

تأثیر تغییر تحمل ابهام بر توانش زبانی فراگیران زبان انگلیسی

نویسندگان: آریتا شمشادی* و دکتر محمدرضا شعیری*

* عضو هیأت علمی دانشگاه شاهد

چکیده

هدف اساسی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر راهبردهای یادگیری ویژه «تحمل ابهام» بر فرایندهای یادگیری و توانش زبانی، زبان دوم یادگیرندگان است. بدین خاطر ۱۳۵ دانشجوی دوره کارشناسی که دارای حداقل نمره زبان خام کنکور سراسری بودند و براساس آزمون سلت (CELT) نیز توانش زبانی نزدیکی داشتند، انتخاب گردیدند. پس از واریسی «تحمل ابهام» آنها براساس مقیاس تحمل ابهام زبان دوم مک لین (Mc Lain, D., 1993)، افرادی که دارای تحمل ابهام بالا و پایین بودند تعیین شدند. سپس دو گروه آزمایش با تحمل بالا و پایین و دو گروه کنترل مشابه تشکیل شد. آنگاه پیش آزمون تافل در مورد آنها اجرا گردید. سپس گروههای آزمایش در یک ترم تحصیلی تحت آموزش راهبردهای یادگیری ویژه تحمل ابهام قرار گرفتند. بعد از آن، پس آزمون تافل نیز در مورد آنها اجرا شد. یافته‌ها نشان داد که راهبردهای یادگیری ویژه تحمل ابهام، بر گروه آزمایش دارای تحمل ابهام پایین مؤثر بوده و توانسته است توانش زبانی آنها را به شکل معنادار نسبت به دیگر گروهها افزایش دهد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای یادگیری خاص، تحمل ابهام، توانش زبان، زبان دوم

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال دوازدهم - دوره جدید

شماره ۱۰

اردیبهشت ۱۳۸۴

مقدمه

یادگیری زبان دوم، فرایندی پیچیده و چند تباری است. یادگیرنده با مجموعه‌ای از اطلاعات تازه مواجه است که نیازمند درون‌سازی (assimilation)، پردازش (processing) و درونی‌سازی‌اند (internalization) هستند به‌ویژه در مورد زبان‌هایی که با زبان مادری یادگیرنده از لحاظ ساختار، واژگان و... تمایزهای بیش‌تری دارند. یکی از نکات مهم در این فرایند این است که زبان‌آموز در یادگیری زبان

دوم چه در شرایط رسمی کلاس و چه در موقعیت‌های عینی، و جدا از شیوه و محتوای تدریس، گاهی دچار تردید و عدم اطمینان می‌گردد. در چنین مواردی، ویژگی‌ای که فرد را برای مقابله با چنین شرایطی یاری می‌کند «تحمل ابهام» (tolerance of ambiguity) است. ارمن (Ehrman, E., [۱]) معتقد است که مطابق نظر پیازه (Piajet, J.) در فرایند یادگیری مورد اشاره، گام نخست، درون‌سازی است. در این مرحله، فراگیر اطلاعات تازه را

