مجله علمی پژوهش در علوم انسانی و تحقیقات میان رشته ای ، شماره ۲۰ ، تابستان ۱۳۹۹جلد۲، ص ۶۳-۵۵
http://www.jase.ir

مجله علمی پژوهش در علوم انسانی و تحقیقات میان رشته ای (سال ششم)
شماره ۲۰ / تابستان ۱۳۹۹ / ص ۶۳-۵۵

بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بازخورد در ارزشیابی تکوینی

دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر تبریز

رقیه کیوانی سقین سرا[1]

[1] کارشناس دانشگاه تبریز

نویسنده مسئول:

رقیه کیوانی سقین سرا

چکیده

جوامع بشری با عنایت به توسعه آموزش و پرورش خود توانسته‌اند پله‌های ترقی و توسعه همه جانبه را بپیمایند. به منظور آماده‌سازی افراد جامعه و تجهیز آن‌ها به دانش و مهارت راهی جز آموزش و تربیت افراد وجود ندارد. نظام آموزش مسئولیت سنگینی در قبال آموزش افراد جامعه دارد تا با بکارگیری منابع مالی و نیروی انسانی، رشد و توسعه توانایی‌های فراگیران را فراهم نموده و سبب پرورش کارآمدی و خلاقیت در افراد جامعه گردد. یکی از ویژگی های اساسی و لاینفک نظام تعلیم و تربیت، ارزشیابی است که به واسطه ی آن می توان به بررسی نیازها، تعیین اهداف و راهبردها ،سنجش عملکرد و....پرداخت. در این پژوهش جهت تعیین رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با بازخورد در ارزشیابی تکوینی دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر تبریز از روش تحقیق همبستگی و از طرح پیش – آزمون و پس – آزمون استفاده شده است. و بر اساس نتایج بررسی ها، دختران نسبت به پسران از راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی و فراشناختی) بیشتری استفاده می کنند.

کلیدواژه ها: راهبردهای یادگیری، خودتنظیمی، ارزشیابی تکوینی، دانش آموزان متوسطه، تبریز

مقدمه

زمانی که تلاش برای توسعه درکشورهای " جهان سوم " آغاز شد، آموزش و پرورش به دلیل مزایای اجتماعی و اقتصادی وکسب برتری‌ها مورد توجه بیشتری قرارگرفت و توزیع آموزش و پرورش در سطح کشور و چگونگی بهره‌مندی افراد از آن یکی از شاخص‌های پیشرفت اجتماعی به حساب آمد. فرآیند یادگیری ساز و کارهای برنامه ریزی شده است که فرد در جریان برنامه ها و روش های علمی و منظم خاصی آنرا فرا می گیرد ، به عبارتی« فرآیند آموزش » فراگیرنده را در تسهیل پیچیدگی های یادگیری ، گسترش حافظه فردی و تفکر نظام مند یاری می رساند. هرفردی با اتکا برمهارت های یادگیری در برابر توانایی های فردی خود می تواند زمینه رشد و ارتقاء لازم برای یادگیری را فراهم سازد و به نقطه عطف یادگیری برسد. به علاوه، الگوهای یادگیری تجربی بر این فرض استوار است که فراگیران در طول یادگیری رفتارهای خاصی ازخود نشان می دهند.

در نظریه‌ی یادگیری اجتماعی، نوعی یادگیری که اصطلاحاً یادگیری خودنظم ده[1] نامیده می‌شود، یادگیری را هم از بعد آموزشی و هم از بعد پرورشی مدنظر قرار داده است. در این روش یادگیرندگان کنترل شخصی بر روند آموزش خواهند داشت و لذا علاوه بر سرعت ودقت بیشتر در یادگیری، مسائل پرورشی مانند اتکا به نفس بالاتر، خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری بیشتر نیز در یادگیرندگان ایجاد خواهد شد. دریادگیری خودتنظیم، یادگیرنده، با توجه به نظارت‌های دقیقی که در جریان یادگیری دارد، یادگیری را کارآمدتر می‌سازد و انگیزۀ لازم را در روند یادگیری ایجاد می‌کند. راهبردهای خودتنظیمی منجر به افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه‌های مختلف از جمله حوزه‌های پیچیده مثل حل‌مسئله ریاضی می‌شود و مهم‌تر از این که در طول آموزش تقریباً پایدار است و در مقابل فراموشی مقاوم است.

