

## مقایسه اثربخشی آموزش به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، سکوسازی و سنتی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی

عزت اله قدم‌پور\* مسعود صادقی\*\* مهدی یوسف‌وند\*\*\*  
سبحان ملکی\*\*\*\* هومن رجیبی\*\*\*\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، سکوسازی و سنتی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه در درس زبان انگلیسی شهر خرم‌آباد بود. در یک طرح نیمه‌تجربی ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به طور تصادفی در سه گروه جایگزین شدند. گروه‌های آزمایش به طور مجزا ۱۲ جلسه با روش‌های الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سکوسازی آموزش دیدند و گروه کنترل با روش سنتی آموزش دید. همه گروه‌ها به پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴) در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دوماهه، پاسخ دادند. داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. نتایج نشان داد در مرحله پس‌آزمون روش‌های الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سکوسازی باعث افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی شده است، اما در مرحله پیگیری بین روش‌های الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سکوسازی در افزایش تاب‌آوری تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابراین، گرچه تأثیرگذاری هر دو روش در مرحله پس‌آزمون معنادار بوده است، اما در بلندمدت میان این دو روش تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابراین روش‌های تدریس سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در کوتاه‌مدت بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی مؤثر هستند.

**واژه‌های کلیدی:** روش‌های تدریس، پیش‌سازمان‌دهنده، سکوسازی، تاب‌آوری تحصیلی

\* دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. e.ghadampour@yahoo.com

\*\* استادیار مشاوره خانواده، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. espezh537@gmail.com

\*\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول)

bberaka@yahoo.com

\*\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. hzareih808@gmail.com

\*\*\*\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. hooman.r@yahoo.com

## مقدمه

تاب‌آوری تحصیلی به صورت خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی، احساس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی تعریف شده است (گاتمن و شین، ۲۰۱۳). ریچاردسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) تاب‌آوری تحصیلی را به صورت فرایند مقابله با استرس و چالش‌های پیش رو در مدرسه و بهره‌گیری از مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف کرده است. دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالاتر، به‌رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالاتری از موفقیت تحصیلی قرار دارند (استبان و مارتین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). از این رو در مطالعات حوزه تاب‌آوری تحصیلی شناسایی عوامل استرس‌زا و شیوه مقابله با آنها زمینه‌سازگاری و موفقیت تحصیلی فراگیران را رقم خواهد زد. بعضی از مطالعات نشان داده است که بسیاری از دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی ضعیف عمل می‌کنند، شکست می‌خورند، دچار ناکامی می‌شوند که همین ضعف عملکرد، شکست و ناکامی در یادگیری، به تدریج باعث ایجاد احساس ناتوانی و عدم مقابله با مشکلات تحصیلی برای یادگیری بهتر زبان انگلیسی در آینده تحصیلی آن‌ها می‌شود (میلن، کریدی و وست<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). ناکامی، دلزدگی و عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی، باعث کاهش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود، و همین ضعف در تاب‌آوری تحصیلی، عاملی است برای این‌که دانش‌آموزان به سمت یادگیری زبان انگلیسی نروند یا از تلاش مجدد برای ارتقای عملکرد خود در یادگیری این زبان دست بکشند (لی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶).

تاب‌آوری تحصیلی در درس زبان انگلیسی به صورت یک توانایی نظام‌مند پویا تعریف شود که به واسطه آن فراگیر می‌تواند به خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری زبان انگلیسی برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد (مک‌درمید، پیترز، دیلی و جکسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶).

بدیهی است که آموزش مناسب و پیشرفت در یادگیری زبان انگلیسی و افزایش تاب‌آوری تحصیلی مرتبط با آن، مستلزم شناسایی مشکلاتی است که بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان در این درس وجود دارد. مشکلات مربوط به یادگیری زبان انگلیسی، یا ریشه درون‌شخصی و یا ریشه برون‌شخصی دارند. مشکلات درون‌شخصی از ویژگی‌های دانش‌آموزان در پردازش ذهنی، تاب‌آوری و روش یادگیری آن‌ها نشأت می‌گیرد. در مقابل، مشکلات برون‌شخصی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، روش تدریس و برخورد معلمان نشأت می‌گیرد (محسن‌پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵).

<sup>1</sup> Gutmann & Shean

<sup>2</sup> Richardson

<sup>3</sup> Esteban & Martin,

<sup>4</sup> Milne, Creedy, & West

<sup>5</sup> Li

<sup>6</sup> McDermid, Peters, Daly, & Jackson

یکی از مهم‌ترین مشکلات برون‌شخصی، روش‌های آموزش و تدریس نامناسب است که باعث دزدگی دانش‌آموزان از یادگیری زبان انگلیسی می‌شود.

امروزه، روش‌های نوین تدریس حضور فعال دانش‌آموز را در امر یادگیری بسیار مؤثر می‌دانند و این حضور فعال در صورتی تحقق پیدا می‌کند که شیوه تدریس معلم متناسب با آموزش دروس باشد تا تحولی در روند آموزش ایجاد شود (حقانی، همدانی و لیاقت‌دار، ۱۳۹۰). یکی از روش‌های نوین تدریس روش سکوسازی<sup>۱</sup> است که گفت‌وگوی بین معلم و دانش‌آموز پایه و اساس آن در فرایند تدریس است (لارکین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). سکوسازی ایده‌ای است که اولین بار توسط ویگوتسکی<sup>۳</sup> (۱۹۷۸؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۸) در نظریه تاریخی-اجتماعی-فرهنگی<sup>۴</sup> معرفی و توسط وود، برونر و بس<sup>۵</sup> (۱۹۸۰؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۸) به کار برده شد. مفهوم منطقه تقریبی رشد<sup>۶</sup> بر مبنای استفاده معلم از چهارچوب یا سکوی<sup>۷</sup> در تعلیم و تربیت برای حمایت از دانش‌آموز در فرایند یادگیری، پدید آمده است (جوزایی و سعدی‌پور، ۱۳۹۲). در روش مبتنی بر منطقه تقریبی رشد آموزش، یک‌سویه یا یک‌جهتی نیست؛ بلکه دانش‌آموزان فعالانه در امر یادگیری با بزرگسالان همکاری و مشارکت دارند و به نحوی آنان را به این همکاری دعوت می‌کنند. بزرگسالان نیز سطح راهنمایی و مشارکت هدایتگر خود را با پاسخ‌های دانش‌آموز منطبق می‌سازند؛ در این روش معلمان تسهیل‌کننده یادگیری هستند (حاجی‌اربابی، ۱۳۸۴). منطقه تقریبی رشد به مثابه فاصله میان یادگیری مطالبی است که دانش‌آموز به تنهایی قادر به انجام آن است و آنچه که توسط همکاری و راهنمایی فرد باتجربه و دانش‌مندی می‌تواند آن را انجام دهد. هدایت فرد توسط فردی با دانش و توانایی بالاتر در منطقه تقریبی رشد اتفاق می‌افتد که شکلی از ساختار حمایتی است که به عنوان سکوسازی نام‌گذاری شده است (اسلاوین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). در سکوسازی، ابتدا معلم سهم عمده‌ای از مسئولیت را به عهده می‌گیرد؛ اما به تدریج که یادگیری پیش می‌رود، مسئولیت به دانش‌آموز واگذار می‌شود. در حقیقت، سکوسازی روشی است که در آن دانش‌آموزان برای پاسخ به سؤالات خود با استفاده از سؤالات راهنما یا راهنمای‌های غیرمستقیم به جواب می‌رسند (اسنومن، مک‌کون و بیلر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها درباره اثربخشی روش سکوسازی به نتایج مثبتی رسیده‌اند (بیلی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵؛ اسنومن و همکاران، ۲۰۰۹؛ رحیمی و قنبری، ۱۳۸۹؛ اسدالهیان، کوهی، سلیمی و میرزایی، ۱۳۹۱؛ جوزایی و سعدی‌پور، ۱۳۹۲).

