

قابلیت تعمیم‌پذیری پژوهش‌های کمی در رشته آموزش زبان انگلیسی در ایران

رضا غفارنمر^{۱*}، مهدی بوژمهرانی^۲، غلامرضا کیانی^۳

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
۳. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

پذیرش: ۹۱/۱/۳۰

دریافت: ۹۰/۱۰/۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش‌های گذشته در رشته آموزش زبان انگلیسی انجام شده است. بدین منظور، ویژگی‌های کلی شرکت‌کنندگان در پژوهش‌های کمی رشته آموزش زبان انگلیسی طی ده سال گذشته تحلیل شد. بررسی‌های اولیه نشان داد با در نظر گرفتن محیط‌های آموزشی و سن افراد آزمودنی، افراد شرکت‌کننده در پژوهش‌های گذشته را می‌توان متعلق به یازده گروه دانست. سپس با تعیین سهم هریک از گروه‌های نام‌برده در تحقیقات گذشته مشخص شد بیش از ۶۰ درصد از تمام پژوهش‌های قبلی در محیط‌های دانشگاهی و بر روی دانشجویان انجام شده است. در ۲۰ درصد از تحقیقات قبلی فراگیران زبان در مؤسسات خصوصی زبان به‌عنوان آزمودنی شرکت داشته‌اند. سهم زبان‌آموزان دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش-دانشگاهی فقط ۷ درصد از کل پژوهش‌های پیشین است. سپس با برشمردن پاره‌ای از دلایل احتمالی حضور و یا عدم حضور برخی از گروه‌ها در تحقیقات قبلی، قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج یافته‌های پژوهش‌های پیشین مورد بحث قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: تعمیم‌پذیری، پژوهش کمی، کاربری پژوهش، آموزش زبان انگلیسی، تحقیقات آموزشی.



۱. مقدمه

دربارهٔ پیوند بین علم و عمل سخن بسیار گفته شده است؛ چنان که نخستین اظهارنظرهای به‌جای‌مانده در این باره را به ارسطو منسوب می‌کنند (Korthagen, 2007). سخن امیر متقیان که پدر علم را تجربه می‌خواند نیز گواه مسبق به سابقه بودن این مقال در تاریخ علم است. بدیهی است که در بسیاری از حوزه‌ها عملکرد بشر بسیار پیشتر از دانش او فعلیت یافته و موجودیت خود را به اثبات رسانیده است. با این فرض، طی قرن‌های گذشته، نقش عملکرد در پیشبرد اهداف بشر پررنگ‌تر و محسوس‌تر از علم بوده است. بنابراین، انتظار می‌رود عملکرد در تعیین ماهیت و نوع پژوهش‌های صورت‌گرفته در علوم بشری عامل هدایت‌کننده‌ای باشد (de Beaugrande, 1997). با این حال، نقش مهم عملکرد در هدایت تحقیقات آکادمیک در بسیاری از پژوهش‌های اخیر علوم انسانی رنگ باخته و حتی در برخی موارد، عملکرد کنشگران کاملاً از مباحث نظری جدا شده است.

آغاز رنسانس که مصادف با استیلای روزافزون بشر در بهره‌برداری از طبیعت است و نیز ظهور مدرنیته که به عقیدهٔ فوکو^۱ (1969) شکل‌گیری بن‌مایه و اساس علوم انسانی در آن صورت گرفته است، فصل نوینی را در باب واکاوی و بازنمایی ارتباط بین دانش و عملکرد گشود. فوکو بر این باور است که تغییرات ماهوی که در نظام‌های اجتماعی به پیروی از پیشرفت فناوری به‌وجود آمده، تقویت بیشتر پیوندهای بین دانش و قدرت را در پی داشته است. این ارتباط روزافزون چنان تنگاتنگ شده که برخی از معاصران به‌حق دانش را معادل قدرت دانسته‌اند. مورگان^۲ (1998) می‌گوید از آنجایی که زبان امروزه قدرت، زبانی علمی است، عرصهٔ جولان برای عملکرد بشر تنگ‌تر شده است.

بررسی‌های دیرینه‌شناسی در علوم اجتماعی گویای این است که از دیرباز، قائل شدن تمایز بین خودی و دیگری در تحقیقات علوم انسانی - که ابژه آن نوع بشر است - مورد توجه بوده است. برای مثال یکی از اصول مطرح در مکتب اثبات‌گرایی^۳ تفکیک قائل شدن بین پژوهشگر و آزمودنی است (Denzin & Lincoln, 2000). به این ترتیب که در پژوهش‌هایی که بر اساس روش‌شناسی اثبات‌گرایی انجام می‌شود، پژوهشگر باید خود را از جامعهٔ مورد تحقیق جدا بداند و از منظر بیرونی تحقیق را پیش ببرد. علاوه بر این، توصیه شده است که محقق تا حد امکان از برقراری ارتباط اجتماعی غیرضروری با جامعهٔ مورد پژوهش پرهیز کند؛ چرا که این‌گونه روابط ممکن است کیفیت داده‌های تحقیق را تحت تأثیر قرار دهد (Muijs,

2004). این‌گونه مرزبندی‌ها در درازمدت باعث ایجاد شکافی بین محققان و دیگر افراد درگیر با پژوهش‌ها شده است (Foucault, 1969).

تأسیس رشته دانشگاهی آموزش زبان در اواسط قرن گذشته و هم‌زمانی آن با اثبات-گرایی علمی به‌عنوان رویکرد غالب در علوم اجتماعی آن زمان باعث شد تا نخستین و ریشه‌دارترین پژوهش‌های نظام‌مند در این حوزه بر پایه اثبات‌گرایی بنا نهاده شود (Howatt, 2004; Lazaraton, 2005). اما ظهور و گسترش مکتب پساساختارگرایی در واپسین سال‌های قرن بیستم موجب تغییر رویکرد روش‌شناسی پژوهشی در آموزش زبان شد. از این روش‌شناسی جدید با نام رویکرد اجتماعی- فرهنگی یاد می‌کنند (Firth & Wagner, 1997). چنان‌که از نام آن برمی‌آید در این رویکرد بر وجود تفاوت‌های بی‌شمار در مقوله-های فرهنگی، اجتماعی و محیطی موجود در فرایند یادگیری زبان تأکید می‌شود و خود، بر چگونگی انجام پژوهش‌های علمی تأثیر زیادی گذاشته است. طرفداران رویکرد اجتماعی- فرهنگی بر این باورند که قالب اپیستمیک^۴ موجود در پژوهش‌های آموزش زبان برای بررسی ابعاد گوناگون فراگیری و کاربرد زبان از گنجایش کافی برخوردار نیست؛ بنابراین تحقیقات کنونی نیازمند دگرگونی گسترده‌ای در سطح معرفت‌شناسی هستند (Ibid). ظهور رویکردهای نوین‌تر در روش‌شناسی پژوهشی آموزش زبان مانند «عمل‌پژوهی»^۵ و «معلم‌پژوهنده»^۶ گستره این گوناگونی‌ها را بیش از پیش افزایش داده است (Burns, 2005). آنچه در این میان بر آن تأکید فراوان می‌شود، پژوهش‌های فردمحور است که در آن، افراد شرکت‌کننده در پژوهش در روند تحقیق نقش مهمی دارند و مانند شرکت‌کنندگان در پژوهش‌های گذشته، فقط آزمودنی منفعل نیستند.

