



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال دهم - شماره ۳۹ - پاییز ۱۳۹۶

ص. ص. ۱۳۴-۱۰۹

تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی خواندن و درک مطلب به زبان آموزان سطوح پیشرفته و متوسط بر نگرش آنان به خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی: اجرای یک مدل یادگیری خودنظم‌یافته

فاطمه همتی^۱ الهه ستوده‌نما^۲
حسن سلیمانی^۳ محبوبه مرشدیان^{۴*}

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۲۳

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۰۷

چکیده

توانایی تنظیم و کنترل افکار، رفتار، انگیزه‌ها و اعمال برای رسیدن به اهداف خودنظم‌بخشی نام دارد، و یادگیری خودنظم‌یافته متضمن برنامه‌ها و رفتارهایی استراتژیک برای تحقق اهداف یادگیری است. این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش مدل یادگیری خودنظم‌یافته می‌تواند تأثیر مثبتی بر نگرش از دانش‌آموزان ایرانی بر نگرش آنان به خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأثیر مثبت دارد. دیگر هدف آن عبارت است از این که آیا سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان می‌تواند تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی را بر نگرش شرکت‌کنندگان تعدیل می‌کند. دو گروه آزمایش دست‌نخورده در دو سطح زبانی متوسط و پیشرفته استراتژی‌ها و فرایندهای خودنظم‌بخشی خواندن را فراگرفتند، ولی دو گروه کنترل دست‌نخورده در این دو سطح زبانی به روش سنتی و متداول، خواندن را آموزش دیدند. داده‌های مطالعه با استفاده از پرسشنامه یاماشیتا درباره نگرش به خواندن در انگلیسی جمع‌آوری شد. و در نتیجه تحلیل کواریانس دوطرفه مشخص شد که آموزش خودنظم‌بخشی خواندن و درک مطلب در انگلیسی می‌تواند نگرش شرکت‌کنندگان را به خواندن در انگلیسی به میزان معناداری بهبود بخشد، اما سطح مهارت زبانی تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی را بر نگرش شرکت‌کنندگان تعدیل نمی‌کند. این نتایج با برجسته کردن نقش یادگیری خودنظم‌یافته در خواندن دانش‌آموزان ایرانی می‌تواند مدرسان زبان انگلیسی را برآن دارد تا برای بهبود نگرش زبان‌آموزان به خواندن از استراتژی‌های خودنظم‌بخشی در کلاس بهره‌برند.

واژگان کلیدی: خودنظم‌بخشی، یادگیری خودنظم‌یافته، نگرش به خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، سطح مهارت زبانی، مدل یادگیری خودنظم‌یافته

۱- دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران، hematitefl@gmail.com

۲- استاد گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، esotoude@alzahra.ac.ir

۳- دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور قم، arshia.soleimani@gmail.com

۴- دانشجوی دکتری آموزش زبان، دانشگاه پیام نور تهران، (نویسنده مسئول) m.morshedian@gmail.com

The Effect of Training EFL Intermediate and Advanced Learners in Self-regulation on their Attitude toward EFL Reading Comprehension: Implementing an SRL Model

Fatemeh Hemmati
Elaheh Sotoudeh Noma
Hassan Soleymani
Mahboubeh Morshedian

Date of receipt: 2016.08.13

Date of acceptance: 2017.05.28

Abstract

Self-regulation is the ability to regulate one's thoughts, behaviors, motivations and actions to achieve one's goals. In the same line, self-regulated learning (SRL) entails plans and behaviors to attain learning goals. This study investigated the impact of training English as a Foreign Language (EFL) learner in a Zimmerman and Moylan's Self-regulated Learning (SRL) model as directed at reading on their attitude toward EFL reading. It also examined whether the learners' proficiency level could moderate the effect of self-regulation training. Two intact experimental groups were taught self-regulation strategies while reading, but two control groups received the traditional, routine reading instruction. The data of the study were collected by Yamashita's questionnaire of attitude to EFL reading. Parametric two-way ANCOVA analysis showed that self-regulation instruction as directed at EFL reading could significantly improve participants' attitude toward EFL reading, but their level of proficiency did not moderate the effect of self-regulation training. These findings can provide an incentive for the instructors to help Iranian EFL learners improve their attitude toward reading through using self-regulation strategies.

Keywords: self-regulation, Self-Regulated Learning (SRL), attitude to EFL reading, language proficiency, an SRL model

مقدمه

خواندن در زبان دوم/خارجی^۱ مهارتی ضروری و اساسی است که می‌تواند به صحبت کردن و نوشتن در زبان دوم/خارجی کمک کند (کارل، ۱۹۹۸). در محیطی که انگلیسی زبان خارجی محسوب می‌شود،^۲ اکثر زبان‌آموزان به‌هنگام مطالعه و کار و نیز در اوقات فراغت خود با متون انگلیسی سروکار دارند (ریورز،^۳ ۱۹۸۱). از سوی دیگر، خواندن فرایندی استراتژیک بوده و مستلزم این است که زبان‌آموز برای پیدا کردن ایده اصلی و تلخیص محتوای آن مهارت‌ها و استراتژی‌هایی را به کار بندد (گریب،^۴ ۲۰۰۹). در همین راستا، محققان دریافته‌اند هنگامی که آموزش استراتژی‌های خواندن با خودنظم‌بخشی^۵ آکادمیک و فرآیندهای یادگیری خودنظم‌یافته^۶ همراه می‌شوند، خواندن و درک مطلب در زبان اول بیشتر بهبود می‌یابد (برای مثال، شونک و رایس،^۷ ۱۹۸۷؛ سویگنر و مخلص‌گرامی،^۸ ۲۰۰۶).

خودنظم‌بخشی فرایندی است که در آن دانش‌آموزان افکار، احساسات و رفتار خود را کنترل می‌کنند (زیمرن،^۹ ۲۰۰۰). در همین راستا، در یادگیری خودنظم‌یافته، افکار، احساسات، و اقدامات دانش‌آموز به‌طور نظام‌مند به سوی اهداف یادگیری هدایت می‌شوند (زیمرن، ۲۰۰۸). یادگیری خودنظم‌یافته مستلزم خودنظم‌بخشی رفتار (کنترل مکان و زمان مطالعه)، خودنظم‌بخشی انگیزه و احساسات (کنترل اهداف یادگیری و خودکارآمدی)، و خودنظم‌بخشی شناخت (استفاده از استراتژی‌های شناختی برای یادگیری) است (پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کیچی،^{۱۰} ۱۹۹۳).

آموزگاران می‌توانند مهارت خودنظم‌بخشی را در هر کلاس درسی در دانش‌آموزان پرورش دهند (پاریس و پاریس،^{۱۱} ۲۰۰۱). و امکان آموزش استراتژی‌های خودنظم‌بخشی خواندن در زبان اول نیز به اثبات رسیده است (برای مثال، جیمز،^{۱۲} ۲۰۱۲؛ اسپورر و شون‌مان،^{۱۳} ۲۰۱۴). در واقع، شونک و زیمرن (۱۹۹۷) خواندن ماهرانه متون دشوار را خواندن خودنظم‌یافته محسوب می‌کنند. به‌هنگام خودنظم‌بخشی خواندن، فرد اهداف یادگیری خود را تعیین، بر خواندن خود نظارت، و درباره آن فکری کند. وی می‌داند برای درک مطلب چگونه و چه زمانی از استراتژی‌های خواندن استفاده کند (زیمرن، ۲۰۰۲).

1. Second Language (L2)/foreign language reading

2. English as a Foreign language (EFL) context

3. Rivers

4. Grabe

5. Self-regulation

6. Self-regulated Learning (SRL)

7. Schunk & Rice

8. Souvignier & Mokhlesgerami

9. Zimmerman

10. Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie

11. Paris & Paris

12. James

13. Sporer & Schünemann

ازسوی دیگر، علی‌رغم اهمیت نگرش به خواندن در زبان دوم، درباره آن آنچنان پژوهش نشده‌است (یاماشیتا،^۱ ۲۰۱۳). به‌زعم برناردت^۲ (۲۰۰۵)، نگرش درزمره عوامل غیرزبانی‌ای است که درکنار عوامل زبانی درخواندن به زبان دوم/انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نقش ایفا می‌کنند. نگرش مثبت به خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی با خواندن مکرر (موری،^۳ ۲۰۰۴) و درک مطلب بهتر انگلیسی (غیث و بوزین‌الدین،^۴ ۲۰۰۳) مرتبط است. نگرش به خواندن به «احساسات مرتبط با خواندن اطلاق می‌شود که فرد را وامی‌دارد به خواندن بپردازد یا از آن اجتناب کند» (الکساندر و فیلر،^۵ ۱۹۷۶، به‌نقل از یاماشیتا، ۲۰۱۳: ۲۴۹). به‌همین ترتیب، می‌توان آن را مجموعه‌ای از گرایش‌های آموخته‌شده در نظر گرفت چراکه نگرش جزئی از تجربه است و فعالیت‌های بعدی فرد را نیز تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (اوسکامپ،^۶ ۱۹۹۱، به‌نقل از استاکمنز،^۷ ۱۹۹۹).

