

دوفصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال سوم، شماره ۶، بهار و تابستان ۱۳۹۱

تأثیر جنسیت بر نوع و میزان بهره‌گیری از راهبردهای فراگیری واژگان زبان انگلیسی در بین دانشجویان منطقه پنج دانشگاه آزاد اسلامی

داوود مدنی^۱

بهنام علوی مقدم^۲

تاریخ دریافت: ۸۹/۹/۲۱

تاریخ تصویب: ۹۰/۲/۴

چکیده

در فضای یادگیری، فراگیران مختلف راهبردهایی متفاوت را به کار می‌گیرند که مبتنی بر تجربه‌های آموزشی آنها در گذشته است. این تنوع راهبردی، خود ناشی از عواملی چون نگرش، انگیزه، سن، شخصیت، رشته تحصیلی و جنسیت است. در پژوهش حاضر، تأثیر جنسیت را بر نوع و میزان بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری واژگان زبان انگلیسی از سوی دانشجویان منطقه پنج از دانشگاه آزاد اسلامی بررسی کرده‌ایم و بدین منظور، سی صد پرسش‌نامه شامل پنجاه راهبرد (در شش گروه حافظه‌ای، شناختی، ترمیمی، یادافزایی، عاطفی و اجتماعی) را بین دانشجویان دختر و پسر مراکز دانشگاهی اراک،

۱. عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین dr_madaniling@yahoo.com

۲. استاد مدعو دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین behnam_9002@yahoo.com

خمین، همدان، ملایر، بروجرد و درود، بدون در نظر داشتن معیاری جز جنسیت توزیع کرده‌ایم؛ سپس ۱۸۰ پرسش‌نامه‌ی متعلق به پسران و ۱۱۴ پرسش‌نامه‌ی متعلق به دختران را تحلیل کردیم و به ترتیب، میانگین بهره‌گیری ۲/۸۸ و ۲/۸۱ را در مقیاسی پنج‌درجه‌ای به دست آوردیم که تفاوتی معنادار را نشان نمی‌دهد. دیگر فرضیه‌های سوی‌گیر تحقیق و مربوط به شش دسته کلی از راهبردهای یادگیری واژگان انگلیسی نیز با اعمال آزمون *t* با میزان خطای قابل قبول ۰/۰۵ رد شدند. تنها پنج راه‌برد، حاکی از تفاوت کاملاً معنادار میان دو گروه جنسیتی بودند؛ بنابراین، براساس یافته‌های این پژوهش، جنسیت بر میزان و نوع راهبردهای یادگیری مورد استفاده، چندان تأثیری ندارد؛ به علاوه، میانگین بهره‌گیری عمومی ۲/۸۵ از این راهبردها شاخص مطلوبی نیست و اهمیت آموزش درست راهبردهای یادگیری واژگان را در کلاس‌های فراگیری زبان انگلیسی نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: واژگان، راه‌برد یادگیری، جنسیت، سیاهه راهبردهای یادگیری زبان (SILL)، دانشگاه آزاد اسلامی.

۱. مقدمه

در ادبیات آموزش زبان‌های خارجی، بیشتر سعی شده است که مدرسان با شیوه‌های کلاسی خاصی آشنا شوند. در مراکز تربیت معلم و دیگر مؤسسه‌های آموزشی مرتبط، استادان و صاحب‌نظران همیشه در پی عرضه شیوه‌هایی جدیدتر برای آموزش جنبه‌های مختلف زبانی در سطوح خرد و کلان بوده‌اند و هدف اصلی‌شان کمک به معلمان و مدرسان آموزشی

زبان‌های خارجی در سرعت‌بخشیدن به فرایند یادگیری و عرضه نظام‌مند داده‌های زبانی طبق سرفصل‌های آموزشی بوده است؛ حال آنکه در همه روش‌های آموزش زبان، برای به‌دست‌دادن چهارچوبی مناسب تلاش شده است که براساس آن، توانمندی‌های فرضی فراگیران طی دوره زمانی معین، ثابت است و چهارچوب مورد نظر، متناسب با نیاز کلاس، مدرسان و معلمان زبان‌های خارجی، قابل اجراست. نتیجه این نگرش، معمولاً انزوای فراگیران در فرایند پیچیده آموزش - یادگیری است و بیشتر تصمیم‌های آموزشی، بدون توجه به آنها گرفته شده است. نارضایتی فراگیران از روند آموزش، بی‌انگیزگی آنها برای تحقق اهدافشان، اهمیت‌ندادن به فرصت‌های پیش رو، بی‌توجهی به محیط آموزشی پیرامون خود، نومیدی و گریز از فضای آموزشی، نتایج بعدی این گونه نظام‌های روش‌مدارانه و غیرواقعی است.

علاقه‌مند کردن فراگیران و شناخت توانمندی‌های آنان برای کشف چگونگی فراگیری زبان، شناخت بهتر تمایل‌های آنان و شرکت‌دادن آنها در فرایند یادگیری به شکل مطلوب، راه‌حلی است که در دهه‌های اخیر، مورد توجه بسیاری از کارشناسان آموزش زبان خارجی قرار گرفته است؛ بنابراین، روش‌های موجود، سبکی کاربرپسند و فراگیرمحور دارند تا از این راه، ویژگی‌ها و توانمندی‌های همه فراگیران، مدنظر قرار گیرد.