گرچه این تغییر رویکردها در طی دو دهه گذشته تأثیر شایانی بر چگونگی تعامل بین آزمونگر و آزمودنی داشته، همچنان ساختار ماهوی ارتباط بین پژوهشگران به‌عنوان تولیدکنندگان دانش و آموزگاران به‌عنوان مصرف‌کنندگان دانش نظری حفظ شده است. بلچر^۷ (2007) معتقد است تمایز موجود بین آثار علمی پژوهشگران و مدرسان در کنفرانس‌های آموزش زبان نه فقط گویای وجود شکاف بین معلمان و محققان است؛ بلکه سبب کاهش ارتباط بین این افراد نیز شده است. نکته درخور توجه دیگر این است که در بسیاری از مجلات معتبر آموزش زبان که به انتشار تحقیقات علمی می‌پردازند، از معلمان زبان در تحقیقات آموزشی به سوم‌شخص یاد می‌شود؛ به‌گونه‌ای که تصور می‌شود مخاطب مجلات نه معلمان، بلکه خود پژوهشگران‌اند. این موضوع را می‌توان در بخش‌های پایانی مقالات مانند



بخش بحث و نتیجه‌گیری - که اغلب در بردارنده توصیه‌های محققان به معلمان است - مشاهده کرد. در همین باره هان[^] (2007) ابراز می‌کند که گنجاندن بخش مجزایی با عناوینی مانند اشارات آموزشی، کاربردهای آموزشی، توصیه‌های آموزشی و غیره در پژوهش‌های دانشگاهی نمودار این است که این‌گونه پژوهش‌ها در درجه نخست، ماهیت آموزشی ندارند؛ اما می‌توان به صورت غیرمستقیم از نتایج آن‌ها در فرایندهای آموزشی استفاده کرد.

هرچند پژوهش و استفاده از نتایج آن به عنوان چرخه‌ای مکمل در رشته آموزش زبان قابل شناسایی است، کارکرد فرایند نظام پژوهش در عمل نشان می‌دهد از نتایج پژوهش‌های آموزشی در تصمیم‌ها و برنامه‌ریزی‌ها چندان بهره‌گیری نمی‌شود (کیانی و دیگران، ۱۳۹۰). این وضعیت در برخی موارد صورت ناخوش‌تری به خود می‌گیرد تا جایی که برخی، تأثیر کارهای پژوهشی را در آموزش بسیار ناچیز می‌دانند. برای مثال، بسیاری معتقدند اکثر پژوهش‌هایی که در دهه ۱۹۵۰م در مجلات مرتبط با رشته برنامه‌ریزی درسی منتشر می‌شد، به دلیل فاصله گرفتن محققان از عملکرد معلمان، کاربرد چندانی در عمل نداشته است (Schwab, 1961).

در دهه گذشته میلادی، برخی از صاحب‌نظران درباره نبود ارتباط سازنده بین معلمان و پژوهشگران آموزش زبان ابراز نگرانی کرده‌اند. بررسی گزارش‌های ارائه‌شده در بسیاری از کشورها نشان می‌دهد شناسایی موانع و گلوگاه‌هایی که باعث عدم استفاده از نتایج پژوهش‌ها می‌شود، مشکلی عام است و بسیاری از کشورهای پیشرفته نیز با آن روبه‌رو هستند (Korthagen, 2007; Biesta, 2007; Borg, 2007 & 2009). از این رو، شناسایی موانع استفاده از یافته‌های پژوهشی در سرلوحه دغدغه‌های موردنظر در حوزه مطالعات نظام پژوهشی قرار دارد. بر اساس این، تلاش‌هایی نیز برای کاهش گسست ارتباطی بین پژوهشگران و معلمان و شناسایی و برطرف کردن موانع استفاده بیشتر از یافته‌های پژوهشی صورت گرفته است. در دسترس نبودن یافته‌های پژوهشی، فقدان دلگرمی برای گسترش آن، کمبود وقت و حمایت برای کمک به دست‌اندرکاران از موانع به‌کارگیری یافته‌های علمی در تدریس ذکر شده است (Allison & Carey, 2007). علاوه بر این، درک و برداشت متفاوت معلمان از پژوهش‌های دانشگاهی (Carliner et al., 2009; Zeuli, 2004)، روزآمد نبودن دانش معلمان در حوزه‌های پژوهشی (Everton et al., 2000)، تصورات دور از واقعیت معلمان درباره پژوهش‌های آکادمیک (Campbell & Jacques, 2004)، ماهیت نظری و بی‌ارتباط بودن برخی از پژوهش‌ها و زبان تخصصی و گفتمان فنی پژوهش‌های علمی

(Gore & Giltin, 2004) از دلایل به‌کار نگرفتن نتایج پژوهش‌ها بیان شده است. بورگ^۱ (2007 و 2009) دسترسی نداشتن معلمان به مجلات علمی، فقدان انگیزه معلمان و نداشتن وقت کافی برای مطالعه پژوهش‌ها را از دلایل اصلی عدم کاربست یافته‌های پژوهشی در حوزه آموزش زبان می‌داند.

در ایران نیز آرا و نظریات مختلفی در این باره بیان شده است. برخی، عواملی مانند ذهنیت سنتی و بی‌اطلاعی مدیران، بی‌اعتمادی به پژوهشگران، آموزش ناکافی معلمان و انتظارات بیش از حد از محققان را از دلایل مهم به‌کار نگرفتن پژوهش‌های دانشگاهی در فرایند آموزش بیان کرده‌اند (سیف، ۱۳۸۰). این دلایل اغلب نقش مدیران و فرایند آموزش معلمان را در کاربست پژوهش‌های آموزشی نمایان می‌کند؛ اما عواملی مانند خلأ ارتباطی و فاصله بین پژوهشگران و تصمیم‌گیران، منافع مستمر برخی در حفظ وضع موجود و پراکندگی فعالیت‌های پژوهشی (متین، ۱۳۷۹) و نظام متمرکز آموزش و پرورش (مهرداد و راستخانه، ۱۳۸۰) از موانع دیگری است که نحوه ساختارهای اداری و ارتباطی را مورد توجه قرار می‌دهد. برخی از محققان نیز عادت معلمان ایرانی در تکیه بر تجربه‌های شخصی (متین، ۱۳۷۹) را از دلایل عدم به‌کارگیری پژوهش‌های دانشگاهی در تدریس ذکر کرده‌اند.

