

رابطه هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان

ژیلا حیدری کابدان^o
مهران آذری^{oo}

چکیده

هدف اصلی این تحقیق یافتن رابطه هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان واحد اهواز بود. جامعه آماری این تحقیق تعداد ۱۲۵ دانشجوی رشته زبان انگلیسی بود. روش تحقیق از نوع همبستگی بود و از رگرسیون چندگانه برای یافتن رابطه هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی استفاده شد. ابزار اندازه گیری جهت این تحقیق آزمون نلسون برای تعیین سطح مهارت زبانی، پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان و پرسشنامه سیل برای مشخص نمودن راهبردهای یادگیری زبان بود. نتایج نشان داد که بین هوش هیجانی با مهارت زبانی دانشجویان رابطه منفی وجود دارد و همچنین بین راهبردهای یادگیری زبان با مهارت زبانی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد. آزمودنی ها با سطح مهارت بالا و سطح مهارت پائین از راهبرد فراشناختی و عاطفی بیش از سایر راهبردها و از راهبرد اجتماعی کمتر از سایر راهبردها استفاده می کردند. همه آزمودنی ها از راهبردهای یادگیری زبانی به ترتیب راهبرد فراشناختی، عاطفی، شناختی، جبرانی، حافظه و اجتماعی به یک شکل استفاده نمودند.

کلید واژگان: هوش هیجانی، راهبردهای یادگیری، سطح مهارت زبانی

مقدمه

توسعه جهانی در قرن بیست و یکم با پیشرفت علم و تکنولوژی و تأثیرشان روی تمامی جنبه های زندگی توصیف شده است و ما را از اهمیت زبان به عنوان ابزار ارتباط جهانی آگاه می سازد. پیشرفت در تکنولوژی اطلاعات باعث شده تقریباً پدیده های جهان شفاف و وابسته به هم شوند به طوری که تعامل میان ملت ها نقش زبان خارجه را به یک نقش بسیار پراهمیت ترقی داده است. در نتیجه، تدریس

* عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

** کارشناسی ارشد تربیت بدنی

این تحقیق با حمایت مالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز انجام گردیده است.

و یادگیری زبان خارجه در جایگاه مهمی قرار گرفته است.

از اواخر دهه ۱۹۷۰ مطالعات فراوان علمی مرتبط با آموزش و پرورش در رابطه با راهبردهای یادگیری صورت گرفته است که همین نکته منجر به پیدایش گرایشی در آموزش و پرورش زبان دوم و زبان خارجه شده است. تا امروز تحقیقات زیادی در حمایت از مؤثر بودن استفاده راهبردهای یادگیری انجام شده است. محققین کشف نموده اند که فراگیران زبان خارجه ی موفق در مقایسه با همکلاسی هایشان که خیلی موفق نبودند از فرایندهای راهبردی ذهنی بیشتری (راهبردهای یادگیری) استفاده نموده اند و به طور مکرر از آنها بهره جسته اند. مشخص شد که استفاده از راهبرد قبل، در طول و بعد از تکلیف زبان دوم انجام می پذیرد (آکسفورد^۱، ۱۹۹۳، آکسفورد و همکاران^۲ ۲۰۰۴). در سال ۱۹۹۰ آکسفورد خاطر نشان کرد که راهبردهای یادگیری در تئوری یا در عمل برای دانش آموزان از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

در سال (۲۰۰۱) براون^۳ تایید کرد که موفقیت فرد در تسلط به زبان دوم به سبب سرمایه گذاری خود فرد از نظر زمان، تلاش و توجه به زبان مقصد به شکل مجموعه ای از راهبردها برای درک و تولید زبان است. شایعترین یافته ها این است که استفاده از راهبردهای مناسب یادگیری زبان به پیشرفت در مهارت و یادستایی کلی و یا به مهارت خاصی منجر می شود (اومالی و چاموت^۴، ۱۹۹۰، آکسفورد و کروکال^۵ ۱۹۸۹، وندن و رابین^۶ ۱۹۸۷).

راهبردهای یادگیری ابزاری هستند که فراگیر برای یادگیری زبان از آنها استفاده می نماید. رابین^۷ (۱۹۷۵) این راهبردها را به طور گسترده به عنوان "تکنیک ها یا ابزاری که فراگیر ممکن است برای اکتساب دانشی استفاده کند" تعریف می نماید. فرچ و کاسپر^۸ (۱۹۸۰) با ارائه یک تعریف از منظر روان شناسی در خصوص زبان چنین اظهار می نمایند که راهبردهای یادگیری در ارتباط با مشکل محوری و خودآگاهی تعریف می شود. معیار مشکل محوری بر این دلالت دارد که فراگیر به طور خودآگاه بر داشتن یک مشکل هوشیار و آگاه است. بنابراین فرچ و کاسپر (۱۹۸۰) راهبردهای یادگیری را به عنوان "طرح های بالقوه آگاهانه برای حل کردن چیزی که خود را برای فراگیر به عنوان مشکل مطرح می کند در رسیدن به یک هدف یادگیری خاص" تعریف می نمایند.

راهبردهای یادگیری به طور گسترده به عنوان اعمال خاص یا تکنیک هایی که دانش آموزان اغلب به طور عمدی برای بهبود پیشرفت شان در توسعه مهارت های زبان دوم استفاده می کنند معرفی شده است (گرین و آکسفورد^۹ ۱۹۹۵).

1 Oxford

2 Oxford, Cho & Kim

3 Brown

4 Omally & chamot

5 Oxford & Crookall

6 Wenden & Rubin

7 Rubin

8 Faerch & Kasper

9 Green & Oxford

دان سرو^۱ (۱۹۸۵) راهبردهای یادگیری را به عنوان یکسری فرایندها و یا گام‌هایی از سوی فراگیر توصیف می‌نماید که او را قادر می‌سازد تا اکتساب، ذخیره و کاربرد اطلاعات را تسهیل بخشد. او مالی و چاموت^۲ (۱۹۹۰) از راهبردهای یادگیری به عنوان اعمال عاطفی و شناختی عمدی که توسط فراگیر به منظور یادگیری مطالب ساده و پیچیده انجام می‌شود، یاد می‌نمایند. آکسفورد^۳ ۱۹۹۰ این بحث را مطرح می‌سازد که تعاریفی که معمولاً درباره‌ی راهبردهای یادگیری گفته می‌شود به طور کامل غنی بودن و هیجانی بودن راهبردهای یادگیری را بیان نمی‌کند. لذا وی این تعریف را گسترده‌تر نموده و اظهار می‌دارد: راهبردهای یادگیری اعمال خاصی هستند که فراگیر انجام می‌دهد تا یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر، خودمحورتر، مؤثرتر و قابل انتقال به محیط جدید کند و برای کوهن^۴ (۱۹۹۰) بارزترین خصوصیت راهبردهای یادگیری این است که، پروسه‌های یادگیری به طور آگاهانه توسط فراگیر انتخاب می‌شوند. از نظر وین‌ستن و هیوم^۵ (۱۹۸۶) راهبردهای یادگیری تسهیلات یادگیری هدفمند هستند و برای فراگیر حالت عمدی دارند.

هدف استفاده از راهبردهای یادگیری این است که "بر حالت عاطفی یا انگیزه‌ای فراگیر با به روشی که از طریق آن فراگیر اطلاعات جدید را انتخاب، اکتساب، مرتب می‌کند، تأثیر گذارد" (وین‌ستن و مایر^۶). این راهبردها با راهبردهای آموزشی که تکنیک‌های مورد استفاده معلمان برای توانا نمودن فراگیران در استفاده از آنها می‌باشد، متفاوت است. بطوریکه در این راهبردها این فراگیر است نه معلم که بر عملکرد تمرین‌های مشخص شده کنترل دارد (او مالی و همکاران^۷ ۱۹۸۵).

