

مقایسه یادگیری زبان انگلیسی در مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی، یا از طریق خودآموزی تکنولوژی محور

محمد رضا قربانی^{۱*}

M. R. Ghorbani^{1*}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۲۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۱/۲۴

Received Date: 2019/04/13

Accepted Date: 2019/11/16

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی روش‌های بهبود یادگیری زبان انگلیسی توسط نسل جدید انجام شده است.

روش: روش انجام این پژوهش از نوع روش‌های تحقیق ترکیبی متوالی - تبیینی بوده که در آن نخست بخش کمی و سپس بخش کیفی به اجرا درآمده است. در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته با پایایی ۰/۸۷ شامل ۳۰ آیتم و در بخش کیفی، مصاحبه شامل چهار سؤال در رابطه با نقش مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی و خودآموزی تکنولوژی محور در یادگیری زبان انگلیسی بود. با استفاده از دو روش پرسشنامه حضوری و مصاحبه تلفنی که نمونه آن‌ها به ترتیب به روش تمام شماری و تعمدی انتخاب شده بود، داده‌ها از دانشجویانی که در ترم اول سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ در ۱۷ کلاس زبان عمومی در دانشگاه بجنورد ثبت‌نام نموده بودند گردآوری شد.

یافته‌ها: در بخش کیفی، با ۱۰ نفر از دانشجویانی که بیشترین زمان را در آموزشگاه‌های خصوصی صرف زبان آموزی کرده بودند مصاحبه عمیق نیمه سازمان یافته انجام شد. نتیجه حاصل از تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها با استفاده از تجزیه و تحلیل واریانس (آنوا) یک‌طرفه تکراری و نتیجه مصاحبه نشان داد که بیشترین میزان یادگیری به ترتیب در آموزشگاه‌های خصوصی، از طریق خودآموزی و نهایتاً در مدرسه اتفاق می‌افتد.

کلید واژه‌ها: یادگیری زبان انگلیسی، مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی، خودآموزی تکنولوژی محور

۱. دانشیار گروه زبان‌های خارجی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران

Email: ghorbani@ub.ac.ir

* نویسنده مسئول:

* این تحقیق در قالب طرح پژوهشی به شماره ۱۱۸۱۰/۳۶۷/۹۶ مورخ ۹/۸/۹۶ با استفاده از اعتبارات پژوهشی دانشگاه بجنورد انجام شده است.

مقدمه و بیان مسئله

امروزه بسیاری خانواده‌ها فرزندان خود را برای یادگیری بهتر زبان انگلیسی به ویژه برای تقویت مکالمه به آموزشگاه‌ها خصوصی می‌فرستند. علیرغم افزایش تقاضا برای شرکت در این کلاس‌ها، شواهد حاکی از این حقیقت است که این مؤسسات نیز موفقیت چندانی نداشته‌اند. علیرغم اینکه آموزش زبان انگلیسی به دلیل توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات به یکی از اولویت‌های اصلی خانواده‌ها در سطح جهانی تبدیل شده است، دبیرستان‌های ایران در این زمینه با مسائل و مشکلات زیادی مواجه هستند. با توجه به صرف هزینه‌های هنگفت آموزش و پرورش برای آموزش زبان انگلیسی، فارغ التحصیلان دبیرستان‌ها بجز دانش‌آموزانی که در مؤسسات خصوصی آموزش زبان حضور یافته‌اند، به هنگام ورود به دانشگاه‌ها از نظر دانش زبانی وضعیت مطلوبی ندارند (Kalantari & Gholami, 2011, 2013).

از یک طرف در ایران، به عنوان یکی از ضد امپریالیستی‌ترین کشورهای جهان، زبان انگلیسی به عنوان زبان دشمنانی چون ایالات متحده و بریتانیای کبیر تلقی می‌شود (Borjian, 2013) و از طرف دیگر با وجود اینکه تا به حال برنامه و سیاست مشخص و روشنی درباره آموزش زبان انگلیسی ارائه نشده است، یادگیری آن ابزاری برای پیشرفت تلقی می‌شود (Riazi, 2005). با این حال، روند رو به رشد و تغییر سریع در جامعه ایران یاددهی و یادگیری زبان انگلیسی را به یک مد و بازار پرتعداد به ویژه در بخش خصوصی تبدیل کرده است (Davari, 2013). با عنایت به اینکه به نظر می‌رسد فراگیری زبان انگلیسی به عنوان یکی از رایج‌ترین زبان‌های دنیا و دروازه ورود به دهکده جهانی و ارتباطات بین‌المللی موضوعی است که در ایران مورد توجه جدی قرار نگرفته است، انجام تحقیقاتی از این نوع می‌تواند تا اندازه‌ای برای مسئولین مربوطه و نسل دیجیتال امروزی راهگشا باشد.

دانش‌آموزان ایرانی قبل از ورود به دانشگاه هفت سال زبان انگلیسی را به عنوان یک درس اجباری در مدارس مطالعه می‌کنند ولی بندرت توانایی برقراری ارتباط به زبان انگلیسی در محیط‌های واقعی دارند. این مشکل توسط اساتید بزرگ آموزش و سنجش زبان انگلیسی مورد تأکید قرار گرفته است (Farhady, Jafarpoor, & Birjandi, 1994). همچنین (Ghorbani and Razmjoo, 2012). Neissari (2015), Kamyab (2008), Hosseini (2007), Jahangard (2007) و (Riazi, 2006) معتقد هستند که آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران موفقیت آمیز نبوده است زیرا معلمان به خاطر تأثیر پژوهشی آزمودنی‌های نهایی و سراسری مثل کنکور فقط به دنبال افزایش نمره دانش‌آموزان جهت جلب رضایت آن‌ها، خانواده‌هایشان و مدیران مدارس و مسئولین آموزش و پرورش هستند. برای نیل به این هدف معلمان آزمون محور و کنکور محور تدریس می‌کنند یعنی بخش‌هایی از کتاب‌های درسی زبان انگلیسی مثل قسمت شنیداری و گفتاری و تلفظ که در این

آزمون‌ها کمتر سنجش می‌شود یا اصلاً نمره‌ای به آن‌ها تعلق نمی‌گیرد توسط معلمان مورد غفلت واقع می‌شود.