در نظام تعلیم و تربیت نیز همانند سایر نظام ها دارای اصول و ویژگی های خاص خود است. که یکی از این ویژگیها ارزشیابی است. ارزشیابی در طول تاریخ به نوعی وجود داشته است و انسانها همواره به اشکال گوناگون ابعاد زندگی خود را مورد ارزیابی قرار داده اند. از نظر قدمت تاریخی به استناد منابع موجود ،مقامات چینی قریب ۴۰۰۰ سال پیش برای انتخاب کارکنان خود آزمون برگزار می کردند(کیامنش،۱۳۷۰). در حوزه تعلیم و تربیت نیز اندازه گیری و ارزشیابی تاریخچه ای بس طولانی دارد. در ایران باستان در عهد شاپور، پادشاه ساسانی، در جندی شاپور جلساتی برای آزمون دانشجویان پزشکی برپا می کردند و اعطای گواهینامه پزشکی، موکول به موفقیت آن ها در آن امتحان می گردید(کیامنش،۱۳۷۰). ارزشیابی آموزشی فرصتی فراهم ساخته تا با بهره‌گیری از ابزارها و روش‌های مناسب، نظام‌های آموزشی مورد بازنگری قرار گرفته و در تامین نیازهای جوامع، موفق عمل کنند. (فراهانی، ۱۳۸۶). معلمان باید همواره مراقب کوشش های دانش‌آموزان خود باشند و بعد از انجام هر فعالیتی آن‌ها را از نتایج کارشان مطلع سازند. این اقدام معلم به‌ویژه بعد از انجام هر آزمون ضروری است. معلم پس از اجرای یک آزمون باید به دانش‌آموزان بگوید نکات مثبت یا موفقیت‌های آنها چه بوده و نکات منفی یا شکست های آنها چه بوده و علت یا علت‌های آنها کدام است. غالبا دانش‌آموزان نیاز دارند تا معلم به آن‌ها بگوید که چرا اشتباه کرده‌اند. بدون اینگونه بازخوردها، ممکن است باز همان اشتباهات تکرار شوند.

امروزه ارزشیابی تکوینی را بخش جدایی ناپذیر از فرایند یادگیری می‌دانند که همراه آموزش و در ارتباط تنگاتنگ با آن به گونه ای مستمر انجام می‌گیرد و به جای طبقه‌بندی دانش‌آموزان و مقایسه آنان با یکدیگر هدایت یادگیری آنان را مورد توجه خود قرار می‌دهد(کدیور، ۱۳۸۶). هدف ازکاربرد ارزشیابی تکوینی، آگاهی یافتن ازمیزان و نحوه یادگیری دانش‌آموزان برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی معلم در رابطه با هدف‌های آموزشی است و یادگیری دانش‌آموزان درحال تکوین و شکل‌گیری است انجام می شود(دلاور، ۱۳۸۹).

1 - Self-Regulate

در این پژوهش جهت تعیین رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با بازخورد در ارزشیابی تکوینی دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر تبریز از روش تحقیق همبستگی و جهت تعیین تاثیر بازخورد معلم در ارزشیابی های تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم " از طرح پیش – آزمون و پس – آزمون با گروه کنترل همراه با آرایش تصادفی آزمودنی ها در هریک از گروه ها استفاده شده است (البته به صورت گسترش یافته به این صورت که برای هر گروه (دختر و پسر) دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل خواهد بود).

مبانی نظری تحقیق

- **راهبردهای یادگیری**

وار و داوینگ(۲۰۰۰) معتقدند که راهبرد های یادگیری عبارتند از: فعالیتهای پیدا و پنهان پردازش اطلاعات که درهنگام رمزگردانی وسیله ی یادگیرنده برای تسهیل دراکتساب واندوزش اطلاعات جدید ونیز بازیابی صحیح اطلاعاتی که یادگرفته شده است به کارگرفته می شود. راهبردهای یادگیری ازچشم اندازهای مختلفی طبقه بندی شده اند. درمشهورترین طبقه بندی، راهبردهای شناختی راشامل تکرار ومرور، بسط معنایی وسازماندهی می دانند. راهبردهای فراشناختی نیز شامل برنامه ریزی ، کنترل و نظارت هستند.