ساختار طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری از تلاش برای مشخص کردن خصوصیات یک فراگیر خوب پدیدار شد (نایمن و همکاران^۸ ۱۹۷۸، رابین^۹ ۱۹۷۵). محققین نمونه‌های رفتاری را براساس معیارهای متنوعی دسته‌بندی نموده‌اند. برای مثال توجه به اینکه آیا آنها بطور مستقیم یا غیرمستقیم در یادگیری تأثیر گذارند؟ (رابین^{۱۰} ۱۹۸۱)، یا اینکه شناختی هستند یا فراشناختی؟ (او مالی و همکاران^{۱۱} ۱۹۸۵) و رفتارها در کدامیک از دو نوع مطالعه فردی و یا در تعامل با دیگران تمرین می‌شوند؟ (پولیتزر^{۱۲} ۱۹۸۳، پولیتزر و مک‌گرونی^{۱۳} ۱۹۸۵). رابین^{۱۴} (۱۹۸۱) طبقه‌بندی را پیشنهاد کرد که براساس آن راهبردهای یادگیری به دو گروه و چند زیرگروه دسته‌بندی می‌شوند. طبقه اصلی دسته‌بندی رابین شامل راهبردهایی می‌شود که مستقیماً روی یادگیری تأثیر دارند و شامل واضح‌سازی/تایید کردن، چک کردن، حفظ کردن، حدس زدن، استنتاج جزیه کل^{۱۵}، استنتاج کل به جز^{۱۶} و تمرین می‌باشد. دسته دوم طبقه اصلی شامل راهبردهایی است که به طور غیرمستقیم در یادگیری دخیل هستند که ایجاد نمودن فرصت‌های تمرین و استفاده از

1 Dansereau

2 Cohen

3 Weistein & Hume

4 Weistein & Mayer

5 O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, and Russo.

6 Naiman, Frohlich, Stern, & Todesco

7 Politzer

8 Politzer & McGroarty

9 inductive reasoning

Deductive reasoning

فنون تولید، مانند راهبردهای ارتباطی را در بر می گیرند.

جونز^۱ (۱۹۹۸) عقیده دارد که آکسفورد سیستم راهبردهای یادگیری زبانی را ارائه داده که جامع و مفصل تر از دیگر مدل های طبقه بندی شده می باشد. آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردها را به دو گروه اصلی مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می کند. راهبردهای مستقیم که با یادگیری مستقیم و استفاده از زبان جدید درگیر است و به سه زیر گروه راهبردهای حافظه ای، شناختی و جبرانی تقسیم می شود و راهبردهای غیرمستقیم که خود به ۳ زیر گروه دیگر با عناوین راهبردهای فراشناختی، عاطفی و اجتماعی تقسیم شده و به طور غیرمستقیم اما بسیار با قدرت در یادگیری سهیم می باشند. از نظر آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردهای حافظه ای مانند ایجاد ارتباط های ذهنی و به کار بردن اعمال، تسهیل در ورود اطلاعات به حافظه طولانی مدت و بازیابی اطلاعات در هنگام لزوم جهت ایجاد ارتباط می باشند. از راهبردهای شناختی مانند تحلیل و استنتاج برای شکل دادن و ویرایش نمودن حالات ذهنی و دریافت و تولید پیام هایی در زبان مقصد استفاده می شود.

استفاده از راهبردهای جبرانی مانند حدس زدن کلمات ناشناخته هنگام گوش دادن و خواندن متون، به کار بردن تعریف و توضیح کلمه به جای خود کلمه در صحبت کردن و نوشتن برای غلبه بر هر شکافی که در دانش زبانی وجود دارد، ضروریست. راهبردهای فراشناختی به فراگیران کمک می نماید تا کنترل اجرایی خود را از طریق برنامه ریزی، مرتب کردن، تمرکز و ارزیابی فرآیند یادگیری شان را تمرین کنند. راهبردهای عاطفی به فراگیران کمک کرده تا احساسات، انگیزه ها و دیدگاه های مربوط به یادگیری زبان خود را کنترل نمایند. راهبردهای اجتماعی مانند سؤال پرسیدن و همکاری با دیگران، غالباً تعامل با افراد را در موقعیت های گفتاری تسهیل می بخشد.

از لحاظ منطقی افراد راهبردهای متفاوتی را براساس شخصیت خود، سبک شناختی، و تکلیف مورد نظر به کار می برند. اما گرچه عواملی مانند فرهنگ، پیش زمینه ی اخلاقی، شخصیت، جنسیت، هدف از یادگیری زبان و دیگر عوامل تا اندازه ای بر روشی که فراگیر برای استفاده از راهبردهای خاص به کار می برد تأثیر گذار است، لیکن همه ی این راهبردها برای فراگیری موفق زبان ضروری می باشند (اکسفورد و کروکال ۱۹۸۹). بنابراین درک و آگاهی از راهبردهای یادگیری به فراگیران و معلمان دیدگاه ارزشمندی را برای فرآیند یادگیری زبان فراهم می سازد. این موضوع به نوبه ی خود می تواند افراد را قادر سازد تا طیف گسترده ای از راهبردهای مؤثر یادگیری زبان را تعمیم دهند و معلمان را تشویق می کند تا فعالانه از آنها در کلاس درس استفاده نمایند. آکسفورد (۱۹۹۱) تأکید می نماید که "راهبردها برای یادگیری زبان بسیار با اهمیت می باشند چرا که آنها ابزاری برای درگیری مستقیم و فعالانه با یادگیری هستند و برای افزایش توانایی در برقراری ارتباط حیاتی می باشد."

استفاده از راهبردهای یادگیری زبان توسط فراگیران تحت تأثیر عوامل متعددی می باشد. از جمله این عوامل می توان به انگیزه، جنسیت، پیش زمینه فرهنگی، نوع تکلیف، سن و مرحله ی زبان دوم، سبک یادگیری، رشته ی تحصیلی، سطح مهارت زبانی، منشاء ملی و اخلاقی. به عنوان مثال بعضی دانش آموزان آسیایی از راهبردهایی استفاده می کنند که با راهبردهای دانش آموزان که پیش زمینه

فرهنگی دارند متفاوت است. (پولتیزر، پولتیزر و مک گروتی ۱۹۸۵، رید^۱ ۱۹۸۷ و آکسفورد ۱۹۹۳). یافته های برزآبادی فراهانی (۲۰۰۱) در پژوهشی با عنوان "رابطه میان راهبردهای یادگیری زبان، رشته تحصیلی، جنسیت و مهارت های زبانی" نشان داد که دانشجویان رشته زبان بهتر از دانشجویان رشته های دیگر از راهبردها استفاده نمودند، اما رابطه معنی داری میان راهبردهای یادگیری زبان، جنسیت و مهارت های زبانی یافت نشد.

پیشگامان (۱۳۸۸) تحقیقی با عنوان بررسی رابطه میان هوش هیجانی و یادگیری زبان خارجه انجام داد. نتایج تحقیق نشان داد که بین یادگیری زبان خارجه و ابعادی از هوش هیجانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. اما رزمجو (۱۳۸۷)، طی مطالعه ای به بررسی رابطه هوش چند گانه و مهارت زبانی پرداخته و به این نتیجه رسید که بین این دو متغیر رابطه معنی داری وجود ندارد. همچنین میان دختران و پسران با در نظر گرفتن سطح مهارت و انواع هوش رابطه معنی داری وجود ندارد.

مین گوان^۲ (۲۰۱۰)، نشان داد که رابطه مثبت معنی داری میان راهبردهای یادگیری و سطح مهارت زبانی وجود دارد و همچنین هر چه فراگیر تنوع بیشتری در استفاده از راهبردهای یادگیری داشته باشد، در یادگیری زبان ماهر تر خواهد بود.

