

اندیشه‌های نوین تربیتی

دوره ۹، شماره ۱

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء س

بهار ۱۳۹۲

تاریخ دریافت: ۹۱/۳/۱۵

تاریخ بررسی: ۹۲/۱/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۲۳

## تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه اول متوسطه در درس زبان انگلیسی

ابوالقاسم یعقوبی\*، حسین محققى\*\*، مجید جعفری\*\*\* و نسیب‌یاری مقدم\*\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی بود. جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان پایه اول متوسطه شهر همدان به حجم ۴۴۳۵ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۶۰ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی انتخاب و در سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. گروه‌های آزمایشی هر یک جداگانه به مدت ۸ جلسه تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (یک گروه تحت آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی و گروه دیگر تحت آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی) قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس ادراک فرد از شایستگی خود و نمرات درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان در پایه سوم راهنمایی (پیش‌آزمون) و نمرات نوبت اول در پایه اول متوسطه (پس‌آزمون) استفاده شد. یافته‌های پژوهش با استفاده از آزمون t در گروه‌های مستقل، اثربخشی شیوه‌های مختلف آموزش را بر ادراک شایستگی نشان داد، ولی درباره تأثیر دو روش آموزشی بر پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی نتایج حاصل از آزمون t در گروه‌های مستقل تنها برای روش آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی معنادار

\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بوعلی - همدان yaghobi 41 @ yahoo. com

\*\* عضو هیأت علمی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی - همدان

\*\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی - دانشگاه بوعلی - همدان

\*\*\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

بود. همچنین نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک راهه مشخص کرد که بین میزان تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی راهبردهای شناختی خودتنظیمی تأثیر بیشتری بر هر دو متغیر وابسته داشته است.

#### کلیدواژه‌ها

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی؛ ادراک شایستگی؛ پیشرفت تحصیلی

#### مقدمه

پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف و عوامل مؤثر بر آن به‌عنوان یکی از متغیرهای اساسی در آموزش و پرورش همواره مورد توجه محققان و روان‌شناسان تربیتی بوده است (زیمرن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹، دووک<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶، به نقل از کدیور، ۱۳۸۲). در واقع توجه اصلی محققان به این مسأله معطوف است که چه باید کرد تا دانش‌آموزان در آموختن مستقل بوده و بتوانند یادگیری خود را شخصاً اداره و رهبری کنند؛ یعنی مسئولیت یادگیری خود را به‌عهده گرفته و رفتار خود را کنترل کنند تا متکی به معلم بار نیابند (شعاری نژاد، ۱۳۸۰). در این رابطه یکی از موضوعاتی که محققان وقت زیادی را صرف آن کرده‌اند؛ رویکرد یادگیری خودتنظیمی<sup>۳</sup> است. منشأ پژوهش‌ها در این باره ناشی از دلایل عدم مؤفقیت یا به اصطلاح شکست تحصیلی دانش‌آموزان است. یادگیری خودتنظیمی یک چشم‌انداز مهم در پژوهش‌های اخیر روان‌شناسی تربیتی است (آکسان، ۲۰۰۹). این رویکرد از سال ۱۹۸۰، مطرح شد و به واسطه اهمیت که در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد شهرت فزاینده‌ای پیدا کرده است (ریان و پینتریچ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷، به نقل از احمدپور، ۱۳۸۷). یادگیری خودتنظیمی یک فرایند فعال و خود رهنمون است که دانش‌آموزان، شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم می‌کنند (گوداس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). باید توجه داشت که اهداف یادگیری معیارهای مناسبی را برای مقایسه پیشرفت تحصیلی فراهم می‌کند (آرتینو و استفنس<sup>۶</sup>،

1. Zimmerman
2. Dweck
3. self regulation learning
4. Ryan & Pintrich
5. Goudas
6. Artino & Stephens

۲۰۰۹). هرچند مدل‌ها و نظریه‌های متفاوتی از یادگیری خودتنظیمی براساس دیدگاه‌های نظری مختلف مطرح شده، اما همه آن‌ها یادگیری خودتنظیمی را به‌کارگیری راهبردهای شناختی<sup>۱</sup> و فراشناختی خودتنظیمی<sup>۲</sup> توسط دانش‌آموزان برای کنترل و تنظیم یادگیری شان می‌دانند (آکسان، ۲۰۰۹).

نظریه شناختی-اجتماعی بندورا<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) برای رشد مدل‌ها و نظریه‌های یادگیری خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی را فراهم کرد (به نقل از امینی، ۱۳۸۷). بندورا (۱۹۸۶)، (۱۹۹۷) خودتنظیمی را این‌گونه تعریف می‌کند: خودتنظیمی یعنی تعیین اهداف، تکمیل برنامه‌ای در جهت دستیابی به آن اهداف، تعهد نسبت به انجام آن برنامه، اجرای فعال برنامه و اقدامات دیگری که در جهت بازخورد و اصلاح یا تعیین جهت انجام می‌شود (به نقل از آسچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). به بیان دیگر افراد همپای اجتماعی شدن خود، اتکای کمتری به پاداش‌ها و تنبیه‌های بیرونی پیدا کرده و عمدتاً رفتارشان را خود، تنظیم می‌کنند (کرین<sup>۵</sup>، ۱۳۸۸).

زیمرمن (۲۰۰۰) مدل پیشرفته‌ای از یادگیری خودتنظیمی را براساس دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا بیان کرد. به عقیده او یادگیری خودتنظیمی با تفکرات خودتولید، احساسات و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده‌ای مربوط است که به صورت چرخشی در جهت دستیابی به اهداف شخصی تعدیل می‌شوند (به نقل از اشمیتز و ویس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶).

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که زیمرمن در مدل خود از آن‌ها سخن به میان آورده عبارت هستند از: ۱- خودتنظیمی رفتاری<sup>۷</sup> ۲- خودتنظیمی انگیزشی<sup>۸</sup> ۳- خودتنظیمی شناختی<sup>۹</sup> ۴- خودتنظیمی فراشناختی<sup>۱۰</sup>.

خودتنظیمی رفتاری به استفاده از منابع گوناگونی اطلاق می‌شود که یادگیری را افزایش

- 
1. cognitive self regulation strategies
  2. metacognitive self regulation strategies
  3. Bandura
  4. Asch
  5. Crain
  6. Schmitz & Wiese
  7. behavioral self regulation
  8. motivational self regulation
  9. cognitive self regulation
  10. metacognitive self regulation

می‌دهد. این منابع زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله: معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی را شامل می‌شود. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی به منظور افزایش یادگیری اطلاق می‌شود. فراگیران با خودتنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری، خود را فردی خودکارآمد و مستقل در نظر می‌گیرند. از نظر شناختی و فراشناختی نیز فراگیران خودتنظیم افرادی هستند که در فرایند یادگیری از راهبردهایی همچون برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی استفاده می‌کنند (شانک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱، به نقل از امینی، ۱۳۸۷).

