



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

Jalil Fathi<sup>1\*</sup>, Mohsen Shirazizadeh<sup>2</sup>

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

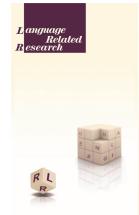
Received: 6/03/2019  
Accepted: 12/06/2019

\* 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



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



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



## تأثیر آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم بر عملکرد درک‌طلب و اضطراب خواندن زبان آموزان ایرانی

جلیل فتحی<sup>۱\*</sup>، محسن شیرازی‌زاده<sup>۲</sup>

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنتندج، ایران.  
۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا(س)، تهران، ایران.

دریافت: ۹۷/۱۲/۱۵ پذیرش: ۹۸/۰۳/۲۲

### چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم بر مهارت درک‌طلب و اضطراب خواندن زبان آموزان نوجوان ایرانی می‌پردازد. بدین منظور، ۴۸ زبان آموز نوجوان ایرانی انتخاب شدند و به صورت تصافی در دو گروه آزمایش (تعداد ۲۸ نفر) و گروه کنترل (تعداد ۲۳ نفر) قرار گرفتند. با استفاده از یک طرح شباهزمانی، 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 درک‌طلب و اضطراب خواندن سنجش شدند. به منظور ارزیابی عملکرد درک‌طلب و اضطراب خواندن شرکت‌کننده‌ها به ترتیب از دو آزمون بخش خواندن انگلیسی مقدماتی کبیریج (CPET) و مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی (FLRAS)، قبل و بعد از دوره آموزش به منزله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که بعد از دریافت آموزش راهبردها، عملکرد درک‌طلب زبان آموزان 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، درک‌طلب، اضطراب خواندن، انگلیسی به منزله زبان خارجی، آموزش راهبرد محور.

## 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 درک‌مطلوب آگاهاند و از آن‌ها به‌منظور نظرارت و تسهیل در درک مطلب استفاده می‌کنند (Erler & Finkbeiner, 2007; Sheorey & Mokhtari, 2001; Zhang & Wu, 2009). در تلاشی برای بهبود درک‌مطلوب خوانندگان کم‌مهارت در زبان دوم، شمار زیادی از تحقیقات در زمینه تأثیر آموزش راهبردهای خواندن بر عملکرد زبان آموزان انجام گرفت که بر مبنای مطالعاتی بود که راهبردهای بهکار برده شده از سوی زبان آموزان ماهر و کم‌مهارت را هنگام تعامل با متون نوشتاری زبان دوم بررسی می‌کرد. این Grabe, 2009; Koda, 2005 گونه تصور می‌شود که زبان آموزان 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).

درک‌مطلوب، مهارت شناختی‌ای چندگانه و پیچیده است که از متابع دانشی متعدد و راهبردهای گوناگون، از رمزگشایی گرفته تا تلفیق ایده‌های متن با داشن قبلی خواننده استفاده می‌کند تا با کنش متقابل به درک‌مطلوب منجر شود (Grabe, 2009). راهبردهای خواندن، اقدامات هدفمند درنظر 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 معنادار کردن آنچه می‌خواند، استفاده می‌کند (Abbott, 2006). اگر از راهبردهای خواندن به‌طور مؤثر در بافت‌های مختلف استفاده شود، تأثیر مثبتی در فرایند درک‌مطلوب خوانند داشت (Grabe, 2009؛ درنتیجه، 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 درک‌مطلوب آن‌ها هم افزایش یابد (Cohen, 2007).

