



تأثیر مثبت آموزش راهبردهای «خودنظم‌بخشی»

بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان

Morteza Dastlan, M. A.
Payam-e-Noor University of Safashahr
dastan@yahoo.de
Akram Malekzade, M. A.
Payam-e-Noor University of Safashahr
Akrammalekzade@yahoo.com

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی اثربخشی آموزش «راهبردهای خودنظم‌بخشی» بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان بود. بدین منظور، ۸۰ دانش‌آموز پسر پایه‌ی اول یک دبیرستان در شیراز به‌طور تصادفی انتخاب شدند و با توجه به نمره‌ی هوش و میانگین نمرات زبان انگلیسی دوره‌ی سه‌ساله‌ی راهنمایی آن‌ها، به‌طور مساوی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. در کنار آموزش زبان انگلیسی که به‌وسیله‌ی یک معلم واحد و با شیوه‌ای یکسان به هر دو گروه ارائه می‌شد، گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه، برنامه‌ی آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی را آموزش دید، در حالی که گروه گواه آموزش خاصی دریافت نکرد. نتایج حاصل از «آزمون بسندگی» پایانی حاکی از آن بود که گروه آزمایش نمرات بالاتری را در مقایسه با گروه گواه کسب کرده است. به عبارت دیگر، برنامه‌ی آموزش خودنظم‌بخشی تأثیر معناداری بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان داشته است.

کلید واژه‌ها: آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی، پیشرفت در درس زبان انگلیسی، دانش‌آموزان پسر، شیراز.

مقدمه

زبان انگلیسی و عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت آن، همواره به‌عنوان یک مسئله‌ی محوری در آموزش و پرورش مطرح بوده است. اما با وجود پژوهش‌های گسترده و بودجه‌های کلان، باز هم همه‌ساله با جمع کثیری از دانش‌آموزانی روبه‌رو هستیم که در این درس با شکست مواجه می‌شوند (فولادچنگ، ۱۳۸۲). روان‌شناسان و پژوهشگران تربیتی، پس از پژوهش فراوان به این نتیجه رسیده‌اند که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، استفاده از «راهبردهای خودنظم‌بخش»^۱ است که جنبه‌ی مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی در محیط کلاسی محسوب می‌شود (اسپالدیگ^۲، ۱۹۷۸). راهبردهای خودنظم‌بخشی توسط (دمبو و ایتن^۳، ۲۰۰۰)، (لین و هاید^۴، ۱۹۸۹) و (استوگر و زیگلر^۵، ۲۰۰۵) به‌عنوان عامل مؤثر بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان شناخته شده است.

این پژوهش سعی دارد، برنامه‌ی آموزشی کلری و زیمرمن^۶ (۲۰۰۴) را براساس «مدل چرخه‌ای»^۷، به دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان آموزش دهد. با توجه به این‌که این مدل هنوز به‌صورت آزمایشی مورد آزمون قرار نگرفته است و تنها داده‌های ناشی از مطالعات موردی در دسترس هستند، ممکن است بتواند اثرات مثبتی بر پیشرفت و یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان داشته باشد. این قبیل برنامه‌ها تأثیر مثبت و معناداری بر دانش‌آموزانی دارند که مشکل خاصی در یادگیری ندارند و از هوش و دامنه‌ی سنی نسبتاً بالایی (در سطح دبیرستان) برخوردارند. در این پژوهش، آن دسته دانش‌آموزان دبیرستانی انتخاب شده‌اند که در مدارس عادی مشغول به تحصیل هستند. انتظار می‌رود که برنامه‌ی مذکور بتواند این دسته از دانش‌آموزان را هرچه بیشتر توانمند سازد و بر پیشرفت تحصیلی آنان به‌خصوص در درس زبان انگلیسی تأثیرگذار باشد.

در مقاله‌ی حاضر، ابتدا مفهوم خودنظم‌بخشی توضیح داده می‌شود. سپس در پیشینه‌ی تحقیق، چند مورد از جدیدترین و علمی‌ترین کارهای پژوهشی انجام شده در این زمینه، مطرح خواهد شد. در ادامه نیز، ضمن ارائه‌ی گزارشی از

مراحل جمع‌آوری داده‌ها و فرایند انجام کار، نتایج حاصل مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت.

