

ارتباط به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی^۱

مجتبی محمدی*

چکیده: هدف اصلی این تحقیق بررسی ارتباط به‌کارگیری راهبردهای یادگیری در فرآیند یادگیری زبان انگلیسی و مهارت زبانی آنها در میان دانشجویان زبان انگلیسی می‌باشد. این گروه شامل ۱۸۹ دانشجوی سال اول زبان انگلیسی بوده که به روش نمونه‌گیری تصادفی گروهی از میان ۳۶۸ دانشجوی سال اول زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی رودهن انتخاب شده‌اند. در این تحقیق از پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (SILL) و نسخه آزمون سنجش بسندگی زبان انگلیسی تافل (ETS) سال ۲۰۰۳ استفاده شده است. یافته‌های این تحقیق نمایانگر وجود همبستگی میان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت زبان انگلیسی این دانشجویان می‌باشد. علاوه بر این، تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دانشجویان دختر و پسر در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت آنها مشاهده نشده است.

واژه‌های کلیدی: راهبرد یادگیری، آزمون بسندگی مهارت زبان، تافل، یادگیری زبان خارجی

مقدمه

فراگیری زبان انگلیسی کار دشواری است. موفقیت در دستیابی به پیچیدگی‌های زبانی نیازمند تلاش فراوان می‌باشد. کلاس‌های زبان انگلیسی مکانی برای بهبود زبان افراد و آرایه‌ی نوآوری‌های آموزگاران و فراگیران زبان به‌منظور تسهیل این روند دشوار است. هدف این نوآوری‌ها بهبود فرآیند یادگیری و کاهش تأثیرات نامطلوب دشواری‌های یادگیری زبان می‌باشد. به‌منظور دستیابی به این هدف، روش‌های مختلفی برای حل مشکلات فراگیری زبان طراحی و پیش‌بینی شده است که تحت عنوان "راهبردهای یادگیری" از آن یاد می‌شود. گسترش راهبردهای یادگیری نه تنها در

۱- این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی است که بودجه‌ی آن از اعتبارات مالی معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن تأمین شده است.

* مربی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن mojtabamohammadi@gmail.com

محیط یادگیری زبان دوم بلکه در خارج از آن نیز افزایش یافته است. از راهبردهای یادگیری به عنوان حائل میان اطلاعات جدید و اطلاعات موجود یاد می‌شود. این خصیصه یکی از ویژگی‌های بارز یادگیری مؤثر است. در محیط‌های فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، ریچاردز و اشمیت^۱ (۲۰۰۲) راهبردهای یادگیری را این‌گونه تعریف کرده‌اند: "روش‌هایی که با آنها فراگیران سعی در یادگیری معانی و کاربرد کلمات، قواعد دستوری و دیگر جنبه‌های زبان مورد نظر دارند." در بررسی‌های استرن^۲ (۱۹۸۳) راهبرد یادگیری این‌گونه تعریف شده است: راهبرد یادگیری "بهترین عبارت برای اشاره به گرایش‌های عمومی یا ویژگی‌های کلی روشی است که فراگیران زبان به کار می‌گیرند و از واژه‌ی فن (تکنیک) برای اشاره به اشکال خاصی از رفتارهای قابل مشاهده یادگیری استفاده می‌شود." در عین حال، رابین^۳ (۱۹۸۷) اظهار می‌دارد که راهبردهای یادگیری "راهبردهایی هستند که در بهبود ساختار زبانی فراگیران تاثیر داشته و مستقیماً بر یادگیری آنها تاثیر دارد." آکسفورد^۴ (۱۹۸۹) در مقاله خود از راهبردهای یادگیری زبان به‌عنوان "رفتارها یا اعمالی یاد کرده که فراگیران برای یادگیری بهتر و موفق‌تر، لذت بردن و هدایت خود از آنها استفاده می‌کنند." اندرسون^۵ (۲۰۰۵) این راهبردها را این‌گونه تعریف می‌کند: "اعمال آگاهانه‌ای که فراگیران به‌منظور بهبود یادگیری زبانی خود به کار می‌گیرند." طبق نظریه شامو^۶ (۲۰۰۵) راهبردهای یادگیری "روش‌هایی هستند که یادگیری را آسان می‌کنند. این راهبردها بیشتر آگاهانه و مطابق هدف فراگیران هستند، به‌خصوص در مراحل اولیه یادگیری یک زبان ناآشنا".

