



# خودتنظیمی در یادگیری زبان انگلیسی



Knowledge Improvement

فرهاد دردی نژاد، استادیار زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی  
farhad@srllu.edu

عبدالوهاب آقاصفی بروجنی، دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی و  
دبیر زبان انگلیسی شاغل در مدارس شهر ری

## چکیده

امروزه توجه به مهارت‌های فراشناختی زبان‌آموزان در کنار راهبردهای شناختی، در تمامی سطوح یادگیری به یکی از نیازهای اصلی آموزش زبان خارجی تبدیل شده است. این مقاله بر آن است که با معرفی «خودتنظیمی یادگیری زبان»، به عنوان یکی از راهبردهای فراشناختی نسبتاً جدید در این حوزه، و نشان دادن رابطه آن با دستاوردهای یادگیری زبان، به معلمان و دبیران زبان کمک کند تا با شناساندن و آموزش این راهبردها به زبان‌آموزان، در بهبود کیفیت آموزش زبان انگلیسی در ایران سهیم باشند. بدین منظور، ابتدا تعریف مفهوم «خودتنظیمی تحصیلی» و بیان مدل‌ها و ساختار آن و در ادامه نتایج پژوهش‌های قبلی در مورد ارتباط بین خودتنظیمی در درس زبان انگلیسی و عملکرد در این درس به صورت خلاصه اشاره شده است. در نهایت، نتایج تحقیقی که نگارندگان در این زمینه انجام داده‌اند، بیان شده است.

کلیدواژه‌ها: خودتنظیمی تحصیلی، یادگیری زبان انگلیسی، پیشرفت درسی

## Abstract

These days, considering the language learners' metacognitive skills along with cognitive strategies in all levels of learning has become an essential need. This study discusses the concept of academic self-regulation in language learning and its relationship with language learning achievement. This would help foreign language teachers increase the quality of English teaching in Iran through introducing and teaching those strategies to their learners. In order to achieve this goal, the concept of academic self-regulation is defined firstly, and then its structure and models are presented. Then, the results of previous research on the relationship between self-regulation and language learning performance are mentioned briefly. Finally, the findings of a study, in this field, carried out by the researchers are reported.

**Key Words:** academic self-regulation, English language learning, learning achievement

## مقدمه

در سال‌های اخیر در ایران و در حوزه آموزش زبان تحولات مثبت زیادی رخ داده است. دبیران زبان نسبت به روش تدریس خود حساسیت بیشتری پیدا کرده‌اند و مدام به دنبال به کارگیری روش‌های نوین در کلاس و بهبود کیفیت آموزش هستند. سیاست‌گذاران مؤسسات خصوصی و حتی مسئولان مدارس می‌کوشند از مواد درسی جدید در امر آموزش زبان استفاده کنند و به مسائل روحی، روانی و انگیزشی زبان‌آموزان توجه بیشتری می‌شود. در کل نگرش نسبت به مسئله آموزش زبان خارجی، به عنوان یکی از ملزومات رشد و پیشرفت ملی، بهبود زیادی داشته است. با این حال، چنین پیشرفت‌هایی دلیل نمی‌شوند که از نقاط ضعف و کاستی‌ها چشم‌پوشیم، بلکه باید همیشه در حرکت رو به جلوی خود در پی یافتن نقص‌ها و اصلاح آن‌ها باشیم.

معلمان و دبیران زبان عموماً از داشتن زبان‌آموزانی که مستقل و خودکار هستند و به‌هنگام تدریس با بیان مثال‌ها و پاسخ‌گویی به سؤالات، فعالانه در فرایند یاددهی - یادگیری شرکت می‌کنند، اظهار رضایت می‌کنند؛ زبان‌آموزانی که ناگفته می‌دانند وظیفه‌شان چیست و مثلاً اگر کلمات جدید برای آن‌ها تدریس شده باشند، با ساختن جملات جدید و دسته‌بندی کردن آن‌ها در گروه‌های معنایی، می‌کوشند آن کلمات را به دایره لغات خود اضافه کنند و یا اگر تکلیفی از آن‌ها خواسته شده باشد، با تمرکز و تفکر کافی به انجام آن می‌پردازند. بر عکس