در ایران سیاست‌گذاری‌های آموزشی، تألیف کتاب‌های درسی، طراحی و اجرای آزمون‌های مهم و غیره به صورت متمرکز توسط دولت انجام می‌شود. لذا تأثیر آن‌ها بر تمام سطوح جامعه اعم از مدیریت مدارس، تدریس معلمان، یادگیری شاگردان و برنامه‌ریزی خانواده‌ها غیرقابل انکار است. تحقیق استوارنامقی (Ostovar Namaghi, 2006) نشان می‌دهد که سه عامل اصلی فعالیت‌های معلمان زبان انگلیسی ایران را در کلاس کنترل کرده و بر تدریس آن‌ها تأثیر می‌گذارد. اولاً، چون معلمان حق انتخاب کتاب درسی متناسب با نیاز دانش‌آموزانشان را ندارند مطالبی که توسط آن‌ها تدریس و ارائه می‌شود در چهارچوب کتاب خواهد بود. ثانیاً، حاصل تدریس معلمان توسط آزمون‌های هماهنگ و ملی مثل کنکور موردسنجش قرار می‌گیرد و معلمان برای ایجاد انگیزه و تأثیر مثبت در یادگیری نمی‌توانند دخالت زیادی در محتوای این آزمون‌ها داشته باشند. ثالثاً، فرهنگ نمره محور خانواده‌ها، دانش آموزان و مدیران مدارس باعث شده است که یادگیری برابر با نمره تلقی شود. لذا معلمان تحت فشار این سه عامل در مواردی به صورت ناخواسته نمره دانش آموزان را افزایش می‌دهند که منجر به آلودگی نمره شده است (Ghorbani, Arshad, Sahandri, & Nooreen, 2008) و یا به هنگام تدریس فقط بر نکات و مطالبی تأکید می‌کنند که یقیناً در امتحان موردسنجش قرار می‌گیرد و نمره آور است و سایر مطالب کتاب‌های درسی از قبیل تلفظ، مهارت‌های شنیداری و گفتاری و غیره نادیده گرفته می‌شود.

محققینی چون (Bordbar (2010)، (Dashtestani (2012, 2013) و (Afzalkhani and Lawwaf (2013) معتقدند چون معلمان در مدارس مهارت زیادی در استفاده از فناوری اطلاعات ندارند یادگیری زبان انگلیسی با مشکل مواجه است. (Kalantari and Gholami (2013 عوامل مرتبط با آموزش زبان انگلیسی در استان آذربایجان غربی شناسایی و اولویت‌بندی نمودند. از ۱۲ عامل کلان شناسایی شده، از نظر معلمان هفت عامل مرتبط با ضعیف دانش آموزان در یادگیری زبان انگلیسی به ترتیب عبارت بودند از محتوای برنامه درسی، به کارگیری تکنولوژی آموزشی، تعاملات درون کلاسی، انگیزه معلمان، عوامل فرهنگی- اجتماعی، عوامل آموزشی و مشارکت دانش آموزان در مباحث گروهی. تضاد ارزش‌های اجتماعی و دینی خانه و مدرسه، نمره‌گرایی، نظام تنبیه و تکلیف محوری در مدارس نیز از سایر مشکلات جدی نظام آموزشی ایران محسوب می‌شوند (Soleimani, Ataran, & Hoseinikhah, 2020).

از نظر پژوهشگرانی چون (Ahmadi (2005)، (Razmjoo and Riaz (2006) و (Razmjoo (2007) در مقایسه با آموزش رسمی زبان انگلیسی در مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی از روش‌ها و کتاب‌های به‌روزتری استفاده نموده و بنابراین به نیازهای واقعی فراگیران توجه بیشتری دارند. (Razmjoo and Riaz, (2006 دلیل تأسیس مؤسسات فراوان در سراسر کشور از جمله در شیراز را

نیاز به یادگیری زبان و کاستی‌های نظام آموزش رسمی در مدارس می‌دانند. با مطالعه ۲۸ موسسه آموزش زبان در شیراز آن‌ها دریافتند که روش‌های مورد استفاده با اصول رویکردهای جدید ارتباطی منطبق بوده ولی نیازمند مواد آموزشی تکمیلی است. همچنین، به دلیل مشکل بودن، مهارت نوشتاری مورد غفلت قرار می‌گیرد. اما برخلاف انتظار بعضی پژوهش‌ها نشان داده است که اکثر آموزشگاه‌ها که به آموزش به چشم تجارت می‌نگرند و مبنا کسب درآمد است برنامه‌ریزی، ساختار و هدف مشخص علمی - آموزشی از قبل تهیه‌شده‌ای ندارد. به عنوان مثال، (Kuntz 1997) در صناعا پایتخت یمن ۱۴ موسسه خصوصی آموزش زبان را مورد مطالعه قرار داد و با توجه به مشاهدات و مصاحبه‌های انجام شده به این نتیجه رسید که معلمان این مؤسسات نیاز به آموزش و کارگاه جهت یادگیری مهارت تدریس و تهیه و تدوین مطالب آموزشی داشته و حقوق کمی دریافت می‌کنند. در یونان (Schofield and Gitsaki 1996) یادگیری لغات در مؤسسات خصوصی و دولتی را مورد مطالعه قرار داده و دریافتند که موفقیت مؤسسات خصوصی به دلیل روش یاددهی و یادگیری بهتر نیست بلکه به دلیل محیط جدی‌تر، امتحان بیشتر، نظم بهتر، تعداد کمتر دانش آموزان در هر کلاس و تعداد بیشتر جلسات آموزشی است. همچنین، (Abdan 1991) در عربستان سعودی با مطالعه کتب درسی و روش تدریس مؤسسات خصوصی و دولتی دریافت که موفقیت مراکز خصوصی به دو دلیل بود. اولاً، در این مراکز دانش آموزان بیشتر در معرض زبان انگلیسی قرار می‌گرفتند و ثانیاً، آموزش زبان انگلیسی در این مؤسسات از سنین پایین‌تری شروع می‌شد.