ینگ چان^۳ (۲۰۰۹) طی مطالعه ای روی نمونه ای به حجم ۴۱۸ فراگیر زبان به این نتیجه دست یافت که سطح بالای مهارت زبانی تأثیر معنی داری بر استفاده از راهبردهای یادگیری دارد. فراگیران با سطح مهارت بالا از راهبردهای فراشناختی و شناختی بیشتر و از راهبرد حافظه کمتر از سایر راهبردها استفاده نمودند. بر خلاف این یافته ها، ابو شمیس^۴ (۲۰۰۳) در تحقیقی با عنوان استفاده از راهبردهای یادگیری در فلسطین نشان داد که فراگیران با سطح مهارت بالا از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده نمودند و همچنین میان جنسیت و استفاده از راهبردها تفاوت معنی داری وجود ندارد.

رضایی و الماسیان (۲۰۰۷) در مقاله خود با عنوان "خلاقت، راهبردهای یادگیری و مهارت زبانی" به نتایج مهمی دست یافتند. از جمله اینکه خلاقت، راهبردهای یادگیری و مهارت زبانی به طور معنی داری با یکدیگر رابطه دارند. اما بین استفاده از راهبردهای یادگیری و مهارت زبانی رابطه معنی داری مشاهده نشد. همچنین در بین آزمودنی ها با سطح مهارت متفاوت در استفاده از راهبردهای یادگیری تفاوت معنی داری وجود نداشت. بیشترین راهبرد استفاده شده توسط فراگیران با خلاقت بالا و پائین، راهبرد فراشناختی بود. از راهبرد عاطفی نیز به صورت حداقل استفاده شد. آزمودنی ها از لحاظ سطح مهارت نیز به دو سطح بالا و پائین تقسیم شدند. گروه سطح بالای مهارت زبانی از راهبرد جبرانی و گروه سطح پائین از راهبرد فراشناختی بیشتر استفاده نمودند. اما هر دو گروه از راهبرد عاطفی به صورت حداقل استفاده نمودند. گریفیث^۵ (۲۰۰۳) در پایان نامه دکترای خود با عنوان رابطه میان راهبردهای یادگیری زبان گزارش شده توسط فراگیران زبان های دیگر و سطح مهارت زبانی به این نتیجه دست یافت که

1 Reid

2 Mingyuan

3 Ying-Chan

4 Abu Shmais

5 Griffiths

رابطه معنی داری میان راهبردهای یادگیری زبان و سطح مهارت زبانی وجود دارد و همچنین تفاوت معنی داری در استفاده از این راهبردها با توجه به ملیت دانشجویان قابل مشاهده می باشد.

در میان عوامل مختلفی که با فرآیند یادگیری زبان خارج مرتبط هستند، هوش هیجانی می تواند نقش مهمی در آموزش و یادگیری زبان ایفا نماید. در مورد هوش عقلانی یا همان بهره هوشی مطالب فراوانی عنوان می گردد. به عنوان مثال این مطلب که چنانچه کودک بهره هوشی بالاتری داشته باشد حتماً در بزرگسالی انسانی تحصیل کرده و موفق خواهد بود. به همین دلیل تعداد زیادی از والدین نگران کیفیت یادگیری فرزند خود هستند. غافل از اینکه امروزه تحقیقات علمی نشان داده اند که تنها داشتن هوش عقلانی زیاد برای کسب موفقیت کافی نیست و علاوه بر بهره ی هوشی، عامل دیگری نیز لازم است که از آن به عنوان هوش هیجانی نام برده می شود. در حال حاضر هوش هیجانی یکی از مباحث مورد توجه روانشناسان و محققین می باشد.

توسعه و به کارگیری هوش هیجانی در محیط آموزشی برای معلمان و دانش آموزان بسیار مفید می باشد. اگر دانش آموز بتواند این ویژگی ها را تشخیص دهد اولین گام در جهت کنترل و هدایت عواطف و هیجان های خود را برداشته و قادر خواهد بود تا موانع تضعیف کننده عملکرد خود را از میان بردارد. با ارزیابی هوش هیجانی می توان امکان موفقیت فرد را در زندگی فردی و اجتماعی پیش بینی نمود. در بررسی های انجام گرفته روشن شده است که عوامل کامیابی افراد برجسته، ناشی از احساسات مثبتی است که آنان در خود ایجاد می نمایند و افراد ناموفق کسانی هستند که احساسات منفی را در خود پرورش می دهند. علیرغم گرایش فراوان به تحقیق درباره ی هوش هیجانی و استراتژی های یادگیری و سطح مهارت زبان انگلیسی بطور مجزا، در ایران تحقیق یا تحقیقاتی در زمینه رابطه هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان با مهارت های زبانی در سطح دانشگاه صورت نگرفته است. لذا محقق با اجرای پژوهش حاضر در جستجوی یافتن رابطه ای میان هوش هیجانی و به کار بردن راهبردهای یادگیری زبان با سطح مهارت زبانی دانشجویان بوده است.

گلمن^۱ به عنوان یک روانشناس چنین اظهار می دارد که هوش شناختی در بهترین شرایط تنها ۲۰٪ از موفقیت ها را باعث می شود و ۸۰٪ باقیمانده به عوامل دیگر وابسته است و سرنوشت افراد در بسیاری از موقعیت ها در گرو مهارت هایی است که هوش هیجانی را تشکیل می دهند. در واقع هوش هیجانی عدم موفقیت افراد با ضریب هوش بالا و همچنین موفقیت غیرمنتظره افراد دارای هوش متوسط را تعیین می کند. یعنی افراد با داشتن هوش عمومی متوسط و هوش هیجانی بالا بسیار موفق تر از کسانی هستند که هوش عمومی بالا و هوش هیجانی پایین دارند. لذا هوش هیجانی پیش بینی کننده موفقیت افراد در زندگی و نحوه برخورد مناسب با استرس ها است.

این هوش بنا به نظر بار-اون^۲ ۵ مؤلفه به شرح زیر دارد و افرادی که تعداد بیشتری از این مؤلفه ها را در خود بیابند هوش هیجانی بالاتری دارند. مؤلفه اول شامل مهارت های درون فردی، مؤلفه دوم شامل مهارت های میان فردی، مؤلفه سوم شامل سازگاری، مؤلفه چهارم شامل کنترل استرس و مؤلفه پنجم شامل خلق عمومی.

1 Goleman

2 Bar_on

با بررسی پیشینه های موجود در خصوص یادگیری و مهارت در زبان انگلیسی و توجه به اهمیت هوش هیجانی، محقق سعی نمود تا با اجرای این پژوهش رابطه هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان را بررسی نماید.

فرضیه های پژوهش

- الف) بین هوش هیجانی با مهارت زبانی دانشجویان رابطه وجود دارد.
 ب) بین راهبردهای یادگیری زبان با مهارت زبانی دانشجویان رابطه وجود دارد.
 ج) بین هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری با مهارت زبانی دانشجویان رابطه وجود دارد.

روش پژوهش

جامعه آماری و روش نمونه گیری

جمعیت مورد نظر در این پژوهش کلیه دانشجویان رشته زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ به تحصیل اشتغال داشتند، می باشد. نمونه تحقیق شامل ۱۱۷ دانشجوی دختر و پسر از جامعه مذکور بود که به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب گردید.

ابزار پژوهش

در این پژوهش به منظور اندازه گیری متغیرهای مورد نظر از ابزار زیر استفاده شده است:
 در این تحقیق از آزمون نلسون جهت سنجش سطح مهارت زبان انگلیسی از پرسشنامه هوش هیجانی بار-ان (۱۹۸۰) و برای سنجش هوش هیجانی از پرسشنامه سیل (SILL) جهت سنجش راهبردهای یادگیری زبان استفاده گردید.