اما تحقیقات دامنه‌داری که در کشورهای توسعه‌یافته انجام شده مؤید این است که در میزان و نحوه به‌کارگیری پژوهش‌های دانشگاهی در روند تدریس عوامل و دلایل گوناگونی مؤثر است. در واقع، وجود آرا و نظرات مختلف در شناسایی و معرفی عوامل گوناگون به‌عنوان موانع پیش‌رو در کاربست یافته‌های پژوهشی، با در نظر گرفتن دغدغه‌های گوناگون صاحب‌نظران و سطوح مختلف بررسی‌های آنان منطقی به نظر می‌رسد. اما آنچه شایسته‌توجه است، تأکید فزاینده صاحبان اندیشه بر نقش معلمان در به‌کارگیری پژوهش‌هاست. در برخی از موارد به ویژگی‌های پژوهش‌ها به‌عنوان عوامل مؤثر در عدم به‌کارگیری آنان اشاره شده است؛ اما گویی در شناسایی موانع کاربست، بسیاری از اظهارنظرها بخش دوم ارتباط دوسویه پژوهش-آموزش را نشانه گرفته‌اند. همچنان که ذکر شد، کاهش شکاف ارتباطی موجود بین معلمان و محققان آموزش زبان و همسو کردن نیازهای آموزشی با گرایش‌های پژوهشی مستلزم اتخاذ رویکردی دوسویه است که در آن علاوه بر تلاش برای دخیل کردن معلمان در به‌کارگیری تحقیقات دانشگاهی، به ویژگی‌های پژوهش‌های دانشگاهی، به‌عنوان عامل مؤثری در به‌کارگیری نتایج تحقیقات توجه شود.

آلرایت^۱ (2005) بر این باور است که گرچه مهم‌ترین هدف پژوهش‌های آموزشی بهبود

عملکرد معلمان است، متأسفانه در بیشتر تحقیقات کنونی به واقعیت‌های موجود در کلاس‌های آموزشی چندان اهمیت داده نمی‌شود. بنابراین، ارزش‌گذاری پژوهش‌های آموزشی نباید فقط بر اساس معیارهای تحقیقاتی و روش‌شناسی صورت گیرد؛ بلکه میزان ظرفیت آن‌ها در ایجاد تأثیر مثبت در حل مشکلات آموزشی اجتماعی نیز باید در نظر گرفته شود (Ortega, 2005). هان (2007) تأیید می‌کند که بخش بزرگی از پژوهش‌های کنونی فی‌نفسه با عمل تدریس و آموزش زبان ارتباطی ندارد. در واقع، بررسی‌های مقطعی تحقیقات آموزش زبان نشان می‌دهد عناوین و محتوای برخی از مقالاتی که در مجلات علمی-پژوهشی آموزش زبان منتشر می‌شود، با دغدغه‌های معلمان زبان تفاوت بنیادین دارد. برای مثال، برخی از مباحثی که در مجلات مربوط مطرح می‌شود، فقط به پاره‌ای از نظریه‌های زبان‌شناسی (مانند نظریه گرامر جهانی،^{۱۱} زبان‌شناسی محاسبه‌ای،^{۱۲} زبان‌شناسی کارکردی)^{۱۳} مرتبط است که با فرایندهای آموزشی کاملاً بی‌ارتباط است. برخی دیگر از پژوهش‌ها به مقولاتی می‌پردازند که در حوزه مسائل اجتماعی و فرهنگی است و با مسائل نظری و عملی آموزش زبان ارتباط چندانی ندارند. برای مثال، مقالاتی مانند «بررسی چگونگی انعکاس برنامه‌های هسته‌ای ایران در روزنامه‌های انگلستان»^{۱۴} و یا «بررسی چگونگی بیان واژه جنگ در سخنرانی‌های جرج بوش»^{۱۵} قطعاً با فرایندهای آموزشی ارتباط مستقیمی ندارند؛ اما چاپ مقالاتی با عناوین مشابه در مجلات آموزش زبان در ایران امکان‌پذیر و حتی رایج است. گرچه با در نظر گرفتن رسالتی متفاوت برای پژوهش‌های غیرآموزشی، می‌توان در مقام توجیه این‌گونه پژوهش‌ها برآمد، با این حال انتشار آن‌ها در بسیاری از مجلات علمی-پژوهشی که حوزه فعالیت آن‌ها آموزش زبان است، خود، محل پرسش است؛ چرا که ممکن است باعث ایجاد این شائبه شود که احتمالاً تحقیقات غیرآموزشی و صرفاً نظری نیز از ظرفیت لازم برای بهتر کردن شرایط آموزشی برخوردارند و معلمان با مطالعه این‌گونه پژوهش‌ها کارکرد آموزشی خود را بهبود می‌بخشند.

اما درباره پژوهش‌های آموزشی که به دغدغه‌های معلمان می‌پردازند نیز همین سؤال را می‌توان مطرح کرد. با عنایت به حاکم بودن رویکرد کمی بر اکثر تحقیقات آموزشی در رشته آموزش زبان انگلیسی و درک اهمیت تعمیم‌پذیری در به‌کارگیری یافته‌های پژوهشی در فرایند آموزش زبان، می‌توان پرسید که آیا تحقیقات کنونی از ظرفیت لازم برای بهتر کردن شرایط آموزشی برخوردار است. به بیان دیگر، آیا می‌توان نتایج پژوهش‌های آموزشی را در

کلاس‌های آموزشی مدارس، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی به کار بست. پژوهش فرارو درپی توصیف و بررسی قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش‌های آموزشی است. بدین منظور، نخست ویژگی‌های کلی شرکت‌کنندگان در پژوهش‌های دانشگاهی تحلیل شده، سپس با مقایسه افراد آزمودنی- که در پژوهش‌های آموزشی شرکت داشته‌اند- ظرفیت کاربست نتایج تحقیقات آکادمیک در مراکز آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است.