خودنظم‌بخشی

خودنظم‌بخشی نشان‌دهنده‌ی میزان فعالیت‌های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایند یادگیری است. زیمرمن (۱۹۸۶) به عبارت دیگر، خودنظم‌بخشی، توانایی دانش‌آموز در کنترل فرایند یادگیری است. یادگیرندگان خودنظم‌بخش، آنانی هستند که به‌صورت خودخواسته به رفتار یا راهبردهای خود برای رسیدن به هدفی مشخص جهت می‌دهند و زمانی که قادر نیستند به اهدافشان برسند، بر بازخوردهای رفتاری، انگیزشی، شناختی و عاطفی‌شان تکیه می‌کنند (زیمرمن، ۲۰۰۴). (زیمرمن و کلری، ۱۹۸۹) اگر دانش‌آموزان از سازوکار یادگیری خود، آگاه شوند و بر پایه‌ی آن روش یادگیری‌شان را انتخاب کنند، بهتر می‌توانند مطالب را یاد بگیرند (طالابی‌نژاد و موسی‌پور نگاری، ۲۰۰۷).

خودنظم‌بخشی، نه یک مقیاس هوش ذهنی است که از یک نقطه‌ی خاص در زندگی، دیگر قابل تغییر نباشد، و نه یک ویژگی فردی است که پایه و اساس ژنتیکی داشته باشد. بلکه دانش‌آموز، خودنظم‌بخشی را به‌طور تجربی یاد می‌گیرد (پیتریچ^۸، ۲۰۰۰). معلمان می‌توانند تدریس خود را به‌گونه‌ای انجام دهند که شاگردان آن‌ها به دانش‌آموزانی خودنظم‌بخش تبدیل شوند (کوپولا^۹، ۱۹۹۵). از آن‌جا که خودنظم‌بخشی یک ویژگی ذاتی نیست، دانش‌آموزان می‌توانند رفتار خود را کنترل و از آن در جهت یادگیری مطالب درسی استفاده کنند (پیتریچ، ۲۰۰۰).

متخصصان یادگیری معتقدند که بسیاری از مهارت‌های فراشناختی مؤثر در یادگیری را می‌توان به دانش‌آموزان آموخت [سیف، ۱۳۸۰]. روفوث^{۱۰} و همکارانش (۱۹۹۳)، (ترجمه‌ی فرازی ۱۳۷۵) معتقدند که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر این روش‌ها و قوانین حاکم بر کاربرد آن‌ها، می‌تواند به‌طور مستقیم در جهت تقویت و تسلط اجرایی دانش‌آموزان قرار گیرد و به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

یادگیرندگان خودنظم‌بخش، آنانی هستند که به صورت خود خواسته به رفتار یا راهبردهای خود برای رسیدن به هدفی مشخص جهت می‌دهند و زمانی که قادر نیستند به اهدافشان برسند، بر بازخوردهای رفتاری، انگیزشی، شناختی و عاطفی‌شان تکیه می‌کنند

دو گروه گواه و آزمایش تقسیم کردند. سطح بسندگی این دانشجویان، به وسیله‌ی آزمون استاندارد میشیگان سنجیده شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها نیز پرسش‌نامه‌ی راهبردهای انگیزشی در یادگیری (پیتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) بود. یافته‌ها حاکی از آن بود که در نتیجه‌ی آموزش راهبرد نقشه‌های مفهومی خودنظم‌بخشی، دانشجویان سطح بالاتری از مهارت در نوشتار را کسب کرده‌اند.