زبان‌آموزانی هم هستند که بعد از گذشت چند هفته آموزشی نمی‌دانند وظیفه‌شان در کلاس چیست. تکالیف را ناقص تحویل می‌دهند و یا بدتر این که تکالیف را انجام نمی‌دهند، به‌هنگام فعالیت‌های کلاسی بی‌دقت و شلوغ هستند و برای دبیران زبان مشکل ایجاد می‌کنند.

اما چه چیزی باعث می‌شود این دو گروه از زبان‌آموزان این‌قدر متفاوت باشند؟ در مورد این موضوع توضیحات و دلایل زیادی وجود دارد. از آن جمله می‌توان به عوامل انگیزشی، شخصیتی، خانوادگی، محیطی و یا حتی نوع تعامل معلمان به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در فرایند یاددهی - یادگیری اشاره کرد. یکی دیگر از عللی که برای این موضوع می‌توان ذکر کرد، مقوله نسبتاً جدید «خودتنظیمی تحصیلی»<sup>۱</sup> است که در حوزه روان‌شناسی شناختی - اجتماعی و به تبع آن تعلیم و تربیت مطرح می‌شود.

همان‌طور که می‌دانید یکی از اهداف اصلی هر نظام آموزشی که مورد تأیید و تأکید صاحب‌نظران این حوزه (نظیر کارل راجرز، ۱۹۸۳؛ کریستوفر وینچ، ۱۹۹۹) قرار گرفته، پرورش مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر است. یکی از راه‌های رسیدن به این هدف، در کنار توجه به سایر عوامل شناختی، عاطفی و انگیزشی، تربیت یادگیرندگانی «خودنظم‌جو» است؛ یادگیرندگانی که بتوانند برای خود اهدافی را تعیین کنند، برای رسیدن به این اهداف طرح‌ریزی کنند، از ابزارها و راهبردهای متناسب بهره

بگیرند، خود را مورد ارزیابی و سنجش قرار دهند و در نهایت از بازخوردها در مورد کارشان استقبال کنند و اصلاحات لازم را در موارد بعدی انجام دهند.

خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند در تمامی سرفصل‌های برنامه درسی دخیل و مؤثر باشد، ولی وقتی در حوزه آموزش زبان خارجی در کشورهایی مثل کشور ما ایران مطرح می‌شود، اهمیت دوچندانی پیدا می‌کند. دلیل این امر هم آن است که زبان انگلیسی در کشور ما یک زبان خارجی به حساب می‌آید (در مقابل زبان دوم در کشورهایی مثل نیوزیلند و کانادا که زبان انگلیسی به دلیل وجود تعداد قابل توجه از سخنوران آن، زبان دوم محسوب می‌شود) و یادگیری آن عمدتاً به زمان کلاس و مطالب درسی محدود می‌شود. بنابراین، زبان آموز در صورت تمایل باید مسئولیت یادگیری خارج از کلاس را برعهده بگیرد. در چنین شرایطی اگر زبان آموز به مهارت‌های خودتنظیمی مجهز نباشد، حتی با داشتن انگیزه بالا با مشکل مواجه می‌شود و کم‌کم انگیزه‌هایش را نیز از دست می‌دهد.

با توجه به آن‌چه ذکر شد، اهمیت مفهوم خودتنظیمی در یادگیری زبان خارجی تا حدودی مشخص شد. در ادامه برای درک بهتر ارتباط خودتنظیمی در درس زبان انگلیسی با پیشرفت در این درس، ابتدا به تعریف علمی این مفهوم، ذکر مدل‌های متفاوت خودتنظیمی و ساختار آن و خصوصیات یادگیرندگان خودنظم جو می‌پردازیم. سپس پیشینه مطالعاتی این موضوع و ارتباط آن را با دستاوردهای یادگیری زبان انگلیسی به‌طور خلاصه بیان می‌کنیم. در نهایت نیز تحقیقی که نگارندگان در زمینه ارتباط بین خودتنظیمی تحصیلی در درس زبان انگلیسی و دستاوردهای یادگیری انجام داده‌اند، به همراه نتایج به‌دست آمده و کاربرد آن‌ها را معرفی می‌کنیم.