<sup>1</sup> scaffolding

<sup>2</sup> Larkin

<sup>3</sup> Vigotsky

<sup>4</sup> historical, socio-cultural theory

<sup>5</sup> Wood, Bruner & Bess

<sup>6</sup> zone of proximal development

<sup>7</sup> Framework or platform

<sup>8</sup> Slavin

<sup>9</sup> Snowman, McCawn, & Biehler

<sup>10</sup> Beale

رویان‌تو<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) گزارش کرده است که از طریق سکوسازی معلم می‌تواند در بسیاری از مسایل و تجربیات دشوار به دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، معلم با استفاده از سکوسازی می‌تواند در زمینه‌هایی که دانش‌آموزان فاقد دانش اولیه هستند، به آن‌ها یاری رساند. چو و چو<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد سکوسازی بر تاب‌آوری تحصیلی دریافت که دانش‌آموزانی که بر اساس رویکرد سکوسازی آموزش می‌بینند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش سنتی آموزش می‌بینند، از تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردارند. وولک، جاکل، هال و باومان<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد سکوسازی و مقایسه آن با روش سنتی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌جویان گزارش کردند دانش‌جویانی که بر اساس روش سکوسازی آموزش می‌بینند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش سنتی و مرسوم آموزش می‌بینند، از میزان تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردارند و در آینده موفقیت‌های تحصیلی بیشتری را به دست می‌آورند. هرچند در مطالعه‌ای دیگر این نتیجه به دست آمده است که روش تدریس سکوسازی بر ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم ولی غیرمعناداری می‌گذارد. در این مطالعه که با عنوان مقایسه اثربخشی روش تدریس نمایشی و سکوسازی بر بهبود میزان تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم انجام شد، نتایج نشان داد که روش تدریس نمایشی تأثیر مستقیم معناداری بر ارتقای تاب‌آوری و میزان استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم می‌گذارد؛ در حالی که اثربخشی روش تدریس سکوسازی تنها بر ارتقای استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم معنادار بوده است (تالویو، برگ، کومیولاینن و لونکا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶).

یکی دیگر از روش‌های مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده<sup>۵</sup> است (دیویس، چالنگر، جاواردن و کلگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). در کلاسی که در آن با رویکرد الگوی پیش‌سازمان‌دهنده تدریس می‌شود، پایه و اساس یادگیری و ارائه مطالب به شکل ارائه پیش‌سازمان‌دهنده‌ها یا مطالب به صورت کلی است (هاروود و نایت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). الگوی پیش‌سازمان‌دهنده ایده‌ای است که اولین بار توسط آزوبل<sup>۸</sup> (۱۹۶۸) در نظریه شناختی یادگیری معنادار<sup>۹</sup> معرفی شده است. در این روش، تدریس مفاهیمی مانند پیش‌سازمان‌دهنده، ساخت شناختی<sup>۱۰</sup> و یادگیری معنادار<sup>۱۱</sup> نسبت به مفاهیم پراکنده،

<sup>1</sup> Royanto

<sup>2</sup> Cho & Cho

<sup>3</sup> Wolke, Jaekel, Hall & Baumann

<sup>4</sup> Talvio, Berg, Komulainen & Lonka

<sup>5</sup> teaching of advanced organizers

<sup>6</sup> Davis, Challenger, Jayewardene, & Clegg

<sup>7</sup> Harwood & Knight

<sup>8</sup> Ausubel

<sup>9</sup> cognitive theory of meaningful learning

<sup>10</sup> cognitive structure

<sup>11</sup> meaningful learning

ساختارنایافته و طوطی‌وار اهمیت بیش‌تری دارند (هافمن و فیشر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). «پیش‌سازمان‌دهنده» یک مطلب یا مفهوم کلی است که در مقدمه تدریس می‌آید تا مبحثی را که به شاگردان ارائه می‌شود با مباحث پیشین همان درس مربوط سازد و پایه‌ای برای ارتباط مفاهیم جدید با پیشین شود. در این الگو، معمولاً مطالب از کلی به جزئی بررسی می‌شود (آزوبل، ۱۹۶۸؛ نقل از سیف، ۱۳۸۸). مجموعه اطلاعات و مفاهیمی که در زمینه یک رشته درس در ذهن فرد به وجود می‌آید، «ساخت شناختی» او را از آن مجموعه دانش تشکیل می‌دهد. مثلاً مفاهیم درس زبان انگلیسی که از قبل در ذهن دانش‌آموز به وجود آمده است، بر روی هم ساخت شناختی او را در علم زبان دوم تشکیل می‌دهد. به آن نوع یادگیری که مفاهیم جدید، ریشه در مفاهیم گذشته فرد داشته باشد و بر اساس آن بنا شود، یادگیری معنادار گفته می‌شود. در نظریه آزوبل همانند دیگر نظریه‌های شناختی، ساخت شناختی و تغییراتی که بر اثر یادگیری در آن صورت می‌گیرد، اساس یادگیری را تشکیل می‌دهد. در این الگو، معلم نقش انتقال و ارائه‌کننده مفاهیم درس را دارد و شاگردان، دریافت‌کننده و پذیرنده مطلب درسی هستند، معلم با فرد دانش‌آموزان یا با کل آن‌ها ارتباط پیدا می‌کند؛ ولی این ارتباط یک‌طرفه است؛ یعنی شاگردان معمولاً با او و با یک‌دیگر ارتباط ندارند و در واقع معلم بر کلاس مسلط است؛ همچنین، در این الگو معلم باید بتواند مطالب کلی را از جزئی تمیز دهد (آزوبل، ۱۹۶۸؛ نقل از سیف، ۱۳۸۸).