استوگر و زیگلر (۲۰۰۵)، برنامه‌ای را روی دانش‌آموزان کم‌آموز در درس ریاضیات انجام دادند. دانش‌آموزان گروه نمونه، «هوش‌بهر»^{۱۳} بالای ۱۳۰ داشتند که به وسیله‌ی «آزمون‌های ریون پیش‌رونده» مورد سنجش قرار گرفته بود. آن‌ها به وسیله‌ی گزینش تصادفی، در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند و به دو گروه دریافت‌کننده‌ی آموزش خودنظم‌بخشی و گروه عدم دریافت آموزش خودنظم‌بخشی تقسیم شدند. نتایج نشان‌دهنده‌ی تأثیرات مثبت آموزش بر دانش‌آموزان کم‌آموز در درس ریاضیات بود و این نتیجه به‌طور معناداری تأیید شد.

چولاروت^{۱۴} و همکارانش (۲۰۰۴)، نقشه‌ی مفهومی را که شامل راهبردهای مطالعه و راهبردهای خودنظم‌بخشی بود، تشکیل دادند. نمونه‌ی مورد بررسی، دانش‌آموزانی بودند که انگلیسی، زبان دوم آن‌ها بود. آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی، «خودنظارتی»^{۱۵}، راهبرد اکتساب دانش و خودکارآمدی در ارتباط با یادگیری زبان انگلیسی در یک پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که در طول زمان، سطح بسندگی در زبان انگلیسی پیشرفت می‌کند.

در پژوهشی که توسط **بوتما**^{۱۶} (۲۰۰۴) انجام شد، وجود ارتباط مثبت بین خودنظم‌بخشی، کاربرد راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی اثبات شد. مطالعات متمرکز شده روی این موضوع، به صورت متفاوتی کاربرد راهبردهای یادگیری را به وسیله‌ی گروه موفق و یادگیرندگانی که موفق نبودند، متمایز کرد. تحلیل میانگین و رگرسیون چندگانه نشان داد، یادگیرندگان موفق آن‌هایی هستند که راهبردهای خودنظم‌بخشی را به کار می‌برند.

منجر شود. پژوهش‌های **مولی**^{۱۱} و همکارانش (۱۹۸۶)، به نقل از سیف و **مصرآبادی** (۱۳۸۲) حاکی از آن هستند که نه تنها آموختن دانش، بلکه آموختن چگونگی استفاده از این راهبردها، در یادگیری اهمیت فراوانی دارد. متأسفانه معمولاً چگونگی استفاده از این راهبردها به دانش‌آموزان آموزش داده نمی‌شود. دانش‌آموزان نه تنها چگونگی و موقعیت مناسب استفاده از این راهبردها را نمی‌آموزند، بلکه عموماً اطلاعی از این راهبردها ندارند. آن‌ها به خزانه‌ای از راهبردهای غنی و توانایی انتخاب و استفاده از آن‌ها در زمینه‌های متناسب و متفاوت با تکالیف گوناگون یادگیری نیاز دارند که از مهم‌ترین ویژگی یادگیرندگان خودنظم‌بخش به‌شمار می‌رود. قابل آموزش بودن راهبردهای خودنظم‌بخشی (زیمرن، ۱۹۸۹؛ شانو زیمرن، ۲۰۰۱) و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری درس‌های متفاوت، از جمله زبان انگلیسی (فولاد چنگ، ۱۳۸۲؛ زیمرن و مارتینز پونز، ۱۹۹۲)، در بسیاری از پژوهش‌ها به اثبات رسیده است.

پیشینه‌ی پژوهش

از جمله جدیدترین پژوهش‌های انجام شده در این زمینه می‌توان به پژوهش طالبی‌نژاد و موسی پورنگاری (۲۰۰۷) اشاره کرد. آن‌ها در پژوهش خود، اثر «نقشه‌ی مفهومی»^{۱۲} خودنظم‌بخشی را بر مهارت نوشتاری دانشجویان زبان انگلیسی سنجیدند. به این منظور، آن‌ها ۶۰ دانشجوی مترجمی و زبان و ادبیات انگلیسی را به‌طور تصادفی انتخاب و آن‌ها را به‌طور مساوی و به‌گونه‌ی تصادفی به

با توجه به پژوهش‌هایی که بیان شد، اکنون مایلیم اثر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی را بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان بررسی کنیم.