همچنین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارتهای خود آموزی، سوال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی یادگیری آن ها تسهیل شود (مونتاگو، ۲۰۰۸). هر چند تاثیر بازخورد معلم در میزان پیشرفت دانش آموزان ، افزایش خودکارآمدی، و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و ایجاد تجربه های مثبت درآن ها در پژوهش های متفاوتی به طور کاملا دقیق اثبات شده است(سوسان. ام بوکارت، ۲۰۰۸) ولی‌در زمینه تاثیر بازخورد کتبی و کلامی بر خودکارآمدی و استفاده ار راهبردهای یادگیری خودتنظیم یافته های باثباتی وجود ندارد.

بازخورد معلم در کلاس درس پاسخی به عملکرد دانش آموز است و عملکرد دانش آموز کوششی برای نشان دادن تسلط در دستیابی به اهداف یادگیری است. بر این اساس معلمان به منظور بازخورد به دانش آموزان در کلاس درس، در رابطه با اهداف و محتوای برنامه باید شاخص های روشنی داشته باشند. بازخورد به لحاظ ارزشی خنثی است. بازخورد تحسین و تنبیه یا تایید و عدم تایید نیست. بازخورد به دانش آموز این آگاهی را می دهد که چه کاری را انجام داده، چه قسمتهایی را با موفقیت و در چه قسمت هایی ناموفق بوده است. کاستلو[۲](۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که توجه به تفاوت های جنسیتی در کلاس به هنگام بازخورد باعث توجه بیشتر یادگیرندگان به فرایند یادگیری می شود و در صورتی که در اراده ی بازخورد به تفاوت های جنسیتی توجه شود دختران نیز به طور قابل ملاحظه ای کارآمدیشان را افزایش می دهند. گنزی و همکاران[۳](۲۰۰۳) دریافت که دختران نسبت به پسران به بازخورد معلم واکنش های ضعیف تری می دهند و در رابطه با انجام تکلیف نیز نسبت به پسران هم کمتر رقابت جو هستند و هم عملکرد پایین تری دارند، در حالی که در تحقیق دیگر مشخص شد دختران نسبت به پسران رقابت جوترهستند در صورتی که به آن ها فرصت رقابت با دختران داده شود(داتاکوپتا و همکاران[۴]، ۲۰۰۵). دانش آموزانی که در یادگیری ازخودکارآمدی پایینی برخوردار بوده اند، عملکرد ضعیفی ازخود نشان می دهند، ازفعالیت ذهنی خود ناآگاهند و نه تنها از راهبردهای شناختی مناسب وکاربردی برای بهبود عملکرد خویش بی خبرند بلکه توان خودتنظیمی وبازبینی جهت استفاده ازچنین مهارت هایی را نیز ندارند.

---

2 - Costello, B

3 - Gneezy, Uri, Muriel Niederle, and Aldo Rustichin

4 - Datta Gupta, Nabanita, Anders Poulsen, and Marie-Claire Villeval

- **ارزشیابی و ارزشیابی تکوینی**

ارزشیابی فعالیتی است که در تمام سازوکارهای این نظام به کار برده می‌شود و میزان کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها را روشن می‌سازد و هرگز نمی‌توان از آن بی‌نیاز بود .اولین الگوی ارزشیابی آموزشی که در سال۱۹۳۰ میلادی عرضه شد، الگوی ارزشیابی تایلر بود که بر اساس رویکرد مبتنی بر هدف استوار بود. ارزشیابی میزان موفقیت هدف‌ها را نشان می‌دهد و اگر به‌طور مستمر و مداوم برنامه‌های آموزشی و درسی و فرآیند یاددهی – یادگیری دائما درحال ارزشیابی نباشند، آموزش وپرورش حالت پویایی خود را از دست می‌دهد وحالتی ایستا به خود می‌گیرد. یکی ازمشکلات اساسی نظام آموزشی ایران، ضعف دراجرای ارزشیابی مطلوب و عدم توجه به اصول ارزشیابی است (سیف،۱۳۸۰).