نقطه آغاز این روی‌کرد، تلاشی است که از سوی پژوهشگران برای شناخت ویژگی‌های شخصیتی، سبک و راه‌بردهای مورد استفاده فراگیران موفق زبان‌های خارجی صورت گرفته است (مانند روبین، ۱۹۷۵ و استرن، ۱۹۷۵). در این اقدام، فرض بر آن بوده است که در صورت شناخت شیوه یادگیری فراگیران موفق می‌توان این شیوه‌ها را تعمیم داد و آنها را در دیگر محیط‌های آموزشی نیز به کار گرفت. ادامه این روی‌کرد به کشف راه‌بردهای خاص فراگیری، طبقه‌بندی‌های مختلف آنها و حتی طرح نظریه یادگیری زبان و استفاده از

این راه‌بردها انجامید (آکسفورد، ۱۹۹۰؛ اومالی و شموت، ۱۹۹۰؛ دورنه‌ای و اسکهان، ۲۰۰۳).

شناخت راه‌بردهای فراگیری، بیشتر از طریق مشاهده دقیق و تحلیل فرایند یادگیری فراگیران در محیط‌های مختلف زبانی، و به‌کارگیری دیگر شیوه‌های جمع‌آوری داده‌ها همچون مصاحبه، یادداشت‌های شخصی روزانه، گزارش‌های خودبینی^۱ و پرسش‌نامه صورت گرفته است. هریک از این شیوه‌ها و یا به‌کارگیری تعدادی از آنها با هم، بخشی از راه‌بردهای فراگیری جنبه‌های مختلف زبانی، از جمله واژگان را آشکار می‌کند.

از جمله مؤلفه‌های یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی یا زبان دوم، واژگان است که تلاش فراگیران را در فعال‌سازی انگاره‌های ذهنی پیشین، و الگوهای ازپیش‌موجود فراگیری و کاربرد زیان می‌طلبد. در این فرایند، فراگیران برای آموختن واژگان متفاوت و درونی‌سازی آنها، شیوه‌های شخصی خود را به‌کار می‌گیرند. نیمه‌خودآگاه‌بودن^۲ این روی‌کرد سبب شده است که فراگیران، علت‌های موفقیت یا شکست خود را ندانند؛ بنابراین، عرضه راه‌بردهای نوین و مؤثر از سوی دست‌اندرکاران آموزش زبان‌های خارجی، رضایت فراگیران را در پی دارد.

۲. پیشینه تحقیق

پژوهشگران بیشتر بر این باورند که فراگیران موفق زبان معمولاً از چگونگی یادگیری خود آگاهی دارند و معمولاً راه‌بردهای فراگیری مناسب، متنوع و معینی را برای کنترل یادگیری‌شان به‌کار می‌گیرند (جونز و دیگران، ۱۹۸۷؛ اومالی و شموت، ۱۹۹۰؛ روبین و تامپسون، ۱۹۸۲). این پژوهشگران همواره در شناخت، توصیف و طبقه‌بندی‌ای خاص از راه‌بردهای فراگیری مؤثر کوشیده‌اند (روبین، ۱۹۸۷؛ کوهن، ۱۹۹۰؛ آکسفورد، ۱۹۹۰؛

1. Self-Report
2. Subconsciousness

وندن، ۱۹۹۱). در این میان، جامع‌ترین توصیف درباره این راه‌بردها در آکسفورد (۱۹۹۰: ۹) بیان شده و مبتنی بر دوازده مؤلفه طبیعی از راه‌بردهای فراگیری است. دیگر پژوهشگران نیز دسته‌بندی‌هایی مختلف در این زمینه به‌دست داده‌اند که یا براساس، شم^۱ فردی بوده و یا بر عوامل عصب‌شناختی، روانی- حرکتی، شناختی، عاطفی و اجتماعی متمایزکننده‌ای منطبق است که فراگیران در سطوح گوناگون یادگیری نشان می‌دهند (وندن و رویین، ۱۹۸۷؛ اومالی و دیگران، ۱۹۸۵؛ آکسفورد، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۸؛ استرن، ۱۹۹۲؛ الیس، ۱۹۹۴). وندن و رویین (۱۹۸۷) سه نوع راه‌برد یادگیری، اجتماعی و ارتباطی را معرفی کرده‌اند که به‌طور مستقیم بر یادگیری زبان اثر می‌گذارد. آکسفورد (۱۹۹۰) نیز هدف از راه‌بردهای فراگیری زبان را توسعه توانش ارتباطی می‌داند و از این روی، آنها را به دو دسته اصلی مستقیم و غیرمستقیم و در ادامه، به شش گروه یادافزایی^۲، عاطفی^۳، اجتماعی، شناختی، حافظه و ترمیمی^۴ تقسیم می‌کند. اومالی و دیگران (۱۹۸۵) نیز راه‌بردهای فراگیری زبان را به سه زیرمجموعه عمده یادافزایی، شناختی و عاطفی- اجتماعی دسته‌بندی می‌کنند. استرن (۱۹۹۲) راه‌بردهای فراگیری زبان را در قالب پنج گروه بدین شرح برشمرده است: مدیریت و برنامه‌ریزی، شناختی، ارتباطی- تجربی، میان‌فردی و عاطفی.

