



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۳۷-۱۰۵

بررسی رابطه آگاهی از راهبردهای فراشناختی با درک شنیداری فارسی آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته^۱ سید اکبر جلیلی^۲، سید مهدی ابطحی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه «آگاهی فارسی آموزان از راهبردهای فراشناختی» و توانایی آنان در زمینه «درک شنیداری» انجام پذیرفت. آزمودنی‌های این پژوهش ۲۹ فارسی آموز دختر و پسر سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره) بودند که زبان فارسی را برای ادامه تحصیل در رشته‌های دانشگاهی گروه فنی-مهندسی و پزشکی در دانشگاه‌های ایران می‌آموختند. برای بررسی چهار فرضیه پژوهش، از دو ابزار گردآوری داده بهره گرفته شد: یک پرسشنامه ۲۱ گویه‌ای آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری (Vandergrift, et al., 2006) شامل پنج مؤلفه طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مسأله، و یک آزمون درک شنیداری با ۲۵ پرسش. برای تحلیل داده‌های به دست آمده، از آزمون‌های همبستگی، رگرسیون خطی، و آزمون‌های تی مستقل استفاده شد. یافته‌های بررسی داده‌ها نشان داد که بین آگاهی فارسی آموزان از راهبردهای فراشناختی و توانایی‌شان در درک شنیداری، رابطه مثبتی وجود دارد و حدود ۴۷ درصد تغییرات متغیر وابسته، به وسیله پنج متغیر مستقل تبیین می‌شود. از سویی دیگر، بین فارسی آموزان دارای تحصیلات دانشگاهی (کارشناسی و کارشناسی ارشد) و فارسی آموزان دارای تحصیلات سطح دیپلم، و همچنین

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.44137.2303

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره)، قزوین، ایران؛ jalili@plc.ikiu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره)، قزوین، ایران (نویسنده مسئول)؛ abtahi@plc.ac.ir

بین فارسی‌آموزان زن و مرد، تفاوتی از نظر آگاهی از راهبردهای فراشناختی وجود نداشت. این نبود تفاوت در زمینه میزان آگاهی آنان از راهبردها، با توجه به رشته‌های تحصیلی (فنی و پزشکی) نیز آشکار بود. روی هم رفته، یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌کند که آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی می‌تواند نقش مؤثری بر ارتقاء و بهبود مهارت شنیداری آن‌ها داشته باشد. از این رو، الزامی است مدرسان زبان فارسی در کلاس‌های درک شنیداری، در پی به کارگیری راهکارها و رویه‌هایی برای تقویت آگاهی فراشناختی فارسی‌آموزان و نیز آموزش این راهبردها به آنان باشند.

واژه‌های کلیدی: توانش راهبردی، راهبردهای یادگیری، راهبرد فراشناختی، درک

شنیداری

۱. مقدمه

اگر از بسیاری از زبان‌آموزان بخواهیم که دشواری نسبی چهار مهارت زبانی را مشخص کنند، بسیاری از آن‌ها شنیدن را حوزه‌ای می‌دانند که بیشترین احساس ناامنی را در آن دارند (Field, 2008, p. 4). تجربه‌های نگارندگان در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز نمایانگر آن است که درک مطلب شنیداری، چالشی بسیار مهم برای زبان‌آموزان به شمار می‌آید. دشوار و چالش‌برانگیز بودن مهارت درک شنیداری یا به بیان دیگر، فرایند شنیدن در زبان دوم، می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد (برای نمونه، نگاه کنید به Brown & Yule, 1983; Field, 2008) که با توجه به آن دلایل، می‌توان راهکارهایی را برای چیرگی بر این دشواری برگزید. یکی از راهکارهای آسان‌سازی فرایند شنیدن برای زبان‌آموزان، تبدیل کردن وضعیت شنیداری آنان از شنونده منفعل، به «شنونده فعال» است. گاه (Goh, 2014) شنونده فعال را کسی می‌داند که «از طیفی از مهارت‌ها^۱ و راهبردها^۲ برای هدایت و مدیریت فرایندهای شنیداری خود، طبق اهداف ارتباطی‌اش استفاده می‌کند» (Goh, 2014, p. 73). در پیوند با «مهارت‌های شنیدن»^۳، راست (Rost, 1990; quoted in Lynch & Mendelson,) (2010, p. 185) از دو دسته «مهارت‌های توانمندساز»^۴ و «مهارت‌های کنش‌ورزی»^۵ نام می‌برد؛ وی دسته اول را مهارت‌هایی می‌داند که برای درک کلام گوینده و تفسیر معنای مورد نظر به کار می‌روند (مانند تشخیص برجستگی‌ها در پاره گفته یا استنباط اطلاعات غیرصریح و مانند آن)، و

¹ skills

² strategies

³ listening skills

⁴ enabling skills

⁵ enacting skills

دسته دوم را مهارت‌هایی می‌داند که برای پاسخ متناسب به پیام یا متن نقش دارند. دومین مؤلفه‌ای که در تعریف گاه برای شنونده فعال وجود دارد، راهبرد است؛ در یک تعریف کلی، راهبرد را می‌توان شیوه و روش رویارویی با یک مسأله یا مشکل دانست. در بافت پژوهش حاضر، راهبرد می‌تواند روش و تدبیری باشد که زبان‌آموزان در زمینه رویارویی با متون شنیداری (خواه در شنیدن یک‌سویه/غیرمشارکتی، خواه در شنیدن دوسویه/تعاملی یا مشارکتی) به کار می‌برند. چَموت (Chamot, 1987; quoted in Lynch & Mendelson, 2010, p. 186) راهبرد را این‌گونه تعریف می‌کند: تکنیک، رویکرد یا اقدامی عامدانه که زبان‌آموز به کار می‌گیرد تا یادگیری را آسان کند و اطلاعات زبانی و اطلاعات موضوعی (محتوایی) را به یاد بسپارد. گاه (Goh, 2014, p. 73) نیز با توجه به مهارت شنیدن، راهبردها را به‌عنوان شیوه‌هایی طرح‌ریزی شده و آگاهانه معرفی می‌کند که برای بهبود درک و ارتباط و همچنین، برای رویارویی با دشواری‌های شنیدن به کار برده می‌شوند.

راهبردها به‌طور کلی به سه دسته شناختی، فراشناختی و اجتماعی/عاطفی دسته‌بندی می‌شوند. راهبردهای فراشناختی، اغلب راهبردهایی هستند که توجه را به سمت درون‌داد هدایت می‌کنند و فرایندهای شناختی گوناگونی را هماهنگ می‌سازند (Goh, 2014, p. 73). به گفته اندرسن (Anderson, 2005, p. 758) از میانه دهه ۱۹۷۰ به نقش راهبردها در یادگیری زبان دوم توجه شده‌است و این توجه به راهبردها در آموزش زبان را می‌توان از پیدایش دو رویکرد در بافت روش‌شناسی تدریس دریافت کرد که نقشی محوری برای راهبردها در نظر گرفته‌اند: «آموزش مبتنی بر سبک‌ها و راهبردها»^۱ و «رویکرد زبان‌آموزی دانشگاهی شناختی»^۲. «آموزش مبتنی بر سبک‌ها و راهبردها» که یک رویکرد زبان‌آموزمحور است، آموزش راهبرد یادگیری زبان و سبک یادگیری را هدف مرکزی خود قرار می‌دهد (همان). رویکرد دوم نیز که به‌وسیله اُمالی و چَموت (O'Malley & Chamot, 1990) پیشنهاد شده‌است، چهار عامل اصلی را برای آموزش موفق زبان ترکیب می‌کند: (۱) محتوای دانشگاهی برای یادگیری زبان؛ (۲) راهبردهای یادگیری؛ (۳) آموزش مبتنی بر استانداردها؛^۳ (۴) سنجش کارپوشه‌ای؛^۴ یک فرض این رویکرد این است که فراگیری زبان دوم، با تمرکز آشکار بر راهبردها شتاب می‌گیرد (نگاه کنید به (Anderson, 2005, p. 759)).

¹ Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI)

² Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)

³ standards-based education

⁴ portfolio assessment

با توجه به موارد بالا، طبیعتاً انتظار می‌رود که هر چه زبان‌آموزان از راهبردهای بیشتری برای شنیدن و درک مطلب بهره‌گیرند و در واقع، هر چه شنیدن خود را راهبردمحور نمایند، به دستاوردهای بیشتری در درک و تفسیر پیام شنیداری و موفقیت در «تعاملات گفتاری» یا «شنیدن‌های یک‌سویه» دست پیدا کنند. بنابراین، دانستن میزان آگاهی زبان‌آموزان از راهبردهای مختلف و به‌کارگیری آن‌ها الزامی است. در همین راستا، در پژوهش حاضر به بررسی میزان به‌کارگیری و آگاهی از راهبردهای فراشناختی به وسیله فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته (در زمینه درک مطلب شنیداری) پرداخته شده است و تلاش گردیده تا پس از استخراج «میزان آگاهی فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی»^(ه) از راهبردهای فراشناختی شنیداری، به چهار پرسش پژوهش پاسخ داده شود: نخست اینکه، آیا بین آگاهی فارسی‌آموزان غیرایرانی از راهبردهای فراشناختی و توانایی آن‌ها در زمینه درک مطلب شنیداری رابطه‌ای معناداری وجود دارد؟ دوم آنکه، آیا در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه پیشینه تحصیلی وجود دارد؟ سوم اینکه، آیا در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان مرد و زن وجود دارد؟ چهارم آنکه، آیا در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه رشته تحصیلی وجود دارد؟

همسو با پرسش‌های مورد اشاره، چهار فرضیه پژوهش مطرح شد: الف) بین آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی، و توانایی آن‌ها در درک مطلب شنیداری رابطه معناداری وجود ندارد؛ ب) در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند و فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات دانشگاهی هستند، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ پ) در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان مرد و زن وجود ندارد؛ ت) در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه رشته تحصیلی وجود ندارد.

