

برنامه‌ریزی راهبردی و دقت و شیوایی در فراگیری زبان دوم

عباسعلی رضائی*

دانشیار گروه انگلیسی دانشکده زبانها و ادبیات خارجی
دانشگاه تهران

مصطفی مهدی‌زاده**

دانشجوی دوره دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی دانشکده زبانها و ادبیات خارجی
دانشگاه تهران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۲/۱۳، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۳/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۶)

چکیده

این پژوهش برای بررسی تأثیرات برنامه‌ریزی راهبردی، نوعی از برنامه‌ریزی قبل از انجام وظیفه، بر روی دقت و شیوایی فراگیران زبان انگلیسی در سه سطح توانش پایین، متوسط و بالا صورت گرفت. نود شرکت‌کننده فارسی‌زبان درحال فراگیری زبان انگلیسی به سه گروه برابر سطح پایین، سطح متوسط و سطح بالا تقسیم شدند، سپس کارکرد شفاهی آنان بر روی یک وظیفه روایتی بررسی و واکاوی شد. آزمون‌های t انجام شده بر روی داده‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان متوسط، هم از نظر دقت و هم از نظر شیوایی، بیشترین بهره‌بری را از برنامه‌ریزی راهبردی بردند. اما شرکت‌کنندگان سطح زبانی پایین، هیچ بهره‌ای از دقت و شیوایی نبردند. شرکت‌کنندگان سطح زبانی بالای دارای زمان برنامه‌ریزی راهبردی، شیوایی فزونتری از خود نشان دادند. نتیجه این پژوهش، پیشنهادهایی را برای شیوه آموزش و نکته‌هایی برای پژوهش‌های بیشتر و گسترده‌تر ارائه داده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی راهبردی هدایت‌نشده، دقت تولید شفاهی، شیوایی تولید شفاهی، آموزش زبان وظیفه‌محور.

* arezaee@ut.ac.ir

** mmehdizadeh@ut.ac.ir

مقدمه

پژوهشگرانی که در زمینه فراگیری زبان دوم فعالیت می‌کنند همواره در پی یافتن تأثیرات برنامه‌ریزی^۱ بر کارکرد شفاهی زبان‌آموزان بوده‌اند (بای‌گیت، اسکهان و سوائین ۲۰۰۱، الیس ۲۰۰۳). پیدایش این گستره پژوهشی به مطالعه پیشگام الیس در سال ۱۹۸۷ بر می‌گردد؛ نظریه‌ای که به صورت متدوال برای زیربنای این مطالعات در نظر گرفته می‌شود نظریه پردازش اطلاعات^۲ است (ناکابو، ۲۰۱۱). بنابر این نظریه "انسان ظرفیت پردازشی محدودی دارد و از این رو نمی‌تواند در یک زمان به همه جنبه‌های یک وظیفه^۳ پردازد" (ایوان و الیس، ۲۰۰۳، ص ۱).

پژوهشگران بر این باورند که هنگام پردازش زبان، همگان با نوعی محدودیت در بکارگیری منابع فکری خود روبه‌رویند (راینسون، ۲۰۰۳؛ اسکهان ۱۹۹۸). این واقعیت درباره فراگیران زبان دوم آشکارتر می‌شود، چون مجبورند به زبانی صحبت کنند که به اندازه زبان مادری با آن آشنایی ندارند. بنابراین، بار پردازشی - شناختی که به هنگام انجام دادن وظیفه‌ها بر آن‌ها وارد می‌شود مجبورشان می‌کند که در یک زمان تنها به جنبه مشخصی از وظیفه توجه کنند، در نتیجه، به‌عنوان مثال، ممکن است سریع، ولی با دقت کم، و یا به‌کندی، اما با دقت بیشتر صحبت کنند. از این رو، در پژوهش‌های مربوط به آموزش زبان وظیفه‌محور^۴ پژوهشگران (ایوان و الیس، ۲۰۰۳، بای‌گیت، ۱۹۹۹) نقش برنامه‌ریزی را در تولید زبانی زبان‌آموزان بررسی کرده‌اند. چنین پنداشته می‌شود که فرصت برنامه‌ریزی پیش از آغاز وظیفه، بار شناختی فعالیت را پایین می‌آورد و به زبان‌آموزان این فرصت را می‌دهد تا جنبه‌های مختلف زبان را از حافظه کاری خود بازیابی کنند و در نتیجه کارکرد بهتری بر روی وظیفه‌ها داشته باشند (الیس، ۲۰۰۵؛ ناکابو، ۲۰۱۱). به‌عنوان نمونه، احمدیان (۲۰۱۲) نشان داد که فرصت برنامه‌ریزی باعث بالارفتن دقت زبان‌آموزان سطح متوسط در تولید حرف تعریف *the* شد. نوروزی (۲۰۱۰) نیز پی‌برد که فرصت برنامه‌ریزی به زبان‌آموزان این اجازه را داد که در تولیدات نوشتاری خود دقت بیشتری از خود نشان دهند.

اما آنچه که پس از بررسی این پژوهش‌ها به چشم می‌خورد این است که کمتر به رابطه بین

1. Planning
2. Information processing theory
3. Task
4. Task-Based Language Teaching

سطح توانش زبان‌آموزان و فرصت برنامه‌ریزی پرداخته شده است. بیشتر این پژوهش‌ها زبان‌آموزان متوسط را آزموده‌اند، از این رو باید دیده شود که فرصت برنامه‌ریزی به چه شکلی بر کارکرد زبان‌آموزان سطوح دیگر تاثیرگذار است. در این راستا، ما پژوهش پیش‌رو را طراحی و اجرا کردیم، تا تاثیر برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده^۱ که یکی از گونه‌های مختلف برنامه‌ریزی است، را روی شیوایی و دقت زبان‌آموزان سطوح توانش پایین، متوسط و بالا بررسی کنیم.

مروری بر ادبیات پژوهش

"وظیفه" در فراگیری زبان دوم

یادگیری زبان فرایندیست برای رشد زبان بینابینی^۲ زبان‌آموزان و بالابردن کارکرد زبانی آن‌ها (بای‌گیت، ۱۹۹۹). از آغاز ورودشان به گستره فراگیری زبان، این گونه پنداشته می‌شد که وظیفه‌ها می‌توانند در گفتارهای معنایی بین زبان‌آموزان و همچنین در جنبه‌های خاصی از استفاده زبانی تاثیرگذار باشند (هالیدی، ۱۹۷۳؛ هایمز، ۱۹۷۲). تاثیر دیگری که به وظیفه‌ها نسبت داده می‌شود، این است که آن‌ها این توانمندی را دارند که زبان‌آموزان را با چالش‌هایی روبه‌رو کنند که در پاسخ به آن‌ها مجبور می‌شوند از زبان استفاده کنند (بای‌گیت، ۱۹۹۹). سواین (۱۹۹۵) این موضوع را به‌عنوان خروجی اجتناب‌ناپذیر^۳ تعبیر می‌کند و باور دارد که آن نقش بسیار مهمی در آگاه کردن زبان‌آموزان از کاستی‌های زبانی خود دارد.