(Kalantari and Gholami 2011) علل ناکارآمدی آموزش زبان انگلیسی در مدارس عمومی در مقطع راهنمایی و متوسطه را مورد بررسی قرار داده و آن را با آموزشگاه‌های خصوصی مقایسه نمودند. ایشان با توزیع ۲۷۰ پرسشنامه بین دبیران زبان انگلیسی و مشاهده روش تدریس ۳۲ نفر از دبیران مدارس و ۳۲ نفر از مدرسین آموزشگاه‌های خصوصی، ۳۲ مدرسه و آموزشگاه خصوصی را مورد مطالعه قرار داده و دریافتند که آموزشگاه‌های خصوصی نسبت به مدارس عمومی از نظر داشتن استانداردهای لازم برای یادگیری زبان انگلیسی دارای وضعیت بهتری هستند.

از آنجایی که آموزش زبان خارجی، چه در مدارس و چه در مؤسسات خصوصی، نیازمند بازنگری جهت کاربردی‌تر کردن آن است و نسل جدید با توجه به پیشرفت تکنولوژی آموزشی بیشتر متمایل به استفاده از آن جهت یادگیری با روش خوداتکایی است توجه به این رویکرد به عنوان یک روش کم هزینه و جذاب می‌تواند تحول بزرگی در یادگیری زبان‌های خارجی ایجاد کند. در دهه اخیر انقلاب دیجیتال با چنان تحولی همراه بوده است که آماده کردن شاگردان قرن ۲۱ با ابزار قرن ۱۹ مانند این است که از آن‌ها بخواهید با رکاب زدن دوچرخه فضاپیما به هوا بفرستند (Collins & Halverson, 2009). از نظر (Hong 2010) برای عبور از رویکرد سنتی به شیوه‌های جدید یادگیری و یاددهی استفاده از تکنولوژی تأثیرگذار و مرتبط بسیار حائز اهمیت است. استفاده از تکنولوژی باعث افزایش مشارکت فراگیران و یادگیری با کیفیت خواهد شد (Revere & Kovach, 2011).

با به کارگیری عناصر اصلی تئوری خود تعیین گری جهت تقویت تمایلات طبیعی و درونی افراد می توان انگیزه، مشارکت و نهایتاً یادگیری آن ها را افزایش داد (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). مثلاً تجربه کردن یادگیری لذت بخش باعث به وجود آمدن احساس مثبت و رضایت بخش می شود و چنین احساسی باعث تقویت مشارکت به صورت جدی تر می شود. (Chan 2001) معتقد است شواهدی وجود دارد که افزایش مشارکت و درگیر کردن خود فراگیر باعث افزایش انگیزه و اراده شده و نهایتاً منتهی به خوداتکایی وی می شود. (Hagenauer and Hascher 2010) دریافتند که احساس مثبت در زمان یادگیری مشارکت، آرامش، انگیزه درونی، خوداتکائی و استفاده دقیق تر از استراتژی های شناختی را به طور قابل ملاحظه افزایش می دهد. هنگامی که این نیازهای روانی فراگیران مورد توجه قرار نگیرد انگیزه یادگیری با روش خود تعیین گری رشد نخواهد کرد زیرا این نوع انگیزه با تجربیات مثبت عاطفی رابطه بسیار قوی دارد. (Benson 2007a) معتقد است خودآموزی در یک تعریف خاص عبارت است از استفاده از مواد آموزشی خود خوان. تعریف عام آن از نظر Benson (2007b) عبارت است از وضعیتی که در آن فراگیران به طور کلی یا تا حد خیلی زیادی بدون کمک معلم مطالعه می کنند.

در پژوهشی Benson (2011) شش رویکرد خودآموزی را معرفی نمود که عبارتند از منبع محور، تکنولوژی محور، معلم محور، کلاس محور، برنامه محور و فراگیر محور. در این تحقیق منظور از خودآموزی استفاده از منابع و تکنولوژی جهت یادگیری زبان بدون کمک معلم است. از نظر Balçıkanlı (2010) خودآموزی و خوداتکایی روشی مربوط به خود فراگیر بوده و محدود به هیچ موقعیت خاصی نیست. (Smith 2008) عنصر اصلی خودآموزی را اعتقاد به توانایی یادگیری بدون کمک دیگران می داند. (Nunan 1997) پنج سطح و مرحله را برای تشویق خودآموزی و خوداتکایی مورد تأکید قرار می دهد که عبارتند از "آگاهی" یعنی شناخت نسبت به اهداف و مطالب درسی، "مشارکت" یعنی حق انتخاب اهداف، "مداخله" یعنی حق ایجاد تغییر و اصلاح اهداف و محتوای درسی، "خلاقیت" یعنی حق تعیین هدف برای خود و نهایتاً "تعالی" یعنی به کارگیری محتوای درسی در دنیای واقعی. (Cotterall 1995) ضمن تأکید بر ارتقاء خودآموزی و خوداتکایی از طریق تهیه، تدوین و توسعه مواد آموزشی رعایت پنج اصل را جهت انتقال مسئولیت از معلم به فراگیر ضروری می داند که عبارتند از اینکه اهداف فراگیر محور باشند، الگو و فرایندی بسیار ساده برای زبان آموزی ارائه شود، تمرینات و اجرای نقش های عملی بر اساس دنیای واقعی باشند، مباحث و راهبردها تسهیل کننده اجرای نقش باشند و نهایتاً یادگیری محور باشند. طراحی محیط های یادگیری الکترونیکی باید ضمن یادگیرنده محور بودن از فناوری های نوین آموزشی نیز استفاده نمایند. فعالیتهای یادگیری مشترک و گروهی به غنای این محیط ها خواهد افزود. (Barkhoda, Brari, Rezaeizade, Khorasani, & Hajzeinolabedini, 2019)

