

پژوهشی پیرامون آموزش و بازخورد صریح راهبردهای فراگیری زبان: بررسی سن فراگیران

سیما خضرلو^۱

دکتر علی اکبر خمیجانی فراهانی^۲

چکیده

بیش از سه دهه است که پژوهشگران در زمینه ی آموزش زبان به بررسی نقش راهبردهای فراگیری پرداخته‌اند. تحقیقات متعددی که در این زمینه انجام شده است تلاشی است برای شناسایی راهبردهای مناسب و آموزش استفاده‌ی صحیح از آنها به فراگیران. در سال‌های اخیر توجه بیشتر محققان به بعد افزایش سطح آگاهی فراگیران از این راهبردها معطوف بوده است (اهرمن، لیور و آکسفورد، ۲۰۰۳؛ هسیا و آکسفورد ۲۰۰۲؛ نونان ۲۰۰۲؛ اوزمن، ۲۰۰۹). پژوهش حاضر به بررسی نقش آموزش و بازخورد صریح در ارتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان ایرانی از راهبردهای فراگیری زبان و استفاده صحیح آنها می‌پردازد. در این پژوهش ۴۲ زبان‌آموز با دانش زبانی تقریباً یکسان در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. بر خلاف زبان‌آموزان گروه کنترل که هیچگونه بازخوردی را پس از خواندن و درک‌مطلب متون دریافت نکردند، فراگیران در گروه آزمایش، مورد بازخورد صریح استفاده از راهبردهای فراگیری زبان قرار گرفتند. در این پژوهش زبان‌آموزان جوان و بزرگسال به منظور بررسی نقش سن در استفاده از راهبردهای فراگیری زبان و میزان تأثیر بازخورد صریح بررسی شدند. بررسی‌های آماری نشان‌داد که زبان‌آموزان ایرانی پس از دریافت بازخورد صریح استفاده از راهبردهای فراگیری، به صورت بهتری از این راهبردها استفاده کردند. بر اساس نتایج به دست آمده هیچ تفاوتی میان سن فراگیران و تأثیر بازخورد صریح وجود ندارد. بر اساس نتایج این پژوهش به معلمان زبان انگلیسی توصیه می‌شود که میزان آگاهی زبان‌آموزان را در هر سنی در زمینه‌ی استفاده راهبردهای فراگیری زبان ارتقا دهند زیرا این آگاهی سبب درگیر شدن هر چه بیشتر آنها در فرایند یادگیری زبان خواهد شد.

کلید واژه ها: راهبردهای فراگیری زبان، آموزش راهبردهای فراگیری زبان، بازخورد صریح، سن.

دوره دوم، شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۸۹

^۱ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشکده زبان ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، ایران
s.khezrlou@gmail.com

^۲ استادیار دانشکده زبان ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، ایران
Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003; Hsiao & Oxford, 2002; Nunan, 2002; Ozmen, 2009

مقدمه

اگرچه موضوع راهبردهای فراگیری زبان همواره مورد بحث و بررسی قرار گرفته است، بحث بازخورد صریح کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است. شکل‌گیری راهبردهای فراگیری بسته به فراهم‌آوری اطلاعات مرتبط با آنها و بازخورد صریح این راهبردها است. توانایی‌های تکلیف‌محوری دائماً توسط بازخورد صریح و ارزیابی عملکرد فراگیران اصلاح می‌شود تا خودکار شود و کمتر نیاز به تفکر آگاهانه داشته باشد. پژوهشگران کوشیده‌اند راهبردهای فراگیری زبان‌آموزان موفق را بررسی کنند و آنها را به دیگر زبان‌آموزان آموزش دهند. به گفته هورویتز^۱ تحقیق درباره‌ی راهبردهای فراگیری، تحقیقی کاربردی است: «محققان و معلمان می‌کوشند کارآمدترین راهبردها را بشناسند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا راهبردهای موثری را به کار گیرند» (۱۹۸۷، ۱۲۶).

از دیدگاه شناخت‌گرایان، یادگیری زبان، همانند دیگر یادگیری‌ها، از طریق گرفتن اطلاعات و پردازش آنها صورت می‌گیرد (اومالی و شاموت، ۱۹۹۰؛ بیالی استوک، ۱۹۷۸، ۱۹۸۱، ۱۹۹۱؛ روبین، ۱۹۷۵، ۱۹۸۱؛ ویلیامز و بردن ۱۹۹۷)^۲. پس، می‌توان گفت که دانش‌آموزان در فرایند یادگیری نقش فعالی دارند و می‌توانند با استفاده از قوای شناختی خود زبان را بفهمند و یاد بگیرند. این دیدگاه، در اواسط دهه ۷۰ میلادی، زمینه ساز پیشرفت تحقیقات راهبردهای فراگیری بود (مثلاً، نا یمن و دیگران ۱۹۷۸؛ روبین، ۱۹۷۵؛ استرن، ۱۹۷۵)^۳. این پیشگامان بر این باور بودند که می‌توان روش یادگیری دانش‌آموزان موفق را به سایر دانش‌آموزان آموزش داد. این باور، یکی از اصول بنیادی تحقیقات و نظریه پردازان در زمینه‌ی راهبردهای فراگیری است.