درباره نگرش به خواندن در زبان اول چندین مدل ارائه شده‌است. به‌عنوان مثال، در مدل متیوسان^۸ (۱۹۹۴) نگرش از سه جزء تشکیل شده‌است: آمادگی برای عمل (کردار)،^۹ عواطف (احساسات)،^{۱۰} و باورها (شناخت)^{۱۱}. کردار به آمادگی فرد برای خواندن اطلاق می‌شود و شامل گرایش‌های رفتاری وی در زمینه خواندن است که گاهی آشکارا ابراز نمی‌شوند. احساسات به ارزیابی فرد از باورهای خود در مورد خواندن اطلاق می‌شود، و شناخت در بردارنده تمام باورها، افکار، دانش، نظرات، اطلاعات، و استنباط‌های او در مورد خواندن است (استاکمنز، ۱۹۹۹؛ یاماشیتا، ۲۰۱۳). در مدل مک‌کنا^{۱۲} (۱۹۹۴)، نگرش بیشتر شکل احساسات را به‌خود گرفته و براساس نتایج خواندن شکل گرفته و آموخته می‌شود، و علاوه بر این، نگرش و باورها باهم رابطه‌ای علی دارند.

یاماشیتا (۲۰۰۴، ۲۰۰۷، ۲۰۱۳) در پژوهش‌های خود درباره نگرش به خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، از مدل‌های نگرش به خواندن متیوسان (۱۹۹۴) و مک‌کنا (۲۰۱۲) استفاده کرد، اما مولفه کردار را حذف کرد چراکه ارزیابی آن در محیطی که انگلیسی زبان خارجی است، دشوار بود. او مولفه‌های جزء شناختی نگرش از جمله ارزش‌های فکری، عملی، و زبانی^{۱۳} و مؤلفه‌های جزء عاطفی نگرش از جمله راحتی^{۱۴} و اضطراب^{۱۵} را ارزیابی کرد و دریافت که راحتی خواندن و برداشت مثبت از خواندن در زبان دوم

1. Yamashita
2. Bernhardt
3. Mori
4. Ghaith & Bouzeineddine
5. Alexander & Filler
6. Oskamp
7. Stokmans
8. Mathewson
9. Action readiness (conation)
10. Feelings (affect)
11. Beliefs (cognition)
12. McKenna
13. Intellectual, practical, and linguistic values
14. Comfort
15. Anxiety

بر میزان خواندن تأثیری مثبت دارد، درحالی‌که اضطراب و ارزش هیچ تأثیری نداشتند. درکل به نظر یاماشیتا (۲۰۱۳)، نگرش به خواندن اکتسابی بوده و تحت تأثیر زبان‌آموزان است. همچون یاماشیتا (۲۰۰۴، ۲۰۰۷، ۲۰۱۳) که نگرش به خواندن را در محیطی بررسی کرد که در آن انگلیسی زبان خارجی است، این پژوهش بر مبنای مدل‌های نگرش به خواندن متیوسان (۱۹۹۴) و مک‌کنا (۱۹۹۴) قرار دارد.

برخی مطالعات خودنظم‌بخشی خواندن و درک مطلب زبان اول رابطه متقابل میان خودنظم‌بخشی خواندن و نگرش به خواندن را بررسی کرده‌اند. به‌عنوان مثال، اسوالاندر و تاوب،^۱ (۲۰۰۷) دریافتند که در نتیجه یادگیری خودنظم‌یافته، شرکت‌کنندگان مونث نگرشی مثبت‌تر به خواندن و نیز خودپنداره کلامی مثبت‌تری دارند. همچنین، نتایج پژوهش جیمز (۲۰۱۲) نشان داد که میان استفاده دانش‌آموزان از استراتژی‌های خودنظم‌بخشی خواندن و افزایش نگرش مثبت به خواندن در زبان اول رابطه مثبتی به چشم می‌خورد.

زیمرن (۲۰۰۰) مدلی از یادگیری خودنظم‌یافته ارائه کرده‌است که از سه مرحله خودنظم‌بخشی تشکیل شده‌است: پیش‌اندیشی،^۲ عملکرد،^۳ و تفکر درباره خود.^۴ در آخرین ویرایش آن زیمرن و مویلان^۵ (۲۰۰۹) فرایندهای بیشتری را به مرحله عملکرد اضافه کردند و تعاریف دقیق‌تری برای همه فرایندها و تعاملات آنها ارائه کردند. در مدل زیمرن و مویلان، در مرحله پیش‌اندیشی، تحلیل تکلیف^۶ شامل زیر-فرایندهای هدف‌گذاری^۷ و برنامه‌ریزی/استراتژیک^۸ است که با فعالیتهای پیش‌رو مرتبط هستند. فرایند دوم این مرحله، باورهای خودانگیزشی^۹، دربردارنده موارد زیر است: خودکارآمدی^{۱۰} به‌عبارتی باور فرد درباره توانایی خود برای انجام کامل یک تکلیف (پاندورا و آلونسو-تاپیا،^{۱۱} ۲۰۱۴)، انتظارات فرد درباره نتیجه^{۱۲}، به‌عبارت‌دیگر باور فرد در مورد موفقیتش در یک تکلیف خاص (زیمرن، ۲۰۱۱)، علاقه به تکلیف/ارزش آن^{۱۳}، یعنی عواملی که باعث روی آوردن وی به یک تکلیف می‌شود، و نهایتاً جهت‌گیری هدف‌دار^{۱۴}، به‌عبارت‌دیگر باور وی در مورد اهداف یادگیری‌اش (زیمرن، ۲۰۰۰).

مرحله دوم، به‌عبارتی عملکرد، دربردارنده دو فرایند است: خودنظارتی^{۱۵} و خودنگری.^۱ در خودنظارتی، زیر-فرایند خودآموزی^۲ شامل توضیحات و دستورهایی به‌خود است در مورد چگونگی انجام یک تکلیف،

1. Swalander & Taube
2. Forethought
3. Performance
4. Self-reflection
5. Moylan
6. Task analysis
7. Goal-setting
8. Strategic planning
9. Self-motivation beliefs
10. Self-efficacy
11. Panadero & Alonso-Tapia
12. Outcome expectations
13. Task interest/value
14. Goal orientation
15. Self-control

برای مثال به زبان آوردن مراحل آن (زیمرن، ۲۰۰۰) به جهت ایجاد افکار مثبت و جلوگیری از افکار منفی (زیمرن، ۲۰۰۸). *تصویرسازی ذهنی*^۳ (دیگر زیر-فرایند آن) به ایجاد تصاویر ذهنی در خواندن، برای مثال، نگاشت مفهومی^۴ متن اطلاق می‌شود (پاندورا و آلونسو-تاپیا، ۲۰۱۴). در مدیریت زمان^۵، با زمان‌بندی و با استفاده از برخی استراتژی‌ها یک تکلیف در زمانی معین به اتمام می‌رسد (زیمرن، بونر، و کواچ، ۱۹۹۶). *محیط یادگیری ساخت‌مند*^۶ مستلزم توجه به تکلیف و نشان دادن علاقه به آن است (کورنو، ۲۰۰۱) که به تمرکز بیشتر کمک می‌کند و نهایتاً در نتیجه آن یادگیری تسهیل می‌شود (پاندورا و آلونسو-تاپیا، ۲۰۱۴). *کمک‌گرفتن*^۷ مستلزم درخواست کمک از معلم یا یک هم‌کلاسی توانا تر به منظور حل مشکلات احتمالی در فرایند یادگیری است (پاندورا و آلونسو-تاپیا، ۲۰۱۴). *مشوق‌هایی برای افزایش و یا حفظ علاقه و درمقابل خودپیمادی*^۸ شامل پیام‌هایی به خود جهت یادآوری هدف و یا چالش پیش‌رو است. از سوی دیگر، این زیر-فرایند از طریق پاداش به خود و یا تنبیه خود (خودپیمادی) موجب پیشرفت، تلاش و علاقه بیشتر می‌شود (کورنو، ۲۰۰۱). فرایند دوم (خودنگری) شامل دو زیر-فرایند است: *بازبینی فرآیند* یا *خودبازبینی*^۹ که در آن دانش‌آموز برای دانستن کیفیت عملکرد خود آن را براساس استانداردی ارزیابی می‌کند (پاندورا و آلونسو-تاپیا، ۲۰۱۴)، و *ثبت عملکرد خود*^{۱۰} که از طریق آن دانش‌آموز می‌تواند اطلاعات مربوط به عملکرد خود را ثبت کرده و شواهدی دال بر پیشرفت داشته باشد (زیمرن، ۲۰۰۰). در مرحله سوم، یعنی خوداندیشی، *قضاوت درباره خود*^{۱۱} یک فرایند است که شامل زیر-فرایند *ارزیابی خود*^{۱۲} است و در آن اطلاعات منتج از خودبازبینی با استانداردهای موجود مقایسه می‌شود (زیمرن، ۲۰۰۰). دیگر زیر-فرایند آن، *اسنادهای علی*^{۱۳} در مورد نتایج عملکرد، دلایلی هستند که دانش‌آموز برای موفقیت یا شکست خود می‌یابد (پاندورا و آلونسو-تاپیا، ۲۰۱۴). *واکنش به خود*^{۱۴} دیگر فرایند این مرحله است که در آن *رضایت از خود/احساسات*^{۱۵} به واکنش‌های شناختی و احساسی به عملکرد خود اطلاق می‌شود (زیمرن و مویلان، ۲۰۰۹). و نهایتاً در *استنباط‌های انطباقی/دفاعی*^{۱۶}، در مورد تغییر