پژوهش‌ها درباره اثربخشی روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده نیز به نتایج مثبتی رسیده‌اند (هافمن و فیشر، ۲۰۱۰؛ هادسون و فرد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ مک کرودن، لهمن، اسکرا، و پالی کوئی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ استول و مایر، ۲۰۰۷؛ مایر، ۲۰۰۹؛ لی و چن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ میولانا، هلمز-روهه و گریفت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). هافمن و فیشر (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر درک مطلب دانش‌جویان و ارتقای سطح تحمل آن‌ها تأثیر معناداری دارد. هادسون و فرد (۲۰۰۹) بر تأثیر پیش‌سازمان‌دهنده بر انگیزش و تاب‌آوری یادگیرندگان تأکید دارند. دیگر مطالعات نیز اثربخشی پیش‌سازمان‌دهنده را تأیید کرده‌اند (مک‌کرودن، لهمن، اسکرا، و پالی کوئین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷؛ استول و مایر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷ و مایر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). میولانا و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی طولی با بررسی روند تأثیر آموزش با روش ارائه الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در کلاس درس بر میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در طول یک دوره پنج‌ساله و بررسی میزان تغییر در تاب‌آوری در طول پنج سال به این نتیجه دست

<sup>1</sup> Hoffmann & Fisher

<sup>2</sup> Hudson & Fred

<sup>3</sup> McCrudden, Schraw, Lehman & Poliquin

<sup>4</sup> Lin & chen

<sup>5</sup> Maulana, Helms-Lorenz & Grift

<sup>6</sup> McCrudden, Schraw, Lehman & Poliquin,

<sup>7</sup> Stull & Mayer

<sup>8</sup> Mayer

یافتند که میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان یک سیر صعودی داشته، به نحوی که سطح تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها در سال پنجم به نسبت سال اول به میزان قابل توجه و از لحاظ آماری معناداری ارتقا یافته است. این در حالی بود که دانش‌آموزانی که با روش سنتی آموزش می‌دیدند، از تاب‌آوری تحصیلی کمتری برخوردارند بودند. لین و چن<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و مقایسه آن با روش سنتی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌جویان به این نتیجه رسیدند دانش‌آموزانی که بر اساس روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده آموزش می‌بینند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش سنتی و مرسوم آموزش می‌بینند، از میزان تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردارند.

یکی دیگر از روش‌های تدریس که در مطالعه حاضر به بررسی آن پرداخته شده است، روش تدریس سنتی (سخنرانی) است. وجه تمایز روش‌های نوین بیان‌شده (سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده) با روش سنتی (سخنرانی) در این است که در این روش‌ها بر نقش تعامل شاگرد-معلم تأکید ویژه‌ای می‌شود، در حالی که در روش سنتی این عامل اهمیت چندانی ندارد. پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه روش تدریس سنتی نشان داده‌اند که این روش در مقایسه با روش‌های نوین کمتر مؤثر بوده است (هال و ادانل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶؛ لی و نلسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵؛ بک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ کارن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ مصرآبادی، حسینی‌نسب، فتحی‌آذر و مقدم، ۲۰۰۷؛ استوار، غلام‌آزاد و مصرآبادی، ۲۰۱۲).

به طور کلی و بر اساس پیشینه مطالعاتی بیان‌شده، مشخص شد که روش‌های تدریس نوین سکوسازی و پیش‌سازمان‌دهنده بر افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارند؛ در حالی که در روش تدریس سنتی چنین نتایجی به دست نیامده است. بنابراین، در این پژوهش تلاش می‌شود تا روش‌های تدریس سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده با روش سنتی مقایسه شوند. روش‌های سنتی آموزش مانند کلاس‌های معلم‌محور برای آموزش عمیق و پایدار به تعداد زیادی از فراگیران بسیار دشوار و پرهزینه است. بنابراین، هدف کلی این پژوهش مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سکوسازی، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سنتی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی درس زبان انگلیسی است. فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

(۱) روش سکوسازی در مقایسه با روش تدریس سنتی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی می‌شود.

<sup>1</sup> Lin & Chen

<sup>2</sup> Hall & O'Donnell

<sup>3</sup> Lee & Nelson

<sup>4</sup> Beck

<sup>5</sup> Karen

- (۲) روش پیش‌سازمان‌دهنده در مقایسه با روش تدریس سنتی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی می‌شود.
- (۳) بین اثربخشی روش‌های سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان درس زبان انگلیسی تفاوت وجود دارد.

## روش پژوهش

### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را همه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ تشکیل می‌دهند که برای انتخاب اعضای نمونه از این جامعه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. در روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از میان دبیرستان‌های دخترانه شهر خرم‌آباد سه مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب و سپس از هر مدرسه یک کلاس (هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. نهایتاً از میان این سه کلاس که جمعاً شامل ۶۰ دانش‌آموز (هر گروه ۲۰ نفر) می‌شدند، به طور تصادفی هر کلاس تحت یک نوع آموزش (سکوسازی، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سنتی) قرار گرفتند. لازم به ذکر است که گروه‌های حاضر در این مطالعه از قبل شکل گرفته بودند و محققان به صورت تصادفی هر گروه (کلاس) را به گروه‌های آزمایش و کنترل انتساب دادند.

### ابزارهای پژوهش

برای اندازه‌گیری تاب‌آوری از آزمون تاب‌آوری تحصیلی سامونلز<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه، مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالعات، در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسش‌نامه شامل ۴۱ سؤال است که از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. در این پرسش‌نامه سؤالات ۵، ۹، ۲۴، ۳۱، ۳۸ و ۴۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای سه مؤلفه است. این مؤلفه‌ها عبارتند از مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگر. روایی بیرونی و روایی سازه این مقیاس را مارتین<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) تأیید کرده است. همچنین، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ اختصاصاً در هر بار حذف آیتم‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی و روایی این مقیاس را هاشمی شیخ

1 Samoelz

2 Martine

شبان (۱۳۹۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ( $\alpha=0/79$ ) تأیید کرده است. روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است. در پژوهشی که برای بررسی روایی و اعتبار این مقیاس توسط هاشمی (۲۰۱۱) انجام گرفت، آزمون بر ۱۰۰ آزمودنی (دانش‌آموزان سوم دبیرستان) اجرا شد و همبستگی ۰/۶۱ با پرسش‌نامه‌های تاب‌آوری روان‌شناختی هندرسون و کینگ (۲۰۰۰) به دست آمد که این در جهت روایی سازه این مقیاس بود. روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه مورد نظر در مطالعه حاضر توسط متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین، در این مطالعه آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی ۰/۸۹ به دست آمد.

### طرح پژوهش

طرح پژوهش حاضر، یک طرح شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه بود. در این پژوهش متغیر مستقل روش‌های آموزش بود که دارای سه سطح سکوسازی، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سنتی، و متغیر وابسته تاب‌آوری تحصیلی بود. نحوه اجرای پژوهش بدین‌گونه است که پژوهشگران، پس از کسب مجوز ورود به مدارس از آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد به مدرسه‌ها وارد شده و پس از بیان هدف پژوهش برای مدیر و کادر اداری و آموزشی مدارس، در خارج از ساعات درسی آموزش‌های لازم را به معلم کلاس داده تا او کلاس درس خود را با روش‌هایی که آموزش دیده بود، اداره کند و بر اساس آن آموزش دهد. دانش‌آموزان از لحاظ تاب‌آوری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارزیابی شدند. شرکت‌کنندگان ۶۰ نفر دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دوم در درس زبان انگلیسی بودند. میانگین سنی آن‌ها ۱۶ سال بود و از زمینه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی متوسط انتخاب شدند.