مهمترین کارکردهای ارزشیابی از نظر السون(۱۹۷۹) عبارتند از:

- تشخیص[5]
- تجدید نظر در برنامه های درسی
- مقایسه کردن
- پیش بینی نیاز های آموزشی
- تعیین میزان حصول هدف ها

یکی از دسته بندی ارزشیابی های آموزشی که با توجه به زمان وهدف استفاده از آنها می توان اشاره کرد: ارزشیابی تکوینی است که در این ارزشیابی معلم، ارزشیابی را در خدمت آموزش و یادگیری قرار می‌دهد. لذا ضعف های عملکرد دانش‌آموزان و قوتهای آنها، برای این منظور بررسی می‌شود که راهی برای برطرف کردن و یا بهبود نقاط ضعف آن‌ها یافت شود. بازخورد حاصل از ارزشیابی تکوینی به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا نسبت به آنچه یاد می‌گیرند توجه کنند، مهارت‌ها و توانایی‌های فکری خود را پرورش دهند و با کسب آگاهی از نقاط قوت وضعف خود، درجهت رسیدن به اهداف آموزشی، رفع نارسایی‌ها و پرورش و تقویت جنبه‌های مثبت خود گام بردارند. در روانشناسی تربیتی، هنگامی که محقق درمبحث یادگیری وارد می‌شود، با این مسأله مواجه خواهد بود که درچه زمان یادگیری درموردهای خاص به حد مطلوب و بهینه خود رسیده و یادگیرندگان می توانند، با سرعت و پیشرفت روزافزون علوم خود را هماهنگ کنند. مسأله ای که از بعد آموزشی دارای اهمیت فراوان است. ولی در کنار مسائل آموزشی، مسائل پرورشی یادگیرندگان نیز مورد نظر است که اگر این مهم در یادگیری ایجاد شود، یادگیری دارای استحکام بیشتر و انگیزه‌ی لازم خواهد بود.

توماس(۲۰۰۳)، اعتقاد دارد ارزشیابی تکوینی، عبارتست از فرایند نظامدار اجرا و به کارگیری مواد آموزشی برای یادگیرندگان جهت گردآوری آن گونه از اطلاعات و داده هایی که بتواند برای تجدید نظر در مواد آموزشی به کار گرفته شوند. منظور از اصطلاح تکوینی آن است که فرایند ارزشیابی زمانی اتفاق می افتد که مواد هنوز در حال پدید آمدن هستند. از دیدگاه بعضی از صاحب نظران، ارزشیابی تکوینی انحصارا به داده هایی که از طریق آن به دست می آید،می پردازد.

طرح و روش تحقیق

جهت تعیین رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با بازخورد در ارزشیابی تکوینی دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر تبریز از روش تحقیق همبستگی و از طرح پیش – آزمون و پس – آزمون استفاده شده است. و جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم تبریز درسال تحصیلی ۹۷ – ۱۳۹۶ می باشد. چون در روش نمونه گیری خوشه ای برخلاف سایر روش های نمونه گیری تصادفی، واحد نمونه برداری فرد یا عضو در جامعه نیست، بلکه واحد نمونه برداری شامل گروهی از افراد است که جزئی از جامعه ی تشکیل دهنده

5- Diagnostic

هستند و با توجه به ماهیت و ویژگی های موجود در جامعه روش نمونه گیری درپژوهش حاضر تصادفی خوشه ای چند مرحله ای است. و روش تحقیق به صورت پرسشنامه ای انجام گردیده است.

برای سنجش راهبردهای یادگیری خودتنظیم از پرسشنامه ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پنتریچ و دیگروت(پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) استفاده شده است. این پرسشنامه دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده)و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی(۲۲ ماده)دارد و در کل مجموع ماده‌های این مقیاس ۴۷ گویه است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل است.مقیاس یادگیری خودتنظیمی،دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی(۹ ماده) و فراشناختی (۱۳ ماده) دارد. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمونهای«بسته پاسخ» پنج‌گزینه‌ای است(از کاملا مخالفم تا کاملا موافقم).