تاریخچه‌ی آموزش زبان نشان می‌دهد که معلم یکی از عوامل موثر در آموزش کارا است. پتی (۲۰۰۲)^۴ معلم را حامی فراگیران، پلی به سوی جامعه، و عامل تغییر می‌پندارد. سواندی (۱۹۹۵)^۵ آموزش را تعاملی دوگانه میان فراگیر و معلم قلمداد می‌کند. نقش پویای معلم در آموزش مؤثر مسئولیت حساس او را در برجسته کردن راهبردهای فراگیری بیشتر می‌کند.

¹ Horwitz, 1987

² O'Malley & Chamot, 1990; Bialystok, 1978, 1981, 1991; Rubin, 1975, 1981; Williams & Burden, 1997

³ Naiman, et al, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975

⁴ Pettis, 2002

⁵ Suwandee, 1995

بدیهی است که فراهم آوردن فرصت برای دانش‌آموزان در جهت استفاده از راهبردهای فراگیری فقط در کلاس‌هایی امکان پذیر می‌باشد که به نقش ارتباط و تعامل میان معلم و فراگیر و یا خود فراگیران توجه می‌شود. این گونه محیط آموزشی نشانگر محیطی است از نوع فراگیر-محور که در آن فراگیران این فرصت را دارند که در گفتگوهای کلاسی شرکت کنند. در نتیجه در این گونه محیط‌ها کمک به جبران ضعف توانش زبانی از طریق آموزش استفاده صحیح از راهبردهای فراگیری نقش بسزایی را ایفا می‌کند. معلمان قسمت عمده‌ای از زمان آمادگی خود را صرف ایجاد ابزار و پردازش‌هایی می‌کنند تا یادگیری دانش‌آموزان خود را در طی مدت زمانی بسنجند. ماهیت پیچیده‌ی ارزیابی کلاسی که طی آن راهبردهای شناختی، فراشناختی، عاطفی، جبرانی و اجتماعی دانش‌آموزان به ورطه‌ی آزمایش کشیده می‌شود، نقش ویژه‌ای را در آموزش و یادگیری ایفا می‌کند. بنابراین وظیفه‌ی معلم این است که نوع آموزش مناسبی از راهبردهای فراگیری را برای دانش‌آموزان خود تعیین کند تا به استفاده‌ی بهتر آنها کمک کند.

پیشینه‌ی موضوع

تاکنون پژوهش‌های بسیاری در مورد نقش بازخورد در بازده و برون‌داد فراگیران پس از تصحیح جملات غلط آنها توسط معلم صورت گرفته است، اما فقط تعداد کمی از این پژوهش‌ها به بررسی تاثیر این بازخوردها در استفاده از راهبردهای فراگیری پرداخته است. بسیاری از تحقیقات به تاثیر آموزش بر چگونگی استفاده از راهبردها و چگونگی جبران کردن خطاهای یادگیری متمرکز شده‌اند. فرضیه بر این مبنا است که می‌توان به فراگیران چگونگی استفاده از راهبردها را آموخت و آنها را از اهمیت بازخورد در آموزش راهبردها آگاه کرد. این اهمیتی که به یاری فراگیران در استفاده هر چه بهتر از راهبردها داده می‌شود منجر به تشکیل مشاجره‌های متفاوتی میان زبان‌شناسان در مورد آموختنی بودن این راهبردها شده است که خود به نوبه سبب ایجاد دیدگاه‌های بحث‌برانگیز شده است. اهرمن، لیور و آکسفورد (۲۰۰۳)^۶ بر این باورند که چون راهبردهای فراگیری مناسب تاثیر بسزایی در به نتیجه رساندن یادگیری دارند، بسیاری از افراد به طرح‌ریزی و اجرای کلاس‌های آموزشی این راهبردها برای دانش‌آموزان و به خصوص دانش‌آموزان مبتدی روی آورده‌اند. از این میان

^۶ Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003

می‌توان به دورنیه (۱۹۹۵)^۷ اشاره کرد. دورنیه طی تحقیقی که شامل برنامه‌ی آموزشی راهبردهای فراگیری بود، تاثیر آموزش را با استفاده از پیش آزمون و پس آزمون با دو گروه کنترل - که هیچ آموزشی دریافت نکرده بودند- و گروه آزمایش که در معرض آموزش قرار گرفته بودند، سنجید. راهبردهایی که در این مطالعه بررسی شدند عبارت بودند از:

- اجتناب و جایگزینی موضوع
- دور زدن موضوع
- استفاده از ادات بیان‌کننده‌ی تردید

نتایج تحقیق نشان‌داد که گروه آزمایش پس از انجام تحقیق عملکرد بهتری را به نمایش گذاشت در صورتی که هر دو گروه کنترل با پسرقت مواجه شدند. آکسفورد (۱۳۲-۲۰۰۲:۱۲۵)^۸ برخی مشکلات روش تدریس را که سبب نامفهوم شدن نتایج به دست آمده از تحقیقات بر روی آموزش راهبردهای فراگیری شده است را مطرح می‌کند:

- ۱- کوتاهی مدت زمان آموزش راهبردهای فراگیری
- ۲- سهولت یا دشواری بی تناسب تکلیف‌های آموزشی
- ۳- کمبود تلفیق برنامه‌های آموزشی با کارهای عادی کلاسی و درکی از بی ربطی این برنامه‌ها

- ۴- نابسندگی ارزیابی از استفاده و نیازهای ابتدایی فراگیران در استفاده از راهبردها. نونان (۱۴۳-۲۰۰۲:۱۳۳)^۹ تحقیقات عملیاتی را در محیط کلاسی انجام داد تا راه‌های فعال‌تر کردن فراگیران را در یادگیری زبان خارجی بیازماید. به دانش‌آموزان گفته شده بود که استفاده خود از راهبردهای فراگیری و هدف شخصی خود از توسعه‌ی راهبردها را زیر نظر بگیرند و گزارش دهند. نتایج آموزش راهبردها توسط نونان به این صورت گزارش شد:
 - ۱- فراگیران زبان را بیشتر به صورت ابزاری که بتوان از آن استفاده کرد می‌دیدند تا چیزی که بتوان آن را یاد گرفت
 - ۲- فراگیران همانطور که به چگونگی یادگیری خود اهمیت میدادند شروع به تامل در مورد میزان یادگیری خود نیز کردند

^۷ Dörnyei, 1995

^۸ Oxford, 2002: 125-132

^۹ Nunan, 2002: 133-143

۳- آموزش راهبردهای فراگیری نه تنها سبب ترفیع میزان حساسیت بیشتری نسبت به موقعیت های برقراری ارتباط در خارج از کلاس و در واقع دانشگاه شد بلکه موجب تشویق فعالانه فراگیران به پیگیری اینگونه موقعیت ها شد

۴- فراگیران بیشتر از همیشه آماده مکالمه با خارجی ها شدند

۵- فراگیران شروع به کاوش در مورد علل اختلال در ارتباطات بین فرهنگی کردند

۶- تمامی فراگیران شروع به درک صحیحی از موانعشان در یادگیری کردند

۷- فراگیران شروع به درخواست تمرین هر چه بیشتر از راهبردها در طول ترم تحصیلی کردند

۸- فراگیران به ارزش کلاس زبان انگلیسی در یادگیری دروس خود پی بردند.

هسیا و آکسفورد (۲۰۰۲)^{۱۰} معتقد به آموختنی بودن راهبردها هستند و بر این باورند که آموزش راهبردهای فراگیری تاثیر بیشتری خواهد داشت در صورتی که فراگیران تکالیفی را که نیاز به استفاده صریح از راهبردهای فراگیری را داشته باشند، انجام دهند.

اوزمن (۲۰۰۹)^{۱۱} اخیراً در تحقیقی تاثیر آموزش راهبردهای فراگیری را بر روی مهارت نوشتاری بررسی کرد تا بهتر بتواند فراگیران خود را در نوشتن متون توضیحی به زبان خارجی یاری دهد. در این مقاله اوزمن مدلی را معرفی می کند که برای کمک به دانش آموزان و به خصوص دانش آموزان معلول طراحی شده است تا مهارت نوشتاری آنها را در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی تقویت کند. این مدل که مدل " آموزش راهبرد شناختی تعدیل شده در نوشتار" نامیده می شود، مدلی است که از ۲ مدل " آموزش راهبرد شناختی در نوشتار" و مدل " توسعه راهبردی خود تنظیم شده" به وجود آمده است. اوزمن معتقد است که این مدل بسیاری از مشکلات فراگیران را از طریق آگاه سازی آنها نه تنها در مورد فرایند نوشتاری بلکه در خصوص نقش دانش ساختار-متن در تمامی مراحل برنامه ریزی، پیش نویسی و اصلاح متون برطرف می کند.

بسیاری از پژوهشگران تحقیقاتی در مورد تاثیر کار گروهی فراگیر-محور و یادگیری دسته جمعی بر روی آموزش راهبردها انجام داده اند (بجرانو، لیواین، آلشتاین و استینر، ۱۹۹۷؛ دورنیه و مالدرز، ۱۹۹۷؛ لم، ۲۰۰۹؛ نوتون، ۲۰۰۶)^{۱۲}. دورنیه و

¹⁰ Hsiao & Oxford, 2002

¹¹ Ozmen, 2009

¹² Bejarano, Levine, Olshtain & Steiner, 1997; Dörnyei, & Malderez, 1997; Lam, 2009; Naughton, 2006

مالدرز (۱۹۹۷) نقش پویای کار گروهی را در درک ماهیت پیچیده‌ی کلاس تاکید کردند. بر این اساس، آموزش نهادیست قدرتمند که تاثیر زیادی بر باروری یادگیری دارد. آکسفورد، چو، لیونگ و کیم (۲۰۰۴)^{۱۳} نیز به نتایجی حاکی از تاثیرات مثبت آموزش تکلیف-محورانه راهبردهای فراگیری بر روی یادگیری زبان دست یافتند.