نظریه یادگیری خودتنظیمی پیتریچ و دگروت<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) نظریه دیگری که درباره یادگیری خودتنظیمی مطرح شده است. آن‌ها یادگیری خودتنظیمی را فعالیت و فرایند سازنده‌ای می‌دانند که به موجب آن یادگیرنده مجموعه‌ای از اهداف را برای یادگیری انتخاب کرده و سپس در جهت بازبینی و تنظیم شناخت خویش تلاش می‌کنند. در این بین انگیزش و رفتار از طریق اهداف و موقعیت یادگیرنده مشخص می‌شوند (پیتریچ، ۲۰۰۰، به نقل از هاول و واتسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷).

پیتریچ (۱۹۹۱) بیان می‌دارد که فرد می‌تواند بین سه نوع راهبرد یادگیری خودتنظیمی تفاوت قائل شود: راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع. او راهبردهای شناختی خودتنظیمی را شامل راهبردهای تکرار، بسط و سازماندهی می‌داند (به نقل از مک و او و آبرامی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). راهبردهای تکرار و مرور برای به‌خاطر سپاری واقعیت‌های فردی از قبیل لغات، عبارات‌های تخصصی یا اسامی به‌کار می‌روند. راهبردهای بسط معنایی برای نمونه در ساختن سرواژه‌ها از طریق مفاهیم و اسامی یا توضیح دادن مواد آموخته شده استفاده می‌شوند. راهبردهای سازماندهی نیز به تسهیل مواد پیچیده برای مثال به‌کارگیری نمودارها و جداول مربوط می‌شوند (شولز و روبناگل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

راهبردهای فراشناختی از نظر او شامل برنامه‌ریزی، تنظیم و نظارت است. او بیان می‌دارد

1. Schunk
2. Degroot
3. Howell & Watson
4. Mc whaw & Abrami
5. Schulz & Robnagel

که خود نظارتی در خودتنظیمی یادگیری نقشی مؤثر را ایفا می‌کند. راهبردهای مدیریت منابع را نیز شامل دو گروه متمایز؛ یعنی راهبردهای درونی و بیرونی می‌داند. راهبردهای درونی شامل تلاش، مدیریت زمان و مدیریت توجه است. راهبردهای بیرونی نیز شامل جستجوی حمایت بیرونی است (اشمیتز و ویس، ۲۰۰۶). پینتریچ راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را بر روی هم خودتنظیمی فراشناختی نامیده است (به نقل از شیرازی تهرانی، ۱۳۸۱).

باید توجه داشت که این راهبردها کلید موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بوده و آن‌ها می‌توانند در مدت زمان کوتاهی این راهبردها را به طور مؤثر فرا گیرند (تیموتی و چن، ۲۰۰۹). با وجود اهمیت استفاده از این راهبردها و با در نظر گرفتن اینکه این راهبردها قابل آموزش هستند، برخی از پژوهشگران دریافته‌اند که متأسفانه نه تنها دانش‌آموزان اطلاعات پایه ضعیفی از این دسته راهبردهای مؤثر دارند، بلکه در هنگام مواجهه با تکالیف مشکل نمی‌دانند چطور راهبردهای سازگارانه‌ای برای فهم و حل آن‌ها ارزیابی و انتخاب کنند (دمبو و اتن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰، زیرمن، ۲۰۰۰، به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷).

ذکر این نکته ضروریست که روان‌شناسان تربیتی نیز طی چند دهه گذشته توجه خود را به امر آموزش استفاده از راهبردهای یادگیری به دانش‌آموزان معطوف کرده‌اند (صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲)، تا فراگیران با استفاده از این راهبردها بتوانند در یادگیری دروس مختلف از جمله زبان انگلیسی موفق شوند. از لحاظ نظری نیز بهره‌مندی از انگیزه درونی برای یادگیری و استفاده کارآمد از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی به شمار می‌آید (وولفولک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳، به نقل از البرزی و سیف، ۱۳۸۱). به طوری که پژوهش‌ها نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتر استفاده می‌کنند، یادگیری کلاسی بهتری در طی تحصیل دارند (شولز و روبناگل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر یکی از متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی، ادراک شایستگی<sup>۴</sup> است. ادراک شایستگی یکی از ابعاد نسبتاً خاص مفهوم خود<sup>۵</sup> است. این سازه را

- 
1. Dembo & Eaten
  2. Woolfolk
  3. Schulz & Robnagel
  4. perception of competence
  5. Self concept

اولین بار وایت<sup>۱</sup> (۱۹۵۹) مطرح کرد. او بیان می‌کند که یک نیاز دورنی برای احساس شایستگی، ویژگی درونی انسان‌هاست و رفتارهایی مانند کاوش و تلاش برای تسلط به وسیله این نیروی انگیزش فطری بهتر تبیین می‌شوند (استیپک<sup>۲</sup>، ۱۳۸۵). ادراک شایستگی یکی از سازه‌های مدل انگیزش مؤثر هارتر<sup>۳</sup> (۱۹۸۱) نیز است. هارتر (۱۹۸۵) ادراک شایستگی را قضاوت و خودارزیابی دانش‌آموز درباره توانایی‌های خود برای انجام دادن یک تکلیف خاص تعریف می‌کند (به نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۸۵).

قضاوت درباره شایستگی یا توانایی در حوزه‌های خاص، شبیه قضاوت‌های خودکارآمدی<sup>۴</sup> در نظریه بندورا (۱۹۹۷) است؛ چرا که هرکدام نشان دهنده قضاوت افراد درباره توانایی‌هایشان است. این قضاوت‌ها صرفاً به معنی انتظارات فرد از بازده به دست آمده نیست. در عین حال خودکارآمدی، بیش از دیگر سازه‌های انتظار مختص موقعیت است (پینتریچ و شانک: ۱۳۸۵).

پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که انگیزش درونی با استفاده گسترده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در ارتباط است (فریس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین نتایج پژوهش‌ها در حوزه یادگیری زبان خارجه نیز حاکی از آن است که هر چه انگیزش زبان آموزان درونی‌تر می‌شود، تمایل آن‌ها برای ادامه یادگیری زبان افزایش یافته (نولز، ۲۰۰۱) و احساس شایستگی آن‌ها در زبان مورد مطالعه بیشتر خواهد شد (نولز و همکاران، ۲۰۰۰، به نقل از شیخ الاسلامی و خیر، ۱۳۸۵).

نتایج پژوهش‌های بهادر مطلق و همکاران (۱۳۹۱)، که به بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش‌آموزان پرداختند نشان داد که راهبردهای شناختی در تغییر ادراک شایستگی (شناختی، فیزیکی و اجتماعی) دانش‌آموزان مؤثر است.

نتایج پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۱)، که رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌جویان را بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهد که تأثیر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر

- 
1. White
  2. Stipek
  3. Harter
  4. self efficacy
  5. Fries

عملکرد تحصیلی تمام مسیرها معنادار بودند و در تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی و باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی تمام مسیرها رابطه معناداری را نشان دادند.