آکسفورد (۱۹۹۰) به‌عنوان درآمدی در ورود به بحث ۱۲ ویژگی اصلی این راهبردها را مشخص می‌کند. طبق نظر آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردهای یادگیری زبان دارای این ویژگی‌ها هستند: ۱- موجب دستیابی به هدف اصلی که همانا توان ارتباطی است می‌شوند ۲- موجب هدایت خودکار فراگیران زبان می‌شوند ۳- نقش مدرس را مهم می‌کنند ۴- هدف آنها برطرف کردن مشکلات یادگیری است ۵- اعمالی هستند که خود فراگیران آنها را اتخاذ کرده‌اند ۶- دربرگیرنده اعمالی هستند که فراگیران آنها را انتخاب کرده‌اند، نه فقط راهبردهای شناختی ۷- به‌طور مستقیم و غیرمستقیم فرایند یادگیری را تقویت می‌کنند ۸- همیشه قابل مشاهده نیستند ۹- اغلب آگاهانه هستند ۱۰- قابل آموزش هستند ۱۱- قابل تغییر هستند ۱۲- عوامل مختلفی بر آنها تأثیر دارند.

1- Richards & Schmidt
3- Rubin
5- Anderson

2- Stern
4- Oxford
6- Chamot

البته طبقه‌بندی‌های زیادی در مورد راهبردهای یادگیری زبان دوم وجود دارند. در طبقه‌بندی مورد نظر وندن^۱ (۱۹۸۳) وی سه طبقه‌بندی کلی از راهبردهای یادگیری هدایت خودکار فراگیران ارائه می‌دهد که عبارتند از: ۱- شناخت زبان ۲- برنامه‌ریزی ۳- خود ارزیابی. رابین (۱۹۸۷) اظهار می‌دارد که سه نوع راهبرد وجود دارند که به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم در یادگیری زبان دخیل هستند و عبارتند از: راهبردهای یادگیری، راهبردهای ارتباطی و راهبردهای اجتماعی. طبق نظریه رابین (۱۹۸۷) "راهبردهای یادگیری آنهایی هستند که در بهبود ساختار زبان مؤثر بوده و به‌طور مستقیم بر یادگیری زبان و بهبود آن تأثیر دارند". با این ویژگی‌ها دو نوع اصلی راهبردهای یادگیری عبارتند از: ۱- راهبردهای فراشناختی و ۲- راهبردهای شناختی. اومالی و شامو^۲ (۱۹۹۰) چارچوبی را ارائه می‌دهند که سه نوع اصلی راهبردهای یادگیری را شامل می‌شوند و عبارتند از: راهبردهای فراشناختی، شناختی و عاطفی/اجتماعی. راهبردهای فراشناختی آنهایی هستند که در برنامه‌ریزی یادگیری دخیل بوده، فرآیند یادگیری را آن‌گونه که اتفاق می‌افتد در نظر می‌گیرد، تولیدات زبانی و درک مفاهیم فراگیران را به دقت تحت نظر دارد و پس از پایان هر فعالیت یادگیری را ارزیابی می‌کند. راهبردهای شناختی طبق نظریه اومالی و شامو (۱۹۹۰) "آنهایی هستند که به‌طور مستقیم با یادگیری فردی سروکار داشته و مستلزم به کارگیری و انتقال مباحث و موارد آموزشی به‌طور مستقیم هستند" که راهبردهایی مانند: تکرار، ترجمه، گروه‌بندی، روش یادگیری از کل به جزء، به کارگیری قواعد دستوری و زبانی در متن و انتقال را شامل می‌شود. راهبردهای عاطفی/اجتماعی در پی ایجاد ارتباط با دیگران و گویشوران بومی و مدیریت نیازهای مؤثر ناشی از یادگیری زبان می‌شود مانند همکاری، طرح سؤالات برای فهم بهتر و صحبت با خود. اعتقاد بر این است که الگوی آکسفورد در مورد راهبردهای یادگیری یکی از طبقه‌بندی‌های جامع در این زمینه می‌باشد (الیس^۳، ۱۹۹۴؛ براون^۴، ۲۰۰۷)

