

تأثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان بر میزان فراگیری زبان آموزان

عبدالناصر دردی پور*
efficientteacher@gmail.com
دکتر غلامرضا حاجی پورنژاد
دکتر مسعود مطهری

چکیده

شکی نیست که در آموزش، «چگونه بیاموزیم؟» به اندازه «چه بیاموزیم؟» اهمیت دارد. احتمالاً، راهبردهای یادگیری پاسخی مناسب به سؤال «چگونه بیاموزیم؟» باشد. تحقیقات وسیع مؤثر بودن راهبردهای یادگیری زبان را نشان داده است و به اندازه کافی مدارک تحقیقاتی دال بر این ادعا وجود دارد. علی‌رغم این، متأسفانه مسئله مورد نظر اغلب مورد غفلت واقع می‌شود و مراکز آموزشی عمدتاً به آن توجه نمی‌کنند. کتب درسی، هنوز به‌عنوان رضایت‌بخش‌ترین شکل ارائه مواد درسی، ابزار مناسب آموزش راهبردهای یادگیری است؛ اما کمبود در این زمینه پرواضح است. نگاهی گذرا به کتب متنوع منتشر شده و موجود در بازار به‌وضوح نشان می‌دهد که «چگونه تدریس کنیم؟» برای این کتب فراهم شده است، اما به‌ندرت (اگر باشد) کتابی می‌توان یافت که «چگونه بیاموزیم؟» را دربرداشته باشد. تحقیقی جامع بر تأثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان بر میزان فراگیری زبان‌آموزان صورت گرفته است. تحقیق حاضر بر آن است که با به‌کارگیری راهبردهای یادگیری درون کتب درسی، مؤثر بودن این کار

سخن سمت، شماره ۲۱، بهار ۱۳۸۸، ص ۹۲-۱۱۱

* کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس

تاریخ دریافت: ۸۸/۲/۱۲ تاریخ پذیرش: ۸۸/۲/۳۰

را بیازماید. بدین منظور، این تحقیق در سه شهر گنبد کاووس با ۳۰ زبان‌آموز مؤسسه زبان انگلیسی، کرج با ۱۰ زبان‌آموز مؤسسه زبان انگلیسی و کهنوج با ۳۰ دانشجوی رشته آموزش زبان انگلیسی و این هر سه، در دانشگاه آزاد اسلامی اجرا گردید. آزمون بسندگی زبان به جهت سنجش دانش زبانی زبان‌آموزان، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری (SILL) برای اطلاع از میزان آشنایی زبان‌آموزان با راهبردهای یادگیری، کتابچه محقق ساخته به‌عنوان ماده درسی دوره آموزشی، و آزمون عملکرد پایان دوره آموزشی به‌منظور ارزیابی میزان فراگیری زبان‌آموزان از کتابچه و دوره آموزشی، از ابزارهایی‌اند که در این تحقیق به‌کار رفتند. محاسبات توصیفی و استنباطی آماری از طریق نرم‌افزار SPSS (نسخه ۱۵) بر داده‌های به‌دست آمده اعمال گردید و نتایج بررسی شد. نتایج حاکی از آن بود که گنجانیدن آشکار راهبردهای یادگیری درون کتب درسی زبان در بهبود میزان فراگیری زبان‌آموزان مؤثر است؛ بنابراین به‌کارگیری آنها در تهیه، تدوین و تألیف کتب درسی امری معقول و ضروری به‌نظر می‌رسد.

کلید واژه

تألیف مواد درسی، سازگار کردن مواد درسی، کتب درسی زبان، راهبردهای یادگیری.

مقدمه

زبان ویژگی متمایزکننده انسانها از سایر جانوران است. «هنگامی که زبان انسان را مطالعه می‌کنیم، در واقع با آنچه برخی ممکن است آن را «عصاره انسان» بنامند، سروکار داریم» (Chomsky, 1972).

میلیاردها انسان بر روی این کره خاکی زندگی می‌کنند و هر کدام زبانی را می‌دانند، حتی کودکان نیز به اندازه مهارت والدینشان می‌توانند تکلم کنند و بفهمند. اکنون سؤال اینکه چرا تحقیقات فراوانی بر روی آنچه به‌نظر می‌رسد پدیده‌ای بسیار ساده و عادی باشد انجام می‌دهیم؟ و چرا کتب بسیاری در این زمینه می‌نویسیم؟ واقعیت این است که آنچه به‌نظر ممکن است موضوع ساده‌ای باشد، در عمل از آنچه در بدو امر به‌نظر می‌رسد پیچیده‌تر است. توانایی انجام مکالمه‌ای ساده نیازمند دانش عمیقی است که صحبت‌کنندگان از آن ناآگاه‌اند. علاقه به مطالعه زبان انسان از دیرباز مورد توجه بوده است. بسیاری از پرسشها درباره زبان به‌مدت هزاران سال مورد سؤال بوده است: زبان چیست؟ هنگامی که زبانی را بلدیم، در واقع چه چیزی را می‌دانیم؟ چرا این همه زبان

وجود دارد؟ چگونه و چرا زبانها تغییر می‌یابند؟ چگونه کودکان زبان را می‌آموزند؟ و اخیراً، آیا ماشینها می‌توانند صحبت کنند؟ آیا رایانه‌ها می‌فهمند؟ و بسیاری از سؤالهایی از این دست. مجادلات امروزه، بازتاب پاسخهای معاصر به سؤالاتی است که اغلب در طول تاریخ آموزش زبان مورد پرسش بوده است.

چنین سؤالاتی علاقه به زبان را برانگیخت و توجه‌ها را به سوی استعدادهای زبانی انسانها در میان نه تنها زبان‌شناسان، بلکه غیر زبان‌شناسان جلب کرد؛ در نتیجه تعداد کثیری از فیلسوفان، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان، انسان‌شناسان، عصب‌شناسان، متخصصان آموزش، مهندسان ارتباطات، دانشمندان رایانه و دیگران علاقه‌مند به زبان شدند. همکاری میان این متخصصان منجر به توسعه فزاینده آن چیزی شد که زمانی نواحی حاشیه‌ای دانش تلقی می‌گردید و اکنون برای خود رشته‌های تحصیلی مهم در حال گسترش‌اند.