نتایج پژوهش‌های عاشوری و همکاران (۱۳۹۰)، که نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی را بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهد که خودکارآمدی، مرور ذهنی و جهت‌گیری هدف تبحرگرا با پیشرفت زبان رابطه مثبت دارد.

نتایج پژوهش محمدی (۱۳۸۸)، با عنوان «ارتباط به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی» نشان داد که همبستگی بین به‌کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت زبان افزایش پیدا کرد.

پژوهش جنیفر و لی (۲۰۱۱)، نشان داد که ادراک شایستگی تحت تأثیر سن نیز قرار می‌گیرد؛ به این ترتیب که ادراک شایستگی دانش‌آموزانی که در سنین پایین‌تر قرار دارند و حرمت خود پایین‌تری دارند و ناموفق‌تر هستند، نسبت به دانش‌آموزان بزرگ‌تر پایین‌تر است.

پژوهش میکانا و کرونگ (۲۰۰۸)، در زمینه تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و ادراک خود نشان داد که چنین آموزش‌هایی می‌تواند ادراک خود و حرمت خود دانش‌آموزان را افزایش دهند. با این آموزش‌ها دانش‌آموزان از سوی همسالان خود بیشتر پذیرفته می‌شوند، مهارت اجتماعی آن‌ها افزایش و احتمال برچسب خوردن آن‌ها کاهش می‌یابد.

پژوهش یانگ (۲۰۰۷)، نشان می‌دهد که با آغاز نوجوانی میزان ادراک شایستگی دست کم در پسران کاهش می‌یابد. پینتریچ و دگروت (۱۹۹۰، به نقل از رحمانی، ۱۳۸۰) رابطه بین مؤلفه‌های انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی را در دروس علوم و زبان انگلیسی بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از آن بود که خودتنظیمی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی هستند. چالاروت<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) نقشه مفهومی را که شامل راهبردهای مطالعه و راهبردهای خودتنظیمی بود، تدارک دیدند. نمونه مورد بررسی آن‌ها دانش‌آموزانی بودند که انگلیسی، زبان دوم آن‌ها بود. آموزش

راهبردهای خودتنظیمی، خودنظارتی، راهبردهای اکتساب دانش و خودکارآمدی در ارتباط با یادگیری زبان انگلیسی در یک پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که در طی زمان با استفاده از این راهبردها سطح تبحر در زبان انگلیسی پیشرفت می‌کند. پینتریچ و دگروت (۱۹۹۹، به نقل از زیمرمن و شانک، ۲۰۰۸) طی پژوهشی رابطه میان ارزش تکلیف و به‌کارگیری راهبردهای شناختی و خودتنظیمی توسط دانش‌آموزان دبیرستانی را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که میزان اهمیت تکالیف از نظر دانش‌آموزان شدیداً با استفاده آن‌ها از راهبردهای شناختی و فراشناختی خودتنظیمی در ارتباط بوده و این امر خود به صورت یک میانجی انگیزشی بر عملکرد تحصیلی و پردازش اطلاعات توسط دانش‌آموزان مؤثر است.

نظر به این که تعداد قابل ملاحظه‌ای از پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت کرده و انگیزه یادگیری را تسهیل کند (شیرازی تهرانی، ۱۳۸۱؛ امینی، ۱۳۸۷) و (دیگنات و همکاران، ۲۰۰۸، چالاروت و همکاران، ۲۰۰۴)، از سوی دیگر این راهبردها برای تمامی سطوح آموزشی ضروری بوده، اما بسیاری از دانش‌آموزان بندرت خود را با این راهبردهای اساسی تطبیق می‌دهند (هوبنر و همکاران، ۲۰۰۹)، مشخص می‌شود چنانچه یادگیرندگان اشکال مؤثر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را به‌کار گیرند در داخل و خارج مدرسه مؤفق خواهند شد (مک‌گاسلین و گود، ۱۹۹۶، زیمرمن و بندورا، ۱۹۹۴، به نقل از پری، ۲۰۰۸).

آموزش زبان انگلیسی در کشورهای مختلف با مشکلات متعددی مواجه بوده و ایران نیز از این قاعده مستثنا نیست. اکثر معلمان و دانش‌آموزان با آن که ساعت‌های زیادی را در زیر سقف کلاس درگیر فرایند یاددهی-یادگیری این درس می‌شوند باز هم موفقیت چشمگیری در این زمینه به دست نمی‌آورند (عباسی و همکاران، ۱۳۸۸). به همین دلیل چگونگی آموزش و فراگیری زبان انگلیسی در نظام آموزشی هر کشوری اهمیت ویژه‌ای دارد. آنچه در این حوزه در سال‌های اخیر مشاهده شده آن است که توجه متخصصان تعلیم و تربیت از کیفیت تدریس معلمان، به فراگیران و چگونگی یادگیری آن‌ها معطوف شده است. در واقع امروزه این موضوع که یادگیرندگان از چه نوع راهبردهایی برای فهم، به‌خاطر سپاری و یادآوری اطلاعات استفاده

1. Mc caslin & Good
2. Perry



می‌کنند و چه عواملی بر انتخاب و به‌کارگیری این راهبردها تأثیر می‌گذارد، محور پژوهش‌ها در حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است (شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۸۵). به نحوی که روان‌شناسان تربیتی نیز طی چند دهه اخیر توجه خود را به امر آموزش استفاده از راهبردهای یادگیری به دانش‌آموزان معطوف کرده‌اند (فرزاد و صالحی، ۱۳۸۲)، تا فراگیران با استفاده از این راهبردها بتوانند در یادگیری دروس مختلف از جمله زبان انگلیسی مؤفق شوند. از سوی دیگر پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی که به یک موضوع علاقه زیادی دارند نسبت به دانش‌آموزانی که علاقه کمی به موضوع دارند، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را در سطح بیشتری به‌کار می‌گیرند (مک‌واو و أبرامی، ۲۰۰۱). همچنین نتایج برخی از پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که پسران نوجوان نسبت به دختران نوجوان در رابطه با یادگیری زبان انگلیسی علاقه کمتری از خود نشان می‌دهند (پیتریچ و شانک، ۱۳۸۵)، به همین دلیل معمولاً پسران نسبت به دختران نمرات پایین‌تری در این درس کسب می‌کنند؛ یعنی دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر در این درس عملکرد بهتری دارند (الهی، ۱۳۸۱). این موضوع باعث شده تا دانش‌آموزان پسر معمولاً در درس زبان انگلیسی افت تحصیلی بیشتری داشته باشند که این امر نیز به نوبه خود موجب شده سالانه مبالغ جالب توجهی صرف جبران افت تحصیلی دانش‌آموزان در دروس مختلف از جمله زبان انگلیسی از سوی نظام آموزش و پرورش شود. پس آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند روند یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد و مشکل افت تحصیلی آن‌ها را کاهش دهد. پس این پژوهش بر آن است با استفاده از نتایج پژوهش راهبردهایی را به دانش‌آموزان و مربیان پیشنهاد دهد که به‌عنوان ابزارهای مناسب انگیزشی و یادگیری، می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به اهداف از پیش تعیین شده خود دست یابند.