با عنایت به اینکه به نظر می‌رسد فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یکی از رایج‌ترین زبان‌های دنیا و دروازه ورود به دهکده جهانی و ارتباطات بین‌المللی موضوعی است که در ایران موردتوجه جدی قرار نگرفته است، انجام تحقیقاتی از این نوع می‌تواند تا اندازه‌ای برای مسئولین مربوطه و نسل دیجیتال امروزی راهگشا باشد. در بخش اول و کمی این تحقیق به دنبال یافتن پاسخ این سؤال اصلی است که آیا تفاوتی در یادگیری زبان انگلیسی بین نقش مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی، خودآموزی تکنولوژی محور از نظر دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه بجنورد وجود دارد؟ فرضیه‌ها این تحقیق عبارتند از:

۱. برای یادگیری زبان انگلیسی از نظر دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه بجنورد بین نقش مدارس و آموزشگاه‌های خصوصی تفاوت وجود دارد.
۲. برای یادگیری زبان انگلیسی از نظر دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه بجنورد بین نقش مدارس و خودآموزی تکنولوژی محور تفاوت وجود دارد.
۳. برای یادگیری زبان انگلیسی از نظر دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه بجنورد بین نقش خودآموزی تکنولوژی محور و آموزشگاه‌های خصوصی تفاوت وجود دارد.
- بخش دوم و کیفی تحقیق شامل سؤالات زیر بود:
۱. تا چه اندازه مدرسه در یادگیری زبان انگلیسی فراگیران نقش داشته است؟
۲. تا چه اندازه آموزشگاه خصوصی در یادگیری زبان انگلیسی فراگیران نقش داشته است؟
۳. تا چه اندازه خودآموزی تکنولوژی محور در یادگیری زبان انگلیسی فراگیران نقش داشته است؟
۴. در مجموع کدام یک از موارد فوق (مدرسه، آموزشگاه خصوصی، خودآموزی تکنولوژی محور) برای یادگیری زبان انگلیسی تأثیرگذارتر بوده است و چرا؟

روش‌شناسی پژوهش

روش ترکیبی متوالی - تبیینی که در تحقیقات اخیر بیشتر موردتوجه بوده است (Creswell, 2012) در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. در این روش بعد از گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی داده‌های کیفی گردآوری و تجزیه و تحلیل می‌شود تا نتایج حاصل از قسمت کمی تحقیق را روشن‌تر نماید.

شرکت‌کنندگان پژوهش

شرکت‌کنندگان این پژوهش مشتمل بر دانشجویانی از رشته‌های مختلف بود که در ۱۷ کلاس زبان عمومی سه واحدی در دانشگاه بجنورد در ترم اول سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ ثبت‌نام کرده بودند. نمونه‌ها برای جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه و مصاحبه به ترتیب به روش تمام شماری و تعمدی انتخاب شدند.

ابزارهای سنجش

در روش کمی ابتدا پرسشنامه‌ای شامل ۳۰ گویه با مقیاس لیکرت شش گزینه‌ای تهیه و روایی آن به کمک اساتید و پایایی آن به کمک گروهی از دانشجویان محاسبه شد. با توجه به ارائه ۱۷ کلاس زبان عمومی سه واحدی در ترم اول سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵، تعداد ۹۰ پرسشنامه در اختیار یکی از اساتید قرار گرفت تا به صورت حضوری توسط دانشجویان دو تا از کلاس‌های موردنظر تکمیل شود. از مجموع پرسشنامه‌های ارسال شده ۳۰ پرسشنامه تکمیل شده که واجد شرایط بود برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت. بعد از انجام محاسبه، ضریب ۰/۸۷ حاصل گردید که مبین ثبات درونی نمرات و پایایی قابل قبول گویه‌های پرسشنامه است. تحلیل گویه‌های این پرسشنامه نشان داد که هیچ کدام از آن‌ها ضریب همبستگی ضعیف با نمره کل پرسشنامه ندارد. لذا تعداد گویه‌ها در نسخه نهایی تقلیل نیافت. در روش کیفی نیز اول روایی ظاهری و محتوایی سوالات تهیه شده برای مصاحبه به وسیله اساتید مربوطه و همکاری چند دانشجو مورد بررسی قرار گرفت.

لازم به ذکر است بعد از گردآوری داده‌ها نیز مجموع داده‌ها برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به تفکیک برای گویه‌های سه قسمت مدرس، خودآموزی و آموزشگاه‌های خصوصی مورد استفاده قرار گرفت. بعد از انجام محاسبه، ضریب ۰/۸۲ برای گویه‌های مدرسه، ضریب ۰/۸۸ برای گویه‌های خودآموزی، ضریب ۰/۸۷ برای گویه‌های آموزشگاه خصوصی و ضریب ۰/۸۵ برای مجموع گویه‌های هر سه قسمت حاصل گردید که مبین صحت محاسبه پایایی گویه‌های پرسشنامه در مرحله پایلوت است.