وظیفه به‌اشکال گوناگون در ادبیات پیشین تعریف شده است. به‌گفته بای‌گیت (۱۹۹۹) "وظیفه‌ها کارهای کلاس محوری‌اند که به‌وسیله آن‌ها زبان‌آموزان می‌توانند به‌صورت ارتباطی از زبان استفاده کنند و با هدف کلی یادگیری زبان به‌یک نتیجه مشخص برسند" (ص ۱۸۶). این تعریف دو نقش مهم را برای انجام وظیفه‌ها برمی‌گزیند: یکی توانش آن‌ها برای درگیر کردن زبان‌آموزان در فعالیت‌های ارتباطی معنادار و هدف محور، و دیگری نقش آن‌ها در یادگیری نهایی ساختارهای زبانی توسط زبان‌آموزان. بای‌گیت (۱۹۹۹) همچنین باور دارد که وظیفه‌ها به چهار صورت این کار را سرانجام می‌دهند. نخست این‌که آن‌ها دقت زبان‌آموزان را در استفاده از زبان بالا می‌برند. وی دقت در استفاده از زبان را زبانی متناسب‌تر و نزدیک‌تر به

1. Unguided strategic planning

2. Interlanguage

3. Pushed output

معیارهای زبان هدف می‌داند و با استفاده از مسئله توانایی ارتباطی^۱ که هایمز (۱۹۷۲) مطرح کرد، این چنین نتیجه می‌گیرد که وظیفه‌ها می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا از جنبه‌های کلمه‌ای، دستوری و همچنین استفاده کردن طبیعی ساختارها، به زبان هدف نزدیک‌تر شوند. دوم اینکه، وظیفه‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا بتوانند ساختارهای پیچیده‌تر، مانند جمله‌های چند عبارتی را بیشتر به کار برند. سوم اینکه، استفاده از زبان‌آموزان از زبان، تحت شرایط خاص وظیفه‌ها باعث می‌شود تا آن‌ها سرعت صحبت کردن خود را تنظیم کنند و بتوانند با مفاهیمی مانند اصلاح کردن و تکرار کردن آشنا شوند که این خود منجر به شیوا سخن گفتن می‌شود. و سخن آخر این که، وظیفه‌ها موجب می‌شوند تا زبان‌آموزان بیاموزند که چگونه منابع و ابزار زبانی خود را برای نشان دادن فردیت خود به کار گیرند (ویدوسن، ۱۹۹۸). با انجام این کار، آنها یاد می‌گیرند تا احساسات درونی خود مانند خستگی، طنازی، کنایه‌گویی و علاقه‌مندی را با استفاده از واژگان زبان دوم بیان کنند.

وظیفه‌ها با اشکال و ترتیب‌های مختلف در کلاس‌های یادگیری زبان به کار گرفته می‌شوند. متأسفانه در آغازین سال‌های آموزش زبان وظیفه‌محور، وظیفه‌ها تا اندازه‌ای بدون پایه علمی خاصی استفاده می‌شدند. معلمان مشتاقانه به دنبال چیزی بودند تا بتوانند بوسیله آن زبان‌آموزان را به استفاده معنی‌دار از زبان وادار کنند و از این رو استفاده از وظیفه‌ها در چارچوب یک طرح درسی وظیفه‌محور را چاره‌ای برای دردهای خود می‌دیدند. آن‌ها نمی‌دانستند که وظیفه‌ها خود متغیرهای گوناگونی دارند که بر جنبه‌های مختلف استفاده از زبان تاثیرگذارند.

یکی از این متغیرها که نقش مهمی در موفقیت و یا عدم موفقیت وظیفه‌ها دارد برنامه‌ریزی راهبردی^۲ است (بای‌گیت، ۱۹۹۹). این نوع برنامه‌ریزی یک نوع برنامه‌ریزی پیش از انجام وظیفه در نظر گرفته می‌شود و به زبان‌آموزان این اجازه را می‌دهد که منابع و اطلاعات زبانی خود را برای انجام وظیفه آماده کنند. الیس (۲۰۰۹) در یک پژوهش جامع نشان داد که برنامه‌ریزی راهبردی در بالا بردن شیوایی زبان‌آموزان در هنگام انجام دادن سه وظیفه متفاوت موثر بوده است. فاستر (۱۹۹۶)، فاستر و اسکهان (۱۹۹۶) و بای‌گیت (۲۰۰۱) نیز نشان دادند که فرصت برنامه‌ریزی راهبردی نه تنها باعث بالا بردن شیوایی زبان‌آموزان شد، بلکه به آن‌ها این اجازه را نیز داد تا در تولیدات گفتاری خود از دستورات ساختاری پیچیده‌تر و کلمات متنوع‌تری استفاده کنند.

1. Communicative competence

2. Strategic planning

در پژوهش پیش‌رو نیز گونه خاصی از برنامه‌ریزی راهبردی که برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده نام دارد، در کنار سطح زبانی زبان‌آموزان بررسی شد. امید است که معلمان بتوانند از فوائد این متغیر وظیفه‌ای مهم آگاه شوند و بدانند که چه وقت، در کجا و به چه صورت و میزانی از آن استفاده کنند، تا بتوانند از تمام توانمندی‌های آن بهره‌مند شوند.

برنامه‌ریزی پیش از انجام وظیفه

مفهوم برنامه‌ریزی، به‌عنوان یک متغیر قابل پژوهش، در ابتدا در مطالعات پژوهشگران یادگیری زبان اول به‌کار برده شد. در سال‌هایی که پژوهش‌های شناختی مرسوم بودند، محققان تلاش کردند تا برنامه‌ریزی را در مدل‌های شناختی تولید زبان بگنجانند. ولی پژوهشگران زبان دوم، در دهه ۱۹۸۰ به بررسی برنامه‌ریزی پرداختند.

سانگرون (۲۰۱۱) استدلال می‌کند که سه خط پژوهشی با توجه به برنامه‌ریزی و پژوهش زبان دوم، شکل گرفته است. در اولین خط پژوهشی، پژوهشگران از برنامه‌ریزی برای توضیح پدیده‌های مختلف، در تولید گفتار در زبان دوم استفاده کردند، مانند توقف و استفاده از نشانگرهای تردید. خط دوم پژوهش، رابطه بین مطالعات وظیفه‌محور و پژوهش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری را نشانه رفت. پیشگامان عرصه راهبردهای یادگیری، مانند شاموت و اومالی، بر این تاکید کردند که تا برنامه‌ریزی در کلاس‌های یادگیری زبان انجام شود، تا زبان‌آموزان بتوانند وظیفه‌ها را بهتر انجام دهند. پژوهشگران در خط سوم از پرس‌وجو، باور داشتند که برنامه‌ریزی نه‌تنها می‌تواند تولید در زبان دوم را افزایش دهد، بلکه سرانجام می‌تواند رشد زبان افراد را بهبود بخشد.

فرضیه‌های گوناگونی از سوی پژوهشگران برای توضیح اثرات برنامه‌ریزی بر کارکرد زبانی ارائه شده است، و تا اندازه‌ای همه آن‌ها مدل تولید گفتار ویلیام لولت (۱۹۸۹) را به‌عنوان یک چارچوب مرجع، برای شکل دادن مفهوم برنامه‌ریزی استفاده می‌کنند. این مدل تولید گفتار را تبدیل کردن مفاهیم و افکار به پیام‌های کلامی در سه مرحله دارای هم پوشانی می‌داند: الف) تجسم کردن مفهوم: شکل دادن پیام پیش-کلامی با گزینش و آماده‌سازی مفاهیمی که باید انتقال داده شود. ب) شکل‌بندی: تبدیل کردن پیام پیش-کلامی به ساختارهای زبانی، و ج) بیان کردن: بیان کردن شکل آشکار و حقیقی پیام، توسط اندام‌های گفتاری^۱.

