



The Effects of a Second Language Reading Strategy Instruction on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Reading Anxiety

Jalil Fathi^{1*}, Mohsen Shirazizadeh²

1. Assistant Professor of English Language Teaching, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
2. Assistant Professor of English Language Teaching, Al-Zahra University, Tehran, Iran.

Received: 6/03/2019
Accepted: 12/06/2019

* Corresponding Author's
E-mail: j.fathi@uok.ac.ir

Abstract

The objective of the current paper was set to examine the effect of second language reading strategy instruction on young Iranian English as a Foreign Language (EFL) learners' reading comprehension and reading anxiety. Although a growing body of empirical studies have employed CALLA as a framework for L2 reading strategy instruction, there is a scarcity of empirical studies exploring the effectiveness of this model for reading strategy instruction among young learners in EFL contexts (Manoli, Papadopoulou, & Metallidou, 2016). The importance of conducting strategy-instruction studies involving younger L2 learners has been called for by numerous researchers (e.g., Chamot, 2005; Macaro & Erler, 2008; Manoli, Papadopoulou, & Metallidou, 2016) since the vast majority of studies have recruited older students. Moreover, as discussed above the construct of FL reading anxiety has remained under-researched in L2 empirical studies. For these reasons, the current study was set to explore the impact of L2 reading strategy instruction, set within CALLA model, on young Iranian EFL learners' reading comprehension and reading anxiety.

To accomplish this objective, a sample of 48 young Iranian EFL learners were selected and randomly assigned to an experimental group (N = 25) and a control group (N = 23). To guarantee the homogeneity of the experimental and the control groups in terms of general English proficiency level "Oxford Placement Test" (OPT) (Allan, 2004) was given to the students of both groups. The results obtained from OPT indicated that the learner were of lower intermediate level of language proficiency (B1). The two classes were



T. M . U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020



taught by the same teacher who employed the same course book and materials. The experimental intervention (i.e., reading strategy instruction) lasted for a period of 12 weeks.

Employing a quasi-experimental design, the study employed an experimental group that received a second language reading strategy instruction for a period of one semester and a control group that were taught with regular method with no strategy instruction but they were measured in terms of reading comprehension and reading anxiety before and after the strategy instruction. The strategy instruction intervention for the present study was based on Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (Chamot & O'Malley, 1994) framework developed by Chamot et al. (1999) which constitutes five key stages including preparation, presentation, practice, evaluation, and expansion. In this framework, the instruction gradually moves from a highly explicit instruction to a more implicit teaching of using strategies to learning tasks so that the language learners can begin to accept more responsibility in selecting and implementing appropriate learning strategies. This cycle reiterates when new strategies are added to students' strategic repertoires. In the meantime, the control group students were taught traditionally without receiving any explicit instruction of L2 reading strategies. More specifically, the procedure adopted for the control group was to make the students read a text aloud and translate it. During the sessions, the teacher taught the new vocabularies and provided the students with oral comprehension questions following passage reading.

The reading component of Cambridge Preliminary English Test (CPET) and Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) were administered to assess the reading comprehension performance and reading anxiety of the participants as pre-test and post-test of the study.

The findings of the study revealed that the learners in the experimental group outperformed those of control group with regard to reading comprehension after receiving the strategy instruction intervention. The results of this research indicated that the students of the experimental group significantly outperformed those of control group with regard to reading comprehension ability, suggesting that the reading strategy instruction was influential in fostering L2 reading comprehension of the young Iranian EFL



T. M . U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020



learners. The results of this research are in agreement with those of previous empirical studies (Aghaie & Zhang, 2012; Akkakoson, 2013; Dabarera, Renandya, & Zhang, 2014; Zhang, 2008, among others) and are at variance with the findings of Shang (2010). More particularly, concerning the young EFL learners as the participants of this study, it was revealed that the findings of the present study corroborated and extended the findings of Manoli, Papadopoulou, and Metallidou (2016) that supported the effectiveness of strategy use and instruction in improving reading comprehension among young, school-aged students.

Moreover, it was revealed that the reading strategy instruction reduced the reading anxiety of the participants. Pedagogical implications on reading strategy instruction were finally discussed. This finding is in line with the findings of a number of previous empirical studies which suggested that the use of comprehension strategies can decrease reading anxiety of the students (Gahungu, 2007; Lien, 2016; Naseri & Zaferanieh, 2012). This is also consistent with the claim that there are interactions between general foreign language anxiety and strategy use (MacIntyre & Gardner, 1994; Rahimi & Zhang, 2014). It might be argued that the improvement reading performance by strategy instruction has helped the participants to reduce their reading anxiety.

As far as practical implications of the study are concerned, it is suggested that EFL practitioners need to integrate reading strategy instruction into their regular L2 classrooms in order to improve reading performance of their students. Nevertheless, the teachers themselves should be trained on how to teach strategies effectively. If teachers are now equipped with the knowledge and awareness of reading strategies, they will not be able to implement strategy-based instruction (Zhang & Wu, 2009).

Keywords: Reading strategy instruction, Reading comprehension, Reading anxiety, EFL, Strategy-based instruction



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د ۱۱، ش ۴ (پیاپی ۵۸)، مهر و آبان ۱۳۹۹، صص ۲۶۷-۲۹۵

تأثیر آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم بر عملکرد درک مطلب و اضطراب خواندن زبان آموزان ایرانی

جلیل فتحی^{۱*}، محسن شیرازی زاده^۲

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

دریافت: ۹۷/۱۲/۱۵

پذیرش: ۹۸/۰۲/۲۲

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم بر مهارت درک مطلب و اضطراب خواندن زبان آموزان نوجوان ایرانی می‌پردازد. بدین منظور، ۴۸ زبان‌آموز نوجوان ایرانی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (تعداد ۲۸ نفر) و گروه کنترل (تعداد ۲۳ نفر) قرار گرفتند. با استفاده از یک طرح شبه‌آزمایشی، گروه آزمایش به مدت یک ترم، آموزش راهبردهای خواندن در زبان دوم را دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل به روش معمول و بدون آموزش راهبردهای خواندن مورد آموزش قرار گرفت. هر دو گروه قبل و بعد از دوره آموزش، از نظر میزان درک مطلب و اضطراب خواندن سنجش شدند. به منظور ارزیابی عملکرد درک مطلب و اضطراب خواندن شرکت‌کننده‌ها به ترتیب از دو آزمون بخش خواندن انگلیسی مقدماتی کمبریج (CPET) و مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی (FLRAS)، قبل و بعد از دوره آموزش به‌منزله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که بعد از دریافت آموزش راهبردها، عملکرد درک مطلب زبان‌آموزان گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل بود. به علاوه، نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خواندن، میزان اضطراب خواندن شرکت‌کنندگان را کاهش داد. در پایان، درباره پیامدهای آموزشی یافته‌های این پژوهش بحث شد.

واژه‌های کلیدی: آموزش راهبردهای خواندن، درک مطلب، اضطراب خواندن، انگلیسی به‌منزله زبان خارجی، آموزش راهبردمحور.

۱. مقدمه و طرح مسئله

از دهه ۱۹۸۰ به بعد تحقیقات نشان داده است که خوانندگان ماهر پویا هستند، اهداف مشخصی در ذهن دارند، از راهبردهای درک‌مطلب آگاه‌اند و از آن‌ها به‌منظور نظارت و تسهیل در درک مطلب استفاده می‌کنند (Erler & Finkbeiner, 2007; Sheorey & Mokhtari, 2001; Zhang & Wu, 2009). در تلاشی برای بهبود درک‌مطلب خوانندگان کم‌مهارت در زبان دوم، شمار زیادی از تحقیقات در زمینه تأثیر آموزش راهبردهای خواندن بر عملکرد زبان‌آموزان انجام گرفت که بر مبنای مطالعاتی بود که راهبردهای به‌کار برده‌شده از سوی زبان‌آموزان ماهر و کم‌مهارت را هنگام تعامل با متون نوشتاری زبان دوم بررسی می‌کرد (Grabe, 2009; Koda, 2005). این گونه تصور می‌شود که زبان‌آموزان در رویارویی با متون دشوارتر، از راهبردهای خواندن بیشتری استفاده می‌کنند (Anderson, 1991). همچنین، خوانندگان ماهر برای درک متون نوشتاری از چندین راهبرد مختلف خواندن استفاده می‌کنند (Sheorey & Mokhtari, 2001; Zhang & Wu, 2009).