طرح پژوهش

این مطالعه به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخش بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان، با در نظر گرفتن گروه نمونه (عدم امکان انتساب تصادفی آزمودنی‌ها به گروه آزمایش و گواه) می‌پردازد؛ لذا طرح از نوع شبه‌آزمایشی است.

جامعه‌ی آماری و نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول یکی از دبیرستان‌های شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۳۸۶ - ۸۷ مشغول به تحصیل بودند. این دبیرستان یکی از مدارس معمولی بود و جزو دبیرستان‌هایی نیست که از طریق آزمون، دانش‌آموزان تیزهوش را جذب می‌کنند. در این مطالعه، از بین ۱۱۹ دانش‌آموز ثبت‌نام شده در پایه‌ی اول دبیرستان، ۸۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. بعد از اجرای آزمون هوش و با توجه به میانگین نمرات درس زبان انگلیسی دوره‌ی سه ساله‌ی راهنمایی، آن‌ها به‌طور مساوی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. در این پژوهش، به گروه آزمایش برنامه‌ی آموزشی راهبردهای خودنظم‌بخشی ارائه شد، ولی گروه گواه برنامه‌ای دریافت نکرد.

ابزار پژوهش

برای سنجش سطح بسندگی و تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی بر دانش‌آموزان، با توجه به مطالب کتاب زبان انگلیسی ۱ پایه‌ی اول دبیرستان، یک آزمون بسندگی طراحی شد. برای تعیین پایایی، طی دو مرحله و به فاصله‌ی زمانی یک هفته، این آزمون به دانش‌آموزان ارائه شد و با سنجش میزان هم‌بستگی بین نتایج دو آزمون (۰/۸۶)، پایایی آزمون به اثبات رسید. روایی آزمون نیز با سنجش هم‌بستگی

آن با نتایج حاصل از اجرای آزمون استاندارد تعیین بسندگی اکسفورد^۷، برای سطوح مقدماتی (۰/۹۱) ثابت شد. به منظور اندازه‌گیری هوش دانش‌آموزان، از آزمون غیرکلامی ماتریس‌های پیشرونده‌ی ریون استفاده شد. این آزمون در سال ۱۹۳۸ توسط ریون^۸، روان‌شناس انگلیسی منتشر شد و در سال ۱۹۵۶ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. اعتبار و قابلیت اعتماد خرده‌مقیاس مذکور برای ضرایب پایایی آن بین ۰/۷ تا ۰/۹ و هم‌بستگی آن با آزمون‌های هوشی دیگر، از قبیل نقاشی، مازهای پروتئوس، بینه و وکسلر، بین ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ است [ریون و فرمالی، ۱۹۹۰، به نقل از: براهنی، ۱۳۵۲].

اجرای برنامه‌ی آموزشی

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش‌های متعددی که روی تأثیر خودنظم‌بخشی در پیشرفت تحصیلی در رده‌های سنی متفاوت انجام شده است و در بخش پیشینه‌ی تحقیق نیز به تعدادی از آن‌ها اشاره شد، اکنون اثر این راهبردها را بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان خواهیم سنجید.

خودنظم‌بخشی، نه یک مقیاس هوش ذهنی است که از یک نقطه‌ی خاص در زندگی، دیگر قابل تغییر نباشد، و نه یک ویژگی فردی است که پایه و اساس ژنتیکی داشته باشد

مطالعه مقدماتی

به منظور آشنایی با شیوه‌ی اجرای برنامه و رفع نواقص آن، محققان قبل از اجرای برنامه روی نمونه‌ی اصلی، آن را روی پنج دانش‌آموز پسر پایه‌ی اول دبیرستان انجام دادند. با توجه به تعامل برقرار شده بین پژوهشگر و آزمودنی‌ها و کسب نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها، تجربه‌ی لازم برای اجرای برنامه به‌دست آمد.