دریافت می‌کند. پس از آن، زبان‌آموز ممکن است با عناصر متناقض و اطلاعات یا نظام‌های ناقص روبه‌رو گردد و در مرحله سوم که پیاژه (Piaget, J.) آن را برون‌سازی، انطباق یا سازش (accomodation) نامیده، داده‌های تازه تشخیص داده می‌شود و ضمن تعیین اولویت‌ها، اطلاعات تازه در ساختارهای موجود گنجانده می‌شود، به گونه‌ای که ساختارها دگرگون، و طرحواره‌های ذهنی تازه ایجاد می‌شوند. به این خاطر، الی (Ely, C.) [۲] اشاره می‌کند که «تحمل ابهام» با سبک‌شناختی (cognitive style) فرد و یا شخصیت وی مرتبط است. بر این اساس می‌توان گفت که زبان‌آموز گاه محرک‌های تردیدزا و مبهم را به دلیل تازگی، و گاه پیچیده بودن، منبع تهدید تلقی می‌کند تا حدی که این امر ممکن است مانعی در راه یادگیری محسوب شود [۳]. براون (Brown, D.) [۴] براین باور است که «تحمل ابهام» باعث سهولت در پذیرش نظریه‌ها، باورها و گزاره‌هایی می‌شود که مغایر با نظام اعتقادی یا ساختار دانش فرد هستند، و بدین‌سان از آن به‌عنوان یکی از سبک‌های مهم یادگیری نام می‌برد. به‌عنوان نمونه، برخی افراد، افکار، وقایع و واقعیت‌هایی را که مخالف اندیشه‌شان باشد، راحت‌تر می‌پذیرند و برعکس، عده‌ای از افراد، دارای انعطاف‌ناپذیری ذهنی محدودی هستند که از آن‌ها به‌عنوان «جزم‌اندیش» (dogmatic) یاد می‌شود. این افراد آنچه را که ناهماهنگ و نامتجانس با نظام ذهنی خود می‌پندارند، به سختی می‌پذیرند و می‌کوشند قضایا و گزاره‌ها را در جایگاه مناسبی در ساختارشناختی خود بگنجانند. مک‌لین (McLain, D.) [۵] اشاره می‌کند که «تحمل» یعنی پذیرش با اکراه (begudging acceptance) و «عدم تحمل» (intolerance)، یعنی طرد (rejection). البته باید توجه کرد که «تحمل ابهام» یک ویژگی پیوستاری است که از طرد تا پذیرش کامل در نوسان است. وی اضافه می‌کند که منظور از «ابهام»، ناکافی بودن اطلاعات مربوط به متن یا محرک خاص است. بادنر (Budner, S.) [۳] و نرتن (Norton, R. W.) [۶] به مفهوم مشابهی در مورد «تحمل ابهام» اشاره دارند: «تحمل ابهام» به معنای تهدید یا خطری است که فرد در هنگام تغییر یا دریافت اطلاعاتی که مبهم،

ناقص، متفک، نامطمئن، بی‌سازمان، بی‌ثبات و متناقض یا نامشخص هستند، احساس می‌کند. البته بادنر [۳] معتقد است که همه فراگیران زبان در مقطعی از فرایند یادگیری، دچار این احساس می‌شوند. اکنون ممکن است این پرسش پیش آید که تأثیر «تحمل ابهام» بر یادگیری زبان تا چه حد است. الی [۷] می‌گوید هنگامی که زبان‌آموز دچار تردید می‌شود، مثل زمانی که معنای واژه‌ای تازه را دقیقاً نمی‌داند و یا نمی‌تواند اصوات یا کلمات را به دقت تشخیص دهد و تلفظ کند، این امر مانع شناخت و کاربرد استراتژی‌های صحیح یادگیری می‌شود. فرض کنید شیوه یادگیری یک زبان‌آموز، «مقابله‌ای» (contrastive) است. او می‌کوشد بین ساختار و عناصر زبان مادری خود و زبان دوم مطابقت یک به یک برقرار کرده و این دو سیستم را کاملاً بر یکدیگر منطبق سازد. بدین‌خاطر هنگام صحبت کردن یا نوشتن به زبان دوم، همواره از زبان اول به دوم ترجمه می‌کند. بنابراین، چنین فردی تحمل مواجه شدن با موارد مبهم و مغایر را ندارد و در صورتی که با این مشکل مواجه شود چون ذهنش دچار جزمیت شده، از قدرت خلاقیت و ابتکارش کاسته می‌شود. در نقطه مقابل، در صورتی که زبان‌آموز، به لحاظ شناختی یا عاطفی به سادگی تحمل خود را در مقابل اطلاعات مبهم از دست ندهد و انبوه داده‌های متناقض و متفاوت، همچون واژه‌های متفاوت با زبان مادری یا قواعد ناسازگار با زبان مادری و نیز زمینه‌های متفاوت فرهنگی زبان دوم نتواند او را زیاد تحت تأثیر قرار دهد و قدرت تحمل فرد بالا باشد، آنگاه و به‌دنبال آن، وی می‌تواند در امر اکتساب زبان دوم، به‌ویژه در مراحل مقدماتی، موفق‌تر باشد؛ چه در این مرحله، فرصت زیادی برای رفع ابهام وجود دارد. همچنین اگر فراگیر بیش از حد پذیرای «ابهام» باشد، این امر بر یادگیری تأثیر منفی خواهد داشت، چرا که او پذیرای همه قضایا (propositions) به‌صورت «باری به هر جهت» خواهد بود و در ادخال داده‌ها در ساختارشناختی خود موفق نخواهد بود. بدین‌سان افراط او در پذیرش تسمای مطالب مبهم و نامطمئن، مانعی در راه اکتساب وی تلقی می‌شود [۷].

