

## میزان به‌کارگیری راهکارهای درک مطلب شنیداری: مطالعه‌ی موردی فارسی‌آموزان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی

اعظم کریمی

استادیار گروه مترجمی انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

### چکیده

پژوهش حاضر مهارت شنیداری ۵۹ فارسی‌آموز دختر و پسر غیرایرانی را در زمینه‌ی درک مطلب دانشگاهی بررسی می‌کند. این فارسی‌آموزان که از لحاظ یادگیری زبان فارسی در سطوح متوسط و متوسط به بالا و از ملیت‌های مختلف بودند، کلاس‌های پیش‌دانشگاهی مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین را در زمستان ۱۳۹۰ گذرانده بودند. موضوعات مورد بحث در مقاله شامل «بررسی ماهیت راهکارهای درک مطلب شنیداری» و «تنوع استفاده از راهکارها» و «میزان پیش‌بینی راهکارها به‌عنوان شاخص مهارت شنیداری» فارسی‌آموزان غیرایرانی است. براساس یافته‌های یک پژوهش پیمایشی سه‌بخشی مشخص شد که در کلاس‌های یکسان، زبان‌آموزان قوی‌تر، به‌واسطه‌ی توانایی شنیداری بیشتر، بهتر از همپاهای ضعیف‌تر خود عمل می‌کنند. همچنین مشخص شد که با وجود این که همه‌ی زبان‌آموزان از انواع راهکارها استفاده می‌کردند، زبان‌آموزان مسلط‌تر، مهارت بیشتری را در به‌کارگیری چهار راهکار شنیداری مورد نظر به نمایش گذاشتند؛ با این حال، در مورد مهارت فراشناختی، عملکرد ضعیف‌تری داشتند. از طرفی، زبان‌آموزان قوی‌تر در استفاده از راهکارهایی مثل یادداشت‌برداری، خلاصه‌برداری از نکات مهم سخنرانی‌های کلاسی و درک نکات کلیدی که در کسب موفقیت دانشگاهی بسیار مهم هستند، ضعیف‌تر از انتظار عمل کردند. علاوه بر این، طبق یافته‌ها، راهکارهای شناختی، اجتماعی-عاطفی، فراشناختی و حافظه، به ترتیب از قابلیت پیش‌بینی بیشتری برخوردار بودند. در پایان، با تکیه بر یافته‌های به دست آمده، علاوه بر ارائه‌ی پیشنهادهایی در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی، بر ضرورت اتخاذ راهکارهای مطلوب در مراکز آموزش زبان فارسی در خصوص تقویت مهارت شنیداری دانشگاهی فارسی‌آموزان غیرایرانی نیز تأکید شده است.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت شنیداری، درک مطلب شنیداری، راهکارهای درک مطلب شنیداری

## ۱. مقدمه

در دهه‌های اخیر تلاش‌های همسویی از سوی پژوهشگران به منظور درک ساختار و نحوه‌ی به‌کارگیری راهکارهای درک مطلب شنیداری در حوزه‌ی زبان دوم صورت گرفته است. از سوی دیگر، متأسفانه در حوزه‌ی آموزش زبان دوم، زبان‌آموزان به‌طور عام تکالیف شنیداری خود را به مؤثرترین شکل ممکن انجام نمی‌دهند و استفاده از راهکارهای درک مطلب شنیداری برای زبان‌آموزان و مدرسان زبان دوم از اهمیت چندانی برخوردار نیست. این زبان‌آموزان طی دوره‌های پیش‌دانشگاهی اهمیت به‌کارگیری راهکارهای شنیداری مختلف را نمی‌آموزند و نمی‌دانند. بنابراین، ضروری است که همگام با توجه به انگاره‌های زبان‌آموزمحور آموزش زبان دوم، مدرسان مراکز آموزش زبان دوم، زبان‌آموزان خارجی را چنان پرورش دهند که بتوانند به خوبی بشنوند و به منظور بهینه‌سازی دروندادهای زبانی در مراحل اولیه از راهکاری شنیداری استفاده کنند (هُلدن، ۲۰۰۴).

متأسفانه هنوز اطلاعات کمی در مورد رابطه‌ی میان ساختار مربوط به راهکارهای درک مطلب شنیداری، زبان دوم و مهارت درک مطلب شنیداری در دست است و به راه‌حل ممکن آن که انجام تحقیقات در خصوص تجربیات زبان‌آموزان در دانشگاه‌ها است، چندان توجه نمی‌شود. به دلیل عدم وجود چنین شواهد تجربی و تحقیقاتی‌ای، مراکز آموزش زبان دوم ممکن است نتوانند آمادگی کافی برای مقابله با چالش‌ها و رفع نیازهای آینده‌ی دروس دانشگاهی را در زبان‌آموزان ایجاد کنند.

در همین راستا، مقاله‌ی حاضر به بررسی تجربیات مربوط به درک مطلب شنیداری دانشگاهی تعدادی از فارسی‌آموزان خارجی که کلاس‌های پیش‌دانشگاهی مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین را در زمستان ۱۳۹۰ می‌گذراندند، می‌پردازد. موضوعات مورد بحث مقاله شامل بررسی ماهیت راهکارهای درک مطلب شنیداری در میان زبان‌آموزان قوی‌تر و ضعیف‌تر در کلاس‌های پیش‌دانشگاهی یکسان و تنوع استفاده از این راهکارها، و همچنین میزان پیش‌بینی این راهکارها به‌عنوان شاخص مهارت شنیداری دانشگاهی فارسی‌آموزان غیرایرانی است.

## ۲. مهارت درک شنیداری دانشگاهی

بسیار ضروری است که از دشواری‌های زبانی خاص زبان‌آموزان خارجی قبل و بعد از آغاز تحصیلات دانشگاهی اطمینان حاصل شود، اما برنامه‌ریزان آموزشی و طراحان سرفصل‌ها در مراکز آموزش زبان فارسی ممکن است به‌طور ناخودآگاه از نیازهای ضروری این زبان‌آموزان غافل شوند. هرچند ورود به حوزه‌ی آموزش عالی چالش‌های مربوط به خود را دارد، زبان‌آموزان خارجی قطعاً با معضلات جدی‌تر و خاص‌تری دست و پنجه نرم می‌کنند. در عین حال، مدرسان دانشگاه اغلب به اشتباه تصور می‌کنند که دانشجویان خارجی از

نظر مهارت‌های زبانی ضروری برای رویارویی با چالش‌های مربوط به دروس دانشگاهی کاملاً مجهز هستند (فریس و تگ، ۱۹۹۶). از این‌رو، ممکن است خود را در قبال رفع چنین نیازهایی مسئول ندانند. به همین منوال، ممکن است برخی مدرسان زبان فارسی نیز صلاحیت تخصصی کافی برای آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرایرانی را نداشته باشند و نتوانند آمادگی لازم برای حضور آنان در کلاس‌های دانشگاه را منطبق بر سبک سخنرانی ایجاد کنند.

در حوزه‌ی تحقیقات دانشگاهی، سخنرانی، در میان بسیاری از شیوه‌های آموزشی موجود از جمله تکالیف خواندنی، تکالیف نوشتاری، سمینار، نظارت بر فعالیت‌های دانشجویان طی دروس خاص، پروژه‌ها، استفاده از ویدئو و... محوری‌ترین شیوه‌ی آموزش در دانشگاه‌ها تلقی می‌شود. بدین ترتیب، مهارت‌های شنیداری دانشگاهی، جزء جدانشدنی توانش ارتباطی در محیط‌های دانشگاهی محسوب می‌شوند.

ریچاردز (۱۹۸۳) معتقد است که «مهارت شنیداری دانشگاهی» برخلاف «مهارت شنیداری محاوره‌ای» دارای ویژگی‌های خاصی است و درست همان‌گونه که درک مطلب شنیداری دارای خصوصیات ویژه‌ای است، درک مطلب بیان شده در سخنرانی نیز ویژگی‌های مختص به خود را دارد. برخی از تمایزات میان مطالب شنیداری و مطالب سخنرانی شامل تفاوت میان «درجه» و «نوع» این دو می‌باشند. مفهوم «درجه»<sup>۱</sup> به «اطلاعات پیشین یا اطلاعات در زمینه‌ی موضوعات تخصصی»، «توانایی تشخیص تفاوت مطالب مرتبط با هدف سخنرانی و مطالب نامرتبط (مثل طنز و شوخی مدرسان)»، «فرصت‌های محدود صحبت کردن» و «حجم مفاهیم ضمنی» و «کاربردهای غیرمستقیم زبانی» اشاره می‌کند. از سوی دیگر، تفاوت در «نوع»<sup>۲</sup> مطالب، با این موارد در ارتباط است: «مهارت‌های خاص مربوط به سخنرانی» مثل نیاز به درک و افزایش تمرکز روی جملات طولانی بدون داشتن فرصت برای به‌کارگیری کارکردهای تسهیل‌کننده‌ی ارتباطی مثل تقاضا برای تکرار مطلب، یادداشت‌برداری همراه با رمزگشایی، درک مطلب، شناسایی نکات کلیدی، تصمیم‌گیری برای ثبت نکات، نوشتن سریع و واضح و قابلیت ترکیب پیام‌های وارده با اطلاعاتی که به روش‌های دیگر مثل کتاب، جزوه یا مطالب دیداری به دست می‌آیند. (فلاوردو و میلر، ۲۰۰۵).

میزان مهارت شنیداری دانشگاهی زبان‌آموزان خارجی با نوع، شکل و شیوه‌ی سخنرانی‌های کلاسی ارتباط نزدیکی دارد. زبان‌آموزان علاوه بر تلاش برای درک سخنرانی‌ها و یادداشت‌برداری‌های قابل‌فهم، با عوامل زبانی و اجتماعی-فرهنگی بسیاری دست و پنجه نرم می‌کنند که بر میزان درک‌شان از موضوعات درسی تأثیر بسزایی دارد. در همین حال، دروندادهای زبانی که زبان‌آموزان در معرض آنها قرار می‌گیرند باید در آن واحد فهمیده شوند. بنابراین، ممکن است برخی مدرسان زبان دوم نتوانند پل ارتباطی خوبی میان

1. degree  
2. type

تحصیلات مراکز آموزش زبان و دانشگاهی ایجاد کنند و در بیشتر موارد قادر به شناسایی دلایل خاص مربوط به مشکلات این زبان‌آموزان نباشند (دویی، ۲۰۰۶).

### ۳. راهکارهای درک مطلب شنیداری

مهارت شنیداری در میان سایر مهارت‌ها به‌عنوان «وسیله‌ی اصلی فراگیری زبان دوم» شناخته شده است (رُست، ۲۰۰۲: ۱۰۳). علاوه بر این، این مهارت برای زبان‌آموزان خارجی در محیط‌های دانشگاهی که شیوه‌ی متداول آموزش در آنها از طریق سخنرانی صورت می‌گیرد، از اهمیت خاصی برخوردار است. فقدان توانش‌های زبانی مورد نیاز برای دریافتِ دروندا‌های شنیداری، انتقال مفاهیم، و مدیریت درک مطلب شنیداری به‌طور هم‌زمان، طی سخنرانی‌ها، این زبان‌آموزان را نسبت به سایرین به‌طور خودکار در موقعیت ضعیف‌تری قرار خواهد داد (باک، ۲۰۰۱). این مسأله بر نیاز زبان‌آموزان به تقویت راهکارهای شنیداری خود جهت مدیریت هر چه بهتر فرایند شنیدن، استفاده از راهکارهای بیشتر و افزایش خودمختاری آنان تأکید می‌کند (هاک، ۲۰۰۵).

پژوهشگر این پژوهش، ضمن آموزش زبان‌های انگلیسی و فارسی به دانشجویان خارجی که تحصیلات خود را در مقطع آموزش عالی در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) ادامه می‌دهند، به‌واسطه‌ی تجربیات و مشاهدات خود متوجه ضعف جدی برخی از این دانشجویان در زمینه‌ی درک مطلب شنیداری شده است؛ به همین دلیل، آموزش راهکارهای شنیداری به آنها را بسیار ضروری می‌داند و معتقد است که چنین اقداماتی باعث بهبود مهارت شنیداری آنها و انجام تکالیف شنیداری‌شان می‌شود.

کمبودهای مشابهی در مورد یادگیرندگان زبان خارجی با زمینه‌های فرهنگی مختلف از سوی پژوهشگران بسیاری گزارش شده است (ر.ک. باک ۲۰۰۱؛ حیاتی، ۲۰۱۰؛ وندرگریف و تفقدتاری، ۲۰۱۰). تحقیقات در زمینه‌ی به‌کارگیری راهکارهای یادگیری زبان دوم توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب نموده و الهام‌بخش بسیاری از افراد در دهه‌های اخیر بوده است، اما کمیت مطالعات در حوزه‌ی درک مطلب شنیداری به‌طور کلی و راهکارهای شنیداری به‌طور خاص، بسیار ناچیز است (گراهام، ۲۰۱۱).

مطالعات در حوزه‌ی راهکارهای فراگیری در حدود چند دهه‌ی اخیر و همگام با معرفی ایده‌ی خودمختاری زبان‌آموز یا فراگیری خودمدیریتی در آموزش آغاز شده است. این نوع فراگیری عواملی چند از قبیل پذیرش مسئولیت برای رفتارهای فراگیری خود، انجام انتخاب‌های شخصی، تعیین اهداف کلان و متوسط و برنامه‌ها، کنترل فرایند فراگیری، ارزیابی پیامدها و کسب بیشترین تأثیرات فراگیری/یادگیری با توسل به مواردی همچون خودتأملی<sup>۱</sup>، خودنظارتی<sup>۲</sup> و

1. self-reflection

2. self-supervision

خودتنظیمی<sup>۱</sup> است. خودمختاری در فراگیری، از پیشرفت مهارت‌های یادگیری و رواج تفکر مستقل در دهه‌ی ۶۰ قرن بیستم و از فرضیات ناشی از رویکردهای شناخت‌گرایانه، سازگان‌گرایانه<sup>۲</sup> یادگیری و انسان‌گرایانه به تفکر نشأت گرفته است (بنسون و ولر، ۱۹۹۷). بر این اساس، دانش‌پژوهان رشته‌های مختلف برای شناسایی و دسته‌بندی راهکارهای فراگیری از زوایای مختلف تلاش‌های بسیاری انجام داده‌اند. کاربردی‌ترین دسته‌بندی موجود در سال ۱۹۹۰ توسط آمالی و چمت ارائه شد که شامل سه نوع راهکار شناختی<sup>۳</sup>، فراشناختی<sup>۴</sup> و اجتماعی-عاطفی<sup>۵</sup> است. آمالی و چمت (۱۹۹۰: ۱) این مقولات را با عنوان «تفکرات» تفکرات و رفتارهای خاصی که افراد به‌کار می‌گیرند تا اطلاعات جدید را درک کنند، بیاموزند یا حفظ کنند» تعریف می‌کنند.