درک‌مطلب، مهارت شناختی‌ای چندگانه و پیچیده است که از منابع دانشی متعدد و راهبردهای گوناگون، از رمزگشایی گرفته تا تلفیق ایده‌های متن با دانش قبلی خواننده استفاده می‌کند تا با کنش متقابل به درک‌مطلب منجر شود (Grabe, 2009). راهبردهای خواندن، اقدامات هدفمند در نظر گرفته می‌شوند که برای تسهیل خواندن در هر سطحی به‌کار گرفته می‌شوند (Erler & Finkbeiner, 2007; Zhang & Wu, 2009). همچنین، از این راهبردها به‌منزله عملیات ذهنی یا فرایندهای درکی یاد می‌شود که خواننده انتخاب می‌کند و از آن‌ها به‌منظور معنا دار کردن آنچه می‌خواند، استفاده می‌کند (Abbott, 2006). اگر از راهبردهای خواندن به‌طور مؤثر در بافت‌های مختلف استفاده شود، تأثیر مثبتی در فرایند درک‌مطلب خواهند داشت (Grabe, 2009). در نتیجه، اگرچه ممکن است میان دسته‌های مختلف راهبردها هم‌پوشانی وجود داشته باشد؛ اما در این میان راهبردهای فراشناختی ممکن است مؤثرتر از بقیه باشند؛ زیرا سبب می‌شوند که خوانندگان آگاهی بیشتری از شیوه‌های خواندن کسب کنند که به‌سبب آن عملکرد درک‌مطلب آن‌ها هم افزایش یابد (Cohen, 2007).

با توجه به اهمیت راهبردهای خواندن زبان دوم^۱ در عملکرد بهتر در خواندن، حجم انبوهی از

مطالعات تجربی نقش مؤثر آموزش مستقیم راهبردهای خواندن زبان دوم را در افزایش مهارت خواندن بررسی کرده‌اند (Akkakoson, 2013). از نظر ویلیام و بردن^۲ (1997)، معلمان زبان دوم نباید خود را به انتقال دانش محدود کنند؛ بلکه باید به زبان‌آموزان کمک کنند تا با کسب دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و راهبردهای مورد نیاز، خوانندگان مستقلی شوند. همچنین، آموزش مستقیم راهبردهای خواندن به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا در آزمون‌های درک‌مطلب عملکرد بهتری داشته باشند (Brown & Palincsar, 1989). مطالعات پیشین نیز نشان داده است که آموزش راهبردهای خواندن نه فقط مهارت درک‌مطلب دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد؛ بلکه آگاهی آن‌ها را از راهبردهای درک‌مطلب در زبان دوم نیز بالا می‌برد (Davis, 2010).

در زمینه مدل‌های آموزش راهبردهای زبان دوم، محققان و مدرسان این حوزه چندین مدل ارائه کرده‌اند (Chamot & O'Malley, 1996; Oxford, 2011). یکی از معتبرترین مدل‌های آموزش راهبردمحور رویکرد آکادمیک شناختی یادگیری زبان (CALLA) است که در ایالت متحده آمریکا به منظور جبران ناکارایی‌ها و مشکلات یادگیری زبان‌آموزان طراحی و استفاده شد (Chamot & O'Malley, 1996). یافته‌های مطالعات تجربی که از سی.آل.آ. استفاده کرده‌اند، بیانگر این است که می‌توان از این مدل در سطوح و بافت‌های آموزشی مختلف به منظور یادگیری زبان خارجی استفاده کرد (Oxford, 2011). سی.آل.آ. از سه جزء اصلی تشکیل شده است که شامل موضوعات مربوط به محتوا، بهبود زبان آکادمیک و آموزش مستقیم راهبردهای یادگیری می‌شود (Chamot & O'Malley, 1994). محتوا از میان موضوعاتی انتخاب می‌شود که با سطح زبان‌آموزان و حوزه تحصیلی آن‌ها سازگار است. با توجه به موضوعات مهم در حوزه تحصیلی زبان‌آموزان، پیشنهاد می‌شود که به‌هنگام انتخاب موضوع، علایق و انگیزه دانش‌آموزان نیز در نظر گرفته شود (*ibid*). محتوای مناسب به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا ساختار دانش آن‌ها درباره موضوعات مختلف افزایش یابد و انگیزه بهتری برای خواندن داشته باشند (*ibid*). یک ویژگی مهم سی.آل.آ. تلفیق آموزش راهبردی مستقیم با آموزش معمول زبان است. هدف اصلی آموزش مستقیم راهبردها این است که مجموعه‌ای از راهبردها را در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد که بتوانند با توجه به هر فعالیت مشخص از راهبرد مناسب استفاده کنند (*ibid*). گفتنی است که زبان‌آموزان به آموزش مستقیم نیاز دارند تا علاوه بر یادگیری مجموعه گسترده‌ای از راهبردها که برای یادگیری مؤثر زبان لازم است، آگاهی و مهارت آن‌ها

نیز افزایش یابد (Cohen, 2007). بنابراین، آموزش مستقیم راهبردها در چارچوب سی.آ.ال.آ. ابتدا با تصمیم‌گیری درباره اهداف محتوا و فعالیت‌های یادگیری و سپس شناسایی راهبردهای مناسب و هم‌خوان با آن محتوا و فعالیت‌های مشخص باید انجام گیرد (Chamot & O'Malley, 1994). این مدل از سوی محققان به‌منظور بررسی تأثیر آموزش راهبردی بر توانایی خواندن و استفاده از راهبردهای خواندن استفاده شده است. یافته‌های این مطالعات بیانگر آن است که برنامه‌های آموزش راهبردی که از سی.آ.ال.آ. استفاده کرده‌اند، تأثیر مثبتی بر درک‌مطلب و استفاده از راهبردهای خواندن دارد (Plonsky, 2011; Takallou, 2011).

اضطراب خواندن^۲ زبان خارجی که سازه‌ای است مرتبط، اما متمایز از اضطراب کلی زبان خارجی^۳، یکی دیگر از متغیرهای مطالعه حاضر است. اضطراب زبان خارجی عمومی را به‌منزله مجموعه پیچیده‌ای از خودآگاهی‌ها، اعتقادات، احساسات و رفتارهای مرتبط با کلاس آموزش زبان تعریف می‌کنند که از منحصربه‌فرد بودن فرایند یادگیری زبان ناشی می‌شود (Horwitz et al., 1986). اضطراب زبان خارجی عمومی از فرایندهای یادگیری زبان خارجی ریشه می‌گیرد و مدرس ممکن است این اضطراب را به‌هنگام تلاش زبان‌آموز در برقراری ارتباط با زبان دوم تشخیص دهد (Horwitz et al., 1986). درمقابل، اضطراب خواندن زبان خارجی اضطرابی است که زبان‌آموز در طول فرایند یادگیری زبان خارجی تجربه می‌کند و بنابراین، به مهارت زبانی خواندن مرتبط است. گفتنی است، از آنجا که مهارت خواندن همانند مهارت سخن گفتن به تعامل هم‌زمان نیاز ندارد، اضطراب خواندن زبان خارجی ممکن است به آسانی از سوی مدرسان تشخیص‌پذیر نباشد. از این رو، تحقیقات گسترده در زمینه اضطراب کلی زبان خارجی در هر دو محیط یادگیری آنلاین و کلاس‌های درسی سنتی انجام شده است (Coryell & Clark, 2009; Ghafar Samar & Shirazizadeh, 2010; Liu & Jackson, 2008; Pichette, 2009; Tallon, 2009).