دو مفهومی که منطق پژوهش‌های انجام شده بر برنامه‌ریزی را شکل دادند، عبارتند از فرضیه خروجی^۱ سواين (سواين ۱۹۹۵، ۱۹۸۵، ۲۰۰۵) و تمرکز بر فرم^۲ (الیس ۲۰۰۵، اورتگا ۱۹۹۹). فرضیه خروجی سواين در واکنش به فرضیه ورودی^۳ کراشن (۱۹۸۵) بود که ادعا می‌کرد تنها زبان ورودی قابل فهم برای رشد زبان بینابینی کافی است. طرفداران این انگاره خروجی ادعا می‌کنند که تولید معنی‌دار زبان، یعنی خروجی، باعث می‌شود زبان‌آموزان اشکال تازه آموخته شده را به تولید خود بیفزایند و از این رو زبان بینابینی خود را رشد دهند. به دنبال این ادعا، پژوهش‌های برنامه‌ریزی (به‌عنوان نمونه، کروسکس، ۱۹۸۹؛ الیس، ۱۹۸۷؛ فاستر و اسکهان ۱۹۹۶) پیشنهاد کرده‌اند که فرصت برنامه‌ریزی کمک می‌کند تا زبان‌آموزان تولیدات بهتر زبانی داشته باشند و، با توجه به انگاره خروجی، به بهبود زبان بینابینی خود کمک کنند.

مفهوم تمرکز بر شکل، از این‌رو در پژوهش‌های فراگیری زبان دوم وارد شد، تا نشان دهد که هر گونه استفاده از زبان ارتباطی منجر به توسعه زبان بینابینی نمی‌شود (داتی و ویلامز ۱۹۹۸). زبان‌آموزان باید آگاهانه به شکل ساختاری زبان، و نه فقط معنا، دقت کنند و سعی کنند به گونه‌ای معنادار، ارتباط برقرار کنند. بسیاری از پژوهش‌های برنامه‌ریزی برای انجام وظیفه‌ها (به‌عنوان نمونه الیس، ۲۰۰۵) نشان داده‌اند که زبان‌آموزان به شکل ساختاری زبان نیز در روند برنامه‌ریزی برای انجام وظیفه توجه می‌کنند.

سه گانه CAF

برای اینکه رشد زبانی به‌صورت کارکردی تعریف شود، پژوهشگران تاثیرات برنامه‌ریزی را با توجه به سه جنبه از تولید زبان، بررسی کرده‌اند که عبارتند از پیچیدگی (complexity)، دقت (accuracy) و شیوایی (fluency) که در مجموع با عنوان سه‌گانه CAF شناخته می‌شوند. از نظر پیچیدگی، پژوهشگران به‌این نتیجه رسیده‌اند که دادن مقداری زمان برنامه‌ریزی به زبان‌آموزان منابع فکری آن‌ها را آزادتر می‌کند و باعث می‌شود که آن‌ها راحت‌تر بتوانند به ساختارها و مفاهیم پیچیده‌تر توجه کنند (وندل، ۱۹۹۷). دقت نیز افزایش می‌یابد، زیرا زبان‌آموزان می‌توانند بیشتر و با آسودگی به شکل ساختاری توجه کنند. سانگرون (۲۰۱۱)

-
1. Output Hypothesis
 2. Focus on Form
 3. Input Hypothesis

باور دارد که در شرایط طبیعی استفاده از زبان، معنی به شکل^۱ اولویت دارد، اما در باره فراگیری زبان دوم، جایی که شکل ساختاری باید به زبان‌آموزان آموزش داده شود، برنامه‌ریزی به یادگیرندگان این فرصت را می‌دهد تا آزادانه‌تر شکل‌ها را انتخاب کنند. سرانجام برنامه‌ریزی شیوایی سخن را در پی دارد، زیرا به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا عمیق‌تر به پردازش شکل و محتوا بپردازند (سانگرون، ۲۰۰۱) و در نتیجه به‌هنگام صحبت کردن، منابع فکری بیشتری به گفتار سریع و راحت اختصاص دهند.

به‌طور خلاصه، دادن زمان برنامه‌ریزی به زبان‌آموزان پیش از انجام وظیفه به آن‌ها کمک می‌کند تا وظیفه‌ها را هرچه بهتر، چه از نظر دقت و شیوایی و چه از نظر استفاده از ساختارهای پیچیده‌تر، انجام دهند و سرانجام زبان بینابینی خود را ارتقا دهند. به گفته سانگرون (۲۰۰۱) بدین گونه زبان‌آموزان می‌توانند شکل‌ها و ساختارهای پیچیده‌تری را که پیش‌تر آموخته‌اند به کارگیرند. زمان برنامه‌ریزی به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد تا بهتر، راحت‌تر و دقیق‌تر پتانسیل‌های زبان بینابینی خود را به‌کارگیرند و در نتیجه گفتار سریع‌تر و در عین حال دقیق‌تری داشته باشند (فاستر ۱۹۹۶، فاستر و اسکهان ۱۹۹۶، بای گیت ۲۰۰۱).

پژوهش جاری

در این پژوهش دو حالت برنامه‌ریزی "برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده" و "بدون برنامه‌ریزی" متغیرهای مستقل و سه سطح زبانی پایین، متوسط و بالا که هر کدام به‌صورت عملیاتی تعریف شدند، متغیرهای میانه بودند. دقت و شیوایی تولید گفتاری شرکت‌کنندگان نیز متغیرهای وابسته این پژوهش بودند.

پرسش‌های پژوهشی زیر، با نگرستن به ملاحظات نظری و تجربی بالا بررسی شد:

- آیا برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده، هیچ‌گونه اثر قابل توجهی بر دقت تولید گفتاری زبان‌آموزان سطوح زبانی پایین، متوسط و بالا دارد؟
- آیا برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده هیچ‌گونه اثر قابل توجهی بر شیوایی تولید گفتاری زبان‌آموزان سطوح زبانی پایین، متوسط و بالا دارد؟