پرسشنامه هوش هیجانی:

پرسشنامه هوش بهر هیجانی که دارای ۹۰ سؤال می باشد اولین بار توسط بار-ان در سال ۱۹۹۷ به کار برده شد. پاسخ های این آزمون بر روی مقیاس پنج درجه ای در طیف لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. این آزمون شامل پنج عامل مرکب شامل ترکیب روابط بین فردی، ترکیب روابط درون فردی، ترکیب مقابله با فشار، ترکیب سازگاری، ترکیب خلق کلی و پانزده خرده مقیاس می باشد. در ایران ضریب پایایی پرسشنامه بار-ان در تحقیقات انجام گرفته رضایت بخش گزارش شده است. سموعی و همکاران پایایی پرسشنامه مذکور را با روش همسانی درونی توسط آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و با روش زوج فرد ۰/۸۸ برآورد نمودند. نتایج مطالعات زوارقی و فتاح زاده (۱۳۸۵) پایایی قابل قبولی را نشان داده است. پایایی این مقیاس با روش همسانی درونی برای پرسشنامه هوش هیجانی ۰/۶۷۹ بود. در تحقیقی که بار-ان (۱۹۹۷) در مورد ضریب بازآزمایی هوش بهر هیجانی در یک نمونه ی آفریقایی جنوبی انجام داد، میانگین ضرایب پایایی بعد از یک ماه ۰/۸۵ و بعد از چهار ماه ۰/۷۵ بود. در ایران نیز ویژگی های روان سنجی این پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفته است. دهشیری (۱۳۸۲) با مطالعه بر روی ۳۵ آزمودنی، در فاصله ی زمانی یک ماه، ضریب پایایی بازآزمایی

۰/۷۳ را برای این آزمون به دست آورد. روایی این آزمون نیز با روش تحلیل عاملی اکتشافی در پژوهش ده‌شیری محاسبه گردید که از بین ۱۳ عامل در ساختار عاملی نمونه‌ی آمریکای شمالی (بار-آن، ۱۹۹۷) ۸ عامل برای آزمودنی‌های ایرانی روایی داشت. گل پرور و همکاران (۱۳۸۴) نیز برای شکل ۹۰ سؤالی این پرسشنامه ضرایب آلفای کرونباخ، اسپیرمن-براون، گاتمن و بازآزمایی این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۸۵ گزارش نمودند.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری:

پرسشنامه سیل از پنجاه سؤال و توسط آکسفورد (۱۹۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه میزان استفاده از راهبردهای یادگیری حافظه، شناخت، فراشناخت، جبرانی، عاطفی و اجتماعی را نشان می‌دهد. سئوال‌ات ۱ تا ۹ درباره راهبرد حافظه، سؤال ۱۰ تا ۲۳ راهبرد شناخت، سؤال ۲۴ تا ۲۹ راهبرد جبرانی، سؤال ۳۰ تا ۳۸ راهبرد فراشناخت، سؤال ۳۹ تا ۴۴ راهبرد عاطفی و سئوال‌ات ۴۵ تا ۵۰ راهبرد اجتماعی را می‌سنجد. پاسخ‌های این آزمون بر روی مقیاس پنج درجه‌ای در طیف لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. میانگین ۱ تا ۱/۴ نشانگر این است که فرد هرگز یا تقریباً هرگز از راهبردهای یادگیری زبان استفاده نمی‌کند. میانگین ۱/۵ تا ۲/۴ نشانگر این است که فرد به طور معمول از راهبردهای یادگیری زبان استفاده نمی‌کند. میانگین ۲/۵ تا ۳/۴ نشانگر این است که فرد گاهی از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کند. میانگین ۳/۵ تا ۴/۴ نشانگر این است که فرد معمولاً از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کند و میانگین ۴/۵ تا ۵ نشانگر این است که فرد همیشه و یا تقریباً همیشه از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کند. پرسشنامه سیل از لحاظ روایی و پایایی تنها پرسشنامه‌ای است که به طور گسترده با روش‌های متفاوت بررسی گردیده است (آکسفورد ۱۹۹۶). به‌رحال روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت و مقدار آلفای به دست آمده برابر با ۰/۸۸ بود. آکسفورد (۱۹۹۶) اعلام نمود که این پرسشنامه از اعتبار محتوای متناسب با قضاوت داوران متخصص برخوردار می‌باشد. بنابراین از اعتبار صوری قابل قبولی نیز برخوردار است.

پرسشنامه سنجش مهارت‌های زبانی نلسون^۱ (۳۰۰ ب)

پرسشنامه سنجش مهارت‌های زبانی نلسون از ۵۰ سؤال لغت، گرامر و تلفظ متن کلوز چهار گزینه‌ای تشکیل شده است. به منظور داشتن یک آزمون پایا، این آزمون ابتدا بر روی ۱۰ نفر با همان شرایط آزمودنی‌ها پایلوت شد که مقدار آلفای به دست آمده برابر با ۰/۷۱ بود. پایایی ترجمه فارسی این پرسشنامه توسط طهماسبی (۱۹۹۹) به نقل از اکبری و حسینی (۲۰۰۷) ۰/۷۷ گزارش شده است. با توجه به اینکه آزمون سنجش مهارت‌های زبانی نلسون یک آزمون استاندارد برای اندازه‌گیری مهارت‌های زبان می‌باشد از طرف شرکت نلسون که یک شرکت بین‌المللی و جهانی است ساخته و اعتباریابی گردیده است و اعتبار جهانی دارد.

یافته‌های پژوهش

هدف از اجرای این پژوهش یافتن رابطه میان هوش هیجانی و به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان با

جدول ۳: میانگین استفاده از راهبردهای یادگیری توسط دختران

متغیرها شاخص آماری	راهبرد عاطفی	راهبرد فراشناخت	راهبرد جبرانی	راهبرد شناخت	راهبرد حافظه	راهبرد اجتماعی
تعداد	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
میانگین	۳/۵۴۵۰	۴/۰۳۰۰	۳/۳۹۵۰	۳/۵۴۰۰	۳/۱۲۵۰	۲/۴۵۵۰
انحراف معیار	۰/۸۳۲۱۱	۰/۶۱۸۸۱	۰/۷۱۸۷۸	۰/۶۵۳۹۷	۰/۵۳۸۳۱	۰/۶۷۴۵۶
بیشترین نمره	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۵۰	۴/۰۰
کمترین نمره	۱/۵۰	۳/۰۰	۲/۰۰	۲/۰۰	۲/۰۰	۲/۰۰

ب) یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

این پژوهش شامل فرضیه‌های زیر است که هر فرضیه همراه با تجزیه و تحلیل آن در این بخش ارائه می‌گردد.

فرضیه اول: بین هوش هیجانی و مهارت زبانی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جهت آزمون این فرضیه از روش آماری همبستگی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: ضریب همبستگی متغیرهای هوش هیجانی و مهارت زبانی

شاخص‌های آماری متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
هوش هیجانی و مهارت زبانی	۱۱۷	-۰/۱۸	۰/۰۴

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود ضریب همبستگی بین دو متغیر یاد شده ۰/۱۸ است که در سطح معنی داری $p < ۰/۰۵$ رابطه منفی معنی داری وجود دارد. لذا فرضیه اول تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم: بین راهبردهای یادگیری زبان و مهارت زبانی دانشجویان رابطه وجود دارد. به منظور تأیید یا رد این فرضیه از روش آماری همبستگی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵: ضریب همبستگی متغیرهای راهبردهای یادگیری زبان

و مهارت زبانی

شاخص‌های آماری متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
راهبردهای یادگیری زبان و مهارت زبانی	۱۱۷	۰/۲۰	۰/۰۲

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود ضریب همبستگی بین دو متغیر یاد شده ۰/۲۰ است که در سطح معنی داری ۰/۰۲ $p <$ رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. در نتیجه فرضیه دوم تأیید می گردد. فرضیه سوم: بین راهبردهای یادگیری زبان و هوش هیجانی با مهارت زبانی دانشجویان رابطه وجود دارد. جهت آزمودن این فرضیه و بررسی رابطه ی چندگانه بین متغیرهای مورد پژوهش از روش رگرسیون چند متغیری به روش اینتر استفاده کردیم که خلاصه آن در جدول ۶ آمده است. همانطور که در جدول ۶ ملاحظه می شود جهت آزمون فرضیه فوق با استفاده از آزمون آماری رگرسیون چندگانه به روش اینتر مدل معنی داری بدست آمد.