فرایند اجرای برنامه

قبل از اجرای برنامه، براساس آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده، آزمون هوشی از دانش‌آموزان به عمل آمد و از هر دو دانش‌آموز که از لحاظ بهره‌ی هوشی و میانگین نمرات درس زبان انگلیسی دوره‌ی سه‌ساله راهنمایی مشابه بودند، یکی در گروه آزمایش و دیگری در گروه گواه قرار گرفت. سپس، برنامه‌ی آموزشی به‌صورت عملی به اجرا درآمد و طی آن، مطالب درسی توسط یک معلم واحد و به شیوه‌ای مشابه و طی یک دوره‌ی زمانی مساوی، به هر دو گروه تدریس شد. در کنار تدریس مطالب درسی به هر دو گروه، راهبردهای خودنظم‌بخشی نیز طی ۱۰ جلسه به گروه آزمایش آموزش داده شد، در حالی‌که گروه گواه از آموزش این راهبردها محروم بود. ۱۰ جلسه‌ی آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی بدین شرح ارائه شدند:

جلسه ۱. برقراری ارتباط: به منظور ایجاد محیطی امن و شناسایی ویژگی‌های دانش‌آموزان.

جلسه ۲ و ۳. انگیزش: شناسایی ویژگی‌های انگیزشی دانش‌آموزان و معرفی راه‌های افزایش انگیزش.

جلسه ۴. توجه: معرفی مفهوم «توجه» به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در یادگیری و عوامل مؤثر بر آن، و همچنین راه‌های افزایش آن.

جلسه ۵. خودکارآمدی: برنامه‌ای برای افزایش خودکارآمدی و افزایش کنترل دانش‌آموزان روی نمره‌ی امتحانی.

جلسه ۶. تنظیم زمان: معرفی مدیریت زمان به عنوان یکی از مهم‌ترین تکنیک‌ها برای کنترل بیشتر بر کارها، و آموزش الگوی جدول زمان‌بندی شده به دانش‌آموزان برای برنامه‌ریزی اعمال و کارهایشان.

جلسه ۷. خلاصه کردن و یادداشت‌برداری: آموزش و معرفی این دو راهبرد برای دخالت فعالانه‌ی دانش‌آموز در امر یادگیری و استفاده از این راهبردها به منظور پیشرفت بهتر و بیشتر در زمینه‌ی تحصیلی.

جلسه ۸. خودنظارتی: آموزش این راهبرد برای افزایش خودنظارتی و دخالت فعالانه‌ی دانش‌آموز در امر یادگیری.

جلسه ۹. راهبرد نظارت بر درک (خودپرسی):

آموزش و معرفی این تکنیک برای فهم و آگاهی دانش‌آموزان و همچنین پیشرفت آن‌ها در امر مطالعه و یادگیری.

جلسه ۱۰. آموزش حل تمرین: آموزش روش‌هایی به دانش‌آموزان برای حل تمرینات گوناگون نظیر تمرین‌های بندشی^۹، سؤالات چهار گزینه‌ای و... چون هدف از آموزش خودنظم‌بخشی این است که دانش‌آموزان به افرادی خوداتکا تبدیل شوند، لذا در این مرحله، علاوه بر آموزش چگونگی حل تمرین، از دانش‌آموزان خواستیم که خودشان نیز سؤالاتی طرح کنند.

در پایان دوره‌ی آموزشی، از دانش‌آموزان هر دو گروه آزمون بسندگی که از مطالب تدریس شده تهیه و پایایی و روایی آن نیز ثابت شده بود (رک: ابزار پژوهش)، به عمل آمد.

یافته‌های پژوهش

در فرایند تحلیل داده‌ها، طی دو مرحله از آزمون *t* استفاده شد. مرحله‌ی اول برای حصول اطمینان از این موضوع که تقسیم آزمودنی‌ها به دو گروه آزمایش و گواه به درستی صورت گرفته است و از لحاظ هوش‌بهر تفاوتی بین دو گروه نیست. اجرای آزمون *t*، نبود رابطه‌ی معنادار را بین هوش‌بهر دو گروه ($p > 0/05$) نشان داد که به معنای نبود تفاوت بین دو گروه از لحاظ هوش‌بهر است.

