

آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون سرنوشت‌ساز به دانش‌آموزان دبیرستانی^۱

فاطمه تکللو^۲

فریدون وحدانی^۳

منوچهر جعفری گهر^۴

امیررضا نعمت تبریزی^۵

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۱۱

تاریخ تصویب: ۹۵/۷/۷

چکیده

نتایج آزمون‌های سرنوشت‌ساز همچون کنکور نقش مهمی در زندگی آتی امتحان‌دهندگان ایفا می‌کنند. این تحقیق به بررسی تأثیر آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون بر عملکرد آزمون زبان انگلیسی کنکور می‌پردازد. تعداد ۲۹۳ دانش‌آموز در این تحقیق شرکت کردند که پس از

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2016.2440

^۲ دانشجوی دکترا، مربی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول)؛ f_takallou@pnu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی، استادیار آموزش زبان انگلیسی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور؛ f_vahdani@pnu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی، دانشیار آموزش زبان انگلیسی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور؛ jafari@pnu.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی، استادیار آموزش زبان انگلیسی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور؛ arnemati@pnu.ac.ir

بررسی اولیه، ۲۶۰ نفر به دو گروه تجربی و گواه تقسیم شدند. پس از شرکت در پیش‌آزمون، هر دو گروه در دوره آموزشی شرکت کردند که به گروه تجربی بسته آموزشی استراتژی‌های مورد نیاز آزمون به‌همراه تمرین نمونه سؤال‌های کنکور آموزش داده شد اما گروه گواه فقط نمونه سؤال‌های کنکور را تمرین کردند. بعد از اتمام دوره، دو گروه در پس‌آزمون شرکت کردند و در نهایت همگی آنها یک ماه بعد در آزمون کنکور شرکت کردند. داده‌های این تحقیق با استفاده از آزمون نمونه‌های جفت‌شده و ضریب همبستگی پیرسون بررسی شد. نتایج، بیانگر عملکرد بهتر گروه تجربی نسبت به گروه گواه بود. بنابراین به نظر می‌رسد تلفیق چنین استراتژی‌هایی در برنامه درسی تمامی دانش‌آموزان نتایج ارزشمند و سازنده‌ای دارد.

واژه‌های کلیدی: استراتژی‌های مورد نیاز آزمون، آزمون چندگزینه‌ای، آزمون زبان انگلیسی

۱. مقدمه

نتایج آزمون زبان انگلیسی به‌ویژه آزمون‌های سرنوشت‌ساز^۱، نقش مهمی در زندگی آتی امتحان‌دهندگان ایفا می‌کند و این نتایج می‌تواند تعیین‌کننده رشته تحصیلی مورد علاقه و یا شغل ایده‌آل افراد باشد. کوهن (Cohen, 2012: 96) بر این باور است که «به نظر می‌رسد آنچه که در آزمون‌های سرنوشت‌ساز بسیار مهم می‌باشد فراتر از جهت‌گیری استاندارد^۲ است؛ شرکت‌کنندگان آزمون باید بفهمند که چگونه عملکردها را در انواع خاص آزمون بهتر کنند».

رضایی (Rezaei, 2005) اظهار می‌دارد گاهی اوقات علی‌رغم داشتن دانش زبانی، متغیرهای دیگری در عملکرد امتحان‌دهندگان مداخله می‌کند. برخی از این متغیرها عبارتند از روش‌های اندازه‌گیری مهارت زبان، آشنایی قبلی با این نوع آزمون و تفاوت‌های فردی.

¹ high-stakes tests

² standard orientation

از نظر بکمن (Bachman, 2000)، به جز مهارت زبان دو عامل دیگر برای گوناگونی سیستماتیک در عملکرد زبانی مؤثر است: فرایندها و استراتژی‌های استفاده‌شده هنگام آزمون و ویژگی‌های شخص مورد آزمون.

در ایران، آزمون سراسری ورودی دانشگاه‌ها (کنکور) تنها شاخص برای پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی می‌باشد و در نتیجه نقش بسیار کلیدی در تعیین رشته تحصیلی و متعاقباً شغل آنها دارد. اما متأسفانه بسیاری از دانش‌آموزان که معدل بالایی دارند در آزمون کنکور عملکرد ضعیفی دارند. همان‌طور که اسکرانگ و مسترپیری (Scruggs & Mastropieri, 1995) به این موضوع اشاره کردند، تعداد زیادی از دانشجویان آمادگی کافی برای استراتژی‌های مورد نیاز آزمون^۱ ندارند و این موضوع باعث می‌شود که آنها نتوانند به درستی دانش خود را نشان دهند و این فقدان «آگاهی در مورد آزمون»^۲ اغلب باعث آوردن نمره کمتر نسبت به دانش زبانی موجود دانشجو می‌شود. کوهن (Cohen, 1988) با تحلیل استراتژی‌های مورد نیاز آزمون بیان می‌دارد که محققان می‌توانند ابزار ارزیابی را بهتر کنند و دانشجویان موفق‌تری داشته باشند. اندرسون (Anderson, 1991: 135) هم نتیجه‌گیری می‌کند که دانستن این که از چه استراتژی استفاده کنیم کافی نیست بلکه «دانشجویان باید یاد بگیرند چطور از یک استراتژی به‌طور موفقیت‌آمیزی استفاده کنند و چطور آن را با دیگر استراتژی‌ها هماهنگ کنند». راجرز و هارلی (Rogers & Harley, 1999) بیان می‌کنند استراتژی‌های مذکور دانشجویان را قادر می‌سازد که از ویژگی‌های قالب آزمون استفاده کنند تا عملکرد بهتری هنگام آزمون داشته باشند و نمره بهتری بگیرند. تحقیقات نسبتاً زیادی همچون هیرانو (Hirano, 2009) و کوهن و آپتون (Cohen & Upton, 2007) در حوزه آزمون‌های زبان دوم^۳ یا زبان خارجه^۴، به انواع خاصی از استراتژی‌ها که دانش‌آموزان حین آزمون از آن استفاده می‌کنند اشاره کرده‌اند. طبق نظر راجرز و هارلی (Rogers & Harley, 1999) در شرایط آزمون، آزمون‌دهندگان می‌توانند از ویژگی‌ها و قالب آزمون برای افزایش نمره خود بهره‌برند.