طبق گفته‌ی هینکل (۲۰۰۶) «راهکارهای شناختی» به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا با هدف درک مطالب عمده، فعال‌سازی دانش پیشین، پیش‌بینی، استنتاج، شرح جزئیات، یادداشت‌برداری، ترجمه، تکرار، انتقال و خلاصه‌برداری، به مطالب گوش کنند. این راهکارها تکنیک‌های حل مسأله‌ای هستند که از سوی زبان‌آموزان برای انجام تکالیف یادگیری و تسهیل در کسب دانش و مهارت، ضمن کاربرد مستقیم یا تغییر مطلب یادگیری، به‌کار گرفته می‌شوند (دری و مورفی، ۱۹۸۶).

همچنین، به اعتقاد روبین (۱۹۹۴) «راهکارهای فراشناختی» به نوعی از تکنیک‌های مدیریتی اشاره می‌کنند که فراگیران برای مدیریت فرایند فراگیری به‌وسیله‌ی برنامه‌ریزی، کنترل، ارزیابی و تعدیل به‌کار می‌گیرند. قابلیت فراشناختی، دربرگیرنده‌ی دانش شناختی و مدیریت آن است که می‌توان آن را به‌عنوان آگاهی از آنچه که اتفاق می‌افتد و نیازهایی که زبان‌آموزان باید برای گوش دادن مؤثر مد نظر قرار دهند، تعریف کرد (بیکر و براون، ۱۹۸۴؛ نقل از عبدالحمید، ۲۰۱۲).

نظریه‌ی مشترک گاه (۲۰۰۰) و وندرگریف (۲۰۰۳) در مورد این راهکارها آن است که زبان‌آموزان قوی‌تر، بیشتر و مداوم‌تر از بقیه این راهکارها را به‌کار می‌گیرند؛ بدین معنا که ظهور این راهکارها و تناوب به‌کارگیری آنها به سطح بسندگی زبان‌آموزان بستگی دارد. به همین دلیل، زبان‌آموزان قوی‌تر از راهکارهای بالا-به-پایین<sup>۶</sup> شناختی مثل استنتاج<sup>۷</sup> و پیش‌بینی<sup>۸</sup> بیشتر از راهکارهای پایین-به-بالا<sup>۹</sup> مثل ترجمه‌ی

1. self-regulation

2. constructivism

3. cognitive

4. metacognitive

5. socio-affective

6. top-down strategies

7. inference

8. prediction

9. bottom-up

کلمه‌به‌کلمه<sup>۱</sup> استفاده می‌کنند. بر این اساس، به سهولت می‌توان دریافت که چرا سطح بسندگی بالاتر، باعث استفاده از راهکارهای فراشناختی بیشتری نسبت به راهکارهای شناختی می‌شود. به همین منوال، اندرسون (۲۰۰۲: ۱۳) اظهار می‌کند که «افزایش آگاهی فراشناختی می‌تواند به بهبود مهارت‌های شناختی قوی‌تر منجر شود»، هرچند این دو نوع راهکار اغلب همراه با هم به کار گرفته می‌شوند و یکدیگر را تقویت می‌کنند (أمالی و چمت، ۱۹۹۰).

«راهکارهای اجتماعی-عاطفی» سومین نوع راهکارها را تشکیل می‌دهند که تلاش زبان‌آموز برای ایجاد و تعدیل نگرش‌های عاطفی مثبت نسبت به فراگیری زبان (عبد الحمید، ۲۰۱۲) برای کاهش عواطف منفی، کسب اطمینان از درک مطلب، و تشریک مساعی با دیگران (وندرگریف، ۲۰۰۳) را در برمی‌گیرند. یافته‌های مربوط به پژوهشی که توسط أمالی و چمت (۱۹۸۷) صورت گرفته است نشان می‌دهد که از میان راهکارهای شناختی، مدیریتی، عاطفی و اجتماعی، دو راهکار آخر به سرعت بر محیط فراگیری تأثیر می‌گذارند. همان‌طور که آکسفورد (۱۹۹۰؛ نقل از عبد الحمید، ۲۰۱۲) ذکر می‌کند، راهکارهای اجتماعی و عاطفی در پژوهش‌های مربوط به زبان دوم کمتر به چشم می‌خورند؛ شاید به این علت که این رفتارها چندان مورد توجه پژوهشگران زبان دوم نیستند و فراگیران با توجه به احساسات خود و روابط اجتماعی به‌عنوان بخشی از فرایند فراگیری زبان دوم آشنایی چندان ندارند. آکسفورد (۱۹۹۰) در همین راستا انگاره‌ی جامع‌تری را طراحی کرده است که شش مقوله شامل راهکارهای مستقیم و غیرمستقیم از جمله حافظه<sup>۲</sup>، شناختی، جبرانی<sup>۳</sup>، فراشناختی، عاطفی، و اجتماعی را به تصویر می‌کشد. از نظر آکسفورد (۱۹۹۴: ۱) این راهکارها «اعمال، رفتارها، اقدامات، یا تکنیک‌هایی هستند که زبان‌آموزان، اغلب به‌طور ناخودآگاه، برای بهبود وضعیت ادراک، درونی‌سازی و به‌کارگیری زبان دوم استفاده می‌کنند».

وجود دو مقوله‌ی دیگر یعنی «جبرانی» و «حافظه» در این دسته‌بندی، جدید است. مقوله‌ی اول با راهکارهایی در ارتباط است که یادگیرندگان، برخلاف دانش ناکافی خود درباره‌ی اجزای زبان می‌توانند به منظور درک یا تولید مطلب از زبان مقصد از آنها استفاده کنند. راهکارهای «حافظه» شامل چهار مقوله از جمله «ایجاد تصاویر ذهنی»، «به‌کارگیری اصوات و تصاویر»، «مرور مطالب» و «انجام فعالیت‌های زبانی همراه با حرکت» می‌باشد (عبد الحمید، ۲۰۱۲).

طبق گفته‌ی آکسفورد (۱۹۹۴)، راهکارهای حافظه با خود حافظه و ورود و بازیافت اطلاعات ارتباط دارند. فرارپرس (۲۰۰۴) اظهار می‌کند که راهکارهای حافظه با «ایجاد ارتباطات ذهنی»، «دسته‌بندی»، «پاسخ‌های فیزیکی»، «تصویرسازی صدا»، «وابسته‌سازی» و «شرح جزئیات» سروکار دارند. موضوعات مورد

1. word for word translation

2. memory

3. compensatory

نظر پژوهش حاضر در اصل شامل انگاره‌ی سه مقوله‌ای آمالی و چمت (۱۹۹۰) یعنی راهکارهای «شناختی»، «فراشناختی»، و «اجتماعی-عاطفی» و همچنین راهکارهای حافظه مرتبط با انگاره‌ی آکسفورد (۱۹۹۰) می‌باشند.

میسون (۱۹۹۵) در پژوهشی در خصوص راهکارهای مورد استفاده‌ی دانشجویان خارجی مقطع کارشناسی ارشد در درک مطلب سخنرانی بدین نتیجه رسید که مشکلات این دانشجویان به سازگاری با یک نظام آموزشی جدید و اشکال جدید سخنرانی مربوط می‌شود. برخی دانشجویان بیان کردند که آنها به سختی می‌توانند در گروه‌های بزرگ‌تر با افراد بیشتر از راهکارهای لازم استفاده کنند؛ همین نتیجه در پژوهش دیگری که توسط مولیگان و کرک پاتریک (۲۰۰۰) صورت گرفت تأیید شده است.

در پژوهش دیگری که توسط فریس (۱۹۹۸) صورت گرفت این نتیجه به دست آمد که گرچه مدرسان و دانشجویان خارجی همگی بر اهمیت کسب مهارت در یادداشت‌برداری تأکید می‌ورزیدند، زبان‌آموزان با چالش‌های بسیاری در درک سخنرانی‌های کلاسی مواجه بودند. آنها به راهکارهایی نیاز داشتند که بتوانند با سبک‌های آموزشی متنوع مدرسان کنار بیایند؛ این راهکارها با سبک‌های متداول آموزشی مدرسان زبانی که «زیر لب سخن می‌گویند، تند صحبت می‌کنند، از تصاویر استفاده نمی‌کنند و از واژگان تخصصی یا عامیانه‌ی غیرقابل دسترسی استفاده می‌کنند» متفاوت هستند (ص: ۳۱۰). این مدرسان حتی ممکن است با به‌کارگیری ارجاعات بومی یا تغییر سریع موضوعات کلاسی باعث سردرگمی دانشجویان خارجی شوند.

متأسفانه در رابطه با موانعی که زبان‌آموزان خارجی پیش از شرکت در کلاس‌های دانشگاه در کسب مهارت‌های شنیداری با آنها مواجه‌اند، تحقیقات کمی صورت گرفته است و تعداد نسبتاً اندکی از پژوهشگران توجه خود را معطوف به این نکته کرده‌اند که چطور می‌توان درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان را به بهترین شکل ممکن تقویت کرد. با توجه به اهمیت آموزش راهکارهای درک شنیداری برای تقویت مهارت شنیداری زبان‌آموزان خارجی، پژوهش حاضر می‌کوشد تا

- تفاوت در سطح بسندگی شنیداری زبان‌آموزانی را که در کلاس‌های یکسان شرکت می‌کنند، شناسایی نماید؛

- ساختار راهکارهای درک مطلب شنیداری مورد استفاده‌ی فارسی‌آموزان دوره‌های پیش‌دانشگاهی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) را مورد بررسی قرار دهد؛

- تفاوت استفاده از این راهکارها را در میان دانشجویان قوی‌تر و ضعیف‌تر مطالعه کند و

- میزان پیش‌بینی طبیعت چندبعدی این ساختارها را به‌عنوان شاخص پیش‌بین مهارت شنیداری دانشگاهی فارسی‌آموزان غیرایرانی مورد ارزیابی قرار دهد.

انتظار می‌رود که نتایج به دست آمده بتواند با ارائه‌ی چارچوب عملی مؤثری برای آموزش مهارت درک مطلب شنیداری به خصوص در ارتباط با سخنرانی‌های دانشگاهی، اطلاعات مفیدی را در اختیار مراکز آموزش زبان فارسی در ایران قرار دهد.

#### ۴. روش پژوهش

در این قسمت از پژوهش به بیان توضیحات ضروری در خصوص روش اتخاذ شده برای انجام این پژوهش و بیان مواردی همچون جامعه‌ی آماری، ابزار پژوهش و... می‌پردازیم.

#### ۱.۴. جامعه‌ی آماری

۵۹ پسر و دختر غیرایرانی ۱۹ تا ۲۴ ساله که دوره‌های زبان فارسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) را در زمستان ۱۳۹۰ می‌گذراندند در پژوهش حاضر شرکت کردند. از میان این افراد، ۲۲ نفر مصری، لبنانی و عراقی، ۱۱ نفر چینی، ۹ نفر کره‌ای و ۱۷ نفر از کشورهای آذربایجان و تاجیکستان بودند. حدود ۳۰ درصد از این افراد می‌توانستند به انگلیسی یا فرانسه به‌عنوان زبان دوم صحبت کنند. پژوهشگر تحقیق حاضر نیز از مدرسان همان مرکز بود که فارسی و انگلیسی را به فارسی‌آموزان در دو سطح متوسط و متوسط به بالا تدریس می‌کرد. تعیین دو سطح مذکور براساس نمرات آزمون درک مطلب شنیداری قبل از ارائه‌ی پرسش‌نامه‌ی راهکارهای درک شنیداری صورت گرفته است.

#### ۲.۴. ابزارهای اندازه‌گیری

برای گردآوری داده‌ها، یک پژوهش پیمایشی سه بخشی به زبان فارسی تهیه و طی جلسات متوالی در میان فارسی‌آموزان خارجی توزیع شد. بخش اول شامل ۹ سؤال درباره‌ی اطلاعات شخصی و خودارزشیابی زبان‌آموزان در رابطه با زبان مادری، ملیت، تعداد سال‌های حضور در مرکز زبان فارسی و سطح بسندگی زبان فارسی کلاس‌های درس‌شان بود (پیوست الف).

بخش دوم، شامل یک آزمون درک مطلب شنیداری دو قسمتی همراه با ۱۴ سؤال درک مطلب بود که در پی سخنرانی‌هایی که شرکت‌کنندگان در پژوهش به آن گوش دادند ارائه شد (پیوست ب). سؤالات آزمون به گونه‌ای تهیه شده بودند که بتوانند مهارت‌های اصلی مهارت شنیداری از جمله گوش دادن برای درک مطلب، گوش دادن برای اطلاعات حقیقی موجود در متن، گوش دادن برای درک جزئیات و ایده‌های کلی را در بر بگیرند (براساس چپل و همکاران، ۲۰۰۸). از سخنرانی‌های ضبط شده به فارسی با عنوان «فناوری در



دست کودکان» و «بهترین سن یادگیری زبان دوم» برای تعیین سطح بسندگی شرکت‌کنندگان استفاده شد.

با استفاده از تعاریف موجود در کتاب‌های مربوط به آزمون بین‌المللی آیلتس، نوع تمرین‌ها و تکالیف موجود در این کتاب‌ها و نحوه‌ی نمره‌دهی آنها، مقولات مشابهی تهیه شدند (ر.ک. چاهال، ۲۰۱۴). دامنه‌ی نمرات از ۵ تا ۸ (از مجموع ۱۴ نمره) به‌عنوان سطح بسندگی متوسط در نظر گرفته شد که در آن برقراری ارتباط واقعی کلامی تنها با استفاده از کلمات مجزا یا فرمول‌های کوتاه در شرایط آشنا و برای برطرف کردن نیازهای فوری ممکن است. در این سطح، دشواری‌های بسیاری در درک زبان گفتاری و شنیداری وجود دارد (چاهال، ۲۰۱۴). همچنین، نمرات ۹ تا ۱۲ به زبان‌آموز در سطح متوسط به‌بالایی اشاره می‌کند که برخلاف داشتن خطاهای ساختاری و متنی و سوءتفاهم‌ها، عموماً از دامنه‌ی قابل‌توجهی از مطالب زبانی بهره می‌جوید و می‌تواند مطالب زبانی کاملاً پیچیده را به‌خصوص در شرایط آشنا بفهمد. تلاش بسیاری از سوی پژوهشگر صورت گرفت تا مطالب سخنرانی‌ها و سؤالات متعاقب از نظر واژگان، دستور و سطح دشواری تا حد ممکن قابل‌فهم شوند. پایایی سؤالات آزمون با استفاده از روش دونیمه کردن آزمون ۷۱. تعیین شد.