نتایج این تحقیقات بیانگر این است که اضطراب زبان خارجی تأثیر منفی بر عملکرد زبان‌آموزان دارد (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Yan & Young, 1994). از سوی دیگر، اضطراب خواندن زبان دوم به‌تازگی توجه محققان را به‌خود جلب کرده و پرسش‌های بسیاری در این زمینه از جمله تأثیر اضطراب خواندن بر عملکرد خواندن و منبع اضطراب خواندن در زبان دوم هنوز بی‌پاسخ است (Saito et al.,

(1999; Shi & Liu, 2006). مدل‌های خواندن و مطالعات تجربی نشان داده است که اضطراب خواندن زبان دوم در بین زبان‌آموزان رایج است. همان‌گونه که مدل ساختاری^۵ خواندن زبان خارجی بیان می‌کند (Bernhardt, 1990)، خوانندگان نقش پویایی در ساخت معنی از متن دارند و در همه حال با متن در تعامل‌اند. بنابراین، هم خصوصیات خواننده و هم ویژگی‌های متن در خواندن به زبان دوم مؤثر است. ویژگی‌های متفاوت یک متن زبان خارجی همچون رسم‌الخط ناآشنا، رمزگشایی آوایی - حرفی^۱، ویژگی‌های نحوی و گفتمانی و پیشینه فرهنگی، همه مشکلاتی در فرایند خواندن زبان‌آموزان به‌وجود می‌آورد و متعاقباً سبب ایجاد اضطراب خواندن می‌شوند (Saito et al., 1999; Shi & Liu, 2006).

اگرچه مطالعات تجربی بسیاری کاربرد سی.آل.ال.آ. را به‌منزله چارچوبی برای آموزش راهبردی خواندن زبان خارجی بررسی کرده‌اند؛ اما درباره کارایی این مدل برای زبان‌آموزان نوجوان بسیار کم پژوهش شده است (Manoli et al., 2016). بسیاری از محققان بر اهمیت انجام تحقیقات بر روی زبان‌آموزان نوجوان تأکید کرده‌اند؛ زیرا بیشتر مطالعات بر روی زبان‌آموزان بزرگسال بوده است (Chamot, 2005; Macaro & Erler, 2008; Manoli et al., 2016). به‌علاوه، همان‌گونه که در مطالب بالا بحث شد، تحقیق در زمینه اضطراب خواندن زبان دوم و شیوه‌های مدیریت و رویارویی با آن در مطالعات تجربی زبان دوم بسیار نادر است. بنا به این دلایل، هدف از مطالعه حاضر بررسی تأثیر آموزش راهبردی خواندن زبان دوم با استفاده از مدل سی.آل.ال.آ. (بر روی الف) توانایی خواندن و درک‌مطلب در زبان انگلیسی و (ب) اضطراب خواندن در زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان نوجوان ایرانی است.

۲. پیشینه تحقیق

با توجه به شواهد تجربی و نظری که آموزش مستقیم راهبردهای خواندن در تحقیقات زبان دوم را تصدیق می‌کنند، محققان بسیاری درباره تأثیر آموزش راهبردی بر توانایی درک‌مطلب و استفاده از راهبردهای خواندن در بافت‌های انگلیسی به‌منزله زبان خارجی پژوهش کرده‌اند. برای مثال، ژنگ (2008) تأثیر یک برنامه آموزش خواندن راهبردمحور دوماهه را بر درک‌مطلب ۹۹ زبان‌آموز چینی و نیز تمایل آن‌ها برای شرکت در فعالیت‌های گروهی راهبردمحور بررسی کرد.

چارچوب برنامه آموزشی بر اساس دیدگاه ساخت‌گرا^۷ بوده است و هدفش بهبود درک مطلب آکادمیک زبان آموزان بود. نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی راهبردمحور بر پایه فعالیت‌های مشارکتی، استفاده زبان آموزان از راهبردهای خواندن و نیز عملکرد درک مطلب آن‌ها را افزایش داد. در مطالعه دیگری شانگ^۸ (2010) تأثیر سه راهبرد خواندن شناختی، فراشناختی و جبرانی بر خودکارآمدی، استفاده از راهبردها و درک مطلب زبان آموزان تایوانی را بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که راهبرد فراشناختی بیشتر از دو راهبرد دیگر استفاده شد، در حالی که راهبرد جبرانی در رتبه دوم و راهبرد شناختی در رتبه سوم قرار گرفتند. به علاوه، همبستگی مثبت زیادی میان استفاده از راهبردهای خواندن و احساس خودکارآمدی زبان آموزان مشاهده شد. با وجود این، هیچ رابطه‌ای میان راهبردهای خواندن و بهبود عملکرد خواندن یافت نشد.

به طور مشابه، اکاکوسون^۹ (2013) در ارتباط میان آموزش خواندن راهبردی، فرایند یادگیری، راهبردهای خواندن زبان دوم و بهبود عملکرد خواندن زبان انگلیسی در بین دانشجویان رشته‌های علوم و فناوری تایلد تحقیق کرد. به منظور انجام این پژوهش، گروه آزمایش (تعداد ۸۲ نفر) بر اساس برنامه آموزشی راهبردمحور به مدت ۱۶ هفته آموزش دیدند، در حالی که گروه کنترل (۸۲ نفر) بر اساس یک رویکرد معلم‌محور سنتی آموزش دیدند. نتایج این مطالعه نشان داد که پس از پایان دوره، عملکرد گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل بود. همچنین، دب‌ار^{۱۰} و همکاران (2014) تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب ۶۷ زبان آموز سنگاپوری را بررسی کردند. علاوه بر جمع‌آوری داده‌های کمی، به منظور جمع‌آوری داده‌های کیفی در ارتباط با تجارب زبان آموزان از آموزش راهبردهای فراشناختی مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته^{۱۱} هم اجرا شد. آزمایش شامل آموزش مستقیم راهبردهای فراشناختی خواندن از طریق رویکرد آموزش متقابل^{۱۲} بود. نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه معناداری میان افزایش آگاهی فراشناختی و افزایش درک مطلب وجود دارد. به علاوه، مشخص شد که آموزش راهبردهای فراشناختی در افزایش آگاهی فراشناختی مؤثر بوده است و تا حدودی با افزایش درک مطلب مرتبط است. در مطالعه دیگری ناصری و زعفرانیه^{۱۳} (2012) رابطه میان باورهای خودکارایی خواندن، تأثیر راهبردهای خواندن و سطح درک مطلب زبان آموزان ایرانی را بررسی کردند. در این

مطالعه، آزمون درک مطلب میثیگان، پرسش‌نامه استفاده از راهبردهای خواندن و نیز پرسش‌نامه خودکارآمدی خواندن به ۸۰ دانش‌آموز سال سوم و چهارم دبیرستانی داده شد. نتایج این مطالعه نشان داد که الف) همبستگی مثبت بسیار زیادی بین باورهای خودکارآمدی خواندن و درک مطلب و همچنین، بین باورهای خودکارآمدی خواندن و استفاده از راهبردهای خواندن وجود دارد. ب) راهبردهای شناختی بیشتر از دیگر راهبردها استفاده شدند. ج) با توجه به جنسیت شرکت‌کنندگان، رابطه بین خودکارآمدی خواندن و راهبردهای خواندن استفاده‌شده از سوی دانش‌آموزان سال سوم و چهارم تفاوتی وجود نداشت.

آقایی و ژانگ^۴ (2012) نیز تأثیر آموزش مستقیم راهبردهای خواندن را بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان ایرانی مطالعه کردند. آن‌ها با استفاده از یک طرح تحقیق شبه‌آزمایشی شامل یک گروه کنترل و یک گروه آزمایش، تأثیر یک دوره ۴ ماهه آموزش مستقیم راهبردهای شناختی و فراشناختی خواندن را بر استفاده از راهبردها و عملکرد خواندن شرکت‌کنندگان بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که آموزش راهبردمحور مستقیم علاوه بر بهبود عملکرد درک مطلب، استفاده از راهبردهای خواندن را نیز افزایش داد. به علاوه، نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خواندن، رفتارهای خواندن مستقل^۵ شرکت‌کنندگان را افزایش داد. به‌طور مشابه، مهرپور و همکاران (2012) نیز تأثیر آموزش راهبردهای درک مطلب را بر گروهی از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ایرانی آزمایش کردند. هدف از این آزمایش، گسترش مجموعه راهبردهای استفاده‌شده از سوی دانش‌آموزان و بهبود توانایی درک مطلب آن‌ها بود. گروه آزمایش راهبردهای درک مطلب را به‌همراه خواندن چند متن انگلیسی دریافت کردند، در حالی که گروه کنترل به‌روش سنتی بدون هیچ‌گونه آموزش راهبردی به‌طور سنتی آموزش دیدند. یافته‌ها نشان داد که اگرچه آموزش راهبردی خواندن آگاهی دانش‌آموزان را از راهبردها افزایش می‌دهد و آن‌ها را به استفاده از راهبردها تشویق می‌کند؛ اما احتمال یادگیری و استفاده از بعضی راهبردها از سوی دانش‌آموزان بسیار کم است. به علاوه، مشخص شد که آموزش راهبردی خواندن به‌طرز عجیبی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان تأثیر مثبتی نداشته است.