اکنون در آغاز هزاره جدید، ادبیات غنی و گسترده‌ای درباره ابعاد مختلف زبان در دسترس است. زبان دیگر آن پدیده ساده‌ای نیست که در بدو امر به نظر می‌رسید. اشمیت و سلسه - ماریا (Schmitt and Celce-Murcia, 2002) زبان را به صورت تمثیلی به فیلی در یک داستان هندی تشبیه کرده‌اند که داستان آن در مثنوی مولانا آمده - هرچند با گزارش آنها اندکی متفاوت است. مولانا می‌گوید:

| | |
|------------------------------|--------------------------------|
| پیل اندر خانه تاریک بود | عرضه را، آورده بودنش هنود |
| از برای دیدنش مردم بسی | اندر آن ظلمت همی شد هر کسی |
| دیدنش با چشم چون ممکن نبود | اندر آن تاریکیش کف می‌بسود |
| آن یکی را کف به خرطوم اوفتاد | گفت همچون ناودان است این نهاد |
| آن یکی را دست بر گوشش رسید | آن برو چون بادبزن شد پدید |
| آن یکی را کف چو بر پایش بسود | گفت شکل پیل دیدم چون عمود |
| آن یکی بر پشت او بنهاد دست | گفت خود این پیل چون تختی بُدست |
| همچنین هر یک به جزوی که رسید | فهم آن می‌کرد هر جا می‌شنید |
| از نظرگه گفتشان شد مختلف | آن یکی دالش لقب داد، آن الف |
| در کف هر کس اگر شمعی بدی | اختلاف از گفتشان بیرون شدی |

مثنوی، دفتر سوم، ابیات ۱۲۵۹-۱۲۶۸

اشمیت و سلسه - ماریا بیان می‌دارند که زبان نیز به نحوی مشابه، موضوع پیچیده و بزرگی است که برای ما درک آن به صورت کلی مقدور نیست. از این رو آنان توصیه

می‌کنند بهترین کار در حال حاضر مطالعه کردن تعداد محدودی از عناصر زبان، کاربرد زبان و یادگیری زبان است و هر کس بکوشد آن عناصر محدود را با جزئیات درک نماید (Schmitt and Celce-Murcia, 2002).

بنابراین، منطبق با واقعیت ذکر شده فوق، به رخدادهای و جهت‌گیری‌هایی که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی اتفاق افتاد، متمرکز می‌شویم؛ دوره‌ای که در آن روان‌شناسی شناخت توسعه یافت و منجر به جنبش یادگیرنده - محور گردید. پیش از این زمان، دیدگاه رفتارگرا حاکم بود که در آن تصور می‌شد یادگیری در نتیجه تمرین، انگیزش و پاسخ رخ می‌دهد (شرطی کردن). اشمیت و سلسه - مارسیا اظهار می‌دارند: «به نظر می‌رسد دیدگاه ناگفته‌ای وجود داشت مبنی بر اینکه گویی یادگیرنده نوعی مخزن تصور می‌شد که می‌توان دانش زبانی را درون آن ریخت» (Op. cit). نوعاً، بر «مدرسان چگونه تدریس کنند؟» تأکید می‌شد و به «یادگیرندگان چگونه بیاموزند؟» کمتر توجه می‌شد. با ظهور روان‌شناسی شناخت، دیدگاه رفتارگرا رد شد. روان‌شناسی شناخت به فرایندهای ذهنی و بازنمایی دانش در مغز می‌پردازد. یادگیرندگان به‌عنوان انسانهایی که از موهبت ذهن برخوردارند دیگر دریافت‌کنندگان منفعلی تصور نمی‌شدند که می‌توان آنان را به‌صورت دلخواه شکل داد. در نتیجه توجه‌ها از تدریس و تدریس‌کنندگان به سمت یادگیری و یادگیرندگان متمایل شد. از این‌رو یادگیرندگان شرکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری تلقی گردیدند که باید قسمتی از مسئولیت یادگیری را خود بر عهده بگیرند. چنین نگرشی توجه‌ها را به‌سوی راههای مختلفی که زبان‌آموزان برای فرایند زبان‌آموزی به کار می‌برند، سوق داد. مطالعات بسیاری برای یافتن رفتارهایی که زبان‌آموزان خوب را از زبان‌آموزان ضعیف متمایز می‌کرد، انجام گرفت. از همین تحقیقات بود که فهرستی از راهبردهای یادگیری فراهم و پیشنهاد گردید که تمام زبان‌آموزان می‌توانند از یادگیری این راهبردها بهره‌مند گردند.

یادگیری یک زبان نیز درست همانند خود زبان موضوع پیچیده‌ای است. براون (Brown, 2000) در این باره می‌گوید: «خیلی سریع، مفهوم یادگیری به پیچیدگی مفهوم خود زبان می‌شود». تاریخ یادگیری زبان مملو از دگرگونیها و چالشهاست. زبان‌آموزان در مسیر یادگیری با سؤالات بسیاری مواجه می‌شوند. در میان انبوه سؤالات، دو سؤال عمده و جدی: «چه بیاموزیم؟» و «چگونه بیاموزیم؟» هست. شکی نیست «چگونه بیاموزیم؟» به اندازه «چه بیاموزیم؟» مهم است. آنها دو موضوع متفاوت اما مرتبطاند و مراکز آموزشی نه تنها مسئولیت تدریس «چه بیاموزیم؟» (محتوای کتب درسی)، بلکه مسئولیت تدریس

«چگونه بیاموزیم؟» را نیز بر عهده دارند. اندرسون (Anderson, 1990) در این باره می‌گوید: «یادگیری دیگر محدود به فراگیری محتوای (دانش بیانی) محدود نمی‌شود، بلکه فراگیری مهارتهایی (دانش روش) را هم که با آنها این محتوا یاد گرفته می‌شود دربرمی‌گیرد». در واقع مقوله «چگونه بیاموزیم؟» در اکثر مراکز آموزشی کمتر مورد توجه است و اغلب از این «مسئولیت» مهم غفلت شده است؛ یادگیرندگان عمدتاً به خود واگذار شده‌اند تا خود راهی (مؤثر یا غیر مؤثر) برای یادگیری مطالب آموزشی بیابند.

راهبردهای یادگیری که به قول امالی و همکاران (O'Mally et al., 1985) به‌عنوان «ابزار یادگیری بسیار قوی» اند، شاید پاسخ مناسبی به این مسئولیت مورد غفلت واقع شده باشد. بنا به گفته روبین (Rubin, 1975) ادبیات راهبردهای یادگیری زبان در نتیجه این واقعیت توسعه یافت که محققان و مدرسان دریافتند برخی از دانش آموزان در یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم از برخی دیگر از دانش آموزان موفق‌ترند. ویلیامز و بردن (Williams & Burden, 1995, p. 149) بیان می‌دارند: «تحقیق بر راهبردهای یادگیری زبان در دهه ۱۹۶۰ آغاز گردید، به‌ویژه پیشرفتهایی که در حیطه روان‌شناسی رشد صورت گرفت، بسیاری از تحقیقات راهبردهای یادگیری زبان را تحت تأثیر خود قرار داد». از زمان نخستین تحقیقات محققان پیشکسوت در میانه دهه هفتاد از قبیل روبین (Rubin, 1975) و استرن (Stern, 1975) تاکنون تحقیقات زیادی در این زمینه شده است. چنین تحقیقات فزاینده‌ای در سالهای اخیر منجر به آن چیزی شد که اسکیهان (Skehan, 1989, p. 285) آن را «انفجار فعالیت» در زمینه راهبردهای یادگیری زبان می‌نامد. به‌طور خلاصه مطالعات گسترده، مؤثر بودن راهبردهای یادگیری زبان را نشان داده است؛ برای اثبات این ادعا دلایل تحقیقی کافی نیز وجود دارد.