بخش سوم شامل پرسش‌نامه‌ای مربوط به راهکارهای درک مطلب شنیداری مورد نظر پژوهش یعنی راهکارهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه بود. این پرسش‌نامه با استفاده از پرسش‌نامه‌های موجود مربوط به دسته‌بندی راهکارهای درک مطلب شنیداری، از جمله آکسفورد (۱۹۹۰)، آمالی و چمت (۱۹۹۰)، چائو (۲۰۰۶)، و وندرگریفت و تفقدتاری (۲۰۱۰) طراحی شد (پیوست ج). گویه‌های اولیه پس از فهرست‌بندی در جهت اهداف پژوهش تصحیح شدند. به منظور راحتی شرکت‌کنندگان، این گویه‌ها به فارسی برگردانده شدند. شرکت‌کنندگان ملزم بودند که انتخاب‌های خود را براساس تجربیات، آموزه‌ها، آگاهی، شرایط فرهنگی و عادات فراگیری انجام دهند. برای سنجش میزان استفاده از راهکارهای مربوط به چهار مقوله‌ی مورد نظر پژوهش یعنی شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه، که درک مطلب شنیداری زبان فارسی را تنظیم و مدیریت می‌کنند، پرسش‌نامه‌ی مذکور با ۳۳ گویه (آیتم) براساس مقیاس لیکرت پنج‌بخشی که شامل دامنه‌ی «هرگز» تا «همیشه» بود طراحی شد. گویه‌های زیر به ترتیب نماینده‌ی مقولات مورد نظر پژوهش هستند:

- هنگام گوش کردن به سخنرانی، یادداشت برمی‌دارم.
- قبل از آن که به سخنرانی استاد گوش کنم، در ذهن خود برنامه‌ریزی می‌کنم که چطور باید گوش کنم.
- به هنگام گوش دادن به سخنرانی، سعی می‌کنم آسوده باشم.
- نسبت به آنچه می‌شنوم عکس‌العمل‌های فیزیکی نشان می‌دهم.

این پرسش‌نامه با گروه کوچکی از فارسی‌آموزان در بهار ۱۳۸۹ برای تعیین پایایی درونی و روایی بخش‌های مختلف آن مورد آزمایش قرار گرفته بود. بر همین اساس، میزان آلفای کرونباخ برای بخش‌های شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه به ترتیب ۰.۵۶، ۰.۷۳، ۰.۷۱ و ۰.۶۴ گزارش شد که برای پژوهش مورد نظر، ایده‌آل به حساب می‌آید. همچنین، مطابق با گزارش‌های آزمودنی‌ها، مطالب و گویه‌های مبهم، دشوار و غیرقابل فهم سخنرانی‌ها، آزمون و پرسش‌نامه تعدیل و تصحیح شدند.

### ۳.۴. گردآوری داده‌ها

به دنبال گردآوری داده‌های آزمایشی و دریافت بازخورد شرکت‌کنندگان به این داده‌ها، پژوهشگر اطمینان حاصل کرد که می‌تواند پژوهش اصلی را آغاز کند. این پژوهش طی سه جلسه‌ی شنیداری (هر جلسه ۹۰ دقیقه) در زمستان ۱۳۹۰ در دو کلاس درسی با گروه‌های مختلفی از زبان‌آموزان خارجی صورت گرفت. این شرکت‌کنندگان هنوز درگیر کلاس‌های دانشگاه نشده بودند. از شرکت‌کنندگان که در جریان هدف پژوهش قرار گرفته بودند خواسته شد قبل از شرکت در آزمون و پر کردن پرسش‌نامه، اطلاعات شخصی خود را در پیوست اول وارد کنند. سپس پژوهشگر، هر متن سخنرانی ضبط شده را دو بار اجرا کرد. هم‌زمان با گوش دادن به مطالب برای بار دوم، شرکت‌کنندگان می‌توانستند برای پاسخ دادن به سؤالات یادداشت‌برداری کنند. آنها موظف بودند به ۹ سؤال مربوط به سخنرانی اول و ۵ سؤال مربوط به سخنرانی دوم پاسخ دهند. آنها سپس به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند.

### ۵. تحلیل داده‌ها

این بخش به توصیف و تحلیل داده‌های حاصل از آزمون و پرسش‌نامه می‌پردازد. اولین هدف پژوهش، شناسایی تفاوت در سطح بسندگی زبان‌آموزان حاضر در کلاس‌های درسی یکسان بود. بر همین اساس، اولین فرضیه این بود که به‌واسطه‌ی سطوح بسندگی متفاوت، برخی از فارسی‌آموزان در کلاس‌های درسی به‌طور معناداری نسبت به سایرین عملکرد بهتری دارند.

جدول (۱) آماره‌های توصیفی مربوط به دو گروه فارسی‌آموز برحسب نمره‌ی میانگین، انحراف معیار، و نمرات کمینه و بیشینه است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی دو گروه فارسی‌آموز

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
متوسط	۲۵	۶.۶۵۰۰	۱.۱۵۷۵۸	۵	۸
متوسط به بالا	۱۷	۱۰.۲۹۴۱	۱.۱۵۹۹۹	۹	۱۲

تفاوت موجود میان دو گروه برحسب سطح بسندگی و از طریق اجرای آزمون‌تی گروه‌های مستقل مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده طبق جدول (۲) به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۲. نتایج آزمون تی دو گروه مستقل فارسی‌آموزان

آزمون برابری میانگین‌ها			آزمون لوین جهت برابری واریانس‌ها		
سطح معناداری (دوطرفه)	درجه‌ی آزادی	ارزش تی	سطح معناداری	آزمون فیشر	
۰۰۰	۴۰	۱۰.۲۵۳	۰.۹۹۹	۰.۲۴	فرض برابری واریانس‌ها
۰۰۰	۳۴.۴۶۹	۱۰.۲۴۹			فرض عدم برابری واریانس‌ها

یکی از پیش‌فرض‌هایی که از طریق آزمون لوین بررسی شد، فرض برابری واریانس خطای دو گروه با سطح معناداری ۰.۲۵ (به‌واسطه‌ی استفاده از فرضیه‌ی دوطرفه) بود ( $F=0.24$ ;  $P=0.999$ ). براساس نتایج، میزان تفاوت میان میانگین‌ها ۳.۷۳ ( $t=10.253$ ;  $P=0.000$ ) همراه با اندازه‌ی تأثیر بالایی ( $\eta^2=0.13$ ) به دست آمد. بدین ترتیب، فرضیه‌ی اول که به وجود تفاوت معنادار میان دو گروه از افراد در کلاس‌های درسی یکسان اشاره می‌کرد، تأیید شد.

فرضیه‌ی دوم در رابطه با ماهیت ساختار مربوط به راهکارهای درک مطلب شنیداری هر دو گروه و تنوع استفاده از این راهکارها در میان افراد دو گروه قوی‌تر و ضعیف‌تر بود. براساس این فرضیه، افراد هر دو گروه فارسی‌آموز متوسط و متوسط به بالا در محیط دانشگاهی، از راهکارهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه استفاده می‌کنند. برای آزمون این فرضیه، داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه‌ی راهکارها، با اجرای تحلیل عاملی-تأییدی مورد بررسی قرار گرفتند تا متغیرهای اولیه‌ای که نماینده‌ی سازه‌های زیرین راهکارهای شنیداری هستند و بیشترین تغییر را در الگوهای همبستگی ایجاد می‌کنند به دست آیند. در وهله‌ی اول، از شیوه‌ی تحلیلی مؤلفه‌های اصلی برای استخراج عوامل استفاده شد. به‌کارگیری واریانس مقدار ویژه (که نشان‌دهنده‌ی میزان کل واریانس است که توسط یک عامل تعیین می‌شود) ارزش این مقدار را بیش از ۱ و آزمون اسکری کتل<sup>۱</sup> چهار راهکار مورد نظر یعنی شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه را برای بررسی بیشتر در اختیار پژوهشگر قرار داد.

چهار عامل مذکور حدود ۵۲.۸۹٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند، در حالی که سهم عوامل شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه از کل این مقدار به ترتیب ۲۲.۱۸٪، ۱۵.۳۸٪، ۸.۸۱٪ و ۶.۵۲٪ بود.

۱. Catell's Scree

جدول (۳) گویه‌ها را (با بار عاملی بیش از ۰٫۳) بر روی عوامل مذکور نشان می‌دهد. مطابق با جدول، هفت گویه بر روی مؤلفه‌ی ۱، شش گویه بر روی مؤلفه‌ی ۲، یازده گویه بر روی مؤلفه‌ی ۳ و نه گویه بر روی مؤلفه‌ی ۴ بار عاملی دارند.

جدول ۳. بارهای عاملی جهت تحلیل چهار عامل زیربنای راهکارهای درک مطلب شنیداری (تعداد متغیرها=۳۳)

گویه	۱	۲	۳	۴
۱. بر روی معنای تک‌تک کلمات تمرکز می‌کنم تا به معنای کل متن پی ببرم.	۰٫۶۰۱	-۰٫۴۰۵	-۰٫۲۵۵	-۰٫۱۳۹
۲. من از تکنیک‌های مکانیکی استفاده می‌کنم؛ مثلاً کلمات را روی کارت‌هایی می‌نویسم.	۰٫۷۱۶	-۰٫۴۷	-۰٫۸۳۰	-۰٫۰۲۲
۳. قبل از گوش کردن، به متن‌های مشابهی که قبلاً شنیده‌ام فکر می‌کنم.	۰٫۴۹۵	۰٫۱۶۷	۰٫۴۹۱	۰٫۳۰۴
۴. قبل از گوش کردن به سخنرانی استاد، اگر سؤالی وجود داشته باشد به آن پاسخ می‌دهم.	۰٫۳۷۰	۰٫۲۱۵	۰٫۰۳۸	۰٫۲۹۵
۵. به هنگام گوش کردن به سخنرانی، یادداشت‌برداری می‌کنم.	-۰٫۷۶۵	۰٫۱۷۵	۰٫۲۰۵	۰٫۰۵۴
۶. پس از گوش کردن به سخنرانی، آن را خلاصه می‌کنم.	-۰٫۶۴۲	۰٫۲۱۴	۰٫۱۴۶	-۰٫۰۷۷
۷. به هنگام گوش کردن، در ذهنم ترجمه می‌کنم.	۰٫۸۰۴	-۰٫۱۹۵	-۰٫۱۵۸	-۰٫۰۵۹
۸. به هنگام گوش کردن، به ایده‌های اصلی متن توجه می‌کنم.	۰٫۲۰۴	۰٫۳۰۱	۰٫۱۱۵	۰٫۱۵۸
۹. به هنگام گوش کردن، به بخش‌های مشخص توجه می‌کنم و از نکات انحرافی چشم‌پوشی می‌کنم.	۰٫۱۶۰	۰٫۵۳۴	۰٫۲۶۹	۰٫۰۰۱
۱۰. وقتی متوجه مطلب سخنرانی نمی‌شوم، روی آن بیشتر تمرکز می‌کنم.	۰٫۱۱۸	۰٫۳۹۳	۰٫۲۴۸	۰٫۰۹۵
۱۱. پس از سخنرانی، اشتباهاتی را که در درک مطلب داشته‌ام شناسایی می‌کنم تا دفعه‌ی بعد دچار همان اشتباهات نشوم.	۰٫۰۶۹	۰٫۴۴۶	۰٫۱۹۷	۰٫۱۹۶
۱۲. پس از سخنرانی، پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنم.	۰٫۳۴۸	۰٫۷۴۲	-۰٫۲۲۹	۰٫۳۷۵
۱۳. قبل از آن که به سخنرانی استاد گوش کنم، در ذهن خود برنامه‌ریزی می‌کنم که چطور باید گوش کنم.	۰٫۰۱۶	۰٫۶۳۸	۰٫۲۱۲	۰٫۱۵۷
۱۴. در حین گوش دادن به سخنرانی، گاهی از خود می‌پرسم که آیا از میزان درک مطلب خود راضی هستم یا نه.	-۰٫۰۵۶	۰٫۲۳۷	۰٫۶۲۸	۰٫۰۳۲
۱۵. پس از کلاس، به‌طور مرتب فیلم تماشا می‌کنم تا مهارت‌های شنیداری خود را تقویت کنم.	۰٫۲۵۴	۰٫۲۴۱	۰٫۳۴۹	-۰٫۲۰۳
۱۶. پس از کلاس، در دفترچه‌ی یادداشت‌م در مورد پیشرفت‌های شنیداری خود می‌نویسم.	۰٫۲۵۳	۰٫۲۰۰	-۰٫۷۰۲	-۰٫۰۴۱
۱۷. حین سخنرانی یا پس از آن، از استاد تقاضا می‌کنم آنچه را که متوجه نشده‌ام توضیح بدهد یا تکرار کند.	۰٫۰۱۵	-۰٫۰۱۲	۰٫۸۹۵	۰٫۰۴۱
۱۸. پس از آن که به مطلب خاصی خوب گوش می‌کنم، به خودم جایزه می‌دهم.	۰٫۱۸۲	۰٫۱۴۷	۰٫۳۴۱	۰٫۰۸۳
۱۹. به هنگام گوش دادن به سخنرانی، سعی می‌کنم آسوده باشم.	۰٫۵۹۴	۰٫۰۸۱	۰٫۷۹۴	-۰٫۱۴۰
۲۰. به هنگام گوش دادن به سخنرانی، سعی می‌کنم خونسرد باشم و عصبی نشوم.	۰٫۲۱۸	-۰٫۰۳۱	۰٫۶۸۸	۰٫۴۰۳
۲۱. وقتی متوجه مطلب سخنرانی نمی‌شوم سعی می‌کنم خود را چندان نگران نکنم.	۰٫۴۳۴	۰٫۵۳۵	-۰٫۷۷۶	۰٫۶۲۰
۲۲. از گوش کردن به سخنرانی کلاس لذت می‌برم.	۰٫۱۹۲	۰٫۲۷۷	۰٫۳۱۱	۰٫۰۹۱