روش

(۱) آزمودنی‌ها

الف) جامعه آماری: جامعه آماری تحقیق حاضر دربرگیرنده تمام دانشجویانی بوده که در نیمسال اول سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ در دانشگاه شاهد، در کلاس‌های زبان انگلیسی شرکت داشته‌اند. مجموعه آزمودنی‌های جامعه آماری تحقیق ۲۴۰ نفر بوده است.

ب) نمونه تحقیق: برای انتخاب نمونه تحقیق، نخست نمرات خام زبان انگلیسی کنکور سراسری دانشجویان بررسی شد و ۱۳۵ نفر که دارای نمراتی بالاتر از ۴۰ بودند انتخاب شدند. اما پژوهشگران برای اطمینان از تشابه آزمودنی‌های برگزیده شده، به لحاظ توانش زبانی و فرهنگی، آزمون استاندارد سلت (CELT) را نیز در مورد آن‌ها اجرا کرد.

ج) همچنین برای انتخاب آزمودنی‌ها برای جایگزینی در گروه‌های کنترل و آزمایش، و پس از انجام آزمون تحمل ابهام در مورد آزمودنی‌ها، براساس میانگین (۳۷/۹۷) و انحراف معیار (۳۵/۸۲) آزمون تحمل ابهام، ۸۰ آزمودنی برگزیده شدند که ۴۰ نفر آن‌ها دارای تحمل ابهام بالا و ۴۰ نفر دارای تحمل ابهام پایین بودند که به تصادف در گروه‌های آزمایشی و کنترل براساس طرح تحقیق جایگزین شدند. بنابراین در هر گروه ۲۰ آزمودنی قرار گرفتند.

(۲) ابزارهای تحقیق

ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق عبارتند از: الف) آزمون استاندارد توانش زبانی سلت (CELT) که برای سنجش تشابه و همسانی افراد در توانش زبانی توسط متخصصان زبان انگلیسی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

ب) مقیاس «تحمل ابهام» زبان دوم مک‌لین (McLain, D.) [۵] که دارای ۲۲ عبارت، با گزینه‌هایی به سبک لیکرتی است. اعتبار و پایایی مقیاس به شرح زیر گزارش شده است.

نایمن (Naiman, N.) و همکارانش [۸] متوجه شدند که «تحمل ابهام» یکی از دو عامل مؤثر بر پیش‌بینی موفقیت فراگیران دبیرستانی فرانسوی، در تورنتو کانادا، در درس زبان انگلیسی است. چپل (Chappelle, C.) و رابرتس (Roberts, C.) [۹] در بررسی خود درمورد دانشجویان زبان انگلیسی در دانشگاه ایلی‌نویز (Illinois) دریافتند آزمودنی‌هایی که از تحمل ابهام بیش‌تری داشتند، در انجام برخی تکالیف زبان موفق‌تر از سایرین بودند. الی [۷] و ارمن (Ehrman, M.) [۱] در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که «تحمل ابهام» افراطی، به لحاظ‌شناختی موجب انفعال شخص می‌شود، چه وی نسبت به اشکال مختلف زبان دچار تردید نمی‌شود و به دنبال آن، درگیر رفع ابهام نمی‌گردد، گونه صحیح را کشف نمی‌کند، بدین‌خاطر اشاره دارند که هم «عدم تحمل ابهام» و هم «تحمل ابهام» افراطی مانع یادگیری مطلوب است، اما تحمل ابهام معتدل و متعادل، برای اکتساب زبان مناسب است.