با توجه به اهمیت راهبردهای خواندن زبان دوم<sup>۱</sup> 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<sup>۲</sup> (1997)، معلمان زبان دوم نباید خود را به انتقال داشت محدود کنند؛ بلکه باید به زبان آموزان کمک کنند تا با کسب دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و راهبردهای مورد نیاز، خوانندگان مستقی شوند. همچنین، آموزش مستقیم راهبردهای خواندن به زبان آموزان کمک می‌کند تا در آزمون‌های درک‌مطلوب عملکرد بهتری داشته باشد (Brown & Palincsar, 1989). مطالعات پیشین نیز نشان داده است که آموزش راهبردهای خواندن نه فقط مهارت درک‌مطلوب داشت آموزان را بهبود می‌بخشد؛ بلکه آگاهی آن‌ها را از راهبردهای درک‌مطلوب 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 امریکا به منظور جبران ناکارایی‌ها و مشکلات یادگیری زبان آموزان طراحی و استفاده شد (Chamot & O'Malley, 1996). یافته‌های مطالعات تجربی که از سی.آل.آل. 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.آل. 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 زبان آموزان و حوزه تحصیلی آن‌ها سازگار است. با توجه به موضوعات مهم در حوزه تحصیلی زبان آموزان، پیشنهاد می‌شود که به‌هنگام انتخاب موضوع، علائق و انگیزه داشت آموزان نیز درنظر گرفته شود (*ibid*). محتوای مناسب به زبان آموزان کمک می‌کند تا ساختار داشت آن‌ها درباره موضوعات مختلف افزایش یابد و انگیزه بهتری برای خواندن داشته باشد (*ibid*). یک ویژگی مهم سی.آل.آل. تلفیق آموزش راهبردی مستقیم با آموزش معمول زبان است. هدف اصلی آموزش مستقیم راهبردها این است که مجموعه‌ای از راهبردها را در اختیار زبان آموزان قرار دهد که بتوانند با توجه به هر فعالیت مشخص از راهبرد مناسب استفاده کنند (*ibid*). گفتنی است که زبان آموزان 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.آل.آل.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 به منظور 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.آل.آل.آ. استفاده کرده‌اند، تأثیر مثبتی بر درک مطلب و استفاده از راهبردهای خواندن دارد (Plonsky, 2011; Takallou, 2011).

اضطراب خواندن<sup>۳</sup> زبان خارجی که سازه‌ای است مرتبط، اما متسایز از اضطراب کلی زبان خارجی، یکی دیگر از متغیرهای مطالعه حاضر است. اضطراب زبان خارجی عمومی را به منزله مجموعه پیچیده‌ای از خودآگاهی‌ها، اعتقادات، احساسات و رفتارهای مرتبط با کلاس آموزش زبان تعریف می‌کنند که از منحصر به فرد 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 به هنگام تلاش زبان آموز در برقراری ارتباط با زبان دوم تشخیص دهد (Horwitz et al., 1986). در مقابل، اضطراب خواندن زبان خارجی اضطرابی است که زبان آموز 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 دارد، اضطراب خواندن زبان خارجی ممکن است به آسانی از سوی مدرسان تشخیص‌پذیر نباشد. از این رو، تحقیقات گسترشده در زمینه اضطراب کلی زبان خارجی در هر دو محیط یادگیری آنلاین و کلاس‌های درسی سنتی انجام شده است (Coryell & Clark, 2009; & Shirazizadeh, 2010; Liu & Jackson, 2008; Pichette, Ghafar Samar & Tallon, 2009).

نتایج این تحقیقات بیانگر این است که اضطراب زبان خارجی تأثیر منفی بر عملکرد زبان آموزان دارد (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Yan & Young, 1994). از سوی دیگر، اضطراب خواندن زبان دوم به تازگی توجه محققان را به خود 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., 2009).

خواندن زبان دوم در بین زبان آموزان رایج است. همان‌گونه که مدل ساختاری 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 خوانندگان و هم ویژگی‌های متن در خواندن به زبان دوم مؤثر است. ویژگی‌های متفاوت یک زبان خارجی همچون رسم الخط ناآشنایی آوازی - حرفی<sup>۱</sup>، ویژگی‌های نحوی و گفتمانی و پیشینه فرهنگی، همه مشکلاتی در فرایند خواندن زبان آموزان به وجود می‌آورد و متعاقباً سبب ایجاد اضطراب خواندن می‌شوند (Saito et al., 1999; Shi & Liu, 2006).