۰.۱۸۲	-۰.۴۵۹	۰.۲۶۷	-۰.۰۷۷	۲۳. فکر می‌کنم گوش دادن به سخنرانی‌های فارسی کار بسیار دشواری است.
۰.۰۸۹	۰.۳۵۱	۰.۲۱۲	۰.۲۰۱	۲۴. از کمک همکلاسی‌هایم برای درک سخنرانی استفاده می‌کنم.
۰.۷۴۶	-۰.۰۰۳	۰.۲۲۲	۰.۰۷۱	۲۵. اطلاعات جدید زبانی را به اطلاعات قبلی خودم ربط می‌دهم.
۰.۴۹۱	۰.۱۱۹	۰.۱۷۶	۰.۱۳۴	۲۶. به هنگام گوش کردن به دنبال واژه‌های کلیدی مطلب می‌گردم.
۰.۵۷۵	۰.۰۹۴	۰.۲۷۱	۰.۳۳۴	۲۷. براساس آنچه شنیده‌ام درباره‌ی موضوع حدس‌هایی می‌زنم.
۰.۴۳۹	۰.۱۲۹	-۰.۱۰۷	-۰.۱۹۰	۲۸. سعی می‌کنم فضای مطلب را از طریق مقایسه‌ی آن با فرهنگ خودم بفهمم.
۰.۵۳۶	۰.۰۱۵	۰.۱۹۳	۰.۲۶۱	۲۹. صدای کلماتی را که می‌شنوم در ذهنم تجسم می‌کنم.
۰.۶۰۹	۰.۱۳۸	-۰.۴۵۸	-۰.۳۰۵	۳۰. گاهی آنچه را که از سخنرانی‌ها می‌فهمم در ذهنم مرور می‌کنم.
۰.۷۷۲	۰.۲۶۷	۰.۲۳۱	۰.۰۱۹	۳۱. نسبت به آنچه می‌شنوم واکنش‌های فیزیکی نشان می‌دهم.
۰.۶۵۶	۰.۱۷۳	-۰.۲۲۴	۰.۳۵۳	۳۲. از آواها و تصاویر استفاده می‌کنم تا مفهوم کلمات نامشخص را حدس بزنم.
۰.۳۶۱	۰.۲۰۲	۰.۱۶۰	-۰.۰۱۵	۳۳. برای درک مفهوم کلمات، آنها را در متن قرار می‌دهم.
توجه! شیوه‌ی استخراج: تحلیل مؤلفه‌ی اصلی شیوه‌ی چرخش: واریمکس با ملاک کایزر <sup>۱</sup>				

طبق جدول، هفت گویه‌ی اول نماینده‌ی مؤلفه‌ی اول یعنی راهکار شناختی هستند. این گویه‌ها ضریب همبستگی بالایی را با عامل اول در حدود ۰.۳۷۰ تا ۰.۸۰۴. به نمایش می‌گذارند و بدین ترتیب نشان می‌دهند که راهکار شناختی، مؤلفه‌ی بسیار بااهمیتی است. نکته‌ی جالب توجه آن است که گویه‌های ۵ و ۶ که به یادداشت‌برداری و خلاصه‌برداری در حین سخنرانی اشاره می‌کنند، حاوی بار عاملی منفی ۰.۷۶۵- و ۰.۶۴۲- بر روی این مؤلفه هستند؛ بدین معنا که این راهکارهای شناختی بسیار کمتر از بقیه توسط فارسی‌آموزان خارجی دانشگاه بین‌المللی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

طبق جدول (۳) گویه‌های ۸ تا ۱۳ شاخص و نماینده‌ی عامل دوم یعنی راهکار فراشناختی با بار عاملی ۰.۳۰۱ تا ۰.۷۴۲. بر روی این مؤلفه هستند. این عامل همبستگی قوی و بالایی، حدود ۰.۷۴۲. با متغیر ۱۲ دارد. این متغیر با خودارزیابی پیشرفت زبان‌آموزان برای درک هر چه بهتر سخنرانی‌ها ارتباط دارد.

در ارتباط با راهکار اجتماعی-عاطفی که شاخص ۱۱ گویه است، معلوم شد که حدود همبستگی ۰.۳۱۱. تا ۰.۸۹۵. است که اشاره به بار عاملی بالایی روی این مؤلفه دارد. تعداد قابل ملاحظه‌ای از زبان‌آموزان گزارش دادند که به هنگام عدم فهم سخنرانی‌ها نمی‌توانند جلوی نگرانی خود را بگیرند ( $T = -0.776$ ).

تعداد ۹ گویه، شاخص چهارمین مؤلفه یعنی راهکار حافظه بودند که حداقل سهم از کل واریانس (۵۲٪، ۶) را در برمی‌گرفت. گویه‌های نماینده‌ی این عامل میزان همبستگی حدود ۰.۳۶۱ تا ۰.۷۷۲. را با آن به نمایش گذاشتند. در خصوص عدم استفاده از راهکارهای حافظه هیچ موردی گزارش نشد.

<sup>۱</sup>. rotation method: Varimax with Kaiser Normalization

بر این اساس، نتایج حاصل شده به ساختار چهارعاملی زیربنای راهکارهای شنیداری که توسط فارسی‌آموزان متوسط و متوسط به بالا به کار گرفته شدند، اشاره داشتند.

اقدام بعدی، نمایش سهم متفاوت هر دو گروه در به‌کارگیری این راهکارها طبق ادعای خود فارسی‌آموزان بود. بدین منظور، چهار آزمون تی به صورت مستقل اجرا شدند. نتایج توصیفی و تحلیلی حاصل شده، به عملکرد مختلف گروه‌ها در رابطه با به‌کارگیری چهار مقوله‌ی مورد نظر پژوهش اشاره می‌کنند. براساس نتایج پرسش‌نامه، میزان میانگین، انحراف معیار و تفاوت میان میانگین‌ها (۴۹،۲۰) و ارزش  $t = ۲۰,۳۳$  و  $P = .۰۰۰$  به‌طور کلی نمایانگر وجود نوعی تفاوت معنادار میان دو گروه شنیداری قوی‌تر و ضعیف‌تر در میزان استفاده از راهکارهای شنیداری بود ( $n = ۱۴$ ) (جدول ۴).

جدول ۴. آماره‌های توصیفی و تحلیلی مربوط به کاربرد کلی راهکارهای شنیداری در گروه‌ها

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش T	سطح معناداری (دوطرفه)
کل	۱	۱۲۷,۵۲۹۴	۷,۱۱۶۱۶	۴۶,۲۰	.۰۰۰
	۲	۸۱,۰۰۳۲	۷,۳۰۱۳۷		

بعد از اجرای آزمون‌های تی، نمرات میانگین چهار مقوله‌ی شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه جهت بررسی تفاوت‌های معنادار میان گروه‌ها در به‌کارگیری این راهکارها محاسبه شد. جدول (۵) آماره‌های توصیفی مربوط را ارائه می‌کند.

جدول ۵. آماره‌های توصیفی مربوط به چهار مقوله‌ی راهکارهای شنیداری

راهکار	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
شناختی	م	۱۷	۵۱,۲۹۴۱	۵,۳۳۵۷۸
	م	۲۵	۳۵,۸۴۰۰	۴,۶۷۸۶۸
فراشناختی	م	۱۷	۱۹,۸۸۲۴	۲,۷۵۸۶۸
	م	۲۵	۱۲,۱۲۰۰	۲,۳۶۸۵۴
اجتماعی-عاطفی	م	۱۷	۳۱,۲۳۵۳	۲,۳۳۲۶۳
	م	۲۵	۱۸,۶۸۰۰	۳,۳۳۸۱۶
حافظه	م	۱۷	۲۵,۱۱۷۶	۲,۴۷۱۹۰
	م	۲۵	۱۴,۶۸۰۰	۲,۷۹۴۶۴
م = متوسط؛ م.ر = متوسط به بالا				

میزان کاربرد راهکارها توسط گروه‌ها را می‌توان از طریق میانگین و انحراف معیار نمایش داد. نتایج نشان‌دهنده تمایل بیشتر فارسی‌آموزان قوی‌تر برای استفاده از هر چهار گروه راهکارها یعنی شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه (با میانگین‌های ۵۱٫۲۹، ۱۹٫۸۸، ۳۱٫۲۳ و ۲۵٫۱۱ و انحراف معیار ۵٫۳۳، ۲٫۷۵، ۲٫۳۳ و ۲٫۴۷) بیش از فارسی‌آموزان سطح متوسط (با میانگین‌های ۳۵٫۸۴، ۱۲٫۱۲، ۱۸٫۸۶ و ۱۴٫۶۸ و انحراف معیار ۴٫۶۷، ۲٫۳۶، ۳٫۳۳ و ۲٫۷۹) است.

بر همین اساس، پژوهشگر با اجرای چهار آزمون تی مستقل در جستجوی شواهد کافی برای درک این مسأله بود که آیا این تفاوت‌ها از نظر آماری نیز معنادار هستند یا نه. همان‌طور که در جدول (۶) ملاحظه می‌شود، طبق نتایج، زبان‌آموزان قوی‌تر در آگاهی از هر چهار راهکار و به‌کارگیری آنها از قابلیت بیشتری برخوردار بودند.

جدول ۶. آزمون‌های تی مستقل برای هر چهار نوع راهکار

آزمون تی		آزمون برابری واریانس			
سطح معناداری (دوطرفه)	درجه‌ی آزادی	ارزش تی	سطح معناداری	آزمون فیشر	
.۰۰۰	۴۰	۹٫۹۲۷	.۶۷۲	.۱۸۲	فرض برابری واریانس‌ها
.۰۰۰	۳۱٫۳۸۵	۹٫۶۷۷			فرض عدم برابری واریانس‌ها
.۰۴۳	۴۰	۹٫۷۵۳	.۳۶۹	.۸۲۷	فرض برابری واریانس‌ها
.۰۲۱	۳۰٫۸۸۷	۹٫۴۶۹			فرض عدم برابری واریانس‌ها
.۰۰۰	۴۰	۱۳٫۴۱۶	.۳۱۳	۱٫۰۴۴	فرض برابری واریانس‌ها
.۰۰۰	۳۹٫۹۴۶	۱۴٫۳۴۷			فرض عدم برابری واریانس‌ها
.۰۱۱	۴۰	۱۲٫۴۳۴	.۶۱۰	.۲۶۴	فرض برابری واریانس‌ها
.۰۰۳	۳۷٫۱۷۷	۱۲٫۷۳۴			فرض عدم برابری واریانس‌ها

نتایج نشان می‌دهند که فارسی‌آموزان متوسط به بالا، به‌طور قابل ملاحظه‌ای تسلط بیشتری به ترتیب روی چهار راه‌کار شنیداری شناختی، اجتماعی-عاطفی، حافظه و فراشناختی دارند (تفاوت میان میانگین میزان استفاده از راهکارها عبارتند از ۱۵٫۴۵، ۱۲٫۵۵، ۱۰٫۴۳ و ۷٫۷۶). به خصوص این که در هر چهار مورد میزان  $p$  در سطح اطمینان ۹۵ درصد کمتر از ۰۰۵ محاسبه شد.

در رابطه با مقوله‌ی شناختی، مطابق با جدول (۷)، زبان‌آموزان قوی‌تر اکثراً سؤالات را پیش‌خوانی می‌کنند (میانگین ۴٫۰۶ در مقابل ۲٫۷۶)، و از تکنیک‌های مکانیکی بیشتری (میانگین ۳٫۸۹ در مقابل ۳٫۰۱) نسبت به زبان‌آموزان ضعیف‌تر استفاده می‌کنند (به ترتیب  $p = .۰۰۰$  و  $p = .۰۰۱$ ). جای تعجب داشت

که این فارسی‌آموزان قابلیت چندانی در یادداشت‌برداری (میانگین ۲,۸۴ در مقابل ۲,۳۶؛  $p= .۵۳$ ) و خلاصه‌برداری از نکات سخنرانی (میانگین ۲,۵۷ در مقابل ۱,۲۲ و  $p= .۰۲۸$  به ترتیب) نداشتند. همچنین زبان‌آموزان مذکور تمایلی برای تمرکز روی مفهوم تک‌تک واژگان موجود در متن سخنرانی نداشتند (میانگین ۲,۷۹ در مقابل ۴,۰۲ و  $p= .۰۰۰$ )، در حالی که گروه مقابل غالباً روی هر کلمه‌ای که می‌شنیدند تمرکز می‌کردند.

پژوهشگر پس از اجرای آزمون تی مستقل در ارتباط با راهکارهای فراشناختی، به شواهد جالبی در مورد تفاوت معنادار میان نمرات میانگین زبان‌آموزان قوی‌تر و ضعیف‌تر دست یافت. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که گروه قوی‌تر پیشرفت شخصی خود را نسبت به گروه دیگر بیشتر ارزیابی می‌کردند (میانگین ۳,۵۹ در مقابل ۲,۰۸ و  $p= .۰۱۷$ ) و اشتباهات خود را بیشتر از گروه مقابل شناسایی می‌کردند (میانگین ۳,۱۱ در مقابل ۱,۶۷ و  $p= .۰۰۰$ )، اما در درک نکات کلیدی تبحر چندانی نداشتند (میانگین ۲,۸۸ در مقابل ۱,۴۰ و  $p= .۳۷$ ). ارزش قابل ملاحظه‌ی میزان تفاوت بین میانگین‌ها به توانایی بیشتر زبان‌آموزان قوی‌تر در کاربرد برخی از اجزای راهکارهای فراشناختی اشاره می‌کند.