۲. روش پژوهش

با توجه به ماهیت این موضوع، این تحقیق از نوع توصیفی است. برای بررسی ویژگی تعمیم‌پذیری پژوهش‌هایی که در ایران پژوهشگران رشته آموزش زبان انگلیسی انجام می‌دهند، نخست مجلات علمی‌ای که به چاپ و انتشار تحقیقات علمی در این حوزه می‌پردازند شناسایی شد. بررسی‌های اجمالی نشان داد حدود ۱۲ مجله به روش‌های گوناگون (فصلنامه، دوفصلنامه، سالنامه، گاهنامه و...) و به صورت نظام‌مند، پژوهش‌های علمی مرتبط با آموزش و فراگیری زبان انگلیسی را در ایران به زبان انگلیسی منتشر می‌کنند. بررسی‌های بعدی نشان داد برخی از این مجلات متعلق به مؤسسات خصوصی آموزش زبان هستند و بنابراین گستره نشر و توزیع آنان محدود است (مانند *ILL language teaching journal*). برخی دیگر از مجلات نه به صورت نظام‌مند، بلکه گه‌گاهی پژوهش‌هایی از این دست را منتشر می‌کنند؛ پس تحقیقاتی که در این‌گونه مجلات به چاپ می‌رسند، در تجزیه و تحلیل‌های بعدی کنار گذاشته شدند. در نهایت، نه مجله برای بررسی و تحلیل برگزیده شد که در جدول شماره یک نشان داده شده است. شایان ذکر است مجله *آموزش زبان رشد* در رده مجلات علمی- ترویجی و نه علمی- پژوهشی قرار می‌گیرد. این فصلنامه در هر شماره مقالاتی به زبان‌های فارسی، انگلیسی، آلمانی و فرانسه نیز چاپ می‌کند. بنابراین، حوزه فعالیت گسترده‌تر و در نتیجه غیرتخصصی‌تری نسبت به دیگر مجلات آموزش زبان دارد؛ به همین دلیل مقالاتی که در این مجله به چاپ رسیده‌اند، تجزیه و تحلیل نشدند.^{۱۶} تمام مقالاتی که طی ده سال گذشته در نشریات یادشده منتشر شده‌اند، مورد بررسی اولیه قرار گرفتند. با کنار گذاشتن مقالات غیرمرتبط با فرایند آموزش و فراگیری زبان انگلیسی و همچنین پژوهش‌های کتابخانه‌ای و مقالات کیفی، تعداد تحقیقات کمی منتشرشده در ایران در طی ده سال گذشته در هریک از نشریات نام‌برده مشخص شد. سپس آن دسته از پژوهش‌هایی که در آن‌ها فقط به



ویژگی‌های متون مختلف، کتاب‌ها و دیگر مواد آموزشی پرداخته شده بود نیز تفکیک شد و سرانجام پژوهش‌های کمی و آزمایشی برای تجزیه و تحلیل انتخاب شد. به بیان دیگر، فقط آن دسته از تحقیقات کمی که داده‌های پژوهشی آن‌ها از «افراد» گردآوری شده بود، برای تجزیه و تحلیل در نظر گرفته شد. جدول شماره یک نام مجلات و تعداد مقالات مورد بررسی را نشان می‌دهد.

جدول ۱ نام مجلات و تعداد مقالات مورد بررسی

تعداد مقالات کمی و آزمایشی چاپ‌شده مرتبط با آموزش زبان	نام مجله	دانشگاه یا مؤسسه حامی
۳۸	Teaching English Language and Literature (TELL)	انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران
۷۰	Iranian EFL Journal	دانشگاه فردوسی مشهد با همکاری مؤسسه Asian TEFL
۲۵	The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)	دانشگاه شیراز
۱۷۶	Iranian Journal of Applied Language Studies (IJALS)	دانشگاه سیستان و بلوچستان با همکاری دانشگاه Uppsala
۵۴	Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)	دانشگاه تربیت معلم تهران
۳۵	Pazhouhesh Zabanhaye Khareji (PZK)	دانشگاه تهران
۱۹	Journal of English Language Teaching and Learning (JELTL)	دانشگاه تبریز
۱۲	Ferdowsi Review (FR)	دانشگاه فردوسی مشهد
۲۵	Zaban & Adab (ZA)	دانشگاه علامه طباطبایی

پس از انتخاب مقالات، بخش روش تحقیق تمام آن‌ها با هدف یافتن ویژگی‌های افراد شرکت‌کننده در پژوهش مورد مطالعه قرار گرفت. بررسی‌های بعدی که با در نظر گرفتن محیط‌های آموزشی و سن افراد آزمودنی صورت گرفت، نشان داد افراد شرکت‌کننده در پژوهش‌ها را می‌توان بدون توجه به عامل جنسیت، متعلق به یازده گروه دانست.

جدول ۲ فراوانی شرکت‌کنندگان گروه‌های مختلف در پژوهش‌های منتشرشده در مجلات

	TELL	Iranian EFL	JTLS	IJALS	IJAL	PZK	JELT L	FR	ZA	جمع
دانش‌آموزان راهنمایی	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۳
دانش‌آموزان دبیرستانی	۲	۲	۰	۰	۳	۰	۴	۲	۰	۱۳
دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی	۰	۱	۲	۰	۲	۱	۰	۰	۰	۶
دانشجویان کارشناسی رشته زبان انگلیسی	۲۳	۳۶	۱۱	۴	۲۶	۱۸	۸	۵	۱۴	۱۴۵
دانشجویان کارشناسی رشته غیرزبان انگلیسی	۵	۷	۳	۲	۷	۴	۰	۱	۲	۳۱
دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان انگلیسی	۵	۲	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۹
دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته غیرزبان انگلیسی	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۰	۴
فراگیران زبان مؤسسات خصوصی آموزش زبان	۳	۲۲	۷	۰	۹	۶	۵	۵	۶	۶۳
معلمان زبان انگلیسی	۳	۶	۱	۰	۳	۴	۲	۰	۰	۱۹
مدیران و استادان آموزش زبان	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۲
افراد دیگر	۳	۳	۲	۰	۵	۲	۱	۰	۴	۲۰

منظور از افراد دیگر در طبقه‌بندی یادشده، تمام کسانی است که در فرایند فراگیری زبان نقشی ندارند و فقط به دلیل داشتن ویژگی‌های خاصی مورد تحقیق واقع شده‌اند. برای مثال، در برخی از پژوهش‌ها، افرادی از کشورهای انگلیسی‌زبان در پژوهش‌های مقایسه‌ای شرکت کرده‌اند. برخی افراد فارسی‌زبان نیز در چند پژوهش با اهداف خاص شرکت کرده‌اند. کودکانی که درحال فراگیری زبان مادری خویش بوده‌اند نیز در چند پژوهش محدود به‌عنوان آزمودنی در نظر گرفته شده بودند. از آنجایی که نتایج اکثر این پژوهش‌ها با اهداف غیرآموزشی صورت گرفته، در این تحقیق مورد بررسی بیشتر قرار نگرفته است.