اگرچه مطالعات تجربی بسیاری کاربرد سی.آل.آل. آ. را بهمنزله چارچوبی برای آموزش راهبردی خواندن زبان خارجی بررسی کرده‌اند؛ اما درباره کارایی این مدل برای زبان آموزان نوجوان بسیار کم پژوهش شده است (Manoli et al., 2016). بسیاری از محققان بر اهمیت انجام تحقیقات بر روی زبان آموزان نوجوان تأکید کرده‌اند؛ زیرا بیشتر مطالعات بر روی زبان آموزان بزرگسال بوده است (Chamot, 2005; Macaro & Erler, 2008; Manoli et al., 2016). به علاوه، 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.آل. آ. بر روی (الف) توانایی خواندن و درک‌طلب در زبان انگلیسی و (ب) اضطراب خواندن در زبان انگلیسی در میان زبان آموزان 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 درک‌طلب و استفاده از راهبردهای خواندن در بافت‌های انگلیسی بهمنزله زبان خارجی پژوهش کرده‌اند. برای مثال، ژنگ (2008) تأثیر یک برنامه آموزش خواندن راهبردمحور دو ماhe را بر درک‌طلب زبان آموز چینی و نیز تمایل آن‌ها برای شرکت در فعالیت‌های گروهی راهبردمحور بررسی کرد.

چارچوب برنامه آموزشی بر اساس دیدگاه ساختگر<sup>۷</sup> بوده است و هدفش بهبود درکمطلب 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 درکمطلب آن‌ها را افزایش داد. در مطالعه دیگری شانگ<sup>۸</sup> (2010) تأثیر سه راهبرد خواندن‌شناختی، فراشناختی و جبرانی بر خودکارآمدی، استفاده از راهبردها و درکمطلب 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<sup>۹</sup> (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 تایلند تحقیق کرد. به منظور انجام این پژوهش، گروه آزمایش (تعداد ۸۲ نفر) بر اساس برنامه آموزش راهبردمحور به مدت ۱۶ هفته آموزش دیدند، در حالی که گروه کنترل (۸۲ نفر) بر اساس یک رویکرد معلم محور سنتی آموزش دیدند. نتایج این مطالعه نشان داد که پس از پایان دوره، عملکرد گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل بود. همچنین، دبارا<sup>۱۰</sup> و همکاران (2014) تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درکمطلب ۶۷ زبان آموز سنگاپوری را بررسی کردند. علاوه بر جمع‌آوری داده‌های کمی، به منظور جمع‌آوری داده‌های کیفی در ارتباط با تجرب زبان آموزان از آموزش راهبردهای فراشناختی مصاحبه‌های نیمه‌سازمانی یافته<sup>۱۱</sup> هم اجرا شد. آزمایش شامل آموزش مستقیم راهبردهای فراشناختی خواندن از طریق رویکرد آموزش متقابل<sup>۱۲</sup> بود. نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه معناداری میان افزایش آگاهی فراشناختی و افزایش درکمطلب وجود دارد. به علاوه، مشخص شد که آموزش راهبردهای فراشناختی در افزایش آگاهی فراشناختی مؤثر بوده است و تا حدودی با افزایش درکمطلب مرتب است. در مطالعه دیگری ناصری و زعفرانیه<sup>۱۳</sup> (2012) رابطه میان باورهای خودکارایی خواندن، تأثیر راهبردهای خواندن و سطح درکمطلب زبان آموزان ایرانی را بررسی کردند. در این

مطالعه، آزمون درک‌مطلوب می‌شیگان، 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) هم‌ستگی مثبت بسیار زیادی بین باورهای خودکارآمدی خواندن و درک‌مطلوب 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 استفاده شده از سوی دانش‌آموزان سال سوم و چهارم تفاوتی وجود نداشت.