¹ test-taking strategies

² test-wiseness

³ second language tests

⁴ foreign language tests

هیرانو (Hirano, 2009: 158) استدلال می‌کند که هنگام پاسخ دادن به آزمون زبان، پاسخگویان از انواع گوناگون استراتژی استفاده می‌کنند:

۱) استراتژی‌های زبان‌آموز^۱ (روشی که زبان‌آموزان مهارت‌های شنیدن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن که شامل مهارت‌های مربوط به دستور زبان، واژگان و ترجمه می‌شود را عملیاتی می‌کنند)

۲) استراتژی‌های مدیریت آزمون^۲ (استراتژی‌هایی برای پاسخ دادن به آیتم‌های آزمون و فعالیت‌های متناسب با آن)

۳) استراتژی‌های آگاهی از آزمون^۳ (یعنی بدون رجوع به فرایندهای زبانی و ذهنی، از دانش آشنایی با قالب آزمون و اطلاعات جانبی برای پاسخ دادن به سئوالات آزمون استفاده شود)

علاوه بر این، راپ و کوی (Rupp, Ferne & Choi, 2006) استدلال می‌کنند که شکل‌های متفاوت آزمون، استراتژی‌های متفاوتی می‌طلبد. به‌طور مثال، سئوالات چندگزینه‌ای استراتژی‌های خاص خود را لازم دارد. شرکت‌کنندگان آزمون چندگزینه‌ای می‌توانند در مورد بخش‌های مهم متن سرنخ به دست آورند و یا از بخش‌هایی که در آزمون مورد سؤال قرار نگرفتند، چشم‌پوشی کنند. بر خلاف بقیه آزمون‌ها، با این که آزمون خواندن و درک مفاهیم به پاسخ‌های آزاد یا به خاطر سپردن خلاصه متن نیازمند است، با محدودیت زمان، شرکت‌کنندگان با آگاهی از مزایای قالب چهارگزینه‌ای، از سئوالات و گزینه‌ها به‌عنوان راهنما استفاده می‌کنند و ابتدا قسمت‌های مهم‌تر و باارزش‌تر را می‌خوانند.

به گفته کروز (Cruz, 2013) هنگام تدریس مهارت‌های مورد نیاز آزمون، باید در این زمینه با دانش‌آموزان آن‌قدر تمرین شود تا به ارزش و اهمیت این تکنیک‌ها پی ببرند. همان‌طور که ستوده‌نما و تقی‌پور (Sotoudehnama, & Taghipour, 2010) اشاره می‌کنند، فراگیران با سطح مهارتی پایین‌تر از این راهبردها کمتر استفاده می‌کنند که یا به‌علت عدم آشنایی از وجود چنین راهبردهایی است یا از اهمیت آن بی‌اطلاعند.

¹ language learner strategies

² test management strategies

³ test-wiseness strategies

رضایی (2005: 27) در محیط زبان انگلیسی به عنوان زبان بیگانه^۱، تأثیر دانش و به کارگیری مهارت‌های مورد نیاز آزمون بر عملکرد آزمون زبان انگلیسی را بررسی کرد تا بداند آیا آزمون‌دهندگان در بخش‌های مختلف آزمون از مهارت‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. او نتیجه‌گیری کرد که «اگر مدرسان زبان و طراحان آزمون بینش بهتری نسبت به استراتژی‌هایی که دانشجویان به کار می‌گیرند پیدا کنند، عملکرد دانشجویان نیز در آزمون‌های زبان بهبود می‌یابد».

در زمینه استراتژی‌های مورد نیاز آزمون تا کنون مطالعات زیادی صورت گرفته است؛ به عنوان مثال، راجرز و هارلی (Rogers & Harley, 1999)؛ رضایی (2005)؛ راپ، فرن و کوی (Rupp, Ferne & Choi, 2006)؛ کوهن و آپتون (Cohen & Upton, 2007)؛ فاکیتی (Phakiti, 2008)؛ هیرانو (Hirano, 2009)؛ کروز (Cruz, 2013)؛ اما در تحقیقات مذکور، تدریس این استراتژی‌ها مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. تحقیق در زمینه آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون محدود است و کمتر مورد بررسی قرار گرفته و طبق نظر کوهن (Cohen, 2006) پیشینه محدودی در زمینه تدریس استراتژی‌ها در مورد پاسخ‌دهندگان آتی آزمون‌های استاندارد سرنوشت‌ساز وجود دارد.