۳. نتایج

نمودار زیر سهم هرکدام از گروه‌های یادشده را در پژوهش‌های کمی صورت‌گرفته در ایران

نشان می‌دهد. نزدیک به نیمی (۴۶ درصد) از شرکت‌کنندگان در پژوهش‌ها دانشجویان دوره کارشناسی رشته زبان انگلیسی هستند. دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های غیرزبان انگلیسی در ۱۰ درصد از پژوهش‌ها به‌عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شده‌اند. به همین ترتیب، دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری در رشته زبان انگلیسی ۳ درصد و در دیگر رشته‌ها ۱ درصد در پژوهش‌های محققان ایرانی شرکت کرده‌اند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت حدود ۶۰ درصد از تحقیقات گذشته در رشته آموزش زبان فقط در محیط‌های دانشگاهی انجام شده است.



نمودار ۱ سهم گروه‌های شرکت‌کننده در پژوهش‌ها

فراگیران زبان در مؤسسات خصوصی آموزش زبان نیز سهم درخور توجهی (۲۰ درصد) از کل تحقیقات را به خود اختصاص داده‌اند. اما همچنان که در شکل شماره یک مشهود است، فقط در ۷ درصد از کل پژوهش‌های پیشین به دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی پرداخته شده است. به عبارت دقیق‌تر، فقط ۱ درصد از کل پژوهش‌های گذشته به دانش‌آموزان دوره راهنمایی، ۴ درصد به دانش‌آموزان دبیرستان

و ۲ درصد به دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی اختصاص داده شده است. پس با توجه به اینکه دانش‌آموزان این دوره‌های سه‌گانه بزرگ‌ترین جامعه آموزشی زبان انگلیسی را در کشور تشکیل می‌دهند، به نظر می‌رسد در تحقیقاتی که تاکنون انجام شده، توجه چندانی به آنان نشده است و این افراد کمتر در تحقیقات آکادمیک به‌عنوان جامعه آماری انتخاب شده‌اند.

درباره آموزگاران زبان انگلیسی (اعم از دبیران آموزش و پرورش و معلمان مؤسسه‌های خصوصی) تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد معلمان نیز در تحقیقات آکادمیک سهم چندانی ندارند و در بیشتر پژوهش‌ها تمرکز محققان بر فراگیران بوده است نه آموزگاران زبان. اختصاص بخش اندکی از پژوهش‌ها به معلمان (۶ درصد) درخور تأمل است. با درنظر گرفتن اهمیت نقش معلمان در فرایند آموزش زبان از یک‌سو و اختصاص سهم کوچکی به آنان در پژوهش‌های آکادمیک از سوی دیگر، گرچه می‌توان نتیجه گرفت درنظر محققان، احتمالاً در ارتباط دوسویه «یادگیری و یاددهی» روند یادگیری اهمیت بیشتری دارد، اما از سوی دیگر نتایج گویای این واقعیت است که مقوله «آموزش معلمان زبان» در ایران جایگاه زیادی را در پژوهش‌های آکادمیک به خود اختصاص نداده است. درحالی که به‌تازگی در اکثر کشورهای توسعه‌یافته مانند آمریکا، انگلستان و استرالیا نه‌تنها تلاش‌های بسیاری به‌منظور پررنگ‌تر کردن نقش معلمان در تحقیقات آموزشی انجام شده؛ بلکه رویکرد جدیدی با هدف تقویت ارتباط بین معلمان و محققان آموزشی شکل گرفته است (Borg, 2007 & 2009). در این رویکرد به تأثیر مثبت انجام تحقیقات آموزشی توسط معلمان اشاره شده است (Smith, 2007; Christie et al., 2007).

همچنین، یافته‌ها حاکی از آن است که فقط در دو مورد از پژوهش‌ها (کمتر از ۱ درصد) استادان تربیت معلم، مدیران و سیاست‌گذاران آموزش زبان جامعه هدف تحقیقات بوده‌اند. با توجه به اهمیت و تأثیرگذاری نظرها و تصمیم‌های این گروه از افراد در روند آموزش زبان کشور، کمبود پژوهش در این حوزه نیز محسوس به‌نظر می‌رسد. اما از آنجایی که بیشتر پژوهش‌هایی که در حیطه سیاست‌های کلان آموزش زبان صورت می‌گیرد از نوع کیفی است (Spolsky, 2004)، احتمال دارد مدیران و استادان تربیت معلم در این‌گونه تحقیقات نقش پررنگ‌تری داشته باشند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

گرچه پژوهش‌های مورد بررسی در این تحقیق بخش گسترده‌ای از مقالات علمی محققان آموزش زبان در ایران را دربرمی‌گیرد؛ اما از آنجا که برخی از پژوهشگران تحقیقات خود را در خارج از ایران به چاپ می‌رسانند و یا در کنفرانس‌های داخلی و خارجی ارائه می‌کنند، فعالیت‌های علمی صورت‌گرفته در ایران فقط به موارد یادشده در این پژوهش محدود نمی‌شود. با این حال، با توجه به گستره مقالات و تنوع نشریات مورد بررسی در این تحقیق، می‌توان پژوهش‌های ذکرشده را نمونه‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده در ایران دانست.

در وهله نخست، آنچه در تحلیل داده‌ها درخور توجه می‌نماید، حضور دانشجویان (به‌ویژه دانشجویان کارشناسی) در تحقیقات دانشگاهی است. بدون شک یکی از دلایل کثرت حضور دانشجویان در پژوهش‌ها، در دسترس بودن آنان است. از آنجا که شاکله جامعه محققان آموزش زبان در ایران را استادان دانشگاه تشکیل می‌دهند، بخش زیادی از پژوهش‌ها در محیط‌های دانشگاهی و آزمایشگاهی صورت می‌گیرد. به‌طور طبیعی، در نظر پژوهشگران، دانشجویان جامعه سهل‌الوصول‌تری در مقایسه با دیگر زبان‌آموزان هستند و محققان برای پژوهش بر روی این افراد نیازی به طی کردن مراحل وقت‌گیر هماهنگی با مؤسسات آموزشی و تشریفات اداری ندارند. وجود امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی در دانشگاه‌ها نیز می‌تواند دلیل مضاعفی بر این امر باشد. از سوی دیگر، دانشجویان از توانایی‌های شناختی و اجتماعی کافی برای شرکت در برخی تحقیقات برخوردارند؛ برای مثال این افراد برای پر کردن پرسش‌نامه‌ها و شرکت در مصاحبه‌ها و... نیازمند آموزش چندانی نیستند. علاوه بر این، حضور دانشجویان در فضای دانشگاه انگیزه آنان را برای شرکت در پژوهش و فعالیت‌های دانشگاهی افزایش می‌دهد.