آقایی و ژانگ<sup>۱۴</sup> (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 درک‌مطلوب، استفاده از راهبردهای خواندن را نیز افزایش داد. به علاوه، نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خواندن، رفتارهای خواندن مستقل<sup>۱۵</sup> شرکت‌کنندگان را افزایش داد. به طور مشابه، مهرپور و همکاران (2012) نیز تأثیر آموزش راهبردهای درک‌مطلوب را بر گروهی از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ایرانی آزمایش کردند. هدف از این آزمایش، گسترش مجموعه راهبردهای استفاده شده از سوی دانش‌آموزان و بهبود توانایی درک‌مطلوب آن‌ها بود. گروه آزمایش راهبردهای درک‌مطلوب را به همراه خواندن چند متن انگلیسی دریافت کردند، در حالی که گروه کنترل به روش سنتی بدون هیچ‌گونه آموزش راهبردی به طور 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 به طرز عجیبی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان تأثیر مثبتی نداشته است.

اخیراً، مانولی<sup>۱۶</sup> و همکاران (2016) تأثیر یک برنامه آموزش راهبردمحور را با استفاده از

راهبردهای چندگانه بر درک‌طلب داشت آموزان یونانی ارزیابی کردند. محققان با استفاده از یک طرح شب‌آزمایشی، تأثیر یک آموزش راهبرد محور را بر مبنای چارچوب توضیح مستقیم<sup>۱۷</sup> بر عملکرد خواندن شرکت‌کنندگان گروه آزمایش بررسی کردند. یافته‌های مطالعه نشان داد که گروه آزمایش در پس آزمون، عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند. به‌طورکلی، یافته‌ها سودمندی و کارایی آموزش مستقیم راهبردهای خواندن را برای زبان آموزان 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<sup>۱۸</sup> (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<sup>۱۹</sup> 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 خودسنجد 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 استباط یادگیرندگانی که مهارت خواندن داشتند، اضطراب خواندن زبان خارجی آن‌ها را پیش‌بینی کرده و همان استباط، یک متغیر غیرمستقیم برای استفاده از راهبرد خواندن فراشناختی است. همچنین، لیاو و وانگ<sup>۲۰</sup> (2018) تأثیر آموزش راهبردی درک‌طلب را بر مهارت خواندن، اضطراب و خودکارآمدی یک گروه از زبان آموزان تایوانی بررسی کردند. گروه آزمایش آموزش راهبردهای درک‌طلب و گروه کنترل روش آموزش سنتی را در یک دوره ۱۵ هفته‌ای دریافت کردند. نتایج پژوهش نشان داد که گروه آزمایش هنگام روحانی انگلیسی، اضطراب کمتر و مهارت بیشتری نسبت به گروه کنترل داشتند. همچنین، اعتماد به نفس، پشتکار، تشویق کلامی<sup>۲۱</sup> و عملکرد کلی گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل بود. با وجود این، نگرش یادگیری میان دو گروه، تفاوت زیادی نداشت.

## ۲. روش تحقیق

### ۱-۲. شرکتکنندگان

به منظور تحقق اهداف این مطالعه، دو گروه از زبانآموزان نوجوان ایرانی (تعداد ۴۸ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری آسان<sup>۲۲</sup> از یک آموزشگاه زبان در تهران انتخاب شدند. شرکتکنندگان همگی دختر و بین ۱۱ تا ۱۳ سال سن داشتند. آن‌ها به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۳ نفر) قرار گرفتند. به منظور 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 به طول انجامید. آنچه در مورد 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 به طور عام و خوشنود در زبان خارجی به طور خاص باشد (Shi & Liu, 2006).

### ۲-۳. ابزارها

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

آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) (Allan, 2004) که آزمونی بسیار رایج در مطالعات یادگیری زبان انگلیسی به شمار می‌آید، به منظور بررسی همگن بودن سطح زبانی عمومی شرکتکنندگان برای هر دو گروه برگزار شد. این آزمون به منزله 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 ۲۰ تا ۳۹ است، در گروه متوسط (B1) و آن دسته از زبانآموزان با نمره بین ۴۰ تا ۴۷ در سطح بالای متوسط (B2) قرار خواهند گرفت. دانش آموزانی هم که نمرات آن‌ها بین ۴۸ تا ۵۴ و ۶۰ تا ۶۰ قرار می‌گیرند، به ترتیب در سطح پیشرفته (C1) و بسیار پیشرفته (C2)