جدول ۶: رابطه چندگانه بین راهبردهای یادگیری زبان و هوش هیجانی با مهارت زبانی با روش اینتر

مدل	ضریب رگرسیون	مجذور ضریب رگرسیون	مجذور ضریب رگرسیون اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۶/۰۳۲۹۹	۰/۰۶۰	۰/۰۷۷	۰/۲۷۷	۱

ادامه جدول ۶:

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین ها	ضریب تحلیل واریانس	سطح معنی داری
رگرسیون ۱ واریانس باقیمانده مجموع	۳۴۳/۸۱۹ ۴۱۴۹/۲۵۸ ۴۴۹۳/۰۷۷	۲ ۱۱۴ ۱۱۶	۱۷۱/۹۰۹ ۳۶/۳۹۷	۴/۷۲۳	۰/۰۱۱

ادامه جدول ۶:

مدل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	t	سطح معنی داری
	B	خطای انحراف معیار	بتا		
ثابت	۳۵/۴۸۸	۹/۲۶۶		۳/۸۳۰	۰/۰۰۰
۱ راهبردهای یادگیری	۱/۳۹۳	۰/۶۲۱	۰/۲۰۲	۲/۲۴۳	۰/۰۲۷
هوش هیجانی	۰/۰۵۸-	۰/۰۲۹	۰/۱۸۲-	۲/۰۲۰-	۰/۰۴۶

جدول ۷: رابطه چندگانه بین راهبردهای یادگیری زبان و هوش هیجانی با مهارت زبانی به روش گام به گام

مدل	ضریب رگرسیون	مجذور ضریب رگرسیون	مجذور ضریب رگرسیون اصلاح شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۴۵۰	۰/۲۰۳	۰/۱۹۶	۵/۵۸۱۱۸
۲	۰/۵۰۷	۰/۲۵۷	۰/۲۴۴	۵/۴۱۰۶۶
۳	۰/۵۴۰	۰/۲۹۲	۰/۲۷۳	۵/۳۰۶۸۷
۴	۰/۵۶۹	۰/۳۲۴	۰/۳۰۰	۵/۲۰۶۳۸

ادامه جدول ۷:

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین ها	ضریب تحلیل واریانس	سطح معنی داری
رگرسیون ۱ واریانس باقیمانده مجموع	۹۱۰/۸۸۱ ۳۵۸۲/۱۹۶ ۴۴۹۳/۰۷۷	۱ ۱۱۵ ۱۱۶	۹۱۰/۸۸۱ ۳۱/۱۵۰	۲۹/۲۴۲	۰/۰۰۰
رگرسیون ۲ واریانس باقیمانده مجموع	۱۱۵۵/۷۰۵ ۳۳۳۷/۳۷۲ ۴۴۹۳/۰۷۷	۲ ۱۱۴ ۱۱۶	۵۷۷/۸۵۲ ۲۹/۲۷۵	۱۹/۷۳۹	۰/۰۰۰
رگرسیون ۳ واریانس باقیمانده مجموع	۱۳۱۰/۶۷۶ ۳۱۸۲/۴۰۱ ۴۴۹۳/۰۷۷	۳ ۱۱۳ ۱۱۶	۴۳۶/۸۹۲ ۲۸/۱۶۳	۱۵/۵۱۳	۰/۰۰۰
رگرسیون ۴ واریانس باقیمانده مجموع	۱۴۵۷/۱۶۶ ۳۰۳۵/۹۱۱ ۴۴۹۳/۰۷۷	۴ ۱۱۲ ۱۱۶	۳۶۴/۲۹۱ ۲۷/۱۰۶	۱۳/۴۳۹	۰/۰۰۰

مدل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	t	سطح معنی داری
	B	خطای انحراف معیار			
ثابت ۱ فراشناخت	۲۳۴/۵	۳۴۹/۳		۵۶۳/۱	۱۲۱/۰
	۴۱۷/۴	۸۱۷/۰	۴۵۰/۰	۴۰/۸۵	۰۰۰/۰
ثابت ۲ فراشناخت	۸۲۹/۲	۳۵۱/۳		۸۴۴/۰	۴۰۰/۰
	۲۴۵/۳	۸۹۰/۰	۳۳۱/۰	۶۴۸/۳	۰۰۰/۰
عاطفی	۹۹۳/۱	۶۸۹/۰	۲۶۲/۰	۸۹۲/۲	۰۰۵/۰
ثابت ۳ فراشناخت	۸۳۱/۷	۹۱۸/۳		۹۹۹/۱	۰۴۸/۰
	۱۲۲/۳	۸۷۴/۰	۳۱۸/۰	۵۷۲/۳	۰۰۱/۰
عاطفی	۹۶۶/۱	۶۷۶/۰	۲۸۹/۰	۹۰۹/۲	۰۰۴/۰
اجتماعی	-۷۷۵/۱	۷۵۷/۰	-۱۸۶/۰	-۳۴۶/۲	۰۲۱/۰
ثابت ۴ فراشناخت	۸۷۲/۲۵	۶۶۰/۸		۹۸۷/۲	۰۰۳/۰
	۰۹۶/۳	۸۵۸/۰	۳۱۶/۰	۶۱۱/۳	۰۰۰/۰
عاطفی	۹۳۹/۱	۶۶۳/۰	۲۵۵/۰	۹۲۳/۲	۰۰۴/۰
اجتماعی	-۸۲۲/۱	۷۴۳/۰	-۱۹۱/۰	-۴۵۳/۲	۰۱۶/۰
هوش هیجانی	-۰۵۷/۰	۰۲۵/۰	-۱۸۱/۰	-۳۲۵/۲	۰۲۲/۰

بین کلیه متغیرها رابطه چند گانه معنی داری وجود دارد ($R=0/060$ و $p < 0/0001$) و همچنین مطابق جداول ۷ و ۸ متغیر فراشناختی با بتای $0/450$ و $p < 0/000$ بهترین پیش بینی کننده برای متغیر مهارت زبانی دانشجویان است و سپس متغیر راهبرد عاطفی با بتای $0/262$ و $p < 0/005$ و متغیر راهبرد اجتماعی با بتای $0/186$ و $p < 0/021$ و متغیر هوش هیجانی با بتای $0/181$ و $p < 0/022$ بهترین پیش بینی کنند های متغیر مهارت زبانی می باشند و همگی در سطح معنی داری $0/05$ معنی دار می باشند.