در طبقه‌بندی آکسفورد (۱۹۹۰) وی بین راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم تفاوت قایل شده است. راهبردهای مستقیم شامل "راهبردهایی است که به‌طور مستقیم در زبان هدف دخیل هستند یعنی روشی که نیازمند فکر کردن به زبان هدف است". معهدا، راهبردهای غیرمستقیم "از طریق تمرکز، برنامه‌ریزی، ارزیابی فرصت‌ها، کنترل اضطراب، افزایش همکاری و درک دیگران و ابزارهای دیگر به‌طور غیرمستقیم یادگیری زبان را تقویت می‌کنند". راهبردهای مستقیم طبق نظریه

1- Wenden
3- Ellis

2- O'Malley & Chamot
4- Brown

آکسفورد شامل راهبردهای مربوط به حافظه، راهبردهای شناختی و راهبردهای جبرانی می‌باشند. راهبردهای مرتبط با حافظه که یادمان نیز نامیده می‌شود "فراگیران زبان را قادر می‌سازد تا مباحث شفاهی را حفظ کنند و سپس هنگام نیاز به برقراری ارتباط آنها را بازگو نمایند" (آکسفورد، ۱۹۹۰). روش‌های موجود در این طبقه‌بندی راهبردهای زیر را شامل می‌شوند: ۱) ایجاد پیوند فکری، ۲) به کارگیری تصاویر و اصوات، ۳) مرور آسان و کامل، ۴) بهره‌گیری از تمرینات. راهبردهای شناختی بسیار متفاوت‌اند "یعنی از تکرار تا تجزیه و تحلیل عبارات و خلاصه کردن را شامل می‌گردند". آکسفورد چهار گروه از راهبردهای شناختی را معرفی می‌کند: ۱- تمرین ۲- ارسال و دریافت پیام‌ها ۳- تجزیه و تحلیل و استدلال ۴- ایجاد ساختارهایی برای ورود و خروج مطالب. راهبردهای جبرانی طبق معیارهای آکسفورد (۱۹۹۰) "فراگیران را قادر می‌سازد تا علیرغم دانش محدود خود، از زبان جدید برای درک و تولید مفاهیم جدید استفاده کنند". راهبردها با این تعریف به دو گروه اصلی تقسیم می‌شوند: حدس آگاهانه و غلبه بر ناتوانی‌های گفتاری و نوشتاری. راهبردهای فراشناختی "تمریناتی هستند که فراتر از عوامل شناختی محض عمل می‌کنند و راهی پیش روی فراگیران قرار می‌دهند تا آنها به فرایند یادگیری مناسب خود دست یابند". این راهبردها شامل این موارد می‌باشند: تمرکز بر یادگیری، برنامه‌ریزی و مرتب سازی فرآیند یادگیری و ارزیابی یادگیری. فراگیران زبان، راهبردهای عاطفی را به منظور کنترل عواملی مثل احساسات، دیدگاه‌ها، انگیزه‌ها و ارزش‌ها به کار می‌گیرند. در نوع شناسی مورد نظر آکسفورد سه گروه اصلی از راهبردهای عاطفی عبارتند از: ۱- کاهش اضطراب ۲- تشویق خویش ۳- از بین بردن هیجانات عاطفی. هدف راهبردهای اجتماعی ایجاد ارتباط میان فراگیران زبان است. سه گروه راهبردهای اجتماعی عبارتند از: ۱- مطرح کردن سؤالات ۲- همکاری با دیگران ۳- درک احساسات دیگران.