با این حال تحقیقاتی که در زمینه تدریس این استراتژی‌ها انجام شده، بیانگر این موضوع است که تدریس و استفاده از استراتژی‌های مورد نیاز آزمون در تمامی گروه‌های سنی باعث بهبود نمره آنها شده است. به عنوان نمونه، دریزباخ و کوگ (Dreisbach & Keogh, 1982) تأثیر تدریس استراتژی‌ها را در آزمون آمادگی مدرسه بررسی کردند و متوجه شدند که دانش‌آموزانی که آموزش دیده بودند بهتر از سایر دانش‌آموزان عمل کردند. آنها نتیجه گرفتند که تدریس استراتژی‌های مورد نیاز آزمون بر عملکرد آزمون دانش‌آموزان بسیار مؤثر است و باید در برنامه‌های آموزشی مدارس در نظر گرفته شود.

علاوه بر این، زیدنر، کلینگمان و پاپکو (Zeidner, Klingman & Papko, 1988) به نقل از ویرزما (Wiersma, 1990) تحقیقی با ۴۹۷ دانش‌آموز پایه پنجم و ششم انجام دادند. آموزش این دانش‌آموزان توسط معلم‌های سرخانه انجام گرفت. این برنامه در پنج

¹ EFL context

جلسه یک ساعته و دو هفته در میان انجام شد. این برنامه شامل مدیریت زمان^۱، برنامه کاری و تکنیک‌های ریلکسیشن بود. به‌طور کلی، آنها در مجموع نتیجه گرفتند که این برنامه آموزشی مؤثر بوده و در شرایط امتحان، بر عملکرد ذهنی دانش‌آموزان به‌طور معناداری تأثیر دارد.

در تحقیقی دیگر، آمر (Amer, 1993) تأثیر تدریس بعضی استراتژی‌های آگاهی از آزمون را بر درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان دبیرستانی بررسی کرد. به‌وسیله این استراتژی‌ها، دانش‌آموزان بدون رجوع به فرایندهای زبانی و ذهنی، از دانش آشنایی با قالب آزمون و اطلاعات جانبی برای پاسخ دادن به سئوالات آزمون استفاده کردند. نتایج تحقیقات او رابطه مثبت بین این استراتژی‌ها و عملکرد دانش‌آموزان در امتحان مربوطه را نشان داد.

علاوه بر این، اوبا (Obah, 1993) تأثیر آموزش و تمرین یکی از استراتژی‌های مورد نیاز آزمون یعنی مدیریت زمان را مورد تحقیق قرار داد. نتایج نشان داد که با تدریس استراتژی‌های مورد نیاز آزمون به دانش‌آموزان، آنها بهتر زمان خود را مدیریت کردند و نمره امتحانشان بهتر شد. این محقق نتیجه‌گیری کرد مدیریت زمان در امتحانات عامل بسیار مهمی در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود.

وتنپث و جایپریون (Vattanapath & Jaiprayoon, 1999) تأثیر تدریس استراتژی‌های مورد نیاز آزمون را بر امتحان چندگزینه‌ای خواندن و درک مفاهیم سنجیدند. نتایج نشان داد که نمره میانگین درس خواندن و درک مفاهیم گروه آزمایش بالاتر از گروه گواه شد. در یک مطالعه تجربی دیگر، شارناگل (Scharnagl, 2004) تأثیر تدریس اضافه استراتژی‌های مورد نیاز آزمون را بر درس خواندن و درک مفاهیم دانش‌آموزان ضعیف‌تر پایه سوم بررسی کرد. نتایج نشان داد گروه آزمایش که از تدریس اضافه برخوردار بود نسبت به گروه گواه که به‌طور عادی تدریس می‌شد، موفق‌تر عمل کرد.

همان‌طور که هیرانو (Hirano, 2009) بیان می‌دارد، معلمان باید از نقش سنتی خود فراتر رفته و دانش‌آموزان را با چنین استراتژی‌هایی آشنا کنند و به آنها کمک کنند تا این استراتژی‌ها را به کار ببندند.

¹ time management

تحقیق حاضر قصد دارد تا به بررسی تأثیر آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون بر عملکرد درس زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در مورد آزمون سرنوشت‌ساز کنکور در دبیرستان‌های ایران پردازد. سؤال‌های این پژوهش عبارتند از: آیا آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون تأثیر مهمی بر نمره آزمون زبان انگلیسی دانش‌آموزان دبیرستانی در ایران دارد؟ آیا بین نمره آزمون چندگزینه‌ای زبان انگلیسی دانش‌آموزان و نمره آزمون زبان انگلیسی کنکور آنها رابطه معناداری وجود دارد؟