جدول ۷. آماره‌های توصیفی مربوط به برخی از گویه‌های پرسش‌نامه

انحراف معیار (گروه ضعیف‌تر)	انحراف معیار (گروه قوی‌تر)	میانگین (گروه ضعیف‌تر)	میانگین (گروه قوی‌تر)	تعداد (گروه ضعیف‌تر)	تعداد (گروه قوی‌تر)	گویه‌ها
۰.۸۶۶	۰.۹۳۹	۴,۰۲	۲,۷۹	۲۵	۱۷	گویه‌ی ۱ (تمرکز روی معنای تک‌تک کلمات)
۱,۰۴۱	۱,۰۰۰	۳,۰۱	۳,۸۹	۲۵	۱۷	گویه‌ی ۲ (استفاده از تکنیک‌های مکانیکی)
۱,۰۱۲	۰.۹۶۶	۲,۷۶	۴,۰۶	۲۵	۱۷	گویه‌ی ۴ (پیش‌خوانی سؤالات)
۱,۰۷۵	۰.۷۵۲	۲,۳۶	۲,۸۴	۲۵	۱۷	گویه‌ی ۵ (یادداشت‌برداری)
۱,۰۲۱	۱,۲۱۹	۱,۲۲	۲,۵۷	۲۵	۱۷	گویه‌ی ۶ (خلاصه‌برداری)
۰.۶۵۳	۰.۹۲۸	۳,۴۸	۳,۱۲	۲۵	۱۷	گویه‌ی ۷ (ترجمه)
۰.۶۴۵	۰.۹۲۰	۱,۴۰	۲,۸۸	۲۵	۱۷	گویه‌ی ۸ (نکات کلیدی)
۰.۸۶۸	۰.۸۵۷	۱,۶۷	۳,۱۱	۲۴	۱۷	گویه‌ی ۱۱ (شناسایی اشتباهات)



۱۲	گویه‌ی ۱۲ (ارزیابی شخصی پیشرفت)	۱۷	۲۵	۳,۵۹	۲,۰۸	۱,۱۲۱	۰,۹۰۹
۱۶	گویه‌ی ۱۶ (یادداشت پیشرفت شنیداری)	۱۷	۲۵	۲,۶۰	۱,۱۸	۰,۸۵۷	۰,۸۰۲
۱۷	گویه‌ی ۱۷ (تقاضای توضیح مجدد)	۱۷	۲۵	۳,۹۳	۳,۴۸	۱,۰۱۵	۰,۸۲۳
۲۱	گویه‌ی ۲۱ (ممانعت از نگرانی)	۱۷	۲۵	۴,۱۲	۲,۳۹	۰,۹۲۸	۱,۰۱۲
۲۲	گویه‌ی ۲۲ (لذت بردن از گوش کردن به سخنرانی‌ها)	۱۷	۲۵	۴,۰۰	۲,۲۰	۰,۷۰۲	۱,۵۶
۲۵	گویه‌ی ۲۵ (ارتباط اطلاعات جدید به قدیمی)	۱۷	۲۵	۴,۰۹	۲,۵۱	۱,۰۳۳	۱,۱۹۰
۲۸	گویه‌ی ۲۸ (درک فضای مطلب)	۱۷	۲۵	۳,۹۶	۳,۵۹	۱,۰۰۴	۱,۰۹۸
۲۹	گویه‌ی ۲۹ (تجسم صداها)	۱۷	۲۵	۲,۰۰	۳,۹۶	۱,۰۶۱	۱,۲۰۷
۳۰	گویه‌ی ۳۰ (مرور مطالب)	۱۷	۲۵	۳,۹۴	۱,۶۷	۱,۰۹۱	۰,۷۵۷
۳۱	گویه‌ی ۳۱ (نشان دادن واکنش‌های فیزیکی)	۱۷	۲۵	۳,۱۹	۳,۹۶	۰,۹۸۵	۰,۸۴۱
۳۲	گویه‌ی ۳۲ (استفاده از تصاویر و آواها برای درک مفهوم کلمات)	۱۷	۲۵	۳,۷۶	۲,۶۴	۱,۲۵۱	۰,۸۱۰
۳۳	گویه‌ی ۳۳ (استفاده از کلمات در درون متن)	۱۷	۲۵	۴,۱۹	۲,۹۶	۰,۶۱۸	۱,۰۲۰

در رابطه با راهکارهای اجتماعی-عاطفی، زبان‌آموزان سطح بالاتر ضمن گوش دادن به مطلب سخنرانی دچار نگرانی کمتری می‌شدند (میانگین ۴,۱۲ در مقابل ۲,۳۹ و  $p = .۰۰۰$ ). مطابق با داده‌های به‌دست آمده، فراگیران فارسی متوسط به بالا عموماً از گوش دادن به سخنرانی‌ها لذت بیشتری می‌برند (میانگین ۴,۰۰ در مقابل ۲,۲۰ و  $p = .۰۰۷$ ) و به دفعات بیشتری از اساتید تقاضای توضیح می‌کردند تا مطالب را برای آن‌ها توضیح دهند (میانگین ۳,۹۳ در مقابل ۳,۴۸ و  $p = .۰۴۹$ ). به ترتیب نزولی، چهارمین جزء این مقوله -یعنی یادداشت‌برداری- راجع به پیشرفت فرایند شنیداری در مورد زبان‌آموزان قوی‌تر بیشتر صورت می‌گیرد (میانگین ۲,۶۰ در مقابل ۱,۱۸ و  $p = .۰۰۷$ ).

تحلیل داده‌ها اطلاعات جالبی درباره‌ی راهکارهای حافظه به دست داد. بر این اساس، زبان‌آموزان قوی‌تر بیش از بقیه اطلاعات جدید زبانی را به ایده‌های قبلی خود در حافظه ربط می‌دهند (میانگین ۴,۰۹ در مقابل ۲,۵۱ و  $p = .000$ ). همچنین، زبان‌آموزان قوی‌تر آنچه را که از سخنرانی‌ها می‌آموزند به دفعات بیشتری نسبت به زبان‌آموزان سطح متوسط مرور می‌کنند (میانگین ۳,۹۴ در مقابل ۱,۶۷ و  $p = .013$ ). در مقابل، گروه متوسط از قابلیت بیشتری برای تجسم صدای کلمات بهره‌مند بودند (میانگین ۳,۹۶ در مقابل ۲,۰۰ و  $p = .000$ ) و نسبت به آنچه می‌شنیدند، عکس‌العمل فیزیکی بیشتری نشان می‌دادند (میانگین ۳,۹۶ در مقابل ۳,۱۹ و  $p = .000$ ).

هدف سوم پژوهش بررسی این مسأله بود که عوامل شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه تا چه اندازه می‌توانند مهارت درک مطلب شنیداری دانشگاهی فارسی‌آموزان خارجی را پیش‌بینی کنند و این که کدام یک بیشترین سهم را در کسب این مهارت توسط فارسی‌آموزان سطوح متوسط و متوسط به بالا دارند. در پی این هدف، داده‌ها از طریق به‌کارگیری رگرسیون چندگانه مورد تحلیل بیشتری قرار گرفتند تا اطلاعات لازم در مورد سهم نسبی متغیرهای این مدل به دست آید. راهکارهای شنیداری به‌عنوان متغیرهای مستقل پیش‌بین و نمرات شنیداری دانشگاهی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شدند.

از شیوه‌ی رگرسیون ترتیبی برای تشکیل مدل رگرسیون استفاده شد. در این مدل متغیرهای پیش‌بین به ترتیب اولویتی که توسط پژوهشگر مشخص می‌شود، وارد معادله می‌شوند. پژوهشگر به ترتیب راهکارهای شناختی، اجتماعی-عاطفی، حافظه و فراشناختی را وارد تحلیل نمود. بدین ترتیب، فرضیه‌ی سوم از طریق تحلیل رگرسیون به شکل زیر مورد بررسی قرار گرفت:

جدول ۸. خلاصه‌ی مدل آماری رگرسیون ترتیبی

سطح معناداری تغییر F	تغییر در آمار				ضرب تعیین تعدیل شده	ضرب تعیین	R	مدل
	درجه‌ی آزادی ۲	درجه‌ی آزادی ۱	تغییر F	تغییر ضریب تعیین				
.۰۰۰	۴۰	۱	۴۵,۹۱۵	.۵۳۴	.۵۲۳	.۵۳۴	<sup>a</sup> .۷۳۱	۱
.۰۰۱	۳۹	۱	۱۱,۹۵۶	.۱۰۹	.۶۲۵	.۶۴۴	<sup>b</sup> .۸۰۲	۲
.۷۵۵	۳۸	۱	.۰۹۹	.۰۱۱	.۶۱۷	.۶۵۵	<sup>c</sup> .۸۰۳	۳
.۰۰۰	۳۷	۱	۱۱,۴۶۱	.۰۸۴	.۶۹۹	.۷۳۹	<sup>d</sup> .۸۵۴	۴

**a.** شاخص پیش‌بین: راهکار شناختی؛ **b.** شاخص پیش‌بین: راهکار شناختی، اجتماعی-عاطفی؛ **c.** شاخص پیش‌بین: راهکار شناختی، اجتماعی-عاطفی، حافظه؛ **d.** شاخص پیش‌بین: راهکار شناختی، اجتماعی-عاطفی، حافظه، فراشناختی

همان‌طور که در جدول (۸) ملاحظه می‌شود، مقدار کل واریانس‌ی که براساس میزان ضریب تعیین توسط مدل نشان داده می‌شود ۷۳ درصد است (۰.۸۴ = تغییر ضریب تعیین،  $F(4,37)=11,461$ ، سطح معناداری = ۰.۰۰۰)، بدین معنا که این درصد از واریانس مربوط به مهارت شنیداری توسط چهار متغیر وابسته (شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه) تبیین می‌شود. راهکارهای شناختی که در گام اول وارد مدل شدند، میزان ۴۰.۵۳ درصد از واریانس مذکور را تبیین می‌کند. راهکارهای اجتماعی-عاطفی، حافظه و فراشناختی در گام‌های بعدی وارد مدل شدند و به ترتیب ۱۰٪، ۱٪ و ۸٪ از کل واریانس متغیر مستقل را در حالی توضیح می‌دهند که تأثیر سایر متغیرها از نظر آماری توجیه شده است.

جدول ۰.۹ ارزش  $\beta$  برای شناسایی بهترین شاخص پیش‌بین مهارت شنیداری دانشجویان

سطح معناداری	t	ضرایب فاقد معیار		مدل
		ضرایب معیار $\beta$	خطای استاندارد $\beta$	
۰.۵۳۱	۰.۶۳۲		۱,۱۱۲	۱ (شاخص پیش‌بین) شناختی
۰.۰۰۰	۶,۷۷۶	۰.۷۳۱	۰.۰۲۶	
۰.۳۶۰	۰.۹۲۶		۰.۹۸۷	۲ (شاخص پیش‌بین) شناختی اجتماعی-عاطفی
۰.۰۴۹	۲,۰۳۱	۰.۳۱۳	۰.۰۳۷	
۰.۰۰۱	۳,۴۵۸	۰.۵۳۳	۰.۰۴۹	
۰.۳۵۴	۰.۹۳۷		۱,۰۰۲	۳ (شاخص پیش‌بین) شناختی اجتماعی-عاطفی حافظه
۰.۰۷۸	۱,۸۱۳	۰.۲۹۷	۰.۰۳۹	
۰.۰۱۹	۲,۴۵۶	۰.۴۹۳	۰.۰۶۳	
۰.۷۵۵	۰.۳۱۴	۰.۰۶۱	۰.۰۷۳	
۰.۵۱۶	۰.۶۵۷		۰.۸۹۳	۴ (شاخص پیش‌بین) شناختی اجتماعی-عاطفی حافظه فراشناختی
۰.۰۲۲	۱,۵۸۱	۰.۴۶۶	۰.۰۳۵	
۰.۰۱۹	۱,۵۹۵	۰.۲۹۸	۰.۰۵۹	
۰.۷۱۴	-۰.۳۶۹	-۰.۰۵۶	۰.۰۶۶	
۰.۰۰۲	۳,۲۸۵	۰.۲۳۲	۰.۰۶۵	

توجه! مهارت شنیداری دانشجویان به‌عنوان عامل وابسته

در مدل نهایی، تنهایی سه عامل از چهار عامل مذکور از نظر آماری مهم تلقی شدند. راهکارهای شناختی مقدار بالاتری از  $\beta$  (۰.۴۶) ( $t=1,58$ ;  $p=0,022$ ) را به ترتیب نسبت به راهکارهای اجتماعی-عاطفی (۰.۱۹) ( $t=1,59$ ;  $p=0,019$ ) و فراشناختی (۰.۲۳) ( $t=3,28$ ;  $p=0,002$ ) نشان دادند. پس از کسب اطمینان از این که همه‌ی پیش‌فرض‌ها رعایت شده‌اند و مطابق با ارزش  $\beta$  در جدول مذکور، برتری راهکارهای شناختی به‌عنوان بهترین شاخص پیش‌بین مهارت شنیداری دانشجویان در زبان‌آموزان متوسط و متوسط به بالا مشخص شد ( $F(1,40)=45,91$ ;  $p=0,000$ ). جالب این‌که، براساس آمار

حاصله (beta = -۰٫۶۵) ( $t = -۰٫۳۶$ ;  $p > ۰٫۰۵$ ) راهکارهای حافظه شاخص مهمی تلقی نشدند و معلوم شد که تنها درصد کمی از میزان واریانس متغیر وابسته را توجیه می‌کنند.

## ۶. بحث

پژوهش حاضر از یافته‌های مربوط به تحقیقاتی الهام گرفته است که به برتری قابل ملاحظه‌ی برخی از زبان‌آموزان خارجی در شرایط دانشگاهی و سخنرانی‌محور نسبت به سایر همکلاسی‌های خارجی خود اشاره می‌کنند. این زبان‌آموزان به‌واسطه‌ی سطح بسندگی شنیداری بالاتر و در نتیجه به‌کارگیری بیشتر راهکارهای شنیداری، نسبت به زبان‌آموزانی که از مهارت شنیداری نسبتاً کمتری برخوردارند، بسیار بهتر عمل می‌کنند. بر این اساس، سه سؤال تحقیقاتی جهت بررسی مطرح شدند. سؤال اول مربوط به شناسایی تمایز میان سطوح بسندگی شنیداری زبان‌آموزان خارجی شرکت‌کننده در کلاس‌های یکسان بود. براساس یافته‌ها، معلوم شد که فارسی‌آموزان متوسط به بالا از مهارت شنیداری بالاتری نسبت به همکلاسی‌های خود برخوردارند و در مواجهه با سخنرانی‌های کلاسی بهتر عمل می‌کنند. این نتیجه به منزله‌ی هشدار برای برنامه‌ریزان آموزشی و طراحان دروس است تا از مشکلات ناشی از برگزاری کلاس‌های فارسی با فارسی‌آموزان غیرایرانی دارای سطوح بسندگی مختلف آگاه شوند. محدودیت مربوط به مسائل زمانی، مالی و منابع از جمله مشکلات عدیده‌ای هستند که مراکز زبان فارسی با آنها مواجه هستند، اما نباید فراموش کرد که این محدودیت‌ها قطعاً فارسی‌آموزان غیرایرانی را از دستیابی به فرصت کافی برای کسب تبحر در مهارت شنیداری محروم می‌سازند و در نتیجه، این زبان‌آموزان در حالی به محیط‌های دانشگاهی وارد می‌شوند که هنوز توانایی رویارویی با شرایط چالش‌برانگیز آن را ندارند.