هم‌چنین، به منظور مشخص ساختن تأثیر برنامه‌ی آموزش خودنظم‌بخشی بر پیشرفت درس زبان انگلیسی در گروه آزمایش و نشان دادن تفاوت آن با گروه گواه، آزمون *t* اجرا شد. آزمون *t* را می‌توان

معلمان می‌توانند تدریس خود را به گونه‌ای انجام دهند که شاگردان آن‌ها به دانش‌آموزانی خودنظم‌بخش تبدیل شوند

پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان اثرات مثبتی بگذارد و این تأثیر از لحاظ آماری معنادار بود. پژوهش‌های پیشین نیز همگی بر رابطه‌ی معنادار پیشرفت تحصیلی

برنامه‌ی آموزش «راهنمای

خودنظم‌بخشی» توانست بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان اثرات مثبتی بگذارد و این تأثیر از لحاظ آماری معنادار بود

و خودنظم‌بخشی دلالت دارند. نتایج این مطالعه با مطالعات طالبی‌نژاد و موسی پورنگاری (۲۰۰۷)، استوگر و زیگلر (۲۰۰۵) و چولاروت و همکارانش (۲۰۰۴) هم‌سو است. در تمامی مطالعات مذکور، ارتباط مستقیم و مثبتی بین راهنمای خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. به عبارت دیگر، همه‌ی این مطالعات نشان می‌دهند که پس از ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش راهنمای خودنظم‌بخشی، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته‌اند. حتی در مطالعات موردی، مانند مطالعه‌ی لیزاراگا و همکارانش (۲۰۰۳) نیز مشاهده می‌شود که آموزش راهنمای خودنظم‌بخشی، عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد و از افت تحصیلی جلوگیری می‌کند.

این برنامه توانست بر پیشرفت دانش‌آموزان دبیرستانی در درس زبان انگلیسی تأثیر بگذارد. بنابراین، معلمان و مدرسان زبان انگلیسی می‌توانند براساس پایه‌ی تحصیلی، محیط و فرهنگ دانش‌آموزان، تغییرات لازم را در این برنامه ایجاد کنند و آن را در سایر دوره‌های تحصیلی در مدارس و دانشگاه‌ها به اجرا درآورند. از این طریق، از افت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان و شکست‌های پی‌درپی که می‌تواند عواقب جبران‌ناپذیری را به دنبال داشته باشد، جلوگیری می‌شود.

این مدل نه تنها رشد فرایندهای خودنظم‌بخشی را به دنبال دارد، بلکه پیام آن ایجاد امید و توانمندی در دانش‌آموزان،

براساس رعایت مفروضه‌ی همگنی واریانس‌ها گزارش کرد. برای اطمینان از عدم تفاوت (همگنی) واریانس‌ها و امکان ارائه‌ی نتایج حاصل از آزمون t ، «آزمون لوین»^{۲۰} به اجرا درآمد.

جدول ۱. آزمون لوین برای تعیین عدم تفاوت واریانس‌ها

آزمون لوین		گروه
سطح معناداری	F	
۰/۱۰۳	۲/۷۲	

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون لوین عدم معناداری ($p > ۰/۰۵$) را نشان می‌دهد؛ بدین معنا که نتایج حاصل از آزمون t مورد اطمینان و قابل گزارش است.

جدول ۲. آزمون t برای تعیین تأثیر برنامه‌ی آموزش خودنظم‌بخشی در گروه آموزش و تفاوت آن با گروه گواه

آزمون t				
t	df	سطح معنی‌داری	اختلاف میانگین‌ها	خطای استاندارد
۲/۱۲	۷۲/۷۴	۰/۰۱۷	۱/۷۵	۰/۵۶

آزمون t به منظور مشخص شدن اثربخشی برنامه‌ی آموزش خودنظم‌بخشی بر پیشرفت درس زبان انگلیسی در گروه آزمایش و تفاوت آن با گروه گواه انجام شد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، تفاوت دو گروه معنادار است ($p > ۰/۰۵$). هم‌چنین مقایسه‌ی میانگین گروه گواه (۱۵/۷۵) و آزمایش (۱۷/۵) نشان‌دهنده‌ی تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی بر گروه آزمایش است. نتایج این تحلیل‌ها تفاوت دو گروه گواه و آزمایش را نشان می‌دهند. بدین معنی که برنامه‌ی آموزش راهنمای خودنظم‌بخشی در پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان اول دبیرستان مؤثر واقع شده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