۲. روش‌شناسی تحقیق

۲.۱. آزمودنی‌ها

شرکت‌کنندگان این تحقیق ۲۹۳ دانش‌آموز از پنج دبیرستان واقع در سه منطقه تهران بودند و با روش نمونه‌گیری در دسترس^۱ انتخاب شدند. براساس آزمون تعیین سطح آکسفورد^۲، افرادی که به اندازه یک واحد انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر نمره میانگین بودند، در سطح پیش‌میان^۳ قرار گرفتند. در نتیجه، دانش‌آموزانی که نمره‌ای پایین‌تر یا بالاتر از سطح پیش‌میان^۳ گرفتند از تحلیل پایانی حذف شدند. همچنین، پرسشنامه اولیه توسط تمامی دانش‌آموزان تکمیل شد و دانش‌آموزانی که در کلاس‌های مورد نیاز آزمون یا کنکور آزمایشی شرکت کرده بودند از تحلیل پایانی حذف شدند. در نتیجه تعداد ۳۳ نفر از ۲۹۳ نفر حذف شد و ۲۶۰ دانش‌آموز برای تحلیل داده‌ها باقی ماند. چون تعداد شرکت‌کنندگان گروه گواه و آزمایش باید تقریباً برابر باشد، دو دبیرستان که در مجموع ۱۲۸ دانش‌آموز داشت به عنوان گروه آزمایش انتخاب شد. همچنین، مدیریت اجرای این پژوهش در این دو دبیرستان راحت‌تر بود. بنابراین سه دبیرستان دیگر با ۱۳۲ دانش‌آموز به عنوان گروه گواه انتخاب شد.

۲.۲. طرح پژوهش

این مطالعه طرحی شبه‌تجربی است و شرکت‌کنندگان آن با نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. دانش‌آموزان به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند و در آزمون‌های پیش‌آزمون،

¹ convenience sampling

² Oxford Placement Test

³ pre-intermediate

پس آزمون و آزمون زبان انگلیسی کنکور سراسری شرکت کردند. در این مطالعه، کاربرد استراتژی‌های مورد نیاز آزمون متغیر مستقل است و آزمون‌های چندگزینه‌ای زبان انگلیسی (پیش آزمون و پس آزمون) و آزمون زبان انگلیسی کنکور سراسری به‌عنوان متغیر وابسته می‌باشد.

۲.۳. بسته آموزشی

بسته آموزشی که برای گروه آزمایش در نظر گرفته شد، شامل تعدادی از استراتژی‌های عمومی، برخی تکنیک‌های خاص مورد نیاز آزمون‌های چندگزینه‌ای بود. همچنین شامل نکته‌ها و تکنیک‌های مختلف براساس چندین سایت و کتاب در زمینه آزمون‌سازی بود. ضمناً از تکنیک‌های مورد نیاز آزمون برگرفته از پرسشنامه رضایی (Rezaei, 2005) نیز در این بسته استفاده شد.

این بسته آموزشی توسط دو استاد دانشگاه با تجربه زبان انگلیسی و سه دبیر زبان انگلیسی بررسی شد. نظریات و دیدگاه‌های این اساتید اعمال شد و تعدادی از نکات تغییر و بخشی از آن حذف شد و در نهایت این بسته آموزشی به زبان فارسی برای گروه پیش-مطالعه آماده شد. این بسته و آزمونی که بر اساس سئوالات سال‌های قبل کنکور سراسری بود با گروه ۳۲ نفری از دانش‌آموزان دبیرستانی که مشابه شرکت‌کنندگان اصلی این تحقیق بود مورد آزمایش قرار گرفت. پس از ویرایش مجدد و با تغییرات کوچکی در روش اجرا، بسته آموزشی و آزمون برای مطالعه اصلی آماده شدند.

۲.۴. ابزار پژوهش

به‌منظور سنجش و اندازه‌گیری تأثیر تدریس استراتژی‌های مورد نیاز آزمون بر عملکرد زبان انگلیسی دانش‌آموزان از ابزار زیر استفاده شد:

۱- آزمون تعیین سطح آکسفورد که در جلسه اول از دانش‌آموزان گرفته شد تا سطح زبان دانش‌آموزان سنجیده شود و همسانی سطح آنها مشخص شود. این آزمون دارای ۶۰ سؤال در بخش‌های دستور زبان، واژگان و خواندن و درک مفاهیم می‌باشد که بالاترین نمره ۶۰ می‌باشد.

۲- پرسشنامه اولیه که شامل اطلاعات دموگرافیک^۱، کلاس‌های فوق‌برنامه و کنکور آزمایشی دانش‌آموزان می‌باشد.

۳- آزمون زبان: این آزمون از بین نمونه سؤال‌های سال‌های گذشته آزمون سراسری کنکور (سال‌های ۸۸ تا ۹۲) انتخاب شد و به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانش‌آموزان استفاده شد.

۴- سؤال‌های بخش زبان انگلیسی آزمون کنکور سراسری سال ۹۳

آزمون سراسری کنکور توسط سازمان سنجش طراحی می‌شود و از آنجایی که کنکور آزمونی استاندارد می‌باشد، همان‌طور که براون و رولف (Brown & Rolfe, 2004) اظهار می‌کنند، ارزیابی‌های رسمی^۲ همچون آزمون‌های استاندارد از اعتبار تثبیت‌شده‌ای^۳ برخوردار است. سؤال‌های آزمون کنکور توسط گروهی از کارشناسان بررسی می‌شود و هر پرسش با برنامه آموزشی و سرفصل دروس چک می‌شود همچنین مناسب بودن و سوگیری احتمالی^۴ هم در نظر گرفته می‌شود. از آنجایی که کنکور سراسری توسط کمیته‌های تخصصی بررسی می‌شود بدون سوگیری است و پایایی درونی آن و روایی ساختاری آن محرز است.