## الف) خودتنظیمی تحصیلی

### ۱. تعریف

همان‌طور که اشاره شد، خودتنظیمی در اصل موضوعی است که ابتدا در دهه ۱۹۸۰ میلادی در حوزه روان‌شناسی شناختی-اجتماعی مطرح شد و در سال‌های بعد به‌طور وسیعی در تمام جنبه‌های زندگی بشر مورد بررسی قرار گرفت (بوکارت و دیگران، ۲۰۰۰). شاهد این مدعا را می‌توان وجود کتاب‌ها و مقالات متعدد با عناوینی مثل خودتنظیمی عاطفی، خودتنظیمی رفتاری، خودتنظیمی و سلامت، خودتنظیمی در ورزش، خودتنظیمی تغذیه، خودتنظیمی تحصیلی و غیره، عنوان کرد.

به اعتقاد **زیمرن** (۲۰۰۰)، مقوله خودتنظیمی در یادگیری ریشه در نظریه اجتماعی-شناختی **باندورا** (۱۹۸۶) دارد که در

آن خودتنظیمی یک فرایند سه‌گانه و در هم تنیده از عوامل شخصیتی، رفتاری و محیطی معرفی شده است. زیمرن (۲۰۰۰) خودتنظیمی در یادگیری را این‌گونه تعریف می‌کند: «افکار، احساسات و اعمالی که به‌صورت برنامه‌ریزی شده و تناوبی به‌منظور دستیابی به اهداف شخصی اتخاذ شده‌اند.» وی بر ماهیت فرایند گونه خودتنظیمی تأکید دارد و به ذکر این نکته می‌پردازد که خودتنظیمی در یادگیری یک خصیصه شخصیتی نیست که یک فرد دارا باشد یا نباشد. بلکه خودتنظیمی شامل استفاده گزینشی از فرایندهای خاصی است که باید به صورت شخصی با هر تکلیف درسی و امر یادگیری وفق داده شوند. براساس همین اصل، زیمرن (۳۰۰۲) تعریف خود را از خودتنظیمی در یادگیری این‌گونه توسعه می‌دهد: «خودتنظیمی فرایندی خود رهنمون است که یادگیرندگان به وسیله آن، توانایی‌های خود را به مهارت‌های تحصیلی تبدیل می‌کنند.» زیمرن (۲۰۰۱) و (۲۰۰۲) معتقد است، آن‌چه یادگیرندگان خودتنظیم‌گر را برجسته می‌کند، مشارکت فعال آن‌ها در امر یادگیری و توانایی‌های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری آن‌هاست.

### ۲. مدل‌های خودتنظیمی و ساختار آن

مدل‌های متفاوتی از خودتنظیمی در یادگیری ارائه شده‌اند (وین، ۱۹۹۵؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ زیمرن؛ ۲۰۰۲؛ کارور و شیر، ۲۰۰۵؛ شسا و کروکلسنکی، ۲۰۰۵؛ ماگنو، ۲۰۰۸) که همگی در تعدادی از ویژگی‌های اصلی مشترک‌اند: اول این‌که تقریباً همه این مدل‌ها ساختاری تناوبی دارند. به این معنا که برخوردهای مربوط به عملکرد قبلی به منظور انجام اصلاحات در تکلیف درسی فعلی به‌کار می‌روند. دوم این‌که همه این مدل‌ها از مراحل کمابیش مشابهی تشکیل شده‌اند که طی آن‌ها، یادگیرنده خودتنظیم‌گر اهدافی را تعیین می‌کند، عملکرد خود را زیر نظر می‌گیرد و در مورد فعالیتش به قضاوت می‌نشیند. در نهایت در همه مدل‌ها، خودتنظیمی در یادگیری دربرگیرنده راهبردهای فراشناختی مثل طرح‌ریزی و نظارت، راهبردهای شناختی مثل بسط و افزودن