اخیراً، مانولی^۶ و همکاران (2016) تأثیر یک برنامه آموزش راهبردمحور را با استفاده از

راهبردهای چندگانه بر درک‌مطلب دانش‌آموزان یونانی ارزیابی کردند. محققان با استفاده از یک طرح شبه‌آزمایشی، تأثیر یک آموزش راهبردمحور را بر مینای چارچوب توضیح مستقیم^{۱۷} بر عملکرد خواندن شرکت‌کنندگان گروه آزمایش بررسی کردند. یافته‌های مطالعه نشان داد که گروه آزمایش در پس‌آزمون، عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند. به‌طورکلی، یافته‌ها سودمندی و کارایی آموزش مستقیم راهبردهای خواندن را برای زبان‌آموزان نوجوان تأیید کرد.

در ارتباط با آموزش راهبردهای خواندن و استفاده از راهبردها، تحقیقات پیشین ارتباط میان اضطراب خواندن زبان خارجی و استفاده از راهبردهای خواندن را نشان داده است. برای مثال، لین^{۱۸} (2016) مدلی فرضی را بررسی کرد که تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مشخص خوانندگان زبان خارجی و انگلیسی را بیان می‌کرد. این متغیرها عبارت بودند از سطح تحصیلی، سطح زبان انگلیسی خودپنداری^{۱۹} و میزان رضایت از مهارت خواندن، اضطراب خواندن و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن. ۳۷۲ شرکت‌کننده به نسخه ترجمه‌شده مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی (FLRAS)، پرسش‌نامه راهبردهای خواندن و یک پرسش‌نامه خودسنجی پاسخ دادند. نتایج نشان داد که خودارزیابی از مهارت خواندن، ارتباطی با سطح تحصیلی و برداشت خواننده ندارد. هر چند رضایتمندی تأثیر مستقیمی بر اضطراب خواندن زبان خارجی داشت؛ اما بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن بدون تأثیر بود. نتایج تحلیل مسیر نیز نشان داد که استنباط یادگیرندگانی که مهارت خواندن داشتند، اضطراب خواندن زبان خارجی آن‌ها را پیش‌بینی کرده و همان استنباط، یک متغیر غیرمستقیم برای استفاده از راهبرد خواندن فراشناختی است. همچنین، لیاو و وانگ^{۲۰} (2018) تأثیر آموزش راهبردی درک‌مطلب را بر مهارت خواندن، اضطراب و خودکارآمدی یک گروه از زبان‌آموزان تایوانی بررسی کردند. گروه آزمایش آموزش راهبردهای درک‌مطلب و گروه کنترل روش آموزش سنتی را در یک دوره ۱۵ هفته‌ای دریافت کردند. نتایج پژوهش نشان داد که گروه آزمایش هنگام روخوانی انگلیسی، اضطراب کم‌تر و مهارت بیشتری نسبت به گروه کنترل داشتند. همچنین، اعتمادبه‌نفس، پشتکار، تشویق کلامی^{۲۱} و عملکرد کلی گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل بود. با وجود این، نگرش یادگیری میان دو گروه، تفاوت زیادی نداشت.

۳. روش تحقیق

۳-۱. شرکت‌کننده‌ها

به‌منظور تحقق اهداف این مطالعه، دو گروه از زبان‌آموزان نوجوان ایرانی (تعداد ۴۸ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری آسان^{۲۲} از یک آموزشگاه زبان در تهران انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان همگی دختر و بین ۱۱ تا ۱۳ سال سن داشتند. آن‌ها به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و گروه کنترل (۲۳ نفر) قرار گرفتند. به‌منظور حصول اطمینان از همگن بودن زبان انگلیسی عمومی دو گروه، آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) از تمامی شرکت‌کنندگان گرفته شد. نتایج آزمون تعیین سطح نشان داد که زبان‌آموزان از نظر دانش زبان انگلیسی در سطح متوسط (B1) قرار دارند. هر دو کلاس از سوی یک معلم و با یک کتاب درسی آموزش دیدند. دوره آموزش راهبردهای خواندن نیز ۱۲ هفته به‌طول انجامید. آنچه درمورد شرکت‌کنندگان باید به آن توجه و تأیید شود، سن آن‌ها و سطح دانش زبانی آن‌هاست که هر دو مؤلفه می‌تواند دلایلی بر وجود اضطراب بیشتر در زبان خارجی به‌طور عام و خواندن در زبان خارجی به‌طور خاص باشد (Shi & Liu, 2006).

۳-۲. ابزارها

۳-۲-۱. آزمون تعیین سطح زبان انگلیسی (او پی تی)

آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) (Allan, 2004) که آزمونی بسیار رایج در مطالعات یادگیری زبان انگلیسی به‌شمار می‌آید، به‌منظور بررسی همگن بودن سطح زبانی عمومی شرکت‌کنندگان برای هر دو گروه برگزار شد. این آزمون به‌منزله آزمونی مناسب برای تعیین سطح مهارت انگلیسی هر تعداد زبان‌آموز در هر سطحی در نظر گرفته می‌شود (*ibid*). او پی تی، شامل ۶ مقیاس سنجش است. زبان‌آموزان با نمره بین ۰ تا ۱۷ در سطح مبتدی (A1) و زبان‌آموزان با نمره بین ۱۸ تا ۱۹ در سطح پیش‌متوسط (A2) قرار می‌گیرند. زبان‌آموزانی که نمره آن‌ها بین ۳۰ تا ۳۹ است، در گروه متوسط (B1) و آن دسته از زبان‌آموزان با نمره بین ۴۰ تا ۴۷ در سطح بالایی متوسط (B2) قرار خواهند گرفت. دانش‌آموزانی هم که نمرات آن‌ها بین ۴۸ تا ۵۴ و ۵۴ تا ۶۰ قرار می‌گیرند، به‌ترتیب در سطح پیشرفته (C1) و بسیار پیشرفته (C2)

طبقه‌بندی می‌شوند. ضریب پایایی این آزمون در مطالعه حاضر بر اساس آلفای کرونباخ، ۸۲ درصد گزارش شد.

۲-۲-۳. آزمون درک‌مطلب

در پژوهش حاضر، عملکرد درک‌مطلب شرکت‌کنندگان بر اساس دو نسخه متفاوت از مهارت خواندن آزمون انگلیسی مقدماتی کمبریج^{۲۳} (CPET)، قبل و بعد از دریافت آموزش راهبردهای خواندن ارزیابی شد تا میزان تأثیر آموزش راهبردمحور بر عملکرد درک‌مطلب شرکت‌کنندگان سنجیده شود. سی.پی.ای.تی. مطابق با سطح بی.ال. در چارچوب مرجع مشترک اروپایی^{۲۴} است. بخش خواندن آزمون سی.پی.ای.تی.، مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای درک‌مطلب در سطح متوسطه را ارزیابی می‌کند. دو نسخه استفاده‌شده از آزمون در این مطالعه شامل ۵ بخش بود. در بخش اول (پرسش‌های ۱ تا ۵) لیستی از علائم و متون در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده شد و آن‌ها می‌باید با توجه به متن، بهترین گزینه توصیفی را انتخاب کنند. در بخش دوم (پرسش‌های ۶ تا ۱۰)، تعدادی اشخاص در سمت چپ و توصیفات کوتاهی در سمت راست داده شده بود. آزمون‌دهندگان می‌باید توصیف متناسب با هر شخص را تعیین کنند. در بخش سوم (پرسش‌های ۱۱ تا ۲۰)، با توجه به یک متن، چندین جمله داده شده بود که دانش‌آموزان ملزم به تشخیص جملات صحیح و غلط بودند. در بخش چهارم (پرسش‌های ۲۱ تا ۲۵)، پنج پرسش چندگزینه‌ای با یک متن داده شده بود و شرکت‌کنندگان ملزم به انتخاب بهترین جواب از میان گزینه‌ها بودند. در آخرین بخش هم (پرسش‌های ۲۶ تا ۳۵) یک آزمون جای خالی به‌همراه ده پاسخ چندگزینه‌ای به‌منظور سنجش دستور زبان و واژگان زبان‌آموزان ارائه شده بود. شاخص پایایی این آزمون که از سوی فرمول آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد، برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب ۸۱ درصد و ۸۴ درصد گزارش شد.