راه‌بردهای فراگیری زبان از متغیرهایی متنوع همچون نگرش، انگیزه، سن، شخصیت، فرهنگ، چیرگی نیم‌کره مغزی^۵، شغل، رشته تحصیلی، جنسیت، شیوه کلی یادگیری، ملیت، استعداد، مهارت زبانی، مهارت ادراکی و نوع فعالیت اثر می‌پذیرد. در مدل فراگیری زبان دوم و یا زبان خارجی الیس (۱۹۹۴)، تفاوت‌های فردی مانند سن، نگرش، هوش، انگیزه، شخصیت، پیشینه شخصی و عوامل موقعیتی مختلف، عوامل تعیین‌کننده نوع

-
1. Intuition
 2. Mnemonic
 3. Affective
 4. Compensation
 5. Brain Hemisphere Dominance

راه‌بردهای مورد استفاده برای فراگیر به‌شمار رفته‌اند. شموت (۱۹۸۷) نیز گفته است که برپایه یک پژوهش، فراگیران زبان روسی به‌عنوان زبان خارجی، در مقایسه با فراگیران زبان اسپانیایی، در وضعیت یکسان، از راه‌بردهای بیشتری استفاده کردند. پالیتسر (۱۹۸۳) نیز در این راستا نشان داده است که فراگیران زبان اسپانیایی نسبت به فراگیران زبان‌های فرانسه و آلمانی، از راه‌بردهایی کمتر استفاده می‌کنند. شموت و ایمپینک هرناوندز (۱۹۸۸) ضمن پذیرش موقعیت رسمی یادگیری به‌عنوان عاملی مؤثر در انتخاب عینیت‌بخشی به راه‌بردهای فراگیری اذعان می‌دارند که فراگیران مورد مطالعه آنها به‌ندرت از راه‌بردهای اجتماعی و عاطفی بهره می‌گیرند؛ مگر هنگام سؤال کردن برای درک بهتر یک موضوع خاص.

گرین و آکسفورد (۱۹۹۵: ۲۶۵) با ارتباط دادن راه‌بردهای فراگیری با جنسیت و سطح مهارت زبان خارجی، زنان را در مقایسه با مردان، در سطح بالاتری از به‌کارگیری راه‌بردهای فراگیری زبان قرار می‌دهند و معتقدند تنها تعداد کمی از راه‌بردها در این زمینه، تفاوتی معنادار^۱ ایجاد می‌کنند. در تحقیقی مشابه، خلیل (۲۰۰۵) نیز جنسیت را عاملی اصلی در بهره‌گیری کلی از راه‌بردهای فراگیری زبان دانسته که تأثیر آن در به‌کارگیری هر یک از راه‌بردهای فراگیری زبان خارجی، متغیر و قابل توجه است. آکسفورد (۱۹۹۴) نیز در بسیاری از موارد، زنان را کاربران موفق‌تر در استفاده از راه‌بردهای فراگیری زبان می‌داند؛ اگرچه در بعضی موارد، مردان در به‌کارگیری راه‌بردهایی مشخص، نسبت به زنان برتری داشتند.

ترکانلی اگلو (۲۰۰۴) با بررسی نقش جنسیت در به‌کارگیری راه‌بردهای یادگیری زبان خارجی در بزرگسالان، تفاوت‌های جنسی معناداری را به‌نفع مردان گزارش کرده است. طبق یافته‌های کاتالان (۲۰۰۳) درباره نقش تفاوت‌های جنسی در به‌کارگیری راه‌بردهای فراگیری واژگان، زنان در مقایسه با مردان از درصد بیشتری از بهره‌گیری از راه‌بردهای

1. Significant

فراگیری واژگان برخوردارند و شاید علت این مسئله، درک متفاوت آنها از چگونگی یادگیری واژگان و یا تفاوت الگوهای فراگیری واژگانی آنها باشد.

سانویی (۱۹۹۵) نیز دو رویکرد را درباره فراگیری واژگان برمی شمارد: یکی نظام مند و دیگری غیرنظام مند. در رویکرد نظام مند، فراگیران به گونه ای سازمان یافته و مستقل عمل می کنند، سطحی گسترده از واژگان را به کار می گیرند و بارها واژگان را مرور می کنند؛ در حالی که در رویکرد غیرنظام مند، فراگیران به کلاس وابسته اند و خیلی کم از واژگان استفاده و یا آنها را مرور می کنند. کوادی (۱۹۹۷) ضمن تأکید بر اهمیت بافت در یادگیری واژگان، رویکرد آموزش راهبردها را برای تقویت یادگیری واژگان زبانی توصیه می کند. هاسل تیجن (۱۹۹۷: ۱۲۷) نیز در این راستا معتقد است تدریس راهبردهای یادگیری واژگان، به ویژه در سطوح متوسط و پیشرفته، نتایجی معنادار به دنبال دارد و آموزش نوین زبان های خارجی بر اهمیت تدریس راهبردهای درست یادگیری و مطالعه تأکید می کند.

استوفر (۱۹۹۵) و اشمیت (۱۹۹۷) در شناسایی راهبردهای فراگیری واژگان، نقشی بسزا داشته اند. استوفر با تهیه پرسش نامه ای شامل ۵۳ سؤال، این راهبردها را سنجیده است و اجرای فهرست راهبردهای فراگیری واژگانی او (VOLSI^۱) و نیز فهرست آکسفورد (SILL^۲) در میان دانشجویان، درجه ای بالا از پایداری را نشان داده اند.