**خودتنظیمی در یادگیری یک خصیصه شخصیتی نیست که یک فرد دارا باشد یا نباشد. بلکه خودتنظیمی شامل استفاده گزینشی از فرایندهای خاصی است که باید به صورت شخصی با هر تکلیف درسی و امر یادگیری وفق داده شوند**

## خودتنظیمی در یادگیری ریشه در نظریه اجتماعی - شناختی باندورا (۱۹۸۶) دارد که در آن خودتنظیمی یک فرایند سه‌گانه و در هم تنیده از عوامل شخصیتی، رفتاری و محیطی معرفی شده است

هستند و می‌دانند چگونه آن‌ها را کنترل کنند و از آن‌ها در موقعیت‌های مختلف بهره ببرند. برای مثال، برای انجام مکالمه به زبان دوم راغب هستند. انگیزه‌های درونی خود را تقویت می‌کنند، با سطح بالای خودباوری که دارند تا حدودی اضطراب یادگیری زبان را کنترل می‌کنند.

آنها می‌دانند چه مقدار زمان و انرژی برای هر وظیفه اختصاص دهند. چگونه محیط را برای تمرکز، یادگیری و انجام تکلیف بهسازی کنند. به عبارت دیگر آنها می‌دانند کسب مهارت نوشتن فرایندی زمان‌بر است که به تلاش بیشتری نیاز دارد، پس می‌کوشند مهارت خواندن را در محیطی آرام‌تر و خلوت‌تر پی‌گیری کنند و یا مهارت‌های شنیدن و سخن گفتن خود را به صورت گروهی و در محیطی با طراوات ارتقاء دهند.

تا آن‌جا که به آن‌ها اجازه داده شود، در سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی و برنامه‌ریزی کار گروهی تلاش می‌کنند. مثلاً سعی می‌کنند هم کلاسی‌های خود را راهنمایی کنند، در ارزیابی به معلم یاری برسانند و در فعالیت‌های گروهی، رهبری را به‌عهده بگیرند تا کار به صورت مؤثرتری پیش برود.

قادرند با به‌کارگیری راهبردهای جای‌گزین و داوطلبانه، از تراجمات درونی و بیرونی دوری کنند تا بتوانند انگیزه، تلاش و تمرکز خود را حین فعالیت‌های درسی حفظ کنند. به عنوان نمونه، وقتی در یادگیری مهارت شنیدن احساس کم‌انگیزی می‌کنند، به دیدن فیلم مورد علاقه خود به زبان اصلی می‌پردازند و یا هنگامی که عوامل بیرونی مانع از تمرکز می‌شوند، فعالیت را انتخاب می‌کنند که به تمرکز کمتری نیاز دارد.

**ب) خودتنظیمی و پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی**  
در زمینه ارتباط خودتنظیمی تحصیلی و دستاوردهای یادگیری تحقیقات فراوانی در کشورهای متفاوت انجام شده است. برای مثال، زیمرمن و مارتینز - پونز (۱۹۸۶، ۱۹۸۸ و ۱۹۹۰) به تأثیر مثبت مهارت‌های خودتنظیمی بر بهبود مهارت نوشتن در زبان خارجی پی بردند. زیمرمن و کیتسانتاز (۱۹۹۹)

جزئیات، پرسشگری و مرور ذهنی و همین‌طور راهبردهایی برای ایجاد تمرکز و سازمان دادن به محیط یادگیری است.

در مدل پینتریچ (۲۰۰۰) که براساس دیدگاه اجتماعی-شناختی ارائه شده است، فرایند خودتنظیمی در چهار مرحله سازمان‌دهی می‌شود: الف) طرح‌ریزی، ب) نظارت بر خود (ج) کنترل، و د) ارزیابی. هر یک از این مراحل شامل چهار سطح شناختی، انگیزشی/عاطفی، رفتاری و زمینه‌ای می‌شود.