مکانیسم مداخله: در طول فرایند مداخله هر سه گروه به طور همزمان، اما با روش‌های متفاوت، مطالب یکسان را آموزش دیدند. لازم به ذکر است که هر سه گروه پیش، پس از مداخله و دو ماه پس از مداخله از لحاظ متغیر تاب‌آوری تحصیلی ارزیابی شدند. جزئیات مداخله‌ها در گروه‌ها به صورت زیر است.

روش سکوسازی (اقتباس از وود و همکاران، ۱۹۸۰؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۸): قبل از شروع پژوهش، روش تدریس سکوسازی، مفهوم سکوسازی، اهداف و اهمیت استفاده از آن، مراحل و روش اجرای این روش توسط یکی از استادان روان‌شناسی تربیتی به معلم مربوط آموزش داده شد. در این روش، معلم ابتدا مباحث مربوط را تدریس می‌کرد و در پایان برای دانش‌آموزان یک مسئله را مطرح می‌کرد و از آنان می‌خواست تا مسایل را حل کنند. اگر دانش‌آموزان موفق می‌شدند، معلم آن‌ها را تقویت و اگر موفق نمی‌شدند، معلم با هدایت و راهنمایی و گاهی با کمک‌گرفتن از



دانش‌آموزان برتر و ماهرتر به دانش‌آموزان دیگر کمک می‌کرد تا مسایل را حل کنند. سپس یکی از دانش‌آموزان جواب آن مسئله را روی تابلو می‌نوشت. سپس معلم به آن‌ها مسئله دیگری می‌داد و از آنان می‌خواست که به صورت انفرادی مسئله را حل کنند. معلم پس از بررسی موفقیت و عدم موفقیت دانش‌آموزان و تشویق پاسخ‌های درست و کمک به دانش‌آموزانی که نیاز به کمک داشتند، یکی از دانش‌آموزان را فرامی‌خواند و از او می‌خواست که جواب مسئله را روی تابلو بنویسد. در نهایت، از دانش‌آموزان خواسته شد تا مسایل آخر درس را حل کنند. پس از حل هر مسئله به صورت انفرادی، معلم یکی از دانش‌آموزان را فرامی‌خواند تا جواب را روی تابلو بنویسد و هر جا دانش‌آموزی با مشکل مواجه می‌شد و لازم بود، معلم یا یک همکلاسی برتر و ماهرتر به دانش‌آموز مربوطه کمک می‌کرد.

روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده (اقتباس از آزوبل، ۱۹۶۸؛ نقل از سیف، ۱۳۸۸): تدریس به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده از سه مرحله اصلی تشکیل می‌شود که معلم در هر مرحله مطابق ساختار آن مرحله و محتوای مطالب درس به فرایند تدریس می‌پردازد. در این روش همانند روش تدریس سکوسازی قبل از شروع پژوهش مفهوم پیش‌سازمان‌دهنده، اهداف و اهمیت استفاده از آن، مراحل و روش اجرای این روش توسط یکی از استادان روان‌شناسی تربیتی به معلم مربوط آموزش داده شد.

مرحله اول: در این مرحله معلم به روشن‌ساختن هدف‌های درس، ارائه سازمان‌دهنده و برانگیختن آگاهی از دانش شرکت‌کنندگان در مطالعه می‌پردازد. روشن‌ساختن هدف‌های درس، راه جلب توجه شاگردان و هدایت آن‌ها در جهت اهداف یادگیری‌شان است و برای تسهیل یادگیری معنادار لازم هستند. معلم همچنین، از تفسیرهای مقدماتی که برای درس مفید هستند، استفاده می‌کند. به این صورت که هنگام تدریس اغلب با پرسش از شاگردان، برای یادآوری آن‌چه که در هفته پیش یا سال پیش انجام داده‌اند یا با گفتن این که قصد بیان چه مطلبی را دارند، درس خود را آغاز می‌کند و از این طریق، به آن‌ها برای ارائه درس خود زمینه یا جهتی می‌دهد. معلم از شاگردان می‌پرسد تا تجربه‌ای شخصی را به یاد آورند و سپس تأیید می‌کند که آن‌چه می‌خواهد بگوید، با آن وضعیت شباهت دارد یا به شاگردان کمک می‌کند تجربه قبلی را بفهمند. همچنین، معلم هدف‌های درس را به آن‌ها می‌گوید. پس از آن، معلم سازمان‌دهنده واقعی را (که در حوزه مفاهیم اصلی درس زبان انگلیسی است) برای دانش‌آموزان می‌سازد. نخست، معلم سازمان‌دهنده را به صورتی می‌سازد که شاگرد آن را برای آن‌چه هست، دریافت کند؛ یعنی سازمان‌دهنده مطلبی متمایز و کلی‌تر از مطالب یادگرفتنی در خود درس باشد. به این ترتیب، مشخصه بارز یک سازمان‌دهنده، بالا بردن سطح انتزاع و کلی بودن خود آن نسبت به مطالب یادگرفتنی درس است. این بالاتر بودن سطح انتزاع،

سازمان‌دهنده را از مرورهای مقدماتی که در سطح انتزاعی همسان با سطح مطالب یادگرفتنی درس، نوشته (یا بیان) می‌شوند. در سازمان‌دهنده (چه توضیحی، چه مقایسه‌ای) باید به نمودهای مشخص و اصلی مفهوم یا فرضیه، توجه و آن نمودها به دقت بیان شود. بنابراین، معلم در این روش برای شاگردان سازمان‌دهنده و علاوه بر آن، مطالب یادگرفتنی درس را آشکار می‌ساخت. این به معنای بیان نمودهای اصلی، توضیح آن‌ها و آوردن مثال است. سرانجام، برانگیختن آگاهی فراگیر از تجارب و دانش قبلی خود که ممکن است به مطالب یادگرفتنی و سازمان‌دهنده مربوط باشد، مهم است.

مرحله دوم: در این مرحله، معلم به دنبال ارائه سازمان‌دهنده (مرحله اول) مطالب یادگرفتنی درس به شکل سخنرانی، بحث، فیلم، آزمایش، یا قرائت ارائه می‌کند. معلم در خلال ارائه درس سازمان مطالب یادگرفتنی درس را برای شاگردان به صورت کاملاً واضح بیان می‌کرد؛ به طوری که دانش‌آموزان می‌توانستند احساسی کلی از نظم منطقی مطالب و چگونگی ارتباط سازمان آن را با سازمان‌دهنده ملاحظه کنند.

مرحله سوم: در این مرحله معلم برای تحکیم ساخت شناختی دانش‌آموزان سعی می‌کرد که بین مطالب یادگرفتنی درس جدید با ساخت شناختی موجود شاگرد پیوند برقرار کند.

روش سنتی: در روش سنتی یا روش مرسوم دبیر مطالب درسی را با روش رایج که سخنرانی به همراه پرسش و پاسخ است، تدریس می‌کرد. در این روش دانش‌آموزان می‌توانستند درباره مطالب درسی، سوالات خود را بپرسند و معلم هم با پرسیدن سؤال آن‌ها را به فعالیت وا می‌داشت و در بحث شرکت می‌داد.