کتاب درسی که هنوز هم رضایت‌بخش‌ترین شکل ارائه مواد درسی به‌شمار می‌روند، احتمالاً ابزاری مناسب برای آموزش راهبردهای یادگیری‌اند. بنا به گفته جک سی. ریچاردز (Richards, 1997) به‌رغم تأثیر فناوریهای جدید، کتاب درسی بدون شک به ایفای نقش مهم خود در تدریس زبان و فراهم آوردن منبع مفید هم برای مدرس و هم برای یادگیرندگان ادامه خواهد داد. نگاهی گذرا به کتب منتشر شده موجود در کتابفروشیها به‌وضوح بیانگر این واقعیت است که برای این کتب، راهنمای مدرسان (که خطوط اصلی «چگونه تدریس کنیم؟» را فراهم می‌آورند) تهیه شده است، اما خیلی به‌ندرت (اگر پیدا شود) ممکن است کتاب درسی را بیابیم که دربردارنده راهنمای یادگیرندگان باشد و «چگونه می‌توانیم محتوای کتاب درسی را یاد بگیریم؟» را بیان نماید.

کمبود در این زمینه پرواضح است چنان که کارول گریفیث (Griffiths, 2006) در این باره اظهار می‌دارد: «حتی امروزه که روش ارتباطی زیربنای بسیاری از برنامه‌های درسی مراکز آموزشی قرار گرفته‌اند و به‌رغم آگاهی‌هایی که از تعداد معتابهی از تحقیقات حاصل شده است، اما یافتن کتب درسی که دربردارنده راهبردهای یادگیری باشد، غیر متعارف و نادر است».

موضوع تحقیق

تحقیق حاضر می‌کوشد با تأثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی، به این واقعیت پردازد که آیا کتب درسی می‌توانند این وظیفه را، یعنی غنی‌سازی کتب درسی با راهبردهای یادگیری، به سرانجام برسانند. متأسفانه تحقیقی جامع در ایران صورت نگرفته است تا مؤثر بودن تأثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی را بکاود. با چنین ایده‌ای، محقق بر آن شد تا راهبردهای یادگیری را به‌صورت آشکار در کتب درسی بگنجانند تا ببیند آیا این کار به مؤثرتر کردن کتب درسی زبان منجر می‌شود و به دستاورد بهتر یادگیرندگان می‌انجامد و آیا احتمال فراگیری بهتر فراهم می‌شود؟

اهمیت تحقیق

چنان‌که تاملینسون (Tomlinson, 1998) بیان می‌دارد: «باید تلاش‌هایمان را در کشف اطلاعات پایا و موثق در زمینه نوع مواد درسی که مدرسان و زبان‌آموزان از آنها استفاده می‌کنند، به کار گیریم و نیز اگر واقعاً برآنیم تا دریابیم چگونه می‌توان مواد درسی یادگیری زبان را مؤثرتر و برانگیزنده‌تر کرد، باید دست به نوآوری زنیم و تجربه کسب کنیم». هیچ‌کس نمی‌تواند منکر این واقعیت شود که تهیه، تدوین و سازگار کردن مواد درسی، کاری مشکل و طاقت‌فرساست، اما به‌منظور ارائه جایگزینها و راههای دیگر به زبان‌آموزانمان برای تمرین زبان خارجی به روشهای واقعی و مستقل، چنین کاری ضروری است. «کلاسهای زبان آموزی نمی‌توانند فقط به یک کتاب بسنده کنند. ما مسئول و ملزمیم تا ایده‌ها را بکاویم و آنها را بیازماییم و ببینیم چه می‌توانیم از آنها به‌دست آوریم و آنها را توسعه دهیم» (Salas, 2004). بنابراین، امید می‌رود که نتایج این تحقیق کاربردهای آموزشی داشته باشد و راه را برای کتب درسی بهتر زبان هموار نماید و برای افراد، سازمانها و مراکز آموزشی ذیل سودمند واقع شود: (۱) زبان‌آموزان، (۲) مدرسان زبان، (۳)

نویسندگان کتب درسی زبان و تهیه کنندگان مواد درسی، ۴) طراحان برنامه آموزشی، ۵) ناشران کتب درسی و ۶) مراکز آموزشی (دانشگاهها، آموزش و پرورش و مؤسسات آموزش زبان).

با توجه به اینکه ناشران، و مراکز آموزشی منابع مالی و انسانی فراوانی در اختیار دارند، چنانچه تحقیق حاضر بتواند توجه آنان را به خود معطوف دارد، چنین کاری ممکن است به تحقیقات بیشتر در این زمینه منجر شود و به انتشار نسل جدیدی از کتب درسی راهبرد - مبنا بینجامد. امید این است نویسندگان کتب درسی و تهیه کنندگان مواد درسی، طراحان برنامه آموزشی، ناشران کتب درسی، به شکوفایی این نوع کتب درسی یادگیرنده - محور، که در آنها راهبردهای یادگیری گنجانده شده است، با تحقیقات بیشتر و نوآوریهای خلاقانه یاری رسانند. همچنین، چنان که آمد، مراکز آموزشی نه تنها مسئولیت تدریس «چه بیاموزیم؟» (محتوای کتب درسی) را بر عهده دارند، بلکه مسئولیت تدریس «چگونه محتوای این کتب درسی را بیاموزیم؟» بر دوش آنهاست؛ بنابراین، مراکز آموزشی با به کارگیری این کتب، آشکار ساختن معایب آنها و ارائه پیشنهادهایی برای از بین بردن این معایب و جایگزین کردن آنها با جایگزینهای بهتر می توانند به بهبود این نوع کتب درسی کمک نمایند. امید بیشتر این است که تحقیق حاضر بتواند به پژوهش وسیع تر در زمینه راههای بهتر یادگیری زبان دامن زند.

سؤال و فرضیه تحقیق

هدف عمده این تحقیق پاسخ به این سؤال است:

- آیا گنجاندن آشکار راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان، به فراگیری بهتر

زبان آموزان منجر می شود؟

بر مبنای این سؤال، فرضیه صفر ذیل شکل گرفت:

- تفاوت معنی داری بین گنجاندن آشکار راهبردهای یادگیری و نگنجاندن آنها در

کتب درسی زبان به لحاظ فراگیری بهتر زبان آموزان وجود ندارد.