بر خلاف سیمای موفقیت‌آمیز نتایج برنامه‌های آموزشی در زمینه‌ی راهبردهای فراگیری، برخی از زبان‌شناسان ارزش این گونه برنامه‌ها را زیر سؤال برده‌اند. سوان (۲۰۰۸)^{۱۴} در مقاله‌ی اخیر خود آموزش راهبردهای مربوط به مهارت خواندن و درک‌مفاهیم را زیر سؤال می‌برد و آن را اتلاف وقت می‌داند. سوان بر این اعتقاد است که بسیاری از معلم‌هایی که حامی ادغام برنامه‌های آموزش راهبردهای مهارت خواندن هستند، بر این باورند که فراگیران نیاز به یادگیری مطالبی دیگر علاوه بر واژگان و دستور زبان در درک‌مفاهیم دارند. به عقیده‌ی وی موانع درک مفاهیمی که فراگیران به هنگام خواندن متون تجربه می‌کنند به علت بار پردازشی موقت بیش از اندازه است. او بر این باور است که اگر قرار باشد راهبردها به اینگونه روش‌هایی که آگاهانه اعمال می‌شوند محدود شوند، پس راهبردهایی که به صورت غیرارادی توسط فراگیران اعمال می‌شوند باید از تمرین‌های آموزشی حذف شوند.

این نظریات و نتایج مباحثه‌ای در مورد ارتقای سطح آگاهی زبان‌آموزان در استفاده از راهبردهای فراگیری، مینا و اساس مطالعه‌ی حاضر را در مورد فراگیران ایرانی تشکیل می‌دهد. سؤال‌های فراروی این تحقیق عبارتند از:

۱- آیا آموزش و ارتقای سطح آگاهی فراگیران فارسی زبان در بکارگیری راهبردهای زبان انگلیسی مؤثر است؟

۲- آیا تفاوتی میان فراگیران جوان و بزرگسال فارسی زبان در استفاده از راهبردهای فراگیری وجود دارد؟

برای بررسی پرسشهای بالا، دو فرضیه‌ی زیر مطرح شد:

۱- آموزش و ارتقای سطح آگاهی فراگیران فارسی زبان در بکارگیری راهبردهای زبان انگلیسی مؤثر نیست.

¹³ Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004

¹⁴ Swan, 2008

۲- تفاوتی میان فراگیران جوان و بزرگسال فارسی زبان در استفاده از راهبردهای فراگیری وجود ندارد.

روش تحقیق

آزمودنی‌ها

این پژوهش در دو آموزشگاه مختلف زبان سطح شهر تهران صورت گرفت. آزمودنی‌ها متشکل از دو گروه بودند. کلاس اول که به عنوان گروه آزمایش انتخاب شد، شامل ۲۲ نفر شرکت‌کننده دختر و پسر بود. در این کلاس محدودی سنی ۱۲ تا ۱۸ سال (۱۳ نفر) به عنوان شرکت‌کنندگان نوجوان و ۲۰ تا ۳۰ سال (۹ نفر) به عنوان شرکت‌کنندگان میانسال در نظر گرفته شد. گروه دوم که به عنوان گروه کنترل انتخاب شد شامل ۲۰ نفر شرکت‌کننده دختر و پسر بود. با توجه به اینکه تحقیق حاضر فقط به بررسی عملکرد گروه آزمایش از نظر محدودی سنی نوجوان و میانسال می‌پردازد، محدودی سنی گروه کنترل در نظر گرفته نمی‌شود. گروه آزمایش در معرض بازخورد صریح معلم قرار گرفت و گروه کنترل هیچ گونه بازخوردی دریافت نکرد.

از آنجا که دانش زبان عمومی آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر، باید الزاماً در سطح متوسط و یا متوسط به بالا می‌بود، از شرکت‌کنندگان در این پژوهش خواسته شد تا در آزمون زبان عمومی تافل (TOEFL) نیز شرکت کنند. بر اساس نتایج بدست آمده، آزمودنی‌ها در سطح زبانی یکسانی (متوسط) قرار داشتند.

ابزار تحقیق

برای سنجش توانش زبانی افراد، ابتدا از یک نسخه آزمون تافل طراحی شده در سال ۲۰۰۳ توسط سازمان ETS استفاده شد که شامل بخش‌های زیر بود: (۱) دستور زبان، (۲) واژگان، (۳) درک مطلب.