برنامه‌ی آموزش «راهنمای خودنظم‌بخشی» توانست بر

آگاهی و همکاری معلمان مدارس و استادان دانشگاه‌هاست. متولیان امر آموزشی باید طی دوره‌های منظم، معلمان و مدرسان را با اصول و چگونگی آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان و دانشجویان آشنا سازند و اهمیت استفاده از راهبردهای نوین را به آن‌ها گوشزد کنند. تازمانی که معلمان و مدرسان به ارزش استفاده از این راهبردها و برنامه‌ها پی نبرند و به‌طور فراگیر این روش‌ها را به‌کار نیندند، آموزش موردی و پراکنده‌ی این راهبردها و برنامه‌ها به دانش‌آموزان و دانشجویان، چندان مثرتر نخواهد بود.

پی‌نوشت

1. self-regulation strategies
2. Spaldig
3. Dembo & Eaton
4. Linn & Hyde
5. Stoeger & Ziegler
6. Cleary & Zimmerman
7. cyclic model
8. Pintrich
9. Coppola
10. Rufos
11. Moly
12. concept mapping
13. IQ
14. Chularut
15. self-monitoring
16. Bothma
17. Oxford Placement Test
18. Raven & Formaly
19. cloze tests
20. Levin test
21. Geij & Berliner

منابع

- اسپالدینگ، جریل، ال (۱۹۷۸). انگیزش در کلاس درس. ترجمه‌ی بیابانگرد و نائیان (۱۳۷۷). انتشارات مدرسه. تهران.
- براهنی، محمدنقی (۱۳۵۲). «پژوهش مقدماتی برای هنجاریابی آزمون ماتریس‌های پیشرونده‌ی ریون در ایران». مجله‌ی روان‌شناسی.
- رفوٹ، ام. ای و نیداولئونارد، دی (۱۹۹۳). راهبردهای یادگیری و یادسپاری مهارت‌های مطالعه در طول برنامه‌ی درسی. ترجمه عادل

والدین و معلمان آن‌هاست. توانمندسازی دانش‌آموزان برای این‌که یادگیرندگانی خود اتکا باشند و کمک به معلمان و استادان زبان انگلیسی برای پرورش بیشتر این مهارت‌ها در دانش‌آموزان و دانشجویان، می‌تواند به‌طور چشم‌گیری پیشرفت آن‌ها را در این درس افزایش دهد [زیممرمن ۱۹۹۲ و ۲۰۰۰]. از میان دانشجویان دانشگاه‌ها نیز به نظر می‌رسد که دانشجویان «دانشگاه پیام‌نور» به نحو مؤثرتری می‌توانند از این راهبردها استفاده کنند. زیرا نظام آموزشی این دانشگاه به شکل «دانشجومحور» است، کلاس‌ها نیمه‌حضوری و برخی غیرحضوری هستند و در فرایند یادگیری، بیشتر کار برعهده‌ی خود دانشجویان است.

نظریه‌های جدید روان‌شناسی بیشتر از آن‌چه که هوش و استعداد‌های ذاتی را عامل یادگیری بدانند، اعمال شناختی و فراشناختی قابل آموزش را در یادگیری اثربخش می‌دانند

با وجود اهمیت استفاده از راهبردهای خودنظم‌بخش، هنوز مشکلات زیادی در این زمینه وجود دارد. گنج و برلاینر^{۲۱} (۱۹۹۲، ترجمه‌ی خوی‌نژاد، ۱۳۶۰) معتقدند: گاهی ممکن است اشکال از استعداد و هوش دانش‌آموزان باشد، اما علاوه بر این، ناتوانی دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخشی در زمان آموزش نیز می‌تواند باعث چنین مشکلی شود. پس لازم است اطمینان حاصل شود، دانش‌آموزان چگونگی یادگیری آن‌چه را که به آن‌ها آموزش داده می‌شود، می‌دانند. از طرف دیگر، برخلاف گذشته که غالباً فرایندهای یادگیری انسان را به نیروهای غیرقابل اکتساب نسبت می‌دادند، نظریه‌های جدید روان‌شناسی بیشتر از آن‌چه که هوش و استعداد‌های ذاتی را عامل یادگیری بدانند، اعمال شناختی و فراشناختی قابل آموزش را در یادگیری اثربخش می‌دانند.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که نیل به این موفقیت‌ها و بهره‌برداری از این‌گونه راهبردها در گرو