از طرف دیگر، الی [۲] و کازمیا (Kazamia, V.) [۱۰] دریافتند که «تحمل ابهام» در میزان کاربرد و نوع راهبردهای یادگیری مؤثر است. در پژوهشی دیگر، نایمن [۸] به این نتیجه رسید که آزمودنی‌هایی که قدرت تحمل ابهام بیش‌تری دارند، در انجام آزمون‌های زبان در زمینه فعالیت‌های دریافتی (receptive) و تولیدی (productive) موفق‌تر بودند. چپل (Chappelle, C.) [۱۱] در پژوهشی با استفاده از پرسشنامه تحمل ابهام، نرتن (Norton, R. W.) [۶] نشان داد افرادی که از تحمل ابهام بیش‌تری برخوردار بودند، امتیاز بیش‌تری در آزمون استاندارد تافل کسب کردند. ریس (Reiss, M.) [۱۲] نیز دریافت که بین «تحمل ابهام» و رتبه‌ای که دانشجویان برای خود قابل بودند، همبستگی وجود دارد. بنابراین چه از منظر نظریه‌پردازی و چه با تکیه بر گستره‌های پژوهشی، می‌توان از تأثیر تحمل ابهام بر اکتساب زبان دوم سخن گفت. بدین‌سان و با توجه به تمهیدات یاد شده، مسأله اساسی تحقیق حاضر این است که آیا می‌توان با آموزش راهبردهای یادگیری که ویژه افزایش «تحمل ابهام» است، توانش زبان دوم آزمودنی‌ها را تغییر داد؟

جدول ۱: ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تحمل ابهام مک‌لین

مطالعه	شاخص	
	اعتبار	پایایی
کازمیا (۱۹۹۸) [۱۰]	—	۰/۸۴
خواجه (۲۰۰۲) [۱۳]	۰/۸۵۱	۰/۸۳۳

ج) آزمون استاندارد تافل [۱۴] که به عنوان ابزار پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای واریسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری ویژه تحمل ابهام بر توانش زبانی آزمودنی‌ها به کار گرفته شده است. بدین منظور از بخش درک مطلب نوشتاری این آزمون به عنوان پیش و پس آزمون استفاده شده است. متون انتخابی شامل ۳۰۰-۱۴۰ کلمه و دارای خوانایی $R = 18/5$ بوده است. ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون یاد شده در پیش و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه گردیده است. نتایج به‌دست آمده بیانگر پایایی مناسب آزمون در دو مرحله پیش و پس‌آزمون است.

جدول ۲: پایایی آزمون تافل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مطالعه حاضر

آزمون	شاخص	
	پایایی	
پیش‌آزمون	۰/۷۸	
پس‌آزمون	۰/۸۱	

۳) طرح پژوهش

پژوهش حاضر دربرگیرنده دو گروه آزمایش و کنترل است. گروه‌ها براساس متغیرهای تحمل ابهام تنظیم شده‌اند. بدین خاطر، آزمودنی‌ها در چهار گروه (دو گروه دارای تحمل ابهام بالا و دو گروه دارای تحمل ابهام پایین) جایگزین شدند. در هر کدام از این دو گروه، یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل وجود داشته است.