۳-۲-۳. مقیاس اضطراب خواندن

به‌منظور ارزیابی مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی شرکت‌کنندگان به‌منزله یک متغیر وابسته در این مطالعه، مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی (FLRAS^{۲۵}) استفاده شد. اف.ال.آر.آ.اس.

که از سوی سایتو^{۲۶} و همکاران (۱۹۹۹) یک مقیاس لیکرت ۵ امتیازی و دارای ۲۰ پرسش است. دامنه پاسخ‌های این مقیاس از ۱ - به شدت مخالف تا ۵ - به شدت موافق در نظر گرفته شده است. نسخه اصلی اف.ال.آ.اس. از سوی دو دانشجوی کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی ابتدا به فارسی و دوباره به انگلیسی ترجمه شد. تغییرات جزئی در مقیاس اف.ال.آ.اس. داده شد تا با شرایط و بافت یادگیری زبان انگلیسی در ایران همخوانی صحیح داشته باشد. بالاترین نمره ممکن که از مقیاس می‌توان گرفت، ۱۰۰ و پایین‌ترین نمره ممکن ۲۰ است. آلفای کرونباخ برای اف.ال.آ.اس. در این مطالعه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۸۰ و ۷۹ درصد بود.

۳-۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

قبل از شروع آزمایش، آزمون او.پی.تی. به منظور اطمینان از هم‌سطح بودن شرکت‌کنندگان برگزار شد. سپس در راستای اهداف مطالعه، یک دوره ۱۲ هفته‌ای آموزش راهبردهای خواندن با آموزش معمول گروه آزمایش تلفیق شد. در جلسه اول دوره، مدرس آموزش راهبردهای خواندن را به صورت خلاصه توضیح داد و با توجه به مدل آموزش راهبردی مورد استفاده، برنامه کلی دوره را برای دانش‌آموزان تبیین کرد.

آموزش راهبردی مورد استفاده در این مطالعه بر پایه چارچوب مدل سی.آ.ال.آ. بود که از سوی شاموت و همکاران (۱۹۹۹) طراحی شد. این مدل از پنج مرحله اصلی تشکیل می‌شود: آماده‌سازی^{۲۷}، ارائه^{۲۸}، تمرین^{۲۹}، ارزیابی^{۳۰} و گسترش^{۳۱}. در این چارچوب، از آموزش کاملاً مستقیم به سمت آموزش غیرمستقیم استفاده از راهبردها در فعالیت‌های یادگیری پیش می‌رود. به گونه‌ای که زبان‌آموزان بتوانند مسئولیت بیشتری در انتخاب و پیاده‌سازی راهبردهای مناسب یادگیری بر عهده بگیرند. این چرخه با اضافه شدن راهبردهای جدید به مجموعه راهبردهای قبلی زبان‌آموزان، تکرار می‌شود. توصیف دقیق‌تر هر سطح به همراه فعالیت‌های مربوط به همراه مثال در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱: توصیف آموزش خواندن راهبردمحور

Table 1: Description of reading strategy-based instruction

مرحله	هدف	نمونه فعالیت
آماده-سازی	کمک به دانش‌آموزان به منظور آشنایی با راهبردهایی که قبلاً در فعالیتهای خواندن متفاوت از آنها استفاده کرده‌اند و افزایش آگاهی آنها از تأثیرات بالقوه استفاده از این راهبردها در موفقیت آنها در یادگیری. معلم قادر است با فعال کردن دانش‌قبلی زبان‌آموزان در مورد استفاده کتونی آنها از راهبردهای خواندن نیازهای زبان‌آموزان را به منظور تدریس راهبردهای خواندن شناسایی کند.	بحث‌های گروهی درباره راهبردهای جدید استفاده‌شده در فعالیتهای خواندن. مکالمه‌های گروهی و انفرادی درباره راهبردهای خاص استفاده شده برای هر فعالیت. روش‌های بازنگری فعالیتهای کلاسی که به کمک آنها زبان‌آموز در طول انجام هر فعالیت، هر آنچه را فکر می‌کند به زبان می‌آورد. مقیاس‌ها و لیست‌های خودگزارشی درباره راهبردهای استفاده‌شده به‌هنگام انجام فعالیتهای خواندن. معلم خود هنگام خواندن یک متن که بر روی پروژکتور پیش روی آنها نشان داده می‌شود، بلند فکر می‌کند.
ارائه	معلم راهبردهای مختلف را توضیح و مدل‌سازی می‌کند و جزئیات، ویژگی‌ها، کارایی و استفاده‌های مختلف هر راهبرد را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.	معلم خود هنگام خواندن یک متن که بر روی پروژکتور پیش روی آنها نشان داده می‌شود، بلند فکر می‌کند. معلم هم‌زمان با خواندن، استفاده هر راهبرد را نشان می‌دهد. به‌طور مثال: حدس محتوا با توجه به‌منزله استفاده از عکس‌ها به‌منظور فعال‌سازی دانش طرح‌واره‌ای از هر بخش، توجه ویژه به موضوعات و متون ایتالیک و پررنگ‌شده، خودارزیابی از درک‌مطلب و برنامه‌ریزی برای پرداختن به لغات جدید، دستورزیان و یا اطلاعات جدید داخل متن و ارزیابی میزان موفقیت افراد در میزان درک‌مطلب خود. سپس معلم می‌تواند نظر دانش‌آموزان را درباره راهبردها بپرسد، همچنین، معلم با توضیحات بیشتر اسم فنی و تخصصی و نحوه استفاده بهتر و مؤثرتر از هر راهبرد را توضیح دهد. این خود نوعی مدل‌سازی برای دانش‌آموزان است که با کمک آن می‌توانند خود را حین انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت خواندن تصور کنند.

مرحله	هدف	نمونه فعالیت
تمرین	به دانش‌آموزان فرصت تمرین هر راهبرد با فعالیت‌های واقعی خواندن واقعی داده می‌شود. زبان‌آموز در حال انجام فعالیت‌های گروهی می‌تواند به‌طور مکرر تمرین‌ها را تکرار کند.	تعدادی از زبان‌آموزان یک داستان را می‌خوانند، درمورد لغات جدید آن بحث و سعی می‌کنند معنی آن‌ها را با توجه به بافت حدس بزنند و در آخر نکات مهم داستان را خلاصه می‌کنند. انواع راهبردها را می‌توان با فعالیت‌های متفاوت تمرین کرد.
ارزیابی	زبان‌آموزان می‌توانند میزان پیشرفت در استفاده از هر راهبرد را بسنجند و به‌سبب آن، آگاهی‌فرآشناختی خود را از میزان بهبود در خواندن زبان دوم افزایش دهند. فعالیت‌هایی به‌منظور افزایش مهارت خودارزیابی هر دانش‌آموز به آن‌ها داده می‌شود.	خودارزیابی بعد از انجام هر راهبرد جدید، ثبت یادداشت‌های روزانه که در آن زبان‌آموزان نتایج استفاده از هر راهبرد را یادداشت می‌کنند، تهیه لیستی از راهبردهای به‌کار گرفته‌شده و استفاده از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی پاسخ - باز که زبان‌آموزان نظر خود را درمورد کارایی راهبردهای متفاوت بیان می‌کنند.
گسترش	زبان‌آموزان سعی می‌کنند راهبردهایی را که یاد گرفته‌اند به دیگر بافت‌ها و فعالیت‌های خواندن گسترش و انتقال دهد. در این راستا ممکن است ترکیب‌هایی جدیدی از راهبردها از سوی خود زبان‌آموزان به‌وجود آید. تا این مرحله، آموزش راهبردمحور به اهداف خود برسد، یادگیرنده می‌تواند به‌طور مستقل از راهبردها استفاده کند و نیز ظرفیت خودتنظیمی به‌منظور تقبل مسئولیت یادگیری خود را به‌دست آورده است.	دانش‌آموزان از راهبردهایی که آموخته‌اند و یا ترکیب‌های جدید راهبردها که خود ایجاد کرده‌اند، هنگام خواندن داستان‌های کوتاه در بیرون از کلاس درس استفاده می‌کنند.