استرن (۱۹۹۲) طبقه‌بندی قبلی خود را که دربرگیرنده ۱۰ نوع راهبرد بود و در سال ۱۹۸۳ ارایه نمود، به‌طور خلاصه در ۵ راهبرد یادگیری زبان مجدداً خلاصه می‌کند که عبارتند از: ۱- راهبردهای مدیریتی و برنامه‌ریزی ۲- راهبردهای شناختی ۳- راهبردهای ارتباطی - تجربی ۴- راهبردهای میان فردی ۵- راهبردهای عاطفی.

باور بر این است که خود اظهاری فراگیران، تنها روش تشخیص راهبردهای یادگیری می‌باشد. ابزارهای خود اظهاری عبارتند از: مصاحبه در مورد گذشته فرد، مصاحبه به‌منظور یادآوری خاطرات، پرسش‌نامه، نوشتن خاطرات و گزارشات روزانه، و روش فکر کردن با صدای بلند (بر

زبان آورد تفکرات) همگام با یادگیری. مطالعات بیشماری برای بررسی راهبردهای یادگیری از مصاحبه‌های از پیش تعیین شده و پرسش‌نامه استفاده نموده‌اند. (رایین، ۱۹۸۱؛ پولیتزر و مک گرورتی^۱، ۱۹۸۵؛ وندن، ۱۹۸۶؛ شاموت، ۱۹۸۷). نوشتن خاطرات همچنین در ابتدا برای روشن کردن وضعیت عاطفی فراگیران زبان و چگونگی تأثیر یادگیری بر آنها به کار گرفته شد. (الیس، ۱۹۹۴). این روش آن‌طور که الیس به آن اشاره کرده است توسط بعضی از محققان همچون براون (۱۹۸۵) و پارکینسون و هاول-ریچاردسون^۲ (۱۹۹۰) به کار گرفته شده است. در مرحله بلند فکر کردن در یادگیری از فراگیران خواسته می‌شود که هنگام انجام یک تکلیف به راهبردهایی که استفاده می‌کنند فکر کنند و احساسات خود را در مورد آن بیان نمایند. این روش در بررسی‌های انجام شده توسط آبراهام و وان^۳ (۱۹۸۷) و منگوبهای^۴ (۱۹۹۱) مورد استفاده قرار گرفت.

در مطالعات صورت گرفته توسط شامو و الدیناری^۵ (۱۹۹۹)، خالدیه^۶ (۲۰۰۰)، و وندرگریفت^۷ (۱۹۹۷) همه به نقل از شامو (۲۰۰۵، ص ۱۱۵) که کمابیش دانشجویان زبان را با هم مقایسه می‌کنند، یافته‌های مکرری وجود داشته که نشان می‌دهد فراگیران نه چندان موفق زبان از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و آنها حتی از این راهبردها بیشتر از همکلاسی‌های موفق خود استفاده می‌کنند اما با روشی متفاوت. در بررسی دیگری که اخیراً در سال ۲۰۰۳ توسط واندگریف صورت گرفته است مشخص شده که دانشجویانی که مهارت‌های شنیداری آنها بهتر است از راهبردهای فراشناختی بیشتر از دیگر همکلاسی‌های خود استفاده می‌کنند که درک شنیداری خوبی ندارند، به‌خصوص در بررسی درک مطلب شنیداری. به‌علاوه، دانشجویانی که از مهارت شنیداری بیشتری برخوردار هستند سؤالات بیشتری در رابطه با درک بهتر مطلب مطرح می‌کنند در حالی که دیگر دانشجویان بیشتر در پی یافتن معنای لغت و ترجمه آنها هستند. گراهام^۸ (۲۰۰۴)، به نقل از شامو (۲۰۰۵)، به بررسی دیدگاه‌های دانشجویان انگلیسی که در حال فراگیری زبان فرانسه هستند پرداخت و متوجه شد دانشجویانی که موفقیت کمتری دارند ظاهراً از نقش بالقوه راهبردهای یادگیری در بهبود عملکرد زبانی خود آگاهی ندارند.