۲. مبانی نظری

۲-۱. راهبردهای فراشناختی

با نگاهی به مقوله «توانش راهبردی»^۱ می‌توان به اهمیت راهبردها در یادگیری زبان دوم پی برد. «توانش راهبردی، یکی از زیربخش‌های توانش ارتباطی^۲ است که کاربران زبان دوم و بومی را

¹ strategic competence

² communicative competence

قادر به رویارویی با موقعیت‌های ارتباطی مشکل‌ساز، و حفظ ارتباط می‌سازد» (Johnson & Johnson, 1999, p. 305). در واقع، توانش راهبردی نوعی تنظیم‌کننده ارتباط است که سبب می‌شود زبان‌آموز بتواند مفهوم خود را با واژه‌ها و ساختارهای زبانی مناسب به مخاطب منتقل کند یا مفاهیم دریافت‌شده را پردازش و درک کند. در انگاره‌هایی که برای توانش ارتباطی تعریف شده‌اند، همگی «توانش راهبردی» را بخشی از توانش ارتباطی دانسته‌اند؛ برای نمونه، در هر دو انگاره کتل و سواين (Canale & Swain, 1980)، و «انگاره اصلاح‌شده کتل»^۱ (Canale, 1983a; Canale, 1983b)، توانش راهبردی جزئی از توانش ارتباطی است. این توجه به توانش راهبردی را در انگاره بکمن (Bachman, 1990) نیز می‌توان دید، با این تفاوت که بکمن در انگاره‌ای که از «توانایی زبانی ارتباطی»^۲ به دست داده، برای توانش راهبردی، جایگاهی ویژه و جداگانه‌ای از توانش زبانی در نظر گرفته‌است. بکمن و پالمِر (Bachman & palmer, 1996, p. 70) نیز افزون بر به‌کار بستن اصلاح‌هایی روی انگاره بکمن (Bachman, 1990)، توانش راهبردی را باز تعریف نمودند: مجموعه‌ای از راهبردهای فراشناختی یا «فرایندهای اجرایی والامرتبه»^۳ که یک کارکرد مدیریت شناختی در کاربرد زبان و نیز در دیگر فعالیت‌های شناختی فراهم می‌کند. در انگاره‌های دیگری که نیز برای توانش زبانی مطرح شده‌اند، توانش راهبردی یک جزء اصلی و مهم به شمار آمده‌است^۴ (برای نمونه، نگاه کنید به انگاره‌های Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006؛ Celce-murcia, et al., 1995؛ Young, 2011). با نگاهی به مجموع انگاره‌های مطرح در زمینه توانش زبانی می‌توان «توانش راهبردی» را این‌گونه خلاصه نمود: مجموعه‌ای از مهارت‌ها برای چیرگی بر مشکلات یا کاستی‌های ارتباط در دیگر توانش‌ها از طریق استفاده از راهبردهای مؤثر.

از مفهوم توانش راهبردی برمی‌آید که توانایی زبانی را نمی‌توان تنها با دانش زبانی محض (واژه، دستور، تلفظ و مانند آن) بهبود بخشید؛^۵ به همین سبب است که انگاره‌های توانش زبانی،

¹ Canale's revised model

² communicative language ability

³ Higher order executive processes

^۴ حقیقی و همکاران (Haghighi, et al., 2019): انگاره بکمن و پالمِر (Bachman & palmer, 2010);

(quoted in Haghighi et al., 2019) چارچوبی نظری به دست می‌دهد که در آن، می‌توان نقش حیاتی راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌کار گرفته‌شده توسط زبان‌آموزان را در عملکرد زبانی بررسی کرد.

^۵ ملکی (Maleki, 2005, p. 42) برخلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهای اوست، در چند سال اخیر این نظریه در میان روان‌شناسان اهمیت یافته‌است که با وجود نقش تعیین‌کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیرذاتی دیگری نیز در این رابطه مهم قلمداد می‌شوند. یکی از این

افزون بر توانش دستوری، از توانش‌های دیگری با نام‌هایی همچون راهبردی، گفتمانی، اجتماعی، فرهنگی و موارد مشابه نام برده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که رشد توانش ارتباطی و بسندگی زبانی زبان‌آموزان با راهبردهایی که به کار می‌برند نیز در ارتباط است. راهبردها، رویه‌هایی^۱ هستند که در یادگیری، تفکر و مانند آن به کار می‌روند و به عنوان روشی برای دستیابی به یک هدف عمل می‌کنند (Richards & Schmidt, 2010, p. 559). در دنیای زبان‌آموزی، به چگونگی رویارویی یک زبان‌آموز با مسائل مربوط به درک و پردازش زبان، راهبرد، می‌گوییم. زبان‌آموز می‌تواند برای تکمیل فرایند زبان‌آموزی خود از مجموعه‌ای از راهبردها بهره‌گیرد. این راهبردها را به طور کلی، «راهبردهای یادگیری» می‌نامند. راهبردهای یادگیری، «شیوه‌های تلاش زبان‌آموزان برای درک معانی و کاربرد واژه‌ها، قواعد دستوری، و دیگر جنبه‌های زبان مقصد است» (Richards & Schmidt, 2010, p. 331). به بیان دیگر، راهبردهای یادگیری زبان^۲، کنش‌های ذهنی هدفمند (و گاهی همراه با رفتارهایی قابل مشاهده) هستند که یک زبان‌آموز به کار می‌برد تا یادگیری زبان دوم/خارجی را ساماندهی کند (Oxford, 2018, p. 81). به باور ریچاردز و اشمیت (Richards & Schmidt, 2010, p. 331) بهره‌گیری از این راهبردها هم در زبان اول کاربرد دارد، هم در زبان دوم/خارجی، هرچند تفاوت این دو گروه، در عامدانه و آگاهانه بودن به کارگیری راهبردهاست و اینکه در زبان اول، راهبردها برای پردازش زبان به کار می‌روند، ولی در زبان دوم برای یادگیری. راهبردهای یادگیری شامل راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، راهبردهای اجتماعی، و «راهبردهای مدیریت منبع»^۳ می‌شوند (همان): راهبردهای شناختی مانند تجزیه و تحلیل زبان مقصد، مقایسه چیزهای جدید با دانسته‌های پیشین از زبان اول یا دوم، و سازمان‌دهی اطلاعات؛ راهبردهای فراشناختی مانند آگاهی از یادگیری خود، ریختن یک طرح سازمان‌یافته، و نظارت بر پیشرفت خود؛ راهبردهای اجتماعی مانند یافتن دوستانی از جمع گویشوران بومی زبان مقصد یا همکاری کردن با همالان^۴ در یک فضای کلاسی؛ و راهبردهای مدیریت منبع مانند تعیین یک مکان و زمان مشخص برای مطالعه.^۵

موارد، راهبردهای یادگیری و یا به اصطلاح فنی‌تر، راهبردهای شناختی و فراشناختی است.

^۱ procedures

^۲ Language learning strategies (LLSs)

^۳ resource management strategies

^۴ peers

^۵ دسته‌بندی راهبردهای یادگیری توسط آمالی و همکاران (O'Malley et al., 1985) نیز یکی از دسته‌بندی‌های شناخته‌شده است: (۱) راهبردهای شناختی: راهبردهایی که، یادگیرنده برای تنظیم فرایند فراگیری دانش به کار می‌برد مانند تکرار، ترجمه، گروه‌بندی، یادداشت‌برداری، قیاس، تصویرسازی ذهنی، بازنمایی شنیداری، بافت/زمینه‌سازی و

راهبردهای یادگیری را می‌توان در مورد تکلیف‌های ساده‌ای مانند یادگیری شماری از واژه‌های جدید، یا تکلیف‌هایی پیچیده‌تر در زمینه درک و تولید زبان به کار بست. چموت و أمالی (Chamot & O'Malley, 1986, p. 17) که دسته‌بندی سه‌گانه‌ای برای راهبردها دارند (فراشناختی، شناختی، و اجتماعی-عاطفی)، پس از اشاره به تأثیرگذاری برخی از راهبردهای یادگیری، دلیل این تأثیرگذاری را امکان کاربرد آن‌ها در مورد بسیاری از انواع فعالیت‌های یادگیری دانسته‌اند. برای نمونه، دو راهبرد فراشناختی‌ای که می‌توانند در هر نوع یادگیری به کار روند، توجه‌گزینشی^۱ و خودارزیابی^۲ هستند. یادگیرندگان می‌توانند از توجه‌گزینشی، با توجه نمودن به نشانگرهای زبانی‌ای که نوع اطلاعات بعدی را نشان می‌دهند، بهره‌گیرند. در این جا الزامی است که به مشاهدات دورنی در زمینه پژوهش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری اشاره شود:

دورنی (Dörnyei, 2005) در بررسی اخیر خود در زمینه پژوهش‌های انجام‌شده در مورد راهبردهای یادگیری، با این پرسش آغاز کرده‌است که آیا راهبردها واقعا وجود دارند؟ بحث اصلی او این است که پژوهش‌ها نتوانسته‌اند آن‌چه را که گونه خاصی از رفتارها را راهبردی یا غیرراهبردی می‌کند، تعیین کنند. در این زمینه، کاملاً حق با اوست. مسأله در دی‌ان‌ای زبان‌آموزان خوب نهفته است (Dörnyei, 2005; quoted in Macaro, 2009, p. 17)

۲-۲. شنیدن و راهبردهای فراشناختی

اهمیت مهارت شنیدن در یادگیری زبان دوم/خارجی تاندازه‌ای است که «شاید اساسی‌ترین مهارت برای یادگیری زبان دوم/خارجی باشد؛ شنیدن، قواعد زبان را درونی، و پیدایش مهارت‌های دیگر را آسان می‌کند» (Vandergrift, 2011, p. 455). از این رو، شایسته است که همواره در پی سازوکارهایی باشیم که دشواری زبان‌آموزان در مهارت شنیدن را کاهش دهیم. گاه (Goh, 2000, p. 6) پنج مشکل رایج در درک شنیداری را بر می‌شمارد: (۱) فراموش کردن سریع شنیده‌ها؛ (۲) تشخیص ندادن واژه‌هایی که زبان‌آموزان از قبل می‌دانند؛ (۳) فهمیدن واژه‌ها، ولی نه پیام مورد نظر؛ (۴) نادیده گرفتن بخش بعدی در زمان فکر کردن درباره معنی؛ (۵) ناتوانی

موارد مشابه؛ (۲) راهبردهای فراشناختی: مهارت‌هایی عمومی برای مدیریت، هدایت، تنظیم، و نظارت بر یادگیری خود مانند طرح‌ریزی برای یادگیری، تفکر درباره فرایند یادگیری در زمان وقوع، نظارت بر تولید یا درک خود، و ارزیابی یادگیری پس از پایان کار؛ (۳) راهبردهای اجتماعی-عاطفی

¹ selective attention

² self-evaluation

در شکل دادنِ بازنمایی ذهنی از واژه‌های شنیده‌شده. به باور گاه (Goh, 2000, p. 1) همهٔ زبان‌آموزان در زمان شنیدن، با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند. با وجود این، انواع و میزان این دشواری‌ها تفاوت دارد و بیشتر پژوهش‌های مربوط به درک شنیداری، برای بررسی این تفاوت‌ها انجام پذیرفته‌است. وندرگرفت الزام کمک به زبان‌دوم‌آموزان در زمینهٔ مهارت شنیدن را این‌گونه شرح می‌دهد که

شنیدن، یک مهارت شناختی پیچیده است. شنیدن، به دلیل ماهیت موقتی^۱ و ضمنی^۲ آن دشوارترین مهارت برای یادگیری تلقی می‌شود. . . . شنوندگان همزمان که به درون‌داد جدید و با سرعتی که تحت کنترل گوینده است توجه می‌کنند باید گفتار را پردازش کنند؛ درون‌دادی را باید پردازش کند که می‌تواند با تنوع واجی (ادای واضح، تلفظ، و لهجه)^۳ همراه باشد؛ درون‌داد را به واحدهای معنادار تقطیع کند؛ برخلاف مهارت خواندن که تعیین مرزهای واژه‌ها اغلب دشوار است؛ و مانع اجبار طبیعی برای اعمال روش‌های تقطیع زبان مادری (زبان اول) بر روی زبانی متفاوت به‌لحاظ ضرباهنگ شود. . . . (Vandergrift, 2011, p. 455)