بحث و نتیجه گیری

همانطور که ملاحظه شد مطابق نتایج آماری، همه ی فرضیه های تحقیق تأیید شدند. هدف این تحقیق بررسی رابطه هوش هیجانی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان با مهارت زبان انگلیسی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. از یافته های این پژوهش چنین برمی آید که بین هوش هیجانی و مهارت زبانی دانشجویان رابطه منفی معنی داری وجود دارد که این یافته با نتایج تحقیق قسولی و پیشقدم (۱۳۸۸) با عنوان نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان و پیشرفت تحصیلی با سنجش هوش هیجانی همسو می باشد. آنها با تحقیق بر ۳۲۸ دانشجو و محاسبه همبستگی میان نمرات آن با مهارت های زبان انگلیسی به این نتیجه دست یافتند که همبستگی معنی داری هرچند اندک میان این متغیرها وجود دارد. مطالعه سایر تحقیقات نشان می دهد که برخلاف یافته این تحقیق رابطه مثبتی میان پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی وجود دارد (بشارت و همکاران ۲۰۰۵، پیشقدم ۲۰۰۷). تبیینی که در این زمینه وجود دارد این است که رابطه میان یادگیری زبان انگلیسی و توانش های احساسی با در نظر گرفتن ماهیت کلاس های درس انگلیسی تعجب آور نیست. یادگیری زبان خارجه به نظر برای فراگیر دشوار، پر از استرس و فشار می باشد (کرشن ۱۹۸۱) بخصوص برای بزرگسالان چرا که آنها می بایست به زبانی صحبت کنند که زبان مادریشان نیست. آنها اشتباهات زیادی را در این فرآیند مرتکب می شوند که دانستن این مطلب باعث عدم پیشرفتشان خواهد شد. انگلیسی برای ایرانیان زبان خارجه محسوب می شود چرا که تنها در محیط کلاس از آن استفاده می شود. در ایران فراگیران قبل از آمدن به دانشگاه ۸ سال انگلیسی می خوانند و پس از ورود به دانشگاه انگلیسی عمومی را خواهند خواند. یادگیری زبان انگلیسی و صحبت کردن آن با لهجه شبیه انگلیسی ها در ایران یک مزیت به حساب می آید. علاوه بر این افراد در بسیاری از مشاغل ملزم به تسلط کافی به زبان انگلیسی می باشند. لذا بنا به دلایل ذکر شده مدرسین زبان در ایران کمال گرا بوده و انتظار استفاده صحیح زبان را دارند که همین مسئله فشار زیادی را به فراگیران وارد می نماید تا انگلیسی را درست و بجا به کار گیرند. معمولاً محیط کلاس درس انگلیسی در ایران تهدید کننده به نظر می رسد و اشتباهات فراگیران سریعاً به طور مستقیم تصحیح می شود. فراگیران به دلیل ترس از خطا نه می نویسند و نه صحبت می کنند تا زمانی که احساس کنند کاملاً عاری از خطا هستند. بنابراین طبیعی به نظر می رسد که عوامل احساسی و هیجانی در زمینه یادگیری زبان انگلیسی تأثیر عکس بگذارند.

نقشی هایی که معلم برای فراگیران زبان دوم می تواند ایفا نماید:

۱) با معنی نمودن مطالبی که تدریس می شود:

مطالبی که به ذات خود دارای معنای زیادی نیستند اگر با موضوعات با مفهوم مرتبط شوند یادگیری آنها آسان تر می شود. یکی از روش هایی که برای معنی دار کردن آموخته های جدید وجود دارد، استفاده از روش پیش سازماندهند هاست (آزوبل ۱۹۸۰-۱۹۶۰). روان شناسی تربیتی ترجمه علینقی خرازی) به این صورت که اگر معلم برای تدریس بتواند موضوع تدریس را با اطلاعات و دانشی که فراگیر در ذهن از محیط خویش دارد مرتبط سازد، مسلماً یادگیری راحت تر و آسان انجام می پذیرد.

۲) فعال نمودن فراگیران در کلاس های درس:

این تصور که فقط معلم باید بهترین و کارآمدترین شیوه تدریس را جهت آموزش دروس انتخاب کند تا نتیجه مطلوبی از کارش کسب نماید، مطمئناً انتظار قابل قبولی نیست. یادگیری زمانی رخ می دهد که مطالب آموخته شده تکرار و تمرین شود و به جای اینکه فراگیران به طور منفعل در کلاس بنشینند و فقط به گفته های معلم گوش دهند نتیجه مطلوبی در یادگیری به دست نمی آید. لذا مقتضی است فراگیران به صورت فعال در امر یادگیری درگیر شوند. البته این درگیری در فضایی خالی از هرگونه تداخل و انحراف باشد.

۳) آزمایش پیوسته فراگیران:

آزمایش و سنجش مطالب آموخته شده قبلی باعث تکرار و تمرین آموخته ها و در نتیجه قرارگیری آنها در حافظه دائمی می شود.

۴) توصیه متناوب مطالعه به فراگیران:

به فراگیران باید توصیه کرد که با یک بار تکرار و تمرین مطلب برای همیشه در حافظه دائمی قرار نمی گیرد بلکه تأکید گردد که به صورت متناوب مطالب فراگرفته شده را تکرار و تمرین کنند تا از حافظه موقت به حافظه دائمی منتقل شود.

۵) توجه به نقش تداخل در امر یاددهی:

بعضی از آموخته های قبلی، مطالب آموخته شده جدید را تحت تأثیر قرار می دهند. معلم کارآمد باید با دقت زیاد تداخل مثبت که باعث تسهیل در امر یادگیری می شود را شناسایی و تقویت کند و تداخل منفی که باعث دشواری در امر آموزش زبان آموز می شود را حذف نماید.

۶) کمک به شناخت خود و ایجاد خودباوری در فراگیران:

گولمن (۱۹۹۵) اظهار می دارد که هوش بهر IQ در بهترین حالات خود تنها عامل ۲۰ درصد از موفقیت های زندگی است. ۸۰٪ موفقیت ها به عوامل دیگر وابسته بوده و سر نوشت افراد در بسیاری از موارد در گرو مهارت هایی است که هوش هیجانی را تشکیل می دهند. بهتر است معلم به نفع زبان آموزان مثبت اندیش باشد و تنها تکیه به IQ فراگیران نداشته باشد و خودباوری را در فراگیران تقویت نماید و به آنها یادآور شود که شما هم می توانید در فراگیری این مهارت موفقیت هایی کسب نمایید. بدینوسیله موانع یادگیری را برطرف و امر آموزش را تسهیل می نماید.

می توان گفت که عوامل متعددی بر روند رشد یا تنزل هوش هیجانی تأثیرگذار می باشند. مدرسه، محیط بیرونی و از همه مهمتر، خانواده نقش تعیین کننده ای در این زمینه دارند. مطابق با یافته دیگر این تحقیق که بیانگر وجود رابطه معنی دار میان راهبردهای یادگیری و مهارت زبانی

بود می توان چنین اظهار داشت که هر چه نمره ی مهارت های زبان انگلیسی بیشتر شود، استفاده از راهبردها نیز بیشتر خواهد شد. ضمناً هر دو گروه دختر و پسر با سطح مهارت بالا و سطح مهارت پائین از راهبرد فراشناختی و عاطفی بیش از سایر راهبردها و از راهبرد اجتماعی کمتر از سایر راهبردها استفاده می کردند. همه گروه ها از راهبردهای یادگیری زبانی به ترتیب راهبرد فراشناختی، عاطفی، شناختی، جبرانی، حافظه و اجتماعی به یک شکل استفاده نمودند. یافته این تحقیق همسو با نتایج پژوهش او مالی و همکاران^۱ (۱۹۸۵) با عنوان "کاربرد راهبردهای یادگیری با دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم" است که نشان داد که گرچه همه دانشجویان در هر سطح زبانی استفاده از راهبردهای یادگیری متفاوتی را گزارش داده اند، اما دانشجویان سطح پیشرفته استفاده بیشتری از راهبردهای فراشناختی داشته اند (به این معنی که راهبردهای استفاده شده توسط فراگیران به آنها کمک می کرد تا یادگیری خود را اداره کنند) و نتیجه ی بهتری برای آنها حاصل شد. احتمال دارد فراگیران موفق کنترل فراشناختی بیشتری را در یادگیری خود اعمال کنند.