1. Self-observation
2. Self-instruction
3. Imagery
4. concept-map
5. Time management
6. Zimmerman, Bonner, & Kovach
7. Environmental structuring
8. Corno
9. Help seeking
10. Interest incentives & self-consequences
11. Meta-cognitive monitoring or self-monitoring
12. Self-recording
13. Self-judgment
14. Self-evaluation
15. Causal attributions
16. Self-reaction
17. Self-satisfaction/affect
18. Adaptive/defensive

استراتژی‌های خودنظم‌بخشی تصمیم‌گرفته‌می‌شود، برای مثال، استفاده از استراتژی‌های پیشین و یا جدید برای نیل به اهداف (استنباطهای انطباقی) و یا خودداری از انجام مجدد تکلیف به‌جهت اجتناب از شکستهای جدید (استنباطهای دفاعی). مرحله خوداندیشی زمینه را برای مرحله پیش‌اندیشی آماده‌می‌سازد (زیمرن، ۲۰۰۰) (جدول ۱).

جدول ۱: مراحل، فرایندها و زیر-فرایندهای مدل زیمرن و مویلان (۲۰۰۹)

Table 1
Zimmerman and Moylan's (2009) SRL Model

مراحل phases	پیش‌اندیشی forethought	عملکرد performance	خوداندیشی Self-reflection
فرایندها processes	تحلیل تکلیف Task analysis	خودنظارتی Self-control	قضاوت درباره خود Self-judgment
هدف‌گذاری Goal-setting	خودکارآمدی Self-efficacy	کمک‌گرفتن Help-seeking	رضایت از خود/ احساسات Self-satisfaction /affect
زیر-فرایندها sub-processes	انتظار/توقیر در مورد نتیجه Outcome expectations	استراتژی‌های تکلیف Task strategies	ارزیابی خود Self-evaluation
برنامه‌ریزی استراتژیک Strategic planning	علاقه به تکلیف/ارزش آن Task interest/ value	تصویرسازی ذهنی Imagery	محیط‌یادگیری ساخت‌مند Environmental structuring
جهت‌گیری هدف‌دار Goal orientation	منشوق‌هایی برای حفظ و افزایش علاقه و در مقابل خودپیمادی Interest incentives & self-consequences	مدیریت‌زمان Time management	ثبت عملکرد خود Self-recording
	استنباطهای انطباقی/ دفاعی Adaptive/ defensive	استنباطهای انطباقی/ دفاعی Adaptive/ defensive	استنباطهای انطباقی/ دفاعی Adaptive/ defensive

یکی از عواملی که انجام پژوهش درباره تأثیر خودنظم‌بخشی بر نگرش به خواندن در زبان انگلیسی را موجه و ضروری می‌نماید این است که از یک سو یادگیری خودنظم‌یافته مستلزم خودنظم‌بخشی احساسات است (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۳)، و رضایت از خود/احساسات یکی از زیر-فرایندهای مرحله خوداندیشی است. و از سوی دیگر نگرش با واکنش‌های عاطفی به تکالیف مرتبط است (مک‌کنا، ۲۰۰۱، به نقل از گریب، ۲۰۰۹)، به عبارتی، انسان به انجام کارهایی تمایل دارد که به احساسات مثبت و رضایت وی می‌انجامد و از انجام کارهایی سربازمی‌زند که به احساسات منفی و نارضایتی می‌انجامد (بندورا،^۱ ۱۹۹۱، به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۰). علاوه بر این، به عقیده شونک (۱۹۹۱)، خودکارآمدی که جزء مهمی از خودنظم‌بخشی است در نگرش دانش‌آموزان پیش از انجام یک تکلیف و در طول انجام آن نمایان می‌شود. در واقع، خودکارآمدی نه تنها بر شکل‌گیری نگرش تأثیرگذار است (مک‌کوئیلین،^۲ ۲۰۱۳)، بلکه تحت تأثیر نگرش‌های زبانی است (کهلر،^۳ ۲۰۰۷). برای مثال، در یک مطالعه موردی کیفی درباره باورهای خودکارآمدی و استفاده از استراتژی‌های یادگیری خودنظم‌یافته در یادگیری زبان انگلیسی، وانگ^۴ (۲۰۰۴) دریافت که باورهای خودکارآمدی کودکان در مقطع ابتدایی با برخی عوامل از جمله نگرش به زبان انگلیسی، جامعه انگلیسی‌زبان و بافت اجتماعی و فرهنگی آن در ارتباط هستند. علاوه بر این، از آنجاکه خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان را مستقل و خودپرو^۵ می‌کند (شونک و زیمرمن، ۱۹۹۷)، آنان بر یادگیری خود کنترل دارند که به نگرشی مثبت‌تر به خواندن می‌انجامد (شونک، ۲۰۰۳).

بعلاوه، حتی چه بسا افراد ماهر در خواندن در انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی به خواندن در انگلیسی نگرشی منفی داشته باشند (لی و شارلت،^۶ ۲۰۱۴)، اما این نگرش منفی را می‌توان تغییر داد و در نتیجه توانایی خواندن را در آنها افزایش داد (دی و بمفورد، ۱۹۹۸). لذا شایسته است مدرسان به ایجاد نگرش مثبت به خواندن در محیطی که انگلیسی زبان خارجی است توجه لازم را مبذول دارند. افزون بر این، پژوهش‌های انجام‌گرفته درباره خودنظم‌بخشی خواندن در زبان دوم/انگلیسی (برای مثال، مفتون و تسنیمی،^۷ ۲۰۱۴؛ امباتو،^۸ ۲۰۱۳) مدل یادگیری خودنظم‌یافته زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) را به کار برده‌اند و نیز به بررسی تأثیرات محتمل یادگیری خودنظم‌یافته بر نگرش به خواندن در زبان دوم پرداخته‌اند. همچنین، نگرش به خواندن خاستگاه‌های مختلفی، برای مثال تجارب فردی و آموزشی دارد (مک‌کنا، ۲۰۰۱، به نقل از گریب، ۲۰۰۹)، و تجارب موفقیت‌آمیز و یا ناموفق خواندن در زبان دوم به نگرش مثبت یا منفی به آن منجر می‌شوند (دی و بمفورد،^۹ ۱۹۹۸)، و در کل خودنظم‌بخشی بر مهارت خواندن در انگلیسی

1. Bandura
2. McQuillan
3. Koehler
4. Wang
5. Autonomous
6. Lee & Schallert
7. Maftoon & Tasnimi
8. Mbato
9. Day & Bamford

به‌عنوان زبان خارجی تأثیر مثبتی دارد و به تجربیات مثبت می‌انجامد (برای مثال، مفتون و تسنیمی، ۲۰۱۴؛ امباتو، ۲۰۱۳). از این گذشته، نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که خودنظم‌بخشی خواندن در زبان اول به نگرش مثبت به آن می‌انجامد (جیمز،^۱ ۲۰۱۲). اما علی‌رغم اهمیت نگرش به خواندن در زبان دوم در موفقیت زبان‌آموزان در این مهارت، در این زمینه تحقیق چندانی صورت نگرفته است (یاماشینا، ۲۰۱۳)، و لذا تحقیق در مورد تأثیر خودنظم‌بخشی خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بر نگرش زبان‌آموزان به خواندن در انگلیسی ضروری به‌نظر می‌رسد. افزون‌بر این، از آنجاکه اکثر مطالعات صورت گرفته درباره نگرش به خواندن در زبان دوم به خواندن گسترده^۲ خارج از کلاس و تأثیر آن بر نگرش به خواندن در زبان دوم می‌پردازند (برای مثال، هایاشی،^۳ ۲۰۱۲؛ تاکاسه،^۴ ۲۰۰۹)، بررسی نقش خواندن فشرده^۵ زبان انگلیسی در کلاس درس در تقویت نگرش مثبت به خواندن در زبان انگلیسی ضروری می‌نماید. و لذا، با توجه به ارتباط نزدیک میان نگرش و خودنظم‌بخشی (شونک، ۱۹۹۱) و رابطه متقابل بین خودکارآمدی و شکل‌گیری نگرش (مک کوئیلان، ۲۰۱۳)، این مطالعه تأثیر مدل یادگیری خودنظم‌یافته زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) را بر نگرش زبان‌آموزان به خواندن در زبان انگلیسی بررسی می‌کند. و بالاخره، شرکت‌کنندگان در مطالعات پیشین از سطوح مختلف زبانی انتخاب نشده‌اند، و در نتیجه ادعاهای مطرح شده در آنها آنچنان قابل تعمیم نیستند، بنابراین سؤالات پژوهشی زیر تدوین شد:

۱. آیا آموزش خودنظم‌بخشی بر اساس مدل یادگیری خودنظم‌یافته زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) تأثیر قابل توجهی بر نگرش مثبت به خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دارد؟
۲. آیا سطح زبانی شرکت‌کنندگان (متوسط در مقابل پیشرفته) تأثیرات مدل خودنظم‌بخشی بر نگرش مثبت به خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را تعدیل می‌کند؟

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان

صدویست زبان‌آموز مونث ایرانی در چهار کلاس خواندن دست‌نخورده در یک موسسه زبان انگلیسی در این مطالعه شرکت کردند. یکی از نویسندگان تدریس در کلیه این کلاسها را برعهده داشت. این شرکت‌کنندگان از دو سطح متوسط و پیشرفته بر اساس آزمون سطح بندی موسسه انتخاب شدند تا بدین ترتیب ادعاهای مطرح شده در مورد تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی بر نگرش آنان به خواندن در انگلیسی تعمیم‌پذیر باشد. باین‌همه، آزمون PET (هاشمی و توماس،^۶ ۱۹۹۶) در گروه‌های متوسط و

1. James
 2. Eaxtensive
 3. Hayashi
 4. Takase
 5. Intensive
 6. Hashemi & Thomas

آزمون CAE (کمبریج،^۱ ۲۰۰۳) در گروه‌های پیشرفته اجرا شد. در سطح متوسط، ۳۲ زبان آموز در یک کلاس ۳۳ نفر در کلاس دیگر نمراتی بین ۷۰ و ۸۹ را در آزمون PET کسب کردند، به عبارت دیگر، سطح B1 چارچوب مرجع مشترک اروپا^۲ و در سطح پیشرفته، ۳۱ دانش آموز در یک کلاس و ۳۲ نفر در کلاس دیگر نمراتی بین ۴۵ و ۵۹ را در آزمون CAE کسب کردند، به عبارت دیگر، سطح B2 چارچوب مرجع مشترک اروپا. اگر چه همه زبان آموزان در چهار کلاس ۳۲ تا ۳۵ نفره در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند و آموزش دیدند، صرفاً به‌طور تصادفی داده‌های به‌دست‌آمده از ۳۰ نفر از هر کلاس تحلیل شد. به بیان دیگر، به منظور حصول اطمینان از این که حتی در صورت نقض مفروضات واریانس برابر و یا دامنه رگرسیون برابر می‌توان از تحلیل آماری کوواریانس استفاده کرد (همیلتون^۳، ۱۹۷۶)، تعداد شرکت کنندگان در همه گروه‌ها یکسان انتخاب شد. در هر سطح زبانی به‌طور تصادفی یک کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شد. گروه‌های آزمایش براساس مدل یادگیری خودنظم‌یافته زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) خودنظم‌بخشی خواندن و درک مطلب را آموزش دیدند، و در دو گروه کنترل خواندن و درک مطلب به روش معمول و سنتی آموزش داده شد.

مواد آموزشی

در گروه متوسط، روی متونی کار می‌شد که از کتاب خواندن موزائیک^۴ (وگمن و کنزویچ،^۵ الف ۲۰۰۷) انتخاب شده بودند، و گروه‌های پیشرفته، متونی را از کتاب خواندن موزائیک^۲ (وگمن و کنزویچ، ب ۲۰۰۷) می‌خواندند. این کتابها متشکل از ده درس هستند که هر کدام دارای دو متن، تمرینها و فعالیت‌هایی است. نمره FRE^۶ به دست آمده برای متون کتاب گروه‌های متوسط دارای سطح دشواری استاندارد یا متوسط بود. و نمره FRE به دست آمده برای متون کتاب گروه‌های پیشرفته دارای سطح دشواری نسبتاً مشکل بود. لازم به ذکر است که این متون در ژانر توصیفی^۷ بودند زیرا علاوه بر این که نوع یا ژانر متن در خواندن و درک مطلب در انگلیسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی نقشی آنچنان مهم ندارد (آلن، برناردت، بری و دمل،^۸ ۱۹۹۸)، ژانر توصیفی شامل متون مختلف و نتیجتاً مستلزم استفاده همزمان از استراتژی‌های بسیاری است (گرشتن، فوش، ویلیامز و بیکر،^۹ ۲۰۰۱). همچنین شایان ذکر است که در همه کلاس‌ها، زبان آموزان صرفاً متون را می‌خواندند و به سؤالات درک مطلب آنها پاسخی دادند و دیگر تمرینات دروس را انجام نمی‌دادند، اعم از تمریناتی که قبل و یا بعد از متون آمده بودند.

1. Cambridge ESOL
2. Common European Framework of Reference (CEFR)
1. Hamilton
2. Mosaic 1 Reading (Silver edition)
3. Wegman & Knezevic
4. Flesch Readability Ease
5. Expository
6. Allen, Bernhardt, Berry, & Demel
7. Gersten, Fuchs, Williams, & Baker

ابزار سنجش

به منظور ارزیابی نگرش شرکت‌کنندگان قبل و بعد از آموزش، پرسشنامه‌ای استفاده شد که یاماشیتا (۲۰۰۷) آن را ابداع و روایی آن را ثابت کرده است و نگرش به خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی را می‌سنجد. این پرسشنامه شامل ۲۲ جمله و در مقیاس لیکرت^۱ پنج-تایی است و دو جنبه نگرش به خواندن، یعنی احساسات و شناخت را ارزیابی می‌کند. در تحقیق تحلیل عاملی یاماشیتا (۲۰۰۷)، دو عامل نشان‌دهنده جنبه احساسی نگرش به خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی بودند، به عبارتی راحتی و اضطراب زبان‌آموزان به هنگام خواندن، و سه عامل نمایانگر جنبه‌های شناختی بودند، به عبارتی ارزش فکری، ارزش کاربردی، و ارزش زبانی. استوکل، ریگان، و هان^۲ (۲۰۱۲) این پرسشنامه را به کاربرند و عوامل تقریباً یکسانی را یافتند؛ آیتم‌هایی مشابه نیز روی یک عامل بار شدند که نشان‌دهنده پایایی این پرسشنامه بود. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ همه مولفه‌های نگرش در یاماشیتا (۲۰۰۷) بالاتر از ۰/۷۰ بود، و این ضرایب در یاماشیتا (۲۰۱۳) بین ۰/۳۵ و ۰/۸۵ بودند. دلیل دیگر برای انتخاب این پرسشنامه این است که ابزار سنجش مزبور بر نظریه‌هایی متقن مبتنی است و برای محیطی طراحی شده که در آن انگلیسی زبان خارجی محسوب می‌شود.

روش آموزشی

قبل از شروع آموزش که پانزده جلسه به طول انجامید، همه شرکت‌کنندگان به پرسشنامه یاماشیتا (۲۰۱۳) درباره نگرش به خواندن در زبان انگلیسی پاسخ دادند. سپس به جهت اجرای مدل یادگیری خودنظم‌یافته زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) در گروه‌های آزمایش، معلم نخست سه جلسه توجیهی برای آنان برگزار و در هر جلسه یک مرحله از مدل را اجرا و زیر-فرایندهای آن را روی متون نمونه و تکالیف آنها به کار بست تا آنان با روش آموزشی آشنا شوند. به عبارتی، وی از زبان‌آموزان گروه‌های آزمایش می‌خواست حین تلاش برای خواندن و درک مطلب متون از این زیر-فرایندها استفاده کنند. لازم به ذکر است که هر مرحله از این مدل در یک جلسه به مرحله اجرادرمی آمد. همچنین چنانچه زیر-فرایندها مستلزم پاسخ به سؤالاتی می‌بود، معلم با ارایه یک مثال (پاسخ در مورد خود)، مطمئن می‌شد که دانش‌آموزان به سؤالات پاسخ می‌دهند، برای مثال با نوشتن جوابها در یک برگه که معلم آنها را جمع‌آوری و بررسی می‌کرد. علاوه بر این، برای حصول اطمینان از این که زبان‌آموزان به آموزش‌ها عمل می‌کنند، هر هفته معلم با آنان جلساتی را برگزار می‌کرد و برای مثال از آنها می‌خواست در جلسات بعد برگه‌ها را پر شده تحویل دهند. در مرحله پیش‌اندیشی مدل زیمرمن (۲۰۰۰)، و در زیر-فرایند هدف‌گذاری، معلم به تبعیت از کلیری^۳ و زیمرمن (۲۰۰۴)، از زبان‌آموزان می‌خواست مشخص کنند هدفشان از خواندن این متن چیست. در