مقوله شایان توجه دیگر، کم‌توجهی به دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در تحقیقات دانشگاهی است. گرچه بررسی دلایل علی این پدیده مستلزم انجام پژوهشی دیگر است، می‌توان موارد ذیل را از دلایل احتمالی این پدیده دانست:

۱. نبود ارتباط سازنده بین دانشگاه‌ها و مدارس به‌عنوان متولیان اصلی آموزش کشور

(مهرداد و راستخانه، ۱۳۸۰):

۲. نبود انگیزه کافی در معلمان آموزش و پرورش برای شرکت در پژوهش‌های

دانشگاهی (رجبی، ۱۳۸۰):

۳. تدریس فقط یکی از مهارت‌های زبان (مهارت خواندن) در مدارس زیر پوشش وزارت

آموزش و پرورش؛

۴. فرایند بسیار وقت‌گیر هماهنگی با مدیران و مسئولان مدارس جهت انجام تحقیقات دانشگاهی. در مقایسه با دیگر مراکز آموزشی، سهم پژوهش‌های انجام‌شده در مؤسسات خصوصی آموزش زبان قابل قبول است. از دلایل وجود این توازن می‌توان به پیوند بین دانشگاه و مؤسسات خصوصی اشاره کرد؛ زیرا بسیاری از استادان و محققان آموزش زبان با مؤسسات آموزشی همکاری نزدیک دارند. هماهنگی آسان جهت انجام تحقیق و وجود امکانات پژوهشی در مؤسسات نیز در تمایل محققان برای انجام پژوهش‌های علمی در مؤسسات بی‌تأثیر نیست. ارائه خدمات آموزشی متنوع به زبان‌آموزان با تفاوت‌های گوناگون را نیز می‌توان از دلایل دیگر به‌شمار آورد.

اما فارغ از دلایل متعددی که می‌توان برای حضور داشتن یا نداشتن گروه‌های مختلف در پژوهش‌ها ذکر کرد، پرسش مهم‌تری که در این تحقیق مطرح می‌شود، بررسی قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهشی و به‌کارگیری نتایج این تحقیقات در فرایند آموزش زبان است. قابلیت تعمیم‌پذیری در پژوهش‌های کمی به معنای گستره توانایی به‌دست آوردن همان نتایج (دست‌کم درون مقادیر معین توصیف‌شده با قوانین احتمالات) در شرایط متفاوت است. درواقع، از قابلیت تعمیم‌پذیری در پژوهش‌های کمی با مفهوم روایی بیرونی یاد می‌شود. در پژوهش‌های کمی، هرچقدر از قابلیت تعمیم‌پذیری پژوهشی کاسته شود، به همان میزان از ارزش آن کم می‌شود. در این باره پیچ^{۱۸} (1958) یادآور می‌شود که گاه ضرورت کنترل شرایط آزمایش موجب مصنوعی یا ساختگی شدن موقعیت پژوهش می‌شود و در نتیجه، یافته‌های پژوهش را نمی‌توان در موقعیت‌های متفاوت به‌کار بست. بنابراین، تعمیم‌پذیری در صورتی میسر است که روش تحقیق درست انجام شده و پژوهش بر روی جامعه آماری مناسبی صورت گرفته باشد.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد درحالی که افراد زبان‌آموز غیردانشگاهی در ایران جامعه‌ای به‌مراتب بسیار بزرگ‌تر از گروه دانشجوی را تشکیل می‌دهد، حدود ۶۰ درصد از پژوهش‌های کمی در حوزه آموزش زبان فقط در محیط‌های دانشگاهی صورت می‌گیرد. تمرکز جانبدارانه محققان بر افراد دانشجوی بر قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج و یافته‌های پژوهشی آنان تأثیر می‌گذارد؛ چرا که نتایج پژوهش‌های کمی را فقط می‌توان با در نظر گرفتن شباهت‌ها و تفاوت‌های نمونه‌های مورد مطالعه با جوامع آماری دیگر تعمیم‌پذیر دانست. درواقع، بین دانشجویان و دیگر زبان‌آموزان در ایران تفاوت‌های بسیار زیادی هست که باعث کاهش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیقات می‌شود. این



تفاوت‌ها را می‌توان در پنج دسته بررسی کرد: سن و عوامل شناختی دیگر، نظام آموزشی، دانش قبلی فراگیران، توانایی‌های معلمان، سطح توانایی زبانی افراد.

درحالی که بازه سنی زبان‌آموزان در ایران بسیار گسترده است و شامل کودکان، نوجوانان، جوانان و میان‌سالان می‌شود، بازه سنی دانشجویان شرکت‌کننده در اکثر پژوهش‌ها محدود به ۲۰ تا ۲۵ سال است. صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان بسیاری (Piaget & Inhelder, 1975; Erickson, 1964; Vygotsky, 1978) سن را عامل بسیار تعیین‌کننده‌ای در فراگیری و آموزش زبان برشمرده‌اند. همچنین، عامل سن بر متغیرهای گوناگونی مانند ضریب هوشی، انگیزش، استرس، هوش عاطفی، راهبردها و روش‌های یادگیری و غیره تأثیر مستقیمی دارد که همگی در یادگیری زبان از عوامل تأثیرگذارند (Riley et al., 1983; Pears & Bryant, 1990; Perner & Mansbridge, 1983; Lenneberg, 1967; Bickerton, 1981). بنابراین، تعمیم نتایج پژوهش‌هایی که بر روی دانشجویان صورت می‌گیرد به گروه‌های سنی دیگر، دشوار است.

نظام آموزشی دانشگاهی در ایران، هماهنگ با نظام‌های آموزشی اکثر کشورهای توسعه‌یافته، به صورت مختلط است؛ درحالی که در تمام مؤسسات آموزشی دیگر در ایران، فراگیران بر اساس تفکیک جنسیتی در کلاس‌های آموزشی حضور می‌یابند. فارغ از انتقادهایی که می‌توان بر موقله تفکیک جنسیتی وارد دانست، تأثیر این عامل بر انگیزه فراگیران، میزان اضطراب زبانی آنان و روابط عاطفی‌شان انکارناپذیر است (Armstrong, 2000). بنابراین، تعمیم نتایج پژوهش‌هایی که در محیط‌های دانشگاهی انجام می‌شود به محیط‌های آموزشی دیگر از این دیدگاه نیز درخور تأمل خواهد بود؛ زیرا وجود فراگیرانی از جنس مخالف در کلاس آموزشی نه فقط بر رفتار و ارتباط دانشجویان با یکدیگر تأثیر می‌گذارد؛ بلکه بر نحوه تعامل آموزگاران با فراگیران نیز سایه می‌افکند (Stevick, 1976).