پس آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دانش‌آموزان را قادر می‌کند تا برای یادگیری بهتر از راهبردهای مناسب شناختی و فراشناختی خودتنظیمی استفاده کرده و به مرور زمان، با تسلط بر دروس مختلف و از آن جمله زبان انگلیسی شاهد پیشرفت تحصیلی خود باشند.

بر این اساس هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دو سطح راهبردهای شناختی خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی بود.

فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر بررسی شدند:

۱. آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی افزایش ادراک شایستگی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه را باعث می‌شود.
۲. آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی افزایش ادراک شایستگی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه را باعث می‌شود.
۳. آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه را در درس زبان انگلیسی باعث می‌شود.
۴. آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه را در درس زبان انگلیسی باعث می‌شود.
۵. بین میزان اثر آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه تفاوت وجود دارد.
۶. بین میزان اثر آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه در درس زبان انگلیسی تفاوت وجود دارد.

## روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ دبیرستان‌های روزانه دولتی شهر همدان بود. تعداد کل جامعه آماری در این پژوهش ۴۴۳۵ نفر بود که از این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۶۰ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی انتخاب شد که به صورت تصادفی ۴۰ نفر در دو گروه آزمایشی (در هر گروه ۲۰ نفر) و ۲۰ نفر نیز در یک گروه کنترل جایگزین شدند. طرح پژوهش حاضر با

توجه به اینکه پژوهش در پی یافتن یک رابطه علت و معلولی بود با رعایت دو مفروضه: (۱) انتخاب و جایگزینی تصادفی و (۲) حضور گروه کنترل؛ طرح آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود که دیاگرام آن به صورت زیر است:

طرح آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل

گروه‌ها	پیش‌آزمون	سطوح متغیر مستقل	پس‌آزمون
RE1	T1	X1	T2
RE2	T1	X2	T2
RC	T1	---	T2

روند اجرای پژوهش به این صورت بود که ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهر همدان، یکی از نواحی به صورت تصادفی انتخاب شد. پس از آن از بین دبیرستان‌های موجود در این ناحیه دو آموزشگاه به صورت تصادفی انتخاب شد و از میان دانش‌آموزان پایه اول متوسطه این مدارس، اعضاء نمونه که متشکل از ۶۰ نفر بودند به صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از این مرحله، با استفاده از گمارش تصادفی، نمونه‌های انتخاب شده در سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. قبل از شروع جلسات آموزش، از هر یک از گروه‌ها با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری تعیین شده برای هر یک از متغیرهای پژوهش، پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس آموزش هر دو گروه آزمایشی انجام شد (یک گروه آزمایشی تحت آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی و گروه آزمایشی دیگر تحت آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی قرار گرفتند). در طی مدت اجرای جلسات آموزش، از دبیران درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش نیز تقاضا شد در صورتی که امتحانی از این دانش‌آموزان به عمل آوردند اگر آن‌ها پیشرفتی حتی اندک در این درس داشتند به آن‌ها بازخورد مثبت و مناسبی بدهند؛ یعنی پیشرفت آن‌ها را به خودشان گوشزد کنند. پس از اتمام جلسات آموزش، پس‌آزمون از هر یک از گروه‌ها به عمل آمد. در پایان داده‌های به دست آمده از تمامی گروه‌ها (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) با استفاده از نرم افزار spss تجزیه و تحلیل شد. شایان ذکر است که جلسات

آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی به صورت زیر برگزار شد:

### خلاصه محتوای جلسات آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی

جلسه	عنوان
اول	برقراری ارتباط و ایجاد انگیزه با تعیین یک هدف قابل دسترس در درس زبان انگلیسی و بیان اهمیت یادگیری این درس برای دانش‌آموزان.
دوم	راهبرد تکرار ویژه موضوعات ساده و پایه: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهایی همچون بخش به بخش حفظ کردن، مطالعه با فاصله، پر آموزی، رعایت توالی مناسب مطالب و ...
سوم	راهبرد تکرار ویژه موضوعات پیچیده و معنی دار: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهایی همچون علامت گذاری و حاشیه نویسی، کپی کردن مطالب، خط کشیدن زیر مطالب مهم، انتخاب نکات مهم و کلیدی و ...
چهارم	راهبرد بسط ویژه مطالب ساده و پایه: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهایی همچون استفاده از واسطه‌ها، تصویر سازی ذهنی، روش مکان‌ها، استفاده از کلمه کلید و استفاده از سرواژه‌ها.
پنجم	راهبرد بسط ویژه مطالب پیچیده: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهایی همچون یادداشت برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود، کاربرد مطالب آموخته شده
ششم	راهبرد سازمان دهی ویژه تکالیف ساده و پایه: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب‌های مختلف.
هفتم	راهبرد سازمان‌دهی ویژه تکالیف پیچیده: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به طرح و نقشه و نمودار، استفاده از طرح‌های مختلف (درختی، ستونی و ...).
هشتم	نظردهی و رفع اشکال: دانش‌آموزان روند پیشرفت خود را گزارش داده و در صورت وجود هرگونه ابهامی، موارد را بیان کردند تا نقاط ابهام بر طرف شود.

## خلاصه محتوای جلسات آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی

جلسه	عنوان
اول	برقراری ارتباط و ایجاد انگیزه با تعیین یک هدف قابل دسترس در درس زبان انگلیسی و بیان اهمیت یادگیری این درس برای دانش‌آموزان همچنین آگاه کردن دانش‌آموزان از انواع اهداف
دوم	راهبرد برنامه‌ریزی: به منظور آگاهی دانش‌آموزان درباره چگونگی برنامه‌ریزی صحیح برای زمان‌بندی و دستیابی به اهداف.
سوم	راهبردهای نظارت و نظم‌دهی: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از نحوه ارزشیابی از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت و زیر نظر گرفتن و هدایت خود و انعطاف‌پذیری در رفتارشان.
چهارم	راهبرد گوش دادن فعال: به منظور آگاهی دانش‌آموزان از نحوه انجام این عمل که به عنوان عملی فعال و ارادی که به دقت و توجه نیاز دارد تعریف شده است.
پنجم	راهبرد خودپیامدی: به منظور آگاهی دانش‌آموزان در جهت اینکه چگونه برای مؤفقت‌ها و شکست‌هایشان، پاداش‌ها و تنبیه‌هایی از طرف خود قرار داده یا تصویرسازی کنند.
ششم	راهبرد جستجوی کمک اجتماعی: به منظور آگاهی دانش‌آموزان در جهت اینکه در امر یادگیری به چه صورت از همسالان، معلمان و بزرگسالان خود طلب کمک کنند.
هفتم	راهبرد مدیریت تلاش و منابع: به منظور اینکه دانش‌آموزان تلاش خود را نسبت به تکالیف تحصیلی مدیریت کرده و از منابع محیطی و شخصی برای انجام دادن تکالیف به صورت بهینه استفاده کنند.
هشتم	نظر دهی و رفع اشکال: دانش‌آموزان روند پیشرفت خود را گزارش داده و در صورت وجود هرگونه ابهامی، موارد را بیان کردند تا نقاط ابهام بر طرف شود.