پس شنوندهٔ زبان دوم/خارجی (یا همان زبان‌آموز) برای پردازش و درک جمله‌ها و متن‌های شنیداری، افزون‌بر دانش واژگانی و دستوری، به راهبردهایی نیاز دارد. یک گروه از این راهبردهای مورد نیاز زبان‌آموزان، راهبردهای فراشناختی است. در واقع، زبان‌آموزی که از این راهبردها آگاهی دارد و آن‌ها را به کار می‌بندد، می‌تواند به دستاوردهای بیشتری در زمینهٔ پردازش و درک متون شنیداری دست یابد. فلاول (Flavell, 1979) در زمینهٔ فراشناخت بیان کرده‌است:

پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که فراشناخت، نقش مهمی در تبادل شفاهی اطلاعات، درک شفاهی، درک خوانداری، نگارش، فراگیری زبان، توجه، حافظه، حل مسأله، شناخت اجتماعی، و انواع گوناگون خودکنترلی و خودآموزی (یادگیری مستقل یا خودرهنمودی)^۴ دارد. . . . بنابراین، ماهیت و توسعهٔ فراشناخت و نظارت/تنظیم شناختی، در حال حاضر به‌عنوان یک حوزهٔ جدید جالب و امیدوارکننده در حال ظهور است. (Flavell, 1979, p. 907)

فلاول (Flavell, 1979) در ادامهٔ پژوهش مورد اشاره، انگاره‌ای را مطرح می‌کند و آن را پاسخ خود به این پرسش می‌داند که «چه چیزی ممکن است برای یک کودک یا نوجوان برای

¹ temporal

² implicit

³ phonological vagaries (enunciation, pronunciation and accent)

⁴ self-instruction

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء^(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳ / ۱۱۳

یادگیری در این زمینه وجود داشته باشد؟ به بیان دیگر، کدام دانش و رفتار بزرگسال گونه‌ای می‌تواند هدف و مقصد رشدی باشد که کودک به تدریج به سمت آن پیشروی کند؟» فلاول (Flavell, 1979) می‌نویسد:

دانش فراشناختی، آن بخش از دانش جهانی ذخیره شده شماست که در ارتباط با مردم به عنوان موجوداتی شناختی، و در ارتباط با انواع تکالیف، اهداف، کنش‌ها، و تجربیات شناختی متعدد آنان عمل می‌کند. دانش فراشناختی اساساً شامل دانش یا باورهایی درباره چستی و نحوه عملکرد و تعامل عوامل یا متغیرهای مؤثر بر مسیر و برونداد امور شناختی است. (Flavell, 1979, p. 906, 907)

فلاول (Flavell, 1979) سه عامل اصلی از عوامل یا متغیرهای مورد اشاره را به این شرح معرفی کرده است: شخص، تکلیف، و راهبرد^۱. انگاره پیشنهادی فلاول (همان)، پایه و مبنایی برای طراحی «پرسشنامه راهبردهای فراشناختی شنیداری»^۲ به وسیله وندن (Vandergrift, et al., 2006) شده است. وندن (Wenden, 1991, 1998; quoted in Vandergrift, et al., 2006, p. 434) این مقوله‌های دانش فراشناختی را به‌ویژه در حوزه یادگیری زبان دوم نیز به کار بست. نمونه‌هایی از سه نوع دانش فراشناختی که شنوندگان زبان دوم گزارش کرده‌اند، در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱: دانش فراشناختی درباره شنیدن (Vandergrift, et al., 2006, p. 434)

نمونه‌هایی از شنیدن	دانش فراشناختی
- خودپنداره‌ها و خودکارآمدی درباره شنیدن - مشکلات شنیداری معین، علل، و راه‌حل‌های ممکن	دانش شخص/فرد: دانش درباره چگونگی تأثیرگذاری عواملی مانند سن، نگرش، جنسیت و سبک یادگیری، بر زبان. همچنین، شامل باورهایی درباره خود، به‌عنوان یادگیرنده.
- فرایندهای ذهنی، عاطفی، و اجتماعی دخیل در شنیدن - مهارت‌ها (مانند شنیدن برای جزئیات، لب‌کلام) برای انجام تکالیف شنیداری	دانش تکلیف: دانش درباره هدف، خواسته‌ها، و ماهیت یادگیری تکالیف؛ و دانش در زمینه رویه‌های دخیل در انجام تکالیف

¹ person, task, and strategy

² Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

نمونه‌هایی از شنیدن	دانش فراشناختی
<ul style="list-style-type: none"> - عوامل تأثیرگذار بر شنیدن (مانند متن، گوینده) - شیوه‌های تقویت شنیدن در خارج از کلاس 	
<ul style="list-style-type: none"> - راهبردهای عام و خاص برای آسان‌سازی درک و رویارویی با دشواری‌ها - راهبردهای مناسب برای انواع خاصی از شنیدن - راهبردهای ناکارآمد 	<p>دانش راهبرد:</p> <p>دانش درباره راهبردهایی که می‌توانند در دست‌یابی به اهداف یادگیری، کارآمد باشند.</p>

در پیوند با نقش مهم فراشناخت در تقویت تفکر و درک در زبان دوم، یک اتفاق نظر کلی بین پژوهشگران حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم وجود دارد (Vandergrift, et al., 2006, p. 434). بر مبنای پژوهش مارزانو و همکاران (Marzano, 1988; quoted from Vandergrift, et al., 2006, p. 434)، فراشناخت بخشی از رشد شناختی است، و هم فرآورده و هم تولیدکننده شناخت است. فراشناخت، یادگیرندگان را قادر به مشارکت فعالانه در ساماندهی و مدیریت یادگیری‌شان می‌کند، چشم‌اندازی فردی درباره توانایی‌ها و سبک‌های یادگیری فراهم می‌کند، و با آموزش کلاسی همخوانی دارد. فراگیرانی که درجه‌های بالایی از آگاهی فراشناختی دارند، در حفظ و پردازش اطلاعات جدید و یافتن بهترین شیوه‌های تمرین و تقویت آموخته‌های خود، عملکرد بهتری دارند (همان، ۴۳۵).

در زمینه تأثیر آگاهی فراشناختی بر عملکرد زبان‌آموزان در دیگر مهارت دریافتی/ادراکی، یعنی خواندن نیز پژوهش‌های زیادی انجام پذیرفته‌است. برای نمونه، کرل و گریب (Carrell & Grabe, 2010, p. 226) از اشاره پژوهش‌ها به اهمیت فراشناخت به‌عنوان عاملی مؤثر بر توانایی خوانداری زبان‌آموزان سخن گفته‌اند، و اینکه پژوهش‌های مورد اشاره تأکید دارند که فراشناخت، نقش مهمی در خواندن دارد. کرل و گریب (همان) این‌گونه بحث کرده‌اند که «یک جنبه مهم از فراشناخت، کنترل فرایند خواندن از طریق استفاده از راهبردهاست؛ خوانندگان ماهر، از انواع راهبردهای خوانداری برای درک مطلب استفاده می‌کنند، و «خواندن راهبردی»، ویژگی مهم این خوانندگان است» (Carrell & Grabe, 2010, p. 226).

مطالب بالا به‌خوبی نشان می‌دهند که به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی در تبدیل یک شنونده یا خواننده زبان دوم به یک شنونده/خواننده خوب و ماهر می‌تواند نقش به‌سزایی داشته باشد. در بخش پیشین به این مسأله اشاره شد که توانش راهبردی یکی از مؤلفه‌های مهم در تقویت مهارت‌های زبانی است. مارتینز-فلور و یوسو-جوان (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2006, p. 226).

در معرفی انگاره‌ای که برای توانش ارتباطی ارائه کرده‌اند، دلیل افزودن مؤلفه توانش راهبردی به این انگاره، و نقش راهبردها در زمینه مهارت شنیداری را این گونه بیان کرده‌اند که

این بخش، یکی از مهم‌ترین توانش‌ها برای رشد مهارت شنیداری است... این توانش دربرگیرنده تسلط بر هر دو دسته راهبردهای ارتباطی و یادگیری‌ای است که برای شنوندگان این امکان را فراهم می‌کند معنی را از درون‌داد شکل دهند. بنابراین، دانش راهبردهای یادگیری گوناگون، که با عنوان شناختی، فراشناختی، و اجتماعی-عاطفی دسته‌بندی شده‌است و توانایی به کارگیری مؤثر آن‌ها، اهمیت خاصی در شنیدن در زبان دوم دارد. پژوهشگران، به نقش مثبت آموزش راهبردها به‌عنوان ابزاری برای دستیابی به درک شنیداری اعتقاد دارند.

اهمیت به کارگیری راهبردها تا اندازه‌ای بوده‌است که به گفته راست (Rost, 2006) بخش مهمی از پژوهش‌ها در زمینه شنیدن، به آموزش راهبرد اختصاص داده شده‌است. در واقع، امروزه این تفکر در زمینه آموزش زبان دوم طرفدار پیدا کرده‌است که آموزش شنیدن باید راهبردمحور باشد. در همین راستا، مندلسن (Mendelson, 2006) به تفصیل به بیان مزایای پیاده‌سازی یک رویکرد راهبردمحور در برنامه درسی (=سیلابس) یادگیری زبان دوم پرداخته‌است. به باور وی (Mendelson, 2006, p. 75)، بیشتر آن چیزی که به‌طور سنتی، به اشتباه آموزش شنیدن نام گرفته‌است، واقعاً باید «آزمودن شنیدن» نامیده شود! مندلسن، تفاوت این دو را در این می‌داند که در روش سنتی، به جای آنکه چگونگی انجام کار به فرد آموخته شود، بیشتر، فرد آزموده می‌شود! یعنی در زمان آزمون، به یادگیرنده نشان نمی‌دهیم که کاری را چگونه انجام دهد، بلکه فقط از او می‌خواهیم که آن کار را انجام دهد و ما چگونگی انجام آن را ارزیابی کنیم. از این رو، بیشتر کلاس‌های سنتی شنیدن، به این شکل هستند که زبان‌آموزان گوش می‌کنند و به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند، بدون آنکه بیاموزند که چگونه این کار را انجام دهند، و این یعنی آزمودن شنیدن آن‌ها به‌جای آموزش دادن شنیدن به آن‌ها (همان، ۷۶).