مسأله‌ی دوم پژوهش با کاربرد کلی راهکارهای مهارت شنیداری توسط فارسی‌آموزان سطوح متوسط و متوسط به بالا در ارتباط بود. جهت پاسخ‌دهی به این سؤال، فرایند تحلیل عاملی تأییدی جهت شناسایی ساختار راهکارهای مهارت شنیداری مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان مذکور در دوره‌های پیش‌دانشگاهی به اجرا درآمد. طبق پاسخ‌های به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها، شرکت‌کنندگان پژوهش همه‌ی راهکارهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه را به کار گرفتند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر این که فراگیران زبان دوم از راهکارهای شنیداری گسترده مربوط به همه‌ی مقولات استفاده می‌کنند، همسو هستند (به‌عنوان مثال ر.ک. چمت و کوپر، ۱۹۸۹؛ آمالی و همکاران، ۱۹۸۹؛ وندرگرفت، ۱۹۹۶).

به دنبال سؤال مذکور، پژوهشگر درصدد بررسی تفاوت‌های میان به‌کارگیری چهار راهکار شنیداری مذکور بین زبان‌آموزان قوی‌تر و ضعیف‌تر بود. نتایج نشان دادند که فارسی‌آموزان خارجی در سطح متوسط به بالا، مهارت کمتری، به ترتیب در کاربرد هر چهار راهکار شنیداری یعنی شناختی، فراشناختی، اجتماعی-

عاطفی و حافظه به نمایش گذاشتند. در این میان، هرچند احتمال استفاده از راهکارهای حافظه در میان زبان‌آموزان ضعیف‌تر بیشتر است و این زبان‌آموزان ظاهراً بیشتر از سایر هم‌کلاسی‌های خود تحت تأثیر عوامل اجتماعی-عاطفی مختلف مثل اضطراب قرار می‌گیرند (لیو، ۲۰۰۹)، اما بهره‌وری کمتر راهکارهای فراشناختی نسبت به سایر راهکارها در میان زبان‌آموزان قوی‌تر هشداردهنده است. هاک (۲۰۰۵) چنین بیان می‌کند که بدون کسب مهارت در زمینه‌ی قابلیت فراشناختی، زبان‌آموزان نخواهند توانست به مدیریت دستاوردهای زبانی، پیشرفت و مسیر یادگیری خود پردازند و به استقلال لازم برسند. همچنین یانگ (۲۰۰۶) ادعا می‌کند که مشخصه‌ی بارزی که زبان‌آموزان موفق و ناموفق را از هم تمییز می‌دهد، به‌کارگیری راهکارهای فراشناختی است که به زبان‌آموز کمک می‌کند به شکل مؤثرتری به انجام تکالیف شنیداری خود بپردازد. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از تحقیقاتی همسو هستند که به بررسی به‌کارگیری راهکارهای شنیداری پرداخته‌اند (به‌عنوان مثال آمالی و همکاران، ۱۹۸۹؛ بیکن، ۱۹۹۲؛ لیو، ۲۰۰۹؛ هنر-استانچینا، ۱۹۸۷) اما این یافته‌ها با نتایج محققانی همچون وندرگریفت (۱۹۹۶ و ۲۰۰۳) و گاه (۲۰۰۰) که در آنها هر دو گروه زبان‌آموزان قوی و ضعیف راهکارهای شناختی و فراشناختی را به مهارت‌های حافظه ترجیح می‌دادند، تناقض دارند.

در مورد راهکار حافظه، نتایج با یافته‌های پژوهش شانگ (۲۰۰۸) همسو نیست، چون در آن پژوهش، تفاوت معناداری میان دو گروه یافت نشد و افراد هر دو گروه از اجزای راهکار حافظه استفاده می‌کردند. در پژوهش دیگری از لیو (۲۰۰۹) نیز مشخص شد که راهکارهای شناختی و فراشناختی به‌طور دائم توسط دو گروه زبان‌آموزان استفاده نمی‌شدند و راهکار اجتماعی-عاطفی کمتر مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان قوی و ضعیف قرار می‌گرفتند.

با توجه به اجزای چهار مقوله‌ی مورد نظر، جای تعجب داشت که زبان‌آموزان متوسط به بالا نسبت به آنچه که انتظار می‌رفت، در یادداشت‌برداری، خلاصه‌برداری نکات کلیدی متن سخنرانی، درک ایده‌های اصلی، تجسم صدای کلمات و نشان دادن واکنش‌های فیزیکی نسبت به آنچه می‌شنوند، از مهارت کمتری برخوردارند. این یافته‌ها ممکن است به این حقیقت اشاره کند که فارسی‌آموزان طی دوره‌های آموزش رسمی در محیط بومی خود از فرصت‌های لازم و کافی برای فراگیری این راهکارها بهره‌مند نشده‌اند تا آگاهی خود را در زمینه‌ی مهارت‌های شناختی، فراشناختی و حافظه افزایش دهند، به‌عنوان فراگیران مستقل به برنامه‌ریزی مستمر در مسیر فراگیری خود پردازند و موفقیت بیشتری در زمینه‌ی مهارت شنیداری کسب کنند. این در حالی است که در یک محیط دانشگاهی و در دانشگاهی که در آن، بحث و سخنرانی شیوه‌ی اصلی برقراری ارتباط میان مدرسان و دانشجویان است، باید نیاز به ایفای نقش کلیدی

زبان‌آموز در یادداشت‌برداری، خلاصه‌برداری نکات کلیدی و درک ایده‌های اصلی (که بنابر گفته‌ی کرسلی (۱۹۹۵) راهکارهای عمومی کلاس‌های سنتی آکادمیک هستند)، بسیار مورد تأکید قرار گیرد.

نتایج یک تحلیل رگرسیون ترتیبی، با تبیین سهم پیش‌بینی مهارت شنیداری دانشگاهی هر یک از راهکارها، برتری راهکارهای شناختی نسبت به اجتماعی-عاطفی، فراشناختی و حافظه را به نمایش گذاشت. البته مشخص شد که میزان پیش‌بینی راهکار حافظه از نظر آماری معنادار نیست. این نتایج با یافته‌های برخی تحقیقات پیشین که ادعا می‌کنند راهکار فراشناختی نسبت به سایر راهکارها از جهت قدرت پیش‌بینی برتری دارد، تناقض دارند (به‌عنوان مثال هنر-استانچینا، ۱۹۸۷؛ وندرگرفت، ۱۹۹۶). هنر-استانچینا (۱۹۸۷) در صدد آن بود که توجه همگان را به سوی نقش کلیدی راهکار فراشناختی در زبان‌آموزان قوی در بهره‌مندی از دانش نحوی، معنایی و الگوهای ذهنی کسب شده جلب کند. برخلاف این یافته‌ها، در پژوهش حاضر فارسی‌آموزان هر دو سطح متوسط و متوسط به بالا تمایل شدیدی در به‌کارگیری بیشتر راهکارهای اجتماعی-عاطفی نسبت به فراشناختی داشتند. این بدان معنا است که فارسی‌آموزان خارجی از توانش فراشناختی لازم برای ارزیابی و تشخیص ضعف خود در مهارت شنیداری و کسب موفقیت متعاقب در تحصیلات دانشگاهی برخوردار نیستند. این مسأله هشدار است برای مدرسان مراکز زبان فارسی در مقابل معضلاتی که ممکن است در نتیجه‌ی این کمبودها حاصل شوند. البته توجه بیشتر این فارسی‌آموزان به راهکارهای اجتماعی-عاطفی ممکن است بدین معنا باشد که آنها قادرند به نحوی با کمک گرفتن از فعالیت‌های ارتباطی و میان‌فردی بر کمبودهای شنیداری خود غلبه کنند. بر این اساس، این زبان‌آموزان می‌کوشند نسبت به یادگیری زبان فارسی نگرش مثبت و واکنش احساسی ایجاد نموده و آن را میان خودشان ترویج دهند.

یافته‌های این پژوهش با پژوهش عبدالحمید (۲۰۱۲) سازگار است. وی به‌جز راهکارهای حافظه که در مدل تحقیقاتی قرار نداشتند، به یافته‌های مشابهی در زمینه‌ی سایر راهکارها دست یافت. سهم ناچیز راهکار حافظه در پژوهش حاضر می‌تواند دلیل قابل‌توجهی برای حذف این عامل از میان عوامل برتری باشد که از نظر پژوهشگران و نظریه‌پردازان سهم بسزایی در تقویت مهارت شنیداری دارند (أمالی و همکاران، ۱۹۸۵).

## ۷. نتیجه‌گیری

از یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که فارسی‌آموزان غیرایرانی دارای نیازهایی بسیار ضروری‌اند که باید قبل از راهبایی آنها به محیط‌های دانشگاهی رفع شوند. در کلاس‌های دانشگاهی مرکب از دانشجویان غیرایرانی و بومی، صرف نظر از دغدغه‌های مشترک بسیار میان دو گروه مثل فقدان انگیزه برای فراگیری دروس، گروه اول ممکن است به دلایل بسیار متنوعی همچون سطح بسندگی ناکافی و عادات فرهنگی و

آموزشی متفاوت در فعالیت‌های کلاسی شرکت نکنند. بر همین اساس، زبان‌آموزان خارجی ضمن گوش کردن به سخنرانی‌های کلاسی با ویژگی‌ها، شیوه‌ها و اشکال متنوع در ارائه و تلاش برای درک مطالب سخنرانی از طریق یادداشت‌برداری، با مسائل و دغدغه‌های شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی، میان‌فرهنگی و زبانی بسیاری دست به‌گریبان هستند که می‌توانند بر مهارت درک مطلب آنها تأثیر بسزایی بگذارند.

بنابراین، آگاه نمودن فراگیران در دوره‌های پیش‌دانشگاهی از کارآمدی راهکارهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حتی حافظه بسیار حائز اهمیت به‌شمار می‌رود و می‌تواند به آنها کمک شایانی کند. گام بعدی آن است که دوره‌های آموزشی جامعی در این زمینه برگزار گردند تا کسب کامل مهارت در این زمینه توسط فارسی‌آموزان را تضمین کنند. به همین منوال، چمت (۲۰۰۵) تأکید بسیاری بر این امر می‌ورزد و چنین بیان می‌کند که راهکارهایی که زبان‌آموزان خارجی به‌هنگام انجام برخی از تکالیف زبانی از آنها بهره می‌جویند از اهمیت بسیاری برخوردار هستند؛ زیرا بدین ترتیب می‌توان راهکارهای جدیدی را با اشاره به عناوین و توصیف مستقیم آنها معرفی نمود، به تبیین زمان و دلایل به‌کارگیری آنها پرداخت و تکالیف زبانی گسترده‌ای برای فراگیری هر چه عملی‌تر انجام داد. گرچه برگزاری چنین دوره‌هایی برای همه‌ی زبان‌آموزان چالش بزرگی خواهد بود، این زبان‌آموزان طی شرکت در کلاس‌های دانشگاهی - که در آنها وسیله‌ی اصلی آموزش سخنرانی است - دچار معضلات جبران‌ناپذیری خواهند شد؛ با وجود این، با شناسایی این دشواری‌ها می‌توان به‌واسطه‌ی مناسب‌ترین شکل آموزش و دخالت آموزشی پیش از آغاز تحصیلات دانشگاهی به رفع آنها پرداخت.

یک راه رسیدگی به چنین شرایط حساسی آن است که مراکز زبانی دخیل در ثبت‌نام این فارسی‌آموزان، پیش از طراحی سرفصل‌ها و ارائه‌ی مطالب درسی به تحلیل نیازهای آنها و در واقع، به نیازسنجی بپردازند؛ بدین ترتیب، مراکز زبان فارسی می‌توانند فرصت‌های فراگیری فارسی‌آموزان را جهت تقویت مهارت‌هایی همچون مهارت شنیداری، پیش از آغاز تحصیلات دانشگاهی افزایش دهند. مؤثرترین نوع تحلیل نیاز زمانی صورت می‌پذیرد که اطلاعات مورد نیاز علاوه بر دانشجویان، از مدرسان دانشگاه به‌عنوان افراد مطلع در این زمینه کسب شوند تا بدین ترتیب، تصویر جامع‌تری از نیازهای زبان‌آموزان فارسی به دست آید. باید توجه داشت که دانشجویان و مدرسان همواره به مشکلات یکسانی که نیازمند توجه برنامه‌ریزان هستند، اشاره نمی‌کنند و هیچ یک لزوماً نمی‌توانند به دلایلی که منشأ این معضلات آموزشی‌اند، اشاره کنند. پژوهش‌های متعددی (به عنوان مثال براون، ۲۰۰۸؛ برنه، ۲۰۰۴؛ حیاتی و محمدی، ۲۰۱۱؛ جیا و فو، ۲۰۱۱؛ وندرگرفت، ۲۰۰۷؛ هینکل، ۲۰۰۶) به این نکته اشاره دارند که حوزه‌ی مهارت شنیداری از حوزه‌هایی است

که نیازمند توجه جدی می‌باشد. این حوزه شامل مهارت کلی شنیداری به خصوص مهارت شنیداری دانشگاهی در کلاس‌های دانشگاهی است.