۲.۵. روش اجرای پژوهش

به‌منظور اجرای این پژوهش، ابتدا با یک گروه دانش‌آموز دبیرستانی (۳۲ نفر) که مشابه گروه اصلی این تحقیق بودند، پیش‌مطالعه‌ای انجام شد. سؤال‌ها یک بار دیگر بازبینی شد و اعتبار سؤال‌ها با استفاده از فرمول آلفا کرونباخ مشخص و استاندارد شد (۰.۷۵). با تغییرات کوچکی در روش اجرا، بسته آموزشی و آزمون‌ها برای مطالعه اصلی آماده شدند. به‌منظور اجرای این تحقیق مراحل زیر انجام شد:

مرحله اول: هر دو گروه گواه و آزمایش در جلسه اول و قبل از مرحله آموزش، در آزمون تعیین سطح آکسفورد شرکت کردند تا سطح زبان دانش‌آموزان سنجیده شود و

¹ demographic questionnaire

² formal assessments

³ established validity

⁴ potential bias

همسانی سطح آنها مشخص شود. افرادی که در آزمون تعیین سطح آکسفورد، به اندازه یک واحد انحراف معیار بالاتر و پایین تر نمره میانگین بودند، در سطح پیش میانی^۱ قرار گرفتند. در نتیجه سایر دانش‌آموزان از تحلیل پایانی حذف شدند.

مرحله دوم: تمامی دانش‌آموزان پرسشنامه اولیه را تکمیل کردند. این پرسشنامه شامل اطلاعات دموگرافیک و اطلاعاتی در زمینه شرکت آنها در کلاس‌های مورد نیاز آزمون یا کنکور آزمایشی بود. با بررسی این پرسشنامه، دانش‌آموزانی که در کلاس‌های فوق‌الذکر شرکت کرده بودند، حذف شدند. در نتیجه، در کل ۳۳ دانش‌آموز از تحلیل پایانی حذف شدند.

مرحله سوم: هر دو گروه گواه و آزمایش در پیش‌آزمون شرکت کردند. پیش‌آزمون ترکیبی از سؤال‌های سال‌های ۸۸ تا ۹۲ آزمون سراسری کنکور بود.

مرحله چهارم: گروه آزمایش در دوره آموزشی استراتژی‌های مورد نیاز آزمون که در چهار جلسه ۲ ساعته در اواخر سال تحصیلی برگزار شد، شرکت کردند. در این دوره آموزشی هم‌زمان با تدریس استراتژی‌های مورد نیاز آزمون، نمونه سؤال‌های سال‌های قبل آزمون سراسری کنکور تمرین شد. در حالی که دانش‌آموزان گروه گواه فقط روی نمونه سؤال‌های سال‌های قبل تمرین می‌کردند و اشاره‌ای به استراتژی‌های مورد نیاز آزمون نمی‌شد. محقق یعنی همان مدرس این دوره آموزشی، استراتژی‌ها را در پنج فاز بر اساس مدل شاموت و اومالی (Chamot and O'Malley, 1994) آموزش داد. در فاز اول یعنی «آمادگی»، محقق بر نقاط ضعف دانش‌آموزان که در آزمون تعیین سطح مشخص شده بود، تمرکز کرد. همچنین به بررسی استراتژی‌هایی پرداخت که در پرسشنامه کمتر به استفاده از آن اشاره شده بود. در فاز دوم یعنی «ارائه»، بعضی استراتژی‌های عمومی، برخی استراتژی‌های خاص برای آزمون‌های چندگزینه‌ای و همچنین نکته‌های مفید برای مدیریت زمان به دانش‌آموزان آموزش داده شد. محقق به اهمیت این استراتژی‌ها اشاره کرد و با مثال آنها را توضیح داد. به‌عنوان مثال، به آنها به‌طور مستقیم و واضح آموزش داده شد که در پاسخ به یک پرسش خاص، آنها باید از اطلاعات موجود در خود سؤال و گزینه‌ها

¹ Pre-intermediate

استفاده کنند یا در آزمون خواندن و درک مفاهیم آنها باید قبل از خواندن متن حتماً مروری بر پرسش‌ها داشته باشند یا اگر در پرسشی عدد یا نام خاصی مورد سؤال است فقط باید با نگاه اجمالی به متن، دنبال پیدا کردن آن عدد یا اسم خاص باشند. علاوه بر این، محقق به آنها متذکر شد که دانش آموزان باید در ذهن داشته باشند که هنگامی که متن را می‌خوانند جزئیات را به ذهن بسپارند زیرا ممکن است زمان دیگری برای بازخوانی متن نداشته باشند. از استراتژی‌های دیگر که مربوط به بخش دستور زبان انگلیسی بود، حذف گزینه‌های غلط برای سریع‌تر رسیدن به پاسخ درست بود. همچنین دانش آموزان گروه آزمایش اطلاعاتی در زمینه مدیریت زمان یاد گرفتند تا در زمان کنکور که به نوعی آزمون سرعت نیز هست با کمبود وقت مواجه نشوند. در فاز سوم یعنی «تمرین»، دانش آموزان استراتژی‌های آموزش داده شده را با مثال‌هایی از آزمون‌های کنکور سال‌های گذشته به صورت دو نفره یا انفرادی تمرین کردند. در فاز بعد یعنی «ارزیابی»، روی استراتژی‌ها تعمق کردند و کاربردی بودن آنها را ارزیابی کردند. در نهایت، در فاز آخر یعنی «بسط»، دانش آموزان هر استراتژی جدید را روی نمونه سؤال‌های مختلف به کار گرفتند و با داشتن زمان کافی آنها را تمرین کردند.