۳. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه راهبردهای فراشناختی و درک شنیداری، به سه دسته گروه‌بندی می‌شوند. دسته اول، پژوهش‌هایی است که به بررسی رابطه این دو پرداخته‌اند. بیشتر پژوهش‌های این دسته، نمایانگر تأثیر و رابطه مثبت بین راهبردها و افزایش درک شنیداری زبان‌آموزان است. پیش از معرفی این پژوهش‌ها، لازم است اشاره شود که مسأله راهبردهای یادگیری در ارتباط با

حوزه‌های دیگری (غیر از درک شنیداری) مورد توجه پژوهشگران بوده، اما از آن‌جا که انطباق کاملی با موضوع پژوهش حاضر ندارند، از بررسی تفصیلی این پژوهش‌ها پرهیز می‌شود. برای نمونه، مهدی‌اخگر و سیدعامری (Mahdi-Akhgar & Seyed-Ameri, 2017) به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی، و مدیریت منابع) و باورهای انگیزشی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که بین این دو، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. غلامی‌مهرداد و همکاران (Gholami-Mehrdad, et al., 2012) نیز تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی را بر درک خوانداری انگلیسی‌آموزان در سطوح بسندگی مختلف بررسی کرده‌اند. از این گونه پژوهش‌ها می‌توان به این موارد نیز اشاره کرد: پژوهش‌های پناهنده و اسفندیاری اصل (Panahandeh & Esfandiari-Asl, 2014)، کرسول (Cresswell, 2000)، لو و چن (Lv & Chen, 2010) هر سه در حوزه مهارت نگارش؛ پژوهش شئوری و مختاری (Sheorey & Mokhtari, 2001) در حوزه مهارت خواندن؛ پژوهش وکیلی‌فرد و خالقی‌زاده (Vakilifard & Khaleghizade, 2012) در زمینه رابطه جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری؛ پژوهش رحیمیان و صدیقی‌فر (Rahimian & Sedighifar, 2019) در زمینه رابطه راهبردهای یادگیری و پیشرفت فارسی‌آموزان در چهار مهارت زبانی، و پژوهش ملکی (Maleki, 2005) در حوزه یادگیری دروس دوره دبیرستان.

همان‌گونه که اشاره شد، نخستین گروه از پژوهش‌ها در زمینه «آگاهی زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی» و رابطه این آگاهی با درک شنیداری یا مقوله‌هایی دیگر انجام شده‌اند. یافته‌های پژوهش وندرگریفت (Vandergrift, 2005) شواهد تجربی برای پیوند میان فراشناخت و مسائلی همچون استقلال یادگیرنده، یادگیری خودتنظیمی و مانند آن را فراهم می‌کند. وندرگریفت (همان) در این پژوهش به بررسی رابطه میان جهت‌گیری‌های انگیزشی، آگاهی فراشناختی و بسندگی در شنیدن زبان دوم و به بیان دیگر، رابطه آگاهی فراشناختی و خودکارآمدی شنیداری پرداخته‌است. ستوده‌نما و تقی‌پور (Sotoude Nama, & Taghipour, 2010) نیز به بررسی تأثیر میزان مهارت شنیداری و انگیزه بر بهره‌گیری از راهبردهای شنیداری فراشناختی و همچنین، رابطه میان مهارت شنیداری و میزان انگیزه پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که انگلیسی‌آموزان ایرانی با مهارت شنیداری سطح بالا و پایین، در استفاده از اغلب راهبردها با هم تفاوت معناداری دارند؛ یعنی زبان‌آموزان دارای مهارت شنیداری سطح بالا، به‌طور معناداری بیشتر از زبان‌آموزان دارای سطح شنیداری پایین، از راهبردها استفاده می‌کنند و

زبان آموزان با مهارت شنیداری سطح پایین، به طور معناداری، از پنج راهبرد، نسبت به زبان آموزان سطح بالا بیشتر بهره می گیرند. همچنین، تفاوت معای داری بین زبان آموزان با انگیزه زیاد یا کم، از جنبه به کارگیری راهبردها وجود ندارد.

پژوهش شیرانی بیدآبادی و یامات (Shirini-Bidabadi & Yamat, 2011) با هدف شناسایی سطح های بسندگی شنیداری دانشجویان ایرانی انگلیسی آموز سال اول، و راهبردهای شنیداری ای که آن ها به کار می گیرند، و بررسی رابطه این دو متغیر بوده است. یافته های پژوهش آن ها نشان داد که زبان آموزان در سطوح پیشرفته، میانی و فرومیانی، راهبردهای فراشناختی را بیشتر و فعالانه تر به کار می گیرند، سپس راهبردهای شناختی و اجتماعی-عاطفی را. بررسی آماری هم نشان داد که رابطه مثبتی بین راهبردهای به کار گرفته شده به وسیله آزمودنی های این سه سطح و سطوح بسندگی شنیداری آن ها وجود دارد. رحیمی و کتال (Rahimi & Katal, 2012)، نقش آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری و آمادگی استفاده از پادپخش (=پادکست) برای به کارگیری پادپخش برای یادگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم را مورد بررسی قرار داده اند. برای این پژوهش، ۱۴۱ زبان آموز به پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) پاسخ دادند که شامل پنج مؤلفه بود: طرح ریزی-ارزشیابی، توجه هدایت شده، دانش فردی، ترجمه ذهنی، حل مسأله. همچنین، آزمودنی ها پرسشنامه دیگری را برای ارزیابی آمادگی آنها برای استفاده از پادپخش برای یادگیری انگلیسی بر مبنای آشنایی، نگرش، و تجربه تکمیل کردند. افزون بر این، این داده ها هم در مورد آزمودنی ها به دست آمد: میزان استفاده آن ها از پادپخش برای یادگیری زبان، میزان استفاده از اینترنت، و برخورداری از دستگاه دیجیتال. یافته ها نشان داد که کاربرد پادپخش ارتباط چشمگیری با آگاهی از راهبردهای شنیداری فراشناختی به طور کلی، و همه مؤلفه های آن به جز راهبردهای ترجمه ذهنی دارد، در حالی که بیشترین همبستگی، با راهبردهای حل مسأله بود. آلکوان و همکاران (Al-Alwan, et al., 2013) به بررسی ارتباط میان درک شنیداری انگلیسی آموزان و آگاهی از راهبردهای فراشناختی پرداختند؛ یافته های پژوهش آن ها با استفاده از پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift et al., 2006) و یک آزمون درک شنیداری محقق ساخته این بود که آزمودنی ها از سطح متوسطی از آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری برخوردار بودند؛ همچنین، بیشترین کاربرد راهبردها توسط آنان در ارتباط با «حل مسأله» بود، و کمترین، در ارتباط با «دانش فردی». گاه و هو (Goh & Hu, 2013) نیز رابطه بین آگاهی فراشناختی (با پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران Vandergrift et al., 2006) و عملکرد شنیداری را در مورد ۱۱۳ انگلیسی آموز چینی بررسی

کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که بین نمره‌های آگاهی فراشناختی و عملکرد شنیداری، و همچنین، بین عملکرد آزمودنی‌ها، و راهبردهای «توجه هدایت‌شده» و «حل مسأله» رابطه مثبتی وجود دارد.

تفرّجی یگانه (Tafaraji-Yeganeh, 2013) آگاهی دانشجویان انگلیسی‌آموز تک‌زبانه و دوزبانه از راهبردهای فراشناختی شنیداری را بررسی کرده‌است. در این پژوهش، ۶۰ تک‌زبانه و ۶۰ دوزبانه پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) را پر کردند. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان تک و دوزبانه، به‌طور کلی، و در سه مؤلفه طرح‌ریزی، ارزشیابی، و ترجمه ذهنی، از جنبه آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری متفاوت هستند؛ دوزبانه‌ها در سه مؤلفه مورد اشاره، آگاهی بیشتری را نشان دادند. در واقع، به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی شنیداری بین دوزبانه‌ها به‌طور کلی بالاتر از تک‌زبانه‌ها است. این یافته نشان می‌دهد که میزان آگاهی فراشناختی، متأثر از تعداد زبان‌هایی است که آزمودنی‌ها می‌دانند. از آن‌جا که در این پژوهش، برون‌داد دوزبانه‌ها بسیار بهتر از تک‌زبانه‌ها است، این گونه به نظر می‌رسد که دوزبانگی، بر میزان آگاهی فراشناختی تأثیر مثبت دارد.

پژوهش رحیمی و عابدی (Rahimi & Abedi, 2014) رابطه میان خودکارآمدی^۱ شنیداری انگلیسی‌آموزان ایرانی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای شنیداری را بررسی کرده‌است: آن‌ها برای بررسی خودکارآمدی، از پرسشنامه رنژی (Renzhi, 2012)^۲ و برای راهبردهای فراشناختی، از پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) استفاده کرده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نمایانگر وجود یک رابطه مثبت و چشمگیر بین خودکارآمدی شنیداری و آگاهی فراشناختی از راهبردهای شنیداری به‌طور کلی بود. همچنین، خودکارآمدی شنیداری، رابطه چشمگیر و مثبتی با راهبردهای طرح‌ریزی-ارزشیابی و حل مسأله دارد و رابطه معکوسی با راهبردهای ترجمه ذهنی دارد. پیشنهاد رحیمی و عابدی (Rahimi & Abedi, 2014) این است که از آن‌جا که خودکارآمدی بیشتر، کنترل بیشتری روی تکالیف شنیداری ایجاد می‌کند و تضمین‌کننده استفاده موفق از راهبرد است، باید توجه ویژه‌ای به نقش این سازه در پژوهش‌های آموزش شنیدن شود. یافته‌های پژوهش کاسم (Kassem, 2015) نیز که رابطه میان راهبردهای شنیداری به‌کارگرفته شده توسط انگلیسی‌آموزان مصری، و درک شنیداری و خودکارآمدی آن‌ها را بررسی کرده، نشان داد که راهبردهای شناختی، بیشتر توسط آزمودنی‌ها به‌کارگرفته

^۱ self-efficacy

^۲ خودکارآمدی، که ارزیابی افراد از قابلیت‌های خود در اجرای تکالیفی معین است، روی پایداری، تلاش، و عملکرد دانشگاهی دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی اثر می‌گذارد (Renzhi, 2012).

می‌شوند، سپس راهبردهای فراشناختی و اجتماعی-عاطفی. راهبردهای شنیداری رابطه چشمگیری با درک شنیداری و خودکارآمدی دارند. این پژوهش نشان داد که استفاده پیوسته راهبرد شنیداری، برای درک شنیداری انگلیسی آموزان و خودکارآمدی آن‌ها در شنیدن، خوب است.

ضرابی (Zarrabi, 2017) به بررسی رابطه بین سبک یادگیری و آگاهی فراشناختی شنیداری پرداخته‌است. او با انجام پژوهش خود روی ۱۳۵ انگلیسی آموز ایرانی در سطح میانی، و با استفاده از پرسشنامه‌های ام.ای.ال. کیو^۱ و «رید»^۲ به این نتیجه رسید که رابطه چشمگیری بین سبک یادگیری و آگاهی از راهبرد فراشناختی شنیداری وجود دارد. به بیان دیگر، هر نوع یادگیرنده، از جنبه میزان آگاهی فراشناختی شنیداری، وضعیت متفاوتی دارد. نمازیان دوست و همکاران (Namaziandost, et al., 2019) رابطه بین مشکلات درک شنیداری انگلیسی آموزان سطح پیشرفته و به کارگیری راهبرد را بررسی کرده‌اند. مشکلات شنیداری مشتمل بر این موارد بودند: درون داد، بافت، شنونده، پردازش، عاطفه/احساس، و مشکلات در تکالیف. راهبردها نیز این موارد را شامل می‌شد: شناختی، فراشناختی، و اجتماعی-عاطفی. یافته‌ها نشان داد که زبان آموزان مشکلات زیادی در زمینه درک شنیداری از دیدگاه درون داد و عاطفه/احساس دارند. همچنین، راهبرد فراشناختی، عمده‌ترین راهبرد شنیداری به کار گرفته شده به وسیله آن‌ها بود. رابطه بین مشکلات و به کارگیری راهبردها هم چشمگیر و هم منفی بود (متغیرها برعکس هم عمل می‌کردند). پیشنهاد برآمده از یافته‌های این پژوهش این است که مدرسان زبان باید از مشکلات مختلف آگاهی داشته باشند تا بتوانند شنوندگان را قادر به استفاده از راهبردهای مناسب کنند.