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

### ۲-۲-۳. آزمون درک‌مطلوب

در پژوهش حاضر، عملکرد درک‌مطلوب شرکت‌کنندگان بر اساس دو نسخه متفاوت از مهارت خواندن آزمون انگلیسی مقدماتی کمپریج<sup>۱۱</sup> (CPET)، قبل و بعد از دریافت آموزش راهبردهای خواندن ارزیابی شد تا میزان تأثیر آموزش راهبردمحور بر عملکرد درک‌مطلوب شرکت‌کنندگان سنجیده شود. سی‌پی‌ای‌تی: مطابق با سطح بی‌ال. در چارچوب مرجع مشترک اروپایی<sup>۱۲</sup> است. بخش خواندن آزمون سی‌پی‌ای‌تی، مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای درک‌مطلوب در سطح متوسطه را ارزیابی می‌کند. دو نسخه استفاده شده از آزمون در این مطالعه شامل ۵ بخش بود. در بخش اول (پرسش‌های ۱ تا ۵) لیستی از علائم و متنون 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 دانش آموزان 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 به همراه ده پاسخ چندگزینه‌ای به منظور سنجش دستور زبان و واژگان زبان آموزان ارائه شده بود. شاخص پایابی این آزمون که از سوی فرمول آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد، برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۸۱ درصد و ۸۴ درصد گزارش شد.

### ۲-۲-۴. مقیاس اضطراب خواندن

به منظور ارزیابی مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی شرکت‌کنندگان به منزله یک متغیر وابسته در این مطالعه، مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی (FLRAS<sup>۱۳</sup>) استفاده شد. اف.ال.آ.اس.

که از سوی سایتو<sup>۲۶</sup> و همکاران (1999) یک مقیاس لیکرت ۵ امتیازی و دارای ۲۰ پرسش است. دامنه پاسخ‌های این مقیاس از ۱ - بهشت مخالف تا ۵ - بهشت موافق در نظر گرفته شده است. نسخه اصلی اف.ال.آر.آ.س. از سوی دو دانشجوی کارشناسی ارشد متجمی زبان انگلیسی ابتدا به فارسی و دوباره به انگلیسی ترجمه شد. تغییرات جزئی در مقیاس اف.ال.آر.آ.س. داده شد تا با شرایط و بافت یادگیری زبان انگلیسی در ایران همخوانی صحیح داشته باشد. بالاترین نمره ممکنی که از مقیاس می‌توان گرفت، ۱۰۰ و پایین‌ترین نمره ممکن ۲۰ است. آلفای کرونباخ برای اف.ال.آر.آ.س. در این مطالعه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۸۰ و ۷۹ درصد بود.

### ۳-۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

قبل از شروع آزمایش، آزمون اوپی.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، برنامه‌کلی 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 (1999) طراحی شد. این مدل از پنج مرحله اصلی تشکیل می‌شود: آماده‌سازی<sup>۲۷</sup>، ارائه<sup>۲۸</sup>، تمرین<sup>۲۹</sup>، ارزیابی<sup>۳۰</sup> و گسترش<sup>۳۱</sup>. در این چارچوب، از آموزش کامل‌مستقیم 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 قلی 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 راهبرد محور