روش گردآوری داده‌ها

در مرحله اول پس از اطمینان حاصل کردن از روایی و پایایی ابزار محقق ساخته، پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۳۰ گویه براساس مقیاس شش بخشی از نوع لیکرت (از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم) در اختیار تمام اساتید درس زبان عمومی قرار گرفت تا به صورت حضوری در اختیار دانشجویان قرار داده و تکمیل شده آن‌ها را در همان جلسه تحویل گرفته و به محقق عودت دهند. گویه‌ها دیدگاه دانشجویان را درباره نقش مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی و خودآموزی تکنولوژی محور در یادگیری زبان انگلیسی مورد ارزیابی قرار می‌دادند. از مجموع ۶۵۰ پرسشنامه‌ای که در اختیار دانشجویان قرار گرفت ۴۳۲ پرسشنامه تکمیل شده دریافت شد. پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، داده‌های ۳۸۱ پرسشنامه برای تجزیه و تحلیل با دقت وارد نرم افزار اس پی اس اس شد. تجزیه و تحلیل توصیفی نشان داد که فقط ۱۵۴ نفر تجربه کافی شرکت در کلاس‌های زبان انگلیسی در مؤسسات خصوصی را داشتند. در نهایت داده‌های ۱۰۶ نفر از دانشجویان توسط نرم افزار اس پی اس اس به عنوان داده‌های معتبر شناسایی شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

در مرحله دوم پس از اتمام گردآوری داده‌های کمی و بررسی‌های اولیه، بر اساس اطلاعات حاصل از پرسشنامه و اعلام علاقه‌مندی تعدادی از دانشجویان شرایط برای انتخاب تعمدی آن‌ها و انجام مصاحبه نیمه هدایت شده فراهم شد. در مجموع پنج نفر از دانشجویان پسر و پنج نفر از دانشجویان دختر در مصاحبه تلفنی شرکت نموده و به سؤالات مربوطه پاسخ دادند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

این پژوهش به دنبال روشن کردن این موضوع است که آیا تفاوت معناداری بین میانگین‌های جوامع سه گروه وابسته (غیرمستقل) مورد سؤال وجود دارد یا نه. شرکت‌کنندگان در این مطالعه در هر یک از گروه‌های سه‌گانه یکسان بوده، بنابراین گروه‌ها وابسته محسوب می‌شوند. با توجه به اینکه در این تحقیق متغیر وابسته کمی بوده و گروه یکسانی از آزمودنی‌ها دارای سه میانگین می‌باشند، برای تحلیل داده‌ها و مقایسه میانگین داده‌ها از روش آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر بر اساس مدل خطی استفاده شد. چون مقدار F معنی‌دار بود، از آزمون‌های تعقیبی برای ارزیابی تفاوت‌ها بین میانگین استفاده شد. نتیجه حاصل از تجزیه و تحلیل کمی پرسشنامه‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در قسمت یافته‌های پژوهش نشان داده شده است.

همچنین در بررسی‌های عمیق‌تر در بخش کیفی تم‌های مورد تأکید مصاحبه‌شوندگان طبقه‌بندی و ارائه شده است. (Creswell (2012 بر این باور است که هیچ روش واحدی برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی وجود ندارد که مورد قبول همه باشد اما رویه و قواعد کلی را پیشنهاد می‌کند که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است.

پس از پیاده‌سازی متن، مصاحبه‌ها با ترکیب سه روش کمی (رمزگذاری، شمارش و ثبت در جدول توزیع فراوانی با استفاده از روش‌های آمار توصیفی)، ساختاری (بررسی و تحلیل روابط میان واژه‌ها و مفاهیم بر حسب میزان تکرار برای کشف الگوهای موجود در گفته‌ها) و تفسیری (یافتن پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه برای دستیابی به نظریه زمینه‌ای) تجزیه و تحلیل شد.

در هر متن، گفته‌های اساسی برجسته و گفته‌های مشابه مشخص شد. پس از مرور گفته‌های اساسی برجسته شده، مجموعه‌ای از مقوله‌ها برای هر سؤال استخراج شد. پس از مرور مقوله‌ها و طبقه‌بندی آن‌ها، مقوله‌های نهایی برای هر سؤال در جداول تحلیل وارد شد. برای رعایت اصل محرمانه ماندن، به جای ذکر نام مصاحبه‌شوندگان حرف اول اسم و فامیل آن‌ها مورد استفاده قرار گرفت. مشخصات مهم آن‌ها که در این تحقیق مورد توجه قرار گرفت عبارتند از رشته تحصیلی، جنسیت و تعداد تقریبی جلساتی (۹۰ دقیقه‌ای) که از دوران ابتدایی تا به حال در آموزشگاه‌های خصوصی جهت یادگیری زبان انگلیسی حضور یافته‌اند.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور پاسخگویی به سؤال اصلی این پژوهش مبنی بر اینکه آیا از نظر دانشجویان بین نقش مدارس، آموزشگاه‌های خصوصی و خودآموزی تکنولوژی محور در یادگیری زبان انگلیسی تفاوتی دارد یا خیر. پس از مطالعه دقیق مبانی نظری و پیشینه پژوهش، داده‌های کمی با استفاده از پرسشنامه گردآوری و تجزیه و تحلیل شد و سپس داده‌های کیفی با استفاده از مصاحبه تلفنی گردآوری و تحلیل محتوایی شد. نتایج به ترتیب کمی و کیفی به شرح زیر است.

نتایج کمی

با عنایت به اینکه ضریب چولگی و کشیدگی بین ۲+ و ۲- است (جدول ۱) می‌توان اطمینان حاصل کرد که توزیع داده‌های متغیر وابسته به‌صورت نرمال است. تحلیل واریانس یک‌طرفه تکراری برای مقایسه میانگین در وضعیت اول (یادگیری زبان انگلیسی در مدرسه)، وضعیت دوم (یادگیری زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های خصوصی) و وضعیت سوم (یادگیری زبان انگلیسی از طریق خودآموزی تکنولوژی محور) انجام شد. جدول شماره یک میانگین‌ها و انحراف معیارهای مربوطه را به تفکیک گروه‌بندی‌های انجام شده نمایش می‌دهد.