### یافته‌ها

برای بررسی فرضیه‌های مطالعه حاضر از تحلیل کوواریانس استفاده شده است که قبل از انجام آزمون مربوط مفروضه‌های آن بررسی و نتایج، نشان‌دهنده اعتبار استفاده از تحلیل کوواریانس بود. چون پیش فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس برقرار بود، از این روش برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. در این راستا، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هیچ یک از متغیرها معنادار نبود که این یافته حاکی از آن است که فرض نرمال بودن برقرار است. همچنین، نتایج آزمون  $M$  باکس و آزمون لوین معنادار نبودند که این یافته به ترتیب حاکی از آن است که فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس و فرض برابری واریانس‌ها برقرار است. در جدول ۱ شاخص‌های آماری میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری ارائه شده است.

مقایسه اثربخشی آموزش به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده... ۱۳۳

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		مراحل آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
سکوسازی	۲۰	۹۸/۱۳	۸/۲۱	۱۱۵/۶۳	۹/۹۶	۱۳۳/۱۸
پیش‌سازمان‌دهنده	۲۰	۹۷/۲۵	۸/۵۴	۱۳۲/۶۳	۹/۵۱	۱۳۴/۵۴
کنترل	۲۰	۹۸/۸۴	۸/۴۱	۱۰۲/۴۱	۹/۴۸	۱۰۴/۸۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین بین سه گروه در مرحله پیش‌آزمون بسیار به هم نزدیک است و قبل از شروع مداخله هر سه گروه تقریباً همگن بوده‌اند. با نگاهی به میانگین نمره‌های تاب‌آوری تحصیلی در پس‌آزمون کاملاً مشخص است که روش تدریس الگوی پیش‌سازمان‌دهنده باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شده است. نتایج همچنین نشان می‌دهند که بین نمرات تاب‌آوری تحصیلی گروه‌هایی که بر اساس روش تدریس الگوی سازمان‌دهنده و روش سکوسازی آموزش دیده‌اند، تفاوت وجود دارد. میانگین نمره‌های تاب‌آوری تحصیلی در مرحله پیگیری نیز نشان می‌دهد هر دو روش آموزشی باعث افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شده‌اند.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس برای پس‌آزمون گروه‌های مورد مطالعه با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون

منبع واریانس	درجه آزادی	مجموع مجدورات	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
اثر گروه	۲	۷۱۴/۶۷	۷۱۴/۶۷	۵۲/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۴۳
پیش‌آزمون	۱	۴۱۵/۲۵	۴۱۵/۲۵	۳۶/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۳۸
خطا	۵۶	۶۵۲/۰۱	۱۱/۹۵			
کل	۶۰	۱۸۰۲/۸۵				

همان‌طور که نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۲ نشان می‌دهد، با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل، در نمره‌های پس‌آزمون تفاوت معناداری دیده می‌شود. به بیان دیگر، بین دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته (تاب‌آوری تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد ( $F=36/52$  و  $p<0/001$ ). در این ارتباط میزان تأثیر برابر با ۰/۴۳ است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس برای مرحله پیگیری گروه‌های مورد مطالعه با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون

منبع واریانس	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
اثر گروه	۲	۵۱۷/۱۳	۵۱۷/۱۳	۳۲/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۰
پیش‌آزمون	۱	۲۵۸/۱۸	۲۵۸/۱۸	۲۴/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹
خطا	۵۶	۴۲۶/۹۶	۷/۲۸			
کل	۶۰	۱۸۰۲/۸۵				

همان‌طور که نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۳ نشان می‌دهد، با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل، در نمره‌های پیگیری تفاوت معناداری دیده می‌شود. به بیان دیگر، بین دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ منغیر وابسته (تاب‌آوری تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد ( $F=32/15$  و  $p<0/001$ ). در این ارتباط میزان تأثیر برابر با ۰/۳۰ است؛ یعنی ۳۰ درصد از تفاوت بین نمره‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در پیگیری (تاب‌آوری تحصیلی) به تأثیر روش سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده مربوط است. بعد از معنادار شدن نسبت  $F$ ، برای مشخص کردن این‌که تفاوت بین میانگین کدام گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار است، از آزمون تعقیبی مقایسه زوجی استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۴: مقایسه زوجی تاب‌آوری تحصیلی گروه‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری

متغیر وابسته	مرحله	گروه	گروه‌ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری
تاب‌آوری	پس‌آزمون	سکوسازی	کنترل	۸/۵۹	۳/۲۵	۰/۰۰۶
		پیش‌سازمان‌دهنده	کنترل	۰/۹۲	۱/۱۰	۰/۱۷۵
تحصیلی	پس‌آزمون	سکوسازی	پیش‌سازمان‌دهنده	۸/۰۴	۴/۶۶	۰/۰۰۳
		سکوسازی	کنترل	۸/۶۳	۳/۳۴	۰/۰۰۹
پیگیری	پس‌آزمون	پیش‌سازمان‌دهنده	کنترل	۸/۱۵	۳/۰۵	۰/۰۰۶
		سکوسازی	پیش‌سازمان‌دهنده	۰/۶۲	۰/۹۸	۰/۲۵۱

در جدول ۴ مقایسه زوجی نمرات روش‌های آموزشی سکوسازی، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و گروه کنترل در شاخص تاب‌آوری تحصیلی نشان داده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد میان روش سکوسازی و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، میان روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما میان آن‌ها در مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، در مقایسه روش‌های سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما میان آن‌ها در مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی روش‌های آموزشی سکوسازی، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و سنتی بر تاب‌آوری تحصیلی درس زبان انگلیسی در شهر خرم‌آباد انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که روش تدریس الگوی پیش‌سازمان‌دهنده نسبت به روش سنتی به طور قابل ملاحظه و معناداری باعث افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. به عبارت دیگر، میزان تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزانی که به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده آموزش دیده‌اند در مقایسه با دانش‌آموزانی که با روش سنتی آموزش دیده‌اند، افزایش معناداری داشته است. این یافته با نتایج مطالعات هافمن و فیشر (۲۰۱۰)، هادسون و فرد (۲۰۰۹)، مک کرودن، لهمن، اسکرا، و پالی کوئین (۲۰۰۷)، استول و مایر (۲۰۰۷)، مایر (۲۰۰۹)، میولانا، هلمز-روهه و گریفت (۲۰۱۵) و لین و چن (۲۰۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در تدریس به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده معلم از طریق روشن‌ساختن هدف‌های درس، توجه شاگردان را بهتر و بیش‌تر به مطالب درسی و محتوای آموزشی جلب می‌کند که این کار برای تسهیل یادگیری معنادار لازم است. معلم همچنین از تفسیرهای مقدماتی که برای درس مفید هستند، استفاده می‌کند. به این صورت که هنگام تدریس اغلب با پرسش از شاگردان، برای یادآوری آنچه که در جلسات قبل انجام داده‌اند یا با گفتن این که قصد بیان چه مطلبی را دارند، درس خود را آغاز می‌کند و از این طریق، به آن‌ها برای ارائه درس خود زمینه یا جهتی می‌دهد. معلم از شاگردان می‌پرسد تا تجربه‌ای شخصی را به یاد آورند و سپس تأیید می‌کند که آن‌چه می‌خواهد بگوید با آن وضعیت شباهت دارد یا به شاگردان کمک می‌کند تجربه قبلی را بفهمند. بنابراین، معلم با ارائه اطلاعات دقیق در قالب مفاهیم کلی و ارائه بازخوردهای سریع و جلسه به جلسه زمینه را برای جذب هرچه بیش‌تر دانش‌آموزان نسبت به یادگیری مطالب فراهم می‌کند؛ همین‌طور، علاقه به فرایند تحصیل، زمینه را برای احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه به رغم مصائب و دشواری‌های محیطی فراهم می‌کند که همین ارتقای موفقیت و افزایش سطح تحمل دانش‌آموزان عاملی می‌شود برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها در یادگیری درس مربوط. این یافته را این‌گونه نیز می‌توان تبیین کرد که آنچه باعث ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی می‌شود، این است که آن‌ها به این باور برسند که شکست خوردن و ضعف در عملکرد همیشگی نیست و می‌توانند با تلاش بیش‌تر بر این ضعف‌ها غلبه کنند. تلاش بیش‌تر دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت همان چیزی است که در روش‌های تدریس سکوسازی و پیش‌سازمان‌دهنده به صورت تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموزان بر آن تأکید شده است. بنابراین به این دلیل دو روش سکوسازی و پیش‌سازمان‌دهنده باعث ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شده‌اند که در این دو روش