ابزار دوم این مطالعه پرسشنامه‌ی فهرست راهبردهای فراگیری بود که برای سنجش میزان استفاده فراگیران از راهبردهای فراگیری مورد استفاده قرار گرفت. این نسخه از پرسشنامه برای ارزیابی میزان استفاده گویشورهای غیر بومی از راهبردهای فراگیری طراحی شده است. آکسفورد (۱۹۹۰) با مطالعه‌ی بسیار درباره یادگیری، مجموعه‌ای

¹⁵ Oxford, 1990

از راهبردهای فراگیری (راهبردهای فراگیری معروف (SILL) را تدوین کرد و با روش «تحلیل عامل»^{۱۶} آنها را به شش گروه تقسیم کرد:

- راهبردهای حافظه‌ی
- راهبردهای شناختی
- راهبردهای جبرانی
- راهبردهای فراشناختی
- راهبردهای عاطفی
- راهبردهای اجتماعی

این پرسشنامه شامل ۶ سازه راهبردهای فراگیری است که بر ای هر کدام بین ۶ تا ۱۴ سؤال در نظر گرفته شده است و مجموع آنها ۵۰ سؤال است. شرکت‌کنندگان باید به پرسش‌های پنج امتیازی (لیکرت^{۱۷}) پاسخ دهند. دامنه‌ی این امتیازها میان «هیچ‌گاه درباره‌ی من صدق نمی‌کند» تا «همیشه درباره‌ی من صدق می‌کند» در نوسانند. این پرسشنامه به زبان مادری شرکت‌کنندگان (فارسی) ترجمه شد تا از هر گونه مشکل ناشی از درک زبان پرسشنامه جلوگیری شود. به منظور پرهیز از خطای احتمالی در ترجمه، از یکی از استادان زبان انگلیسی تقاضا شد تا دوباره سؤالات مذکور را از فارسی به انگلیسی برگرداند (Back Translation). بدین ترتیب پرسشنامه‌ی بی‌ابهام به دانشجویان داده شد.

سومین و آخرین ابزار تحقیق این مطالعه آزمون تافل (۲۰۰۳) بود که فقط شامل بخش درک‌مطلب با مجموع ۵۰ سؤال بود. این آزمون شبیه به انواع سئوال‌هایی بود که در کلاس تدریس و تمرین شده بود.

شیوه‌ی اجرا

آزمودنی‌ها در هر دو گروه کنترل و آزمایش ابتدا به آزمون تافل که به منظور سنجش توانش زبانی آنها در نظر گرفته شده بود پاسخ گفتند.

¹⁶ Factor Analysis

¹⁷ Likert

فراگیران گروه آزمایش که شامل شرکت‌کنندگان دو گروه سنی جوان و میانسال بودند مورد آموزش و بازخورد صریح استفاده از راهبردهای فراگیری قرار گرفتند در صورتی که شرکت‌کنندگان گروه کنترل هیچ گونه بازخوردی را از معلم دریافت نکردند. معلم روند یکسانی را در هر دو گروه آزمایش و کنترل دنبال کرد: هر دو گروه هفته ای ۲ روز به مدت ۱ ساعت و ۴۵ دقیقه در کلاس‌ها شرکت می‌کردند. کتاب آموزشی که در این ۲ کلاس استفاده شد، کتاب « اینترچنج » نوشته ریچاردز، هال و پروکتر (۲۰۰۵)^{۱۸} بود. در گروه آزمایش معلم ابتدا به توضیح راهبردها با زبانی ساده و شیوا می‌پرداخت. سپس معنای نمونه‌ای از راهبرد صحیح را با نشان دادن چگونگی استفاده از آن در متن ارائه می‌کرد. فراگیران پس از خواندن متون درک‌مطلب این کتاب به درخواست معلم به گفتگو در مورد راهبردهایی که در حین خواندن متن به کار گرفته بودند می‌پرداختند. شرکت‌کنندگان در پایان ترم به سؤالات آزمون TOEFL جواب دادند و سپس به سؤالات پرسشنامه آکسفورد (۱۹۹۰) مشغول شدند.

روش نمره گذاری

آزمون تافل چند گزینه ای و بدون نمره منفی بود؛ هر جواب صحیح یک امتیاز داشت. پاسخ های دانشجویان به سؤالات پرسشنامه SILL به شرح زیر نمره گذاری شد.

همیشه = ۵

معمولاً = ۴

گاهی = ۳

به ندرت = ۲

هرگز = ۱

پایایی سازه پرسشنامه ی SILL

برآورد پایایی معمولاً با استفاده از «آلفای کرانباخ» صورت می‌گیرد. مقدار بیشتر آلفا بیانگر پایایی بیشتر ابزار تحقیق است. آلفای به دست آمده در تحقیق حاضر مساوی است با ۰/۹ که نشانگر مقدار بسیار بالایی است. افزون بر پایایی کل، پایایی هر سازه نیز مورد بررسی قرار گرفت که نتیجه آن در جدول ۱ نشان داده شده است. آماره آلفای کل سؤالات نشان می‌دهد که تقریباً تمامی سؤالات به یک اندازه در پایایی پرسشنامه نقش دارند. سؤالات این پرسشنامه شامل شش گروه است که مقدار پایایی همه‌ی گروه‌ها در جدول زیر مقادیر مربوط نمایش داده می‌شوند.