جامعه آماری و نمونه آماری

تحقیق حاضر را محقق و دو تن از همکاران وی در سه شهرستان گنبد کاووس، کرج و کهنوج جداگانه اجرا کردند؛ در این تحقیق، برای سهولت، آنها را به ترتیب آزمایش ۱،

آزمایش ۲ و آزمایش ۳ می‌نامیم. شرکت کنندگان در گنبد کاووس دو گروه از زبان آموزان ایرانی در سطح بالاتر از متوسط و در حال آموختن زبان انگلیسی در دو شعبه مجزای یک مؤسسه آموزش زبان بودند. هر گروه متشکل از ۱۵ زبان آموز بود؛ یک گروه به‌عنوان گروه تیمار و گروه دیگر به‌عنوان گروه کنترل. شرکت کنندگان در کرج یک گروه از زبان آموزان ایرانی سطح پیشرفته و مشغول آموختن زبان انگلیسی در مؤسسه آموزش زبان بودند. این گروه متشکل از ۱۰ زبان آموز بود که هم گروه تیمار و هم گروه کنترل در نظر گرفته شدند. شرکت کنندگان در کهنوج دو گروه از دانشجویان ایرانی سوم دانشگاه بودند و در رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی کهنوج تحصیل می‌کردند. هر گروه متشکل از ۱۵ زبان آموز بود؛ یک گروه به‌عنوان تیمار و گروه دیگر به‌عنوان گروه کنترل.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش ابزارهای زیر به کار گرفته شدند:

۱. ابزاری که برای حصول اطمینان از هم‌سطح بودن دانش زبانی شرکت کنندگان در پژوهش به کار می‌رفت. برای حصول اطمینان از هم‌سطح بودن دانش زبانی شرکت کنندگان، آزمون تافل در گنبد کاووس و کرج و آزمون میشیگان در کهنوج به جهت تفاوت محیط برگزار شد.

۲. ابزاری که برای تعیین میزان آشنایی شرکت کنندگان با راهبردهای یادگیری به کار می‌رفت؛ یعنی پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری SILL^۱ برای گروه تیمار قبل از اجرای دوره آموزشی و برای گروه کنترل بعد از امتحان نهایی دوره آموزشی برای جلوگیری از تأثیر آن بر افزایش آگاهی شرکت کنندگان گروه کنترل از راهبردهای یادگیری و سپس تأثیر آن بر نتیجه تحقیق به کار رفت تا میزان آشنایی شرکت کنندگان با راهبردهای یادگیری و اینکه آیا تفاوتی میان گنجینه راهبردهای یادگیری شرکت کنندگان وجود دارد، تعیین شود.

روش نمره‌دهی. از آنجا که شش نوع راهبرد (حافظه، شناختی، جبرانی، فراشناختی، احساسی و اجتماعی) در پرسش‌نامه SILL وجود دارد، در نتیجه شش میانگین و شش انحراف از معیار برای هر کدام از گروهها با این روشها به دست آمد:

- ابتدا، میانگین هر نوع راهبرد برای هر شرکت کننده با جمع بستن شماره پاسخ

انتخاب شده آیت‌های آن و تقسیم مجموع به دست آمده بر تعداد آیت‌های آن نوع راهبرد محاسبه شد که در نتیجه، شش میانگین مرتبط با شش نوع راهبرد برای هر شرکت کننده به دست آمد.

- دوم، میانگین هر نوع راهبرد برای هر گروه (تیمار و کنترل) با تقسیم مجموع میانگین‌های به دست آمده از هر نوع راهبرد برای شرکت کنندگان در هر گروه بر تعداد شرکت کنندگان در آن گروه محاسبه گردید. انحراف از معیار (SD) از میانگین به دست آمده با وارد کردن میانگین‌های به دست آمده برای شرکت کنندگان هر گروه به نرم افزار SPSS (نسخه ۱۵) محاسبه شد؛ در نتیجه، شش میانگین و شش انحراف از معیار مربوط به شش نوع راهبرد برای هر گروه به دست آمد.

- سوم، میانگین کل شش نوع راهبرد برای هر شرکت کننده با تقسیم مجموع شش میانگین بر عدد شش محاسبه گردید؛ در نتیجه یک میانگین حاصل از کل شش نوع راهبرد برای هر شرکت کننده به دست آمد.

- چهارم، میانگین شش نوع راهبرد برای هر گروه (تیمار و کنترل) با تقسیم کردن مجموع میانگین‌های به دست آمده از کل شش نوع راهبرد مربوط به شرکت کنندگان هر گروه بر تعداد شرکت کنندگان در آن گروه محاسبه گردید. انحراف از معیار از میانگین به دست آمده نیز با وارد کردن میانگین‌های به دست آمده مربوط به شرکت کنندگان هر گروه به نرم افزار SPSS (نسخه ۱۵) محاسبه گردید. در نتیجه، یک میانگین حاصل از کل شش نوع راهبرد و انحراف از معیار مربوط به آن برای هر گروه به دست آمد.

۳. ابزاری که در دوره آموزشی به کار رفت. برای بررسی تأثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان بر میزان فراگیری زبان آموزان، کتابچه‌ای به عنوان ماده درسی دوره آموزشی تهیه و تدوین گردید. این کتابچه شامل ۲۰ درس است. هر درس از دو بخش تشکیل می‌شود: بخش «چه بیاموزیم؟» و بخش «چگونه بیاموزیم؟». در بخش «چه بیاموزیم؟» در هر درس، ۲۰ واژگان جدید و برخی نکات دستوری معرفی شده است. تمام این لغات و نکات دستوری از منابع موثق، مانند آزمون‌های TOEFL، GRE، LELTS و SAT، ارائه شده‌اند. در بخش «چگونه بیاموزیم؟» در هر درس، یک راهبرد یادگیری واژگان و یک راهبرد یادگیری نکته دستوری آمده است تا زبان آموزان بتوانند بخش «چه بیاموزیم؟» را یاد بگیرند و گروه تیمار این کتابچه را دریافت کرد، اما گروه کنترل آن را بدون بخش‌های «چگونه بیاموزیم؟» دریافت کرد.

۴. ابزاری که برای آزمون عملکرد شرکت کنندگان نسبت به کتابچه‌ای به کار رفت که در دوره آموزشی به‌عنوان ماده درسی ارائه شد.

بعد از دوره آموزشی، ارزیابی مورد نیاز بود تا دریافت آیا توجه به راهبردهای یادگیری در کتب درسی بر میزان فراگیری زبان آموزان مؤثر بوده است یا نه؟ در تحقیق حاضر این ارزیابی به‌وسیله آزمونی صورت گرفت که براساس کتابچه دوره آموزشی تهیه و تدوین شده بود. آزمون مشتمل بر ۱۲۰ سؤال (از هر درس ۳ سؤال مربوط به واژگان و ۳ سؤال مربوط به نکته دستوری و در نتیجه ۶۰ سؤال مربوط به واژگان و ۶۰ سؤال مربوط به نکته دستوری) بود که دانش‌واژگان و نکات دستوری زبان آموزان حاصل از کتابچه را می‌آزمود. این واژگان و نکات دستوری به گروه تیمار همراه با راهبردهای یادگیری و به گروه کنترل بدون راهبردهای یادگیری در دوره آموزشی تدریس شده بود. قبل از برگزاری آزمون، شاخص پایایی آن به روش آزمون مجدد^۱ و به روش دو نصف کردن آزمون^۲، به ترتیب با دو گروه ۲۰ دانشجوی سال سوم دانشگاه و ۲۰ دانشجوی سال چهارم دانشگاه که در رشته کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه پیام نور گنبد کاووس تحصیل می‌کردند، سنجیده شد؛ نتیجه به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۳ بود. به‌منظور اندازه‌گیری سطح دشواری سؤالها برای انجام تغییرات در صورت نیاز، سهولت سؤالها نیز محاسبه گردید. نتایج نشان دادند که سهولت سؤالها بین ۰/۳۷ و ۰/۶۳ ($0/37 < IF < 0/63$) بود که بدین ترتیب استاندارد مورد قبول در آزمون‌سازی را برآورده کرد (Farhady and Birgajandy, 2007, p. 101).