جدول (۱): آمار توصیفی برای وضعیت‌های سه‌گانه

وضعیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
وضعیت ۱ (مدرسه)	۱۰۶	۳۰٫۹۵	۹٫۰۲	۰٫۸۳	-۰٫۲۶۱
وضعیت ۲ (خودآموزی)	۱۰۶	۳۸٫۱۴	۹٫۹۸	۰٫۲۰۵	۰٫۱۶۷
وضعیت ۳ (آموزشگاه خصوصی)	۱۰۶	۴۵٫۲۲	۹٫۴۴	-۰٫۷۵۴	۱٫۰۵۷

جدول (۲): آزمون چند متغیری لامبدای ویلکز برای تفاوت سه وضعیت از لحاظ یادگیری

آماره	F	df	فرضیه df	خطای P	Eta
۵۱٫۶۹۲	۲	۱۰۴	۰٫۰۰۰	۰٫۴۹۹	۰٫۵۰۱

برای آگاهی از تفاوت سه وضعیت از لحاظ یادگیری در جدول فوق (شماره ۲) با توجه به استاندارد زیاد به آزمون لامبدای ویلکز در مقالات (2006) Ho نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره نشان داده شده است. نتایج این آزمون با مقدار آماره ۵۱٫۶۹۲ و $F = ۵۱٫۶۹۲$ و $df = ۲$ و $df = ۱۰۴$ در سطح معناداری $p \leq ۰/۰۵$ نشان‌دهنده معنی‌داری تفاوت در سه وضعیت یادگیری است.

چون مقدار Sig در نتایج آزمون‌های چند متغیره کمتر از ۰٫۰۵ است همه آن‌ها معنی‌دار می‌باشند (لامبدای ویلکز = ۵۰٫۱، اف (۲ و ۱۰۴)، پی = ۰٫۰۰۰ و مجذور اتای چند متغیره = ۰٫۴۹۹). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معنی‌دار بین سه وضعیت مختلف یادگیری وجود دارد. با

توجه به اینکه اندازه اثر در این تحقیق ۰,۴۹۹ است بر اساس پیشنهاد کوهن (۱۹۹۸ ص ۷-۲۸۴) این اندازه تأثیر، زیاد محسوب می‌شود.

جدول (۳): خلاصه تحلیل واریانس یک‌راهه تکراری برای متغیرهای یادگیری در مدرسه، یادگیری از طریق خودآموزی و یادگیری در آموزشگاه‌های خصوصی

منابع تغییر	N	df	P	PES	MS	SS	F
بین گروهی	۱۰۶	۱	۴۶۱۷۷۷۹,۶۳۵	۴۶۱۷۷۷۹,۶۳۵	۳۹۶۸,۷۹۲	.۰۰۰	.۹۷۴
درون گروهی	۱۰۶	۱	۱۰۷۹۷,۹۶۷	۱۰۷۹۷,۹۶۷	۹۳,۴۵۰	.۰۰۰	۰,۴۷۱

**P < 0.05

جدول (۴): آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین متغیرهای یادگیری در مدرسه، یادگیری از طریق خودآموزی و یادگیری در آموزشگاه‌های خصوصی

گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین (I-J)	خطای معیار میانگین	سطح معناداری
مدرسه	خودآموزی	-۷,۱۸۹*	۱,۲۰۴	.۰۰۰
مدرسه	آموزشگاه	-۱۴,۲۷۴*	۱,۴۷۷	.۰۰۰
خودآموزی	مدرسه	۷,۱۸۹*	۱,۲۰۴	.۰۰۰
خودآموزی	آموزشگاه	-۷,۰۸۵*	.۸۵۴	.۰۰۰
آموزشگاه	مدرسه	۱۴,۲۷۴*	۱,۴۷۷	.۰۰۰
آموزشگاه	خودآموزی	۷,۰۸۵*	.۸۵۴	.۰۰۰

*P < 0.05

براساس نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین متغیرها (جدول ۴)، بیشترین میزان یادگیری به ترتیب در آموزشگاه‌های خصوصی، از طریق خودآموزی و نهایتاً در مدرسه اتفاق افتاده است.

نتایج کیفی

در این بخش ۱۰ نفر (پنج پسر و پنج دختر) از دانشجویانی که بیشترین زمان را در آموزشگاه‌های خصوصی صرف زبان‌آموزی کرده و علاقه‌مندی خود را جهت مصاحبه با ذکر شماره تلفن در پرسشنامه مرحله اول اعلام نموده بودند با روش عمدی انتخاب و مصاحبه عمیق نیمه هدایت شده تلفنی با آن‌ها انجام شد. پس از مکتوب کردن متن مصاحبه تلفنی ضبط شده، با استفاده از رویه و قواعد کلی پیشنهاد شده توسط (Creswell 2012) تم‌های مورد تأکید مصاحبه شوندگان در پاسخ به سؤالات مربوطه طبقه‌بندی شد که به ترتیب در زیر ارائه شده است.