این پژوهش در پی یافتن پاسخ سؤالات زیر می‌باشد:

1- Politzer & McGroarty
3- Abraham & Vann
5- Chamot & El-Dinary
7- Vandergrift

2- Parkinson & Howell-Richardson
4- Mangubhai
6- Khaldieh
8- Graham

- ۱- آیا بین به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت زبانی فراگیران زبان انگلیسی ارتباطی وجود دارد؟
- ۲- آیا رابطه‌ای بین نمره آزمون تافل فراگیران دختر و پسر و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری در آنها وجود دارد؟

روش

با توجه به اینکه پژوهش حاضر به بررسی وجود رابطه‌ای احتمالی بین متغیرهای راهبردهای یادگیری و میزان مهارت فراگیران زبان می‌پردازد از روش همبستگی استفاده شده است از آنجا که اطلاعات جمع‌آوری شده رتبه‌ای می‌باشند از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش انتخاب نمونه

۱۸۹ دانشجوی زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن در این بررسی شرکت داشتند. آنها از میان ۳۶۸ دانشجوی سال اول زبان انگلیسی و از طریق نمونه‌گیری گروهی و تصادفی انتخاب شده‌اند. این شرکت‌کنندگان از میان دانشجویانی هستند که در رشته‌های آموزش زبان انگلیسی، ادبیات انگلیسی و مترجمی زبان انگلیسی تحصیل می‌کنند.

ابزار پژوهش

ابزار به‌کار گرفته شده در این بررسی دو گانه است. پرسش‌نامه و آزمون بسندگی مهارت زبان انگلیسی. پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه شامل ۵ بخش است که هر یک از آنها یک گروه از راهبردهای کلان را در برمی‌گیرد. طبق نظریه آکسفورد راهبردهای به‌کار رفته در این پرسش‌نامه عبارتند از:

- بخش ۱: یادآوری مؤثرتر
- بخش ۲: به‌کارگیری تمامی فرآیندهای ذهنی
- بخش ۳: جبران دانش و اطلاعات مفقوده
- بخش ۴: سازمان‌دهی و ارزیابی یادگیری
- بخش ۵: مدیریت و کنترل احساسات

بخش ۶: یادگیری به همراه دیگران

پرسش نامه راهبردهای یادگیری زبان براساس معیار لیکرت پاسخ داده شده است که از عدد ۵ (یعنی همیشه یا در بیشتر مواقع در مورد من درست است) تا ۱ (یعنی هرگز یا بیشتر مواقع در مورد من درست نیست) را دربر می گیرد. در مطالعه‌ای که توسط فراهانی و نجاتی (۱۳۸۷) بر روی پایایی نسخه فارسی این پرسش نامه انجام شده است آلفای به دست آمده ۰/۹ گزارش شده است که نشان دهنده‌ی پایایی بالای آن است.

دومین ابزار به کار گرفته شده در جمع آوری اطلاعات، نسخه آزمون سنجش بسندگی زبان انگلیسی تافل^۱ (۲۰۰۳) می باشد که توسط شرکت ETS طراحی شده است. این نسخه شامل سه بخش درک شنیداری، ساختار و عبارات نوشتاری، و خواندن و درک مطلب است. این نسخه به طور کلی شامل ۱۴۰ پرسش است که به ترتیب از بخش ۱ تا ۳ شامل ۵۰، ۴۰ و ۵۰ سؤال می باشد.