روش پژوهش شرکت‌کنندگان

در این پژوهش ۹۰ زبان‌آموزی که در حال یادگیری انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجی بودند، به سه گروه برابر توانش زبانی پایین، متوسط و بالا تقسیم شدند. برای شناسایی زبان‌آموزان سطوح پایین و متوسط، آزمون تعیین سطح Nelson به ۱۰۰ زبان‌آموز داده شد. نمره‌های به دست آمده به نرم افزار SPSS داده شد و پس از بررسی میانگین و انحراف معیار آن‌ها (جدول ۱)، ۳۰ شرکت‌کننده برای گروه توانش پایین و ۳۰ شرکت‌کننده دیگر برای گروه توانش متوسط گزینه شدند. شرکت‌کنندگان سطح زبانی بالا از دانش‌آموزان مقطع تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان و ادبیات انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه تهران انتخاب شدند. این دانشجویان در کنکور سراسری کارشناسی ارشد که شامل یک بخش زبان عمومی بود، شرکت کرده بودند و بیشتر آن‌ها رتبه‌های برتر را به دست آورده بودند که نشان دهنده مهارت بالای آن‌ها در زبان انگلیسی بود. دلیل استفاده نکردن از آزمون Nelson برای شناسایی زبان‌آموزان سطح زبانی بالا این بود که تعداد کمی از زبان‌آموزانی که این آزمون را دادند نمره بالای ۵۰ که نصف نمره کل بود را به دست آوردند (تنها ۲ نفر) و از این رو امکان یافتن تعداد مناسب زبان‌آموزان با سطح زبانی بالا وجود نداشت. این را نیز باید افزود که شرکت‌کنندگان بدون در نظر گرفتن سن، جنس و یا پیش‌زمینه زبانی انتخاب شدند. زبان مادری همه آن‌ها فارسی بود و هیچ‌کدام آن‌ها تجربه زندگی در یک کشور انگلیسی‌زبان را نداشتند.

جدول ۱ آمار توصیفی آزمون تعیین سطح نلسون

	Min	Max	SD	Mean
Nelson Placement Test	۰۷	۵۸	۳,۷	۲۵,۶

ابزار پژوهش

آزمون تعیین سطح Nelson

یک آزمون چندگزینه‌ای ۱۰۰ سوالی از مجموعه آزمون‌های تعیین سطح Nelson که به طور متداول برای تعیین سطح زبان‌آموزان به کار برده می‌شود انتخاب شد (برای مثال رحمنی و معرفت، ۲۰۰۹؛ نعمتی، دری و وحدانی، ۲۰۰۹). این آزمون شامل چهار بخش مجزای ۲۵

سوالی بود که به ترتیب دشواری کنار هم قرار داده شده بودند. پرسش‌های واژه و دستور با هم ترکیب شده بودند و همچنین ضریب اطمینان آزمون 91. به دست آمده بود.

وظیفه روایتی

در ابتدای فرایند گردآوری داده‌ها، سه وظیفه روایتی^۱ چهار تصویری از میان بسیاری از کتاب‌های داستان مصور موجود در بازار انتخاب شدند. هر کدام از آن‌ها با پنج نفر تحت همان شرایط مطالعه اصلی پایلوت شدند و مشخص شد که معایب عمده‌ای ندارند. نخست این‌که فهمیدن آن‌ها سخت بود و شرکت‌کنندگان در بیان روند داستان مشکل داشتند. این موضوع در پژوهش‌های برنامه‌ریزی بسیار مهم است، چون فرصت برنامه‌ریزی شرکت‌کنندگان به‌طور جدی تضعیف می‌شود، اگر بیشتر این زمان فقط صرف فهمیدن داستان شود (اسکهان و فاستر، ۱۹۹۹). افزون بر این، چهار داستان تصویری انتخاب شده، تولید خروجی بسیار کمی از شرکت‌کنندگان به دست آورده بودند که برای تجزیه و بررسی دقیق متغیرهای کارکردی کافی نبودند. سرانجام، از بین وظیفه‌های بررسی شده، یک وظیفه از هیتون (۱۹۷۵) برای هر سه سطح زبانی انتخاب شد (رجوع کنید به ضمیمه). این وظیفه روایی متشکل از شش تصویر بود که در کنار هم یک داستان را روایت می‌کردند. باید یادآور شد که این وظیفه روایتی در تعداد زیادی از پژوهش‌های پیشین به کار گرفته شده بود و نتیجه‌های مطلوبی نیز داده بود (به‌عنوان نمونه: الیس، ۱۹۸۷؛ وندل ۱۹۹۷ و نوروزی، ۲۰۱۰). مزیت اصلی استفاده از وظیفه‌ای که در پژوهش‌های پیشین استفاده شد این است که نتیجه‌های به دست آمده را می‌توان با برآوردهای این پژوهش‌ها سنجید (ناکاکوبو، ۲۰۱۱).

ویژگی‌های وظیفه و روند پژوهش

فرایند گردآوری داده‌ها با انتخاب و تعیین شرکت‌کنندگان سه گروه مهارتی پایین، متوسط و بالا آغاز شد. چندین کلاس آموزش زبان انتخاب شدند و به مجموع ۱۰۰ زبان‌آموز برگزیده شده در این کلاس‌ها آزمون تعیین سطح Nelson داده شد. نتیجه‌های برآمده از آزمون تعیین سطح به پژوهشگران کمک کرد تا شرکت‌کنندگان گروه مهارتی پایین و متوسط را انتخاب کنند. همانطور که در بالا گفته شد، گروه سوم، یعنی شرکت‌کنندگان سطح مهارتی بالا، از میان

دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان و ادبیات انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تهران انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان در هر گروه مهارتی به‌طور تصادفی در دو زیر گروه بدون برنامه‌ریزی^۱ و با برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده^۲ قرار گرفتند.

سپس، یک‌به‌یک، شرکت‌کنندگان برای مصاحبه به یک اتاق با تجهیزات ضبط صدا دعوت شدند و از آن‌ها خواسته شد تا یک داستان تصویری را به‌صورت شفاهی بیان کنند. شرکت‌کنندگان گروه NP هیچ فرصت برنامه‌ریزی پیش از آغاز فعالیت نداشتند. قبل از دریافت داستان مصور به آن‌ها گفته شده بود که مجموعه‌ای از چند تصویر به آن‌ها داده خواهد شد و آن‌ها می‌باید بی‌درنگ داستان این تصاویر را روایت کنند. در برابر، به شرکت‌کنندگان گروه USP گفته شد که پس از دریافت تصاویر، سه دقیقه وقت برای برنامه‌ریزی دارند که در آن می‌توانند درباره داستان فکر کنند، آن را در ذهن خود آماده و سازماندهی کنند و سپس آن را در برابر سامانه ضبط صوتی روایت کنند. از آنجا که ماهیت این برنامه‌ریزی راهبردی "غیر هدایت شده" بود، به شرکت‌کنندگان هیچ‌گونه راهنمایی در باره چگونه استفاده کردن از این زمان داده نشد.

راهکارها برای دو گروه سطح زبانی پایین و متوسط بیشتر به زبان فارسی داده شد، اما در مورد زبان‌آموزان سطح توانش بالا از زبان انگلیسی برای دادن توضیحات استفاده شد. همچنین، دقت بسیاری شد تا جلسه‌های مصاحبه با حداقل بار اضطراب برای شرکت‌کنندگان برگزار شود. به شرکت‌کنندگان این اطمینان داده شده بود که هیچ‌کسی به‌غیر از پژوهشگران دسترسی به صداهای ضبط شده آن‌ها نخواهد داشت و این که نتیجه‌های حاصل از مصاحبه تنها برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود. حتی در دو مورد شرکت‌کنندگان از مصاحبه معاف شدند، از آنجا که به‌وضوح نگران به‌نظر می‌رسیدند. تمام مصاحبه‌ها توسط نویسنده دوم صورت گرفت و هر مصاحبه از یک تا چهار دقیقه به‌طول انجامید.