بر مهم‌ترین فاکتور موفقیت تحصیلی و غلبه بر موانع پیشرفت تحصیلی، یعنی تعامل مثبت و سازنده معلم-دانش‌آموز، تأکید دارند. در کلاسی که در آن بر اساس رویکرد آموزشی پیش‌سازمان‌دهنده تدریس می‌شود، پایه و اساس یادگیری، ارائه مطالب به شکل پیش‌سازمان‌دهنده (ارائه مطالب به صورت کلی) است (هاروود و نایت، ۲۰۱۵)؛ عاملی که در ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و حائز اهمیتی دارد. در این روش تدریس بر مفاهیم پیش‌سازمان‌دهنده، ساخت شناختی و یادگیری معنا دار تأکید می‌شود (هافمن و فیشر، ۲۰۱۰). همچنین، برخی مطالعات نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان از یادگیری زبان انگلیسی به دلیل حفظ طوطی‌وار مفاهیم و لغات، لذت کافی را نمی‌برند (کورشی، ۲۰۱۶) و همین باعث می‌شود که با اولین ناکامی که در یادگیری زبان انگلیسی برخورد می‌کنند، از یادگیری بیش‌تر سرباز زده و امتناع ورزند. حال آن‌که در آموزش به روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده بر یادگیری مفاهیم به شکل معنا دار و بسط‌یافته تأکید می‌شود؛ لذا همین تأکید باعث کسب موفقیت‌های بیش‌تر در یادگیری زبان انگلیسی شده و به تدریج سطح تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان ارتقا پیدا می‌کند. از دلایل دیگر برای تبیین یافته فوق این است که در روش تدریس الگوی پیش‌سازمان‌دهنده معلم هدف‌های درس را برای دانش‌آموزان بیان می‌کند؛ سازمان‌دهنده واقعی را (که درباره مفاهیم اصلی درس زبان انگلیسی است) به صورتی که شاگرد آن را برای آنچه هست دریافت کند، می‌سازد. همچنین، معلم با برانگیختن آگاهی فراگیرنده از تجارب و دانش قبلی خود که ممکن است به مطالب یادگرفتنی و سازمان‌دهنده مربوط باشد، او را برای یادگیری مطالب جدید ترغیب می‌کند. همچنین، از دلایل دیگر برای تبیین یافته‌های این مطالعه این است که معلم در خلال ارائه درس، سازمان مطالب یادگرفتنی درس را برای شاگردان به صورت کاملاً واضح بیان می‌کرد. به طوری که دانش‌آموزان می‌توانستند احساسی کلی از نظم منطقی مطالب و چگونگی ارتباط سازمان آن را با سازمان‌دهنده ملاحظه کنند. بنابراین، تحریک یادگیرنده برای یادگیری بیش‌تر مطالب جدید، ارائه الگوهای کلی، افزایش میزان آگاهی و دانش یادگیرندگان از مطالب جدید و ایجاد یک پیوند شناختی محکم بین آنچه یادگرفته‌اند با آنچه که یاد خواهند گرفت، همگی به عنوان عواملی هستند که در دانش‌آموزان باعث ایجاد فرایند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و بهره‌گیری از مهارت‌های یادگیری برای موفقیت در دانش‌آموزان می‌شود که متعاقب آن یادگیری بیش‌تر در دانش‌آموزان باعث ارتقای سطح تحمل آن‌ها در مقابله با شکست‌ها و ناکامی‌های احتمالی در یادگیری درس مربوط و نهایتاً افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که روش تدریس سکوسازی نسبت به روش سنتی به طور قابل ملاحظه و معنا داری باعث افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان گروه

آزمایش شده است. به عبارت دیگر، میزان تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزانی که به روش سکوسازی آموزش دیده‌اند در مقایسه با دانش‌آموزانی که با روش سنتی آموزش دیده‌اند، افزایش معناداری داشته است. این یافته با نتایج مطالعات بیال (۲۰۰۵)، اسنومن و همکاران (۲۰۰۹)، رحیمی و قنبری (۲۰۱۱)، اسدالهیان، کوهی، سلیمی و میرزایی (۲۰۱۲)، رویانتو (۲۰۱۲)، چو و چو (۲۰۱۴) و وولک، جاکل، هال و باومان (۲۰۱۳) همسو و با مطالعه تالویو، برگ، کومیولاینن و لونکا (۲۰۱۶) ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که روش تدریس سکوسازی یکی از روش‌های دانش‌آموزمحور، نوین و فعال تدریس است؛ در نتیجه با استفاده از آن می‌توان دانش‌آموزان را از حالت انفعالی خارج کرد. در این صورت مقدار زیادی از بار کاری معلم کاسته می‌شود و در مقابل زمان بیشتری در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. هنگامی که دانش‌آموزان احساس کنند نقش اصلی در یادگیری دارند و از سوی معلم بازخورد مناسب دریافت می‌کنند (این موارد از اصول روش تدریس سکوسازی است) با انگیزه و اعتماد به نفس بیشتری به کار ادامه می‌دهند و لذت حاصل از یادگیری می‌تواند میزان موفقیت آن‌ها را ارتقا دهد و همین موفقیت به عنوان عاملی در می‌آید که در آینده از کم‌تحملی و ناکامی آن‌ها می‌کاهد. از دلایل دیگر برای تبیین این یافته این است که چون روش سکوسازی برگرفته از نظریه رشد شناختی ویگوتسکی است و در آن بر یادگیری از طریق اجتماع و همکاری تأکید زیادی شده است و زبان را به عنوان وسیله‌ای که می‌توان به یادگیری و رشد شناختی منجر شود، در نظر گرفت، می‌توان با این روش خودارزشیابی مثبت از موقعیت آکادمیکی، احساس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی را افزایش داد. بنابراین، افزایش خودارزشیابی مثبت و تحمل شکست‌های تحصیلی و مقابله منطقی و مثبت‌اندیشانه با آن‌ها عاملی است برای ارتقای سطح تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزانی که با روش تدریس سکوسازی آموزش می‌بینند.