دسته دوم از پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه، به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک شنیداری پرداخته‌اند: گاه و تایب (Goh & Taib, 2006) به بررسی آموزش فراشناختی به شنوندگان زبان دوم پرداختند و در مورد ارزش درس‌هایی بحث کرده‌اند که فرایند شنیدن را پررنگ می‌کنند. پژوهش آن‌ها تأثیر مثبت آموزش صریح راهبردها بر عملکرد شنیداری را تأیید می‌کند. بر مبنای این پژوهش، پس از ۸ جلسه، آزمودنی‌ها بیان کردند که به درک عمیق‌تری از ماهیت و مشکلات شنیدن رسیده‌اند، اعتماد به نفس‌شان افزایش یافته و به دانش راهبردی بهتری برای رویارویی با مشکلات درکی دست یافته‌اند. به طور کلی، زبان آموزان ضعیف‌تر، بهره بیشتری از چنین رویکرد فرایندمحوری به آموزش شنیدن بردند. و ندر گرفت و تفقد تاری (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) به بررسی تأثیرات یک رویکرد فرایندمحور و فراشناختی به آموزش مهارت شنیدن در زبان دوم پرداختند. برای سنجش میزان

¹ MALQ

² Reid Learner Style Questionnaire

آگاهی فراشناختی، آن‌ها از پرسشنامه و ندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) بهره گرفتند و این فرضیه را تأیید کردند که شنوندگان کم‌مهارت‌تر در گروه آزمایش، نسبت به همالان ماهرتر، بهره بیشتری از این آموزش به دست می‌آورند. بزرگیان (Bozorgian, 2012) نیز تأثیر آموزش فراشناختی بر درک شنیداری را در مورد ۲۸ انگلیسی‌آموز سطح میانی بزرگسال بررسی کرده‌است. آزمودنی‌های وی در یک رویکرد راهبردمحور سازمان‌دهی پیشرفته، توجه هدایت‌شده، توجه‌گزینی، و خودمدیریتی شرکت کردند. مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که زبان‌آموزان کم‌مهارت‌تر، در آزمون‌های هدف (آزمون شنیداری آیلتس) به عملکرد بهتری دست یافتند. یافته‌های این پژوهش از این دیدگاه پشتیبانی می‌کند که آموزش فراشناختی، به شنوندگان در توجه به پردازش درون‌داد شنیداری و ارتقاء توانایی درک شنیداری کمک می‌کند. پژوهش رشتچی و خانی (Rashtchi & Khani, 2010) با هدف بررسی این که «آموزش راهبرد پیش از تکالیف شفاهی، موفق‌تر از شیوه‌های مرسوم در بهبود بسندگی شفاهی انگلیسی‌آموزان است یا نه» به این نتیجه رسید که آموزش راهبرد فراشناختی پیش از تکالیف شفاهی، تأثیر بسیار چشمگیری بر بسندگی شفاهی افراد دارد و همچنین، استفاده از راهبرد فراشناختی، در مقایسه با فقط آماده کردن (وارم‌آپ) پیش از تکالیف شفاهی.

رحیمی‌راد و شمس (Rahimirad & Shams, 2014) با دو گروه کنترل (بدون آموزش راهبردهای فراشناختی) و گروه آزمایش (با آموزش راهبردهای فراشناختی) و پس‌آزمون، دریافتند که گروه آزمایش، عملکرد بسیار بهتری نسبت به گروه دیگر داشتند، و سطح آگاهی فراشناختی‌شان نیز افزایش چشمگیری داشته‌است. علیزاده اقیانوس و خیبری (Alizadeh Oghyanous & Khabiri, 2017) نیز تأثیر آموزش راهبرد فراشناختی شنیداری در طول «فعالیت ردیابی»^۱ را بر درک شنیداری انگلیسی‌آموزان زمینه‌وابسته و زمینه‌مستقل^۲ بررسی کرده‌اند. پس از یک دوره آموزش پنج‌هفته‌ای (دو بار در هفته، هر بار ۴۵ دقیقه) برای تمرین درک شنیداری از طریق فعالیت سابه‌سازی و آموزش راهبرد فراشناختی به دو گروه زمینه‌وابسته و زمینه‌مستقل، تفاوت چشمگیری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه دیده نشد.

سومین گروه از پژوهش‌هایی که در این جا باید به آن‌ها اشاره شود، پژوهش‌های مربوط به طراحی پرسشنامه‌های آگاهی از راهبردهای فراشناختی است. در همین زمینه، اریچ و هندرسن (Ehrich & Henderson, 2018) باور دارند که یک پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیدن در زبان دوم هم برای پژوهشگران مهم است، هم برای مدرسان تا توانایی زبان‌آموزان را ارزیابی کنند

¹ shadowing activity

² Field-Dependent and Field-Independent

و یادگیری زبان دوم به وسیله آن‌ها را هدایت کنند، ولی پرسشنامه‌های اندکی در مورد آگاهی فراشناختی، روایی سنجی شده‌اند، به ویژه در حوزه شنیدن در زبان دوم. پرسشنامه وندرگرفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) یک استثنا است، هرچند اطلاعات بسیار کمی در مورد ویژگی‌های روان‌سنجی^۱ این پرسشنامه گردآوری شده‌است. اریچ و هندرسن (Ehrich & Henderson, 2018) پرسشنامه خود را روی ۲۹۹ نوجوان کره‌ای که به زبان انگلیسی صحبت می‌کردند اجرا کردند و با استفاده از یک رویکرد ارزیابی نوین برای روایی سنجی (انگاره راش)^۲ دریافتند که به استثناء یک خرده‌مقیاس (دانش فرد)، بقیه خرده‌مقیاس‌ها ویژگی‌های روان‌سنجی خوبی دارند. حقیقی و همکاران (Haghighi, et al., 2019) نیز به تهیه و روایی سنجی یک پرسشنامه پرداخته‌اند تا توانش راهبردی در عملکرد شنیداری انگلیسی آموزان را ارزیابی کنند. پژوهش آن‌ها توصیفی از فرایند تهیه و روایی سنجی یک پرسشنامه ارائه داده‌است که برای ارزیابی توانش راهبردی در درک شنیداری طراحی شده‌است. آن‌ها پرسشنامه ۳۴ گویه‌ای راهبردهای شنیداری شناختی و فراشناختی^۳ خود را روی ۳۹۷ زبان‌دوم‌آموز اجرا کردند. یافته‌های آن‌ها پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان داد که انگاره‌ها و پارامترهای تعیین شده در این پرسشنامه به خوبی با داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه‌ها همخوانی دارد.

در پایان این بخش، به پژوهشی در زمینه به کارگیری راهبردها توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی اشاره می‌شود که به وسیله کریمی (Karimi, 2014) انجام شده‌است. این پژوهش، مهارت شنیداری ۵۹ فارسی‌آموز دختر و پسر غیرایرانی دوره پیش‌دانشگاهی (در سطوح متوسط و متوسط به بالا و از ملیت‌های مختلف) را در زمینه درک مطالب دانشگاهی بررسی کرده‌است. موضوع‌های مورد بحث در مقاله شامل «بررسی ماهیت راهکارهای درک مطلب شنیداری» و «تنوع استفاده از راهکارها» و «میزان پیش‌بینی راهکارها به عنوان شاخص مهارت شنیداری» فارسی‌آموزان غیرایرانی بوده‌است. یافته‌های پژوهش، با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته (با چهار مؤلفه راهبردهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی، حافظه) نشان داد که در کلاس‌های یکسان، زبان‌آموزان قوی‌تر، به واسطه توانایی شنیداری بیشتر، بهتر از همپاهای ضعیف‌تر خود عمل می‌کنند. همچنین، زبان‌آموزان مسلط‌تر، مهارت بیشتری را در به کارگیری چهار راهبرد شنیداری مورد نظر به نمایش گذاشتند، ولی در مورد مهارت فراشناختی، عملکرد ضعیف‌تری داشتند. از طرفی، زبان‌آموزان قوی‌تر در استفاده از راهبردهایی مانند یادداشت‌برداری، خلاصه‌برداری از نکته‌های

¹ psychometric

² Rasch Model

³ Cognitive and Metacognitive Listening Strategies Questionnaire (CMLSQ)

مهم سخنرانی‌های کلاسی و درک نکته‌های کلیدی که در کسب موفقیت دانشگاهی بسیار مهم هستند، ضعیف‌تر از انتظار عمل کردند. افزون‌براین، راهکارهای شناختی، اجتماعی-عاطفی، فراشناختی و حافظه، به ترتیب از قابلیت پیش‌بینی بیشتری برخوردار بودند. پژوهش حاضر و پژوهش کریمی (Karimi, 2014) افزون‌بر تشابه از دیدگاه انجام پژوهش روی فارسی‌آموزان غیرایرانی، از دو جنبه با یکدیگر تمایز دارند؛ نخست آنکه پژوهش کریمی بر اساس یک پرسشنامه ۳۳ گویه‌ای محقق‌ساخته (ترکیبی از چند پرسشنامه مختلف) بوده‌است که راهبردهای شناختی، فراشناختی، اجتماعی-عاطفی و حافظه را در بر می‌گیرد، ولی پژوهش حاضر فقط بر راهبردهای فراشناختی متمرکز بوده‌است. از سویی دیگر، در پژوهش کریمی، میزان به‌کارگیری گونه‌های مختلف راهبردهای درک مطلب شنیداری فقط از دیدگاه سطح زبانی فارسی‌آموزان بررسی شده‌است، ولی در پژوهش حاضر، افزون بر سطح زبانی، مسائلی همچون جنسیت، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک پیمایش توصیفی-همبستگی است که روی فارسی‌آموزان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) انجام شده‌است. در ادامه، به توضیحاتی در مورد آزمودنی‌ها و ابزار پژوهش پرداخته می‌شود.