Table 1: Description of reading strategy-based instruction

مرحله	هدف	نمونه فعالیت
آماده-سازی	کنک به دانش آموزان 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 موقعیت آنها در یادگیری.	بحث‌های گروهی درباره راهبردهای جدید استفاده شده در فعالیتهای خواندن. مقاله‌های گروهی و انفرادی درباره راهبردهای خاص استفاده شده برای هر فعالیت. روش‌های بازنگری فعالیتهای کلاسی که به‌کمک آنها زبان آموز در طول انجام هر فعالیت، هر آنچه را فکر می‌کند به زبان می‌آورد. مقیاس‌ها و لیست‌های خودگزارشی درباره راهبردهای استفاده شده به هنگام انجام فعالیتهای خواندن.
	علم قادر است با فعل کردن داشت قبلی زبان آموزان درمورد استفاده کنونی آنها از راهبردهای خواندن نیازهای زبان آموزان را به منظور تدریس راهبردهای خواندن شناسایی کند.	علم خود هنگام خواندن یک متن که بر روی پژوهشکار پیش معلم راهبردهای مختلف را توضیح و مدل سازی می‌کند و جزئیات، ویژگی‌ها، کارایی و استفاده‌های مختلف هر راهبرد را به دانش آموزان ارائه می‌دهد.
ارائه	علم خود هنگام خواندن یک متن که بر روی پژوهشکار پیش روی آنها نشان داده می‌شود، بلند فکر می‌کند. علم هم‌زمان با خواندن، استفاده هر راهبرد را نشان می‌دهد. به طور مثال: حدس محتوا با توجه به منزله استفاده از عکس‌ها به منظور فعالیت داشت طرح وارهای از هر بخش، توجه ویژه به موضوعات و متنون ایتالیک و پررنگ شده، خودارزیابی از درک‌مطلوب و برنامه‌ریزی برای پرداختن به لغات جدید، دستور زبان و یا اطلاعات جدید داخل متن و ارزیابی میزان موققیت افراد در میزان درک‌مطلوب خود.	سپس معلم می‌تواند نظر دانش آموزان را درباره راهبردها پرسد، 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 دانش آموزان است که با کمک آن می‌توانند خود را حین انجام موققیت آمیز 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 به طور 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 مقاومت تمرین کرد.
ارزیابی	زبانآموزان می‌توانند میزان پیشرفت در استفاده از هر راهبرد را بسنجند و به‌سبب آن، آگاهی فراشناختی 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 راهبرهای مقاومت 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 به وجود آید. تا این مرحله، آموزش راهبردهای روش به اهداف خود بررسد، یادگیرنده می‌تواند به‌طور مستقل از راهبردها استفاده کند و نیز ظرفیت خودتنظیمی به‌منظور تقبل مسئولیت یادگیری خود را به دست آورده است.	دانشآموزان از راهبردهایی که آموخته‌اند و یا ترکیب‌هایی جدید راهبردها که خود ایجاد کرده‌اند، هنگام خواندن داستان‌های کوتاه در بیرون از کلاس درس استفاده می‌کنند.

به‌طور همزمان، دانشآموزان گروه کنترل به صورت 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 درک‌مطلوب شفاهی بعد از متن را پاسخ می‌داد. به‌منظور

سنجرش عملکرد در کمطلب و اضطراب خواندن شرکت‌کنندگان به ترتیب از دو آزمون بخش خواندن انگلیسی مقدماتی کمربیج (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.

### ۳-۴. 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 معيار	مقادیر	سطح معناداری
آزمایش	۳۵/۷۲	۱۰/۰۵	-۰/۶۴۷	۰/۴۱۲
کنترل	۳۶/۱۱	۹/۸۴		

سپس به منظور سنجیدن آثار دوره آموزش راهبردهای خواندن بر عملکرد در کمطلب شرکت‌کنندگان و بررسی تغییر در عملکرد خواندن زبان دوم در هر دو گروه از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از آزمون تی نمونه‌های وابسته<sup>۳۲</sup> استفاده شد. نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که تغییر در نمرات میانگین از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون برای گروه آزمایش ( $t(24) = -7.88$ ,  $p < 0.05$ ) و گروه کنترل ( $t(22) = -29.33$ ,  $p < 0.05$ ) 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

سطح معناداری	مقدار t	پس آزمون			پیش آزمون		گروه‌ها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
آزمایش	-۲۹/۳۳	۴/۶۶	۲۵/۲۰	۴/۳۲	۱۷/۸۴	۰/۰۰	
کنترل	-۷/۸۸	۵/۳۴	۲۰/۷۸	۴/۶۵	۱۶/۹۵	۰/۰۰	