ابزار استفاده شده در این پژوهش مقیاس ادراک فرد از شایستگی خود بود.

**مقیاس ادراک فرد از شایستگی خود:** این مقیاس را هارتر (۱۹۸۲) تهیه کرده و ۲۸ سؤال دارد. این مقیاس یک ابزار خود ارزشیابی است که شامل چهار خرده مقیاس است که در هر خرده مقیاس ۷ ماده (پرسش) گنجانده شده است که ادراک شایستگی را اندازه‌گیری می‌کند. قدم پور (۱۳۷۷) در پژوهش خود برای بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده کرد. نتایج تحلیل عاملی پژوهش فوق حاکی از وجود روایی سازه مناسبی برای این مقیاس بوده است (به نقل از خرم‌آبادی، ۱۳۸۲). پایایی این مقیاس در پژوهش‌های متعدد بررسی شده که پایایی بالایی را نشان داده است. برای مثال اسمعیلی (۱۳۷۴) پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه کرد که ضرایب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌ها به این قرار بود: خرده مقیاس شناختی ۰/۶۶، خرده مقیاس اجتماعی ۰/۸۰، خرده مقیاس جسمانی

۰/۷۰ و خرده مقیاس رضایتمندی از زندگی ۰/۸۱. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین پایایی آن، این مقیاس در میان نمونه‌ای به حجم ۲۵ نفر اجرا شد که ضرایب پایایی به دست آمده برای هریک از خرده مقیاس‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به این قرار است: خرده مقیاس رضایتمندی از زندگی ۰/۶۵، خرده مقیاس شناختی ۰/۸۲، خرده مقیاس اجتماعی ۰/۸۰ و خرده مقیاس جسمانی ۰/۷۷. و ضریب پایایی کل مقیاس نیز ۰/۹۰ به دست آمد.

پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی

برای تعیین نمرات دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی، در پیش‌آزمون به نمرات آن‌ها در سال گذشته (پایه سوم راهنمایی) و برای پس‌آزمون نیز به نمرات زبان انگلیسی آن‌ها در نوبت اول پایه اول متوسطه مراجعه شد.

## یافته‌ها

جدول ۱: نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره میزان تأثیر آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان

متغیر اصلی	شاخص	تعداد N	میانگین تفاوت	انحراف استاندارد	درجه آزادی df	T	سطح معناداری sig
ادراک شایستگی	کنترل	۲۰	-۶/۲۵	۱۱/۳۴	۳۸	۴/۶۹	** ۰/۰۰۰
	آزمایش	۲۰	۸/۳۵	۶/۰۶			
رضایتمندی از زندگی	کنترل	۲۰	-۲/۱	۴/۳۵	۳۸	۲/۷۸	** ۰/۰۰۸
	آزمایش	۲۰	۱/۳۵	۳/۴۲			
شناختی (تحصیلی)	کنترل	۲۰	-۲/۴۵	۳/۸۳	۳۸	۴/۷	** ۰/۰۰۰
	آزمایش	۲۰	۳/۰۵	۳/۵۶			
اجتماعی	کنترل	۲۰	-۰/۰۵	۴/۰۹	۳۸	۰/۸۷	۰/۳۸۸
	آزمایش	۲۰	۱/۰۵	۳/۸۷			
جسمی	کنترل	۲۰	-۱/۶۵	۴/۳۵	۳۸	۳/۴۹	** ۰/۰۰۱
	آزمایش	۲۰	۲/۹	۳/۳۶			

\*\*P < ۰/۰۱

جدول ۱ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره تأثیر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد که با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، میانگین تفاوت ادراک شایستگی در گروه آزمایش ۸/۳۵ و در گروه کنترل ۶/۲۵- بود که در حدود ۱۴/۶۰ نمره گروه آزمایش بالاتر بود که این تفاوت معنادار است ( $p < 0/05$ ).

جدول ۲: نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره میزان تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان

متغیر اصلی	شاخص	تعداد N	میانگین تفاوت	انحراف استاندارد	درجه آزادی df	t	سطح معناداری sig
ادراک شایستگی	کنترل	۲۰	-۶/۲۵	۱۱/۳۴	۳۸	۳/۴۵	** ۰/۰۰۱
	آزمایش	۲۰	۴/۷۵	۸/۶			
رضایتمندی از زندگی	کنترل	۲۰	-۲/۱	۴/۳۵	۳۸	۲/۱	* ۰/۰۴۲
	آزمایش	۲۰	۰/۴۵	۳/۲۳			
شناختی (تحصیلی)	کنترل	۲۰	-۲/۴۵	۳/۸۳	۳۸	۳/۰۷	** ۰/۰۰۴
	آزمایش	۲۰	۰/۸۵	۲/۸۸			
اجتماعی	کنترل	۲۰	-۰/۰۵	۴/۰۹	۳۸	۰/۴۸	۰/۶۳
	آزمایش	۲۰	۰/۵۵	۳/۷			
جسمی	کنترل	۲۰	-۱/۶۵	۴/۳۵	۳۸	۳/۳	** ۰/۰۰۲
	آزمایش	۲۰	۲/۹	۴/۳۵			

\*\* $p < 0/01$  \* $p < 0/05$

جدول ۲ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد که با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، میانگین تفاوت ادراک شایستگی در گروه آزمایش ۴/۷۵ و در گروه کنترل ۶/۲۵- بود که در حدود ۱۱ نمره گروه آزمایش بالاتر بود که این تفاوت معنادار است ( $p < 0/05$ ).

جدول ۳: نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره میزان تأثیر آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی

متغیر اصلی	شاخص	تعداد N	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی df	t	سطح معناداری sig
پیشرفت تحصیلی در	کنترل	۲۰	-۱/۳۷	۲/۳۱	۳۸	۳/۸۵	** ۰/۰۰۰
درس زبان انگلیسی	آزمایش	۲۰	۱/۷۵	۲/۸۳			

\*\*p < ۰/۰۱

جدول ۳ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره تأثیر آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی را نشان می‌دهد که با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، میانگین تفاوت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی در گروه آزمایش ۱/۷۵ و در گروه کنترل -۱/۳۷ بود که در حدود ۳/۱۲ نمره گروه آزمایش بالاتر بود که این تفاوت معنادار است ( $p < ۰/۰۵$ ).