جدول (۵): نقش مدرسه در یادگیری زبان انگلیسی فراگیران

تعداد	تم یا موضوع مورد اشاره
۵	تمرکز بر خواندن متن، لغت و گرامر
۴	غفلت از مهارت شنیداری و گفتاری
۴	کتاب‌های گرامر محور و فاقد کارایی
۱	کمبود و یا استفاده اندک از وسایل صوتی و تصویری
۱	نمره محوری و تمرکز بر بخش‌های خاصی از کتاب

جدول (۶): نقش آموزشگاه خصوصی در یادگیری زبان انگلیسی فراگیران

تعداد	تم یا موضوع مورد اشاره
۷	یادگیری کاربرد محور
۵	کتاب‌های مکالمه محور، جذاب و کاربردی
۳	تمرکز بر مهارت شنیداری و گفتاری
۱	غفلت از تدریس گرامر
۱	یادگیری بهتر به خاطر تعداد کم دانش آموزان در هر کلاس

جدول (۷): نقش خودآموزی تکنولوژی محور در یادگیری زبان انگلیسی فراگیران

تعداد	تم یا موضوع مورد اشاره
۵	خود فراگیر به عنوان عامل اصلی یادگیری زبان انگلیسی
۳	راحت تر و جذاب تر بودن یادگیری زبان انگلیسی با استفاده از نرم افزارهای آموزشی برای نسل جدید
۲	مدرسه و آموزشگاه خصوصی به عنوان یک محرک اصلی برای استفاده از این روش
۱	عدم امکان پذیری این روش بدون راهنمای مناسب
۱	روشی مقرون به صرفه
۱	نیازمند امکانات، انگیزه و اراده قوی

جدول (۸): تأثیر گذاری (مدرسه، آموزشگاه خصوصی، خودآموزی تکنولوژی محور) برای

یادگیری زبان انگلیسی

تعداد	تم یا موضوع مورد اشاره
۱۰	آموزشگاه‌های خصوصی (با توجه به سرعت یادگیری و کتاب‌های مکالمه محور، جذاب و کاربردی بودن آن)
۲	استفاده همزمان از هر سه مورد (با توجه به مزایای خاص هر مورد)
۲	مدرسه (با توجه به نقش آن در کنکور و هزینه کم یادگیری)
۱	خود فراگیر به عنوان عامل اصلی یادگیری زبان انگلیسی در هر سه مورد (با توجه به علاقه، وقت و انگیزه)
۱	خودآموزی تکنولوژی محور (با توجه به جذابیت و هزینه کم یادگیری)
۱	خودآموزی تکنولوژی محور (با توجه به قابلیت تکرار و استفاده متناسب با برنامه فراگیر)

در بخش کیفی در پاسخ به چهار سؤال اصلی، تم‌های داخل جداول فوق در زیر هر سؤال به دست آمد. با بررسی‌های عمیق تر این تم‌ها مشخص می‌شود که مصاحبه‌شوندگان ضمن تأیید نتایج

بخش کمی بیشترین نقش را برای یادگیری زبان انگلیسی به ترتیب برای آموزشگاه‌های خصوصی، خودآموزی تکنولوژی محور و مدرسه قائل هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در قسمت یافته‌ها اشاره شد هم نتایج حاصل از بخش کمی و هم نتایج حاصل از بخش کیفی این تحقیق نشان می‌دهد آموزشگاه‌های خصوصی اولویت اول، خودآموزی تکنولوژی محور اولویت دوم و مدرسه اولویت سوم فراگیران جهت یادگیری زبان انگلیسی در ایران محسوب می‌شود. یافته‌های این تحقیق نظر پژوهشگرانی چون (Ahmadi, 2005)، (Razmjoo and Riazi, 2006) و (Razmjoo, 2007) را تأیید می‌کند که آموزشگاه‌های خصوصی در مقایسه با آموزش رسمی زبان انگلیسی در مدارس از روش‌ها و کتاب‌های به‌روزتری استفاده می‌نمایند و به نیازهای واقعی فراگیران توجه بیشتری دارند. همچنین یافته‌های این پژوهش تأییدکننده گفته‌های (Farhady, 1994)، (Jafarpoor, and Birjandi, 2012)، (Ghorbani, 2012)، (Hosseini, 2015)، (Kamyab, 2008)، (Arshad, Sahandri, and Nooreen, 2008)، (Jahangard, 2007)، (Razmjoo and Riazi, 2006) و (Ostovar Namaghi, 2006) همسو است. این محققین معتقد هستند که آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران موفقیت‌آمیز نبوده است زیرا معلمان به خاطر تأثیر پژواکی آزمون‌های نهایی و سراسری مثل کنکور فقط به دنبال افزایش نمره دانش آموزان جهت جلب رضایت آن‌ها، خانواده‌هایشان و مدیران مدارس و مسئولین آموزش و پرورش هستند. برای نیل به این هدف معلمان آزمون محور و کنکور محور تدریس می‌کنند یعنی بخش‌هایی از کتاب‌های درسی زبان انگلیسی مثل قسمت شنیداری و گفتاری و تلفظ که در این آزمون‌ها کمتر سنجش می‌شود یا اصلاً نمره‌ای به آن‌ها تعلق نمی‌گیرد توسط معلمان مورد غفلت واقع می‌شود.

به‌طور کلی هیچ روش یاددهی و یادگیری وجود ندارد که برای همه اهداف و موقعیت‌ها مناسب باشد. بنابراین هر روشی نیاز به بازنگری و اصلاح دارد تا نیازهای خاص زمانی و مکانی را به‌طور شایسته برآورده نماید. مشکل یاددهی و یادگیری زبان انگلیسی فراتر از مدرسه، آموزشگاه خصوصی و خودآموزی است. ولی نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که این سه مقوله از عوامل تأثیرگذار بر وضعیت کنونی زبان انگلیسی در کشور محسوب می‌شوند. لذا استفاده از نتایج این تحقیق و تحقیقات مشابه برای رفع موانع فراگیری زبان‌های خارجی امری حیاتی است. به‌عنوان مثال در مدارس ایران دبیران زبان انگلیسی بندرت مهارت شنیداری و گفتاری را مورد توجه قرار می‌دهند. اگر حداقل مهارت شنیداری در کنکور و امتحان نهایی اضافه شود بدون شک دبیران زبان انگلیسی و دانش‌آموزان به مهارت‌های شفاهی توجه بیشتری خواهند نمود.