یافته‌ها

در این بررسی دو متغیر مهم وجود داشت. شاخص پرسش نامه راهبردهای یادگیری زبان و نمره‌ی آزمون تافل می باشد. جداول زیر نمایانگر نتایج آماری توصیفی آزمون تافل و شاخص کلی پرسش نامه راهبردهای یادگیری زبان است:

جدول ۱: شاخص‌های آماری مرتبط با متغیر "نمره آزمون تافل"

شاخص‌های گرایش مرکزی			شاخص‌های پراکندگی			شاخص‌های توزیع		
نما	میانه	میانگین	دامنه	وارianس	انحراف معیار	خطای معیار	ضریب کجی	ضریب کشیدگی
۳۷۴	۳۷۷	۳۷۶	۳۱۹	۳۹۰۵	۶۲/۵	۴/۵	-۰/۰۵	-۰/۲۱

جدول ۲: شاخص‌های آماری مرتبط با متغیر "راهبردهای یادگیری"

شاخص‌های گرایش مرکزی			شاخص‌های پراکندگی			شاخص‌های توزیع		
نما	میانه	میانگین	دامنه	وارianس	انحراف معیار	خطای معیار	ضریب کجی	ضریب کشیدگی
۳/۱	۳/۲	۳/۷	۲/۷	۰/۳۳	۰/۵۷	۰/۰۴	-۰/۰۳	-۰/۴۸

نگاهی دقیق به جدول‌های ۱ و ۲ نشان می‌دهد که میزان ضرایب کجی و ضرایب کشیدگی کمتر از یک است بنابراین توزیع فوق، مفروضه‌ی نرمال بودن را داراست. علاوه بر این، تفاوت چندانی بین میانگین^۱، نما^۲ و میانه^۳ در دو متغیر وجود ندارد و می‌توان از میانگین به‌عنوان معرف شاخص گرایش مرکزی استفاده نمود و مدل‌های آمار پارامتریک را به کار برد.

به‌منظور آزمایش فرضیه اول، از ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی ارتباط بین شاخص‌های پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان شرکت‌کنندگان و سطح مهارت زبانی آنها استفاده شده است. جدول ۳ خلاصه نتایج را نشان می‌دهد:

جدول ۳: ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی ارتباط میان شاخص راهبردهای یادگیری و سطح مهارت زبانی

تعداد	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
۱۸۹	۰/۵۸	۰/۰۰۰

شاخص راهبردهای یادگیری
نمره‌ی آزمون تافل

طبق این جدول، ضریب همبستگی میان این دو متغیر به میزان ۰/۵۸ می‌باشد. این امر نشان می‌دهد که همبستگی ملایمی بین شاخص کلی حاصل از پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان شرکت‌کنندگان و نمره‌ی آزمون تافل آنها در سطح معناداری ۰/۰۱ وجود دارد. این نتیجه کافی است تا بتوان فرضیه صفر اول را که بیان‌کننده‌ی عدم وجود ارتباطی بین شاخص کلی پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان و نمرات آزمون تافل دانشجویان بود، رد کرد.

فرضیه دوم نیز ارتباط میان شاخص پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان و نمرات تافل دانشجویان دختر و پسر را مورد بررسی قرار داد. نتایج در جدول ۴ آورده شده است:

جدول ۴: ضریب همبستگی پیرسون میان شاخص راهبردهای یادگیری و سطح مهارت زبانی در میان دانشجویان دختر