مرحله پنجم: از کلیه دانش آموزان هر دو گروه آزمایش و گواه پس آزمون گرفته شد. مرحله ششم: تمام دانش آموزان یک ماه بعد در کنکور شرکت کردند و پس از اعلام نتایج، نمرات آزمون زبان آنها استخراج شد.

۳. یافته‌های پژوهش

در این تحقیق، آمار توصیفی و سایر اطلاعات در مورد عملکرد دانش آموزان در پیش آزمون، پس آزمون و آزمون کنکور بخش زبان انگلیسی فراهم شده است که این اطلاعات شامل میانگین، میانه، انحراف استاندارد، کمینه، بیشینه و اطلاعات دیگر می‌باشد. این نتایج در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی برای نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و بخش زبان انگلیسی کنکور

| خطای استاندارد | | آمار | | میانگین | پیش‌آزمون |
|----------------|--------|--------|--------|--------------|------------------------|
| گروه | | گروه | | | |
| آزمایش | گواه | آزمایش | گواه | | |
| | ۰.۶۹۶ | ۲۲/۰۷ | ۲۱/۱۴ | | |
| | | ۲۱/۰۰ | ۲۱/۰۰ | میانه | |
| | | ۷/۸۷۵ | ۶/۷۱۳ | انحراف معیار | |
| | | ۳۸ | ۲۶ | دامنه | |
| ۱/۶۱۶ | ۱/۵۴۰۲ | ۳۶/۶۲۵ | ۲۲/۳۱۵ | میانگین | پس‌آزمون |
| | | ۳۴/۰۰ | ۱۵/۰۰ | میانه | |
| | | ۱۸/۲۹۴ | ۱۷/۶۹۶ | انحراف معیار | |
| | | ۷۸/۰۰ | ۷۸/۰۰ | دامنه | |
| ۱/۵۸۷ | ۱/۶۰۲۵ | ۲۵/۵۵۷ | ۱۵/۶۳۶ | میانگین | نمره بخش زبان کنکور |
| | | ۲۲/۰۰ | ۹/۰۰ | میانه | |
| | | ۱۷/۹۶۵ | ۱۸/۴۱۱ | انحراف معیار | |
| | | ۸۱/۶۰ | ۷۹/۷۰ | دامنه | |

در پاسخ به اولین سؤال تحقیق، «آیا آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون تأثیر مهمی بر نمره پس‌آزمون زبان انگلیسی دانش‌آموزان دبیرستانی در ایران دارد؟»، آزمون نمونه‌های جفت‌شده هم برای گروه گواه و هم گروه آزمایش اجرا شد. نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه مقایسه شد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ارزش Sig (دوطرفه) بیشتر از ۰۰۵ است. بنابراین تفاوت چشمگیری بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه دیده نمی‌شود.

جدول ۲: آزمون نمونه‌های جفت‌شده پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه

| Sig دوطرفه | df | t | تفاوت‌های جفت‌شده | | | | میانگین | جفت ۱- پیش‌آزمون - پس- آزمون |
|---------------|-----|--------|-------------------|--------|-----------------------|---------------------|---------|------------------------------------|
| | | | سطح اطمینان ۹۵٪ | | خطای معیار میانگین | انحراف استاندارد | | |
| | | | بیشینه | کمینه | | | | |
| ۰.۴۷۷ | ۱۳۱ | -۰.۷۱۳ | ۲/۰۸۴ | -۴/۴۳۴ | ۱/۶۴۷ | ۱۸/۹۳۲ | -۱/۱۷۵ | |

همچنین این آزمون برای مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش استفاده شد. همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، ارزش Sig (دوطرفه) برابر با ۰۰۰ است و چون این عدد از سطح تعیین شده ۰۰۵ کوچکتر است، می توان نتیجه گیری کرد که از لحاظ آماری تفاوت معناداری بین نمره پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش وجود دارد. این تفاوت میانگین با ۹۵٪ اطمینان ارزش کمینه و بیشینه را نشان می دهد.

جدول ۳: آزمون نمونه های جفت شده پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش

| | | | تفاوت های جفت شده | | | | ن - اف . | |
|--------------------------------------|-----|-----|-------------------|---------|---------|-------|----------|---------|
| | | | سطح اطمینان ۹۵٪ | | خطای | | | |
| | | | بیشینه | کمینه | | | | |
| جفت ۱ - پیش آزمون - پس آزمون ۲ | ۰۰۰ | ۱۲۷ | -۸/۳۱۸ | -۱۱/۰۹۲ | -۱۸/۰۱۷ | ۱/۷۴۹ | ۱۹/۷۹۶ | -۱۴/۵۵۴ |

به منظور پاسخ به سؤال دوم این تحقیق «آیا رابطه معناداری بین نمره آزمون چندگزینه ای زبان انگلیسی دانش آموزان (پس آزمون) و نمره آزمون زبان انگلیسی کنکور این دانش آموزان وجود دارد؟» از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول ۴ نشان می دهد که جهت همبستگی این دو متغیر مثبت است یعنی اگر نمره آزمون انگلیسی دانش آموزان بالا باشد، نمره آزمون زبان انگلیسی کنکور آنها هم بالاست. ضریب همبستگی پیرسون (+۰۵۸۳) برای گروه آزمایش و ضریب (+۰۴۰۹) برای گروه گواه نشان می دهد که همبستگی مثبت بین دو متغیر وجود دارد. طبق نظر کوهن (Cohen, 1998) در تفسیر نتایج همبستگی پیرسون، همبستگی کم بین عدد ۱۰ تا ۲۹ می باشد، همبستگی متوسط بین ۳۰ تا ۴۹ می باشد و همبستگی قوی بین ۵۰ تا ۱ می باشد که در این پژوهش، همبستگی برای گروه آزمایش قوی و برای گروه گواه متوسط می باشد.