روش نمره‌دهی. شرکت کنندگان باید پاسخ درست را از میان ۴ گزینه برمی‌گزیدند. هر پاسخ درست ۱/۶ (یک ششم) نمره را داشت، که مجموع نمرات هر بخش (واژگان و دستور) ۱۰ نمره بود. مجموع نمره آزمون ۲۰ بود، چنان‌که متداول مراکز آموزشی چنین است.

شیوه جمع‌آوری داده‌ها

پیش از آغاز دوره آموزشی، آزمون بسندگی زبان و پرسش‌نامه SILL (به استثنای گروه

۱. این روش در صورتی که پایایی نمرات در طول دوره زمانی معین مد نظر باشد، مناسب‌ترین روش است.

۲. این روش در صورتی که پایایی درونی مد نظر باشد، مناسب است.

کنترل) برگزار گردید. با شروع دوره آموزشی، کتابچه تدوین شده میان شرکت کنندگان توزیع شد. از منظر آموزشی، راهبردهای یادگیری قابل تدریس اند و قالب آموزش باید بی واسطه و آشکار باشد؛ بنابراین، در ارتباط با آموزش راهبردهای یادگیری مندرج در بخشهای «چگونه بیاموزیم؟» کتابچه گروههای تیمار، روشی که ارائه می شود، نگارنده و مدرسان همکار وی از آن پیروی کردند (O'Mally and Chamot, 1995).

روش آموزش راهبردها

۱. توضیح مواد تدریس و فعالیتهای کلاسی برای مشخص کردن راهبردهای آموزش.
 ۲. معرفی راهبرد با ذکر نام آن و توضیح اینکه چه وقت و چگونه آن را به کار بریم.
 ۳. اجرای راهبرد به وسیله مدرس به صورت مدل و فراهم کردن فرصتهایی برای تمرین راهبرد با فعالیتهای کلاسی.
 ۴. توسعه دادن توانایی زبان آموزان در ارزیابی راهبردها و توسعه مهارتهایشان در انتقال آنها به فعالیتهای تکالیف جدید.
- از آنجا که تحقیق حاضر در سه محیط و مرکز آموزشی متفاوت (گنبد کاووس، کرج و کهنوج) اجرا گردید، طبیعتاً روش جمع آوری داده ها نیز، چنان که در ذیل آمده است، اندکی متفاوت بود:
- گنبد کاووس. یک دوره آموزش ۲۲ جلسه ای، که تقریباً سه ماه به طول انجامید (چنان که معمول دوره های آموزشی مؤسسات زبان است)، در دو شعبه (برای جلوگیری از نفوذ راهبردهای یادگیری از گروه تیمار به گروه کنترل) یک مؤسسه زبان در شهرستان گنبد کاووس در زمستان ۱۳۸۷ برگزار گردید. در هر جلسه یک درس از کتابچه میان شرکت کنندگان توزیع و محتوی آن بررسی شد. در آموزش راهبردهای یادگیری به گروه تیمار، روش آموزشی (معرفی راهبرد، مدل شدن راهبرد، توضیح مواد تدریس و فراهم آوردن تکالیف) به عنوان روش معرفی راهبردها به کار رفت. در پایان دوره آموزشی، عملکرد شرکت کنندگان نسبت به کتابچه، از طریق آزمونی در این زمینه ارزیابی شد تا مؤثر بودن راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان بر میزان فراگیری زبان آموزان مشخص شود.
- کرج. در این شهر از همان روش به کار رفته در گنبد کاووس استفاده شد، با این

تفاوت که به منظور به حداقل رساندن اثر دو گروه بر نتیجه تحقیق، در کرج فقط یک گروه، هم به عنوان گروه تیمار و هم به عنوان گروه کنترل، وجود داشت؛ در نتیجه دوره آموزشی به دو مرحله تقسیم شد. در مرحله اول، نصف کتابچه بدون راهبردهای یادگیری (بدون بخشهای «چگونه بیاموزیم؟») و در مرحله دوم، نصف دیگر آن به همراه راهبردهای یادگیری (بخشهای «چگونه بیاموزیم؟») تدریس شد. در پایان هر مرحله، آزمون مرتبط با نصف کتابچه اجرا شد تا عملکرد شرکت کنندگان نسبت به آن نصف یاد شده ارزیابی شود.

کهنوج. از آنجا که شرکت کنندگان در کهنوج دانشجوی بودند، کتابچه به عنوان امتحان میان‌ترم برای ترم دوم سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷ تعیین گردید. کتابچه میان شرکت کنندگان توزیع و یک جلسه - هم برای گروه تیمار و هم برای گروه کنترل به طور جداگانه - برگزار شد تا آنان با بخشهای «چه بیاموزیم؟» کتابچه آشنا شوند؛ نیز از آنان خواسته شد تا از طریق مطالعه خودخوان برای میان‌ترم آماده شوند. همچنین فقط برای گروه تیمار سه جلسه جهت آموزش راهبردهای یادگیری (بخشهای «چگونه بیاموزیم؟») به روش آموزشی (معرفی کردن راهبرد، مدل شدن راهبرد، توضیح مواد تدریس و فراهم آوردن تکالیف) برگزار شد؛ در تاریخی که از پیش تعیین شده بود، برای میان‌ترم، از عملکرد نسبت به کتابچه آزمون ارزیابی برپا شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های به دست آمده از ابزارهای تحقیق (آزمون بسندگی، پرسش‌نامه یادگیری SILL و آزمون عملکرد پایان دوره آموزشی) به نرم‌افزار SPSS (نسخه ۱۵) به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها وارد گردید. آمار توصیفی (اندازه‌گیریهای تمایل به مرکز، پراکنش و آمار توزیعی) و آمار استنباطی بر داده‌ها اعمال شد. برای امتحان کردن فرضیه تحقیق، روش آزمون T مستقل در آزمایش ۱ و ۳ و روش آزمون T جفت شده در آزمایش ۲ به کار رفت تا میانگینهای دو گروه (تیمار و کنترل) در هر سه آزمایش مقایسه شود تا دریافت آیا تفاوت معنی‌داری بین میانگینها وجود دارد یا نه.

یافته‌های آزمونهای بسندگی زبان

یافته‌های به دست آمده از آزمونهای بسندگی زبان آشکار ساختند که میانگین آزمایشهای ۱، ۲ و ۳ به ترتیب: ۴۹/۸۰، ۵۱/۲۰ و ۴۷/۵۰ و انحراف معیار محاسبه شده آنها به ترتیب ۵/۸۸۰۴۲ و ۶/۹۵۷۰۱ و ۷/۵۲۳۵۳ هستند. جداول ۱، ۲ و ۳ این یافته‌ها را به اختصار نشان می‌دهند.