و پسر

نمره‌ی آزمون تافل		شاخص راهبردهای یادگیری
پسر	دختر	
۰/۵۳	۰/۵۸	
۵۸	۱۳۱	تعداد

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، ضریب همبستگی در سطح معناداری ۰/۰۱ بین دانشجویان دختر و پسر قابل ملاحظه است. این امر برخلاف این واقعیت است که ضریب همبستگی بین دانشجویان دختر قوی‌تر از دانشجویان پسر می‌باشد. این نتیجه برای تأیید فرضیه دوم کافی است که می‌گوید تفاوت معناداری میان فراگیران دختر و پسر در به کارگیری راهبردهای یادگیری و مهارت زبان انگلیسی آنها وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها، محقق را به نتایج قابل اطمینانی رسانده است. برخلاف پیش فرض کلی اولیه، بین متغیر به کارگیری راهبردهای یادگیری و متغیر سطح مهارت زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان همبستگی وجود دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعه‌ی انجام شده توسط شامو (۲۰۰۵) در تضاد است. بدین معنی که برخلاف نتایج آن تحقیق که نشان می‌دهد فراگیران نه چندان موفق زبان از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و حتی از این راهبردها بیشتر از همکلاسی‌های موفق خود استفاده می‌کنند، پژوهش حاضر بر وجود رابطه‌ای نسبی بین تحصیل دانش عمومی زبان و استفاده از راهبردهای یادگیری در مسیر فراگیری زبان انگلیسی تأکید می‌کند. نکته‌ی قابل توجه در تحقیق شامو به این مسأله بر می‌گردد که حتی دانشجویان ناموفق نیز از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند اما با روشی متفاوت.

بررسی یافته‌های پژوهشی دیگر که بیکر و بونکیت^۱ (۲۰۰۴) انجام داده‌اند نیز با نتایج این مطالعه نا همگون است. آنها دریافتند که هر دو گروه دانشجویان موفق و ناموفق از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و تنها نوع راهبردهای مورد استفاده متفاوت است. نتایجی مشابه را نیز می‌توان در مطالعه‌ای که کینگ کوان، چاتوپوت، و تئو^۲ (۲۰۰۸) انجام داده‌اند مشاهده کرد.

از سوی دیگر، یافته‌های تحقیقی که توسط گراهام^۳ (۲۰۰۴) انجام شده است در راستای نتایج پژوهش حاضر است. وی با بررسی دیدگاه‌های دانشجویان انگلیسی که در حال فراگیری زبان فرانسه بودند متوجه شد دانشجویانی که موفقیت کمتری دارند ظاهراً از نقش بالقوه راهبردهای یادگیری در بهبود عملکرد زبانی خود آگاهی ندارند. با بررسی نتایج این مطالعه نیز می‌توان استنباط کرد که به کارگیری راهبردهای یادگیری در میان دانشجویان زبان انگلیسی با میزان دانش عمومی آنها از زبان مرتبط است.

نتایج بررسی دیگری که در سال ۲۰۰۳ توسط واندرگریفت^۱ انجام شده است به بررسی ارتباط بین مهارت‌های شنیداری و استفاده از راهبردهای شناختی پرداخته است. واندرگریفت مشخص کرده است که دانشجویانی که مهارت‌های شنیداری آنها بهتر است از راهبردهای فراشناختی بیشتر از دیگر همکلاسی‌های خود استفاده می‌کنند که مهارت‌های شنیداری خوبی ندارند، به‌خصوص در بررسی درک مطلب شنیداری. از آنجا که مهارت درک شنیداری یکی از سه بخش تشکیل‌دهنده‌ی آزمون بسندگی تافل می‌باشد، این یافته می‌تواند به نوعی نتایج پژوهش حاضر را تأیید کند. نکته مهم دیگر در مورد بررسی واندرگریفت این است که دانشجویانی که از مهارت شنیداری بیشتری برخوردار هستند سؤالات بیشتری پیرامون درک بهتر مطلب مطرح می‌کنند در حالی که دیگر دانشجویان بیشتر در پی یافتن معنای لغت و ترجمه آنها هستند. این مسأله نیز به نوبه‌ی خود نتایج حاصل از این تحقیق را مورد تأیید قرار می‌دهد.