1. Likert
2. Stoeckel, Reagan, & Hann
3. Cleary

برنامه‌ریزی استراتژیک، معلم با استفاده از راهنمایی‌های کلیری و زیمرمن (۲۰۰۴) از زبان‌آموزان می‌خواست با نگاه به عناوین و توضیحات عکس‌ها در متن ببینند پیش از خواندن در ذهن چه اطلاعاتی در مورد آن دارند و درباره استراتژی‌های لازم برای خواندن آن فکر کنند. به منظور اجرای خودکارآمدی، وی دستورالعمل‌های کلیری و زیمرمن (۲۰۰۴) را به کار بسته و از زبان‌آموزان می‌خواست از خود بپرسند: *تا چه حد مطمئن هستم که می‌توانم به ۷۰٪ از سؤالات این متن درست پاسخ دهم؟* در اجرای انتظارات فرد درباره نتیجه، معلم با پیروی از پینتریج و همکاران (۱۹۹۳)، زبان‌آموزان را برآن می‌داشت که از خود بپرسند به چه دلالی امکان دارد مطالب این متن را متوجه نشوند. به جهت اجرای تکلیف/ارزش آن، وی با استفاده از ایده کلیری و زیمرمن (۲۰۰۴) از زبان‌آموزان می‌خواست خود بپرسند: *خواندن این متن تا چه حد برای من جالب و لذت‌بخش است؟* جهت‌گیری هدف‌دار از این طریق اجرامی شد که معلم از زبان‌آموزان می‌خواست به سؤالات زیر از مولنا، فن بکستل و اسلیگر (۲۰۱۰) پاسخ دهند: *چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟*

در مرحله عملکرد، یکی از زیر-فرایندها استراتژی‌های تکلیف است، و معلم برای اجرای آن دستورالعمل‌های هافمن و اسپاتاریو^۲ (۲۰۰۸)، به نقل از هوسند و ریس^۳ (۲۰۰۸) را به کار می‌بست. برای مثال، او برگه‌هایی را برای نوشتن لغات جدید به زبان‌آموزان می‌داد، از آنان سؤالاتی مرتبط با متن اما دارای پاسخ‌هایی نامحدود و متنوع می‌پرسید، استراتژی‌های خواندن را آموزش می‌داد، و آنان را تشویق می‌کرد این استراتژی‌ها را به کار ببرند. برای اجرای خودآموزی، معلم از شونک و رایس (۱۹۸۴) الهام گرفته و زبان‌آموزان را تشویق می‌کرد هر مرحله از استراتژی‌های خواندن خود را به زبان آورند. با استناد به پیشنهاد پاندورا و آلونسو-تایا (۲۰۱۴) تصویرسازی ذهنی انجام می‌شد و زبان‌آموزان می‌آموختند نگاشت مفهومی متون را تهیه کنند. به جهت عملی کردن مدیریت زمان، معلم با استفاده از راهکارهای پینتریج و همکاران (۱۹۹۳) و وولترز و پینتریج و کارابینک^۴ (۲۰۰۵)، زبان‌آموزان را ملزم می‌داشت برای خواندن از زمان خود خوب استفاده کنند و زمان بندی داشته باشند، تکالیف هفتگی خود را سر موعد انجام دهند و به طور منظم در کلاس شرکت کنند. در به فعلیت رساندن محیط یادگیری ساخت‌مند، او با استفاده از پیشنهاد های زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۶)، دانش‌آموزان را برآن می‌داشت که قبل از شروع به خواندن از هرچه حواس آنان را پرت می‌کند دوری کنند، برای مثال، در کلاس تلفن همراه خود را و در خانه تلویزیون و رادیو را خاموش کنند. همچنین، با مراجعه به پیشنهاد های پینتریج و همکاران (۱۹۹۳)، معلم زیر-فرایند کمک‌گرفتن را عملی کرده و از آنها می‌خواست تا چنانچه در خواندن با مشکلی مواجه شدند از او و یا زبان‌آموزان دیگر کمک بخواهند. برای اجرا کردن مشوق‌هایی برای حفظ و افزایش علاقه و در مقابل خودپيامدی، او با

1. Molenaar, van Bostel, & Sleegers
 2. Hoffman & Spataru
 3. Housand & Reis
 4. Wolters, Pintrich, & Karabenick

استفاده از ایده های ولترز و همکاران (۲۰۰۵) از دانش‌آموزان می‌خواست تا خواندن را به یک فعالیت لذت بخش و یا یک بازی تبدیل کنند و یا برای خواندن هدفی داشته‌باشند و به خود قول دهند اگر این هدف محقق شود به خود پاداش دهند و درغیراین صورت خود را تنبیه کنند. در بازبینی فراشناختی، معلم برای نظارت بر درک مطلب و تصحیح آن، کاربرد استراتژی‌های فراشناختی را به زبان‌آموزان می‌آموخت؛ از طریق تفکر درباره این پرسش‌ها که از ریس و گرین (۲۰۰۳) اقتباس شده بودند *آیا این استراتژی برای من مفید است؟ آیا چیزی حواس مرا پرت می‌کند؟ آیا خواندن این متن بیشتر از آنچه فکرمی‌کردم وقت می‌گیرد؟ تحت چه شرایطی موفقیت بیشتری در خواندن دارم؟ درطول خواندن چه سؤالاتی می‌توانم از خود بپرسم؟* در ثبت عملکرد خود، معلم از رفتارهای خودنظم‌بخشی معلمان در کلیری و زیمرمن (۲۰۰۴) و هوسند و ریس (۲۰۰۸) الگو گرفته و دانش‌آموزان را ترغیب می‌کرد مدت زمان خواندن خود را ثبت کنند، و از میزان پیشرفت خود آگاه باشند.

در سومین مرحله مدل، معلم برای اجرای زیر-فرایند ارزیابی خود به پیشنهاد ریس و گرین^۱ (۲۰۰۳)، زبان‌آموزان را به پاسخ به این پرسشها تشویق می‌کرد: *آیا برطبق برنامه‌ام برای خواندن عمل کرده‌ام؟ اگر در طول خواندن حواسم پرت شده، چگونه دوباره تمرکز حواس یافته‌ام؟ آیا زمان بندی‌ام درست بوده است؟ تحت چه شرایطی به بهترین وجه مطلب را درک کرده‌ام؟ در اسنادهای علی، معلم از روش روهوئی^۲ (۲۰۰۰) استفاده می‌کرد و از زبان‌آموزان می‌خواست تا دلیل عملکرد ضعیف خود را در انجام تکالیف خواندن، توانایی محدود خود ندانند بلکه علت آن را استراتژی‌ها و یا روش اشتباه و تمرین ناکافی خود بدانند. سپس با به‌کاربردن ایده کلیری و زیمرمن (۲۰۰۴) از زبان‌آموزان می‌خواست از خود بپرسند دلیل اصلی عدم موفقیت‌شان در تکالیف پیشین چیست. در رضایت از خود/احساسات، معلم با اقتباس ایده کلیری و زیمرمن (۲۰۰۴) از زبان‌آموزان می‌خواست از خود بپرسند تا چه حد از عملکرد خود در تکلیف پیشین خواندن راضی هستند. در استنباطهای انطباقی/دفاعی، او با تبعیت از زیمرمن و مارتینز-پونز^۳ (۱۹۹۲)، زبان‌آموزان را تشویق می‌کرد اهداف خود را تغییردهند و یا برای عملکرد بهتر یک استراتژی کارآمدتر انتخاب کنند. سپس همانند کلیری و زیمرمن (۲۰۰۴)، از زبان‌آموزان می‌خواست از خود بپرسند برای داشتن عملکردی بهتر در تکلیف بعدی خواندن، چه باید بکنند (جدول ۲).*

1. Greene
2. Ruohotie
3. Martinez-Pons

جدول ۲: رفتارهای خودنظم یافته معلم و دانش آموزان در گروه‌های آزمایش

Table 2

Self-regulated Behaviors of the Teacher and Students in the Experimental Groups

مدل زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) Zimmerman and Moylan's (2009) SRL model	رویه هایی که می توانند خودنظم بخشی را در خواندن پرورش دهند.
مرحله پیش اندیشی Forethought	معلم از زبان آموزان می خواست هدف خود از خواندن را مشخص کنند.
فرایند تحلیل تکلیف Task analysis	معلم از زبان آموزان می خواست با نگاه به عناوین و توضیحات عکس ها در متن ببینند پیش از خواندن در ذهن چه اطلاعاتی درمورد آن دارند و درباره استراتژی های لازم برای خواندن آن فکر کنند.
هدف گذاری Goal-setting	معلم از زبان آموزان می خواست با نگاه به عناوین و توضیحات عکس ها در متن ببینند پیش از خواندن در ذهن چه اطلاعاتی درمورد آن دارند و درباره استراتژی های لازم برای خواندن آن فکر کنند.
برنامه ریزی استراتژیک Strategic planning	معلم از زبان آموزان می خواست با نگاه به عناوین و توضیحات عکس ها در متن ببینند پیش از خواندن در ذهن چه اطلاعاتی درمورد آن دارند و درباره استراتژی های لازم برای خواندن آن فکر کنند.
فرایند باورهای خودانگیزی Self-motivation beliefs	معلم از زبان آموزان می خواست از خود بپرسند: تا چه حد مطمئن هستم که می توانم به ۷۰٪ از سوالات این متن درست پاسخ دهم؟
خودکارآمدی Self-efficacy	معلم از زبان آموزان می خواست از خود بپرسند: تا چه حد مطمئن هستم که می توانم به ۷۰٪ از سوالات این متن درست پاسخ دهم؟
انتظارات فرد درباره نتیجه Outcome expectations	معلم از زبان آموزان می خواست از خود بپرسند: تا چه حد برای من جالب و لذت بخش است؟
تکلیف/ارزش آن Task interest/ value	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
جهت گیری هدف دار Goal orientation	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
مرحله عملکرد Performance	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
فرایند خودنظارتی Self-control	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
استراتژی های تکلیف Task strategies	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
خودآموزی Self-instruction	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
تصویرسازی ذهنی Imagery	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
مدیریت زمان Time management	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
محیط یادگیری ساخت مند Environmental structuring	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟
کمک گرفتن Help-seeking	معلم از زبان آموزان می خواست به سوالات زیر پاسخ دهند: چه کار باید انجام دهم؟ آیا از اهداف این فعالیت خواندن آگاهی دارم؟