داستان‌های روایت شده شرکت‌کنندگان ضبط، قطعه بندی و رمزگزاری شد و سرانجام بر پایه معیارهای دقت و شیوایی گفتار نمره‌گذاری شد. به پیروی از پژوهش احمدیان (۲۰۱۲) و برای اطمینان حاصل کردن از قابل اطمینان بودن نمره‌ها، از یک فرد دیگر خواسته شد تا پنج درصد روایات شرکت‌کنندگان را نمره‌گذاری کند. سپس این نمره‌ها با نمره‌های اولیه مقایسه شد و مشخص شد که ضریب اطمینان دقت 92. و ضریب اطمینان شیوایی 84. بوده است.

1. No planning (NP)

2. Unguided strategic planning (USP)

اندازه‌گیری متغیرها

اندازه‌گیری‌های بسیاری برای ارزیابی زبان شفاهی ارائه شده است. پژوهش‌های ابتدایی زبان اول مانند آر براون (۱۹۷۳)، واگنر (۱۹۸۵) و اسکاربرو (۱۹۸۹) از مقادیری مانند "طول متوسط سخن" و "تعداد متوسط جمله در هر واحد" استفاده کردند. پژوهش‌های بعدی به جنبه‌های ظریف‌تری از کارکرد زبانی پرداختند و از مقادیری مانند مکث کردن برای شیوایی و تجزیه و بررسی واحدهای گفتاری (AS-Units) برای پیچیدگی زبان استفاده کردند (برای اطلاعات بیشتر در این موضوع، رجوع شود به فاستر، تنکین و ویگلزورث، ۲۰۰۰).

احمدیان (۲۰۱۲) استدلال می‌کند که پژوهش‌های قبلی در برنامه‌ریزی و متغیرهای کارکرد زبانی، نشان داده است که بهترین نتیجه وقتی به دست آمده که اندازه‌گیری‌های متعدد برای جنبه‌های مختلف هر یک از مؤلفه‌های CAF به‌کاربرده شد. در مطالعه احمدیان (۲۰۱۲) به دو اصل زیر برای انتخاب مقادیر اندازه‌گیری سه گانه CAF اشاره شده است:

• برای به‌دست‌آوردن اندازه‌گیری‌های قابل سنجش بهتر است تا از اندازه‌گیری‌های به‌کار برده شده در مطالعات قبلی استفاده شود (الیس ۲۰۰۵) و

• برای جلوگیری از اندازه‌گیری‌های غیر ضروری، بهتر است هر اندازه‌گیری یک جنبه یا زیرساخت از ساختار اصلی را هدف قرار دهد، و برای سنجش هر زیرساخت تنها یک اندازه‌گیری کفایت می‌کند. (احمدیان، ۲۰۱۲، ص ۱۴۰)

با توجه به اصول بالا، معیارهای اندازه‌گیری دقت و شیوایی در این پژوهش انتخاب شدند. برای دقت دو اندازه‌گیری انتخاب شد: جمله‌واره‌های بدون اشتباه و شمار فعل‌های درست استفاده شده. جمله‌واره‌های بدون اشتباه (از این پس "اندازه‌گیری الف") یک مقدار کلی است و مربوط به نسبت تعداد جمله‌واره‌های صحیح به کل جمله‌واره‌های به‌کار برده شده در تولید زبانی می‌شود. در این اندازه‌گیری استفاده نادرست شامل تمام اشتباهات مربوط به لغت و دستور می‌شود. افعال درست استفاده شده (از این پس "اندازه‌گیری ب") با تقسیم کردن تعداد فعل‌های صحیح به تعداد کل فعل‌های استفاده شده به‌دست می‌آید. منظور از افعال صحیح، افعالی‌اند که از جهات مختلف مانند نکات دستوری و مطابقت با فاعل صحیح به‌کار رفته‌اند. دو معیار اندازه‌گیری شیوایی از احمدیان (۲۰۱۲) اقتباس شد. اولین اندازه‌گیری تعداد

1. Mean length of utterance

2. Average number of T-units

هجاهای تولید شده در هر دقیقه از تولید زبانی بود (از این پس "اندازه‌گیری الف"). این اندازه‌گیری با تقسیم کردن تعداد هجاهای تولید شده در هر روایت بر تعداد ثانیه استفاده شده برای تکمیل روایت و سرانجام ضرب کردن عدد به دست آمده بر عدد ۶۰ به دست آمد. اندازه‌گیری دوم (از این پس "اندازه‌گیری ب") همانند اندازه‌گیری الف به دست آمد، با این تفاوت که این بار تمام هجاهای تکراری حذف شدند.

نتیجه‌ها

در زیر آمار توصیفی و استنباطی برای زیرگروه‌های "دارای برنامه‌ریزی راهبردی (USP)" و "بدون برنامه‌ریزی راهبردی (NP)" در هر سطح توانایی آمده است.

گروه سطح توانایی بالا

جدول ۲ اندازه‌گیری‌های الف و ب دقت را برای گروه سطح توانایی بالا نشان می‌دهد.

جدول ۲ آمار توصیفی اندازه‌گیری‌های الف و ب دقت برای شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی بالا

Group Statistics					
	گروه	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اندازه‌گیری الف	SP	15	.85	.05	.01
	NP	15	.87	.04	.01
اندازه‌گیری ب	SP	15	.90	.06	.01
	NP	15	.89	.02	.00

یک آزمون t مستقل گرفته شد تا مقادیر اندازه‌گیری دقت برای گروه‌های USP و NP سنجیده شود. در مورد اندازه‌گیری الف دقت، هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه USP و NP وجود نداشت:

$$t(28) = 1.08, p = .28 \text{ (two-tailed)}$$

برای اندازه‌گیری ب دقت نیز هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه USP و NP دیده نشد:

$$t(28) = .07, p = .94 \text{ (two-tailed)}$$

آمار توصیفی اندازه‌گیری‌های الف و ب شیوایی برای شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی بالا در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳ آمار توصیفی اندازه‌گیری‌های الف و ب شیوایی برای شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی بالا

Group Statistics					
	گروه	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اندازه‌گیری الف	SP	15	158.53	11.69	3.02
	NP	15	146.26	11.14	2.87
اندازه‌گیری ب	SP	15	151.93	13.55	3.49
	NP	15	142	9.66	2.49

نتایج آزمون t مستقل نشان داد که بین دو گروه USP و NP تفاوت آماری معناداری در مورد اندازه‌گیری الف شیوایی وجود دارد:

$$t(28) = 2.9, p = .007 \text{ (two-tailed)}$$

نتایج همچنان نشان داد که در مورد اندازه‌گیری ب شیوایی تفاوت معناداری بین دو گروه USP و NP وجود دارد:

$$t(28) = 2.3, p = .02 \text{ (two-tailed)}$$

گروه سطح توانایی متوسط

جدول ۴ آمار توصیفی برای اندازه‌گیری‌های الف و ب دقت در میان شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی متوسط را نشان می‌دهد.