۳. بیان مسئله

باوجود پیشرفت حوزه آموزش و فراگیری زبان، و دست آوردهای نوین در تهیه و تدوین مطالب درس جهان، کتاب های درسی دانشگاهی در کشور ایران هنوز هم براساس رویکردهای ساخت گرا و گاه محتواگرا تدوین شده اند؛ در حالی که این دو کم و بیش بر ساختارهای زبان تأکید می کنند و حتی موضوع بندی درس ها نیز بیشتر، از ساختارهای زبانی

1. Vocabulary Learning Strategy Inventory
2. Strategy Inventory for Language Learning

تأثیر پذیرفته است. واژگان عرضه‌شده در مطالب کلاسی براساس بسامد وقوع آنها، سطح دشواری، میزان آشنایی و استفاده فراگیران، اهمیت اجتماعی و یا ضوابط تجربی دیگر انتخاب شده‌اند؛ به طوری که در هیچ‌یک از این موارد، اولویت‌ها و نیازهای فراگیران اصلاً مورد توجه قرار نگرفته است و عرضه واژگان و شیوه یادگیری آنها نیز فراگیرمحور نیست. این‌گونه غفلت‌ها و ناکارآمدی‌ها به طرح مسئله تدوین مطالب درسی براساس نیازهای فراگیران و عرضه واژگان مرتبط می‌انجامد؛ به عبارت دیگر، واژگان باید به گونه‌ای عرضه شوند که راهبردهای مناسب موجود و مورد نیاز برای فراگیری و به کارگیری، آنها را تقویت کنند و گسترش دهند؛ بنابراین، پای‌بندی به اصول فراگیرمحور و سرفصلی ترکیبی با توجه به راهبردهای مورد استفاده و ضروری فراگیران و متناسب با جنسیت آنها برای یادگیری واژگان زبان انگلیسی و استفاده از آنها راه‌حلی است که باید آن را تجربه کرد. بر این اساس، محور سؤال‌ها و فرضیه‌های پژوهش حاضر، تشخیص میزان بهره‌گیری از راهبردهای فراگیری واژگان و کیفیت تنوع آنها در میان دانشجویان پسر و دختر است.

۴. فرضیه‌ها

برای دست‌یافتن به هدف‌های این پژوهش، فرضیه‌های زیر را بررسی می‌کنیم:

الف) بین دانشجویان دختر و پسر، از نظر به کارگیری راهبردهای حافظه‌ای در موقعیت‌های فراگیری واژگان، تمایزی معنادار وجود دارد؛

ب) بین دانشجویان دختر و پسر، از نظر به کارگیری راهبردهای شناختی در موقعیت‌های فراگیری واژگان، تمایزی معنادار وجود دارد؛

ج) بین دانشجویان دختر و پسر، از نظر به کارگیری راهبردهای ترمیمی در موقعیت‌های فراگیری واژگان، تمایزی معنادار وجود دارد؛

- د) بین دانشجویان دختر و پسر، از نظر به کارگیری راهبردهای یادافزایی در موقعیت‌های فراگیری واژگان، تمایزی معنادار وجود دارد؛
- ه) بین دانشجویان دختر و پسر، از نظر به کارگیری راهبردهای عاطفی در موقعیت‌های فراگیری واژگان، تمایزی معنادار وجود دارد؛
- و) بین دانشجویان دختر و پسر، از نظر به کارگیری راهبردهای اجتماعی در موقعیت‌های فراگیری واژگان، تمایزی معنادار وجود دارد؛
- ز) بین دانشجویان دختر و پسر، از نظر به کارگیری راهبردهای استفاده از واژگان در موقعیت‌های فراگیری واژگان، تمایزی معنادار وجود دارد.

۵. روش انجام پژوهش

از آنجا که در این پژوهش، جنسیت به عنوان متغیری مستقل لحاظ شده، پرسش‌نامه‌ها در میان فراگیران هر دو جنس، یعنی دانشجویان دختر و پسر توزیع شده است. شش دسته پنجاه‌تایی پرسش‌نامه در واحدهایی مشخص از دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه پنج، به طور تصادفی و بدون توجه به رشته‌های تحصیلی یا مشخصه‌ای دیگر در اختیار دانشجویان دختر و پسر قرار گرفت؛ پاسخ‌های فراگیران در هر مورد ارزیابی شد و به عنوان عوامل نشانگر میزان استفاده فراگیران از راهبردهای یادگیری واژگان، برای انجام مقایسه درون‌گروهی و برون‌گروهی جنسیتی شناسایی شدند.

۶. شرکت‌کنندگان در پژوهش

در این پژوهش، نخست منطقه پنج دانشگاه آزاد اسلامی را برای تأمین جامعه آماری برگزیدیم و سپس به دلیل گستردگی این منطقه، واحدهای آموزشی شهرهای اراک، خمین، همدان، ملایر، بروجرد و دورود را انتخاب کردیم. علت انتخاب این واحدها،

قابلیت دست‌رسی و آسان‌بودن انتخاب نمونه و به‌کارگیری ابزار تحقیق بوده است. در این واحدها، سی‌صد پرسش‌نامه را در میان دانشجویان داوطلب دختر و پسر، بدون توجه به رشته تحصیلی آنها توزیع کردیم تا میزان بهره‌گیری خود را از هر یک از راه‌بردهای یادگیری واژگان در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی مشخص کنند. در مجموع، ۱۱۴ دانشجوی دختر و ۱۸۰ دانشجوی پسر در این پژوهش شرکت کردند و شش پرسش‌نامه نیز برگردانده نشد.