معلم از دانش‌آموزان می‌خواست تا خواندن را به یک فعالیت لذت بخش و یا یک بازی تبدیل کنند و یا برای خواندن هدفی داشته‌باشند و به خود قول دهند اگر این هدف محقق شود به خود پاداش دهند و در غیر این صورت خود را تنبیه کنند.	مشوق‌هایی برای حفظ و افزایش علاقه و درمقابل خودپیمادی Interest incentives & self-consequences فرایند خودنگری Self-observation
معلم برای نظارت بر درک مطلب و تصحیح آن، کاربرد استراتژی‌های فراشناختی را به زبان‌آموزان می‌آموخت؛ از طریق تفکر درباره این پرسش‌ها: آیا این استراتژی برای من مفید است؟ آیا چیزی حواس مرا پرت می‌کند؟ آیا خواندن این متن بیشتر از آنچه فکرمی‌کردم وقت می‌گیرد؟ تحت چه شرایطی موفقیت بیشتری در خواندن دارم؟ در طول خواندن چه سؤالاتی می‌توانم از خود بپرسم؟	بازبینی فراشناختی Meta-cognitive monitoring
معلم دانش‌آموزان را ترغیب می‌کرد مدت زمان خواندن خود را ثبت کنند، و از میزان پیشرفت خود آگاه باشند.	ثبت عملکرد خود Self-recording
معلم زبان‌آموزان را به پاسخ به این پرسشها تشویق می‌کرد: آیا بر طبق برنامه‌ام برای خواندن عمل کرده‌ام؟ اگر در طول خواندن حواسم پرت شده، چگونه دوباره تمرکز حواس یافته‌ام؟ آیا زمان‌بندی‌ام درست بوده است؟ تحت چه شرایطی به‌بهترین وجه مطلب را درک کرده‌ام؟	مرحله خوداندیشی Self-reflection فرایند قضاوت درباره خود Self-judgment ارزیابی خود Self-evaluation
معلم از زبان‌آموزان می‌خواست تا دلیل عملکرد ضعیف خود را در انجام تکالیف خواندن توانایی محدود خود ندانند بلکه علت آن را استراتژی‌ها و یا روش اشتباه و تمرین ناکافی خود بدانند. سپس از آنها می‌خواست از خود بپرسند دلیل اصلی عدم موفقیت‌شان در تکالیف پیشین خواندن چیست.	اسنادهای علی Causal attributions
معلم از زبان‌آموزان می‌خواست از خود بپرسند تا چه حد از عملکرد خود در تکلیف پیشین خواندن راضی هستند	فرایند واکنش به خود Self-reaction رضایت از خود/احساسات Self-satisfaction/affect
معلم زبان‌آموزان را تشویق می‌کرد اهداف خود را تغییر دهند و یا برای عملکرد بهتر یک استراتژی کارآمدتر انتخاب کنند. سپس همانند از آنها می‌خواست از خود بپرسند برای داشتن عملکردی بهتر در تکلیف بعدی خواندن، چه باید بکنند.	استنباط‌های انطباقی/دفاعی Adaptive/defensive

بنابراین، هر جلسه گروه‌های آزمایشی روش‌های خودنظم‌بخشی یک مرحله از مدل زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) را روی یک متن به‌کار می‌بردند و سپس سؤالات درک مطلب آن را پاسخ می‌دادند. باین‌حال، شرکت‌کنندگان در گروه‌های کنترل در طول پانزده جلسه بر اساس روش معمول آموزش خواندن روی همان متون در نظر گرفته شده برای سطح زبانی خود کار می‌کردند؛ از طریق خواندن کلمه به کلمه متن برای درک مطلب و پاسخ به سؤالات درک مطلب آن. پس از دوره آموزش، همه شرکت‌کنندگان به پرسشنامه یاماشیتا (۲۰۰۷) درباره نگرش به خواندن در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی پاسخ دادند تا هرگونه تغییر محتمل در نگرش آنان ارزیابی شود.

یافته‌های پژوهش

به منظور حصول اطمینان از اینکه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون کواریانس دو طرفه پارامتری استفاده کرد، ابتدا مفروضات آن ارزیابی شد. نتایج ارزیابی فرضیه نرمال بودن را در جدول ۳ می‌بینید.

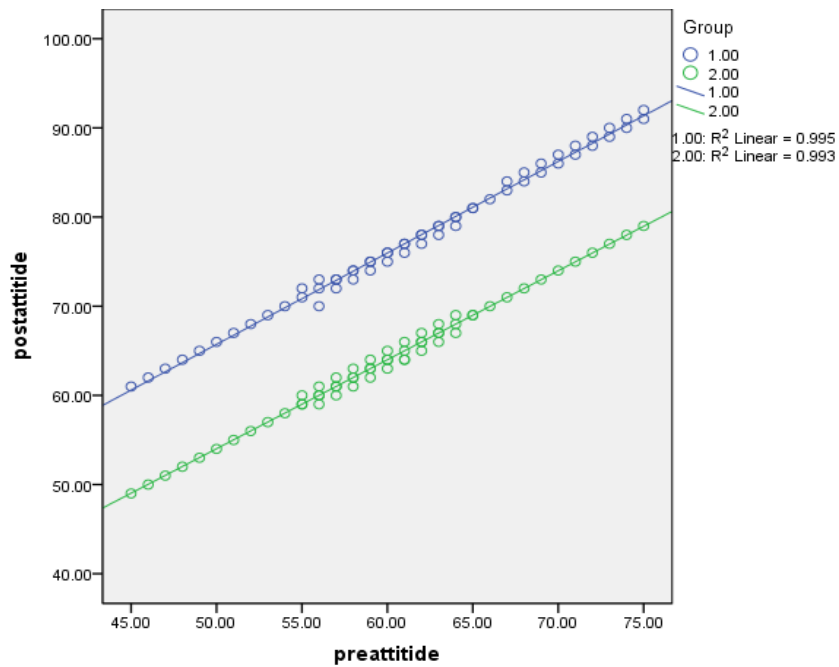
جدول ۳: آزمون نرمال بودن داده‌های حاصل از پرسشنامه نگرش به خواندن در زبان انگلیسی

Table 3

Test of Normality for the Attitudes toward EFL Reading Self-report

گروه‌ها Groups	کولموگروف اسمیرنوف Kolmogorov-Smirnov ^a			شاپیرو-ویلک Shapiro-Wilk		
	آمار Statistic	درجه آزادی df	سطح معنی‌داری Sig.	آمار Statistic	درجه آزادی df	سطح معنی‌داری Sig.
آزمایش Experimental	0.59	60	0.200	0.976	60	0.279
کنترل Control	0.071	60	0.200	0.983	60	0.568
پیش‌آزمون نگرش به خواندن در زبان انگلیسی Attitude toward EFL reading Pretest						
آزمایش Experimental	0.068	60	0.200	0.975	60	0.384
کنترل control	0.072	60	0.200	0.984	60	0.605
پس‌آزمون نگرش به خواندن در زبان انگلیسی Attitudes toward EFL reading post-test						

همچنان که نتایج کولموگروف اسمیرنوف و آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۳ نشان می‌دهند، فرض نرمال بودن نقض نشده است ($p > 0.05$). پایایی پیش‌آزمون نیز که کووریت است از طریق همسانی درونی (کرونباخ آلفا) محاسبه شد ($\alpha = 0.72$). در مرحله بعد، خطی بودن رابطه بین متغیر وابسته و کووریت سنجیده شد که نمودار ۱ نتایج آن را نشان می‌دهد.



نمودار ۱: آزمون خطی بودن داده‌های پرسشنامه نگرش به خواندن در زبان انگلیسی

Figure 1

Test of Linearity for Attitudes toward EFL Reading Self-report

همانطور که در نمودار نمایان است، رابطه بین پس‌آزمون و پیش‌آزمون خطی است. در مرحله بعد، همگنی رگرسیون آزمایش شد که نتیجه آن در جدول ۴ به‌نمایش درآمده است.

جدول ۴: آزمون همگنی رگرسیون دامنه در داده‌های پرسشنامه نگرش به خواندن در زبان انگلیسی

Table 4
Test of the Homogeneity of the Regression of Slopes for Attitudes toward EFL Reading Self-report

منبع Source	نوع سوم مجموع مربعات Type III Sum of Squares	درجه آزادی df	میانگین مجذورات Mean Square	آماره بحرانی F	سطح معناداری Sig.
مدل تصحیح شده Corrected Model	12255.364	3	4085.112	11664.802	0.000
عرض از مبدأ Intercept	144.076	1	144.76	411.400	0.000
گروه Group	44.423	1	44.423	126.846	0.000
پیش آزمون Preattitude	6365.722	1	6365.722	18177.074	0.000
گروه*پیش آزمون Group* preattitude	1.185	1	1.185	3.385	0.068
خطا Error	40.624	116	0.350		
کل Total	613105.000	120			
مدل تصحیح شده Corrected Total	12295.992	119			

همان‌گونه که در جدول ۴ به تصویر درآمده است، در نگرش به خواندن در زبان انگلیسی تعامل معناداری بین پیش آزمون و گروه‌ها (روش آموزشی) به چشم نمی‌خورد، $p > 0.05$ $F(1, 116) = 3.385$ در نهایت، همگنی واریانس بررسی شد و جدول ۵ نتایج آن را نشان می‌دهد.