جدول ۱ آمار توصیفی نمرات تافل شرکت کنندگان آزمایش ۱

| تعداد | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف از معیار |
|--------------------------|-------|--------|--------|---------|-----------------|
| تافل | ▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | ۵/۸۸۰۴۲ |
| تعداد پایا (برحسب فهرست) | ▶▶ | | | | |

جدول ۲ آمار توصیفی نمرات تافل شرکت کنندگان آزمایش ۲

| تعداد | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف از معیار |
|--------------------------|-------|--------|--------|---------|-----------------|
| تافل | ▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | |
| تعداد پایا (برحسب فهرست) | ▶▶ | | | | |

جدول ۳ آمار توصیفی نمرات آزمون میشیگان شرکت کنندگان آزمایش ۳

| تعداد | دامنه | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف از معیار |
|--------------------------|-------|--------|--------|---------|-----------------|
| میشیگان | ▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | ▶▶▶▶▶▶ | |
| تعداد پایا (برحسب فهرست) | ▶▶ | | | | |

پرسش نامه راهبردهای یادگیری SILL

نتایج به دست آمده از پرسش نامه SILL نشان داد که میانگین مجموع شش نوع راهبرد برای گروههای تیمار در برابر گروههای کنترل در آزمایشهای ۱، ۲ و ۳ به ترتیب، ۲/۵۴ در برابر ۲/۶۲، ۲/۷۶ و ۲/۴۰ در برابر ۲/۴۸ است. انحراف از معیارهای محاسبه شده مجموع این شش نوع راهبرد برای گروههای تیمار در برابر گروههای کنترل به ترتیب ۰/۴۴ در برابر ۰/۳۵، ۰/۴۹ و ۰/۴۳ در برابر ۰/۳۵ هستند. این یافته‌ها در جدول ۴ خلاصه شده است.

آزمون عملکرد پایان دوره آموزشی

داده‌های توصیفی. یافته‌های آزمونهای عملکرد پایان دوره آموزشی نشان داد که

میانگینها و انحراف از معیارهای محاسبه شده برای گروههای تیمار در برابر گروههای کنترل در آزمایشهای ۱، ۲ و ۳ بدین ترتیب اند:

آزمایش ۱، میانگین: ۱۴/۶۱ در برابر ۱۱/۱۹ و انحراف از معیار: ۳/۰۲ در برابر ۴/۴۶
 آزمایش ۲، میانگین: ۱۳/۴۵ در برابر ۱۱/۲۵ و انحراف از معیار: ۱/۸۶ در برابر ۱/۳۱
 آزمایش ۳، میانگین: ۱۶/۲۱ در برابر ۱۲/۳۹ و انحراف از معیار: ۱/۸۴ در برابر ۳/۱۴

جدول ۴ آمار توصیفی پرسشنامه راهبردهای یادگیری SILL برای گروههای هر سه آزمایش

| انواع راهبردها | آزمایش ۱ | | آزمایش ۲ | | آزمایش ۳ | |
|----------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|
| | گروه تیمار | گروه کنترل | گروه کنترل و تیمار | گروه تیمار | گروه کنترل | گروه تیمار |
| حافظه‌ای | میانگین: ۲/۸۵ انحراف از معیار: ۰/۳۶۸۳۰ | میانگین: ۲/۷۸ انحراف از معیار: ۰/۲۸۵۳۴ | میانگین: ۲/۹۶ انحراف از معیار: ۰/۳۹۶۲۰ | میانگین: ۲/۶۳ انحراف از معیار: ۰/۳۸۰۸۵ | میانگین: ۲/۶۰ انحراف از معیار: ۰/۲۸۴۳۰ | میانگین: ۲/۶۰ انحراف از معیار: ۰/۲۸۴۳۰ |
| شناختی | میانگین: ۲/۳۱ انحراف از معیار: ۰/۵۵۰۷۰ | میانگین: ۲/۲۸ انحراف از معیار: ۰/۵۶۴۶۶ | میانگین: ۲/۴۱ انحراف از معیار: ۰/۶۲۷۵۴ | میانگین: ۲/۲۲ انحراف از معیار: ۰/۵۲۹۹۴ | میانگین: ۲/۲۰ انحراف از معیار: ۰/۵۵۸۹۴ | میانگین: ۲/۲۰ انحراف از معیار: ۰/۵۵۸۹۴ |
| جبرانی | میانگین: ۲/۰۶ انحراف از معیار: ۰/۷۴۴۸۳ | میانگین: ۲/۱۹ انحراف از معیار: ۰/۶۷۳۸۵ | میانگین: ۲/۳۱ انحراف از معیار: ۰/۸۴۵۱۱ | میانگین: ۱/۹۰ انحراف از معیار: ۰/۷۴۳۹۱ | میانگین: ۲/۰۳ انحراف از معیار: ۰/۶۷۳۲۴ | میانگین: ۲/۰۳ انحراف از معیار: ۰/۶۷۳۲۴ |
| فراشناختی | میانگین: ۲/۹۶ انحراف از معیار: ۰/۵۴۵۵۵ | میانگین: ۳/۰۳ انحراف از معیار: ۰/۴۷۵۶۷ | میانگین: ۳/۱۵ انحراف از معیار: ۰/۶۴۵۷۹ | میانگین: ۲/۸۲ انحراف از معیار: ۰/۵۰۲۹۹ | میانگین: ۲/۹۲ انحراف از معیار: ۰/۴۶۶۶۶ | میانگین: ۲/۹۲ انحراف از معیار: ۰/۴۶۶۶۶ |
| عاطفی | میانگین: ۲/۷۹ انحراف از معیار: ۰/۶۴۰۵۰ | میانگین: ۲/۹۴ انحراف از معیار: ۰/۵۹۴۷۶ | میانگین: ۳/۱۴ انحراف از معیار: ۰/۷۱۷۹۹ | میانگین: ۲/۶۳ انحراف از معیار: ۰/۶۴۳۷۶ | میانگین: ۲/۷۷ انحراف از معیار: ۰/۵۹۵۹۴ | میانگین: ۲/۷۷ انحراف از معیار: ۰/۵۹۵۹۴ |
| اجتماعی | میانگین: ۲/۳۷ انحراف از معیار: ۰/۵۶۸۳۴ | میانگین: ۲/۴۹ انحراف از معیار: ۰/۵۷۰۵۸ | میانگین: ۲/۶۶ انحراف از معیار: ۰/۶۱۸۷۵ | میانگین: ۲/۲۰ انحراف از معیار: ۰/۵۶۸۹۰ | میانگین: ۲/۳۳ انحراف از معیار: ۰/۵۷۰۷۹ | میانگین: ۲/۳۳ انحراف از معیار: ۰/۵۷۰۷۹ |
| میانگین و انحراف از معیار مجموع شش نوع | میانگین: ۲/۵۴ انحراف از معیار: ۰/۴۴۲۰۹ | میانگین: ۲/۶۲ انحراف از معیار: ۰/۳۵۴۷۰ | میانگین: ۲/۷۶ انحراف از معیار: ۰/۴۹۸۵۰ | میانگین: ۲/۴۰ انحراف از معیار: ۰/۴۳۵۱۳ | میانگین: ۲/۴۸ انحراف از معیار: ۰/۳۵۳۶۵ | میانگین: ۲/۴۸ انحراف از معیار: ۰/۳۵۳۶۵ |

تأثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان ... / ۱۰۷

۳ بودند و ارزشهای معنی داری موجود ۰/۰۲، ۰/۰۱ و ۰/۰۰ به ترتیب برای آزمایشهای ۱، ۲ و ۳ پایین تر از سطح معنی داری (۰/۰۵) بودند؛ یعنی: $P\text{-Value} < 0/05$. این یافته‌ها در جداول ۸، ۹ و ۱۰ خلاصه شده‌اند.