در مدل زیمرمن (۲۰۰۲) که مطالعه حاضر بر آن پایه مبتنی است، خودتنظیمی در یادگیری دارای سه مرحله اندیشه قبلی، عمل و تفکر در مورد خود است. در مرحله اندیشه قبلی، یادگیرنده به مطالعه‌ای که باید انجام دهد می‌پردازد، اهدافی را تعیین می‌کند و راهبردهای مربوطه را طرح‌ریزی می‌کند. یادگیرنده در این مرحله از عقاید و افکار خود-انگیزشی مثل خودباوری و علاقه درونی بهره می‌برد. بعد از مرحله اندیشه قبلی، یادگیرنده در مرحله عمل به اجرای عینی تکلیف می‌پردازد و در همین حین حالت کنترل بر خود را با مرور دستورالعمل‌ها برای خود، تمرکز حواس و به‌کارگیری راهبردهای مرتبط با تکلیف مربوطه حفظ می‌کند. نهایتاً در مرحله سوم، یادگیرنده خودتنظیم‌گر به تفکر در مورد تکلیف انجام شده و به قضاوت در مورد مراحل قبلی از طریق خودارزیابی و استنادهای علی می‌پردازد. در این مرحله یادگیرنده به کل فرایند از این منظر که آیا عملکردش رضایت‌بخش بوده است یا نه، واکنش نشان می‌دهد و در مورد اصلاحات احتمالی در تکالیف مشابه تصمیم می‌گیرد.

### ۳. ویژگی‌های یادگیرنده خودنظم جو در درس زبان انگلیسی

براساس آن‌چه گفته شد، خصوصیات زبان‌آموزی خودنظم جو در یادگیری زبان انگلیسی را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد (با اقتباس از زیمرمن، ۲۰۰۲ و ماگنو، ۲۰۰۹):

آنها می‌دانند چه‌طور فرایندهای ذهنی خود را طراحی و کنترل کنند تا به سمت اهداف شخصی‌شان پیش بروند. مثلاً تصمیم می‌گیرند مهارت صحبت کردن را تا به‌دست آوردن تسلط نسبی بر مهارت شنیدن به تأخیر بیندازند.

با بسیاری از راهبردهای شناختی آشنا هستند و در جای مناسب از آن‌ها استفاده می‌کنند. مثلاً برای یادگیری و افزایش دایره لغات خود، از راهبردهایی مثل تکرار، به‌کارگیری کلمات جدید در متن، دسته‌بندی مفهومی کلمات و اصطلاحات جدید، حدس زدن معنای کلمات ناشناخته با توجه به عبارات و کلماتی که از قبل می‌دانند و غیره، استفاده می‌کنند.

دارای عقاید خود انگیزشی مثل اعتماد به‌نفس و خودباوری

داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۰ نرم‌افزار SPSS و آزمون هم‌بستگی تحلیل شدند. نتایج حاصل نشان داد که رابطه مثبت و معناداری ( $p < 0/01$ ,  $n = 367$  و  $r = 0/448$ ) بین خودتنظیمی دانشجویان در درس زبان انگلیسی و دستاوردهای آن‌ها در این درس وجود دارد. یعنی، دانشجویانی که بیشتر و بهتر از راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان انگلیسی استفاده کرده بودند، نمرات بهتری در درس زبان عمومی کسب کردند.