¹⁸ Richards, Hull & Proctor, 2005

جدول ۱- نتایج تجزیه و تحلیل پایایی برای هر سازه

سازه	راهبردهای شناختی	راهبردهای فراشناختی	راهبردهای اجتماعی	راهبردهای عاطفی	راهبردهای جبرانی	راهبردهای حافظه ای
آلفای کرونباخ	۰/۶۳	۰/۷۹	۰/۷۱	۰/۸۶	۰/۵۹	۰/۶۸
تعداد سؤالات	۱۴	۹	۶	۶	۶	۹

آلفای سازه‌های راهبردهای فراشناختی و راهبردهای عاطفی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۶ می‌باشد که بیانگر ضریب پایایی قابل قبولی است. اگر چه ضریب پایایی سازه‌های دیگر به نسبت پایین‌تر از این دو سازه است، ولی در مجموع ضریب پایایی آنها نیز در حد قابل قبولی است.

یافته‌های تحقیق

سؤال اول تحقیق

سؤال اول تحقیق حاضر به بررسی نقش آموزش در ارتقای سطح آگاهی فراگیران فارسی زبان در استفاده از راهبردهای فراگیری زبان می‌پردازد. جدول شماره ۲ آماره‌های توصیفی ۲ گروه کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد:

جدول ۲: آماره‌های توصیفی دو گروه کنترل و آزمایش در استفاده از راهبردهای فراگیری

گروه کنترل	گروه آزمایش	
۲۰	۲۲	تعداد
۱۶/۸۶۰۰	۱۹/۶۵۷۳	میانگین
۲/۹۹۱۱۱	۲/۴۷۳۲۶	انحراف معیار

مطابق جدول فوق، میانگین‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت است. به عبارت دیگر، نتایج به دست آمده حاکی از وجود تفاوت میان دو گروه است. با توجه به میانگین و انحراف معیار دو گروه نمرات، گروه آزمایش بهتر از گروه کنترل عمل کرده است.

تحلیل دقیق آماری گروه آزمایش در استفاده از راهبردهای فراگیری در آزمون خواندن و درک‌مفاهیم به صورت جداگانه در جدول ۳ نشان داده شده است. همانگونه که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود، راهبرد شناختی بیش از سایر راهبردها توسط گروه آزمایش استفاده شده است. به همین ترتیب، راهبرد پر کاربرد دوم راهبرد فراشناختی است. جدول زیر خلاصه اطلاعات به دست آمده را ارائه مینماید.

جدول ۳: آماره‌های توصیفی گروه آزمایش در استفاده از راهبردهای فراگیری

	حافظه ای	عاطفی	جبرانی	اجتماعی	فراشناختی	شناختی
تعداد	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲
میانگین	۲/۱۳۲۷	۲/۹۵۱۴	۲/۴۰۴۵	۱/۶۰۴۵	۳/۵۳۷۷	۴/۱۰۱۴
انحراف معیار	۱/۱۳۸۸۹	۰/۸۸۱۵۳	۱/۰۱۵۸۲	۰/۹۶۵۸۳	۰/۶۸۰۳۲	۰/۴۲۶۲۲

تحلیل دقیق آماری گروه کنترل در استفاده از راهبردهای فراگیری در آزمون خواندن و درک‌مفاهیم به صورت جداگانه در جدول ۴ نشان داده شده است. همانگونه که در این جدول ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات بسیار نزدیک به هم است که خود حاکی از استفاده‌ی نزدیک به هم راهبردها توسط فراگیران است. بر این اساس، راهبردهای عاطفی و جبرانی بیش از سایر راهبردها توسط گروه کنترل استفاده شده‌اند. زمانی که نتایج به دست آمده دو گروه را با یکدیگر مقایسه می‌کنیم، کاملاً واضح است که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به میزان بیشتری از راهبردهای فراگیری استفاده کرده‌اند.

جدول ۴: آماره‌های توصیفی گروه کنترل در استفاده از راهبردهای فراگیری

	حافظه ای	عاطفی	جبرانی	اجتماعی	فراشناختی	شناختی
تعداد	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰
میانگین	۳/۵۰۰۰	۳/۷۰۰۰	۳/۶۰۰۰	۲/۸۳۵۰	۳/۲۴۰۰	۲/۶۸۵۰
انحراف معیار	۰/۵۷۵۸۳	۰/۵۲۸۰۳	۰/۵۶۶۶۲	۱/۰۱۱۶۶	۰/۸۷۲۰۲	۱/۰۵۱۴۵

جدول بعدی نتایج آزمون t با دو نمونه مستقل را نشان می‌دهد .

جدول ۵: نتایج آزمون t با دو نمونه مستقل دو گروه کنترل و آزمایش در استفاده از راهبردهای فراگیری

	آزمون لون		آزمون t							
							95% Confidence Interval of the Difference			
	F	سطح	t	درجه	سطح	اختلاف	خطای برآورد	حد پایین	حد	
برابری	۰/۷۶۹	۰/۳۸۶	-۳/۳۱۵	۴۰	۰/۰۰۲	-	۰/۸۴۳۹۲	-	-۱/۰۹۱۶۵	۴/۵۰۲۹۰
عدم برابری			-۳/۲۸۴	۳۷/	۰/۰۰۲	-۲/۷۹۷	۰/۸۵۱۶۹	-	-۱/۰۷۱۶۱	۴/۵۲۲۹۴

آزمون t با دو نمونه مستقل نشان دهنده تفاوت معنا داری بین گروه های کنترل و آزمایش و استفاده از راهبردهای فراگیری است. نتایج آزمون t نشانگر معناداری این تفاوت است ($t(40) = -3.315, p = 0.002$). بنابراین، نتایج به دست آمده از آزمون t بیانگر موثر بودن بازخورد صریح در استفاده از راهبردهای فراگیری می باشد.