۴) شیوه اجرای تحقیق

ابتدا کلیه آزمودنی‌ها (۱۳۵ نفر) به مقیاس تحمل ابهام زبان دوم و آزمون استاندارد سلت (CELT) پاسخ دادند. سپس گروه‌های آزمایش و کنترل براساس تحمل بالا و پایین تشکیل شدند. در هر گروه ۲۰ نفر جایگزین شدند.

گروه‌های آزمایش تحت مداخلات آموزش‌های راهبرد یادگیری ویژه تحمل ابهام - متکی بر پیشنهاد های اکسفورد و ارمن - [۱۵] قرار گرفتند. بر این اساس، در جلسات آموزشی در طول ترم تحصیلی، آموزش تکنیک‌های یادگیری خاص مؤثر بر «تحمل ابهام» برای گروه‌های آزمایشی در نظر گرفته شد و گروه‌های کنترل در انتظار ماندند. همچنین آزمون تافل قبل از شروع مداخلات و پس از آن در مورد آن‌ها اجرا شد. اهم فعالیت‌ها و تکنیک‌های مورد اشاره در ذیل ارائه گردیده است:

۱. ارائه متن‌هایی به آزمودنی برای درک مطلب و گاهی ترجمه، بدون مراجعه به فرهنگ لغات و با اتکا به حدس زدن معنای واژگان جدید در متن.
۲. آموزش ساختار کلمه (ریشه، پیشوند و پسوند) جهت یاری به تشخیص معنای واژه‌ها.
۳. تهیه خلاصه‌ای از کنفرانس ارائه شده در جلسات بدون رجوع به فرهنگ لغات.
۴. بحث و بررسی در مورد سرمقاله‌ها و عناوین نشریات انگلیسی، به علت موجز بودن.
۵. آموزش روش‌های خاص حدس زدن معنای کلمات، مثل استفاده از مفاهیم متضاد، مترادف یا ترکیب و همنشینی کلمات (collocations) و همچنین کاربرد علائم و نشانه‌ها در درک معنا.
۶. پخش بخش‌هایی از اخبار انگلیسی یا گفتگوهای کوتاه (minitalks) در کلاس و درخواست از فراگیران برای بیان مفهوم کلی آن.
۷. تعیین تکالیفی برای خلاصه‌نویس و نت‌برداری. فراگیران با وجود عدم آشنایی مناسب با نگارش، تشویق به نوشتن می‌شوند. همچنین تلاش در جهت آموزش جملات و تمرین‌های گرامری که چندین راه‌حل صحیح داشتند می‌توانست به نوشتار آن‌ها یاری رساند.
۸. تشویق فراگیران به صحبت یا مکالمه با وجود امکان تلفظ غلط و یا اشتباه در مورد نکات و قواعد دستوری که سپس به تدریج مکالمات و صحبت‌های آن‌ها اصلاح و ترمیم می‌شد.

نتایج

در این قسمت، در آغاز، به یافته‌های توصیفی مربوط به گروه‌های کنترل و آزمایش در ارزیابی آن‌ها در پیش و پس‌آزمون اشاره می‌کنیم. جدول ۳ دربرگیرنده نتایج مورد اشاره است.

نگاهی به نتایج مربوط به پیش‌آزمون- پس‌آزمون نشان می‌دهد یکی از گروه‌هایی که تغییرات واضحی را در پس‌آزمون نشان داده، گروه آزمایش دارای تحمل پایین است و دیگر گروه‌ها، تغییر قابل توجهی را نمایان نساخته‌اند. با این حال بررسی دقیق‌تر نتایج را در تحلیل واریانس یافته‌ها پی می‌گیریم تا مشخص شود که راهبردهای یادگیری در مورد «تحمل ابهام» و به دنبال آن، تأثیر بر توانش زبانی فراگیران چگونه بوده است. بدین خاطر در جدول ۴ نتایج مربوط به تحلیل واریانس

تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های کنترل و آزمایش ارائه گردیده است.