- **روش تجزیه و تحلیل اطلاعات**

آمار توصیفی به صورت توصیف و سازمان دهی داده های حاصل از پیش آزمون و پس آزمون(شاخص های آمار توصیفی از قبیل محاسبه میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک راهه؛به منظور تجزیه و تحلیل تفاوت های بین میانگین های گروه های آزمایش و کنترل، t مستقل بین دو نمرات اختلافی) برای هر یک از متغیر های مورد مطالعه؛ برای مقایسه میانگین دوگروهی که بعد از ارزشیابی تکوینی بازخورد دریافت می کنند و گروهی که هیچ بازخوردی بعد از ارزشیابی تکوینی دریافت نمی کند در دو گروه دختران و پسران به طور جداگانه استفاده شده است.

خودتنظیمی یک فرایند فعال و سازمان یافته است که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می کنند بر شناخت و انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای یادگیری ازچشم اندازهای مختلفی طبقه بندی شده اند.درمشهورترین طبقه بندی، راهبردهای شناختی را شامل تکرار ومرور، بسط معنایی وسازماندهی می دانند. در جدول شماره۱ مولفه های راهبردی شناختی گروه های مورد آزمایش نشان داده شده اند.

جدول ۱: آزمون t مستقل بین دو نمرات اختلافی مولفه ی راهبردهای شناختی گروه های آزمایش ۱ و کنترل (دختر و پسر)

مولفه	شاخص		حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	t	df	سطح معناداری
	جنسیت	گروه							
راهبردهای شناختی	پسر	کنترل	۲۲	۱/۸۶	۰/۹۹	۰/۲۱	۳/۳۶	۲۱	۰/۰۳
		آزمایش۱	۲۱	-۴/۵۲	۸/۶۴	۱/۸۸			
	دختر	کنترل	۱۹	۰/۷۳	۹/۳۹	۲/۱۵	۲/۴۱	۳۶	۰/۰۲
		آزمایش۱	۱۹	-۷/۱	۶/۵۹	۱/۵۱			

*p<۰/ ۰۵

در جدول شماره ۱. تحلیل داده های مربوط به مولفه ی راهبردهای شناختی پسرها ، چون مقدار t محاسبه شده (t=۳/۳۶) در درجه ی آزادی ۲۱ و در سطح آلفای α=۰/۰۵ از مقدار t جدول (t=۲/۰۸) بزرگتر است بنابراین فرض صفر رد می شود و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می گیریم که بین میانگین های نمرات اختلافی دو گروه فوق الذکر درعامل راهبردهای شناختی تفاوت معناداری وجود دارد.

اما در تحلیل داده های مربوط به مولفه ی راهبردهای شناختی دخترها (جدول۱)، چون مقدار t محاسبه شده (t=۲/۴۱) در درجه ی آزادی ۳۶ و در سطح آلفای α=۰/۰۵ از مقدار t جدول (t=۲/۰۲) بزرگتر است بنابراین فرض صفر رد می شود و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می گیریم که بین میانگین های نمرات اختلافی دو گروه فوق الذکر درعامل راهبردهای شناختی تفاوت معناداری وجود دارد.

یکی دیگر از مشهورترین طبقه بندی راهبردهای یادگیری، راهبردهای فراشناختی است که شامل برنامه‌ریزی ، کنترل و نظارت می باشد. در جدول شماره ۲ مولفه های راهبردی فراشناختی گروه های آزمایشی نشان داده می شود.