در نهایت، یافته‌ها نشان داد میان روش سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما در مرحله پیگیری میان آن‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که همین نکته کافی است که الگوی پیش‌سازمان‌دهنده روشی است که به تمرین‌های زیادی نیاز دارد و برای این که اثربخشی آن مشاهده شود، لازم است زمان بیشتری صرف شود (آزوبل، ۱۹۶۸؛ نقل از سیف، ۱۳۸۸). این تبیین از آنجا که میان روش‌های سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد، صحیح به نظر می‌رسد. دستاورد این پژوهش این است که روش‌های سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده به طور متفاوتی بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر می‌گذارند؛ بدین معنا که برخلاف روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، روش سکوسازی در کوتاه‌مدت باعث افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی می‌شود؛

اما در بلندمدت میان اثربخشی این دو روش آموزشی تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، روش سکوسازی بسیار سریع اثر خود را در افزایش تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد؛ اما روش الگوی پیش‌سازمان‌دهنده دیرتر اثر خود را در افزایش تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد. به همین دلیل، در بلندمدت یعنی در پیگیری دو ماهه هیچ تفاوت معناداری میان این دو روش وجود ندارد و هر دو روش تقریباً به یک اندازه باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی شده‌اند. با توجه به نقش روش‌های سکوسازی و الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در افزایش تاب‌آوری تحصیلی باید معلمان، مشاوران و متخصصان در زمینه روش‌های آموزشی به این روش‌ها توجه نمایند. با کمک به معلمان برای افزایش استفاده از روش‌های یادشده می‌توان این امیدواری را داشت که آنان بهتر بتوانند تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان خود را افزایش دهند.



## منابع

### الف. فارسی

- دالهیان، حسین، کوهی، داریوش، سلیمی، علی، میرزایی، شهین. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش تمرکزگرایی و سکوسازی بر میزان یادگیری اتفاقی دانش‌آموزان. *نشریه علوم اجتماعی و رفتاری*، ۴۶(۱)، ۶۶۳-۶۷۱.
- جوزایی، علی و ساعدی‌پور، سعید. (۱۳۹۲). مقایسه روش تدریس سنتی و سکوسازی در افزایش میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان درس زبان انگلیسی. *نشریه توسعه تحقیق در برنامه‌ریزی درسی*، ۳۶(۳)، ۷۹-۸۶.
- حاجی اربابی، علی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر روش سکوسازی بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- حقانی، فرزاد، همدانی، زهرا و لیاقت‌دار، مهدی. (۱۳۹۰). تأثیر روش تدریس مشارکتی و روش سخنرانی بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه برنامه‌ریزی درسی*، ۳۰(۴)، ۳-۳۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی تربیتی نوین* (ویرایش ششم)، تهران: انتشارات دوران.
- محسن‌پور، محمد، حجازی، الهه و کیامنش، علی‌رضا. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضیات. *نشریه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶(۵)، ۳۴-۹.
- هاشمی شیخ‌شبان، علی. (۱۳۹۰). ارتباط بین پیش‌بینی‌کننده‌های مهم خودناتوان‌سازی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و تأثیر این عوامل بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.

### ب. انگلیسی

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barbeau, E. B., Chai, X. J., Chen, J. K., Soles, J., Berken, J., Baum, S., Watkins, K. E., & Klein, D. (2016). The role of the left inferior parietal lobule in second language learning: An intensive language training fMRI study. *Neuropsychologia*, 8, 169-176.
- Beale, I. L. (2005). Scaffolding and integrated assessment in computer assisted learning (CAL) for children with learning disabilities. *Australian Journal of Educational Technology*, 21(2): 173-191.
- Beck, E. C. (2008). Understanding Educational Change: A System Model Approach. *Second North American Conference on the Learning Paradigm*, 47(12): 109-114.

- Benard, B. (1998). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. *National Resilience Resource Center*. Retrived from internet: [www.cce.umn.edu/nrrc](http://www.cce.umn.edu/nrrc).
- Cho, M. H., & Cho, Y. J. (2014). Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in Resilience Education: Mediating role of perceived online class goal structures. *The Internet and Higher Education*, 21(7): 25-30.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Davis, M. C., Challenger, R., Jayewardene, D. N., & Clegg, C. W. (2014). Advancing socio-technical systems thinking: A call for bravery. *Applied ergonomics*, 45(2), 171-180.
- Esteban, M. S., & Martin, A. S. (2014). Beyond compulsory schooling: resilience and academic success of immigrant youth and learning a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132(15):19-24.
- Gutman, T. M. Shean, F.T (2012). Increasing resilience in adolescent nursing students. *Unpublished Doctoral dissertation*. The University of Tennessee, Knoxville.
- Hall, R. H. & O'Donnell, A. M. (1996). Cognitive and affective outcomes of learning from knowledge maps. *Contemporary Psychologist*, 21(4): 94-101.
- Harwood, C. G., & Knight, C. J. (2015). Advanced organizers and Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*. Volume 16(1):24-35.
- Hoffmann, H., & Fisher, K. (2010). The impact of graphic organizer and metacognitive monitoring instruction on expository science text comprehension in fifth grade students. *Doctoral dissertation*, Raleigh, North Carolina.
- Hudson, S., & Fred, N .K. (2009). Using advance organizer to enhance student's motivation in learning biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science, Technology Education*, 5(18):413-420.
- Karen, T. (2009). Optimizing ict effectiveness in instruction and learning multilevel transformation theory and a pilot project in secondary education. *Journal of Computers & Education*, 16(1): 24-55
- Larkin, M. J. (2002). *Using scaffolded instruction to optimize learning*. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Lee, Y., & Nelson, D. W. (2005). Viewing or visualizing-which concept map strategy works best on problem-solving performance? *British Journal of Educational Technology*, 36(8): 193-203.
- Li, L. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives?. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 273-288.
- Lin, H., & Chen, T. (2006). Decreasing cognitive load for novice EFL learners: Effects of question and descriptive advance organizers in facilitating EFL learners' comprehension of an animation-based content lesson. *System*, 34(3), 416-431.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22-33.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.
- Mayer, R. E. (2009). *Learning and instruction* (2nd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- McCrudden, M. T., Schraw, G., Lehman, S., & Poliquin, A. (2007). The effect of causal diagrams on text learning. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 367-388.