جدول ۴ آمار توصیفی اندازه‌گیری‌های الف و ب دقت برای شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی متوسط

Group Statistics					
	گروه	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اندازه‌گیری الف	SP	15	.58	.10	.02
	NP	15	.46	.08	.02
اندازه‌گیری ب	SP	15	.57	.08	.02
	NP	15	.51	.08	.02

یک آزمون t مستقل انجام شد تا نمره‌های دقت زیرگروه‌های USP و NP با هم مقایسه شود. در مورد اندازه‌گیری الف، تفاوت آماری معناداری بین شرکت‌کنندگان USP و NP مشاهده شد:

$t(28) = 3.22, p = .00$ (two-tailed)

کارکرد شرکت‌کنندگان این دو زیرگروه با توجه به اندازه‌گیری ب دقت نیز با هم تفاوت معناداری داشت:

$t(28) = 2.00, p = .04$ (two-tailed).

جدول ۵ همچنین نتایج مربوط به اندازه‌گیری‌های الف و ب شیوایی در بین شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی متوسط را نشان می‌دهد.

جدول ۵ آمار توصیفی اندازه‌گیری‌های الف و ب شیوایی برای شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی متوسط

Group Statistics					
	گروه	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اندازه‌گیری الف	SP	15	99.06	11.04	2.85
	NP	15	87.6	10.20	2.63
اندازه‌گیری ب	SP	15	91.6	10.13	2.61
	NP	15	84.3	9.08	2.34

نتایج آزمون t مستقل نشان داد که بین شرکت‌کنندگان دو زیرگروه USP و NP تفاوت معناداری در مورد اندازه‌گیری الف شیوایی وجود داشت:

$t(28) = 2.93, p = .00$ (two-tailed)

به طور مشابهی، در مورد اندازه‌گیری ب شیوایی نیز کارکرد شرکت‌کنندگان این دو زیرگروه تفاوت آماری معناداری داشت:

$t(28) = 2.06, p = .04$ (two-tailed)

گروه سطح توانایی پایین

جداول ۶ و ۷ آمار توصیفی به‌دست آمده از دقت و شیوایی شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی پایین را نشان می‌دهد.

جدول ۶ آمار توصیفی اندازه‌گیری‌های الف و ب دقت برای شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی پایین

Group Statistics					
	گروه	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اندازه‌گیری الف	SP	15	.26	.05	.01
	NP	15	.26	.05	.01
اندازه‌گیری ب	SP	15	.27	.09	.02
	NP	15	.26	.05	.01

بنابه روال دو گروه مهارتی پیشین، یک آزمون t مستقل انجام شد تا اندازه‌گیری‌های الف و ب دقت را در بین دو زیرگروه USP و NP مقایسه کنیم. درباره اندازه‌گیری الف دقت، هیچ تفاوت آماری معناداری بین این دو زیرگروه دیده نشد:

$$t(28) = .37, p = .7 \text{ (two-tailed)}$$

عملکرد دو زیرگروه با توجه به اندازه‌گیری ب دقت نیز تفاوت آماری معناداری نداشت:

$$t(28) = .22, p = .82 \text{ (two-tailed)}$$

جدول ۷ آمار توصیفی اندازه‌گیری‌های الف و ب شیوایی برای شرکت‌کنندگان گروه سطح توانایی

پایین

Group Statistics					
	گروه	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اندازه‌گیری الف	SP	15	40.53	6.19	1.6
	NP	15	39.2	6.62	1.71
اندازه‌گیری ب	SP	15	34.2	5.18	1.3
	NP	15	34	5.64	1.45

جدول فوق نتایج آمار توصیفی به دست آمده برای اندازه‌گیری‌های الف و ب شیوایی شرکت‌کنندگان سطح توانایی پایین را نشان می‌دهد. آشکارا دیده می‌شود که کارکرد شرکت‌کنندگان دو زیرگروه USP و NP این سطح مهارتی از لحاظ اندازه‌گیری الف شیوایی تفاوت آماری معناداری نداشت:

$$t(28) = .56, p = .57 \text{ (two-tailed)}$$

با توجه به اندازه‌گیری ب شیوایی نیز کارکرد شفاهی شرکت‌کنندگان این دو زیرگروه

تفاوت آماری معناداری نداشت:

$$t(28) = .1, p = .92 \text{ (two-tailed)}$$

بحث

این پژوهش بر آن شد تا اثرات برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده را بر دقت و شیوایی کارکرد شفاهی زبان‌آموزان سطح توانش پایین، متوسط و بالا بررسی کند. ما در این بخش، نتیجه‌های به دست آمده را خلاصه و طبقه‌بندی می‌کنیم و درباره اهمیت آن‌ها بحث خواهیم کرد.

نخستین پرسش پژوهش مربوط به چگونگی تاثیر برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده بر دقت کارکرد شفاهی زبان‌آموزانی بود که در این مطالعه شرکت کردند. این پرسش از جهاتی سوال اصلی این مطالعه بود، زیرا مطالعات پیشین در زمینه تاثیر برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نشده بر دقت گفتار، به نتایج متفاوتی دست یافتند. در این پژوهش، فرصت برنامه‌ریزی و فکر کردن پیش از صحبت کردن، تنها منجر به بهبود دقت کلامی زبان‌آموزان متوسط شد و دقت گفتار زبان‌آموزان سطوح دیگر در دو شرایط USP و NP تفاوتی نداشتند.

این گونه به نظر می‌رسد که زبان‌آموزان سطح توانش بالا، با توجه به داشتن یک زبان میانه پیشرفته و گسترده، تنها از فرصت برنامه‌ریزی برای پی‌بردن به ماجرای داستان استفاده کردند. با توجه به مدل توانایی ارتباطی هایمز (۱۹۷۲)، اینگونه می‌توان تعبیر کرد که برای این زبان‌آموزان توانایی قواعدی^۱ نسبت به توانایی‌های گفتمانی^۲ و کارکردی^۳ بسیار آسان‌تر و حل شده‌تر است. از این رو، آنان از برنامه‌ریزی راهبردی استفاده کردند تا موضوع داستان را کشف کنند و همزمان قواعد و ساختارهای پیچیده‌تری را برای بیان داستان از حافظه خود بازیابی کنند.

دلیل دیگر برای کارکرد برابر شرکت‌کنندگان سطح توانایی بالای بدون فرصت برنامه‌ریزی می‌تواند با مدل توجه-پردازش^۳ مک لافلین (۱۹۸۷) قابل توضیح باشد. می‌توان اینطور بیان کرد که مهارت‌های زبانی شرکت‌کنندگان سطح بالا، بطور کامل خودکار و سامانه‌های بین‌زبانی آن‌ها بکلی گسترده و بازآرایی شده است. بنابراین، در مواقعی که فرصت برنامه‌ریزی ندارند، آن‌ها همچنان می‌توانند توجه خود را به جنبه‌های مختلف تولید شفاهی هدایت کنند.

ولی شرکت‌کنندگان سطح متوسط دارای فرصت برنامه‌ریزی، بطور کامل از هم‌تایان بدون فرصت برنامه‌ریزی خود، پیشی گرفتند و با دقت بیشتری ظاهر شدند. این شرکت‌کنندگان

1. Grammatical competence

2. Discourse and pragmatic competences

3. The Attention-Processing Model (McLaughlin, 1987)

جمله‌های بدون خطا و افعال صحیح بیشتری به‌کار بردند. این یافته از جهاتی مشابه یافته‌های اورتگا (۱۹۹۹) و یوان و الیس (۲۰۰۳) می‌باشد زیرا در این دو پژوهش، همانند پژوهش پیش‌رو، زبان‌آموزان متوسط چه از نظر دقت و چه از نظر شیوایی نسبت به زبان‌آموزانی که فرصت برنامه‌ریزی نداشتند بهتر ظاهر شدند. با این وجود، مطالعاتی مانند وندل (۱۹۹۷) و رادرفورد (۲۰۰۱) تاثیر مثبتی بر دقت کارکرد شفاهی که ناشی از فرصت برنامه‌ریزی راهبردی باشد، یافت نکردند.