از آن‌جا که پژوهش حاضر و تحقیقات مشابه به تعداد کمی از شرکت‌کنندگان دسترسی دارند و نمی‌توان مشخص کرد که یافته‌های پژوهش تا چه اندازه به گروه بزرگتری قابل تعمیم است، لازم است که مراکز زبان فارسی دائماً و به‌طور منظم به تحلیل نیاز خاص زبان‌آموزان خود بپردازند تا محتوای دروس پیش‌دانشگاهی به شکل دقیقی با مشکلات خاصی که زبان‌آموزان حاضر با آنها روبه‌رو خواهند شد، همسو باشند. فایده‌ی به‌کارگیری این شیوه آن است که مختص به بافت فیزیکی خاصی است و در نتیجه برای برطرف کردن نیازهای گروه خاصی از زبان‌آموزان خارجی بسیار مناسب است. بدین ترتیب، مؤسسات آموزشی می‌توانند به زبان‌آموزان خود کمک کنند تا از تحصیلات دانشگاهی خود در رابطه با «مهارت شنیداری دانشگاهی» بیشترین بهره را بجویند. این موضوع مراکز زبان فارسی را ملزم می‌کند تا

الف) اهمیت تقویت مهارت درک شنیداری و فراگیری اشکال و شیوه‌های مختلف سخنرانی‌های دانشگاهی به‌عنوان پیش‌نیاز پذیرش در دانشگاه برای حضور هر چه موفق‌تر زبان‌آموزان در کلاس‌های دانشگاهی و

ب) اهمیت آموزش راهکارهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه برای تقویت رشد مهارت‌های شنیداری

را به صورت جدی پیگیری کنند. در پایان باید به این نکته اشاره کنیم که چون هیچ نوع معیار واقعی برای تعیین سطح درک مطلب شنیداری مربوط به دانش‌آموختگان دوره‌های پیش‌دانشگاهی وجود ندارد، لازم است مراکز آموزش زبان فارسی براساس تجربیات، ملاحظات و نیازهایی که زیربنای حوزه‌ی تحقیقات آموزش زبان فارسی‌اند، به‌طور منظم برنامه‌ریزی‌های آموزشی خود را ارزیابی و اصلاح کنند. تحقیقاتی که در راستای اهداف این مراکز صورت می‌گیرند، می‌توانند باعث تقویت وضعیت برنامه‌ریزی‌های آموزشی شوند. البته این موضوع را نیز باید در نظر داشت که مراکز آموزش زبان فارسی باید راهکارهایی را انتخاب کنند که بتوانند به زبان‌آموزان خارجی کمک کنند تا درک شنیداری دانشگاهی خود را تقویت کنند.



منابع:

- Abdalhamid, F.** (2012). *Listening Comprehension Strategies of Arabic-Speaking ESL Learners* (Unpublished master's Thesis). Colorado State University, Fort Collins.
- Bacon, S.** (1992). The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Second-Language Listening. *Modern Language Journal*, 76: 160-178.
- Benson, P. & Voller, P.** (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Berne, J. E.** (2004). Listening Comprehension Strategies: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 37: 521-531.
- Brown, G.** (2008). Selective Listening. *System*, 36: 10-21.
- Buck, F.** (2001). *Assessing Listening*. New York: Cambridge University Press.
- Chahal, K.** (2014). *How is IELTS marked?* Retrieved from: <http://www.successcds.net/ielts/ielts-band-score.html>.
- Chamot, A. U.** (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 98-111.
- Chamot, A. U. & Kupper, L.** (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22: 13-24.
- Chao, J. Y.** (2006). *Effects of Reading Vocabulary Aloud on the English Learning and Attitudes of EFL Elementary School Low Achievers* (Unpublished Master's Thesis). National Cheng Kung University, Taiwan.
- Chapelle, C. A. et al.** (Eds.) (2008). *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York: Routledge.
- Derry, S. J. & Murphy, D. A.** (1986). Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56: 1-9.
- Dooley, P.** (2006). *Identifying the Listening and Speaking Needs of International Students*. Retrieved from: [http://otl.curtin.edu.au/professional\\_development/conferences/tlf/tlf2006/refereed/dooley.html](http://otl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf2006/refereed/dooley.html).
- Farragher-Paras, K.** (2004). *Teaching Language Learning Strategies to English Language Learners. A Reflection*. Southern New Hampshire University.
- Ferris, D.** (1998). Students' Views of Academic Aural/Oral Skills: A Comparative Needs Analysis. *TESOL Quarterly*, 32: 289-318.
- Ferris, D. & Tagg, T.** (1996). Academic Listening/Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestions, and Implications. *TESOL Quarterly*, 30: 297-320.
- Flowerdew, J. & Miller, L.** (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C.** (2000). A Cognitive Perspective on Language Listening Comprehension Problems. *System*, 28(1): 55-75.
- Graham, S.** (2011). Self-Efficacy and Academic Listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2): 113-117. ISSN 1475-1585 doi: 10.1016/eap.2011.04.001. Available at <http://centaur.reading.ac.uk/20903/>.
- Hauk, M.** (2005). Metacognitive knowledge, metacognitive strategies and CALL. In J. Egbert & G. Petrie (Eds.), *CALL Research Perspectives* (pp. 65-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayati, A.** (2010). The Effect of Speech Rate on Listening Comprehension of EFL Learners. *Creative Education*, 2: 107-114.
- Hayati, A. & Mohmedi, F.** (2011). The Effect of Films With and Without Subtitles on Listening Comprehension of EFL Learners. *British Journal of Educational Technology*, 42:181-192.
- Henner-Stanchina, C.** (1987). Autonomy As Metacognitive Awareness: Suggestions for Training Self-Monitoring on Listening Comprehension. *M'elanges P'edagogiques 17*. Universite de Nancy 2: CRAPEL.
- Hinkel, E.** (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1): 109-131.
- Holden, W. R.** (2004). Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, 28: 257-266.
- Jia, X-Y. & Fu, G-R.** (2011), Strategies to Overcome Listening Obstacles and Improve the Listening Abilities. *US-China Foreign Language*, 9(5): 315-323.
- Kearsley, G.** (1995). *The Nature and Value of Interaction Distance Learning*. Paper prepared for the 3<sup>rd</sup> Distance Education Research Symposium, May 18-21, 1995.
- Liu, Y. C.** (2009). *The Utilization of Listening Strategies in the Development of Listening Comprehension Among Skilled and Less-Skilled Non-Native English Speakers at the College Level* (Unpublished Master's Thesis). A & M University, Texas.
- Mason, A.** (1995). By dint of: student and lecturer perceptions of lecture comprehension strategies in first-term graduate study. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening: Research Perspectives* (pp. 199-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mulligan, D. & Kirkpatrick, A.** (2000). How Much Do They Understand? Lectures, Students and Comprehension. *Higher Education Research and Development*, 19(3): 311-335.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U.** (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to Mainstream. *TESOL Quarterly*, 21: 227-249.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U.** (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. et al.** (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4): 418-437.
- O'Malley, J. M. et al.** (1985). Learning Strategies Used By Beginning and Intermediate ESL Students. *Language learning*, 35(1): 21-46.
- Oxford, R.** (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.** (1994). *Language Learning Strategies: An Update*. Retrieved from: <http://www.cal.org/ericcll/digest/oxford01.html> (26 Feb. 1999).
- Richards, J. C.** (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL* (pp. 161-176). Rowley, Mass.: Newbury House
- Rost, M.** (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Rubin, J.** (1994). A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *Modern Language Journal*, 78: 199-221.

- Shang, H.** (2008). Listening Strategy Use and Linguistic Patterns in Listening Comprehension by EFL Learners. *The International Journal of Listening*, 22(1): 29–45.
- Vandergrift, L.** (1996). Listening Strategies of Core French High School Students. *Canadian Modern Language Review*, 52(2): 200-223.
- Vandergrift, L.** (2003). Orchestrating Strategy Use: Towards a Model of the Skilled L2 Listener. *Language Learning*, 53: 461- 491. doi: 10.1111/1467-9922.00232.
- Vandergrift, L.** (2007). Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research. *Language Teaching*, 40: 191-210.
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H.** (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, 60: 470-497.
- Yang, J.** (2006). Learners and Users of English in China. *English Today*, 86(22): 6-7.

### پیوست الف: پرسش‌نامه

شرکت‌کننده‌ی محترم

تحقیق حاضر راجع به ارتباط بین راهکارهای شنیداری و مهارت شنیداری مربوط به فارسی‌زبانان خارجی در دو سطح بسندگی بالا و پایین در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) است. تعدادی از هم‌دانشگاهی‌های شما در این تحقیق شرکت خواهند کرد. اگر شما نیز مایل به همکاری هستید، خواهشمند است پس از گوش دادن به مطالب دو سخنرانی به چند سؤال درک مطلب و سؤالات یک پرسش‌نامه پاسخ دهید. زمان پاسخگویی به سؤالات ۳۰ دقیقه می‌باشد. نام شما محرمانه خواهد ماند.

۱- جنسیت پاسخگو: زن  مرد

۲- اهل کدام کشور هستید؟ .....

۳- زبان مادری شما چیست؟ .....

۴- آیا تاکنون در امتحانات بسندگی زبان فارسی شرکت نموده‌اید؟

۱،۴. اگر پاسخ شما مثبت است ذکر کنید در چه سالی شرکت کردید؟

الف- ۲۰۰۸ ب- ۲۰۰۹ ج- ۲۰۱۰ د- ۲۰۱۱

۲،۴. چه نمره‌ای کسب کردید؟

الف- صفر تا ده ب- یازده تا پانزده ج- بالاتر از پانزده

۵. چه مدت است که به فراگیری زبان فارسی در مرکز زبان مشغول هستید؟

الف- یک سال ب- دو سال ج- سه سال و بیشتر

۶. چه مقدار از سخنرانی‌های کلاسی اساتید مرکز زبان را می‌فهمید؟

الف- کمتر از ۵۰٪ ب- بیش از ۵۰٪ ج- ۱۰۰٪

### پیوست ب: آزمون درک مطلب شنیداری

#### فناوری در دست کودکان

۱- بر اساس گفته‌ی انیشتین، پیشرفت فناوری می‌تواند .....

الف- تبدیل به معضل بزرگی برای نسل‌های بعدی بشر شود.

ب- روزه‌روز نسل انسان‌ها را دچار مشکلات جسمی بیشتر کند.

ج- مفهوم انسانی عمیقی داشته باشد.

د- مسایل دنیا را به شکل مثبت و منفی در آورد.

۲- بر اساس مطلبی که شنیدید کدامیک از موارد زیر درست نیست؟

الف- در زمان‌های گذشته امکانات چندانی وجود نداشت.

- ب- والدین نقش مهم آموزش در زندگی کودکانشان را جدی نمی‌گیرند.  
ج- خواسته‌های امروز کودکان بسیار مثبت است.  
د- مصرف همگانی برخی از کالاها خواسته‌های فرزندان را افزایش می‌دهد.  
۳- بازار فروش کالاهای دیجیتال بین کدامیک از گروه‌های سنی رواج بیشتری دارد؟  
الف- خردسالان  
ب- جوانان  
ج- بزرگسالان  
د- همه‌ی موارد بالا  
۴- یکی از مزایای مهم استفاده از تلفن همراه را نام ببرید.

.....  
۵- سه نوع واکنش مختلف والدین محتاط در قبال استفاده از تلفن همراه چیست؟  
.....

۶- از مهمترین پیامدهای منفی تلفن همراه برای خردسالان چیست؟  
.....

۷- چگونه تلفن همراه و حس استقلال طلبی نوجوانان می‌تواند مشکلاتی را به وجود بیاورد؟  
.....

۸- سن مناسب برای استفاده از تلفن همراه به چه عواملی بستگی دارد؟  
.....

۹- در صورت نیاز فرزندان به استفاده از تلفن همراه چگونه باید این امکان را فراهم آورد؟  
.....

### بهترین سن یادگیری زبان دوم

۱۰- کودکان معمولاً از چه سنی شروع به فراگیری زبان اول خود می‌کنند؟

الف- شش ماهگی

ب- سه سالگی

ج- چهار سالگی

د- از سنین دبستان

۱۱- در چه سنی کودکان شانس بیشتری برای یادگیری زبان دوم دارند؟

الف- پس از هفت سالگی

ب- قبل از هشت سالگی

ج- پس از ده سالگی

د- هر چه زودتر بهتر

۱۲- کودکانی که دچار تأخیر زبانی هستند به هنگام یادگیری زبان دوم با چه مشکلاتی مواجه می‌شوند؟

۱۳- دو فایده‌ی آموزش زبان دوم را نام ببرید.

۱۴- بهترین راه یادگیری زبان در محیط‌های دو زبانه چیست؟

### پیوست ج: پرسش‌نامه

لطفاً برای هر مقوله شماره‌ای را انتخاب کنید که میزان استفاده‌ی شما از یک راهکار را نشان می‌دهد.

۱= هرگز، ۲= به ندرت، ۳= گاهی اوقات، ۴= اکثراً، ۵= همیشه

۳۴. روی معنای تک تک کلمات تمرکز می‌کنم تا به معنای کل متن پی ببرم.
۳۵. من از تکنیک‌های مکانیکی استفاده می‌کنم. مثلاً کلمات را روی کارت‌هایی می‌نویسم.
۳۶. قبل از گوش کردن، به متن‌های مشابهی که قبلاً شنیده‌ام فکر می‌کنم.
۳۷. قبل از گوش کردن به سخنرانی استاد، اگر سؤال‌ی وجود داشته باشد به آن پاسخ می‌دهم.
۳۸. به هنگام گوش کردن به سخنرانی، یادداشت برمی‌دارم.
۳۹. پس از گوش کردن به سخنرانی، مطلب آن را خلاصه می‌کنم.
۴۰. به هنگام گوش کردن، در ذهنم ترجمه می‌کنم.
۴۱. به هنگام گوش کردن، به نکات اصلی مطلب توجه می‌کنم.
۴۲. به هنگام گوش کردن، به بخش‌های مشخص توجه می‌کنم و از نکات انحرافی چشم‌پوشی می‌کنم.
۴۳. وقتی متوجه مطلب سخنرانی نمی‌شوم روی آن بیشتر تمرکز می‌کنم.
۴۴. پس از سخنرانی، اشتباهاتی را که در درک مطلب داشته‌ام شناسایی می‌کنم تا دفعه‌ی بعد دچار همان اشتباهات نشوم.
۴۵. پس از سخنرانی، پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنم.
۴۶. قبل از آنکه به سخنرانی استاد گوش کنم، در ذهن خود برنامه‌ریزی می‌کنم که چطور باید گوش کنم.
۴۷. در حین گوش دادن به سخنرانی، گاهی از خود می‌پرسم که آیا از میزان درک مطلب خود راضی هستم یا نه.
۴۸. پس از کلاس، به‌طور مرتب فیلم تماشا می‌کنم تا مهارت‌های شنیداری خود را تقویت کنم.
۴۹. پس از کلاس، در دفترچه‌ی یادداشتم راجع به پیشرفت‌های شنیداریم می‌نویسم.
۵۰. حین سخنرانی یا پس از آن، از استاد تقاضا می‌کنم آنچه را که متوجه نشده‌ام توضیح بدهد یا تکرار کند.
۵۱. پس از آنکه به مطلب خاصی خوب گوش می‌کنم، به خودم جایزه می‌دهم.
۵۲. به هنگام گوش دادن به سخنرانی، سعی می‌کنم آسوده باشم.