جدول ۴: نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره میزان تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی

متغیر اصلی	شاخص	تعداد N	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی df	T	سطح معناداری sig
پیشرفت تحصیلی در درس	کنترل	۲۰	-۱/۳۷	۲/۳۱	۳۸	۱/۱۴	۰/۲۵۹
زبان انگلیسی	آموزش فراشناختی	۲۰	-۰/۵۲	۲/۸۳			

جدول ۴ نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل درباره تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی را نشان می‌دهد که با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، میانگین تفاوت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی در گروه آزمایش -۰/۵۲ و در گروه کنترل -۱/۳۷ بود که در حدود ۰/۸۵ نمره گروه آزمایش بالاتر بود، ولی این تفاوت معنادار نیست ( $p > ۰/۰۵$ ).



جدول ۵: مقایسه میزان پیشرفت ادراک شایستگی دانش‌آموزان به لحاظ نوع آموزش

شاخص‌های آماری منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
بین گروهی	۲۳۱۴/۱۳	۲	۱۱۵۷/۰۶	۱۲/۹۵	۰/۰۰۰**
درون گروهی	۵۰۹۰/۰۵	۵۷	۸۹/۲۹		
کل	۷۴۰۴/۱۸	۵۹			

\*\* $p < 0.01$

جدول ۵ میزان ادراک شایستگی دانش‌آموزان به لحاظ نوع آموزش با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها مشخص می‌شود که در میزان ادراک شایستگی دانش‌آموزان به لحاظ نوع آموزش آن‌ها تفاوت معنادار است ( $p < 0.05$ ). برای مشخص شدن اینکه کدامیک از روش‌های آموزش (راهبردهای شناختی خودتنظیمی یا راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی) تأثیر بیشتری بر ادراک شایستگی داشته‌اند از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و نتایج حاصل از این آزمون نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی در مقایسه با آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی تأثیر بیشتری بر ادراک شایستگی داشته است.

جدول ۶: مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی به لحاظ نوع آموزش

شاخص‌های آماری منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۰۶/۲۳	۲	۵۳/۱۱	۸/۳۷	۰/۰۰۱**
درون گروهی	۳۶۱/۴۱	۵۷	۶/۳۴		
کل	۴۶۷/۶۴	۵۹			

\*\* $p < 0.01$

جدول ۶ میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی به لحاظ نوع آموزش با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها مشخص می‌شود که در میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی به لحاظ نوع آموزش آن‌ها تفاوت معنادار است ( $p < 0.05$ ). برای مشخص شدن اینکه کدامیک از روش‌های آموزش (راهبردهای شناختی خودتنظیمی یا راهبردهای فراشناختی

خودتنظیمی) تأثیر بیشتری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی داشته‌اند از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و نتایج حاصل از این آزمون نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی در مقایسه با آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی تأثیر بیشتری بر پیشرفت دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی مؤثر بوده است. با توجه به یافته‌های این پژوهش مشخص می‌شود که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شامل راهبردهای شناختی خودتنظیمی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی) بر میزان ادراک شایستگی دانش‌آموزان، که به‌عنوان انگیزش مؤثر (درونی) در مدل ادراک شایستگی هارتر در نظر گرفته شده، تأثیر داشته است. این نتایج که به ترتیب فرضیه‌های اول و دوم پژوهش را تأیید می‌کند، با یافته پژوهش‌های قبلی (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۰، ۱۹۹۹، دیگنات و همکاران، ۲۰۰۸، استوری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹) هماهنگ است که می‌توان این نتایج را این‌گونه تبیین کرد که پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد انگیزش درونی با استفاده گسترده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارتباط دارد (فریس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). در صورتی که انگیزش بیرونی با کاربرد کمتر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودتنظیمی در ارتباط است (پاتریک<sup>۳</sup>، ریان و پینتریچ، ۱۹۹۹؛ به نقل از فریس و همکاران، ۲۰۰۸). این بدان معناست؛ هنگامی که شایستگی‌های یادگیری دانش‌آموزان آشکار می‌شود، آن‌ها راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مناسب‌تری را به کار می‌گیرند. این مورد نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان با شایستگی‌های یادگیری در سطح بالا نسبت به دانش‌آموزان دیگر، برای یادگیری دارای انگیزش درونی بوده و بیشتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند. به‌طور کلی مجموعه‌ای از پژوهش‌های طولی آشکار می‌کند که افراد می‌توانند پیشرفت‌های عمده‌ای در شایستگی‌های

- 
1. Story
  2. Fries
  3. Patrick

هیجانی، اجتماعی، شناختی و... خود ایجاد کنند (لئونارد، ۲۰۰۸). باید توجه داشت که احساس شایستگی در هر موقعیتی که فرصتهایی برای شایستگی‌های جدید وجود داشته باشد، می‌تواند فعال شود (وایت، ۱۹۵۹، به نقل از استپیک، ۱۳۸۵).

دانش‌آموزانی که برای دستیابی به هدف برانگیخته می‌شوند به فعالیت‌هایی اقدام می‌کنند که به مفید بودن آن‌ها اعتقاد دارند (مثل توانایی مرور ذهنی مطالب یادگرفته شده، روشن کردن اطلاعات مبهم). در حقیقت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یادگیری را افزایش می‌دهد و ادراک شایستگی بیشتر، انگیزش و خودتنظیمی را برای دستیابی به اهداف جدید حفظ می‌کند (شانک، ۱۹۹۱، به نقل از پیتریچ و شانک، ۱۳۸۵). این بدان معناست که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی خودتنظیمی) عاملی خواهد بود تا دانش‌آموزان از طریق به‌کارگیری این راهبردها در جهت رسیدن به اهداف یادگیری خود تلاش کرده و در صورت مؤفقت، میزان ادراک شایستگی یا به اصطلاح انگیزش مؤثر (درونی) در آن‌ها افزایش یابد. گواه این امر تأیید فرضیه ۳ پژوهش حاضر است؛ یعنی دانش‌آموزانی که تحت آموزش راهبردهای شناختی خودتنظیمی قرار گرفته‌اند شاهد پیشرفت تحصیلی خود در درس زبان انگلیسی بودند که این امر افزایش میزان ادراک شایستگی آن‌ها را باعث شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیتریچ و همکاران (۱۹۹۹، ۱۹۹۰)، چالاروت و همکاران (۲۰۰۴) هماهنگ است. درباره فرضیه ۴ با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها مشخص شد که با اینکه آموزش راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی تأثیر داشته، ولی این تأثیر از نظر آماری معنادار نیست. اگرچه این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های چالاروت و همکاران (۲۰۰۴)، و فرزاد و صالحی (۱۳۸۲) هماهنگ نیست، ولی با نتایج پژوهش‌های پورپورا و کارل (۱۹۹۷، ۱۹۸۸) هماهنگ است. آن‌ها بیان می‌دارند که راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی اگرچه بر پردازش شناختی تأثیر مثبت و معناداری دارند ولی بر عملکرد آزمودنی‌ها در زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم هیچ تأثیر مستقیمی ندارد (به نقل از فرزاد و صالحی، ۱۳۸۲). تبیینی که برای تأیید نشدن این فرض می‌توان بیان کرد آن است که پیشرفت‌های فراشناختی تنها در سنین بالا ایجاد می‌شود (دیگنات و همکاران، ۲۰۰۸). با توجه به این مطلب شاید دانش‌آموزان به زمان بیشتری برای بالا بردن دانش فراشناختی خود در طی تحصیل نیاز داشته باشند. همچنین باید توجه داشت که تعامل بین راهبردهای