۷. ابزار پژوهش

برای انجام‌دادن این پژوهش، با توجه به فهرست راه‌بردهای فراگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)،

پرسش‌نامه‌ای دارای پنجاه سوال تهیه و آن را اعتبارسنجی کردیم و برای سنجش اعتبار پرسش‌نامه، محاسبه ضریب آلفای کرونباخ با نرم افزار SPSS را به‌کار گرفتیم که برابر ۸۳ درصد و نشان‌دهنده اعتبار زیاد پرسش‌نامه بود. این پرسش‌نامه شامل دو دسته راه‌برد مستقیم و غیرمستقیم است. راه‌بردهای مستقیم که بر فرایند یادگیری دانشجویان، به‌صورت مستقیم اثر می‌گذارند، از نوع حافظه‌ای، شناختی و ترمیمی‌اند و راه‌بردهای غیرمستقیم از نوع یادافزایی، عاطفی و اجتماعی هستند. از فراگیران خواستیم برای بیان میزان صحت هر عبارت درباره خود، یکی از گزینه‌های (۱) تا (۵) را علامت بزنند. با انتخاب گزینه (۱)، فراگیر نشان می‌دهد که عبارت مورد نظر، هرگز درباره او درست نیست؛ گزینه (۲) بیشتر نادرست، گزینه (۳) تقریباً درست، گزینه (۴) بیشتر درست و گزینه (۵) کاملاً درست بودن هر عبارت را نشان می‌دهد.

۸. تحلیل آماری داده‌ها

پاسخ‌های دانشجویان پسر و دختر - که بیانگر میزان بهره‌گیری آنها از شش دسته راه‌بردهای فراگیری واژگان زبان انگلیسی است - در جدول (۱) نشان داده شده است. این جدول، میانگین^۱ و انحراف معیار^۲ مربوط به هر عبارت را برای دانشجویان پسر و دختر، هم به صورت جداگانه و هم به صورت گروهی نشان می‌دهد. مقایسه میانگین‌های گروهی، دال بر معنادار بودن تفاوت آنهاست، انحراف معیارها بیانگر میزان پراکندگی پاسخ‌های گروه‌ها حول میانگین است و میانگین عمل کرد کلی نیز میزان بهره‌گیری عمومی از هر راه‌برد و یا همه راه‌بردها را نشان می‌دهد. برای بازشناختن مقادیر میانگین از انحراف معیار، از آزمون t استفاده کرده‌ایم. در این پژوهش، فاصله اطمینان میان مقادیر میانگین را ۰/۹۵ درصد و میزان خطای قابل پذیرش را ۰/۰۵ درصد در نظر گرفته‌ایم. فرض‌های اولیه آزمون t نیز با نزدیک به نرمال بودن توزیع درمقیاس یک تا پنج و برابری مربع‌های انحراف معیار - واریانس - که تاحدی به علت یکسانی تقریبی اندازه نمونه‌هاست، برآورده شدند.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار میزان بهره‌گیری فراگیران از راه‌بردهای یادگیری واژگان را برای هر عبارت با توجه به جنسیت، به صورت جداگانه و تلفیقی نشان می‌دهد؛ مثلاً میزان بهره‌گیری دانشجویان پسر از راه‌برد شماره ۱۰، یعنی راه‌برد تکرار نوشتاری یا کلامی واژه جدید، درمقیاس یک تا پنج، برابر با ۳/۲۳ و در دانشجویان دختر، برابر با ۴/۱۶ است و میزان بهره‌گیری کلی دو گروه جنسیتی از این راه‌برد، برابر با ۳/۵۹ است.