به‌طور هم‌زمان، دانش‌آموزان گروه کنترل به‌صورت سنتی و بدون دریافت هیچ‌گونه آموزش راهبردی خواندن زبان دوم آموزش دیدند. به‌طور دقیق‌تر، رویکرد اتخاذ شده برای گروه کنترل، خواندن متن با صدای بلند از سوی زبان‌آموزان و سپس ترجمه آن بود. در طول جلسات، مدرس لغات جدید را آموزش و پرسش‌های درک‌مطلب شفاهی بعد از متن را پاسخ می‌داد. به‌منظور

سنجش عملکرد درک مطلب و اضطراب خواندن شرکت‌کننده‌ها به ترتیب از دو آزمون بخش خواندن انگلیسی مقدماتی کمبریج (CPET) و مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی (FLRAS)، قبل و بعد از دوره آموزش به منزله پیش‌آزمون (قبل از آموزش راهبرد خواندن) و پس‌آزمون (بعد از آموزش راهبرد خواندن) استفاده شد.

۴-۳. نتایج تحلیل داده‌ها

به منظور تحلیل آماری داده‌ها از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۰ استفاده شد. همان‌طور که در مطالب بالا اشاره شد، برای حصول اطمینان از همگن بودن دو گروه پیش از شروع دوره آموزش راهبردمحور تست تعیین سطح آکسفورد (او.پی.تی.) برای همه زبان‌آموزان در دو گروه اجرا شد. برای مقایسه میانگین‌های او.پی.تی. یک آزمون تی مستقل برای مشاهده تفاوت‌های موجود بین دو گروه اجرا شد. نتایج آزمون تی مستقل (مندرج در جدول شماره ۲) بیانگر این است که گروه‌ها از نظر دانش کلی زبان انگلیسی با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند.

جدول ۲: نتایج آزمون او.پی.تی.

Table 2: Results of the OPT for each group

گروه	میانگین	انحراف معیار	مقدار آ	سطح معناداری
آزمایش	۳۵/۷۲	۱۰/۰۵	-۰/۶۴۲	۰/۴۱۲
کنترل	۳۶/۱۱	۹/۸۴		

سپس به منظور سنجیدن آثار دوره آموزش راهبردهای خواندن بر عملکرد درک مطلب شرکت‌کنندگان و بررسی تغییر در عملکرد خواندن زبان دوم در هر دو گروه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از آزمون تی نمونه‌های وابسته^{۳۲} استفاده شد. نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که تغییر در نمرات میانگین از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون برای گروه آزمایش $t(24) = -29.33, p < 0.05$ و گروه کنترل $t(22) = -7.88, p < 0.05$ از لحاظ آماری معنادار بودند. در گروه آزمایش میانگین عملکرد خواندن از ۱۷/۸۴ در پیش‌آزمون به ۲۵/۲۰ در پس‌آزمون افزایش یافت و در گروه کنترل نیز میانگین عملکرد خواندن از ۱۶/۹۵ در پیش‌آزمون به ۲۰/۷۸ در پس‌آزمون افزایش یافت.

جدول ۳: نتایج آزمون تی وابسته برای نمرات عملکرد خواندن در هر گروه
Table 3: Paired samples t-test for reading scores in each group

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		مقدار t	سطح معناداری
	میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار		
آزمایش	۱۷/۸۴	۴/۳۲	۲۵/۲۰	۴/۶۶	-۲۹/۳۳	۰/۰۰
کنترل	۱۶/۹۵	۴/۶۵	۲۰/۷۸	۵/۳۴	-۷/۸۸	۰/۰۰

همچنین، آزمون تحلیل کوواریانس (آنکوا^{۳۳}) یک‌طرفه بین گروهی برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش خواندن به‌کار گرفته‌شده در این مطالعه استفاده شد. متغیر مستقل نوع آموزش بود (آموزش راهبردمحور یا آموزش سنتی) و نمرات شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون خواندن به‌منزله متغیر وابسته در نظر گرفته شد. در بررسی آنکوا، نمرات شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون عملکرد خواندن به‌منزله کوواریانس^{۳۴} در نظر گرفته شدند. ابتدا بررسی‌های اولیه برای حصول اطمینان از عدم تخطی فرضیه نرمال بودن، خطی بودن^{۳۵}، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام شد. پس از بررسی مفروضه‌ها آزمون آنکوا اجرا شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ نشان داده شده است. جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که تفاوت آماری زیادی در میانگین نمرات عملکرد خواندن در پس‌آزمون بین دو گروه دیده می‌شود $F(1, 45) = 41.99, p = 0.000, \text{partial eta squared} = 0.48$

جدول ۴: نتایج آزمون آنکوا برای نمرات عملکرد خواندن
Table 4: ANCOVA results for reading comprehension scores

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری
کوواریانس (پیش‌آزمون)	۹۹۴/۰۴۳	۱	۹۹۴/۰۴۳	۲۸۶/۹۸۳	۰/۰۰۰
بین نمونه‌ها	۱۴۵/۴۶۰	۱	۱۴۵/۴۶۰	۴۱/۹۹۵	۰/۰۰۰
درون نمونه‌ها	۱۵۵/۸۷۰	۴۵	۳/۴۶۴		

در ارتباط با اضطراب خواندن زبان خارجی، آمار توصیفی در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که اندکی کاهش در نمرات گروه کنترل از پیش‌آزمون (میانگین: ۵۰/۱۷، انحراف‌معیار: ۹/۲۰) به پس‌آزمون (میانگین: ۴۹/۴۳، انحراف‌معیار: ۹/۵۳) دیده می‌شود. روند کاهشی مشابهی نیز در نمرات گروه آزمایش از پیش‌آزمون (میانگین: ۴۸/۹۲، انحراف‌معیار: ۹/۶۰) به پس‌آزمون (میانگین: ۴۴/۲۴، انحراف‌معیار: ۱۰/۰۴) قابل مشاهده است. همچنین، پس از در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون اضطراب خواندن زبان خارجی به‌منزله کوواریانس، نتایج آزمون آنکوا نشان داد که تفاوت در پس‌آزمون نمرات اضطراب خواندن بین دو گروه معنادار است (جدول شماره ۶) $F(1, 45) = 5.99, p = 0.018, \text{partial eta squared} = 0.11$. این یافته بیانگر این است که آموزش راهبردهای خواندن در کاهش اضطراب خواندن زبان آموزان مؤثر بوده است.

جدول ۵: آمار توصیفی برای نمرات اضطراب خواندن

Table 5: Descriptive statistics for reading anxiety scores

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار
آزمایش	۴۸/۹۲	۹/۶۰	۴۴/۲۴	۱۰/۰۴
کنترل	۵۰/۱۷	۹/۰۲	۴۹/۴۳	۹/۵۳

جدول ۶: نتایج آزمون آنکوا نمرات اضطراب خواندن

Table 6: ANCOVA results for reading comprehension scores

منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری
کوواریانس (پیش‌آزمون)	۱۰۹۷/۹۸۷	۱	۱۰۹۷/۹۸۷	۲۸/۹۹۲	۰/۰۰
بین نمونه‌ها	۲۳۶/۹۹۸	۱	۲۳۶/۹۹۸	۵/۹۹۴	۰/۰۱
درون نمونه‌ها	۱۷۰۴/۲۲۵	۴۵	۳۷/۸۷۲		

به‌طور خلاصه، تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردی مهارت خواندن نه تنها سبب بهبود عملکرد زبان‌آموزان نوجوان در مهارت خواندن در زبان انگلیسی می‌شود؛ بلکه میزان اضطراب این افراد در خواندن زبان خارجی را نیز به‌طور معناداری کاهش می‌دهد.