شناختی و فراشناختی خودتنظیمی است که در مدل‌ها و نظریه‌های مختلف تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی بیان شده است (پرلز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵، هدوین، ۱۹۹۸، زیمرمن، ۲۰۰۲، به نقل از هوبنر و همکاران، ۲۰۰۹). یعنی اگر دانش‌آموز از راهبردهای شناختی خودتنظیمی برای پردازش اطلاعات آگاهی کافی نداشته باشد، به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی اگرچه می‌تواند تا حد زیادی انگیزش او را افزایش دهد، ولی بر پیشرفت تحصیلی او تأثیر کمی خواهد داشت.

در رابطه با فرضیه ۵، نتایج حاکی از آن است که میزان اثر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر ادراک شایستگی بیش از اثر راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی است. با توجه به اینکه راهبردهای شناختی خودتنظیمی تأثیر بیشتری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است (تأیید فرضیه سوم)، پس با نظر به نتایج پژوهش‌هایی که بیان‌کننده رابطه مثبت بین انگیزش درونی و فعالیت‌های شناختی است؛ یعنی در صورتی که یادگیرندگان بر این باور باشند که تکالیف تحصیلی جالب و مهم هستند بیشتر در فعالیت‌های شناختی درگیر می‌شوند و بیشتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند (پیتتریچ و دگروت، ۱۹۹۰، آمز و آرچر، ۱۹۸۸، به نقل از شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۸۵) که انجام‌دادن این عمل احساس شایستگی در فرد ایجاد می‌کند و افزایش دهنده انگیزش درونی برای انجام‌دادن آن عمل است (ریان و دسی، ۲۰۰۰، به نقل از شیخ‌الاسلامی و خیر، ۱۳۸۵) این نتیجه دور از انتظار نخواهد بود. در رابطه با فرضیه ششم، نتایج حاکی از آن است که میزان اثر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی بیش از اثر راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی است. این یافته با نتایج پژوهش بوفارد و ریچارد (۲۰۰۲، به نقل از امینی، ۱۳۸۷) هماهنگ است. در پژوهش آن‌ها مشخص شد که دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجربه استفاده از راهبردهای فراشناختی را با رغبت کمتری اظهار می‌دارند که این امر باعث شده است تا راهبردهای شناختی خودتنظیمی نسبت به راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی تأثیر معنادارتری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

در مجموع باید گفت پژوهش‌ها نشان می‌دهد که وقتی یادگیرندگان اشکال مؤثر یادگیری خودتنظیمی را به کار می‌گیرند، در داخل و خارج مدرسه موفق می‌شوند (مک کاسلین و گود، ۱۹۹۶، به نقل از پری و همکاران، ۲۰۰۸). از طرف دیگر چهارچوب‌های نظری بیان می‌کنند که ادراک شایستگی نقش مرکزی بر انگیزش ایفا می‌کند (بندورا و همکاران، ۱۹۹۷، هارتر، ۱۹۸۱، به نقل از بویس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). معلمان<sup>۱</sup> که دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند تا یادگیرندگان خودتنظیمی باشند این پیام را انتقال می‌دهند که دانش‌آموزان مسئول رفتار خود و تحصیل خود هستند. همچنین یادگیری تجربه‌ای فردی است که به مشارکت فعال و متعهدانه دانش‌آموز نیاز دارد (زیمرمن، ۲۰۰۱، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴).

بر اساس این نتایج شایسته است که معلمان علاوه بر آموزش آنچه باید یادگرفته شود چگونگی یادگرفتن را نیز به دانش‌آموزان یاد بدهند، زیرا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بازتابی از اهداف بلند مدت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. معلمان می‌توانند از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند، که بعضی از دانش‌آموزان چیزهای آموزش داده شده به آن‌ها را یاد نمی‌گیرند. پژوهشگران امیدوار هستند، که معلمان این نکته را درونی‌سازی کنند که دانش‌آموزان برای یادگیری به مدرسه می‌آیند و باید مهارت چگونه یادگرفتن به آن‌ها آموزش داده شود.

خودتنظیمی دو جنبه زیستی و آموزشی دارد و هر دو در نظام خانواده شکل می‌گیرد، لذا به انجمن اولیاء و مربیان و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌شود که دوره‌هایی برای آگاه‌سازی والدین برگزار کرده و نقش خودتنظیمی در انگیزش پیشرفت و به‌طور کلی در زندگی را آموزش دهند. با توجه به اهمیت این بحث در پیشرفت تحصیلی، اولاً لازم است که به آموزش خود-تنظیمی به دانش‌آموزان توجه شود و ثانیاً نحوه استفاده از راهبردها نیز به آن‌ها آموزش داده شود.

پس با در نظر گرفتن اینکه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به استناد نتایج پژوهش‌های مختلف قابل آموزش هستند؛ به مسئولان نظام آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود تا ترتیبی اتخاذ کنند که این راهبردها را هر سال در آغاز سال تحصیلی، مشاوران، دبیران و معلمان به

روشی کاملاً ساده و کاربردی به دانش‌آموزان آموزش دهند. در ضمن آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به دانش‌آموزان نیز باید به آن‌ها نشان داد که چگونه بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها نتیجه استفاده از این راهبردها است؛ برای این کار معلم می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را گام به گام به آن‌ها یادآوری کند. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود با روشن کردن اینکه دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب آموزش داده شده، به اندازه کافی شایستگی دارند، موجب بالا بردن ادراک شایستگی و به تبع آن انگیزش درونی در آن‌ها نسبت به یادگیری دروس مختلف به‌ویژه زبان انگلیسی بشوند. برای این کار می‌توان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (به‌ویژه راهبردهای شناختی خودتنظیمی) را به آن‌ها آموزش داد و آن‌ها را برای استفاده مناسب از این راهبردها ترغیب کرد تا با به‌کارگیری این راهبردها در زمان مطالعه و یادگیری، شاهد پیشرفت آن‌ها باشند که این پیشرفت ادراک شایستگی بالاتر را در پی خواهد داشت. تعیین هدف توسط دانش‌آموزان در ابتدای هر سال تحصیلی نیز گام مؤثری در بالا بردن میزان انگیزش درونی و تلاش بیشتر برای موفقیت خواهد بود.