1. Mean

2. S.D.

جدول ۱

Strategy	Item	Male		Female		Male & Female	
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
حافظه ای	1	3.33	1.18	3.21	1.19	3.28	1.26
	2	2.60	1.22	2.47	1.17	2.55	1.19
	3	3.23	0.97	2.57	1.12	2.98	1.07
	4	2.93	1.25	2.42	1.30	2.73	1.29
	5	2.20	1.24	1.79	1.87	2.04	1.19
	6	2.76	1.50	2.47	1.46	2.65	1.48
	7	2.93	1.38	2.15	1.03	2.63	1.30
	8	3.30	1.20	3.68	1.37	3.45	1.27
	9	3.20	1.18	4.10	1.24	3.55	1.27
شناسایی	10	3.23	1.45	4.16	0.89	3.59	1.34
	11	2.50	1.04	2.68	1.29	2.57	1.14
	12	2.86	1.25	3.10	0.93	2.96	1.14
	13	2.90	1.18	2.57	1.26	2.77	1.21
	14	2.90	1.34	2.57	1.26	2.77	1.31
	15	3.20	1.44	2.63	1.30	2.98	1.41
	16	3.00	1.41	2.94	1.26	2.98	1.35
	17	2.63	1.21	2.63	1.57	2.63	1.35
	18	3.36	1.29	3.68	0.94	3.49	1.17
	19	3.33	1.32	3.00	1.00	3.20	1.21
	20	2.53	1.10	2.63	1.21	2.57	1.14
	21	2.83	1.08	2.94	1.26	2.88	1.15
	22	2.73	1.17	2.74	1.14	2.73	1.15
	23	3.20	1.15	2.73	1.14	3.02	1.16
ترجمه	24	2.86	1.19	2.73	1.19	2.82	1.18
	25	2.70	1.26	2.73	1.44	2.71	1.32
	26	2.86	1.43	2.63	1.11	2.77	1.31
	27	3.10	1.29	2.68	1.45	2.94	1.36
	28	2.93	1.08	3.10	1.10	3.00	1.08
	29	3.10	1.29	3.10	1.19	3.10	1.24
	30	2.56	1.16	2.78	1.35	2.65	1.23
یادآوری	31	2.90	0.95	3.00	1.24	2.94	1.07
	32	3.10	1.35	3.47	1.12	3.26	1.27
	33	3.23	1.50	3.05	1.13	3.16	1.36
	34	2.66	1.32	3.05	1.22	2.82	1.28
	35	2.83	1.20	2.47	1.21	2.69	1.21
	36	2.60	1.32	2.84	1.11	2.69	1.24
	37	3.06	1.22	2.63	1.30	2.90	1.26
	38	2.80	1.44	2.89	1.41	2.84	1.42
عاطفی	39	2.93	1.31	2.84	1.30	2.90	1.29
	40	2.66	1.24	2.94	1.17	2.77	1.21
	41	2.47	1.19	2.31	1.11	2.41	1.15
	42	2.50	1.10	2.47	1.44	2.49	1.19
	43	2.23	1.40	1.78	1.08	2.06	1.30
	44	2.56	1.33	1.94	0.97	2.32	1.23
اجتماعی	45	3.13	1.35	3.05	1.17	3.10	1.28
	46	3.50	1.04	2.68	1.05	3.18	1.11
	47	2.46	1.27	2.52	1.21	2.49	1.24
	48	2.76	1.40	2.68	1.33	2.73	1.36
	49	2.77	1.13	3.36	1.06	3.00	1.13
	50	2.70	1.44	2.52	1.17	2.63	1.33

اجرای آزمون t برای میانگین‌های پاسخ‌گویی نمونه‌های مستقل به هریک از موارد پرسش‌نامه (جدول ۱) نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار میان عمل‌کرد دانشجویان پسر و دختر درباره راه‌بردهای ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۳، ۲۷، ۳۲، ۳۴، ۳۵، ۳۷، ۴۳، ۴۴، ۴۶ و ۴۹ است؛ البته در این میان، تنها موارد ۳، ۷، ۹، ۱۰ و ۴۶ از تفاوت معنادار بیشتری برخوردارند و دیگر راه‌بردها تقریباً به‌میزانی برابر مورد استفاده هر دو گروه قرار گرفته‌اند. از این پنج راه‌برد، سه مورد مربوط به راه‌بردهای حافظه‌ای است و در این راستا، ایجاد ارتباط میان صورت تلفظی واژه و یا تصویر ذهنی آن به‌عنوان شیوه‌ای مناسب برای فراگیری و حفظ بهتر واژگان، بیشتر مورد استقبال دانشجویان پسر قرار گرفته است. استفاده از فلش‌کارت نیز برای دانشجویان پسر معمول‌تر بوده و شاید علت این مسئله، استفاده آنها از سرگرمی‌های مشابه باشد. باوجود این دو مزیت و ویژگی، دانشجویان پسر در به‌خاطر سپاری محل دقیق یک واژه در صفحه و یا روی تخته، ضعیف‌تر از دانشجویان دختر بودند؛ به عبارت دیگر، اگرچه دختران ابزارهای صوتی و تصویری را با هم کمتر به‌کار می‌برند و یا کمتر با فلش‌کارت و ابزارهای آموزشی مشابه تمرین می‌کنند، میزان توجه آنها به اجزای یک موقعیت فیزیکی و یا یک لحظه آموزشی بیشتر است؛ به‌علاوه، میزان تکرار واژه‌ای خاص، چه به‌صورت کلامی و چه غیر کلامی نیز در میان فراگیران دو جنس، متفاوت است؛ به طوری که دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر، بیشتر از شیوه تکرار بهره می‌گیرند و تفاوت میانگین در این مورد، ۰/۹۳ و به‌نفع دانشجویان دختر است.

معنادار بودن تفاوت میانگین بهره‌گیری از راه‌برد شماره ۴۶، یعنی راه‌برد اجتماعی مرتبط با ظرفیت کمک‌گرفتن از دیگران برای اصلاح خطاهای واژگانی فراگیر، نشانگر آن است که دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر فراگیر زبان انگلیسی، نسبت به نظارت دیگران بر کاربرد واژگان خود احساس آرامش بیشتری دارند؛ از سوی دیگر، میزان اختلاف ۰/۸۲ حاکی از آن است که دختران کاربرد واژگانی خود را درست فرض می‌کنند

و حاضر به اصلاح آنها از سوی دیگران نیستند. به همین سبب، بیشتر با مشکل کاربرد نادرست واژگان، استفاده مکرر از برخی واژگان، متنوع نبودن دایره واژگان و ناتوانی در برقراری ارتباط کلامی با مخاطبان سطح بالاتر روبرو می‌شوند. با این توضیحات، مشخص می‌شود که همه فرضیه‌های این تحقیق برپایه آزمون t رد می‌شود؛ زیرا میان مقادیر میانگین و انحراف معیار بهره‌گیری از راه‌بردهای فراگیری واژگان در بین دانشجویان دختر و پسر، تفاوتی معنادار دیده نمی‌شود؛ بنابراین، همه سوی‌گیری‌های مطرح‌شده در فرضیه‌های پژوهش، بی‌اثرند.