جدول ۲:آزمون t مستقل بین دو نمرات اختلافی مولفه ی راهبردهای فرا شناختی گروه های آزمایش ۱ و کنترل (دختر و پسر)

مولفه	شاخص		حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	t	df	سطح معناداری
	جنسیت	گروه							
راهبردهای فرا شناختی	پسر	کنترل	۲۲	-۱/۹	۳/۴۹	۰/۷۴	۳/۳۵	۲۲	۰/۰۲
		آزمایش۱	۲۱	-۷/۵۷	۶/۹۳	۱/۵۱			
	دختر	کنترل	۱۹	-۱/۷۳	۶/۹۹	۱/۶	۰/۴۹	۳۶	۰/۶۲
		آزمایش۱	۱۹	-۵/۸۹	۷/۴۲	۱/۷			

*p<۰/۰۵

درجدول شماره۲. تحلیل داده های مربوط به مولفه ی راهبردهای فراشناختی پسرها، چون مقدار t محاسبه شده (t=۳/۳۵) در درجه ی آزادی ۲۲ و در سطح آلفای α=۰/۰۵ از مقدار t جدول (t=۲/۰۷) بزرگتر است بنابراین فرض صفر رد می شود و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می گیریم که بین میانگین های نمرات اختلافی دو گروه فوق الذکر درعامل راهبردهای فرا شناختی تفاوت معناداری وجود دارد.

اما در تحلیل داده های مربوط به مولفه ی راهبردهای فرا شناختی دخترها، چون مقدار t محاسبه شده (t=۰/۴۹) در درجه ی آزادی۳۶و در سطح آلفای α=۰/۰۵ از مقدار t جدول (t=۲/۰۲) بزرگتر است بنابراین فرض صفر تایید می شود و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می گیریم که بین میانگین های نمرات اختلافی دو گروه فوق الذکر درعامل راهبردهای فرا شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد.

راهبردهای یادگیری خود تنظیمی که در آن عوامل بافتی، شخصیتی و رفتاری به طور تعاملی عمل می کنند و برای دانش آموز فرصت مناسبی می باشد که یادگیری خود را کنترل کنند. در جدول شماره ۳ مولفه های راهبردی خودتنظیم گروه های آزمایشی نشان داده شده است.

جدول ۳ :آزمون t مستقل ین دو نمرات اختلافی مولفه ی راهبردهای خودتنظیم گروه های آزمایش ۱و کنترل (دختر و پسر)

مولفه	شاخص		حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	t	df	سطح معناداری
	جنسیت	گروه							
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	پسر	کنترل	۲۲	-۰/۰۴	۳/۳۱	۰/۷	۴/۲۸	۲۲	۰/۰۰۱
		آزمایش۱	۲۱	-۱۲/۳۸	۱۲/۷۹	۲/۷۹			
	دختر	کنترل	۱۹	-۲/۳۶	۱۳/۲	۳/۰۲	۲/۰۴	۳۶	۰/۰۵
		آزمایش۱	۱۹	-۱۰/۵۲	۱۱/۶۲	۲/۶۶			

*p<۰/۰۵

در جدول شماره ۳. تحلیل داده های مربوط به مولفه ی راهبردهای یادگیری خودتنظیم پسرها، چون مقدار t محاسبه شده (t= ۴/۲۸) در درجه ی آزادی ۲۲ و در سطح آلفای α=۰/۰۵ از مقدار t جدول (t=۲/۰۷) بزرگتر است بنابراین فرض صفر رد می شود و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می گیریم که بین میانگین های نمرات اختلافی دو گروه فوق الذکر درعامل راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معناداری وجود دارد.

همچنین در جدول فوق در تحلیل داده های مربوط به مولفه ی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دخترها، چون مقدار t محاسبه شده (t=۲/۰۴) در درجه ی آزادی ۳۶ و در سطح آلفای α=۰/۰۵ از مقدار t جدول (t=۲/۰۲) بزرگتر است بنابراین فرض صفر رد می شود و با اطمینان ۹۵ درصد نتیجه می گیریم که بین میانگین های نمرات اختلافی دو گروه فوق الذکر درعامل راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معناداری وجود دارد.

نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که در فرایند یاددهی و یادگیری ارزشیابی تکوینی همراه با ارائه ی بازخورد به طور کلی تاثیر بسزایی بر استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم آزمودنی ها دارد. و معلوم گردید که اگر معلمان ضمن اجرای ارزشیابی های تکوینی به ارائه ی بازخورد بپردازند(به ویژه بازخورد های نوشتاری) باعث غنا بخشیدن به کیفیت یادگیری دانش آموزان ، نظم بخشی بیشتر به فرایند یادگیری در انجام تکالیف می شوند.