۴-۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های پژوهش حاضر، ۲۹ فارسی‌آموز دختر و پسر سوریه‌ای، لبنانی، عراقی، پاکستانی، و هندی که مشغول فارسی‌آموزی در سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) بودند. ۱۵ نفر از این فارسی‌آموزان (۷۱.۷ درصد) دارای مدرک تحصیلی دیپلم، و ۱۴ نفر (۴۸.۳) نیز دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد بودند. میانگین سنی آزمودنی‌ها، ۲۳ سال (۷۵.۲۲ سال با انحراف معیار ۳.۹۷) بود. از نظر ملیت، ۲۴ نفر عرب (۸۲.۷ درصد) و از کشورهای سوریه، لبنان، و یمن، و ۵ نفر غیرعرب (۱۷.۳ درصد) و از کشورهای هند و پاکستان و اقلیم کردستان عراق بوده‌اند. از جنبه جنسیت، ۱۱ نفر (۳۷.۹ درصد) زن، و ۱۸ نفر (۶۲.۱ درصد) مرد بوده‌اند. همه آزمودنی‌ها قصد ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد یا دکترا در دانشگاه‌های ایران را داشتند. از جنبه رشته تحصیلی مورد تقاضا، ۱۴ نفر (۴۸.۳ درصد) متقاضی تحصیل در رشته‌های فنی و ۱۵ نفر (۵۱.۷ درصد) متقاضی تحصیل در رشته‌های پزشکی بودند. لازم به گفتن است که در مرکز آموزش زبان فارسی، دسته اول با نام «گروه تکمیلی فنی» در حال

یادگیری فارسی ویژه فنی، و گروه دوم با نام «گروه تکمیلی پزشکی» در حال یادگیری فارسی ویژه پزشکی (هر دو گروه در سطح فارسی آموزی پیشرفته) بودند.

۴-۲. ابزار پژوهش

۴-۲-۱. پرسشنامه آگاهی از راهبردهای شنیداری فراشناختی

برای سنجش میزان آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای شنیداری فراشناختی، از پرسشنامه وندرگریفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) با نام «پرسشنامه راهبردهای فراشناختی شنیداری» بهره گرفته شد. این پرسشنامه که ۲۱ گویه دارد، پنج ویژگی مختلف را در زمینه آگاهی فراشناختی و خودتنظیمی در شنیدن به زبان دوم می‌سنجد: طرح‌ریزی و ارزشیابی^۱، حل مسأله^۲، ترجمه ذهنی^۳، توجه هدایت‌شده^۴، و دانش فرد^۵. این پرسشنامه به زبان فارسی و با ترجمه هر گویه به زبان انگلیسی در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت. برای پاسخ به هر گویه، آزمودنی‌ها باید یک عدد از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۶ (کاملاً مخالفم) انتخاب می‌کردند. برای بررسی پایایی پرسشنامه، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۱۵ پرسش‌نامه (به‌طور تصادفی) پیش‌آزمون گردید و میزان ضریب آلفای کرانباخ کل پرسشنامه ۰.۷۷. به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است. همچنین پایایی کل نمونه در مرحله نهایی نیز ۰.۷۸۲ درصد بوده است.

۴-۲-۲. آزمون درک شنیداری

این آزمون شامل ۲۵ پرسش از نوع سه‌گزینه‌ای (پرسش‌های مربوط به تشخیص مفهوم جمله شنیده شده)، و چهارگزینه‌ای (پرسش‌های مربوط به درک ایده کلی متن، دریافت جزئیات، استنباط و مانند آن) بود. برای برآورد میزان پایایی و تشخیص پرسش‌های معیوب، این آزمون یک‌بار روی ۶۱ فارسی‌آموز سطح پیشرفته با ملیت‌های گوناگون (سوری، لبنانی، چینی، کره‌ای، عراقی، نیجریه‌ای، آذربایجانی، عربستانی و موارد مشابه) با نام آزمون درک شنیداری پایان‌دوره، در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره) اجرا شد و میزان پایایی ۰.۷۷ به دست آمد. البته، تحلیل گزینه‌های انتخابی به وسیله آزمودنی‌ها نشان داد که سه پرسش این آزمون (پرسش‌های شماره ۲، ۵، ۲۲) از جنبه توزیع گزینه‌ها و وضعیت مطلوبی ندارند؛ در نتیجه، گزینه‌های این پرسش‌ها

¹ planning-evaluation

² problem solving

³ mental translation

⁴ directed attention

⁵ person knowledge

دوباره مورد بازبینی و ویرایش قرار گرفت.^۱ پس از انجام اصلاحات مورد اشاره، برای اطمینان از درستی عملکرد آزمون، از سه گویشور بومی دارای تحصیلات مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد خواسته شد که یک بار در شرایط شبه‌آزمونی به پرسش‌های آزمون پاسخ دهند. گفتنی است که هر سه نفر به تمام پرسش‌ها پاسخ درست دادند (بدون حتی یک پاسخ نادرست).

۵. تحلیل داده‌ها و ارزیابی فرضیه‌ها

برای بررسی پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش، از آزمون‌های آماری گوناگون بهره‌برده شد. برای بررسی هنجاربودن پراکندگی متغیرها از «آزمون کولموگروف-اسمیرنوف»، برای بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی (طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مساله) با درک مطلب شنیداری از «آزمون همبستگی»، برای پیش‌بینی درک مطلب شنیداری به وسیله مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی از «رگرسیون خطی»، و برای مقایسه مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی بر مبنای میزان تحصیلات (دیپلم و دانشگاهی)، رشته مورد تقاضا (فنی و پزشکی) و جنسیت زبان‌آموزان از «آزمون تی مستقل» بهره‌گرفته شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۲ نسخه ۲۲ به کار گرفته شد.

۵-۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی هنجار بودن توزیع متغیرهای

پژوهش

این آزمون برای بررسی ادعای مطرح‌شده در مورد توزیع داده‌های یک متغیر کمی به کار می‌رود. اگر متغیرها دارای توزیع هنجار باشند، می‌توان آزمون‌های پارامتریک همچون آزمون میانگین تی مستقل و همبستگی را به کار برد؛ در غیر این صورت، از آزمون‌های ناپارامتریک بهره‌گرفته می‌شود. با توجه به جدول (۲) و با توجه به اینکه سطح معناداری متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ است، ادعای هنجار بودن توزیع این متغیرها پذیرفته می‌شود.

^۱ برای نمونه، در پرسش شماره ۲۵، پاسخ درست، گزینه ب بود، ولی ۲۸ نفر از آزمودنی‌ها گزینه الف را به‌عنوان گزینه‌ی درست انتخاب کرده بودند. در بررسی‌های انجام‌شده، روشن شد که گزینه‌های این سه پرسش به‌نوعی مناسب نبوده‌اند و گزینه‌های انحرافی، عملکرد خوبی نداشته‌اند (به دلایلی مانند همپوشانی مفهوم گزینه‌ی انحرافی با گزینه‌ی اصلی). بنابراین، این گزینه‌ها پیش از برگزاری آزمون اصلی، اصلاح شدند.

جدول ۲: یافته‌های آزمون هنجار بودن پراکندگی متغیرهای پژوهش

وضعیت	سطح معناداری	آماره آزمون	متغیرهای پژوهش
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۸۸	طرح‌ریزی و ارزشیابی
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۱۱۶	توجه هدایت‌شده
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۱۲۸	دانش فرد
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۱۲۳	ترجمه ذهنی
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۹۴	حل مساله
نرمال	۰/۲۰۰*	۰/۰۹۳	درک مطلب شنیداری

۲-۵. بررسی فرضیه‌ها

فرضیه اول پژوهش این بود که «بین آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی و توانایی آن‌ها در درک مطلب شنیداری رابطه معنی‌دار وجود ندارد». برای بررسی رابطه‌ای بین مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی و توانایی آزمودنی‌ها در درک مطلب شنیداری از آزمون ضرایب همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول (۳)، ماتریس ضرایب همبستگی بین راهبردهای فراشناختی و توانایی درک مطلب شنیداری را نشان می‌دهد. همان‌گونه که می‌بینید همبستگی بین پنج مؤلفه فراشناختی (طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مساله) و توانایی درک مطلب شنیداری، مثبت و معنادار است (رد فرضیه اول). همچنین با توجه به مقادیر ضرایب، بالاترین همبستگی و رابطه بین ترجمه ذهنی و درک مطلب شنیداری، و کمترین رابطه مربوط به توجه هدایت‌شده و درک مطلب شنیداری بوده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی بین راهبردهای فراشناختی و توانایی درک مطلب شنیداری

متغیرهای پژوهش	طرح‌ریزی و ارزشیابی	توجه هدایت‌شده	دانش فرد	ترجمه ذهنی	حل مساله
درک مطلب شنیداری	۰/۷۵۷*	۰/۴۱۷*	۰/۶۱۶*	۰/۸۴۹*	۰/۷۱۹*

با توجه به وجود رابطه همبستگی بین مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی، در گام دوم بررسی روابط از رگرسیون خطی استفاده شد. با توجه به جدول (۴)، مشاهده می‌شود که عامل تورم

*^۱ حداقل سطح معناداری محاسبه شده

*^۲ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار

واریانس هر یک متغیرهای مستقل (پیش‌بین) کمتر از عدد ۱۰ است، بنابراین متغیرهای مستقل (پیش‌بین) دارای هم‌خطی نیستند. همچنین، میزان آماره دورین واتسون نیز حدود عدد ۲ است و این بدان معنی است که خطاها دارای خود همبستگی نیستند. بنابراین شرایط اولیه رگرسیون برقرار است. آزمون آنالیز واریانس ($F_{0.01/0} = Sig = 15/630$) معنادار است؛ بنابراین، رگرسیون در حالت کلی معنادار است و میزان ضریب تعیین نیز 0.473 است؛ بدین معنی که حدود ۴۷٪ تغییرات متغیر وابسته (ملاک) توسط پنج متغیر مستقل (طرح‌ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مسأله) تبیین می‌شود. در مورد روابط بین متغیرها، ضریب رگرسیونی تأثیر هر پنج متغیر پیش‌بین مدل در رابطه با درک مطلب شنیداری معنادار است.

جدول ۴: خلاصه یافته‌های آزمون رگرسیون

روابط بین متغیرها	میزان عامل تورم واریانس	ضریب رگرسیونی	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
تأثیر طرح‌ریزی و ارزشیابی بر درک مطلب شنیداری	۲/۵۶۸	۰/۵۱۹	۶/۰۲۰	۰/۰۰۱
تأثیر توجه هدایت‌شده بر درک مطلب شنیداری	۱/۴۱۹	۰/۴۴۹	۲/۳۸۶	۰/۰۲۴
تأثیر دانش فرد بر درک مطلب شنیداری	۱/۴۶۴	۰/۴۸۲	۴/۰۶۹	۰/۰۰۱
تأثیر ترجمه ذهنی بر درک مطلب شنیداری	۱/۹۵۲	۰/۳۷۷	۸/۳۶۴	۰/۰۰۱
تأثیر حل مسأله بر درک مطلب شنیداری	۲/۷۲۶	۰/۶۴۲	۵/۳۷۸	۰/۰۰۱
آماره‌های تشخیصی مدل	$F=15/630$ $Sig=0/001$	$1/450$ $D.W=$		$0/473$ $R2=$

فرضیه دوم این بود که «در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوتی معنی‌دار بین فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند و فارسی‌آموزانی که تحصیلات دانشگاهی دارند، تفاوت معنادار وجود ندارد». برای بررسی این فرضیه، از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد.