۴. نتیجه

مطالعه حاضر به‌منظور بررسی تأثیر اجرای یک برنامه آموزش راهبردی خواندن بر درک‌مطلب و اضطراب خواندن زبان‌آموزان نوجوان ایرانی انجام گرفت. از مدل آموزش راهبردی سی.ای.ال.ای. به‌مدت دوازده هفته استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که در پایان دوره توانایی درک‌مطلب زبان‌آموزان گروه آزمایش به‌طرز زیادی بهتر از گروه کنترل بود. این نتیجه به این معناست که آموزش راهبردی خواندن در افزایش درک‌مطلب زبان‌آموزان نوجوان ایرانی مؤثر بوده است. نتایج این مطالعه با مطالعات تجربی پیشین (Aghaie & Zhang, 2012; Akkakoson, 2013; Dabarera, Renandya, & Zhang, 2014; Zhang, 2008) هم‌خوان بوده است و با یافته‌های شانگ (2010) مغایرت دارد. به‌طور دقیق‌تر، یافته‌های مطالعه حاضر تأیید و گسترش یافته‌های مانولی و همکاران (2016) است که تصدیق بر کارایی استفاده و آموزش راهبردها در بهبود درک‌مطلب زبان‌آموزان مدرسه‌ای و نوجوان است. با این حال، یافته‌های این مطالعه در تضاد با یافته‌های مهرپور و همکاران است که مطالعه آن‌ها نشان داد که آموزش خواندن راهبردمحور سبب افزایش درک‌مطلب زبان دوم دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ایرانی نمی‌شود.

افزایش عملکرد زبان‌آموزان نوجوان بعد از دریافت آموزش راهبردمحور ممکن است حاکی بر این ادعا باشد که زبان‌آموزان نوجوان به‌نسبت زبان‌آموزان سن بالاتر، شانس بیشتری برای فراگیری راهبردهای خواندن در زبان دوم دارند (Dobson, 1998)؛ در نتیجه آموزش راهبردی در سنین نوجوانی می‌تواند سبب افزایش اعتمادبه‌نفس و مهارت زبان‌آموز در استفاده از راهبردهای مؤثر زبانی و در نهایت، بهبود مهارت زبانی آن‌ها در کلاس‌های درس شود (Manoli et al., 2016).

به‌علاوه، نتایج مطالعه کنونی تصدیق بر مؤثر بودن آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم در بهبود درک‌مطلب زبان‌آموزانی است که در پردازش اطلاعات متن، هدف‌محورتر شدند (Erler &

(Finkbeiner, 2007; Grabe, 2009). همچنین، بهبود عملکرد خواندن شرکت‌کنندگان گروه آزمایش تصدیقی بر یافته‌های یانگ^{۳۶} (2006) است، مبنی بر اینکه زبان‌آموزان می‌توانند از راهبردهای خواندن به‌منظور جبران نقاط ضعف خود در خواندن و نیز کسب دانش زبانی کافی برای درک متن استفاده کنند. از آنجا که خواندن زبان دوم هم شامل مشکل خواندن و هم مشکل یادگیری زبان است، آموزش مستقیم راهبردهای خواندن می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا عادت‌های خواندن کارآمد را به‌منظور بهبود عملکرد درک‌مطلب بهبود ببخشند. این عادت‌های خواندن مؤثر از طریق آموزش غیرمستقیم و به‌صورت طبیعی کسب نمی‌شوند. بنابراین، زبان‌آموز لازم است یاد بگیرد که چگونه به‌صورت صحیح با دریافت آموزش مستقیم راهبردها شامل توضیح راهبردها، مدل‌سازی و تمرین بتواند از راهبردهای مؤثر خواندن در زبان دوم استفاده کند.

همچنین، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم این پژوهش، در افزایش آگاهی فراشناختی شرکت‌کنندگان نسبت به راهبردهای خواندن زبان دوم در افزایش به‌کارگیری راهبردهای مؤثر به‌هنگام انجام فعالیت‌های خواندن نقش زیادی داشته است. کارایی آموزش راهبردها در افزایش آگاهی فراشناختی و استفاده از آن‌ها در تعداد زیادی از مطالعات پیشین نیز به اثبات رسیده است (Akkakoson, 2013; Macaro & Erler, 2008; Salataci & Akyel, 2002).

به‌علاوه، یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای خواندن به‌طرز زیادی اضطراب خواندن شرکت‌کنندگان را کاهش داد. این یافته‌ها تصدیقی بر چندین مطالعه پیشین در همین زمینه و نیز تأیید اثربخشی استفاده از راهبردهای خواندن در کاهش اضطراب خواندن زبان دوم است (Gahungu, 2007; Lien, 2016; Naseri & Zaferanieh, 2012). همچنین، این یافته در راستای این ادعاست که میان اضطراب زبان و استفاده از راهبردهای زبان دوم ارتباط وجود دارد (MacIntyre & Gardner, 1994; Rahimi & Zhang, 2014). لذا، می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که بهبود عملکرد خواندن با استفاده از راهبردها، به شرکت‌کنندگان در کاهش اضطراب خواندن کمک کرده است. همان‌گونه که در مطالعات قبلی نیز ارتباط میان اضطراب خواندن در زبان خارجی و عملکرد خواندن آکادمیک (Shi, & Liu, 2006; Zhao, 2013; Guo, & Dynia, 2013) و استفاده از راهبردهای خواندن (Ghonsooly & Loghmani, 2012; Lu & Liu, 2015) گزارش شده بود. آموزش راهبردهای خواندن ممکن است به

شرکت‌کنندگان اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتری داده باشد. زبان‌آموزانی که اعتماد به نفس بالاتری دارند، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و باور دارند که عملکرد بهتری دارند و از راهبردهای بیشتری هم استفاده می‌کنند، در حالی که زبان‌آموزان با اعتماد به نفس کمتر، اضطراب بیشتری دارند و باور دارند که عملکرد بدی خواهند داشت و هنگام یادگیری هم، کمتر از راهبردها استفاده می‌کنند (Lien, 2016). در واقع، یافته‌های این مطالعه گواهی بر یافته‌های لیاو و وانگ^{۳۷} (2018) است که باور داشتند اضطراب شرکت‌کنندگان را می‌توان با استفاده از آموزش راهبردهای درک‌مطلب زبان دوم کاهش داد.

از جمله پیامدهای عملی و آموزشی این مطالعه می‌توان به الزام تلفیق آموزش راهبردهای خواندن با آموزش کلاسی معمول اشاره کرد. توجه به آموزش راهبردهای خواندن در کلاس‌های زبان دوم می‌تواند نه تنها سبب بهبود عملکرد خواندن شود؛ بلکه در کاهش اضطراب خواندن هم به زبان‌آموزان کمک کند. با وجود این، نحوه آموزش مؤثر این راهبردها باید به خود مدرسین هم تعلیم داده شود؛ زیرا اگر معلمان زبان دوم دانش و آگاهی کافی از این راهبردها را نداشته باشند، ممکن است قادر به اجرا و پیاده‌سازی صحیح آموزش این راهبردها نباشند (Zhang & Wu, 2009)؛ در نتیجه، لازم است دوره‌های تربیت معلم برای آماده کردن مدرسین زبان به منظور استفاده بهتر از راهبردهای خواندن در کلاس‌های خود اقدامات لازم را انجام دهند. به‌طور ویژه، لازم است سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی توجه جدی به مسئله آموزش راهبردها در زبان دوم داشته باشند؛ زیرا به نظر می‌رسد که آموزش راهبردهای یادگیری زبان دوم به‌طور کلی در ایران نادیده گرفته شده است. با توجه به یافته‌های این مطالعه، آموزش راهبردهای خواندن را می‌توان از سطوح اولیه آموزش زبان دوم برای زبان‌آموزان نوجوان در ایران شروع کرد.