- Bothma, Franciska, Monteoy, J.L.dk. (2004). *Self-regulated Learning as a Prerequisite for Successful Distance Learning*. 24(2), 141-197.
- Cleary, J.C. & Zimmerman, B.J. (2004). *Self-regulation empowerment Program: A School Based Program to Enhance Self-regulated and Self-motivation Cycles of Student Learning*. *Psychology in the Schools*. 45(5), 527-550.
- Chularut, P. Debacke. N, Teresa, K. (2004). *The Fluency of Concept Mapping on Achievement, Self-regulation, and Self-efficacy in Students of English as a Second Language*. *Contemporary Educational Psychology*. 29(3), 248-263.
- Coppola, B.P. (1995). Progress in Practice: Using Concepts from Motivational and Self-regulated Learning Research to Improve Chemistry Instruction. In P.R. Pintrich (Ed.), *Understanding Self-regulated Learning* (pp. 8787-96). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Dembo, M.H. & Eaton, M.J. (2000). Self-regulation of Academic Learning in Middle-level School. *The Elementary School Journal*, 100 (i5), p473.
- Linn, M.C, & Hyde, J.S. (1989). Gender, Mathematics and Science. *Educational Researcher*. 18, 17-27.
- Lizarraga, M.L.m Vgrte, M.D. & Baguedano, M.T. (2003). Immediate and Longterm Effects of a Cognitive Intervention on Intelligence, Self-regulation, and Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*. 3(5), 59-74.
- Pintrich, P.R. Smith, D.A, Garcia, T. & McKeachie W.J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)* National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. *Handbook of Self-regulation, Academic Press, San Diego, CA*, 451-502.
- Shunk, D.H. & Zimerman, B.J. (2001). *Self-regulation Learning and Academic Achievement*. فرازی (۱۳۷۵). انتشارات نی. تهران.
- سیف، علی اکبر و مصرآبادی، حمید (۱۳۸۲). «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر میزان یادگیری خودگردان دانش‌آموزان کلاس پنجم شهر تهران». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روان‌شناسی تربیتی روان‌شناسی یادگیری و آموزش. انتشارات آگاه. تهران. چاپ دوم.
- فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۸۲). «بررسی تأثیر آموزشی مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی». پایان‌نامه‌ی دکترا. دانشگاه شیراز.
- گیج، نیت‌ل و برلاینر، دبلو. سی (۱۹۹۲). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه‌ی خوی‌نژاد و همکاران (۱۳۷۴). نشر پاژ، مؤسسه‌ی انتشارات حکیم فردوسی. مشهد. چاپ اول.
- New York: Springer-Verlary.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary Classroom Self-regulated Learning Problem for gifted Mathematics Underachievers, *International Education Journal*. 6(2), 261-271.
- Talebinezhad, M.R., & Muapur Negari, G. (2007). The Effect of Explicit Teaching of Concept Mapping in Expository Writing on EFL Students' Self-regulation. *The Linguistics Journal, April 2007. Volume 2 Issue 1*. http://www.linguistics-journal.com/2007_articles.php
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social-cognitive Perspective. In BOKAERTS, m., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation: Theory, Research, and Application, Academic Prees, San Diego, CA*, 13-39.
- Zimmreman, B. J. & Martinz-Ponz, M. (1992). Perception of Efficacy and Strategy Use in the Self-regulation of Learning. *Causes and Consequences*, 185-207.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Learning. *Journal of Education Psychology*. 81, 239-339.
- Zimmerman, B.J. (1986). Enhancing Student Academic and Health Functioning: A Self-regulatory Perspective. *School Psychology. Vol.11. no.1, pp.203-240*.