جدول ۸ آزمون T مستقل برای آزمایش ۱

| آزمون T برای همگنی میانگینها | | | | | | | آزمون لوین برای همگنی واریانسها | | F | معنی داری | t | df | معنی داری (۲ دامنه) | تفاضل میانگین | تفاضل خطای معیار | بازه اطمینان | |
|------------------------------|---------|------------------|---------------|---------------------|--------|-------|---------------------------------|-------|-----------------------------|-----------|---|----|---------------------|---------------|------------------|--------------|--|
| تفاضل ۹۵٪ | | تفاضل خطای معیار | تفاضل میانگین | معنی داری (۲ دامنه) | df | t | معنی داری | F | | | | | | | | | |
| بالایی | پایینی | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۶/۲۷۵۷۲ | ۰/۵۷۲۲۸ | ۱/۳۹۲۱۶ | ۳/۴۲۴۰۰ | ۰/۰۲۰ | ۲۸ | ۲/۴۵۹ | ۰/۰۸۷ | ۳/۱۵۳ | برآورد واریانسهای همگن | VAR0001 | | | | | | | |
| ۶/۲۹۳۳۳ | ۰/۵۵۴۶۷ | ۱/۳۹۲۱۶ | ۳/۴۲۴۰۰ | ۰/۰۲۱ | ۲۴/۶۴۱ | ۲/۴۵۹ | | | واریانسهای همگن برآورد نشده | | | | | | | | |

جدول ۹ آزمون T جفت شده برای آزمایش ۲

| تفاضلهای دو به دو | | | | | | | معنی داری (۲ دامنه) | df | t | بازه اطمینان ۹۵٪ | میانگین خطای معیار | انحراف از معیار | میانگین | | |
|-------------------|--------|---------------|------------------|--------------------|-----------------|---------|---------------------|----|-------|------------------|--------------------|-----------------|---------|---------|---------------------|
| تفاضل ۹۵٪ | | تفاضل میانگین | بازه اطمینان ۹۵٪ | میانگین خطای معیار | انحراف از معیار | میانگین | | | | | | | | | |
| بالایی | پایینی | | | | | | | | | | | | | | |
| ۰/۰۱۰ | | ۳/۲۳۹ | ۳/۷۳۶۵۰ | ۰/۶۶۳۵۰ | ۰/۶۷۹۲۲ | ۲/۱۴۷۸۸ | ۲/۲۰۰۰۰ | ۹ | ۳/۲۳۹ | ۳/۷۳۶۵۰ | ۰/۶۶۳۵۰ | ۰/۶۷۹۲۲ | ۲/۱۴۷۸۸ | ۲/۲۰۰۰۰ | جفت ۱ تیمار - کنترل |

جدول ۱۰ آزمون T مستقل برای آزمایش ۳

| آزمون T برای همگنی میانگینها | | | | | | | آزمون لوین برای همگنی واریانسها | | F | معنی داری | t | df | معنی داری (۲ دامنه) | تفاضل میانگین | تفاضل خطای معیار | بازه اطمینان | |
|------------------------------|---------|------------------|---------------|---------------------|----|-------|---------------------------------|-------|------------------------|-----------|---|----|---------------------|---------------|------------------|--------------|--|
| تفاضل ۹۵٪ | | تفاضل خطای معیار | تفاضل میانگین | معنی داری (۲ دامنه) | df | t | معنی داری | F | | | | | | | | | |
| بالایی | پایینی | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۵/۷۵۲۶۸ | ۱/۸۹۳۹۹ | ۰/۹۴۱۸۸ | ۳/۸۲۳۳۳ | ۰/۰۰۰ | ۲۸ | ۴/۰۵۹ | ۰/۰۳۸ | ۴/۷۳۴ | برآورد واریانسهای همگن | 0000 | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|-------|--------|-------|--------------------------------|
| ۵/۷۷۳۵۰ | ۱/۸۷۳۱۷ | ۰/۹۴۱۸۸ | ۳/۸۲۳۳۳ | ۰/۰۰۰ | ۲۲/۶۳۴ | ۴/۰۵۹ | واریانسهای همگن برآورد نشده |
|---------|---------|---------|---------|-------|--------|-------|--------------------------------|

نتیجه گیری

هدف تحقیق حاضر تأثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان را بررسی کرد تا دریابد آیا این کار منجر به فراگیری بهتر زبان آموزان می شود؟ یافته های به دست آمده از آزمونهای بسندگی زبان نشان داد که انحراف از معیارها آنقدر بالا نبودند که شرکت کنندگان آن را ناهمگون تلقی کنند؛ یعنی نتایج این تحقیق تحت تأثیر عامل شرکت کنندگان ناهمگون از نظر دانش زبانی نبوده است.

نتایج حاصل از پرسش نامه راهبردهای یادگیری SILL برای هر سه آزمایش نشان داد که گنجینه راهبردهای یادگیری شرکت کنندگان تقریباً در یک سطح است. از این نتایج می توان چنین دریافت که نتایج تحقیق حاضر تحت تأثیر عامل «شرکت کنندگان ناهمگون» از نظر گنجینه راهبردهای یادگیری است.

در مورد سؤال تحقیق - که تفاوت بین دو گروه تیمار و کنترل را در معرض دو کتابچه متفاوت از نظر گنجاندن یا نگنجاندن راهبردهای یادگیری قرار گرفته بودند - یافته های به دست آمده از طریق آزمون T مستقل برای آزمایشهای ۱ و ۳ و آزمون T جفت شده برای آزمایش ۲ حاکی از آن بود که میانگینهای گروههای تیمار به طور معنی داری از میانگینهای گروههای کنترل بالاتر است. بنابراین، براساس نتایج به دست آمده، فرضیه تحقیق (تفاوت معنی داری بین مؤثر بودن راهبردهای یادگیری و مؤثر نبودن آنها در کتب درسی زبان به لحاظ فراگیری بهتر زبان آموزان وجود ندارد) رد شد؛ در نتیجه، توجه به راهبردهای یادگیری به طور آشکار در کتب درسی زبان سبب می شود تا این کتب را به لحاظ فراگیری بهتر زبان آموزان مؤثرتر کند و احتمال دستاورد بهتر را بهبود بخشد.