دانش قبلی فراگیران نیز از مؤلفه‌های مؤثر در فرایند آموزش زبان به‌شمار می‌آید (Brown, 1991). با توجه به اینکه دانشجویان به‌طور کلی جزء افراد با دانش قبلی (تقریباً) بالا هستند، بسط نتایج پژوهش‌هایی که بر روی آنان صورت گرفته به افراد دیگر با مشکلاتی همراه خواهد بود. برای مثال، تفاوت دانش قبلی و توانایی‌های دانشجویی دوره کارشناسی با دانش‌آموز دوره راهنمایی، در روند یادگیری آنان تأثیر خواهد گذاشت.

شاخص دیگر، وجود تفاوت‌های اساسی بین دانش و توانایی‌های استادان دانشگاه و معلمان دیگر مراکز آموزشی است. با توجه به تحصیلات بالاتر استادان دانشگاه در مقایسه با معلمان دیگر مراکز آموزشی، می‌توان تصور کرد تسلط استادان در به‌کارگیری زبان

انگلیسی و روش‌های گوناگون تدریس از دیگر آموزگاران بیشتر است (Storng, 2002). بنابراین، در به‌کارگیری نتایج پژوهش‌ها در مؤسسات دیگر، واقعیت‌های موجود درباب توانایی‌های معلمان را نیز باید در نظر گرفت.

توانایی زبانی دانشجویان اغلب در سطح متوسط به بالا ارزیابی می‌شود؛ چرا که دانشجویان با گذراندن دروس انگلیسی در دوره‌های گذشته از توانایی‌های لازم برای حضور در دوره‌های دانشگاهی برخوردار شده‌اند. به‌علاوه، دانشجویان رشته‌ی زبان انگلیسی با حضور در کلاس‌های مختلف در سطح دانشگاه توانایی زبانی خود را بیش از پیش تقویت می‌کنند. به این ترتیب، می‌توان فرض کرد در اکثر پژوهش‌ها به افراد با توانایی زبانی متوسط پرداخته می‌شود. این در حالی است که توانایی زبانی دیگر زبان‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی بسیار محدود ارزیابی می‌شود؛ پس نتایج این‌گونه تحقیقات را به‌سادگی نمی‌توان به نمونه‌های دیگر جوامع آماری تعمیم داد.

در مقایسه با دانشجویان و دانش‌آموزان، فراگیران مؤسسات خصوصی آموزش زبان سهم قابل‌قبولی از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. با در نظر گرفتن تنوع به‌نسبت زیاد موجود در بین فراگیران مؤسسات خصوصی می‌توان نتیجه گرفت احتمالاً تنوع حیطه‌های پژوهشی و موضوعات تحقیقاتی نیز در مؤسسات بیشتر است. خاصه اینکه تمام مهارت‌های زبانی در سطوح مختلف در مؤسسات تدریس می‌شود و آزمودنی‌ها در دوره‌های سنی متفاوت قابل دسترسی‌اند. بنابراین، با در نظر گرفتن تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود در بین زبان‌آموزان مؤسسات خصوصی و دیگر مراکز آموزشی مانند مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها، میزان تعمیم‌پذیری پژوهش‌هایی که در مؤسسات خصوصی انجام شده، بیشتر است. با این حال نکته‌ی درخور توجهی که فرایند آموزش زبان در مؤسسات خصوصی را از دیگر مراکز آموزشی متفاوت می‌کند، کتاب‌ها و دیگر مواد آموزشی است. این مهم - که متأثر از تصمیم‌هایی است که درباره‌ی اهداف آموزشی اتخاذ می‌شود - در روند تدریس تأثیر بسزایی دارد. بنابراین، شایسته است در تعمیم‌دهی پژوهش‌هایی که در مؤسسات انجام می‌شود، به تفاوت‌های نظام آموزشی، اهداف آموزشی و مواد آموزشی نیز توجه شود.

از آنچه بیان شد برمی‌آید که قابلیت تعمیم‌پذیری بخش بزرگی از پژوهش‌های دانشگاهی در سطح مطلوبی قرار ندارد. اما با توجه به دخیل بودن عوامل متعدد در تحقیقات دانشگاهی، می‌توان به‌منظور افزایش میزان تعمیم‌پذیری، اقدامات گوناگونی انجام داد. آنچه در این‌باره حائز اهمیت فراوان است، پیوند بین مراکز آموزشی و مراکز پژوهشی است. بدون شک،

ارتباط سازنده میان کنشگران و پژوهشگران عرصه آموزش زبان نه فقط باعث سهولت انجام تحقیقات خواهد شد؛ بلکه به افزایش کیفیت پژوهش‌های دانشگاهی کمک خواهد کرد. علاوه بر این، ارتباط نظام‌مند بین محققان و معلمان آموزش زبان باعث افزایش به‌کارگیری نتایج پژوهش‌ها در روند تدریس نیز خواهد شد. در این حوزه، سازمان‌ها و نهادهای مرتبط می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند. برای مثال، انجمن آموزش زبان و ادبیات انگلیسی ایران (TELLSI) می‌تواند برای کاهش گسست بین آموزگاران و پژوهشگران گام‌های مهمی بردارد؛ مانند ایجاد شبکه‌های اجتماعی در فضای مجازی، برگزاری کنفرانس‌ها و کارگاه‌های آموزشی با محوریت به‌کارگیری پژوهش‌های علمی در عملکرد آموزشی و همچنین ایجاد بانک‌های اطلاعاتی از پژوهش‌های موجود.

سازمان آموزش و پرورش نیز با آسان کردن مراحل اداری انجام پژوهش نیز می‌تواند به بهبود وضعیت موجود کمک کند. علاوه بر این، جهت‌دهی پژوهش‌های دانشگاهی از طریق اختصاص پژوهانه در سازمان آموزش و پرورش باعث افزایش کاربست یافته‌های علمی در تدریس زبان خارجی خواهد شد. تشویق معلمان به انجام پژوهش و اتخاذ رویکرد معلم‌پژوهنده در وزارت آموزش و پژوهش نیز گستره تحقیقات علمی مرتبط را وسیع‌تر خواهد کرد. چنین اقداماتی باعث می‌شود طیف گسترده‌تری از زبان‌آموزان مورد تحقیق واقع شوند و در نتیجه ظرفیت به‌کارگیری آن‌ها افزایش یابد.