جدول ۴: همبستگی پیرسون بین نمره زبان انگلیسی دانش‌آموزان و درصد بخش زبان کنکور

| نمره زبان | گروه |
|-----------|----------------|
| ۰.۵۸۳** | همبستگی پیرسون |
| ۰.۰۰۰ | Sig دو طرفه |
| ۱۲۸ | تعداد |
| ۰.۴۰۹** | همبستگی پیرسون |
| ۰.۰۰۰ | Sig دو طرفه |
| ۱۳۲ | تعداد |

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه هم‌سو با دیگر تحقیقاتی همچون آمر (Amer, 1993) و هیرانو (Hirano, 2009) تأثیر مثبت تدریس استراتژی‌های مورد نیاز آزمون را تأیید می‌کند. یافته‌های این پژوهش از تدریس این استراتژی‌ها در کلاس‌های درس زبان انگلیسی حمایت می‌کند.

طبق نظر نورداد (Nourdad, 2015) برخی از دلایل تأثیر مثبت تدریس استراتژی‌های مورد نیاز آزمون می‌تواند شامل موارد ذیل باشد: این استراتژی‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مشکلات خود را در لحظه آزمون حل کنند؛ نگرش آنها نسبت به امتحان تغییر می‌کند و در نتیجه تشویش و نگرانی آنها هنگام آزمون کاهش می‌یابد. تحقیقاتی در زمینه آموزش عمومی توسط کالچستین، هوکووار و کالچستین (Kalechstein, Hocevar & Kalechstein, 1998) و زبانشناسی کاربردی توسط الخایفایفی (Elkhafai, 2005) و گلچی (Golchi, 2012) نشان داده است که نگرانی با هوشیاری هنگام آزمون کاملاً متفاوت است.

علاوه بر این، همان‌طور که آرنولد (Arnold, 2000) اظهار می‌دارد، تمرین استراتژی‌های مورد نیاز آزمون خود نوعی حساسیت زدایی منظم^۱ است که باعث کاهش نگرانی می‌شود. به عبارت دیگر برخورد مکرر با عوامل نگران‌کننده به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند احساسات و ذهن خود را کنترل کنند و در نهایت در شرایط امتحان موفق‌تر عمل کنند.

^۱ systematic desensitization

یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در آزمون پرچالش کنکور سراسری و پس از آزمون خود نتیجه بهتر گرفتند. آزمون زبان انگلیسی کنکور در ایران فرایند پیچیده‌ای است و دانش‌آموزان باید به‌درستی از استراتژی‌های خود استفاده کنند. بنابراین تدریس و تلفیق چنین استراتژی‌هایی در دبیرستان‌ها همراه با درس زبان انگلیسی ضروری به نظر می‌رسد. استراتژی‌های مورد نیاز آزمون باید از محدوده تئوری و انتزاعی خارج شده و در عوض به‌صورت مفید، صریح و عملی تمرین شود. برنامه‌های دانشگاه‌های تربیت معلم می‌تواند شرایطی را برای معلمان آتی فراهم کند تا در دوره آموزشی و سمینارهای مرتبط شرکت کنند.

مشاهده دانش‌آموزان در زمان آزمون برای تشخیص نقاط قوت و ضعف آنها در زمینه استراتژی‌ها بسیار مفید خواهد بود که در نتیجه به تدریس مؤثر و مناسب استراتژی‌ها می‌انجامد. از آنجایی که در دهه‌های اخیر بر توانش استراتژیک^۱ به‌صورت تئوری و عملی تأکید شده است، طراحان رشته‌ها و دروس و همچنین نویسندگان کتب درسی باید برای دانش‌آموزان تمرین‌های مناسب برای به‌کار گرفتن استراتژی‌ها و بهتر شدن توانش استراتژیک طراحی کنند.

به‌طور کلی، مشخص شد که تدریس استراتژی‌های فوق‌الذکر تأثیر معناداری بر عملکرد دانش‌آموزان دارد. آموزش چنین استراتژی‌هایی به دانش‌آموزان و انگیزه بخشیدن برای به‌کاربردن آنها، دانش‌آموزان را در جلسه امتحان تشویق می‌کند که حدس‌های منطقی بزنند، عملکرد بهتری داشته باشند، مسائل و مشکلات خود را حل کنند و همچنین نگرانی و استرس خود را بکاهند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تدریس چنین استراتژی‌هایی با برنامه منظم و منسجم در طول سال تحصیلی برای دانش‌آموزان مفید خواهد بود.