جدول ۵: مقایسه آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای فراشناختی بر مبنای میزان تحصیلات (دیپلم و دانشگاهی)

نتیجه آزمون	دانشگاهی	دیپلم	گروه
			مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی
۰/۱۴۲ sig=۱/۵۱۱=t	۳/۲۴۲±۰/۹۱۸	۲/۶۹۳±۱/۰۳۰	طرح‌ریزی و ارزشیابی
۰/۹۶۱ sig=۰/۰۴۹=t	۲/۹۲۸±۰/۶۴۶	۲/۹۱۶±۰/۶۵۲	توجه هدایت‌شده
۰/۷۹۸ sig=۰/۲۵۹=t	۳/۰۴۷±۰/۸۷۵	۳/۱۳۳±۰/۹۰۶	دانش فرد
۰/۹۵۳ sig=۰/۰۶۰=t	۳/۱۹۰±۱/۵۸۹	۳/۱۵۵±۱/۵۶۲	ترجمه ذهنی
۰/۲۹۸ sig=۱/۰۶۱=t	۲/۵۳۵±۰/۷۰۷	۲/۲۳۳±۰/۸۱۸	حل مسأله

با توجه جدول (۵) و آزمون‌های تی مستقل مشاهده می‌شود که میانگین پنج مؤلفه راهبردهای فراشناختی در پرسشنامه به کاررفته در این پژوهش، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند با فارسی‌آموزان دارای مدرک دانشگاهی (کارشناسی، کارشناسی ارشد) وجود ندارد ($\text{sig} > 0/05$). در واقع، یافته‌های بررسی نشان می‌دهد که داشتن تحصیلات دانشگاهی تأثیری بر آگاهی از راهبردهای فراشناختی نداشته‌است (تأیید فرضیه دوم در مورد هر پنج مؤلفه‌ی راهبردهای شناختی).

فرضیه سوم پژوهش این بود که «در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معنی‌دار بین فارسی‌آموزان مرد و زن وجود ندارد». برای بررسی این فرضیه از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد. با توجه به جدول (۶) و آزمون‌های تی مستقل مشاهده می‌شود که در مورد پنج مؤلفه راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان زن و مرد وجود ندارد ($\text{sig} > 0/05$); به این معنا که متغیر جنسیت، تأثیری بر آگاهی از راهبردهای فراشناختی نداشته‌است (تأیید فرضیه سوم در مورد هر پنج مؤلفه‌ی راهبردهای شناختی).

جدول ۶: مقایسه آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای فراشناختی بر مبنای جنسیت

نتیجه آزمون	مرد	زن	جنسیت
			مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی
۰/۵۱۴ sig=۰/۶۶۱=t	۳/۰۵۵±۱/۰۱۲	۲/۸۰۰±۱/۰۰۷	طرح‌ریزی و ارزشیابی
۰/۱۱۴ sig=۱/۶۳۵=t	۳/۰۶۹±۰/۶۵۱	۲/۶۸۱±۰/۵۶۰	توجه هدایت‌شده
۰/۴۸۰ sig=۰/۷۱۶=t	۳/۰۰۰±۰/۸۷۰	۳/۲۴۲±۰/۹۰۷	دانش فرد
۰/۷۹۰ sig=۰/۲۶۸=t	۳/۱۱۱±۱/۶۵۲	۳/۲۷۲±۱/۴۲۸	ترجمه ذهنی
۰/۷۴۹ sig=۰/۳۲۴=t	۲/۳۴۲±۰/۸۳۱	۲/۴۳۹±۰/۶۸۸	حل مسأله

برای بررسی فرضیه چهارم مبنی بر اینکه «در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی‌آموزان از جنبه رشته تحصیلی وجود ندارد» نیز از آزمون تی مستقل بهره گرفته شد. با توجه به جدول (۷) و آزمون‌های تی مستقل در مورد تفاوت به کارگیری راهبردهای فراشناختی بین فارسی‌آموزان متقاضی تحصیل در رشته‌های پزشکی و فنی مشاهده می‌شود تفاوت معناداری وجود ندارد ($\text{sig} > 0/05$)؛ به این معنا که رشته تحصیلی آزمودنی‌ها تأثیری بر به کارگیری راهبردهای فراشناختی نداشته است (تأیید فرضیه چهارم در مورد هر پنج مؤلفه‌ی راهبردهای فراشناختی).

جدول ۷: مقایسه آگاهی آزمودنی‌ها از راهبردهای فراشناختی بر مبنای رشته تحصیلی

نتیجه آزمون	پزشکی	فنی	رشته تحصیلی
			مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی
$0/948 \text{ sig} = 0/065 = t$	$2/946 \pm 0/883$	$2/971 \pm 1/147$	طرح‌ریزی و ارزشیابی
$0/420 \text{ sig} = 0/819 = t$	$3/016 \pm 0/664$	$2/821 \pm 0/615$	توجه هدایت‌شده
$0/798 \text{ sig} = 0/259 = t$	$3/133 \pm 0/627$	$3/047 \pm 1/108$	دانش فرد
$0/213 \text{ sig} = 1/276 = t$	$2/822 \pm 1/320$	$3/547 \pm 1/727$	ترجمه ذهنی
$0/687 \text{ sig} = 0/408 = t$	$2/322 \pm 0/673$	$2/440 \pm 0/880$	حل مسأله

به کوتاه‌سخن، تحلیل داده‌ها و راستی‌آزمایی فرضیه‌های پژوهش نشان داد که در زمینه آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری، تفاوتی بین فارسی‌آموزان غیرایرانی از منظر جنسیت، پیشینه تحصیلی و رشته تحصیلی وجود ندارد. ولی مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر این است که آگاهی از راهبردهای فراشناختی شنیداری می‌تواند به خوبی تبیین‌کننده و پیش‌بین‌کننده مهارت درک شنیداری فارسی‌آموزان باشد.

۶. نتیجه‌گیری

از زمان چرخش دیدگاه یادگیری زبان از رفتارگرایی به شناختی در طول دهه ۱۹۷۰، استفاده از «راهبرد یادگیرنده» توجه پژوهشگران زبان دوم را به سوی خود کشانده است (Haghighi, et al., 2019, p. 337). کوهن (Cohen, 1996, quoted from Anderson, 2005, p. 761) بین کاربرد زبان و راهبردهای یادگیری زبان تمایز در نظر می‌گیرد. به باور اندرسن (Anderson, 2005, p. 761)، این تمایز می‌تواند برای پژوهشگران و مدرّسان مفید باشد.

«راهبردهای کاربرد زبان، اساساً بر به کارگیری زبانی تمرکز می کنند که زبان آموزان در زبان میانی فعلی خودشان دارند؛ [ولی] راهبردهای یادگیری زبان، هدف صریحی در کمک به زبان آموزان در بهبود دانش خود در یک زبان مقصد دارند» (Cohen, 1996, quoted from Anderson, 2005, pp. 761, 762). راهبردهای شنیداری فراشناختی از جمله راهبردهایی هستند که می توانند به بهبود درک شنیداری زبان آموزان کمک کنند. وندرگریفت و همکاران (Vandergrift, et al., 2006) که مشاهده کردند تقریباً ۱۳ درصد از واریانس در موفقیت در شنیدن را می توان با فراشناخت تبیین نمود، به این نکته اشاره کرده اند که زبان آموزانی که از سطح بالاتری از آگاهی فراشناختی برخوردارند، در پردازش و حفظ اطلاعات جدید، یافتن بهترین شیوه های تمرین، و تقویت آموخته ها، بهتر هستند (همان، ۴۳۵). به باور وندرگریفت (Vandergrift, 2011, p. 459) شهودگانی که از فرایندهای شناختی مؤثر بر درک موفقیت آمیز آگاه اند، بهتر می توانند این فرایندها را تنظیم کنند. همچنین، به نظر می رسد شنیدن موفقیت آمیز، دربرگیرنده یک هماهنگی میان راهبردهای فراشناختی و شناختی در تنظیم فرایندهای شنیداری و دستیابی به درک باشد (همان). در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی رابطه بین آگاهی فراشناختی فارسی آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته، و درک شنیداری آن ها، با طرح چهار پرسش و فرضیه انجام گرفت. در بخش تحلیل داده ها به بررسی این فرضیه ها پرداخته شد و با استفاده از داده های برآمده از پرسشنامه آگاهی از راهبردهای شنیداری فراشناختی و آزمون درک شنیداری، یافته های زیر به دست آمد.

(۱) بین آگاهی فارسی آموزان از راهبردهای فراشناختی و توانایی شان در درک شنیداری، رابطه مثبتی وجود دارد (رد فرضیه اول، همسو با یافته های پژوهش های Shirini-Bidabadi & Rahimi & Abedi, Al-Alwan, et al., 2013, Goh & Hu, 2013, Yamat, 2011, 2014, kassem, 2015, Sotoude nama, & Taghipour, 2010). همچنین، یافته های رگرسیون خطی نشان داد که حدود ۴۷ درصد تغییرات متغیر وابسته (ملاک) به وسیله پنج متغیر مستقل (طرح ریزی و ارزشیابی، توجه هدایت شده، دانش فرد، ترجمه ذهنی و حل مسأله) تبیین می شود و در مورد روابط بین متغیرها، ضریب رگرسیونی تأثیر هر پنج متغیر پیش بین مدل در رابطه با درک مطلب شنیداری، معنادار است. (۲) بین فارسی آموزانی که دارای تحصیلات پیش از دانشگاهی (دیپلم) هستند و فارسی آموزانی که از تحصیلات دانشگاهی (کارشناسی و کارشناسی ارشد) برخوردارند، تفاوتی از نظر آگاهی از راهبردهای فراشناختی وجود ندارد (تأیید فرضیه دوم). (۳) در مورد پنج مؤلفه راهبردهای فراشناختی، تفاوت معناداری بین فارسی آموزان زن و مرد وجود ندارد (تأیید فرضیه سوم و همسو با یافته های پژوهش

(Vakilifard & Khaleghizade, 2012). (۴) بین فارسی‌آموزان متقاضی تحصیل در رشته‌های پزشکی و فنی، تفاوتی از جنبه میزان به کارگیری راهبردها وجود ندارد (تأیید فرضیه چهارم).