جدول ۵: آزمون همگنی واریانس در پرسشنامه نگرش به خواندن در زبان انگلیسی

Table 5
The Test of the Homogeneity of Variance for the Attitudes toward FL Reading Self-report

سطح معناداری Sig.	درجه آزادی ۲ Df2	درجه آزادی ۱ Df1	آماره بحرانی F
0.283	116	3	1.285

همانطور که در جدول ۵ مشخص است، فرض همگنی واریانس نقض نشده است، $p > 0.05$ $F(1/113) = 1.285$ لذا می‌توان نتیجه گرفت که برای پاسخ به سؤالات تحقیق از آزمون تحلیل کواریانس دو طرفه می‌توان استفاده کرد و داده‌ها را تجزیه و تحلیل کرد. نتایج توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه انگیزه خواندن نیز در جدول ۶ به نمایش درآمده‌اند.

جدول ۶: آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در پرسشنامه نگرش به خواندن یا ماشیتا (۲۰۰۷)

Table 6

Descriptive Statistics for the Attitudes toward EFL Reading Self-report

تعداد شرکت‌کننده N	انحراف‌معیار Std. Deviation	میانگین Mean	سطح‌زبانی Proficiency	گروه Groups	
30	14.14	66.80	پیشرفته Advanced	آزمایش Experimental	پیش‌آزمون Pretest
30	7.77	56.50	متوسط Intermediate		
30	5.56	63.20	پیشرفته Advanced	کنترل Control	
30	7.77	56.60	متوسط Intermediate		
30	6.14	83.06	پیشرفته Advanced	آزمایش Experimental	پس‌آزمون Posttest
30	5.67	72.16	متوسط Intermediate		
30	5.84	67.53	پیشرفته Advanced	کنترل Control	
30	5.63	66.16	متوسط Intermediate		

باتوجه به اینکه شرکت‌کنندگان از کلاس‌های دست‌نخورده انتخاب شدند، برای کنترل اثرات احتمالی تفاوت اولیه بین زبان‌آموزان نمرات پیش‌آزمون آنان در پرسشنامه نگرش به خواندن به‌عنوان کووریت در نظر گرفته شد. جدول ۷ براساس پرسشنامه نگرش به خواندن یا ماشیتا (۲۰۰۷) خلاصه نتایج اثرات بین‌گروهی را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج کوواریانس دوطرفه برای نگرش به خواندن در انگلیسی

Table 7

*Two-way ANCOVA: Test of Attitudes toward EFL Reading by Groups * Proficiency*

مجدور سهمی‌اتا Partial Eta Squared	سطح معنی‌داری Sig.	آماره بحرانی F	میانگین مجذورات Mean Square	درجه‌آزاد df	مجموع مجذورات نوع سوم Partial Eta Squared	منبع Source
0.993	0.000	16642.738	3912.929	1	3912.929	پیش‌آزمون Preattitide
0.994	0.000	18114.631	4258.990	1	4258.990	گروه‌ها Groups
0.003	0.535	0.88	0.091	1	0.091	گروه‌ها * سطح‌زبانی Group * Proficiency
			0.235	115	27.038	اشتباه Error
				120	613105.000	کل Total

همان‌طور که جدول ۷ نشان می‌دهد، نتایج تحلیل کواریانس دوطرفه پرسشنامه نگرش به خواندن یاماشینا (۲۰۰۷) در انگلیسی، با کنترل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و گروه‌های کنترل نشان می‌دهد $\eta^2 = 0/994$; $p < 0/05$; $F(115) = 18114/631$; از سوی دیگر، سطح زبانی هیچ تأثیر تعدیل‌کننده‌ای بر رابطه میان خودنظم‌بخشی و نگرش به خواندن در انگلیسی نداشته‌است $F(115) = 0/388$ $p > 0/05$ $\eta = 0/003$.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این تحقیق نشان داد که گروه‌های آزمایش که براساس مدل زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) خواندن و درک مطلب را آموزش دیدند، در مقایسه با گروه‌های کنترل نگرش مثبت‌تری به خواندن در انگلیسی پیدا کردند. با توجه به این که خودکارآمدی جزء مهمی از خودنظم‌بخشی است (زیمرمن، ۲۰۰۰)، این یافته در راستای ایده شونک (۱۹۹۱) است که خودکارآمدی در نگرش دانش‌آموزان قبل و در طول تکلیف نمایان می‌شود. از سوی دیگر، نظریه‌اینکه خودنظم‌بخشی بر مهارت خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأثیر مثبتی دارد (برای مثال، مفتون و تسنیمی، ۲۰۱۴؛ امباتو، ۲۰۱۳)، می‌توان گفت که به‌تبع اعمال مدل زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) زبان‌آموزان گروه‌های آزمایش تجارب مثبتی از خواندن در انگلیسی کسب کرده‌اند، بدین ترتیب به‌نوعی نظر دی و بمفورد (۱۹۹۸) نیز به‌اثبات رسیده‌است که تجارب مثبت یا منفی در خواندن در زبان دوم بر ایجاد نگرش زبان‌آموزان به خواندن تأثیرگذار است. علاوه‌براین، باتوجه به این که از یک سو نگرش به خواندن با واکنش‌های عاطفی به شرایط و تکالیف مرتبط است (مک‌کنا، ۲۰۰۱، به‌نقل از گریب، ۲۰۰۹)، و از سوی دیگر یادگیری خودنظم‌یافته مستلزم خودنظم‌بخشی احساسات است (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۳)، نتیجه این تحقیق توانسته است این ارتباط میان خودنظم‌بخشی و نگرش مثبت به خواندن را در محیط انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به اثبات رساند. به‌همین منوال، این نتیجه هم‌راستا با نتایجی است که در دیگر مطالعات به‌دست آمده‌است مبنی‌براین که تشویق معلمان و کیفیت آموزش زبان دوم به‌نوعی نگرش به خواندن در زبان دوم را پیش‌بینی می‌کند (برای مثال، کرافورد کامی کیوتولی، ۲۰۰۱؛ لی و شارلت، ۲۰۱۴). به‌همین ترتیب، باتوجه به این که مدل‌های نگرش به خواندن متیوسان (۱۹۹۴) و مک‌کنا (۱۹۹۴) که اساس این مطالعه بودند شامل احساسات هستند که به صورت زیر-فرایند رضایت‌ازخود/احساسات در مرحله خوداندیشی مدل زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) نمود پیدا می‌کند، یافته‌های این پژوهش شواهدی تجربی ارائه کرده‌است در تایید نظر بندورا (۱۹۹۱، به‌نقل از زیمرمن، ۲۰۰۰) مبنی‌براین که احساسات نقش مهمی در نگرش ایفای می‌کنند.

یافته‌های این پژوهش، که نخستین پژوهش درباره اجرای مدل زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) در خواندن در زبان انگلیسی است، نه تنها موید نتایج حاصل از مطالعاتی است که نشان دادند در محیط زبان اول

خودنظم‌بخشی خواندن و درک مطلب زبان اول می‌تواند به نگرشی مثبت‌تر به خواندن منجر شود (برای مثال، جیمز، ۲۰۱۲؛ اسوالاندر و تاوب، ۲۰۰۷) بلکه این یافته‌ها اثربخشی آموزش خودنظم‌بخشی را در محیطی به اثبات می‌رسانند که انگلیسی در آن زبان خارجی است. همچنین نتایج به دست آمده در راستای این نظر است که خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان را خودپیرو می‌سازد (شونک و زیمرمن، ۱۹۹۷)، و در نتیجه آنان یادگیری خود را بهتر کنترل می‌کنند که این به نوبه خود منجر به نگرش مثبت‌تر آنان به خواندن می‌شود (شونک، ۲۰۰۳). با این حال، نتایج حاصله با یافته‌های ترکیلماز (۲۰۱۵) انطباق ندارد، در پژوهش وی خودنظم‌بخشی نگرش به خواندن به زبان اول را پیش‌بینی نمی‌کرد. این تفاوت را می‌توان چنین توجیه کرد که ترکیلماز خودنظم‌بخشی را آموزش نداده است و پژوهش وی از نوع تحلیل همبستگی بوده است. علاوه بر این، ترکیلماز در پژوهش خود از پرسشنامه ابداعی خود که روایی آن اثبات نشده بود استفاده کرده است.