در این تحقیق پس از برگزاری دوره آموزشی، دانش‌آموزان گروه آزمایش بهتر از گروه گواه عمل کردند. این پژوهش را می‌توان در طرحی منسجم و با تمرین بیشتر در طول سال تحصیلی اجرا کرد. علاوه بر این در تحقیق‌های بعدی می‌توان گونه‌های دیگر

¹ strategic competence

آزمون مثل آزمون درست-غلط، آزمون تطبیق و یا آزمون‌های تشریحی را بررسی کرد. به‌طور خلاصه، چنین تحقیقاتی می‌تواند راهنمایی‌های مفید و سازنده‌ای برای تلفیق آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون و در دروس مختلف فراهم نماید.

منابع

- ستوده‌نما، الهه و فاطمه تقی‌پور (۱۳۸۹). «ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۵۲-۲۵.

- Amer, A. (1993). "Teaching EFL Students to Use a Test-taking Strategy". *Language Testing*. 10(1). pp. 71-77.
- Anderson, N. J. (1991). "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing". *The Modern Language Journal*. 75(4). pp. 460-472.
- Arnold, J. (2000). "Seeing through Listening Comprehension Exam Anxiety". *TESOL Quarterly*. 34(4). pp. 777-786.
- Bachman, L. (2000). "Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts". *Language Testing*. 17/1. pp. 1-42.
- Brown, J. & S. Rolfe (2004). "Use of Child Development Assessment in Early Childhood Education: Early Childhood Practitioner and Student Attitudes toward Formal and Informal Testing". *Early Child Development and Care*. 175 (3). pp. 193-202.
- Chamot, A. & J. O'Malley (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A.D. (2006). "The Coming of Age of Research on Test-taking Strategies". *Language Assessment Quarterly*. 3 (4). pp. 307-331.
- Cohen, A.D. (2012). "Test-taking Strategies". *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan & S. Stoyloff (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 96-104.

- Cohen, A. & T. Upton (2007). "I Want to Go back to the Text: Response Strategies on the Reading Subtest of the New TOEFL". *Language Testing*. 24(2). pp. 209-250. [Online] <<http://dx.doi.org/10.1177/0265532207076364>>
- Cruz, B. (2013). Strategy Instruction and its Effectiveness in Passing the Mathematical Portion of the CAHSEE (Unpublished Master's Thesis). California State University, Northridge.
- Dreisbach, M. & B. Keogh (1982). "Test-wiseness as a Factor in Readiness Test Performance of Young Mexican-American children". *Journal of Educational Psychology*., 74(2). pp. 224-229.
- Elkhafaifi, H. (2005). "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom". *The Modern Language Journal*. 89 (2). pp. 206-220.
- Golchi, M.M. (2012). "Listening Anxiety and its Relationship with Listening Strategy Use and Listening Comprehension among Iranian IELTS Learners". *International Journal of English Linguistics*. 2 (4). pp. 115-128.
- Hirano, K. (2009). "Research on Test-taking Strategies in L2 Reading". *Bull". Joetsu Uni. Educ.*. 28. pp. 157-165.
- Kalechstein, P. B., D. Hocesvar & M. Kalechstein (1998). "Effects of Test-wiseness Training on Test Anxiety, Locus of Control and Reading Achievement in Elementary School Children". *Anxiety Research*. 1 (3). pp. 247-261.
- Nourdad, N. (2015). "Gender and Major Differences in Test-taking Strategies and EFL". *International Journal of English Language, Literature and Humanities*. 2(4). pp. 361-373.
- Obah, T. (1993). "Teaching an Examination Strategy to Technology Oriented University Students in Nigeria: The (PWR) Plan". *Review of ELT*. 3(1). pp. 80-86.
- Phakiti, A. (2008). "Construct Validation of Bachman and Palmer's (1996) Strategic Competence Model over Time in EFL Reading Tests". *Language Testing*. 25(2). p. 237. [Online] <<http://dx.doi.org/10.1177/0265532207086783>>
- Rezaei, A. (2005). "Test-taking Strategies and Performance in Language Achievement Tests". *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*. (20). pp.27-50.
- Rogers, W. & D. Harley (1999). "An Empirical Comparison of Three-and Four-choice Items and Tests: Susceptibility to Test-

wiseness and Internal Consistency Reliability". *Educational and Psychological Measurement*. 59(2). p. 234. [Online]
<<http://dx.doi.org/10.1177/00131649921969820>.>

- Rupp, A. A., T. Ferne & H. Choi (2006). "How Assessing Reading Comprehension with Multiple-choice Questions Shapes the Construct: A Cognitive Processing Perspective". *Language Testing*. 23(4). pp. 441-474.
- Scharnagl, T. M. (2004). The Effects of Test-taking Strategies on Students' Reading Achievement (Unpublished Doctoral Dissertation). Union Institute and University, United States, Ohio.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1995). Science and Mental Retardation: An Analysis of Curriculum Features and Learner Characteristics. *Science & Education*, 79. 251-271.
- Sotoudehnama, E. & F. Taghipour (2010). "On the Relationships among Motivation, Metacognitive Awareness of Listening Strategies and Listening Proficiency of Iranian EFL Learners". *Journal of Zabanpazhuhi*. 1(2). pp. 25-52. [In Persian]
- Vattanapath, R. & K. Jaiprayoon (1999). "An Assessment of the Effectiveness of Teaching Test-taking Strategies for Multiple-choice English Reading Comprehension Tests". *Occasional Papers*. 8. pp. 57-71.
- Wiersma, W. (1990). *Educational Measurement and Testing*. Allyn and Bacon: Boston.