سؤال دوم تحقیق

در سؤال دوم تحقیق، تفاوت میان فراگیران جوان و بزرگسال در میزان استفاده از راهبردهای فراگیری بررسی شد. جدول شماره ۶ آماره‌های توصیفی سن فراگیران را در استفاده از راهبردهای فراگیری نشان می‌دهد .

جدول ۶: آماره‌های توصیفی زبان‌آموزان جوان و بزرگسال در استفاده از راهبردهای فراگیری

سن	تعداد	میانگین	انحراف معیار
جوان	۱۱	۲۰/۰۲۰۹	۲/۵۱۱۹۳
میانسال	۱۱	۱۹/۲۹۳۶	۲/۴۹۹۰۱

برای دستیابی به نتایجی بهتر و پیش‌بینی واقعی راهبردهای زبان‌آموزان دوگروه جوان و بزرگسال، آزمون t با دو نمونه مستقل یا (independent samples t-test) انجام شد.

جدول ۷: نتایج آزمون t با دو نمونه مستقل زبان‌آموزان جوان و بزرگسال در استفاده از راهبردهای فراگیری

	آزمون لون		آزمون t						95% Confidence Interval of the Difference	
	F	سطح	t	درجه	سطح	اختلاف	خطای برآورد	حد پایین	حد بالا	
برابری راهبردها	۰/۰۵۴	۰/۸۱۹	۰/۶۸۱	۲۰	۰/۵۰۴	۰/۷۲۷۲۷	۱/۰۶۸۳۴	-	۲/۹۵۵۷۹	
عدم			۰/۶۸۱	۱۹/۹۹۹	۰/۵۰۴	۰/۷۲۷	۱/۰۶۸۳۴	-	۲/۹۵۵۷۹	

جدول ۷ نشان می‌دهد که سطح معناداری آزمون لون ($p = 0.819$) عدم وجود تفاوت واریانس در بین دو گروه را نشان می‌دهد. نتایج آزمون t نشان داد که هیچ تفاوتی میان سن فراگیران و استفاده از راهبردهای فراگیری وجود ندارد و فرضیه‌ی صفر دوم اثبات

می‌شود ($t(20) = 0.681, p = 0.504$). بنابراین، تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش راهبردهای فراگیری را به نوعی یکسان استفاده کرده‌اند. نتایج به دست آمده از آزمون t ، نتایج آماره‌های توصیفی را تایید می‌کند. آماره‌های توصیفی نشان‌دهنده تفاوت چندانی میان سن و استفاده از راهبردهای فراگیری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری و بحث

زبان پدیده‌ای اجتماعی است و فقط به آموختن واژگان و نظام آوایی آن زبان محدود نمی‌شود. بلکه زبان‌آموزان به تعامل اجتماعی با یکدیگر می‌پردازند و به صورت آگاهانه زبان را فرا می‌گیرند. نقش راهبردهای فراگیری در این فرایند اجتماعی و شناختی بسزا است. راهبردهای فراگیری زبان را می‌توان یاد گرفت و به این صورت هر دانش‌آموزی می‌تواند فراگیری خود را ارتقا دهد. معلمان می‌توانند با آموزش راهبردهای فراگیری به دانش‌آموزان، فرایند زبان‌آموزی را آسان کنند. راهبردهای فراگیری زبان را می‌توان مکمل نظریه‌ها و روش‌های آموزش زبان به شمار آورد.

مطالعه‌ی حاضر به بررسی نقش بازخورد صریح معلم در استفاده از راهبردهای فراگیری توسط دانش‌آموزان پرداخت. مقایسه آماره‌های توصیفی ۲ گروه کنترل و آزمایش و نتایج آزمون t با دو نمونه مستقل سبب نیل به نتایج شد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آموزش و بازخورد صریح معلم در استفاده از راهبردهای فراگیری دانش‌آموزان به هنگام انجام تکالیف منجر به پیشرفت و استفاده از راهبردها می‌گردد. بر این اساس، بازخورد صریح معلمان برای کمک به دانشجویان در جهت توسعه و به‌ترنمودن یادگیری زبان می‌تواند بسیار کارساز باشد. این بدین دلیل است که اکثر دانش‌آموزان از راهبردهای فراگیری نا آگاه هستند و نمی‌دانند که این راهبردها چگونه می‌تواند آنها را در فرایند یادگیری کمک کند.

درک مطلب یکی از مهم‌ترین روش‌های یادگیری است و راهبرد فراگیری در این زمینه راهگشاست. دانشجویان با یادگیری و استفاده از این راهبردها در محیط‌های آموزشی قادر به بهره‌وری از این روشها در دستیابی به نتایج بهتر در زندگی طبیعی خود و توسل به دلایل متقن در قضاوت‌ها و عملکردهای خود خواهند بود.