یکی از محدودیت‌های بارز در این مطالعه این است که پژوهشگران از رویکردهای جمع‌آوری داده‌های کیفی، قبل و بعد از دریافت برنامه آموزشی راهبردمحور استفاده نکردند. استفاده از پژوهش‌های کیفی و آمیخته می‌تواند در ارزیابی بهتر آگاهی فراشناختی شرکت‌کنندگان و نحوه استفاده آن‌ها از راهبردهای خواندن در قبل و بعد از دوره آموزش راهبردمحور کمک بیشتری کند. در مطالعات آینده می‌توان از نمونه‌های بزرگ‌تر با سطوح مهارتی متفاوت به‌منظور تعمیم یافته‌ها استفاده کرد. به‌علاوه، می‌توان از طرح‌های تحقیقاتی طولانی‌مدت^{۳۸} برای مشخص کردن دستاورد و یادگیری بلندمدت برنامه‌های آموزش راهبردمحور استفاده کرد.

۵. پی‌نوشت‌ها

1. second language reading strategy instruction
2. Reading anxiety
3. Williams and Burden
4. general foreign language anxiety
5. constructive model
6. graphemic-phonemic decoding
7. constructive
8. Shang
9. Akkakoson
10. Dabarera
11. Semi-structured interviews
12. Reciprocal Teaching approach
13. Naseri and Zaferanieh
14. Aghaie and Zhang
15. autonomous reading behaviors
16. Manoli et al
17. Direct Explanation
18. Lien
19. self-perceived English level
20. Liao and Wang
21. Verbal persuasion
22. Convenience sampling
23. Cambridge Preliminary English Test 4 (CPET)
24. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)
25. Foreign Language Anxiety Sclale
26. Saito, Garza, and Horwitz
27. Preparation
28. Presentation
29. Practice
30. Evaluation
31. Expansion
32. Paired samples *t*-test
33. ANCOVA
34. covariate
35. linearity
36. Yang
37. Liaw and Wang
38. longitudinal

۶. منابع

- غفارثمر، رضا و محسن شیرازی‌زاده (۱۳۹۰). «ارتباط بین کمال‌گرایی، اضطراب و دستیافت مهارت خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی: مطالعه‌ای در روان‌شناسی یادگیری زبان». *جستارهای زبانی*. د ۲. ش ۱. صص ۱-۱۹.

References:

- Abbott, M. L. (2006). "ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance". *Language Learning*, 56(4). Pp: 633-670.
- Aghaie, R. & Zhang, L. J. (2012). "Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer". *Instructional Science*, 40(6). Pp: 1063-1081.
- Akkakoson, S. (2013). "The relationship between strategic reading instruction, student learning of mL2-based reading strategies and L2 reading achievement". *Journal of Research in Reading*, 36(4). Pp: 422-450.
- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, N. J. (1991). "Individual differences in strategy use in second language reading and testing". *Modern Language Journal*, 75(4). Pp: 460-472.
- Bernhardt, E. B. (1990). "A model of L2 text reconstruction: The recall of literary text by learners of German". In A. Labarca & L.M. Bailey (Eds.), *Issues in L2: Theory as practice, practice as theory* (pp. 21-43). Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, A. & Palincsar, A. (1989). "Guided cooperative learning and individual acquisition". In L. B. Resnil (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company, New York.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1996). "Implementing the cognitive academic

- language learning approach (CALLA)". In R. B. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 167-174). Manoa, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Cohen, A. D. (2007). *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman.
 - Dabarera, C.; Renandya, W. A. & Zhang, L. J. (2014). "The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension". *System*, 42. Pp. 462-473.
 - Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. Unpublished PhD dissertation. Vanderbilt University, America.
 - Dobson, A. (1998). *MFL Inspected: Reflections on inspection findings 1996/97*. London: CILT.
 - Erler, L. & Finkbeiner, C. (2007). "A review of reading strategies: focus on the impact of first language". In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 187-206). Oxford: Oxford University Press.
 - Gahungu, O. N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners* (Unpublished PhD dissertation). Northern Arizona University, Flagstaff, AZ.
 - Ghafar Samar, R. & Shirazizadeh, M. (2010). "On The Relationship between Perfectionism, Reading Anxiety and Reading Achievement: A Study on the Psychology of Language Learning". *Language related research*, 2(1). Pp: 1-19. [In Persian].
 - Ghonsooly, B. & Loghmani, Z. (2012). "The relationship between EFL learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use". *International Journal of Linguistics*, 4(3). Pp: 333-351.
 - Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
 - Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). "Foreign language classroom

- anxiety". *Modern Language Journal*, 70. Pp: 125–132.
- Koda, K. (2007). "Reading and language learning: Cross-linguistic constraints on second language reading development". *Language Learning*, 57(1), pp. 1-44.
 - Liao, HC. & Wang, YH. (2018). "Using comprehension strategies for students' self-efficacy, anxiety, and proficiency in reading English as a foreign language". *Social Behavior and Personality*. 46(3). Pp. 447–458.
 - Lien, H.-Y. (2016). "Effects of EFL individual learner variables on foreign language reading anxiety and metacognitive reading strategy use". *Psychological Reports*, 119(1). Pp: 124- 135.
 - Liu, M. & Jackson, J. (2008). "An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety". *Modern Language Journal*. 92.Pp: 71–86.
 - Lu, Z. & Liu, M. (2015). "An investigation of Chinese EFL learner's foreign language reading anxiety, reading strategy use and reading comprehension performance". *Studies in Second Language Comprehension Performance*, 5(1). Pp: 65–85.
 - Macaro, E. & Erler, L. (2008). "Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction". *Applied Linguistics*, 29(1). Pp:90-119.
 - MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning*. 44. Pp :283–305.
 - Manoli, P.; Papadopoulou, M. & Metallidou, P. (2016). "Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms". *System*. 56. Pp: 54-65.
 - Mehrpour, S.; Sadighi, F. & Bagheri, Z. (2012). "Teaching reading comprehension strategies to Iranian EFL pre-university students". *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*. 4(1). Pp: 107-139.
 - Naseri, M. & Zaferanieh, E. (2012). "The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL

- learners". *World Journal of Education*. 2. Pp: 64–75.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. London: Pearson/Longman.
 - Pichette, F. (2009). "Second language anxiety and distance language learning". *Foreign Language Annals*. 42. Pp: 77–93.
 - Plonsky, L. (2011). "The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis". *Language Learning*. 61(4). Pp: 993-1038.
 - Rahimi, M. & Zhang, L. J. (2014). "The role of incidental unfocused prompts and recasts in improving EFL learners' accuracy". *Language Learning Journal*, 42. Pp: 67–87.
 - Saito, Y.; Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). "Foreign language reading anxiety". *The Modern Language Journal*, 83. Pp: 202–218.
 - Salataci, R. & Akyel, A. (2002). "Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading". *Reading in a foreign language*. 14 (1). Pp: 234-255.
 - Shang, Hui-Fang, (2010), "Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension". *Asian EFL Journal*, 12 (2). Pp: 18-42.
 - Sheorey, R.. & Mokhtari, K. (2001). "Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers". *System*. 29(4). Pp: 431-449.
 - Shi, Y. Z. & Liu, Z. Q. (2006). "Foreign language reading anxiety and its relationship to English achievement and gender". *Journal of PLA University of Foreign Language*. 29. Pp:59–65.
 - Takallou, F. (2011). "The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness". *Asian EFL Journal*. 12(1). Pp: 272-300.
 - Tallon, M. (2009). "Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study". *Foreign Language Annals*. 42. Pp: 112–137.
 - Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Yang, Y. (2006). "Reading strategies or comprehension monitoring strategies?". *Reading Psychology*, 27. Pp: 313-343.
- Young, D. J. (1994). "New directions in language anxiety research". In A. K. Carol (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (pp. 3-46). Boston: Heinle & Heinle.
- Zhang, L. J. (2008). "Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom". *Instructional Science*, 36(2). Pp: 89-116.
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). "Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use". *Reading in a Foreign Language*, 21(1).Pp: 37-59.
- Zhao, A.; Guo, Y. & Dynia, J. (2013). "Foreign language anxiety: Chinese as a foreign language in the United States". *Modern Language Journal*, 97(3). Pp: 764-778.