### ج) بحث و نتیجه‌گیری

خودتنظیمی در یادگیری زبان خارجی از آن دسته موضوعاتی است که علی‌رغم اهمیتش در سازمان‌دهی افکار و اعمال زبان‌آموزان کمتر مورد توجه دست‌اندرکاران بخش آموزش زبان قرار گرفته است. خودتنظیمی در یادگیری زبان خارجی به عنوان یک راهبرد فراشناختی که راهبردهای شناختی را نیز در خود جای می‌دهد، می‌تواند در فرایند یادگیری زبان‌آموزان نقش قابل توجهی داشته باشد. زبان‌آموز خودنظم‌جو می‌تواند با برنامه‌ریزی و به‌کارگیری راهبردهای مناسب و بهنگام، بر مشکلات متعددی که معمولاً زبان‌آموزان در حین یادگیری زبان خارجی با آن‌ها مواجه می‌شوند، فائق آید. مشکلاتی مثل کمبود انگیزه، امکانات و وقت و حتی نداشتن استعداد کافی مسائل غیرقابل حلی نیستند و با برنامه‌ریزی و بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی جبرانی، می‌توان آن‌ها را برطرف کرد. زیمرمن (۲۰۰۲) معتقد است، زبان‌آموزان با به‌کارگیری فرایندهای خودتنظیمی با کیفیت، مثل نظارت بر

دریافتند که یادگیری و به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی به زبان‌آموزان کمک می‌کند که در نوشتن به زبان خارجی هر دو جهت‌گیری «نتیجه‌محور»<sup>۲</sup> و «فرایندمحور»<sup>۳</sup> را پرورش دهند. قبل از این نیز گراهام و هریس (۱۹۹۴) و زیمرمن و ریزمیرگ (۱۹۹۷) که به خودتنظیمی به عنوان راهبردی مؤثر در یادگیری زبان خارجی می‌پرداخت، به این نتیجه رسید که زبان‌آموزانی که از شیوه «یادگیری عمیق»<sup>۴</sup> بهره می‌برند، نسبت به زبان‌آموزانی که یادگیریشان سطحی<sup>۵</sup> است، بیشتر خودنظم‌جو هستند. السمدانی (۲۰۱۰) نیز دریافت که زبان‌آموزانی که خودتنظیمی بالاتری داشتند، در درس نوشتن نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. در ایران نیز افرادی نظیر صمدی (۱۳۸۳)، گلدوست و معینی‌کیا (۱۳۸۳)، و عابدینی و همکارانش (۱۳۸۹) رابطه بین خودتنظیمی و پیشرفت درسی را بین یادگیرندگان ایرانی مورد بررسی قرار داده‌اند که نتایج حاصل بیانگر ارتباط مستقیم و مؤثر خودتنظیمی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی است. با این حال و تا آن‌جایی که نگارندگان اطلاع دارند، در ایران تحقیقی در زمینه ارتباط خودتنظیمی در یادگیری زبان با پیشرفت در این درس انجام نشده است. همین امر انگیزه‌ای شد تا به بررسی این موضوع بپردازیم.

بدین منظور از تمامی دانشجویان ورودی «دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی» در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ که در درس زبان عمومی ثبت‌نام کرده بودند (تعداد این دانشجویان ۳۶۷ نفر بود که از این تعداد ۲۰۰ نفر یعنی ۵۴/۵ درصد پسر و ۱۶۷ نفر، یعنی ۴۵/۵ درصد دختر بودند)، خواسته شد تا «مقیاس خودتنظیمی تحصیلی»<sup>۶</sup> ماگنو (۲۰۰۹) را که براساس مدل زیمرمن و مارتین - پونز (۱۹۸۶، ۱۹۸۸) تهیه و مراحل تهیه نسخه ایرانی و سازگار با شرایط فرهنگی ایران آن توسط نگارندگان انجام شده بود، تکمیل کنند. از نمرات پایانی این دانشجویان در درس زبان به عنوان شاخصی برای اندازه‌گیری دستاورد یادگیری زبان استفاده شد. لازم به توضیح است که درس زبان عمومی در همه دانشگاه‌ها یک درس سه واحدی محسوب می‌شود. در دانشگاه شهید رجایی، این درس با سرفصل و مواد درسی مشترک - که بیشتر حول آموزش مهارت خواندن و لغات تهیه شده‌اند - در همه رشته‌ها تدریس می‌شود و امتحان پایان نیم‌سال را نیز به صورت یکسان برگزار می‌کنند. نمره نهایی دانشجویان نیز ترکیبی است از فعالیت‌ها و امتحانات کلاسی، نمره امتحان میان نیم‌سال و نمره امتحان پایان نیم‌سال. بنابراین شاخص تقریباً مناسب و قابل قبولی برای اندازه‌گیری دستاورد یادگیری زبان محسوب می‌شود.