هدف پرسش دوم پژوهش بررسی تفاوت افراد جوان و میانسال در استفاده از راهبردهای فراگیری بود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، مشخص شد که هیچ تفاوتی میان سن شرکت‌کنندگان و استفاده آنها از راهبردهای فراگیری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، پژوهشگر تنها به تفاوت معنی داری میان دو گروه کنترل و آموزش در استفاده از راهبردها دست یافت، در حالی که سن سبب ایجاد تفاوت در اعمال این راهبردها نشد.

نکته جالبی که در این تحقیق مطرح است عکس‌العمل فراگیران به دیگر ابعاد رفتار معلم به هنگام بازخورد صریح است. این ابعاد مختلف رفتاری از اهمیت خاصی برخوردارند زیرا ممکن است باعث سرکوب یا تشویق استفاده از راهبردهای فراگیری شوند. برای مثال در مواقعی که معلم با نگرش و حالتی منفی فراگیر را مورد بازخورد قرار می‌دهد، او را از استفاده راهبردهای فراگیری باز می‌دارد. باید به این نکته توجه کرد که هر چند معلم می‌تواند قصد خوبی داشته باشد ولی چیرگی او می‌تواند انگیزه درونی محصل را سردرگم کند.

هر چند به نظر می‌رسد که فراگیران به فرایندهای طبیعی در یادگیری زبان خارجی تکیه کنند، اما آموزش و فرایندهای اجتماعی نیز بی‌تاثیر نیستند. نتایج این تحقیق بیانگر این بود که دانش‌آموزان می‌توانند بیشتر از راهبردهای فراگیری استفاده کنند در صورتی که تحت آموزش چگونگی استفاده از آنها قرار گرفته باشند. در این صورت می‌توانند به نحوی فعالانه تر زبان خارجی را فرا گیرند. در نتیجه معلمان باید با استفاده از برنامه‌های آموزشی به دانش‌آموزان خود کمک کنند که خودمحمور شوند.

نتایج پژوهش حاضر دلالت بر مسائل زیر دارد: هر دوی رشد طبیعی و آموزش معلم نقش بسزایی را در یادگیری زبان خارجی ایفا می‌کنند و این نقش باید به نفع دانش‌آموزان به کار گرفته شود. همچنین، یادگیری زبان خارجی صرفاً یادگیری زبان نیست چرا که فراگیران از جهات شناختی، اجتماعی و زبان‌شناسی نیز رشد می‌کنند.

با توجه به اهمیت استفاده از راهبردهای صحیح زبان در پیشبرد و ترقی تحصیلی ، پیشنهاد می‌شود که روش‌های آموزشی که سعی در افزایش آگاهی در استفاده از اینگونه راهبردها هستند اتخاذ گردد و به این ترتیب فرآیند آموزش ارتقا یابد. پژوهش اخیر دارای محدودیت‌هایی است که در تحقیقات بعدی در این زمینه باید در نظر گرفته شود. عامل جنسیت در این تحقیق لحاظ نشده است. در نتیجه بهتر است این مطالعه با در نظر گرفتن عامل جنسیت تکرار گردد. در این پژوهش مقیاس لیکرت برای سنجش سطح استفاده از راهبردهای فراگیری استفاده شده است. پژوهشگران دیگر می‌توانند در تحقیقی مشابه از مقیاس‌های دیگری استفاده کنند. همچنین محققان می‌توانند از ابزارهای دیگر سنجش مانند مشاهده، مصاحبه و غیره و یا ترکیبی از چند ابزار سنجش استفاده کنند.

سپاسگزاری

از آقای دکتر اوطمیشی به دلیل کمک فکری و نظرات خردمندانه‌ی ایشان در آماده سازی مقاله‌ی حاضر سپاسگزاری می‌کنیم.

Archive of SID

منابع

- Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E., Steiner, J. (1997). The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom. *System*, 25, 203-214.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- Dörnyei, Z., & Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 5, 65-81.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hsiao, T-Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Lam, W. (2009). Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. *Language Teaching Research*, 13, 129-150.
- Naiman, N, et al. (1978). The good language learner. *Research in Education Series No.7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *Modern Language Journal*, 90, 169-184.
- Nunan, D. (2002). Learner strategy training in the classroom: An action research study. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.133-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 125-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Ozmen, R. (2009). Modified cognitive strategy instruction: An expository writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 44, 216-222.
- Pettis, J. (2002). "Developing our Professional Competence: Some Reflections". In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 393-396). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Hull, J. & Proctor, S. (2005). *Interchange: Student's book 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.
- Suwandee, A. (1995). "Students' Perceptions of University Instructors' Effective Teaching characteristics". *SLLT Journal*, 5, 6-22.
- Swan, M. (2008). Talking sense about learning strategies. *RELC Journal*, 39, 262-273.
- Williams, M. & B. Burden. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press. Unpublished manuscript, National Taiwan University.