یمینی و دهقان^۲ (۲۰۰۵) در تحقیقی با عنوان "رابطه میان عقاید زبانی، سطح مهارت زبانی و استفاده از راهبردهای یادگیری" مشاهده کردند که عقاید فراگیران درباره دشواری یادگیری زبان با استفاده از راهبردهای یادگیری زبان همبستگی دارد. علاوه بر این انگیزه و انتظار ایشان به طور معنی داری با استفاده از راهبردهای عاطفی و فراشناختی همبستگی دارد. همچنین میان سطح مهارت زبانی و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته های تحقیق حاضر همسو می باشد. البته این نتایج تا حدی متفاوت با نتایج تحقیق بیلی استاک^۳ (۱۹۸۱) با عنوان "راهبردهای یادگیری برای ارتباط شفاهی" و هوانگ و ون نرسن^۴ (۱۹۸۷) با عنوان "نقش راهبردهای خود آگاه در مهارت زبان دوم" است. آنها در تحقیقات خود دریافتند که راهبردهای مرتبط با تمرین کاربرد ی با سطح مهارت زبانی همراه است در حالی که نتایج پژوهش اهرمن و آکسفورد^۴ (۱۹۹۵) با عنوان "همبستگی های یادگیری زبان دوم" نشانگر این است که راهبردهای شناختی همانند جستجوی الگو و خواندن تفننی راهبردهایی در جهت زبان مقصد بودند که توسط فراگیران موفق در این پژوهش استفاده شد.

در این پژوهش آزمودنی ها از لحاظ سطح مهارت نیز به دو سطح بالا و پائین تقسیم شدند. گروه سطح بالای مهارت زبانی از راهبرد جبرانی و گروه سطح پائین از راهبرد فراشناختی بیشتر استفاده نمودند. اما هر دو گروه از راهبرد عاطفی به صورت حداقل استفاده نمودند.

تو کلی^۱ (۱۳۸۵) در تحقیق خود با عنوان "تأثیر استراتژی های یادگیری زبان بر روی رشد مهارت خواندن زبان آموزان دانشجویان دانشگاه اصفهان" یکصد نفر از دانشجویان سال آخر رشته زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که "استراتژی های فراشناختی" بیشتر از سایر استراتژی ها مورد استفاده زبان آموزان قرار گرفته است و اینکه جنسیت هیچ رابطه معنی داری با چگونگی استفاده از استراتژی های یادگیری زبان ندارد.

1 O'Malley Chamot, Stewner-Manzanares, Russo and Kupper

2 Bialystok

3 Huang, and Van Naerssen

4 Ehrman & Oxford

در تبیین این نتایج می توان چنین اظهار نمود که چون در دانشگاه ها هر دو جنس دوره های آموزشی یکسانی می بینند و یک شیوه تفکر را فرا می گیرند، لذا با توجه به استفاده محدود زبان انگلیسی در محیط کلاس و داشتن پیش زمینه های علمی و شیوه تفکر مشابه همگی آنها از یک سری راهبردهای یادگیری مشابه استفاده می کنند. پس نحوه استفاده از این راهبردها در هر دو جنس جهت یادگیری یکسان خواهد بود. بنابراین عدم تفاوت میان جنسیت فراگیران با میزان مهارت زبانی آنها در چنین شرایطی طبیعی به نظر می رسد.

با توجه به جدول ۷ همه گروه ها از راهبردهای یادگیری زبانی یعنی راهبرد فراشناختی، عاطفی، شناختی، جبرانی، حافظه و اجتماعی به یک شکل استفاده نمودند. با مقایسه میانگین راهبردها مشاهده می شود به استثناء راهبرد اجتماعی مورد استفاده دختران که میزان آن کم (۲/۳۲) گزارش شده بود، میزان استفاده از همه ی راهبرها با توجه به معیار آکسفورد (۱۹۹۰) متوسط و بالاتر از حد متوسط بود. در این بین از راهبرد فراشناختی و سپس عاطفی بیشتر از سایر راهبردها استفاده شد. در حالی که همه گروه ها حداقل بهره را از راهبرد اجتماعی بردند. در تبیین این یافته می توان چنین گفت که احتمالاً فراگیران به دلیل نداشتن اعتماد به نفس کافی و مضطرب بودن نیاز به راهبرد عاطفی داشتند تا بدین طریق بر مشکلات یادگیری زبان خارجه غلبه کنند.

بر خلاف گذشته که تصور می شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهای اوست، در چند سال اخیر این نظریه در میان روانشناسان قوت گرفته است که با وجود نقش تعیین کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیرذاتی دیگری نیز در این رابطه مهم قلمداد می شوند. یکی از این عوامل، راهبردهای یادگیری و یا عبارات دیگر راهبردهای شناختی و فراشناختی است. طی چند سال اخیر شاهد پیشرفت فراوان روان شناسی تربیتی در زمینه ی این راهبردها بوده ایم. اصطلاح فراشناخت به دانش ما درباره ی فرآیندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به اهداف یادگیری اطلاق می شود (بایلر و اسنومن^۱، ۱۹۹۳). منظور از راهبردهای فراشناختی، تدابیری است جهت انتخاب هوشیارانه ی روش های مناسب، نظارت بر اثر بخشی آنها، اصلاح اشتباه ها و در صورت لزوم تغییر راهبردها و جانشین سازی آنها با راهبردهای جدید (گود و برافی^۲، ۱۹۹۵). پژوهش های انجام شده درباره ی راهبردهای شناختی و فراشناختی نشان داده است که استفاده از این تدابیر به افزایش یادگیری، یادگیرندگان منجر می شود (بکمان^۳ ۲۰۰۲). این اثر به ویژه برای فراگیرانی که به نحوی با مشکلات یادگیری مواجهند، چشمگیر است. همچنین آندرسون^۴ (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان نقش فراشناخت در آموزش و یادگیری به این نتیجه رسید که کاربرد آموزش مهارت های فراشناختی در آموزش زبان برای معلمان نقش ارزشمندی دارد. هال^۵ (۱۹۹۹) نیز توانایی دانش آموزان کلاس پنجم و ششم را در حل مسأله پس از انجام سه تکلیف بررسی کرد. او در مطالعه خود مشخص ساخت که ارائه ی آموزش های

1 Biehler & Snowman

2 Good & Brophy

3 Beckman

4 Anderson

5 Hall

ویژه و نیز راهبردهای فراشناختی (نظارت و کنترل) به گروه‌های آزمایشی، آنها را در مقایسه با گروه کنترل در زمینه حل سریع‌تر مسائل پیچیده توانا تر ساخته است.

واینستاین و هیوم (۱۹۹۸) هم در مطالعه خود اظهار می‌دارند که معلمان می‌توانند از راه آموزش مهارت‌های یادگیری و مطالعه (راهبردهای شناختی و فراشناختی) به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا فراگیران موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خود نقش فعال‌تری ایفا نمایند.

در ایران نیز سیف و مصرآبادی (۱۳۸۲) نشان دادند که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش درک و نگهداری متون درسی مؤثر است. متولی (۱۳۷۶) نتیجه گرفت که به کارگیری راهبردهای فراشناختی با توانایی خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری رابطه دارد. همچنین ابراهیمی قوام‌آباد (۱۳۷۷) به این نتیجه رسید که آموزش این راهبردها علاوه بر درک مطلب و سرعت یادگیری، با خودپنداره‌ی مثبت و برنامه‌ریزی و توانایی حل مسأله افراد رابطه مثبت دارد. به علاوه آوانسیان (۱۳۷۷) نشان داد آموزش راهبردهای فراشناختی با درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه مرتبط است. با بررسی پیشینه موجود مشخص می‌شود که استفاده از آموزش راهبردهای فراشناختی می‌تواند در افزایش یادگیری افراد عامل مؤثری باشد.