بازخورد شفاهی توانسته میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم(شناختی و فراشناختی) را در گروه آزمایش پسران نسبت به دختران به طور معناداری افزایش دهد. این یافته با پژوهش های دیگر نیز همخوان بود. و همان طور که بررسی ها نشان داده است دختران نسبت به پسران از راهبردهای یادگیری خودتنظیم(شناختی و فراشناختی) بیشتر استفاده می کنند. هرچند در میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی این تفات بسیار قابل ملاحظه تر است. هرچند بازخوردهای شفاهی معلم توانسته میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم(شناختی و فراشناختی) را در دانش آموز دختر آزمایش نسبت به گروه کنترل ارتقا دهد ولی افزایش در حد معناداری نبوده است.

در ارزشیابی های تکوینی اگر بازخورد به شکلی مناسب ارائه، یعنی اشتباهات یادگیرندگان متذکر گردد و یا مورد تشویق وتحسین قرار بگیرد، می توان کمک قابل ملاحظه ای به پیشرفت فراگیران بکند؛ هم چنین اگر موضوع درس دارای مراحل پیاپی باشد یعنی دانستن مطالب واحد های نهایی منوط و وابسته به آموختن مطالب اولیه وآغازین باشد لازم است که یادگیرنده در واحد های اولیه به حد تسلط رسیده باشد که این امر تا حدود زیادی از طریق آزمون های تکوینی قابل دستیابی است . یکی از علل دیگر دستیابی دانش آموز به واحد های یادگیری این است که دانش آموز خود را مجبور می بیند که در مطالعه ی درسی مربوط کوشش بیشتر ی انجام بدهد زیرا خود را در مقابل آزمون های بعدی می بیند بدین ترتیب ارزشیابی های تکوینی دانش آموزان را از دو جهت یاری می کند یکی آن که تمامی مطالب آموختنی را به واحد های کوچکتر ی می شکند ودیگر آن که او را وادار می سازد تا در حین آن که خودش ودیگر سر گرم آموختن واحد معینی هستند آمادگی بیشتر برای واحد های بعدی داشته باشند .

منابع و مآخذ

- دلاور، علی(۱۳۸۹). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: موسسهٔ انشارات رشد.
- سیف، علی اکبر(۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش، انتشارات آگاه. چاپ هشتم. فراهانی، محمدنقی(۱۳۸۶). روانشناسی شخصیت، تهران: انتشارات دانشگاه تربیت معلم.
- کدیور،پروین(۱۳۸۶). مقایسه خود کارآمدی و خلاقیت در دانش آموزان کاربر اینترنت و دانش آموزان غیر کاربر .نشریه: روان‌شناسی و علوم تربیتی تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، بهار - شماره ۸۹.
- کیامنش، علی رضا(۱۳۷۰). ارشیابی چه هست و چه نیست، نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- یارمحمدیان، محمد حسین(۱۳۷۹). اصول برنامه ریزی درسی(ماهیت برنامه ریزی درسی – مبانی فلسفه، روان شناختی و جامعه شناختی برنامه، ارزشیابی برنامه، تحلیل محتوای برنامه یا کتاب درسی)، تهران: انتشارات یادوارهٔ کتاب.

- Datta Gupta, Nabanita, Anders Poulsen, and Marie-Claire Villeva (2005), "Male and Female Competitive Behavior: Experimental Evidence," IZA Discussion Paper No. 1833.
- Gneezy, Uri, Muriel Niederle, and Aldo Rustichini (2003), "Performance in Competitive Environments: Gender Differences," Quarterly Journal of Economics, 118, 1049-1074.
- Montague, M, (2008). Solve It! A practical approachto teaching mathematical problem-solving skills, Reston, VA: Exceptional Innovations.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation andself-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16,385-407.
- Susun m. brookhart (2008). How to give effective feedback to your students.
- Thomas, G. P. (2003). Conceptualisation, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments:The Metacognitive Orientation Learning Environment Scale – Science (MOLES – S).Learning Environments Research, 6, 175–197.
- Wulf, G., McConnel, N., Gartner, M., & Schwarz, A. (2002), Enhancing the learning of sport skills through external – focus feedback.