- McDermid, F., Peters, K., Daly, J., & Jackson, D. (2016). Developing resilience: Stories from novice nurse academics. *Nurse education today*, 38, 29-35.
- Mesrabadi, J., Hsininasb, SD., Fthiazar, A., & Moghaddam, M. (2007). The effectiveness of teaching strategies learning concept mapping returns cognitive-emotional learning biology lesson. *Journal of Psychology*, University of Tabriz, 2 (8), 109-132. (Persian).
- Milne, T., Creedy, D. K., & West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies, learning a second language that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*, 36(8): 387-394.
- Ostovar, N., Gholamazad, S., & Mesrabadi, J. (2012). Influence students' training segmentation method development groups on measures of cognitive, metacognitive and emotional learning mathematics, *Journal of Educational Innovations*, 41(5):50-29. (Persian).
- Qureshi, M. A. (2016). A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition *System*, 60(12): 147-160.
- Rahimi, A., & Ghanbari, N. (1389). The impact of teachers' scaffolding on Iranian high school students' reading comprehension. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 28(5): 1072-1075. (Persian)
- Richardson, S. T. (1990). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(291): 859-867.
- Royanto, L. R. (2012). The effect of an intervention program based on scaffolding to improve metacognitive strategies in reading: a study of year 3 elementary school students in Jakarta. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 69(10): 1601-1609.
- Samozel, Y. (2004). Qualification questionnaire resiliency. *Journal of Psychiatry*, 18(3):254-263.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice (8th Ed.)*. New York: Pearson.
- Snowman, A., McCawn, F., & Biehler, S. (2009). *Psychology applied to teaching*. Wadsworth Cengage Learning Press.
- Stull, A. T., & Mayer, R. E. (2007). Learning by doing versus learning by viewing: Three experimental comparisons of learner-generated versus author-provided graphic organizers. *Journal of Educational Psychology*, 99(4): 808-820.
- Talvio, M., Berg, M., Komulainen, E., & Lonka, K. (2016). Exploring the coherence of the goals achieved through a youth development programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 469-476.
- Wolke, D., Jaekel, J., Hall, J., & Baumann, N. (2013). Effects of sensitive parenting on the academic resilience of very preterm and very low birth weight adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(5), 642-647.

**Extended Abstract**

**The Effectiveness of the Methods of Advanced Organizers,  
Scaffolding and Traditional on Academic Resiliency**

**Ezatollah Ghadampour<sup>1</sup> Masoud Sadeghi<sup>2</sup> Mehdi Yousefvand<sup>3</sup>  
Sobhan Maleki<sup>4</sup> Hooman Rajabi<sup>5</sup>**

**Introduction**

Different communities have studied second language from different angles according to their needs. In the current era, life has become miscellaneous and human beings have to learn the language of different societies in order to reach and communicate with different communities. Some of these languages, including English, Hindi, Bengali, Russian and Arabic, are the living languages of the world, and a large number of people speak the languages in the international community, so learning these languages is more essential. Moreover, some studies have shown that as students increase their tolerance to problems and barriers to learning English, their success in learning the language improves. Therefore, the present study emphasizes teaching English language as a living language, and increasing academic resilience in learning this language. Some studies have shown that many students are weak or fail in learning English. This weakness of performance, and failure in learning gradually leads to a sense of disability and failure to address the academic problems they face in learning English, and this could consequently reduce their academic resilience, which correspondingly is a cause for many students to stop learning the language or improve their performance. The aim of this study was to compare the effectiveness of advanced organizers and scaffolding, as two approaches to teaching English, with each other and with the traditional approach in enhancing the students' academic resilience.

**Research questions**

1. Is there any significant difference between the effectiveness of the traditional and scaffolding approaches in enhancing the students' academic resilience in learning English?
2. Is there any significant difference between the effectiveness of the traditional approach and advanced organizers in enhancing the students' academic resilience in learning English?
3. Is there any significant difference between the effectiveness of scaffolding and advanced organizers enhancing the students' academic resilience in learning English?

**Methods**

The statistical population of this research consisted of all female secondary school students in Khorramabad city during the academic year of 2015-2016. Participants were selected from this population through the multistage cluster sampling approach. That is, from all the high schools for female students in Khorramabad, three schools were randomly selected and from each school, a class of 20 students was randomly chosen; each of the three classes was then randomly assigned to a teaching approach (i.e. scaffolding, advanced organizers, and traditional). It should be emphasized that the groups in this study had already been already formed and the researchers only assigned each group (class) randomly to the experimental and control groups. All groups responded

to Samuels's (2004) questionnaire for assessing academic resilience, the validity of which has been approved in two studies. Data was analyzed using covariance analysis.

### Results

Descriptive findings showed that the means of the three groups were very close in the pretest stage, so before the intervention all three groups were almost homogeneous. The descriptive statistics showed that the teaching method of advanced organizers increased student's academic resilience at the post-test stage. The results also showed that there is a difference between the academic resilience scores of the groups that were taught through the Scaffolding approach and advanced organizers. The average of academic resilience scores in the follow up phase also indicated that both educational methods increased the students' academic resilience. Inferential statistics also suggested that at the post-test stage, the advanced organizer and scaffolding techniques increased the students' academic resilience. However, in the follow-up model, no significant difference was found between the advanced organizer and the scaffolding groups in promoting the students' academic resilience.

### Discussion and Conclusion

Although there was a significant difference in the students' academic resilience in the scaffolding and advanced organizers groups, no significant difference was observed between the two groups in the follow-up study and the two approaches proved effective in promoting the students' academic resilience in the short term. The effectiveness of the advanced organizers approach might be because in this approach, the teacher clarifies the goals of the course to the students so that they will pay more attention to the curriculum content, and this is necessary for facilitating meaningful learning. Moreover, the teacher uses the preliminary interpretations that are useful for the lesson. For instance, the teacher may start teaching by asking students questions to remind them of what they did in the previous sessions, or by requiring them to indicate what they want to say and thereby provides them with some background information, which is necessary for delivering the new lesson. Moreover, the teacher may provide context for the students to make better sense of the new lesson by asking the students to recall a personal experience, and relating the new lesson to their previous experience. In fact, one could argue that what promotes the students' academic resilience and learning in this approach are the general patterns the teacher provides, the students' increased awareness of the new content they learn, as well as the strong cognitive relationships students can construct between what they have previously learned and what they are going to learn. All these factors could contribute to the students' increased interest in the lesson and their higher engagement in the learning process as well as their acquisition of useful learning skills, which help them to cope with the stress and challenges they might face at school, hence their higher academic resilience.

**Keywords:** teaching method, advanced organizers, scaffolding, academic resilience

---

<sup>1</sup> Associate of educational psychology, Psychology Department, Lorestan University, Khoramabad, Iran. e.ghadampour@yahoo.com

<sup>2</sup> Assistant of Family Counselling, Psychology Department, Lorestan University, Khoramabad, Iran. espezh537@gmail.com

<sup>3</sup> Phd Candidate of Educational Psychology, Psychology Department, Lorestan University, Khoramabad, Iran. Corresponding Author: bberaka@yahoo.com

<sup>4</sup> M.A Student of Educational management, Kharazmi University, Tehran. hzareei808@gmail.com

<sup>5</sup> Phd Candidate of Educational Psychology, Psychology Department, Tehran University hooman.r@yahoo.com