۵. پی‌نوشت‌ها

1. Foucault
2. Morgan
3. positivism
4. epistemology
5. action Research
6. Teacher-researcher
7. Belcher
8. Han
9. Borg
10. Allwright
11. universal grammar
12. computational linguistics
13. functional linguistics

14. M. Koosha & M. R. Shams, "A Critical Study of News Discourse: Iran's Nuclear Issue in the British Newspapers", *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 8 (2) (2005), pp. 107-142.
15. E. Amalsaleh & S. Sajjadi, "War representation in the Bush's September 11th speech", *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 7 (1) (2004), pp. 25-43.
۱۶. تحلیل اجمالی از مجموعه مقالاتی که در مجله *آموزش زبان رشد* به چاپ رسیده است، در یکصدمین شماره این مجله قابل دسترسی است. برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به:
- H. Azimi & Z. Kobadi Kerman, "A review of the first 99 journals of Roshd FLT", *Roshd FLT*, 26 (1) (2011) pp. 35-41.
۱۷. تعداد اندک مقالات چاپ شده در برخی از مجلات بالا به دلیل نوپا بودن این نشریات است.
18. Page

۶. منابع

- رجبی، نصرت‌الله (۱۳۸۰). «موانع و عوامل تسهیل‌کننده به‌کارگیری یافته‌های تحقیقاتی». *پژوهش‌نامه آموزشی*. ش ۱۰. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). «متن مصاحبه پژوهش‌نامه آموزشی». *پژوهش‌نامه آموزشی*. ویژه‌نامه شماره ۱۰. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.
- کیانی، غلامرضا، حسین نویدی‌نیا و محمد مؤمنیان (۱۳۹۰). «نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی». *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*. ش ۶. صص ۱۸۵-۲۰۹.
- متین، نعمت‌الله (۱۳۷۹). «بررسی میزان استفاده از یافته‌های پژوهشی انجام شده در آموزش و پرورش». تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. چاپ شده در *پژوهش‌نامه آموزشی*. ش ۳۰.
- مهرداد، حسین و سیدعلی راستخانه (۱۳۸۰). «موانع و محدودیت‌های کاربست یافته‌های پژوهشی». *پژوهش‌نامه آموزشی*. ویژه‌نامه شماره ۱۰. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- Allison, D. & J. Carey (2007). "What do university language teachers say about language teaching research?" *TESL Canada Journal*. 24 (2). pp. 61-81.
- Allwright, D. (2005). "From teaching points to learning opportunities and



- beyond". *TESOL Quarterly*. 39. pp. 9-31.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
 - Belcher, D. (2007). "A bridge too far?" *TESOL Quarterly*. 41. pp. 396-399.
 - Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor, MI: Karoma Publishers.
 - Biesta, G. (2007). "Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance". *Educational Research and Evaluation*. 13 (3). pp. 295-301.
 - Borg, S. (2009). "English language teachers' conceptions of research". *Applied Linguistics*. 30 (3). pp. 358-388.
 - Borg, S. (2007). "Research engagement in English language teaching". *Teaching and Teacher Education*. 23. pp. 731-747.
 - Brown, H. D. (1991). *Breaking the language barriers*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
 - Burns, A. (2005). "Action research: An evolving paradigm?" *Language Teaching*. 38. Pp. 57-74.
 - Campbell, A. & K. Jacques (2004). "Best practice researched: Teachers' expectations of the impact of doing research in their classrooms and schools". *Teacher Development*. 7 (1). pp. 75-90.
 - Carliner, S., R. Legassie, S. Belding, H. MacDonald, O. Riberio, L. Johnston et al. (2009). "How research moves into practice: A preliminary study of what training professionals read, hear, and perceive". *Canadian Journal of Learning and Technology*. V. 35 (1). pp. 1-21.
 - Christie, D., C. Cassidy, D. Skinner, N. Coutts, C. Sinclair, S. Rimpilainen et al. (2007). "Building collaborative communities of enquiry in educational research". *Educational Research and Evaluation*. 13 (3). pp. 263-278.
 - de Beaugrande, R. (1997). "Theory and practice in applied linguistics: Disconnection, conflict, or dialectic?" *Applied Linguistics*. 18 (3). pp. 279-313.

- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (2000). "Introduction: The discipline and practice of qualitative research" in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications. pp. 1-32.
- Erickson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: W. W. Norton & Co.
- Everton, T., M. Galton & T. Pell (2000). "Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context". *Journal of Education for Teaching*. 26 (2). pp. 167-182.
- Firth, A. & J. Wagner (1997). "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research". *Modern Language Journal*. 81. pp. 285-300.
- Foucault, M. (1969). *The archaeology of knowledge*. Tr. A. M. Sheridan Smith. London and New York: Routledge, 2002.
- Gore, J. M. & A. D. Gitlin (2004). "[RE]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community". *Teachers and Teaching*. 10 (1). pp. 35-58.
- Han, Z. (2007). "Pedagogical implications: Genuine or pretentious?" *TESOL Quarterly*. 41. pp. 387-393.
- Howatt, A. P. R. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kessels, J. P. & F. A. Korthagen (1996). "The relationship between theory and practice: Back to the classics". *Educational Researcher*. 25. pp. 17-22.
- Korthagen, F. A. (2007). "The gap between research and practice revisited". *Educational Research and Evaluation*. 13 (3). pp. 303-310.
- Lazaraton, A. (2005). "Quantitative research methods" in E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp. 209-224.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.



- Morgan, B. (1998). *The ESL classroom: Teaching, critical practice and community development*. Toronto: University of Toronto Press.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.
- Ortega, L. (2005). "For what and whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA". *Modern Language Journal*. 89. pp. 428-443.
- Page, E. B. (1958). "Educational research: Replicable or generalizable?" *The Phi Delta Kappan*. 39 (6). pp. 302-304.
- Pears, R. & P. Bryant (1990). "Transitive inferences by young children about spatial position". *British Journal of Psychology*. 81. pp. 497-510.
- Perner, J. & D. G. Mansbridge (1983). "Developmental differences in encoding length series". *Child Development*. 54. pp. 710-19.
- Piaget, J. & B. Inhelder (1975). *The origin of the idea of chance in children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Riley, M., J. G. Greeno & J. I. Heller (1983). "Development of children's problem solving ability in arithmetic" in H. Ginsburg (Ed.). *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press. pp. 153-96.
- Schwab, J. J. (1961). "The practical: A language for curriculum". *School Review*. 78. pp. 1-23.
- Smith, K. (2007). "Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school-university cooperation". *Educational Research and Evaluation*. 13 (3). pp. 279-293.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. (1976). "English as an alien language" in J. F. Fanselow & R. H. Crymes (Eds.). *On TESOL 76*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Storange, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, Virginia:

Association for Supervision and Curriculum Development.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeuli, J. S. (1994). "How do teachers understand research when they read it?" *Teaching and Teacher Education*. 10 (1). pp. 39-55.