راهبردهای فراشناختی عبارتند از:

۱) راهبردهای برنامه‌ریزی (تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری، تعیین سرعت مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، انتخاب راهبردهای شناختی)
 ۲) راهبردهای کنترل و نظارت (ارزشیابی پیشرفت، نظارت بر توجه خود، طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری، کنترل زمان و سرعت مطالعه، پیش‌بینی سؤال‌های امتحان)

۳) راهبردهای نظم‌دهی (تعدیل سرعت مطالعه و یادگیری، اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی)

از این روی می‌توان متوجه شد که اکثر مدرسین در همین راستا برنامه‌ریزی و تدریس می‌نمایند و به نظر می‌رسد که چگونگی روش تدریس مدرسین بر میزان استفاده از راهبرد فراشناختی توسط فراگیران تأثیر می‌گذارد. لذا به معلمان پیشنهاد می‌شود در طول دوره آموزش، در درجه نخست به یادگیری خود و در درجه دوم به آموزش فراگیران مبادرت ورزند، تا بتوانند از این طریق بر پیشرفت آنها تأثیر چشمگیری بگذارند.

همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان به جای تمرکز بر حجم یادگیری‌های فراگیران، به روش‌های یادگیری و افزایش مهارت‌های آنان در یادگرفتن توجه کنند. فراگیران از طریق آموزش راهبردهای فراشناختی و عاطفی می‌توانند مهارت‌های یادگیری خود را توسعه دهند و به کسب دانش مبادرت ورزند و بدین ترتیب به فراگیران فعال تبدیل شوند.

منابع

- آوانسیان، (۱۳۷۷). نقش آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطالب و سرعت یادگیری دانش آموزان دختر مدارس روزانه مقطع راهنمایی شهر تهران پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- ابراهیمی قوام آبادی. (۱۳۷۷). اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای یادگیری (آموزش دوجانبه) توضیح مستقیم و چرخه افکار بر درک مطلب حل مسأله، دانش فراشناختی، خودپنداره تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین تر از ۱۵ شهر تهران رساله دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- برزآبادی فراهانی، د. وانجاتی، (۲۰۰۱). پایایی و روایی پرسشنامه راهبردهای یادگیری آکسفورد SILL فصلنامه پژوهش زبان های خارجی، شماره ۵۰ از ص ۵-۲۲.
- پیشقدم، قسولی. (۱۳۸۷). نقش هوش هیجانی در یادگیری زبان انگلیسی و موفقیت تحصیلی. فصلنامه پژوهش زبان های خارجی، شماره ۴۳ از ص ۴۱-۵۶.
- پیشگامان، ر. (۱۳۸۸) بررسی رابطه میان هوش هیجانی و یادگیری زبان خارجه. مجله الکترونیکی آموزش زبان خارجه، جلد ۶، شماره ۱ از ص ۳۱-۴۱.
- توکل، ح. (۱۳۸۵) تأثیر استراتژی های یادگیری زبان بر روی رشد مهارت خواندن. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- رضائی، ع. و الماسیان، م. (۲۰۰۷). بررسی رابطه بین خلاقیت راهبردهای یادگیری زبان و توانایی زبان فصلنامه پژوهش زبانهای خارجی شماره ۳۲ از ص ۶۵-۷۶.
- رزمجو، ا. (۱۳۸۷). رابطه بین هوش چند گانه و مهارت زبانی، مجله ریذینگ ماتریکس، جلد ۸ شماره ۲.
- سیف، ع. ا. و مصرآبادی، ج. (۱۳۸۲). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر سرعت خواندن، یادداری و درک متون مختلف. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۷-۵۴، سال ۱۹، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۲.
- عبابف، ز. (۱۳۷۵). مقایسه استراتژی های یادگیری دانش آموزان قوی و ضعیف دوره دبیرستان مناطق ۲ و ۴ و ۱۱ شهر تهران در سال ۱۳۷۵. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- کلاور. جان ای، روان شناسی تربیتی، علینقی خرازی، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۸۲.
- گل پرور، م، آقایی، ا و خاکسار، ف. (۱۳۸۴). رابطه هوش هیجانی و مؤلفه های آن با پیشرفت گرای شغلی در بین کارگران کارخانجات و صنایع. دانش و پژوهش در روانشناسی، سال هفتم، شماره ۵، ۲۵، ۱۰۶-۷۵.
- متولی، س. م. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان کلاس های اول دبیرستان های دخترانه شهرستان فردوس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

- Abu Shmais, W. (2003). Language learning Strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, vol.7, No. 2.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. Brigham Young University Eric Digest.
- Bar-On, R. (1997). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of motional Intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Beckman, P. (2002). Strategy instruction. Eric Digest.
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second language Proficiency. *Modern language Journal*, 65:24-35.
- Biehler, R., & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching*. Houghton Mifflin
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University.
- Cohen, A. (1990): *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New York. Newbury House.
- Dansereau, D. F. (1985): Learning strategy research. In Judith W. Segal, Susan F. Chipman and Robert Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating learning to basic research*, vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 209-240.
- Ehrman, Madeline & R. Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies, *The modern language journal*, 73/1, 1-13
- Faerch & G. Kasper (Eds.) (1980), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence what it can matter more than IQ*. New Yourk : Bantam Book
- Good, T., & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology* (5th ed). New York: Harper Collins.
- Green, John, M & R. Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 Proficiency and Gender, *TESOL Quarterly*, 29/2, 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use, *System*, 31, 367- 383
- Hall, J. K. (2001). *Methods for teaching foreign languages*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Huang, Xiao-H. & Van Naerssen, M. (1987). *Learning Strategies for Oral Communication*. Applied Linguistics, Vol 8, No.3.
- Jones, S. (1998): Learning styles and learning strategies: towards learner independence. *Forum for Modern Language Studies* Vol. xxxiv, No. 2, 115-129.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pregamon Press.
- Mingyuan, Zh. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of chineses ESL students at NUS, *The Internet TESL Journal for teachers of English as a second language* Vol.XVI, No.4
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. 1978: *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. & Chamot A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L.J. & Russo, R.P. 1985a): *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. *Language Learning* Vol.35, No.1, 21-36. 35
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. & Kupper, L. J. (1985b). *Learning strategy applications with students of English as a second language*. *TESOL Quarterly*

- 19, 557-584.
- Oxford, R. L. 1993: Research on second language learning strategies. Annual Review of applied linguistics 13, 175-187.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. International Review of Applied Linguistics, 42, 1-47.
- Oxford, Rebecca L, Roberta Z Lavine & David Crookall (1989). Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications, Foreign Language Annals, 22/1, 29-39
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Politzer, R & McGroarty, M (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence, TESOL Quarterly 19, 103-123
- Politzer, R. L. (1983): An Exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. Studies in Second Language Acquisition 6, 54-65.
- Reid, J.M., (1987): The learning style preferences of ESL students. TESOL Quarterly 9, 41-51.
- Rubin, J (1981). Study of cognitive processes in second language learning, AppliedLinguistics, 11, 117-131
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. TESOL Quarterly, 9, 41-51.
- Snow Catherine E. and Hoefnagel-Hohle, Marian. (1982). Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds in Stephen D. Krashen et al. (eds). Child Adult Differences in Second Language Acquisition. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). Study strategies for life long learning. Washington, DC: American Psychological Association.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C.
- Wenden, A L & Joan Rubin (eds) (1987). Learner strategies in language learning. UK: Prentice Hall
- Yamini, M. & Dehghan, F. (2005). Relationship between foreign language beliefs proficiency level and the use of language strategies(case study: Female English majors in Shiraz). Journal of Humanities 15(54):123-149.
- Ying-Chan,L. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan, TESOL Quarterly, vol. 43, No.2, pp. 225-280(26)

تاریخ وصول: ۸۸/۱۲/۱۳

تاریخ پذیرش: ۸۹/۵/۲