میانگین میزان بهره‌گیری کلی از راه‌بردهای فراگیری واژگان با توجه به جنسیت، برابر ۲/۸۷۶ برای پسران و ۲/۸۰۶ برای دختران، و به طور کلی برابر ۲/۸۴۸ است. این میانگین کلی، ضرورت آموزش راه‌بردها را در کلاس‌های آموزش زبان خارجی تأیید می‌کند. برابری نسبی میانگین در هر دو جنس پسر و دختر، نشانه آن است که فرایند زبان‌آموزی به‌ویژه آموزش واژگان، در بخش بهره‌گیری از راه‌بردها تحت تأثیر جنسیت نیست؛ به‌علاوه، شاخص‌های یادشده حاکی از وجود تفاوت زیاد میان سطح موجود و سطح انتظارهاست؛ به این معنا که هر دو جنس از فرصت آگاهی از راه‌بردهای فراگیری واژگان زبان خارجی و به‌کارگیری آنها محروم مانده‌اند و توجه به این مسئله، در برنامه‌ریزی آموزش زبان خارجی، ضروری است. جدول (۲) خروجی نرم‌افزار SPSS را برای مقایسه دو میانگین اول نشان می‌دهد.

جدول ۲

Independent Samples Test

Equal variances assumed									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
performance	.006	.939	1.959	292	.051	.06968	.03557	-.0003	.13969

همان طور که در این جدول می‌بینیم، آزمون t بر روی نمونه‌هایی مستقل با توزیع مشابه انجام شده و سطح معناداری آزمون Levene برابر $۰/۹۳۹$ و بیش از $۰/۰۵$ است؛ از سوی دیگر، چون سطح معناداری این آزمون ($۰/۰۵۱$) بیش از میزان خطای قابل پذیرش $۰/۰۵$ است، فرض اثرپذیری میزان بهره‌گیری از راه‌بردهای فراگیری واژگان از جنسیت فراگیران رد می‌شود.

جدول (۳) داده‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار بهره‌گیری از راه‌بردهای فراگیری واژگان را در بین دانشجویان پسر و دختر، براساس شش گروه اصلی راه‌بردها نشان می‌دهد. در این جدول، راه‌بردهای شناختی تقریباً به‌میزانی برابر، یعنی با میانگین کلی $۲/۹۴$ و انحراف معیار ثابت $۱/۲۵$ ، مورد استقبال هریک از دو جنس و مجموع آنها قرار گرفته است.

جدول ۳

	پسر		دختر		دختر و پسر	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
حافظه‌ای	2.94	1.27	2.77	2.41	2.87	1.33
شناختی	2.95	1.26	2.93	1.24	2.94	1.25
ترمیمی	2.93	1.23	2.83	1.24	2.89	1.24
یادافزایی	2.87	1.25	2.91	1.24	2.88	1.25
عاطفی	2.56	1.25	2.38	1.24	2.50	1.25
اجتماعی	2.89	1.29	2.81	1.18	2.86	1.25

وقتی راه‌بردها به‌صورت گروهی مطالعه می‌شوند، مقادیر میانگین و انحراف معیار، اختلافی جدی را نسبت به نقطه مرکزی نشان نمی‌دهند. میانگین بهره‌گیری از راه‌بردهای یادگیری در دانشجویان پسر و دختر، به‌ترتیب $۲/۹۴$ و $۲/۷۷$ برای راه‌بردهای حافظه‌ای، $۲/۹۵$ و $۲/۹۳$ برای راه‌بردهای شناختی، $۲/۹۳$ و $۲/۸۳$ برای راه‌بردهای ترمیمی، $۲/۸۷$ و $۲/۹۱$ برای راه‌بردهای یادافزایی، $۲/۵۶$ و $۲/۳۸$ برای راه‌بردهای عاطفی، و $۲/۸۹$ و $۲/۸۱$ برای راه‌بردهای اجتماعی است. این بار نیز داده‌ها حاکی از برابری بهره‌گیری گروهی از

راه‌بردها در توزیع‌های برون و درون‌جنسیتی است و بررسی رابطه و معناداری میانگین‌ها در گروه‌های ششگانه از راهبردهای فراگیری واژگان، به رد هرگونه تفاوت معنادار می‌انجامد.