برای استفاده حداکثری از ظرفیت این سه مقوله مهم بازنگری و اصلاح پیوسته آن‌ها امری اجتناب‌ناپذیر است. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد در مدارس مهارت‌های گفتاری و شنیداری نادیده گرفته می‌شود. امید است نتیجه این تحقیق و تحقیقات مشابه در آینده منتهی به رویکردی شود که نتیجه آن اصلاح نحوه یاددهی و یادگیری زبان‌های خارجی متناسب با نیازهای جامعه و بر اساس آخرین یافته‌های علمی خواهد بود.

References:

- Abdan, A. (1991). An exploratory study of teaching English in the Saudi elementary public schools. *System*, 19, 153-266.
- Afzalkhani, M., & Lawwaf, R. (2013). Recognizing the obstacles of utilizing teaching methods based on information technology regarding the perspectives of high school teachers in Semnan province. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 6(7), 942-949. (In Persian)
- Ahmadi D. P. (2005). An appraisal of English-language teaching in Iran: Present state of art. *Roshd EFL Journal*, 84 (22), 31-37. (In Persian)
- Balçikanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Barkhoda, S., J., Brari, N., Rezaeizade, M, Khorasani, A., & Hajzeinolabedini, M. (2019). Investigating the compatibility degree of activities and teaching methods in e-learning courses based on learning theories. *Journal of Research in Teaching*, 5(4), 17-31. (In Persian)
- Benson, P. (2011). Teaching and researching autonomy in language learning (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Benson, P. (2007a). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. E. Lamb and H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Benson, P. (Ed.). (2007b). *Learner autonomy: Teacher and learner perspectives*. Dublin: Authentik.
- Bordbar, F. (2010). English teachers' attitudes toward computer-assisted language learning. *International Journal of Language Studies*, 4(3), 27-54.
- Borjian, M. (2013). *English in post-revolutionary Iran*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-518.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 219-227.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Ed.). New York: Pearson.
- Dashtestani, R. (2012). Barriers to the implementation of CALL in EFL courses: Iranian EFL teachers' attitudes and perspectives. *JALT CALL Journal*, 8(2), 55-70.

- Dashtestani, R. (2013). EFL Teachers' Knowledge of the Use and Development of Computer-Assisted Language Learning (CALL) Materials. *Teaching English with Technology*, 14(2), 3-27.
- Davari, H. (2013). *English language teaching and linguistic imperialism*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 325-346.
- Farhady, H., Jafarpour, A., & Birjandi, P. (1994). *Testing language skills: From theory to practice*. Tehran: SAMT Publications.
- Ghorbani, M. R., Arshad A. S., Sahandri, M., and Nooreen, N. (2008). All that glitters is not gold: Curriculum alignment and improving students' test scores. *Iranian Journal of Language Studies*, 2, (1), 19-40.
- Ghorbani, M. R. (2012). *Washback effect of the university entrance examination: Iranian case*. Germany: Lambert Academic Publishing (LAP).
- Ghorbani, M. R., & Golparvar, S. E. (2019). Modeling the relationship between socioeconomic status, self-initiated, technology-enhanced language learning, and language outcome. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2019.1585374
- Ghorbani, M. R., & Neissari, M. (2015). Washback effect of the Iranian concours on senior high school students' EFL learning activities. *Iranian Journal of Language Testing*, 5(1), 1-28.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16(6), pp. 495-516.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- Hong, K.H. (2010). CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology. *ReCALL*, 22(1), pp. 53-69.
- Hosseini, S. M. H. (2007). ELT in higher education in Iran and India – A critical view. *Language in India*, 7, 1-11. Retrieved October 9, 2008, from <http://www.languageinindia.com/dec2007/eltinindiaandiran.pdf>
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL Materials Taught at Iranian Public High Schools. *The Asian EFL Journal*, 9 (2), 130-150.
- Kalantari, R., & Gholami, J. (2011). Investigating the EFL education inefficiency and comparing public and private schools in Iran. *Language and Translation Studies*, 24(3), 51-81. (In Persian)
- Kalantari, R., & Gholami, J. (2013). Identifying and prioritizing EFL problems in Iranian schools. *Journal of Educational Innovations*, 46, 97-122. (In Persian)
- Kamyab, S. (2008). The university entrance exam crisis in Iran. *International Higher Education*, number 51. Retrieved October 9, 2008 from http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number51/p22_Kamyab.htm
- Kuntz, P.S. (1997). Language Institutes in Sana'a, Yemen. *ED404885*.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). London: Longman.
- Ostovar Namaghi, S. A. (2006). Forces steering Iranian language teachers' work: A grounded theory. *The Reading Matrix*, 6(2), 90-105.
- Razmjoo, A., & Riazi, A. (2006). On the teaching methodology of Shiraz EFL institutes. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 23(1), 58-70.

- Razmjoo, A. (2007). High schools or private institutes textbooks? Which fulfill communicative language teaching principles in the Iranian context? *Asian EFL Journal*, 9(4), 1-16.
- Revere, L., & Kovach, J. (2011). Online technologies for engaged learning: A meaningful synthesis for educators. *The Quarterly Review of Distance Education*, 12(2), pp. 113-124.
- Riazi, A. (2005). The four language stages in the history of Iran. In Lin, A and Martin, P (eds), *Decolonization, Globalisation: Language-in-education Policy and Practice*. Clevendon: Multilingual Matters.
- Schofield, P. J., & Gitsaki. (1996). What is the advantage of private school instruction? The example of English vocabulary learning in Greece. *System*, 24 (1), 117- 127.
- Smith, R. C. (2008). Learner autonomy (Key concepts in ELT). *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
- Soleimani, B., Aliaskari, M., Ataran, M., & Hoseinikhah, A. (2020). School at home: the neglected chain in Iranian educational system. *Journal of Research in Teaching*, 6(4), 189-208. (In Persian)