همچنین، آزمون تحلیل کوواریانس (آنکووا<sup>۳</sup>) یک طرفه بین گروهی برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش خواندن به کار گرفته شده در این مطالعه استفاده شد. متغیر مستقل نوع آموزش بود (آموزش راهبردمحور یا آموزش سنتی) و نمرات شرکتکنندگان در پس آزمون خواندن به منزله متغیر وابسته در نظر گرفته شد. در بررسی آنکووا، نمرات شرکتکنندگان در پیش آزمون عملکرد خواندن به منزله کوواریانس<sup>۳</sup> در نظر گرفته شدند. ابتدا بررسی‌های اولیه برای حصول اطمینان از عدم تخطی فرضیه نرمال بودن، خطی بودن<sup>۳</sup>، همگنی واریانس‌ها و همگنی شبیه‌های رگرسیون انجام شد. پس از بررسی مفروضه‌ها آزمون آنکووا اجرا شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ نشان داده شده است. جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که تقاضوت آماری زیادی در میانگین نمرات عملکرد خواندن در پس آزمون بین دو گروه دیده می‌شود =  $F(1, 45) = 41.99, p = 0.000$ , partial eta squared = 0.48 )

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

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کوواریانس (پیش آزمون)	۹۹۴/۰۴۳	۱	۹۹۴/۰۴۳	۲۸۶/۹۸۳	.۰۰۰
	۱۴۵/۴۶۰	۱	۱۴۵/۴۶۰	۴۱/۹۹۵	.۰۰۰
بین نمونه‌ها	۴۵		۱۵۵/۸۷۰	۲/۴۶۴	
					برون نمونه‌ها

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: ۹/۴۳، 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 درنظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون اضطراب خواندن زبان خارجی به منزله کوواریانس، نتایج آزمون آنکووا نشان داد که تفاوت در پس‌آزمون نمرات اضطراب خواندن بین دو گروه معنادار است (جدول شماره ۶،  $F(1, 45) = 5.99, p = 0.018$ , partial eta squared = 0.11). 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		آزمایش
	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	
کنترل	۹/۰۴	۴۴/۲۴	۹/۶۰	۴۸/۹۲	
آزمایش	۹/۵۳	۴۹/۴۳	۹/۰۲	۵۰/۱۷	

جدول ۶: نتایج آزمون آنکو نمرات اضطراب خواندن

Table 6: ANCOVA results for reading comprehension scores

منابع	مجموع	درجه آزادی	میانگین مجدد	F مقدار	سطح معناداری
کوواریانس (پیش‌آزمون)	۱۰.۹۷/۹۸۷	۱	۱۰.۹۷/۹۸۷	۲۸/۹۹۲	.۰۰
بین نمونه‌ها	۲۲۶/۹۹۸	۱	۲۲۶/۹۹۸	۵/۹۹۴	.۰۱
درون نمونه‌ها	۱۷۰.۴/۲۲۵	۴۵	۳۷/۸۷۲		

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

#### ۴. نتیجه

مطالعه حاضر به منظور بررسی تأثیر اجرای یک برنامه آموزش راهبردی خواندن بر درک‌مطلوب و اضطراب خواندن زبان آموزان نوجوان ایرانی انجام گرفت. از مدل آموزش راهبردی سی.ای.ال.ال.ای. به مدت دوازده هفته استفاده شد. نتایج این پژوهش نشان داد که در پایان دوره توانایی درک‌مطلوب زبان آموزان گروه آزمایش به طرز زیادی بهتر از گروه کنترل بود. این نتیجه به این معناست که آموزش راهبردی خواندن در افزایش درک‌مطلوب زبان آموزان نوجوان ایرانی مؤثر بوده است. نتایج این مطالعه با مطالعات تجربی پیشین (Aghaie & Zhang, 2012; Akkakoson, 2013; Dabarera, Renandya, & Zhang, 2014; Zhang, 2008) هم خوان بوده است و با یافته‌های شانگ (2010) مغایرت دارد. به طور دقیق‌تر، یافته‌های مطالعه حاضر تأیید و گسترش یافته‌های مانولی و همکاران (2016) است که تصدیقی بر کارایی استفاده و آموزش راهبردها در بهبود درک‌مطلوب زبان آموزان 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 درک‌مطلوب زبان دوم دانش آموزان پیش‌دانشگاهی ایرانی نمی‌شود.