۹. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش از نتایج دیگر پژوهش‌های همسان، کاملاً متمایز نیست؛ اما ناهمسانی و جامع‌نبودن نتایج آماری را- که گو (۲۰۰۲) و شموت (۲۰۰۴) نیز بدان اذعان داشته‌اند- به‌خوبی نشان می‌دهد. گریفیس (۲۰۰۴: ۱۲) معتقد است پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه میان جنسیت و استفاده از راهبردهای فراگیری واژگان زبان خارجی اختصاص یافته‌اند، نتایجی نامشخص را در پی داشته‌اند. اهرمان و آکسفورد (۱۹۹۰) نیز نتوانسته‌اند هیچ دلیلی برای وجود تفاوت در بهره‌گیری از راهبردهای فراگیری زبان در بین دو جنسیت دختر و پسر بیابند. پژوهش‌هایی دیگر نیز با همین موضوع و با باورها و پیش‌فرض‌های یکسان، به نتایجی مشابه دست یافته‌اند. شینونگ (۲۰۰۷) در پژوهشی با هدف بررسی وجود تفاوت جنسیتی در بهره‌گیری از راهبردهای فراگیری واژگان در زبان خارجی به این نتیجه رسیده است که هیچ‌گونه تفاوت جنسیتی در الگو و بسامد بهره‌گیری از راهبردها وجود ندارد. سالم (۲۰۰۶) ضمن بررسی نقش انگیزه، جنسیت و راهبردهای فراگیری زبان خارجی در میزان تسلط بر این‌گونه زبان، به این نتیجه دست یافته است که جنسیت، در بهره‌گیری کلی از راهبردهای فراگیری زبان، نقشی چندان معنادار ندارد؛ اگرچه دختران در استفاده از راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و ترمیمی، با پسرها تفاوت‌هایی دارند؛ بنابراین می‌توان گفت که جنسیت تنها یکی از عوامل متعددی است که بر انتخاب راهبردهای یادگیری زبان خارجی از سوی فراگیران، اثر می‌گذارد. انگیزه، پیشینه فرهنگی، نگرش، باورها، نوع فعالیت، سن، سطح زبان خارجی، شیوه یادگیری، چیرگی نیم‌کره مغزی، شغل، و رشته دانشگاهی از جمله عوامل دیگری هستند که باید در این فرایند مورد توجه قرار گیرند؛ بدین ترتیب،

اختلاف‌های موجود میان پژوهش‌های متعدد با موضوع نقش جنسیت در به‌کارگیری راه‌بردهای فراگیری واژگان زبان دوم یا زبان خارجی، توجیه‌پذیرند؛ زیرا بسیاری از عوامل مهم و تأثیرگذار دیگر همچون پیشینه فرهنگی، نگرش و باورها، و رشته تحصیلی، با توجه به موقعیت، در این فرایند متفاوت است.

منابع

- Catalán, R. J. (2003). "Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies". *International Journal of Applied Linguistics*. 13 (1): 54- 77.
- Chamot, A. U. (1987). "The Learning Strategies of ESL Students". In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- ----- (2004). "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching". *Journal of Foreign Language Teaching*. 1 (1): 14- 26.
- Chamot, A. U. & M. Impink- Hernandez (1988). *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study*. McLean, Va.: Interstate Research Associates.
- Coady, J. (1997). "L2 Vocabulary Acquisition: A Synthesis of Research". In J. Coady, & T. Huckin (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House/ Harper Row.
- Dörnyei, Z. & P. Skehan (2003). "Individual Differences in L2 Learning". In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, J. & R. Oxford (1995). "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender". *TESOL Quarterly*. 29: 261- 297.

- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Occasional Paper No. 1. New Zealand, Auckland: School of Foundations Studies, AIS St Helens.
- Gu, Y. (2002). "Gender, Academic Major and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners". *RELC Journal*. 33 (1): 35- 54.
- Husltijn, J. (1997). "Mnemonic Methods in Foreign Language Vocabulary Learning: Theoretical Considerations and Pedagogical Implications". In J. Coady & T. Huckin (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Pp. 203- 224. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, F. and Others (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Current Areas*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Khalil, A. (2005). "Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners". *Foreign Language Annals*. 38 (1): 108- 119.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. and Others (1985). "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language". *TESOL Quarterly*. 19: 285- 296.
- Oxford, R. L (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/ Harper Collins.
- ----- (1994). "Language Learning Strategies: An Update". *ERIC Digest*. Report No. EDO- FL- 95- 02. ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics: Washington D. C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED376707).
- Politzer, R. (1983). "An Explanatory Study of Self-Reported Language Learning Behaviors and Their Relation to Achievement". *Second Language Acquisition Studies*. 6: 54- 67.
- Rubin, J. (1975). "What the Good Language Learner Can Teach Us". *TESOL Quarterly*. 9: 41- 45.

- ----- (1987). "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology". In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rubin, J. & I. Thompson (1982). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Salem, M. N. (2006). *The Role of Motivation, Gender and Language Learning Strategies in EFL Proficiency*. Unpublished Master Thesis. American University of Beirut. Available from <<http://www.nadasisland.com/salem-thesis-TEFL-2006.html>>.
- Sanaoui, R. (1995). "Adult Learner's Approaches to Learning Vocabulary in Second Language". *The Modern Language Journal*. 79: 15- 28.
- Schmitt, N. (1997). "Vocabulary Learning Strategies". In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Pp. 199-227. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shinwoong, L. (2007). "Vocabulary Learning Strategies of Korean University Students: Strategy Use, Vocabulary Size, and Gender". *English Teaching*. 62 (1): 149- 168.
- Stern, H. H. (1975). "What Can We Learn from the Good Language Learner?". *Canadian Modern Language Review*. 34: 304- 318.
- ----- (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoffer, I. (1995). *University Foreign Language Students' Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variable*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Alabama: Alabama.
- Tercanlioglu, L. (2004). "Exploring Gender Effect on Adult Foreign Language Learning Strategies". *Issues in Educational Research*. 14 (2): 181- 193. Available from <<http://www.iier.org.au/iier14/tercanlioglu.html>>.

- Wenden, A. (1991). *Learning Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. & J. Rubin (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.