نگاهی به نتایج مربوط به تحلیل واریانس نشان می‌دهد که F مشاهده شده در مقایسه با مقادیر بحرانی جدول F، معنادار است. بنابراین انتظار می‌رود حداقل بین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه تفاوت دیده شود، هرچند ممکن است تفاوت‌های بیش‌تری مشاهده گردد. بدین خاطر، نتایج مربوط به آزمون توکی در جدول ۵ ارائه شده است.

نگاهی به نتایج مربوط به جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش (تحمل پایین) نسبت به سه گروه دیگر، دارای تفاوت معنادار است. نگاهی به میانگین این گروه قبل و بعد از مداخله، نشانگر فاصله‌ای است که بین دو مرحله آزمون دیده شده است، درحالی که این تمایز، در گروه‌های دیگر دیده نمی‌شود.

جدول ۳: یافته‌های توصیفی مربوط به توانش زبانی آزمودنی‌ها در گروه‌های کنترل و آزمایش

پس‌آزمون	پیش‌آزمون	آزمون	گروه‌ها (آزمودنی‌ها)	
			شاخص	تعداد
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۱۵	۱۱/۶۵	۱/۳۵	۱۱/۸۶	۲۰ کنترل- تحمل پایین
۱/۳۳	۱۷	۱/۲۷	۱۱/۹۵	۲۰ آزمایش- تحمل پایین
۱/۰۷	۱۷/۱۰	۰/۹۸	۱۷/۱۵	۲۰ کنترل- تحمل بالا
۱/۱۷	۱۷/۵۲	۱/۰۲	۱۷/۵۷	۲۰ آزمایش- تحمل بالا
۲/۷۷	۱۵/۶۴	۲/۹۷	۱۴/۵	۸۰ کل

جدول ۴: تحلیل واریانس مربوط به تفاضل نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع پراش	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	P
بین گروه‌ها	۳	۳۸۵/۴	۱۲۸/۵	۵۸/۸۸	۰/۰۰۰۱
درون گروه‌ها	۶	۶۵/۸	۲/۲		
کل	۷۹	۵۵۱/۵			

جدول ۵: نتایج مربوط به آزمون توکی در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه‌ها	میانگین	آزمایش- تحمل پایین	کنترل- تحمل پایین	آزمایش- تحمل بالا	کنترل- تحمل بالا
آزمایش- تحمل پایین	۵/۰۵				
کنترل- تحمل پایین	۰/۰۵	*			
آزمایش- تحمل بالا	۰/۰۵۲۷	*			
کنترل- تحمل بالا	۰/۰۵	*			

بحث نتایج

هدف اساسی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر راهبردهای یادگیری مؤثر بر تحمل ابهام، و به دنبال آن، تأثیری که بر توانش زبانی می‌گذارد، بوده است. بدین‌خاطر کوشش شده جدا از نوع تحمل ابهام آزمودنی‌ها، توانش زبانی آن‌ها از نزدیکی برخوردار باشد تا آثار این متغیر، بر دیگر جنبه‌های مداخله محدود شود. همان‌گونه که یافته‌های تحلیل واریانس نمایان ساخته که راهبردهای یادگیری برای ایجاد تغییرات مورد نظر در «تحمل ابهام» آزمودنی‌ها توانسته بر متغیر یاد شده مؤثر افتد، و این تأثیر، در گروه آزمایش که دارای تحمل ابهام پایین است، به خوبی نمایان شده، اما دیگر گروه‌ها یعنی گروه کنترل مقابل این گروه، و نیز دو گروه کنترل و آزمایش با تحمل ابهام بالا، تغییر چشمگیری حاصل نشده و یافته‌های ناشی از آزمون تعقیبی توکی نیز به خوبی این تفاوت را آشکار ساخته است. نکته مهم این است که راهبردهای یادگیری ویژه تحمل ابهام بر آزمودنی‌های دارای تحمل ابهام پایین، توانسته در عین این‌که تحمل ابهام آن‌ها را دگرگون می‌سازد، توانش زبانی آنان را نیز افزایش دهد. یافته‌ها در عین این‌که توجه ما را به سوی متغیر مهمی در آموزش زبان و امکان تغییر آن برای گسترش توانش زبانی جلب می‌کند، به یافته‌های الی [۲]، و اکسفورد و ارمن [۱۵] نزدیک است.