با توجه به دقت تولید شرکت‌کنندگان سطح پایین، آن‌هایی که در زیرگروه USP بودند، نسبت به هم‌تایان خود که در زیرگروه NP بودند، اندکی بیشتر جملات بدون خطا و افعال صحیح به‌کار بردند، ولی این تفاوت به اهمیت آماری دست نیافت. به‌نظر می‌رسد که فرصت برنامه‌ریزی راهبردی نتوانست چاره‌ای برای سامانه بین‌زبانی مبتدی و توسعه‌نیافته این زبان‌آموزان باشد. به‌عبارت دیگر، آن‌ها به قواعد و ساختارهای پیشرفته‌تر برای استفاده در فرصت برنامه‌ریزی دسترسی ندارند. اما این یافته بکلی عکس یافته کاواچی (۲۰۰۵) است که در آن فرصت برنامه‌ریزی تاثیرات مثبت کمتری بر روی زبان‌آموزان پیشرفته نسبت به زبان‌آموزان مبتدی داشت. می‌توان اینطور بحث کرد که معیارهای متفاوت اندازه‌گیری دقت در مطالعات مختلف باعث به‌دست آمدن نتایج متفاوت در آن‌ها شده است. در حالی که درصد جمله‌واره‌های بدون اشتباه و شکل صحیح افعال در بیشتر پژوهش‌ها (همانند این پژوهش) برای سنجش دقت استفاده شدند، می‌توانیم به نگرانی الیس (۲۰۰۹) اشاره کنیم که افزون‌بر نوع وظیفه و مقادیر اندازه‌گیری دقت "چگونگی برخورد زبان‌آموزان با وظیفه‌ها (که در پژوهش‌ها کمتر به آن توجه شده است)" نیازمند توجه و مطالعه بیشتری است (ص ۴۹۷).

دومین پرسش پژوهش مربوط به تاثیر برنامه‌ریزی راهبردی بر شیوایی تولید شفاهی زبان‌آموزان سطوح زبانی پایین، متوسط و بالا بود. تقریباً تمام مطالعات پیشین، اثرات مثبت برنامه‌ریزی راهبردی بر شیوایی را نشان دادند و در این پژوهش این موضوع، تنها در باره شرکت‌کنندگان دو سطح زبانی صادق بود. به‌غیر از زبان‌آموزان سطح پایین که هیچ‌گونه پیشرفت در شیوایی تحت شرایط برنامه‌ریزی راهبردی نداشتند، شرکت‌کنندگان گروه‌های متوسط و بالا شیوایی بهتری در شرایط برنامه‌ریزی راهبردی از خود نشان دادند.

شیوایی بالاتر شرکت‌کنندگان قوی، نتایج پژوهش‌های اورتگا (۱۹۹۹) و ویگلزورث (۱۹۹۷) را تائید می‌کند. آن‌ها در این پژوهش‌ها دریافتند که شرکت‌کنندگان قوی، بیشترین رشد شیوایی را در صورت داشتن برنامه‌ریزی راهبردی داشتند. با استفاده از مدل تولید زبانی

لولت (۱۹۸۷)، اینطور می‌توان بحث کرد که زبان‌آموزان قوی، در زمان برنامه‌ریزی راهبردی پیش از آغاز وظیفه می‌توانند محتوای تولید خود را سازماندهی کنند و همچنین ساختارهای زبانی پیچیده‌تری از نظام بین‌زبانی و واژگان ذهنی خود بازیابی کنند. به‌همین ترتیب، این موجب می‌شود که منابع ذهنی زبان‌آموزان قوی آزاد شود و آن‌ها سریع‌تر و راحت‌تر سه مرحله تولید زبان مدل لولت (یعنی تجسم کردن، شکل دادن و بیان کردن) را طی کنند. همچنین، با استفاده از مدل پردازش-توجه مک لافلین (۱۹۸۷) می‌توانیم این‌گونه استدلال کنیم که زبان‌آموزان سطح توانش بالا، نسبت به زبان‌آموزان سطح توانش پایین‌تر، بسیار بیشتر از ساختارهای زبانی خودکار که دائمی‌تر و قابل دسترسی‌ترند استفاده می‌کنند. این حقیقت، افزون‌بر فرصت برنامه‌ریزی راهبردی، به آنان این اجازه را داد که تولید دقیق‌تر و در عین حال سریع‌تری نسبت به هم‌تایان خود در گروه NP داشته باشند.

الیس (۲۰۰۹) پژوهشگران را به آگاهانه‌تر تعبیر کردن نتایج پژوهش‌های برنامه‌ریزی برای وظیفه فرا می‌خواند و به این نکته اشاره می‌کند که بیشتر مطالعات برنامه‌ریزی راهبردی بر زبان‌آموزان سطح زبانی متوسط صورت گرفته است. او اضافه می‌کند که همه این پژوهش‌ها به تاثیرات مثبت برنامه‌ریزی راهبردی بر شیوایی اشاره می‌کنند. این نکته در این مطالعه نیز آشکار شد، زیرا شرکت‌کنندگان سطح متوسط، زبان شیواتری تولید کردند. بار دیگر، با به‌کارگیری اصطلاحات مدل لولت (۱۹۸۷)، اینطور می‌توانیم بحث کنیم که شرکت‌کنندگان متوسط، به‌مانند شرکت‌کنندگان قوی، از زمان برنامه‌ریزی استفاده کردند تا سریع‌تر و مناسب‌تر مفاهیمی را که می‌خواهند منتقل کنند تجسم کرده و به آن‌ها شکل ساختاری دهند. این باعث می‌شود که آن‌ها ظرفیت پردازش محدود خود را دور بزنند تا بتوانند آزادانه‌تر به جنبه‌های مختلف تولید توجه کنند، تا سرانجام تولید زبانی شیواتری داشته باشند.

درباره شرکت‌کنندگان سطح زبانی پایین، این مطالعه، به‌مانند مطالعه موشیزوکی و اورتگا (۲۰۰۸)، نشان داد که فرصت برنامه‌ریزی راهبردی باعث هیچگونه پیشرفتی در شیوایی زیرگروه USP نشد. این‌طور به نظر می‌رسد که تسلط شرکت‌کنندگان ضعیف بر ساختارهای زبان آنچنان سطحی است که فرصت برنامه‌ریزی راهبردی موجب نمی‌شود که آن‌ها بتوانند ساختارهای مناسب‌تری تولید کنند. از سوی دیگر، در شرکت‌کنندگان سطح پایین، مبادله بین دقت و شیوایی بسیار بالاست، زیرا این زبان‌آموزان تنها دارای دانش زبانی مبتدی و توسعه‌نیافته‌ای هستند. روی هم رفته، اگرچه بیشتر پژوهش‌های برنامه‌ریزی قبل از وظیفه‌ها اثرات مثبت برنامه‌ریزی راهبردی بر شیوایی را نشان دادند، ما می‌توانیم به نگرانی الیس

(۲۰۰۹) در اینجا اشاره کنیم که فهم ما از رابطه بین سطح توانش زبانی و کارکرد بر وظیفه‌ها بسیار سطحی و مبهم است و تنها پژوهش‌های آینده می‌توانند تعریف روشن‌تری از سطح توانش زبانی بدهند تا این مشکل برطرف شود.