با توجه به یافته‌های پژوهش در مورد فرضیه نخست، اهمیت آموزش راهبردها و آشناسازی زبان‌آموزان با این راهبردها، مشخص می‌شود. بنابراین، شایسته است که جهت‌گیری کلاس‌های درک شنیداری در مراکز آموزش زبان فارسی، به سوی آگاه‌سازی یا ارتقاء آگاهی فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی باشد. از سویی دیگر، شناسایی مشکلات زبان‌آموزان در زمینه مهارت شنیدن، و یافتن راهکارهایی برای کمک به آنان نیز اهمیت به‌سزایی دارد. در همین زمینه کاسم (Kassem, 2015, p. 154) بیان می‌دارد که برای غلبه بر همه منابع دشواری در شنیدن، زبان‌آموز نیاز دارد که راهبردی باشد. وی این منابع دشواری را چنین بر می‌شمارد: موانع عاطفی، موانع عادت‌ی، موانع مربوط به پردازش اطلاعات (مانند سرعت پردازش، حفظ درون‌داد، تفسیر)، سطح بسندگی، موانع راهبردی (مشکلات در اجرای راهبردهای مناسب)، موانع مربوط به باورها (توجه به هر واژه یا نیاز به درک کامل متن)، و موانع مربوط به مواد آموزشی (سطح دشواری مطالب، ژانر متن، موضوعات). گاه (Goh, 2000, pp. 19, 20) نیز که یک منظر شناختی در مورد مسائل و مشکلات شنوندگان زبان دوم پیشنهاد می‌کند و داده‌هایش را از گزارش‌های خود زبان‌آموزان گردآوری کرده، ده مشکل را که در طول مراحل پردازش شناختی، «دریافت، تقطیع، و به کارگیری»^۱ رخ داده بود، نشان داد. او دو راهبرد آموزشی را نیز برای بهبود عملکرد شنوندگان پیشنهاد داده است: راهبرد مستقیم (برای بهبود دریافت و استفاده از راهبرد) و راهبرد غیرمستقیم (برای افزایش آگاهی فراشناختی افراد درباره شنیدن در زبان دوم). اگر بخواهیم کمک کنیم که زبان‌آموزان درک شنیداری خود را بهبود ببخشند، و جهت‌دهی به یادگیری خود، کارآمد شوند، به هر دو راهبرد نیاز داریم (همان). با توجه به نکته‌های بالا، و با توجه به یافته‌های پژوهش‌هایی همچون پژوهش بزرگیان (Bozorgian, 2012)، و ندرگرفت و تفقدتاری (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010)، گاه و تائب (Goh & Taib, 2006) و رحیمی‌راد و شمس (Rahimirad & Shams, 2014) که بر تأثیر مثبت آموزش راهبردها بر درک شنیداری زبان‌آموزان تأکید دارند، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی در مورد نقش آموزش راهبردها و آگاه‌سازی فارسی‌آموزان غیرایرانی از راهبردهای فراشناختی انجام شود.

¹ perception, parsing and utilization

فهرست منابع

رحیمیان، جلال و زهره صدیقی فر (۱۳۹۸). «پیشرفت تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. سال ۸، شماره ۲ (پیاپی ۱۸). صص ۲-۳. <https://doi.org/10.30479/JTPSOL.2019.9009.1382>

ستوده‌نما، الهه و فاطمه تقی‌پور (۱۳۸۹). «ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱، شماره ۲، صص ۲۵-۵۲. <https://doi.org/10.22051/JLR.2014.1041>

کریمی، اعظم (۱۳۹۳). «میزان به کارگیری راهکارهای درک مطلب شنیداری: مطالعه‌ی موردی فارسی آموزان دوره پیش دانشگاهی». *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. سال ۳، شماره ۲ (پیاپی ۷). صص ۱۰۲-۶۹.

Retrieved from <<https://sid.ir/paper/240650/fa>>

ملکی، بهرام (۱۳۸۴). «تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف». *تازه‌های علوم شناختی*. سال ۷، شماره ۳، صص ۴۲-۵۰.

Retrieved from <<http://icssjournal.ir/article-1-165-fa.html>>

مهدی‌اخگر، سمیه و میر حسن سیدعامری (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع) بر باورهای انگیزشی در دانشجویان تربیت بدنی ارومیه». ارائه شده در چهارمین کنفرانس بین‌المللی تربیت بدنی و علوم ورزشی. تهران.

وکیلی فرد، امیررضا و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۱). «رابطه جنسیت و به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم». *پژوهش نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*. دوره ۱، شماره ۱. صص ۵۹-۲۵.

References

- Al-Alwan, A., Asassfeh, S. & Al-Shboul, Y. (2013). EFL learners' listening comprehension and awareness of metacognitive strategies: How are they related? *International Education Studies*, 6(9), 31-39. <https://doi.org/doi.org/10.5539/ies.v6n9p31>
- Alizadeh Oghyanous, P. & Khabiri, M. (2017). The effect of teaching metacognitive listening strategy during shadowing activity on field-dependent and field-independent EFL learners' listening comprehension. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 10(21), 1-28. <https://sid.ir/paper/181299/en>
- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-772). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.12691/education-2-9-17>
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/328718>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt268xx>

- Bozorgian, H. (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *International Scholarly Research Notices*, 2012(1), 734085. <https://doi.org/10.5402/2012/734085>.
- Brown, G. & G. Yule. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805212/73848/excerpt/9780521273848_excerpt.pdf
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47. https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad75300000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Canale, M. (1983a). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. and Schmidt, R. W. (Eds), *Language and communication* (pp. 2-27). Longman. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1893385>
- Canale, M. (1983b). On some dimensions of language proficiency. In Oller, J. W. (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Newbury House. https://www.researchgate.net/publication/251231685_Issues_in_language_testing_research_Rowley_Massachusetts_Newbury_House
- Carrell, P. L. & Grabe, W. (2010). Reading. In Schmitt, N. (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (2nd ed., pp. 215-231). Arnold. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.05.003>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 2, 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1986). *The cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. National Clearinghouse for Bilingual Education. <https://doi.org/10.2307/3586733>
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, 54(13), 235-244. <https://doi.org/10.1093/elt/54.3.235>
- Ehrich, J. F. & Henderson, D. B. (2018). Rasch analysis of the metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ). *International Journal of Listening*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1418350>
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Mehrdad, A. G., Ahghar, M. R., & Ahghar, M. (2012). The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on EFL students' reading comprehension across proficiency levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3757-3763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.142>
- Goh, C. C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232. <https://doi.org/10.1093/elt/cc1002>
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.

- [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language awareness*, 23(3), 255-274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>.
- Goh, C. C. M. (2014). Second language listening comprehension: Process and pedagogy. In Celece-Murcia, M., Brinton, D. M. & Snow, M. A (Eds), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edition, pp. 72-89). National Geographic Learning. <https://hdl.handle.net/10497/26936>
- Haghighi, M., Rashtchi, M., & Birjand, P. (2019). Developing and validating a questionnaire to assess strategic competence in EFL listening performance: A structural equation modeling approach. *Research in English Language Pedagogy (RELP)*, 7(2), 336-362. <https://doi.org/10.30486/relp.2019.665886>
- Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.) (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell Publishers Ltd.
[https://ia601607.us.archive.org/6/items/ilhem_20150414_1522/\[Keith_Johnson_on,_Helen_Johnson\]_Encyclopedic_Dictio.pdf](https://ia601607.us.archive.org/6/items/ilhem_20150414_1522/[Keith_Johnson_on,_Helen_Johnson]_Encyclopedic_Dictio.pdf)
- Karimi, A. (2014). Applying listening comprehension strategies: A case study of pre-university learners Persian language learners. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 3(2), 69-102. [In Persian]
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
<https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p153>
- Lv, F. & Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n3p136>
- Lynch, T. & Mendelson, D. (2010). Listening. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2nd ed., pp. 180-196). Hodder & Stoughton Ltd.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.05.003>
- Macaro, E. (2009). Developments in language learner strategies. *Contemporary applied linguistics: Language teaching and learning*, 1, 10-36.
- Maleki B. (2005) The effects of teaching cognitive and metacognitive strategies in increasing the learning and retention of different school texts. *Advances in Cognitive Sciences*, 7(3), 42-50. <http://icssjournal.ir/article-1-165-fa.html> [In Persian]
- Martínez-Flor, A. & Usó-Juan, E. (2006). Towards acquiring communicative competence through listening. In Usó-Juan E. & Martínez-Flor, A. (Eds), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 29-46). Mouton de Gruyter.
- Mehdi Akhgar, S., & Ameri, M. H. (2016). Investigation of the effect of teaching self-regulation strategies (cognitive and metacognitive and resource management) on motivational beliefs in physical education students of Urmia. Paper presented at The 4th International Conference on Physical Education and Sports Sciences. Tehran [In Persian].
- Mendelson, D. J. (2006). Learning how to listen using learning strategies. In In Usó-Juan E. & Martínez-Flor, A. (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 76-89). Germany: Mouton de Gruyter.

- Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavi-rad, F. & Nasri, M. (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners. *Cogent Psychology*, 6(1), 1691338. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1691338>
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584. <https://eric.ed.gov/?id=EJ325379>
- Oxford, R. L. (2018). Language learning strategies. In Burns, A. & Richards, J. C. (Eds.), *The Cambridge guide to learning English as a second language* (pp. 81-90). Cambridge University Press.
- Panahandeh, E. & Esfandiari-Asl, S. (2014). The effect of planning and monitoring as metacognitive strategies on Iranian EFL learners' argumentative writing accuracy. In *International Conference on Current Trends in ELT, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1409-1416. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.559>
- Rahimi, M. & Abedi, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *International Conference on Current Trends in ELT, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.565>
- Rahimi, M. & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28, 1153-1161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.025>
- Rahimian, J. & Sedighifar, Z. (2019). Academic Achievement and Self-Regulation Strategies For Learning Persian as a Second Language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(2), 3-20. [In Persian] <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2019.9009.1382>
- Rahimirad, M. & Shams, M. R. (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176. <https://doi.org/10.1080/10904018.2014.902315>
- Rashtchi, M. & Khani, P. (2010). Improving EFL learners' oral proficiency through metacognitive strategy instruction. *JELS*, 1(4), 137-156. https://journals.iau.ir/article_510809_bb2b97c39be1ace9f08c85a0adbc0a37.pdf
- Renzhi, Y. (2012). *Improving English listening self-efficacy of Chinese university students- influences of learning strategy training with feedback on strategy use and performance* [Master's theses, Durham University]. <http://etheses.dur.ac.uk/3503/>
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.)*. Pearson Education Limited. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. In In Usó-Juan E. & Martínez-Flor, A. (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 47-74). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110197778.2.47>
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 1-19. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)

- Shirani-Bidabadi, F. & Yamat, H. (2011). The relationship between listening strategies used by Iranian EFL freshman university students and their listening proficiency levels. *English Language Teaching*, 4(1), 26-32. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p26>
- Sotoude nama, E. & Taghipour, F. (2010). On the relationships among motivation, metacognitive awareness of listening strategies and listening proficiency of Iranian EFL learners. *Zabanpazhuhi (Journal of Language Research)*, 1(2), 25-52. <https://doi.org/10.22051/jlr.2014.1041> [In Persian]
- Tafaraji-Yeganeh, M. (2013). Metacognitive listening strategies awareness in monolingual versus bilingual EFL learners. *Akdeniz Language Studies Conference (2012), Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1787–1793. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.254>
- Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (Eds.). (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Mouton de Gruyter. <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287024055012.pdf>
- Vakilifard, A. & Khaleghizade, S. (2012). The relation between gender and using learning strategies for Persian language as a second language. *Journal of Teaching Persian to Non-Persian Speakers*, 1(1), 25-60. [In Persian]
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amh039>
- Vandergrift, L. (2011). Second language listening; presage, process, product, and pedagogy. In Hinkel, E. (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, pp. 455-471). Taylor & Francis e-Library.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J. & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In Hinkel, E. (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. II, pp.426-443). Taylor & Francis e-Library. <https://dokumen.pub/the-routledge-handbook-of-second-language-acquisition-and-pragmatics-first-edition-0815349769-9780815349761.html>
- Zarrabi, F. (2020). Investigating the relationship between learning style and metacognitive listening awareness. *International Journal of Listening*, 34(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1276458>