با اینکه نگرش به فرهنگ زبان دوم/خارجی بر نگرش به خواندن در زبان دوم/خارجی تأثیرگذار است (دی و بمفورد، ۱۹۹۸)، و در برخی پژوهش‌ها میزان تماس با فرهنگ زبان دوم/خارجی (به تعبیر پژوهشگران سالهایی که صرف یادگیری زبان انگلیسی شده است) بر نگرش به خواندن در زبان دوم/خارجی تأثیرگذار بوده است (برای مثال، کرافورد کامی کیوتولی، ۲۰۰۱)، خلاف آنچه انتظار می‌رفت سطح زبانی نتوانست تأثیر آموزش خودسازماندهی را تعدیل کند شاید به این دلیل که شرکت‌کنندگان در این تحقیق همگی (به عبارتی در هر دو سطح زبانی متوسط و پیشرفته) صرفاً از طریق کتب درسی دسترسی محدودی به فرهنگ زبان انگلیسی داشتند، البته در برخی تحقیقات دیگر نیز نتیجه‌ای مشابه به دست آمده است؛ برای مثال، در پژوهش رو و چن^۱ (۲۰۱۴) سالهایی که صرف یادگیری زبان انگلیسی شده است (به تعبیر آنها میزان تجربیات شرکت‌کنندگان در فرهنگ انگلیسی‌زبانان) نتوانست به نگرشی مثبت‌تر به خواندن در انگلیسی بیانجامد.

در کل این نتیجه که سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی بر نگرش شرکت‌کنندگان به خواندن در زبان انگلیسی را تعدیل نمی‌کند موید این ایده است که زبان‌آموزان دارای هر دو سطح مهارت زبانی متوسط و پیشرفته می‌توانند از آموزش خودنظم‌بخشی خواندن در زبان انگلیسی بهره‌گیرند. و با هدف ایجاد نگرش مثبت به خواندن در زبان انگلیسی، به زبان‌آموزان با هر دو سطح مهارت زبانی متوسط و پیشرفته می‌توان یادگیری خودنظم‌یافته را آموزش داد. نکته دیگر اینکه، با این که یافته‌های موجود درباره نقش جنسیت در استفاده از استراتژی‌های یادگیری خودنظم‌یافته قطعی نیستند (بینتریچ و زوشو، ۲۰۰۷)، اما در بسیاری از پژوهش‌ها، دختران در نتیجه یادگیری خودنظم‌یافته نگرش مثبت‌تری به خواندن در زبان اول داشته‌اند (برای مثال، لی و شارلت، ۲۰۱۴؛ اسوالاندر و تاوب، ۲۰۰۷)، از سوی دیگر، به‌طور کلی دختران نگرش مثبت‌تری به خواندن در زبان انگلیسی دارند (برای مثال،

کامی کیوتولی، ۲۰۰۱؛ یاماشیتا، ۲۰۰۴). بنابراین، از آنجا که به دلیل برخی محدودیت‌ها صرفاً زبان آموزان مونث در این مطالعه شرکت کردند، مطالعات دیگری با شرکت‌کنندگانی از هر دو جنسیت ضروری می‌نماید.

در کل، با توجه به نقش مهم نگرش در خواندن در انگلیسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی (یاماشیتا، ۲۰۱۳)، این مطالعه می‌تواند سهم مهمی در حوزه آموزش زبان داشته باشد. برای مثال، نتایج به‌دست‌آمده می‌تواند مدرسان خواندن در انگلیسی را برآن دارد که از طریق کاربرد استراتژی‌های خودنظم‌بخشی مدل زیمرمن و مویلان (۲۰۰۹) که در بخش روش آموزشی شرح آنها به تفصیل آمد، در کلاس فضایی را فراهم آورند که زبان‌آموزان نگرشی مثبت به خواندن در انگلیسی داشته باشند. در همین راستا، یافته‌های این پژوهش همچنین می‌تواند طراحان برنامه‌های آموزشی و کتب درسی را با فرایندهای یادگیری خودنظم‌یافته در خواندن زبان انگلیسی آشنا کند و آنان را برآن دارد که این فرایندها را در برنامه‌ها و کتب درسی خواندن زبان انگلیسی بگنجانند. علاوه بر این، یکی از یافته‌های این تحقیق مبنی بر این که سطح مهارت در آموزش خودنظم‌بخشی نقشی ندارد می‌تواند آنان را ترغیب کند که استراتژی‌های خودنظم‌بخشی خواندن را در کتب و دوره‌های آموزشی سطوح متوسط و پیشرفته بگنجانند و یا از آنها در کلاس‌هایی متشکل از زبان‌آموزانی در هر دو سطح مذکور استفاده کنند. با این‌همه، از آنجاکه این تحقیق تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی را در سطح مبتدی بررسی نمی‌کند، مطالعات آتی در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- Allen, E. D., Bernhardt, E. B., Berry, M. Th., & Demel, M. (1988). Comprehension and text genre: an analysis of secondary school foreign language readers. *The Modern Language Journal*, 72(2), 163-172.
- Bernhardt, E. B. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Cambridge ESOL. (2003). *Cambridge certificate in advanced English 5 student's book: Examination papers from the university of Cambridge ESOL examinations (CAE practice tests)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1988). SLA and classroom instruction: Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 223-242.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulated empowerment program: A school program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp.191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Crawford Camiciottoli, B. (2001). Extensive reading in English: Habits and attitudes of a group of Italian university EFL students. *Journal of Research in Reading*, 24 (2), 135–153.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghaith, G. M., & Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, ability, and learners' perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105-121.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279–320.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hamilton, B. L. (1976). A Monte-Carlo test of the robustness of parametric and nonparametric analysis of covariance against unequal regression slopes. *Journal of the American Statistical Association*, 71, 864-869.
- Hashemi, L., & Thomas, B. (1996). *Cambridge practice tests for PET 1 student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayashi, G. (2012). Attitudes toward Extensive Reading throughout a semester at Soka University. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 1, 12-14.
- Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-Regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20, 108–136.
- James, Ph. L. (2012). *Developing self-regulated readers* (Unpublished master' thesis). California State University, California.
- Koehler, A. (2007). *Raising awareness of self-efficacy through self-regulated learning strategies for reading in secondary ESL classroom* (Unpublished master' thesis). Hamline University, Minnesota.
- Lee, J., & Schallert, D. L. (2014). Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea. *The Modern Language Journal*, 98(2), 553-573.
- Maftoon, P., & Tasnimi, M. (2014). Using self-regulation to enhance EFL learners' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 844-855.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, R. R. Ruddell, & M. Singler (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1131–1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Mbato, C. L. (2013). *Facilitating EFL learners' self-regulation in reading: Implementing a metacognitive approach in an Indonesian higher education context* (Unpubilshed Master's thesis). Southern Cross University, Lismore, NSW.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E.H. Crammer & M. Castle (Eds.), *fostering the love of reading: The affective*

- domain in reading education* (pp.18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- McQuillan, J. (2013). Urban middle and high school students' reading attitudes and beliefs: A large-sample survey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics and Education*, 13(7), 1-20.
- Molenaar, I., van Boxtel, C. A. M., & Sleegers P. J. C. (2010). The effects of scaffolding metacognitive activities in small groups. *Computers in Human Behavior*, 26, 1727-1738.
- Mori, S. (2004). Significant motivational predictors of the amount reading by EFL learners in Japan. *RELC*, 35(1), 63-81.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity and reliability of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp.731-810). New York: Springer.
- Reis, M. S., & Greene, M. J. (2003). Using self-regulated learning to reverse underachievement in talented students. *Tempo*, 4(5), 16-20.
- Rivers W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd Ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Ro, E., & Chen, Ch. L. A. (2014). Pleasure reading behavior and attitude of non-academic ESL students: A replication study. *Reading in a Foreign Language*, 26 (1), 49-72.
- Ruohotie, P. (2000). Conative Constructs in Learning. In P.R. Pintrich, & P. Ruohotie (Eds.), *Conative Constructs and Self-Regulated Learning* (pp.1-30). Hämeenlinna, Finland: RCVE.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulated competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57-71.
- Spörer, N. & Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning & Instruction*, 33, 147-157.
- Stoeckel, T., Reagan, N., & Hann, F. (2012). Extensive Reading Quizzes and Reading Attitudes. *TESOL Quarterly*, 46(1), 187-198.
- Stokmans, M. J.W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230.
- Takase, A. (2009). The effects of different types of extensive reading materials on reading amount, attitude and motivation. In A. Cirocki (eds.), *Extensive reading p/in English language teaching*, (pp. 451-466), Munich: Lincom.
- Turkylmaz, M. (2015). The Relationship between reading attitudes, metacognitive awareness of reading strategies, personality and self-regulation: A study of modeling. *Education*, 136, 1 (8), 11-18.
- Wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Wegman, B., & Knezevic, M. (2007a). *Mosaic 1 reading*. (Silver edition). New York: McGraw-Hill.
- Wegman, B., & Knezevic, M. (2007b). *Mosaic 2 reading*. (Silver edition). New York: McGraw-Hill.
- Wolters, C., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In K. Moore & L. Lippman (Eds.), *what do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp.251-270). New York, NY: Springer.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16, 1-19.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41, 81-105.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp.13-39). Academic Press, San Diego, Calif, USA.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-72.
- Zimmerman, B .J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American*

- Educational Research Journal*, 45(1), 166-83.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.49-64). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp.299-315). New York and London: Routledge Publication.