افزایش عملکرد زبان آموزان نوجوان بعد از دریافت آموزش راهبردمحور ممکن است حاکی بر این ادعا باشد که زبان آموزان نوجوان به نسبت زبان آموزان سن بالاتر، شناس بیشتری برای فراگیری راهبردهای خواندن در زبان دوم دارند (Dobson, 1998). درنتیجه آموزش راهبردی در سنین نوجوانی می‌تواند سبب افزایش اعتماد به نفس و مهارت زبان آموز در استفاده از راهبردهای مؤثر زبانی و درنهایت، بهبود مهارت زبانی آن‌ها در کلاس‌های درس شود (Manoli et al., 2016).

به علاوه، نتایج مطالعه کنونی تصدیقی بر مؤثر بودن آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم در بهبود درک‌مطلوب زبان آموزانی است که در پردازش اطلاعات متن، هدف‌محورتر شدند (Erler &

Finkbeiner, 2007; Grabe, 2009 همچنین، بهبود عملکرد خواندن شرکت‌کنندگان گروه آزمایش تصدیقی بر یافته‌های یانگ<sup>۲۱</sup> (2006) است، مبنی بر اینکه زبان آموزان می‌توانند از راهبردهای خواندن به منظور 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 پادگیری زبان است، آموزش مستقیم راهبردهای خواندن می‌تواند به زبان آموزان کمک کند تا عادت‌های خواندن کارآمد را به منظور بهبود عملکرد درک‌طلب بهبود ببخشد. این عادت‌های خواندن مؤثر از طریق آموزش غیرمستقیم و به صورت طبیعی کسب نمی‌شوند. بنابراین، زبان آموز لازم است یاد بگیرد که چگونه به صورت صحیح با دریافت آموزش مستقیم راهبردها شامل توپیچی راهبردها، مدل‌سازی و تمرین بتواند از راهبردهای مؤثر خواندن در زبان دوم استفاده کند.

همچنین، می‌توان این گونه 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 به هنگام 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).

به علاوه، یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای خواندن به طرز 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 ادعای است که میان اضطراب زبان و استفاده از راهبردهای زبان دوم ارتباط وجود دارد (MacIntyre & Gardner, 1994; Rahimi & Zhang, 2014). لذا، می‌توان این گونه 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, 2006) و استفاده از راهبردهای خواندن (Guo, & Dynia, 2013; Ghonsooly & Loghmani, 2013) گزارش شده بود. آموزش راهبردهای خواندن ممکن است به

شرکت‌کنندگان اعتمادبهنه‌س و خودکارآمدی بیشتری داده باشد. زبان‌آموزانی که اعتمادبهنه‌س 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 اعتمادبهنه‌س کمتر، اضطراب بیشتری دارند و باور دارند که عملکرد بدی خواهد داشت و هنگام یادگیری هم، کمتر از راهبردها استفاده می‌کنند (Lien, 2016). درواقع، یافته‌های این مطالعه گواهی بر یافته‌های لیاو و وانگ (2018) است که باور داشتند اضطراب شرکت‌کنندگان را می‌توان با استفاده از آموزش راهبردهای درک‌مطلوب 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 مدرسان 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). درنتیجه، لازم است دوره‌های تربیت معلم برای آماده کردن مدرسان زبان به‌منظور 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 به‌نظر 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 قبیل و بعد از دوره آموزش راهبردمحور کمک بیشتری کند. در مطالعات آینده می‌توان از نمونه‌های بزرگتر با سطوح مهارتی متفاوت به‌منظور تعیین یافته‌ها استفاده کرد. به‌علاوه، می‌توان از طرح‌های تحقیقاتی طولانی مدت<sup>۳۸</sup> برای مشخص کردن دستاوردهای 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 Scale
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

- غفارشمر، رضا و محسن شیرازی‌زاده (۱۳۹۰). «ارتباط بین کمال گرایی، اضطراب و دست‌یافتن مهارت خواندن در انگلیسی به عنوان 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. 167e174). 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.