بدین‌خاطر باید توجه داشت که تنها جنبه‌های سستی و تکراری مربوط به آموزش زبان نمی‌توانند تعیین‌کننده یادگیری زبان دوم باشند، بلکه متغیرهایی چون تحمل ابهام، نقش بارزی را ایفا می‌کنند، نقشی که پژوهش حاضر آن را به خوبی نمایان ساخته است. این امر به‌ویژه وقتی که تحمل ابهام فراگیران پایین است، تأثیرگذار است، به شرطی که پیش از شروع آموزش‌ها، تحمل ابهام آزمودنی‌ها مورد بررسی قرار گیرد و در صورت پایین بودن، توسط راهبردهای یادگیری به تغییر آن اقدام گردد. بدین‌طریق و به دنبال آن، شاهد دگرگونی در بازده زبان انگلیسی فراگیران خواهیم بود. البته سخن از چنین تأثیری در گروه‌های دیگر، با

تفاوت‌های سنی، تحصیلی یا حتی تأثیر جنسیت بر این نکته، امری است که تنها در سایه پژوهش‌های آتی قابل پیگیری است. همچنین شایسته است این پرسش نیز مطرح گردد که تأثیر راهبردهای یادگیری تحمل ابهام، آیا در هر سطحی از زبان‌آموزی مؤثر است یا ممکن است این امر تابع رابطه خطی نباشد؟ این نکته‌ای است که پژوهش‌های آینده بر ما آشکار خواهند ساخت.

منابع

1. Ehrman, M. E. (1999) Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language. US: Courier Press Inc. PP. 200- 50.
2. Ely, C. M. (1989) Tolerance of ambiguity and use of the second language learning strategies. *Foreign Language Annuals* 22 pp. 437- 45.
3. Budner, S. (1962) In tolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of personality*, 30, 29- 50.
4. Brown, H. D. (1993) *Principle of Language Learning and Teaching* (3rd ed). Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall Regents.
5. McInain, D. L. (1993) Measurement of ambiguity tolerance, *Journal of Personality Assessment*, 39, 607- 619.
6. Norton, R. W. (1975) Measurement of ambiguity tolerance, *Journal of Personality Assessment*, 39, 607- 619.
7. Ely, C. M. (1995) Tolerance of ambiguity and teaching of ESL. In Reid (ed). PP. 87- 95.
8. Naiman, N., Florich, M., Stern, H., and Todesko, A. (1978) *The language learner*. Toronto: Ontario. Institute for Studies in Education.
9. Chappelle, C. A. and Roberts, C. (1986) Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in english as a second language. *Language Learning*, 36, 27- 45.
10. Kazamia, V. (1998) How tolerant are greek EFL learners of foreign language ambiguities. Department of Linguistic and Phonetics. University of Leeds. On Line.
11. Chapple, C. (1983) The relationship between ambiguity tolerance and success in acquiring english as a second language in adult learners. Dissertation, University of Illinois.
12. Reiss, M. A. (1985) The good language learners: Another look. *Canadian Modern Language Review*, 4, PP. 511- 23.
13. Khajeh, A. (2002) The relationship between tolerance of ambiguity, Gender and Level of Proficiency and Use of Second Language Learning Strategies. MA Thesis. Tarbiat Modarres University.
14. TOEFL (1998) Test of English as a Foreign language. Developed by ETS specialists. TOEFL publications.
15. Oxford, R. and Ehrman, M. E. (1988) Ants and grasshoppers badgers and butterflies: Qualitative exploration of adult language learning styles and strategies. Paper Presented at the Symposium on Research Perspectives on Adult Language Learning, Ohio, State University.