خودتنظیمی در یادگیری زبان خارجی  
به عنوان یک راهبرد فراشناختی که  
راهبردهای شناختی را نیز در خود جای  
می‌دهد، می‌تواند در فرایند یادگیری  
زبان‌آموزان نقش قابل توجهی داشته باشد

خود، می‌توانند انگیزه خویش را نیز افزایش دهند. حال سؤالی که پیش می‌آید این است که چگونه زبان‌آموزانی خودنظم‌جو پرورش دهیم؟ آیا می‌باید کلاس‌ها و جلسات جداگانه‌ای به این امر اختصاص داد؟ یا این که کافی است در حین آموزش زبان خارجی به این راهبردها اشاره کرد؟ در این مورد باید گفت که تجربه نگارندگان و بسیاری از دبیران با



*Educational Applications* (pp. 203-228). Hillsdale., NJ: Erlbaum.

Magno, C. (2008). *Comparing models for generating a system of activation and inhibition of self-regulated learning*. An unpublished doctoral dissertation, De La Salle University, Manila, Philippines.

Magno, C. (2009). Development and Assessing Self-regulated Learners. *The Assessment Handbook: Continuing Education Program*, 1, 26-42.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the, 80s*, Merrill: Columbus, Ohio.

Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. (2005). Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. In M. Bokaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 86-108). New York: Academic Press.

Winch, C. (1999). Autonomy as an educational aim. In Marples, R. (Ed). *The Aims of Education*, London and New York: Routledge. Pp 74-84.

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 241-250.

Zimmerman, B. J., & Martienez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Education Research Journal* 23, 614-628.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284, 190.

Zimmerman, B. J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through and education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.

تجربه نشان می‌دهد که آموزش و انتقال راهبردهای فراشناختی در جلسات مجزا، هم هزینه بر و هم وقت‌گیر است و هم به دلیل نبود مشکل عینی، کارایی لازم را ندارد. ولی وقتی این راهبردها حین تدریس و در برخورد با یک مشکل عینی، مثل عدم توانایی کافی در مهارت خواندن، مطرح شوند، بیشتر مورد توجه و استفادهٔ زبان‌آموزان قرار می‌گیرند.

به همین دلیل توصیه می‌شود معلمان و دبیران زبان در مورد خودتنظیمی یادگیری زبان بیشتر مطالعه کنند و با شناخت دقیق‌تر راهبردهای متفاوت آن، ضمن بیان آن‌ها در شرایط مناسب، زبان‌آموزان را در به‌کارگیری و استفاده از آن‌ها تشویق و ترغیب کنند.

#### پی‌نوشت

1. Academic Self- Regulation
2. Product- Oriented
2. Process Oriented
4. Deep- Approach
5. Surface- Approach
6. Academic Self-regulated Learning Scale (-SRL-S)

#### منابع

صمدی، معصومه (۱۳۸۳). «بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعهٔ نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی». *مجلهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی*. شمارهٔ ۱.

عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا؛ کدخدایی، محبوبه السادات (۱۳۸۹). «بررسی رابطهٔ باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی - فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب». *نازه‌های علوم شناختی*. شمارهٔ ۱۲.

نخستین گلدوسست، اصغر و معینی کیا، مهدی (۱۳۸۸). «رابطهٔ راهبردهای یادگیری خود تنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل». *دانش و پژوهش در علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی*. شمارهٔ ۲۳.

Alsamadani, H. A. (2010). The relationship between Saudi EFL students' writing competence, L2 writing proficiency, and self-regulation. *European Journal of Social Science*, 16, 53-63.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An introductory overview. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Francisco: Academic Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2005). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Bokaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 42-80). New York: Academic Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and*