نتایج این تحقیق همچنین با نتایج بررسی که آکسفورد، چو، لیونگ، و کیم^۲ (۲۰۰۴) انجام داده است همخوانی دارد. بررسی آنها نشان داد که تعامل بین دشواری تکلیف آموزشی و میزان دانش عمومی آنها در زبان انگلیسی تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر استفاده از راهبردهای یادگیری در بخش خواندن و درک مطلب دارد.

در پژوهش حاضر تفاوت معناداری بین به‌کارگیری راهبردهای یادگیری در بین دانشجویانی با جنسیت متفاوت مشاهده نشد. این مسأله در تعارض با نتایج مطالعاتی است که آکسفورد و اهرمن^۳ (۱۹۹۳)؛ آکسفورد و نیکاس^۴ (۱۹۸۹)؛ و چانگ، لیو، و لی^۵ (۲۰۰۷) انجام داده‌اند که در آنها تفاوت معناداری بین زبان آموزان دختر و پسر در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری دیده شده بود. بدین ترتیب که زبان آموزان دختر به طرز قابل ملاحظه‌ای بیشتر از زبان آموزان پسر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند.

منابع فارسی

فراهانی، د. ب. و نجاتی، ر. (۱۳۸۲). پایایی و روایی پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری

آکسفورد. پژوهش زبان‌های خارجی، شماره ۵۰، ۵-۲۲.

1- Vandergrift

3- Oxford & Ehrman

5- Chang, Liu, & Lee

2- Oxford, Cho, Leung, & Kim

4- Oxford & Nyikos

- Abraham, R. G. & Vann, R. J. (1987).** Strategies of two language learners: A case study. In A. L. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102). London: Prentice-Hall International.
- Anderson, N. J. (2005).** L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 575-771). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Baker, W., & Boonkit, K. (2004).** Learning strategies in reading and writing: EAP context. *RELC Journal*, 35, 299-328.
- Brown, C. (1985).** Requests for specific language input: Differences between older and younger adult language learners. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 272-284). Rowley: Newbury House
- Brown, H. D. (2007).** *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Edition). New York: Longman.
- Chamot, A. U. (1987).** The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 71-84). London: Prentice- Hall International.
- Chamot, A. U. (2005).** Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chang, C., Liu, S., & Lee, Y. (2007).** *A study of language learning strategies used by college EFL learners in Taiwan*. Retrieved on May 15, 2008 from <http://www.mdu.edu.tw/~ged/other%20download/bulletin/20070319/11.pdf>
- Ellis, R. (1994).** *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Mangubhai, F. (1991).** The processing behaviors of adults second language learners and their relationship to proficiency. *Applied Linguistics*, 12, 268-298.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990).** *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1989).** Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, 17, 235-47.
- Oxford, R. L. (1990).** *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R., Cho, Y, Leung, S., & Kim, H. (2004).** Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL*, 42, 1-47.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1993).** Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989).** Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Parkinson, B., & Howell-Richardson, C. (1990).** Learner diaries. In C. Brumfit & R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom: ELT Documents*, 133 (pp. 128-140). London: English Publications and the British Council
- Politzer, R., & McGroarty, M. (1985).** An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence, *TESOL Quarterly* 19, 103-123.
- Qingquan, N., Chatupote, M., & Teo, A. (2008).** A deep look into learning strategy use by successful and unsuccessful students in the Chinese EFL learning context. *RELC Journal*, 39, 338-358.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002).** *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (2nd ed.)*. Essex: Longman Group.
- Rubin, J. (1981).** Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Rubin, J. (1987).** Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). London: Prentice-Hall International.
- Stern, H. (1983).** *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Stern, H. H. (1992).** *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vandergrift, L. (1997).** The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409
- Vandergrift, L. (2003).** Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461-494.
- Wenden, A. (1983).** A Literature Review: The Process of intervention. *Language Learning*, 33(1), 103-21.
- Wenden, A. L. (1986).** What do second language learners know about their language learning? *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.