۵۳. به هنگام گوش دادن به سخنرانی، سعی می‌کنم خونسرد باشم و عصبی نشوم.
۵۴. وقتی متوجه مطلب سخنرانی نمی‌شوم سعی می‌کنم خود را چندان نگران نکنم.
۵۵. از گوش کردن به سخنرانی کلاس لذت می‌برم.
۵۶. فکر می‌کنم گوش دادن به سخنرانی‌های فارسی کار بسیار دشواری است.
۵۷. از کمک همکلاسی‌هایم برای درک مطلب سخنرانی استفاده می‌کنم.
۵۸. اطلاعات جدید زبانی را به اطلاعات قبلی خودم ربط می‌دهم.
۵۹. به هنگام گوش کردن به دنبال واژه‌های کلیدی مطلب می‌گردم.
۶۰. بر اساس آنچه شنیده‌ام حدس‌هایی درباره‌ی موضوع می‌زنم.
۶۱. سعی می‌کنم فضای مطلب را با مقایسه آن با فرهنگ خودم بفهمم.
۶۲. صدای کلماتی را که می‌شنوم در ذهنم تجسم می‌کنم.
۶۳. گاهی اوقات آنچه را که از سخنرانی‌ها می‌فهمم در ذهنم مرور می‌کنم.
۶۴. نسبت به آنچه می‌شنوم واکنش‌های فیزیکی نشان می‌دهم.
۶۵. از آواها و تصاویر استفاده می‌کنم تا مفهوم کلمات نامشخص را حدس بزنم.
۶۶. برای درک مفهوم کلمات، آن‌ها را در متن قرار می‌دهم.

### پیوست د: متن شنیداری (سخنرانی)

#### فناوری در دست کودکان

پیشرفت علم همیشه خوب و سازنده نیست. یعنی همه‌ی مسایل دنیا دو صورت دارند: منفی و مثبت. فناوری هم این‌گونه است. انیشتین جمله جالبی در این مورد دارد که می‌گوید: «من از روزی می‌ترسم که فناوری از تعامل انسانی پیشی بگیرد. چنین روزی، جهان نسلی از احمق‌ها خواهد داشت». این جمله بار مفهومی بالایی دارد. همه از فناوری در جهت بهبود امور استفاده می‌کنیم اما اگر قرار باشد همه‌ی زندگی ما را فرا بگیرد، فاتحه‌ی انسانیت و مهربانی را باید خواند.

در زمان کودکی پدر و مادرهای امروزی، داشتن یک دوچرخه یا اتاق خصوصی از بزرگ‌ترین خواسته‌های فرزندان از والدین بود ولی امروز با وجودی که اوضاع اقتصادی در هیچ جای دنیا چندان تعریفی ندارد، والدین به جای آموزش بهبود وضعیت با امکانات موجود به فرزندان تلاش می‌کنند تمام خواسته‌های فرزندان شان را تامین کنند. همه‌گیر شدن مصرف برخی کالاها، تقلید و چشم‌وهم‌چشمی نیز از سوی دیگر به زیاده‌خواهی‌های فرزندان دامن می‌زند. تولیدکنندگان انواع و اقسام کالاهای دیجیتالی این روزها به جز جلب مشتری جوان و بزرگسال، بازار فروش خود را میان خردسالان و کودکان هم گسترش داده‌اند. بازار این محصولات میان بچه‌ها در حالی پررونق می‌شود که بسیاری از والدین قدرت خرید ساده‌ترین وسایل ارتباط جمعی را هم ندارند و معضلات ریز و درشت پشت صفحه‌های رنگی این ابزارهای پرترفدار، معمولاً بر خانواده‌ها پوشیده است. این هفته‌نگاهی داریم به فایده‌ها و زیان‌های کالاهای دیجیتالی برای کودکان.

## تلفن همراه

تلفن همراه یکی از محصولات فناوری است که مزایای بی‌شماری دارد. به ویژه در این عصر که تلفن همراه تقریباً همه کار می‌کند و علاوه بر تلفن، دوربین، کامپیوتر، حسابدار و... نیز هست. اما همین تلفن همراه دوست داشتنی که نفس بسیاری از ما به آن وابسته است برای کودکان مضر و مخرب است. متأسفانه خیلی از والدین در مورد این که فرزندان کوچک آن‌ها گوشی موبایل دارد، با افتخار صحبت می‌کنند. کودک ۵ یا ۶ ساله ای که گوشی هوشمند به دست می‌گردد آیا واقعاً از محدودیت‌ها و روش‌های استفاده آن آگاهی لازم را دارد؟ آیا پدر و مادر او احساس نمی‌کنند نباید این وسیله از این سن کم در اختیار او قرار بگیرد؟

البته برخی از والدین برای استفاده از تلفن همراه برای فرزندان خود محدودیت تعیین می‌کنند و مثلاً فقط دو ساعت تلفن همراه در اختیار او قرار می‌دهند اما برخی از والدین از این که تا قبل از سن ۱۲ - ۱۷ سالگی برای فرزند خود تلفن همراه تهیه کنند، اکراه دارند. برخی از خانواده‌ها از این که موبایل در اختیار فرزند خود قرار دهند می‌ترسند زیرا هراس دارند مبادا باعث انحراف او بشود.

واقعیت هم این است که والدین نباید به فرزندان دبستانی یا دوره‌ی راهنمایی خود تلفن همراه بدهند زیرا با این کار این آزادی را به آن‌ها می‌دهند که وارد شبکه‌های اجتماعی آنلاین شوند یا متأسفانه با دوستان نامناسب ارتباط‌های مخفیانه‌ای داشته باشند. وقتی یک گوشی هوشمند در اختیار یک نوجوان باشد، او به طور دائم به اینترنت دسترسی دارد و اینترنت نیز با همه خوبی‌ها، سایت‌هایی دارد که برای فرزندان ما به هیچ وجه مناسب نیستند. هیچ متخصصی سن خاصی را برای تهیه‌ی تلفن همراه مشخص نکرده است و این محدوده‌ی سنی به ویژگی‌های شخصیتی کودک، التزام و شرایط موجود و اطمینان والدین بستگی دارد.

## ۴ نکته درباره تلفن همراه

خردسالان و دبیرستانی‌ها: کودکی را که تلفن همراه دارد، می‌توان هر جا که باشد، پیدا کرد اما معمولاً خردسالان و دبستانی‌ها به تنهایی جایی نمی‌روند که بخواهید نگران آن‌ها شوید. داشتن تلفن همراه در این سن، بیشتر از مزیت می‌تواند منشاء بروز مشکلات متنوع باشد و مهم‌ترین پیامد منفی، از دست رفتن تمرکز کودک است.

کودک هر جا که هست، مرتب می‌خواهد گوشی را دستش بگیرد و از آن استفاده کند؛ ابتدا در حد بازی و بررسی فهرست‌های گوشی و بعد که این سرگرمی برایش عادی شد، مانند بزرگ‌ترها مرتب گوشی‌اش را برای برقراری ارتباط با دیگران به کار خواهد برد و تماس‌های بی‌دلیل با هم‌کلاسی‌ها یا هم‌سن‌وسال‌هایی که شما اصلاً نمی‌شناسید، شروع می‌شود.

نوجوانان: نوجوانان در این سن با حقیقت بلوغ و پیامدهای آن تازه آشنا شده‌اند و استقلال‌طلبی بخشی از طبیعت آن‌هاست. تلفن همراه در زمان‌هایی که نوجوان در خانه حضور ندارد برای آگاهی از وضعیت او خوب است اما همین گوشی می‌تواند راهی برای آشنایی با دوستان نامناسب و پیوند عاطفی پوچ با آن‌ها باشد. سن مناسب: هیچ متخصصی سن خاصی را برای تهیه‌ی تلفن همراه مشخص نکرده است و این محدوده‌ی سنی به ویژگی‌های شخصیتی کودک، التزام و شرایط موجود و اطمینان والدین بستگی دارد.



برخورد مناسب والدین: با فرزندتان صحبت کنید و بپرسید که چرا به تلفن همراه نیاز دارد. به جای پرسش‌هایی که جواب آن بله یا خیر است، سوال‌هایی بپرسید که بتواند در جواب آن‌ها درددل خود را بگوید و شما بعد از گوش دادن به آن‌ها بگویید: «پس این طور که من فهمیدم، تلفن همراه را برای ... می‌خواهی» و بعد از شنیدن ادامه صحبت‌های او ادامه دهد: «اگر به تلفن همراه احتیاج داری و دوست‌هایت هم تلفن همراه دارند، برای ما هم خوب است چون باعث می‌شود ما هم هر وقت با تو کار داشته باشیم، راحت‌تر بتوانیم به تو دسترسی داشته باشیم. سعی می‌کنم آن را برایت تهیه کنم.»

از اینجا می‌توانید ادامه‌ی بحث را به سمتی که گرایش تربیتی‌تان است، بکشانید. معمولاً هر پدر و مادری فرزندش را بهتر از هر کسی می‌شناسد اما با وجود این، احتیاط شرط عقل است و اندکی لغزش در این سال‌های حساس عمر کودک و نوجوان ممکن است مسیر زندگی آن‌ها را به کلی عوض کند. اگر بنا به شرایطی که فرزندتان دارد، احساس می‌کنید خرید تلفن همراه برای او اشکالی ندارد، بهتر است این وسیله را به عنوان پاداشی در ازای اصلاح یک رفتار، موقعیت تحصیلی یا ورزشی به او بدهید. برای پیشگیری از پیامدهای منفی داشتن این وسیله، بهتر است قبل از خریدن آن، شرایطی را برای فرزندتان تعیین کنید از جمله سقف ریالی تماس‌ها، زمان استفاده و افرادی که فرزندتان می‌تواند با آن‌ها ارتباط داشته باشد.

### بهترین سن یادگیری زبان دوم

کودکان از ۶ ماهگی به تدریج زبان مادری خود را یاد می‌گیرند و با هر کلمه‌ی جدیدی که به زبان می‌آورند، پدر و مادرشان را ذوق‌زده می‌کنند. وقتی به سن ۳ یا ۴ سالگی می‌رسند، بعضی والدین نام آن‌ها را در مهدکودک‌های دو زبانه می‌نویسند تا فرزندشان از همان کودکی با یک زبان دیگر، مثلاً انگلیسی یا فرانسوی آشنا شود و با پا گذاشتن به سن و سال مدرسه، بعضی‌ها فرزندشان را در کلاس‌های آموزش زبان ثبت نام می‌کنند تا همان هدف را تأمین کنند. خلاصه اینکه یادگیری زبان دوم برای بسیاری از خانواده‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اما چه سنی برای این کار بهتر است؟ کودکان از چه زمانی باید به فراگیری زبان دوم بپردازند؟

### سن مناسب یادگیری زبان انگلیسی

هرچه کودک زودتر با زبان دوم آشنا شود، شانس بیشتری برای دستیابی به مهارت‌های کسب زبان دوم خواهد داشت. بررسی‌ها نشان داده است اگر کودک در سن زبان‌آموزی یعنی قبل از ۷ تا ۸ سالگی زبان دوم را بیاموزد، مهارت بهتری در تکلم زبان دوم خواهد داشت. هرچه سن بالاتر رود، یعنی از حدود ۱۰ سالگی به بعد توانمندی فرد در صحبت کردن به زبان دوم مانند گویشوران آن زبان کاهش می‌یابد. باید اشاره کرد که نه تنها کودک می‌تواند هم‌زمان علاوه بر زبان مادری زبان دوم را فراگیرد، بلکه می‌تواند زبان‌های دیگری را نیز به طور جداگانه بیاموزد. در این زمینه ذکر این نکته نیز ضروری است که این مطلب در مورد همه‌ی کودکان صدق نمی‌کند. کودکانی که دچار تاخیر در زبان و گفتار هستند در صورت مواجه شدن با زبان

دیگری علاوه بر زبان مادری در کسب مهارت گفتار و زبان دچار مشکلات بیشتری می‌شوند و این مسئله به تشدید تاخیر در تکلم کودک کمک می‌کند.

در صورتی که شرایط کسب زبان دوم مهیا باشد، کودک می‌تواند هم‌زمان با زبان مادری خود زبان‌های دیگر را فرا گیرد؛ یعنی از ابتدای تولد تا سن ۷ تا ۸ سالگی بهترین زمان آموزش زبان دوم است.

آموزش زبان دوم در همه سنین می‌تواند اتفاق بیفتد اما همان‌طور که گفتیم بهترین زمان قبل از ۷ تا ۸ سالگی است و بعد از این سنین معمولاً آموزش زبان دوم نیازمند زمان بیشتری است و همچنین فرد موفقیت کمتری در کسب لهجه گویشوران آن زبان کسب خواهد کرد.

### فواید آموزش زبان دوم

آموزش زبان‌های دوم و سوم علاوه بر آنکه به فرد در ارتباط بهتر کمک می‌کند، به موفقیت فرد در برنامه‌های مدرسه و مهارت‌های حل مسئله نیز کمک می‌کند. این افراد درک عمیق‌تری از فرهنگ خود و همچنین فرهنگ زبان مقصد خواهد داشت. همچنین این افراد در رقابت‌های شغلی برای کسب مشاغل بهتر و ارتباط‌های بین‌المللی موفق‌تر هستند.

### مهارت‌های لازم برای یادگیری زبان دوم

کودک باید تا حدی از بهره هوشی لازم برخوردار باشد و همچنین بررسی‌های لازم در مورد وی صورت گرفته باشد تا در صورتی که کودک به تاخیر در رشد گفتار و زبان دچار است، ابتدا به او کمک شود تا پایه‌های زبان و گفتار درمانی در ذهن وی تقویت شود و سپس به آموزش زبان دیگر بپردازد. بهترین راه برای آموزش زبان مادری در یک جامعه بیگانه، صحبت کردن در خانه به زبان مادری است. والدین باید در خانه به زبان خودشان صحبت کنند و اجازه بدهند کودک زبان دوم را از طریق تلویزیون، مدرسه و ارتباط با همسالان زبان مقصد بیاموزد.