در پایان، لازم است به سه نکته مهم اشاره شود:

۱. جایگاه شایسته. به رغم اینکه از تحقیقات اولیه محققان، مانند روبین (Rubin, 1975) و استرن (Stern, 1975) در زمینه راهبردهای یادگیری زبان بیش از یک سوم قرن می گذرد و با وجود آگاهیهایی که از تحقیقات معتابهی در این زمینه به دست آمده است،^۱ هنوز راهبردهای

. به طوری که اسکیهان (Skehan, 1989) آن را «انفجار فعالیت» نامیده است.

یادگیری زبان جایگاه درست خود را در سیستم آموزش، چنان که شایسته آن است، نیافته است. شاید گریفیث (Griffiths, 2006) نگران همین موضوع بود هنگامی که بیان داشت:

«این سؤال مطرح است که اگر راهبردهای یادگیری زبان توانایی بالقوه بهبود یادگیری را دارند، همان طور که برخی به آن معتقدند؛ پس چرا یک ربع قرن طول کشید تا یافته‌های تحقیقات در کلاسها به کار رفتند؟ چرا مدرسان چنین توجه سطحی و ناکافی به راهبردهای یادگیری دارند و چرا آنها را چنین اندک و ناقص درک می‌کنند؛ چنان که برخی چنین گزارش کردند. چرا با راهبردهای یادگیری چنین رفتار و برخوردی گذرا و شتابزده (آن هم اگر باشد) در کتب درسی می‌شود.»^۱

۲. انتظار واقع‌گرایانه (اجتناب از اغراق). راهبردهای یادگیری نباید به عنوان راه‌حل تمام مشکلات یادگیری زبان و درمانی برای هر نوع نابسامانیهای یادگیری تلقی شوند. قابلیت و استعداد بالقوه راهبردهای یادگیری باید واقع‌گرایانه باشد، چنان که گریفیث (Op. cit) در این باره خاطر نشان می‌کند: «بعید است راهبردهای یادگیری عصایی جادویی باشد که همه مشکلات یادگیری زبان را برطرف سازد و چیزی فراتر از تمام ایده‌های نو باشد که طی ۵۰ سال اخیر مشتاقانه از آنها استقبال شده است؛ با وجود این، اگر همراه با روشهای دیگر به کار روند، راهبردهای یادگیری می‌توانند ابزاری بسیار سودمند به جعبه ابزار یادگیری زبان آموزان بیفزایند.»

۳. «یادگیری» به عنوان رشته تحصیلی جداگانه. به مدت طولانی یادگیرندگان خارج از کانون توجه بودند و همواره نوعی حاکمیت نسل کنونی وجود داشت که هر آنچه تشخیص می‌دادند برای آینده نسل جدید ضروری است دیکته می‌کردند. هیچ‌گونه آزادی و آزاداندیشی در سیستم آموزشی وجود نداشت تا به نسل جدید «چگونه بیاموزیم؟» را بیاموزد و آنان را با مهارتهای یادگیری مجهز کند تا بتوانند هر آنچه خود برای سراسر عمرشان ضروری می‌یابند، بیاموزند؛ چنان که ضرب‌المثل کهن می‌گوید: «به آدمی ماهی نده تا فقط برای یک روز بخورد، به او ماهیگیری یاد بده تا برای تمام عمر بخورد.»

در دهه‌های اخیر تغییر چشمگیر در زمینه تدریس و یادگیری صورت گرفته که در

. برای آگاهی بیشتر می‌توان به این منابع رجوع کرد:

O'Mally et al., 1985; Chamot & O'Malley, 1987; Willing 1989; Brown, 1994; Wenden, 1987 and Oxford et al., 1989.

آن بیشتر بر یادگیری و یادگیرندگان تأکید شده است تا بر تدریس و مدرسان. «چگونه بیاموزیم؟» امری بسیار مهم است، به طوری که پژوهشگر قویاً معتقد است باید رشته تحصیلی جداگانه جدید یا رشته بین رشته‌ای تأسیس و با نام روش «یادگیری» در دانشگاهها تدریس شود تا سازوکارهای «چگونه بیاموزیم؟» با جزئیات بررسی شود.

منابع

- Anderson, J. R. (1990), *The Adaptive Character of Thought*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Board, D. (2008), *Teaching Learner Strategies for Vocabulary Acquisition*, Copyright 2000, 2009© Developing Teachers.com
- Brown, H. Douglas (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. D., (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th ed., Addison Wesley Longman, Inc. Pearson Education Company.
- Chamot, Anna Uhl & Michael O'Malley (1987), "The Cognitive Academic Language Learning Approach: a Bridge to the Mainstream", *TESOL Quarterly*, 21/2, 227-250.
- Chomsky, Noam (1972), *Language and Mind*, Enlarged ed. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Cohen, A. (2003), "Strategy Training for Second Language Learners", Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Resources, Online Resources: Digests, August 2003, EDO-FL-03-02.
- Farhady, H., Ja'farpur, A., and P. Birjandi (2001), *Testing Language Skills From Theory to Practice*, Tehran: SAMT.
- Griffiths, C. (2006), "Language Learning Strategies: Theory and Research", *ILI Language Teaching Journal*, Vol. 2, No. 1.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H. & A. Todesco (1978), *The Good Language Learner*, Research in Education Series 7, Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Mally, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., and R. P. Russo (1985), "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate Students", *Language Learning*, 35/1, 21-46.
- O'Mally, J. M. & A. U. Chamot (1995), "Scope and Sequence Frameworks for Learning Strategy Instruction", pp. 158-9, Adapted by Catherine Y. Kinoshita, (2003), "Integrating Language Learning Strategy Instruction into ESL/EFL Lessons", *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No. 4.
- 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.
- Richards, J. C. (1997), www.profesorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbook.pdf.
- Rubin, J. (1975), "What the Good Language Learner, can teach us", *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Salas, Marlene, R. (2004), "English Teachers as Materials Developers", *Art Culo Recibido*, Vol. 4, No. 2.

- Schmitt, N. and M. Celce-Murcia (2002), *An Introduction to Applied Linguistics*, Arnold, a Member of the Hodder Headline Group, 338 Euston Road, London NW1 3BH.
- Skehan, Peter (1989), *Individual Differences in Second-language Learning*, London: Edward Arnold.
- Stern, H. H. (1975), "What can we Learn From the Good Language Learner?", *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.
- Tomlinson, B. (ed.) (1998), "Evaluation of ELT Textbooks and Materials", *ELT Journal*, 42 (4), 237-46.
- Wenden, A. (1987), "Incorporating Learner Training in the Classroom", In A. Wenden and J. Rubin. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*, (pp. 159-68). NJ: Prentice Hall.
- Williams, M. & R. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University.
- Willing, Ken (1989), *Teaching How to Learn: Learning Strategies in ESL*, Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.