نتیجه‌گیری

صحبت کردن به یک زبان دوم، همواره یکی از طاقت‌فرساترین بخش‌های فرایند یادگیری زبان بوده است (الیس ۲۰۰۹) و معلمان همواره به مقدار و کیفیت وظیفه‌های گفتگویی کلاس‌های خود توجه داشته‌اند (احمدیان ۲۰۱۲). نتایج این پژوهش نشان داد که فرصت برنامه‌ریزی راهبردی می‌تواند ابزار مهمی برای زبان‌آموزان باشد که با استفاده از آن بتوانند دقت و شیوایی تولید زبانی خود را، به‌ویژه در سطوح بالاتر، ارتقا دهند. این پژوهش همچنان نشان داد که شرکت‌کنندگان سطح زبانی متوسط، بیشترین پیشرفت را در ارتقای دقت و شیوایی خود با استفاده از برنامه‌ریزی راهبردی داشتند. در نقطه مقابل، شرکت‌کنندگان سطح پایین، کارکرد دقیق‌تر و یا شیواتری بعد از به‌دست آوردن فرصت برنامه‌ریزی راهبردی، از خود نشان ندادند. شرکت‌کنندگان سطح زبانی بالا تنها شیواتر بعد از برنامه‌ریزی راهبردی ظاهر شدند. از این رو، اینگونه به‌نظر می‌رسد که زبان‌آموزان قوی‌تر بهتر می‌توانند از فرصت برنامه‌ریزی راهبردی برای بهبود شیوایی خود استفاده کنند. اینکه چرا شرکت‌کنندگان سطح زبانی پایین هیچگونه پیشرفت در دقت و شیوایی بعد از استفاده کردن از فرصت برنامه‌ریزی نداشتند نیازمند پژوهش‌های بعدی و تکمیلی است.

مهم‌ترین رهیافت معلمان زبان از این مطالعه، این است که آن‌ها می‌توانند از متغیر برنامه‌ریزی برای همسو کردن وظیفه‌ها برای پاسخ دادن به نیازهای گوناگون زبان‌آموزان خود که دارای سطح زبانی مختلف‌اند استفاده کنند. به‌عنوان نمونه، آن‌ها می‌توانند با دادن فرصت برنامه‌ریزی راهبردی به زبان‌آموزان سطوح بالا، آن‌ها را در معرض وظیفه‌های شیوایی‌محور قرار دهند، یا اینکه قبل از دادن وظیفه به زبان‌آموزان مبتدی‌تر خود، مطمئن شوند که آن‌ها ساختارها و عبارات‌های مورد نیاز را از قبل فرا گرفته‌اند.

برنامه‌ریزی راهبردی، به‌عنوان یکی از متغیرهای مهم وظیفه‌ها، این توانمندی را دارد که زمینه‌سازی مناسب برای انجام وظیفه‌هایی باشد که هم باعث تمرین در تولید زبان می‌شود و هم سرانجام به توسعه و پیشرفت زبان دوم منجر می‌شود. مهم‌ترین ویژگی این پژوهش تقسیم کردن شرکت‌کنندگان به سه گروه توانش زبانی پایین، متوسط و بالا بود. به‌یقین، مرز بین این

سه گروه زبانی نامشخص است، ولی با توجه به اینکه مطالعات بسیار اندکی با این طراحی در محیط ایران صورت گرفته است، امید بر آن است که نتیجه‌های به‌دست آمده، برای همگی معلمان زبان ایرانی که در چارچوب تدریس زبان وظیفه‌محور مشغول‌اند، مفید باشد.

منابع

- Ahmadian, M. J. (2012). The effects of guided careful online planning on complexity, accuracy and fluency in intermediate EFL learners' oral production: The case of English articles. *Language Teaching Research*, 16(1), 129-149.
- Brown, H. D. (2005). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bygate, M. (1999). Quality of language and purpose of task: Patterns of learners' language on two oral communication tasks. *Language Teaching Research*, 3, 185-214.
- Bygate, M. 2001. 'Effects of task repetition on the structure and control of oral language' in M. Bygate, P. Skehan, and M. Swain (eds): *Researching Pedagogic Tasks*, Second Language Learning, Teaching and Testing. Longman.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1987). *Second language acquisition in context*. New York: Prentice Hall.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Planning and task-based performance: Theory and research. In R. Ellis (Eds.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 3-34). Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30 (4), 474-509.
- Foster, P. 1996. 'Doing the task better: How planning time influences students' performance' in J. Willis and D. Willis (eds): *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann.

- Foster, P. & Skehan, P. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299–324.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21(3), 354-375.
- Fowler S. W. & Norman C. (1987). *Nelson Quickcheck Placement Tests*. Nelson.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Heaton, J. (1975). *Beginning composition through pictures*. Harlow: Longman.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kawauchi, C. (2005). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate proficiency. In R. Ellis (Eds.): *Planning and Task-Performance in a Second Language*. John Benjamins.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. The MIT Press.
- Marefat, H. & Rahmany, R. (2009). Acquisition of English relative clauses by Persian EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies* 5(2). 21-48.
- Mochizuki, N. & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research*, 12, 11–37.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Nakakubo, T. (2011). *The effects of planning on second language oral performance in Japanese: processes and production*. Doctoral dissertation, University of Iowa, 2011. <http://ir.uiowa.edu/etd/1038>.
- Nemati, M., Dorri, J. & Vahdani, R. (2009). Feedback diversity on students' written assignments: a local investigation of Persian speakers. *The Journal of Modern Thoughts in Education*. 4(4), 165-182.
- Noroozi, M. (2010). *Strategic planning focus and time in narrative writing*. Unpublished M.A. Thesis. University of Mazandaran.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109–48.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA: SLA and cognitive science. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pp. 631-678). Malden, MA: Blackwell.
- Rutherford, K. (2001). *An Investigation of the Effects of Planning on Oral Production in a Second Language*. Unpublished MA Thesis, University of Auckland.

- Sangaran, J. (2001). *The effects of pre-task planning on foreign language performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.
- Scarborough, H. (1989). Index of productive syntax. *Applied Psycholinguistics 11*, 1-22.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings, *Language Learning, 49*(1), 93-120.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wagner, K. R. (1985). How much do children say in a day? *Journal of Child Language 12*, 475-87.
- Wendel, J. (1997). *Planning and Second Language Narrative Production*. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Japan.
- Widdowson, H. (1998). The theory and practice of critical discourse analysis. *Applied Linguistics, 1*, 136-151.
- Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse, *Language Testing, 14*(1), 21-44.
- Yuan, F. & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics 24*, 1-27.

ضمیمه

(وظیفه روایتی استفاده شده در این پژوهش)