## منابع

- احمد پور، طه (۱۳۸۷). *اثر بخشی آموزش دوجانبه بر یادگیری خود تنظیم دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان شهرستان سقز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی. استپیک، دیبوراچی (۱۳۸۵). *انگیزش برای یادگیری*، ترجمه رمضان حسن زاده، نرجس عمویی، تهران: دنیای پژوهش.
- اسمعیلی، حسین (۱۳۷۴). *مقایسه ادراک شایستگی دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی در دو مقطع تحصیلی اول راهنمایی و اول دبیرستان در شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- البرزی، شهلا و سیف، دیبا (۱۳۸۱). *بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۱۹، شماره ۱: ۷۳-۸۲.
- الهی، طاهره (۱۳۸۱). *ارتباط سبک‌های یادگیری وابسته / نوابسته به زمینه و پیشرفت تحصیلی در یادگیری زبان انگلیسی*. گزارش پژوهش، زنجان: سازمان آموزش و پرورش.
- امینی، زرار محمد (۱۳۸۷). *رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۴، شماره ۴: ۱۲۳-۱۳۶.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). *روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی آموزش و یادگیری)*. تهران: ویرایش.
- بهادر مطلق، اسلام، بهادر مطلق، غلام و عطاری، یوسفعلی (۱۳۹۱). *اثر بخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش آموزان*. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، سال ۹، شماره ۳۳، پاییز ۹۱.
- پیتتریک، پال آر. شانک، دیل ایچ (۱۳۸۵). *انگیزش در تعلیم و تربیت*، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران: علم.
- خرم آبادی، یداله (۱۳۸۲). *بررسی تأثیر ادراک کنترل و ادراک شایستگی بر انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم متوسطه استان همدان*، گزارش تحقیق، همدان: سازمان آموزش و پرورش.

رحمانی، خدامراد (۱۳۸۰). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی در درس تاریخ و ریاضی در میان دانش‌آموزان نابینا و بینا مقطع راهنمایی شهر شیراز، گزارش تحقیق، شیراز: سازمان آموزش و پرورش.

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۰). نگاهی نو به روان‌شناسی آموختن یا روان‌شناسی تغییر رفتار. تهران: جانبخش.

شیخ الاسلامی، راضیه و خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی در بین دانشجویان. مجله روان‌شناسی دانشگاه شیراز، سال ۱۰. شماره ۱: ۲۲-۳۳.

شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

فرزاد، ولی‌الله و صالحی، رضا (۱۳۸۲). مطالعه رابطه فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد یادگیری زبان انگلیسی. مجله روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم تهران، سال ۷. شماره ۳، ۲۸۶-۲۶۹.

عاشوری، جمال، طالع بند، سیاوش و بیگدلی، ایمان (۱۳۹۰). نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی. فصلنامه پژوهش‌های نوین در روان‌شناختی، سال ۶، شماره ۲۴، زمستان ۱۳۹۰-۸۳.

عباسی، مهوش، احمدی، غلامرضا و لطفی، احمد رضا (۱۳۸۸). مشکلات یاددهی و یادگیری درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوره متوسطه از دیدگاه دبیران. دانش و پژوهش در علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان، شماره ۲۲: ۱۵۶-۱۴۱.

کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۰، شماره ۳: ۱۳-۲۱.

کدیور، پروین (۱۳۸۲). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.

کرین، ویلیام (۱۳۸۸). نظریه‌های رشد، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، علیرضا رجایی، تهران: رشد.



محمدی، مجتبی (۱۳۸۸). ارتباط به کارگیری راهبردهای یادگیری و سطح مهارت فراگیران زبان انگلیسی به عنوان یک مهارت خارجی. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال ۴، شماره ۳، تابستان ۸۸، ۱۱۵-۱۰۳.

موسوی، ستاره، جبل عاملی، جلال و علی بخشی، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۱، شماره ۳، ۱۹۲-۱۷۹.

- Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated Learning. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 1: 896-909.
- Artino, A. R & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Journal of Internet and Higher Education*. , Vol. 12: 146-151.
- Asch, M. (2004). *Motivation and Learning*. Ivy Publishing House.
- Bois, J. E. , Sarrazin, P. G. , Brustad, R. J. , Trouilloud, D. O & Cury, F. (2005). Elementary school involvement: the influence of parents role modeling behaviours and perceptions of their child s competence. *Journal of Psychology of sport and Exercise*. , Vol. 6: 381- 397.
- Bothma, F & Monteory, J. L. dk. (2004 ). Self – regulated learning as a prerequisite for successful distance learning. *Journal of Human Sciences*. , Vol. 24: 141-170.
- Chularut, P. , Debacke , N & Teresa, K. (2004 ). Fluence of concept mapping on achievement , self regulation and self efficacy in students of English as a second language. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. , Vol. 29: 248- 26.
- Dignath, C & Buettner, L. H. (2008 ). How con primary school students learn self – regulated learning strategies most effectively? *Journal of Educational Research review*. , Vol. 3: 101- 129.
- Fries, S & Dietz, S. (2008). Motivational interference in subsequent self regulation. *Journal of Contemporary educational psychology*. , Vol. 33: 119-133.
- Goudas, M. , Kolovelonis, A & Dermitzaki, I. (2010). The effect of different goals self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Journal of learning and Instruction*. , Vol. 10: 1-10.
- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Hubner, S. , Nuckles, M & Renkl, A. (2009). enhancing self-regulated learning by writing lerning protocols. *Journal of lerning and instruction*. , Vol. 19: 259-271.

- Jennifer, A. S. , & lee, S. (2011). *Perceived competence and subjective experience of ninth graders vs. other high school students in science*. Presented at the Annual of the American Educational Research Association.
- Leonard, D. C. (2008). The impact of learning goals on emotional, social, and cognitive intelligence competency development. *Journal of Management development.* , Vol. 27: 109- 128.
- Mc Whaw, K & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students use of self-regulated learning strategies. *Journal of Contemporary Educational Psychology.* , Vol. 26: 311- 329.
- Mdikana, A & Cronk, C. (2008). A comparative study of the self-esteem of adolescent boy with and without learning disabilities in an inclusive school. *International Journal of Special Education*, 2 (23), 75-83.
- Perry, N. E. , Hutchinson, L. , Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers development and use of practices that promote self-regulated learning. *Journal of Educational research.* , Vol. 47: 97- 108.
- Schmitz, B & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: time- series analyses of diary data. *Journal of Contemporary Educational Psychology.* , Vol. 31: 64-96.
- Schulz, M & Robnagel, C. S. (2010). Informal workplace learning: an exploration of age differences in learning competence. *Journal of Learning and Instruction.* , Vol. 20: 383-399.
- Story, P. A. , Hart, J. W. , Stasson, M. F & Mahoney, G. M. (2009). Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self regulatory processes. *Journal of Personality and Individual Differences.* , Vol. 46: 391-395.
- Watson, C. D. , Howell, J. A. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Journal of Personality and individual differences.* Vol. 43: 167- 178.
- Yang, J. (2007). *A cross-cultural comparison of self perception among American and Chinese second-dary school students*. Doctoral dissertation, Miami University.
- Zimmerman, B. J & Schunk, D. H. (2008). *Motivation and self- regulated learning: theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates.