www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

The Effect of Self-directed Learning and its Combined Composition on Language Teaching and Communication Skills of Preschool Bilingual Students

Alireza Badeleh[1*], Zohreh Jame[2], Mahdi Namdaripejman[3]

[1] Department of Educational Science, Farhangian University, Mazandaran, Sari, Iran
[2] Educational Technology, Islamic Azad University Central Tehran Branch
[3] Department of Environmental Science, Farhangian University, Tehran, Iran

**Corresponding author: Alireza badele, Assistant Professor of Educational Technology, Department of* Educational *Science, Farhangian University, Mazandaran, Sari, Iran. Email: Alireza.Badeleh@gmail.com*

Article Info

Keywords:
Bblended learning self-directive method
Language Learning communication skills
Bilingual new learner ships

Abstract

Introduction: Nowadays, our education system faces tangible multiplicity and issues, including the inadequacy of communication skills. Therefore, the purpose of this study was to investigate the effect of compound learning and self-directed methodology on language learning and the development of communication skills of bilingual students of pre-schools.

Method: A quasi-experimental method was used for pre-test and post-test design. The statistical population of the study consisted of 5-year-old bilingual students from pre-schools in Karaj. Of the 50 pre-school and kindergartens, Golbarg kindergarten, which has the most bilingual students, was selected. In this way, 36 bilingual learners were selected and randomly divided into three groups of 12 people. Then, on each group the traditional, compound and self-directed method was performed randomly. The tool used included researcher-made language learning and communication skills. The validity of the questionnaires was assessed by professors of speech therapists and experts. After completing the necessary amendments on questionnaires, the questionnaires were approved. The reliability of the questionnaires was 0.81 and 0.83 using Alpha-Cronbach's coefficient. The data were analyzed using descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (covariance analysis (repeated measure)) using SPSS statistical software.

Result: According to the findings, compound, self-directed and traditional methods have a significant effect on language learning and communication skills of students.

Conclusion: The results of this study indicated that the compound learning method has more effect on bilingual learners' language learning than traditional and self-directed learning methods. And self-directed learning method has a significant effect on the learner's communication skills of bilingual students in comparison with the compound and traditional method

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۳، شماره ۴، ۱۳۹۹
صفحات: ۴۲۱-۴۰۹

تاثیر یادگیری خودراهبر و روش ترکیبی بر زبان‌آموزی و ایجاد مهارت‌های ارتباطی نوآموزان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی

علیرضا بادله[۱*]، زهره جامع[۲]، مهدی نامداری پژمان[۳]

[۱] گروه علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، مازندران، ساری، ایران
[۲] تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد تهران مرکز، تهران، ایران
[۳] گروه علوم‌تربیتی، مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

*نویسنده مسوول: علیرضا بادله،گروه علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان ، مازندران، ساری، ایران .ایمیل: Alireza.Badeleh@gmail.com

چکیده

مقدمه: امروزه نظام آموزش‌وپرورش ما به‌طور ملموس با چندگانگی‌زبانی و مسائل ناشی از آن، ازجمله ناکارآمدی مهارت‌های‌ارتباطی روبرو است؛ بنابراین هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر یادگیری‌ترکیبی و روش‌خودراهبر بر زبان‌آموزی و ایجاد مهارت‌ارتباطی نوآموزان دو زبانهٔ‌پیش‌دبستانی است.

روش ها: برای پژوهش از روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. جامعهٔ آماری پژوهش شامل کلیه‌نوآموزان ۵ سالهٔ دوزبانهٔ مدارس پیش‌دبستانی شهر کرج بود؛ از بین ۵۰ مدرسه پیش‌دبستانی و مهدکودک‌گلبرگ که دارای بیشترین نوآموز دوزبانه بود انتخاب شد و بدین صورت تصادفی ۳۶ نوآموز دوزبانه، انتخاب و به صورت تصادفی به سه‌گروه ۱۲ نفری تقسیم شدند سپس بر روی هرگروه به‌صورت تصادفی، هر سه‌روش سنتی، ترکیبی و خودراهبر اجرا شد. ابزار مورد استفاده شامل‌پرسشنامه‌های محقق‌ساختهٔ زبان‌آموزی و مهارت‌های‌ارتباطی بود که روایی پرسشنامه‌ها توسط اساتیدگفتاردرمان و متخصصان‌آزمون‌ساز بررسی و پس از انجام اصلاحات لازم بر روی گویه‌های پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌ها مورد تائید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده ازضریب آلفای‌کرنباخ، به‌ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۳ به دست آمد. جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از نرم‌افزار تحلیل آماری spss به صورت آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس(اندازه‌گیری‌های مکرر)) استفاده شد.

یافته‌ها: با توجه به یافته‌ها روش‌های ترکیبی، خودراهبر و سنتی بر زبان‌آموزی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر نشان‌داد که روش یادگیری ترکیبی به طورمعناداری نسبت به دو روش خودراهبر و سنتی تاثیر بیشتری بر یادگیری زبان‌آموزی نوآموزان دوزبانه دارد و روش یادگیری‌خودراهبر به طور معناداری نسبت به دوروش ترکیبی و سنتی تأثیر بیشتری بر یادگیری مهارت‌های ارتباطی نوآموزان دو زبانه دارد.

واژگان کلیدی: یادگیری ترکیبی،روش خودراهبر، زبان‌آموزی، مهارت‌های ارتباطی، نوآموزان دو زبانه

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

مقدمه

زبان فارسی نماد هویت ملی و فرهنگ ایرانی است و ادبیات فارسی، آیینهٔ فرهنگ و اندیشهٔ ایران اسلامی از گذشته تاکنون است. امروزه نظام آموزش و پرورش ما به‌طور ملموس با چندگانگی زبانی و مسائل ناشی از آن، ازجمله ناکارآمدی مهارت‌های ارتباطی روبرو است که در ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی برای دانش‌آموزان دو زبانه و غیر فارسی‌زبانان پیش می‌آید[۱]. کودکان دو زبانه کودکانی هستند که در زندگی روزمرهٔ خود در خانه و مدرسه، نیازمند استفاده از دو زبان هستند. درواقع، دو زبانگی حالتی است که فرد به زبانی غیر از زبان مادری خود آموزش می‌بیند[۲]. ایران کشوری چند زبانه است که زبان فارسی، وحدت‌بخش گوناگونی‌های قومی آن است و به‌عنوان زبان رسمی در تمام ساختارهای اجتماعی و آموزشی استفاده می‌شود [۳]. اهداف زبان‌آموزی فارسی برای دانش‌آموزان در نظام آموزشی کشور شامل آموزش مهارت‌های چهارگانه (شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن)، مهارت برقراری ارتباط، تأثیر انواع هوش و بالا بردن فعالیت ذهنی، حفظ هویت ملی و آموزش به کودکان دو زبانه است [۴]. ارتباط مؤثر، چسبی است که به شما کمک می‌کند پیوندهای خود را با دیگران عمق دهید و کار تیمی، تصمیم‌گیری و حل مسئله را بهبود بخشید. ارتباط مؤثر به شما این امکان را می‌دهد که بتوانید پیام‌های منفی یا دشوار را بدون ایجاد اختلاف یا از میان بردن اعتماد، انتقال دهید [۵]. مهارت‌های ارتباطی، رفتارهایی هستند که شخص می‌تواند از طریق آن با دیگران، به‌گونه‌ای ارتباط برقرار کند که باعث بروز رفتارهای مثبت و پرهیز از واکنش‌های منفی در طرف مقابل گردد. عدم رشد مهارت‌های ارتباطی به‌خصوص در محیط‌های رسمی مانند مدرسه به علت عدم تسلط کافی به زبان مشترک (زبان فارسی) است. این در حالی است که روابط انسانی برای ارضای نیازهای اساسی کودکان، ضروری است. داشتن روابط مثبت و سالم با دیگران، کلید رشد و کمال آدمی است. آنچه آیندهٔ این کودکان را می‌سازد، رابطهٔ آن‌ها با دیگران است. روابط آن‌ها رفتارشان را به‌صورت یک انسان اجتماعی شکل می‌دهد؛ همچنین در منحصربه‌فرد بودن شخصیت، هویت و مفهوم خویشتن آن‌ها نقش عمده دارد [۶]. تأثیر منفی دو زبانگی بر سازگاری عاطفی و اجتماعی کودکان بیشتر از موفقیت تحصیلی است. به دلیل بیان نامناسب مطالب، کودکان دیگر، این کودکان را تمسخر می‌کنند و پیامد این وضع، احساس خشم و افسردگی در آن‌هاست. در نتیجه، این کودکان از گفتگو با دیگران خودداری می‌کنند و به کودکانی خاموش تبدیل می‌شوند و این حالت بر تکامل شخصیتی آن‌ها و مهارت ارتباطی کودکان، اثر منفی بر جا می‌گذارد [۲].

برنامه‌های رسمی آموزشی، به‌ویژه برنامهٔ آموزش پیش از دبستان، طوری طراحی و تنظیم می‌شود که هر کودک ایرانی با زبان رسمی کشور، یعنی زبان فارسی آشنا شود. بر همین اساس، در مناطق دو زبانه برای آشنایی کودکان، پیش از ورود به دبستان، دوره‌ها و روش‌های آموزش خاصی ارائه می‌شود و برای پر کردن خلأ آموزش کودکان، به‌ویژه کودکان دو زبانه، برنامه‌های درسی و روش‌های آموزشی تدوین شده است تا در راستای آن، کودکان مناطق غیر فارسی‌زبان، پیش از ورود به دبستان در فرایندی غیر مستقیم و به‌صورت علمی به فراگیری زبان رسمی کشور بپردازند و در نهایت، با آمادگی بیشتر وارد نظام آموزش ابتدایی شوند [۷]. یکی از دغدغه‌های مهم آموزش و پرورش، روش تدریس برای کودکان دو زبانه است. شاید بتوان گفت یکی از ضعف‌های روش تدریس سنّتی به‌ویژه در زبان‌آموزی، معلم‌محور بودن و منفعل بودن شاگردان است. امروزه استفاده از روش تدریس سنتی آموزش در مدارس با انتقاد مواجه شده و سعی شده است که به جای آن‌ها از روش‌های دیگری استفاده شود. ازجمله انتقادهای وارده به شیوهٔ سنتی این است که روش سنتی، از نوآموزان و دانش‌آموزان می‌خواهد سؤال‌هایی را جواب دهند یا مسائلی را حل کنند که هرگز دوباره با آن‌ها روبه‌رو نخواهند شد. از آنان می‌خواهد بدون اتکا به هیچ نوع ابزار یا منبعی، با زمانی محدود و شرایطی که در زندگی واقعی فرد وجود ندارد، کارهایی را انجام دهند که به‌هیچ‌وجه در زندگی برای آنان فایده‌ای ندارد [۸] ؛ بنابراین در دهه‌های اخیر، لزوم تجدید نظر در روش تدریس سنتی و استفاده از روش‌های نوین و فعال یادگیری دانش‌آموزمحور، از سوی سیستم‌های آموزشی، احساس شده است [۹].

از جمله روش‌های فعال آموزشی می‌توان به روش یادگیری خودراهبر اشاره کرد که نوآموزان و دانش‌آموزان دو زبانه را به فراگیری جذاب در یادگیری زبان‌آموزی و مهارت‌های ارتباطی هدایت می‌کند [۱۰]. یادگیری خودراهبر یک فرایند هدفمند است که معمولاً به وسیلهٔ فعالیت‌های رفتاری درگیر در شناسایی و جستجوی اطلاعات، مشخص می‌شود و یادگیرنده، آگاهانه مسئولیت‌هایی را برای تصمیمات مربوط به اهداف و فعالیت‌ها می‌پذیرد [۱۱]. در روش خودراهبر، فراگیران با کمک یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف، شناسایی منابع انسانی و غیرانسانی، انتخاب و اجرای راهبردهای یادگیری و ارزیابی پیامدهای یادگیری، ابتکار عمل دارند. یک موقعیت یادگیری خودراهبر، زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیران، اهداف یادگیری و ابزار یادگیری‌شان را مدیریت می‌کنند. این امر، نشان‌دهندهٔ تفاوت یادگیری خودراهبر با یادگیری‌های رسمی و غیر رسمی است، چراکه در یادگیری رسمی، سازمان هر دو جنبه (اهداف و ابزار یادگیری) را مدیریت می‌کند و در یادگیری غیر رسمی یادگیرنده، اهداف یادگیری و سازمان، ابزار یادگیری را مدیریت می‌کند [۱۲]. آمادگی برای یادگیری خودراهبر، یک رفتار یادگیری است و این نوعی از رفتار است که به افراد اجازه می‌دهد یادگیری مداومی در مسیر ابتکاراتشان

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

داشته باشند [۱۳]. فراگیران خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار کشیدن منفعلانه برای یادگیری، ابتکار عمل را در یادگیری به دست می‌گیرند، یادگیری آن‌ها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزهٔ بالا، یادگیری‌شان، پایداری و تداوم خواهد داشت. این روش، اعتمادبه‌نفس افراد و ظرفیت آنان را برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی و کاری چالش‌برانگیز افزایش می‌دهد [۱۴]. خودراهبری در یادگیری، یک رویکرد به فرایند یادگیری است که افراد را به شناسایی مقاصد یا نیازهای یادگیری خودشان از طریق شناخت مشترک و تصمیم‌گیری مشارکتی ترغیب می‌کند. این رویکرد به افراد اجازه می‌دهد راهبردهای یادگیری را به‌منظور رسیدن به این نیازها به کار ببرند؛ راهبردهایی همچون جستجوگری، یادگیری مستقل، تکنیک‌های تجربی، تکوین و توسعهٔ ارزیابی از پیشرفت فردی و گروهی به‌سوی دستیابی به اهداف تعریف‌شده. روش‌های خودراهبر در یادگیری، مطالعهٔ مستقل به وسیلهٔ فراگیر به‌تنهایی یا در مشارکت با همتایان را شامل می‌شود [۱۵]. یادگیری خودراهبر به دلیل تأکید بر جریانات شناختی که فراگیر از آن آگاه است (همانند خودمختاری و استقلال)، باعث تسهیل یادگیری، برنامه‌ریزی، خودپرسشی، بازبینی و به‌طورکلی، یادگیری فراشناختی می‌شود [۱۶]. در این روش، نوآموزان، مسئولیت برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی یادگیری خود را بر عهده دارند و از آن‌ها انتظار می‌رود که به‌طور مستقل از دیگران به‌منظور نیل به اهداف یادگیری از قبل تعیین‌شده، کار و فعالیت کنند [۱۷]. این روش از روش‌های بسیار همیارانه است و یادگیرندگان در آن به همیاری با همسالان و استادانشان می‌پردازند [۱۸]. امروزه تغییر و تحولات سریع در عرصهٔ علم و دانش و افزایش مسئولیت‌پذیری و روابط اجتماعی، نیاز مبرم فراگیران نظام‌های آموزش ابتدایی و پیش از دبستان را به فراگیری خودراهبر و مستقل، ضروری می‌سازد [۱۹]؛ زیرا با توجه به پژوهش‌هایی که دربارهٔ اهمیت خودراهبری بر یادگیری دانش‌آموزان انجام شده است، می‌توان بیان کرد که روش خودراهبر بر یادگیری و افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان مؤثر است. این روش، مسئولیت‌پذیری و خودمدیریتی و به تبع آن، رابطهٔ فرد با دیگران را افزایش می‌دهد. به همین علت، افرادی که از این مهارت بی‌بهره باشند، در حل بسیاری از مشکلات زندگی خود عاجز خواهند بود [۲۰] و این عدم حل مشکلات بر مهارت‌های ارتباطی افراد اثر می‌گذارد و می‌تواند باعث مشکلات روانی و به دنبال آن اختلال یادگیری افراد گردد؛ بنابراین روش خودراهبری ازجمله روش‌هایی است که باید در آموزش دانش‌آموزان لحاظ گردد.

از دیگر روش‌های نوین که بر یادگیری پویای دانش‌آموزان مؤثر است، یادگیری ترکیبی است. تعاریف متعددی از این اصطلاح وجود دارد [۲۱].Garrison & Vaughan، یادگیری ترکیبی را به‌عنوان ادغام اندیشمندانهٔ یادگیری الکترونیکی و یادگیری چهره به چهره تعریف کرده‌اند [۲۲]. Bersin، یادگیری ترکیبی را به‌عنوان ترکیبی از رسانه‌های مختلف (تکنولوژی‌ها، فعالیت‌ها و انواع وقایع)، برای ایجاد یک برنامهٔ آموزشی بهینه برای مخاطبان خاص تعریف کرده است [۲۳]. در روش ترکیبی، یادگیرندگان می‌توانند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که با سرعت شخصی، سطح و سبک آن‌ها در یادگیری متناسب است؛ همچنین آن‌ها می‌توانند علاوه بر محیط‌های مجازی در محیط‌های واقعی کلاس درس نیز حضور یابند و مهارت‌های اجتماعی، استقلال و اعتمادبه‌نفس خود را تقویت کنند. آن‌ها می‌توانند در تصمیم‌گیری، تفکر خلاق و تفکر انتقادی، تواناتر شوند و در زمینهٔ حل مسائلی که در یادگیری و زندگی واقعی با آن‌ها مواجه هستند، به پژوهش و اکتشاف بپردازند [**Error! Bookmark not defined.**]. مقدار رشد برنامهٔ درسی مبتنی بر رویکرد یادگیری ترکیبی، در حال سبقت گرفتن از دوره‌های دیگر است و برنامهٔ درسی این روش، تأثیرات قابل توجهی بر آیندهٔ آموزش و پرورش برجا گذاشته است [**Error! Bookmark not defined.**]. این روش، رویکردی است که اشکال سنتی یادگیری در کلاس درس، همچون کارآمدی و فرصت‌های تعامل، مشارکت و اجتماعی شدن کلاس درس را با وقایع و فعالیت‌های گوناگون یادگیری الکترونیکی و امکانات یادگیری فعال غنی‌شدهٔ محیط، ترکیب می‌کند [**Error! Bookmark not defined.**و۲۴]. استفاده از این روش در آموزش پیش‌دبستانی با بهره‌گیری از تکنیک‌های نوین آموزشی، زمینهٔ پرورش زبان‌آموزی و مهارت‌های ارتباطی را در دانش‌آموزان فراهم خواهد نمود. بررسی‌های مؤسسات تحقیقاتی و دانشگاه‌هایی چون Stanford and Tennessee University دربارهٔ بعضی سازوکارهای یادگیری ترکیبی، اطلاعات مناسبی در اختیار ما قرار می‌دهد. این تحقیقات اعلام می‌کند که یادگیری ترکیبی بر شیوه‌های آموزش سنتی، ارجحیت دارد؛ همچنین به ما اطمینان می‌دهد که یادگیری ترکیبی، نه‌تنها توانایی انتقال کارآمدتر مواد یادگیری را دارد، بلکه یک روش اثربخش آموزشی نیز هست؛ همچنین یادگیری ترکیبی، به‌عنوان ترکیبی اثربخش از فنون، تکنیک‌ها و چگونگی ارائهٔ یادگیری، باعث می‌شود تا ارتباط ویژه، تفهیم دانش و نیاز اطلاعاتی افراد را برآورده کند تا فراگیران بتوانند در هر زمانی از روز به اطلاعاتی که روی وب وجود دارد، دسترسی پیدا کنند و آن‌ها را زمانی که مورد نیاز است، به کار بگیرند [۲۵]؛ بنابراین، یادگیری ترکیبی هم در زمینهٔ آموزش‌های صنعتی و سازمانی و هم در زمینهٔ آموزش و پرورش، به‌طور سریعی درحال رشد است و بیشتر مؤسسات آموزشی و سازمان‌ها برای ارائهٔ خدمات بهتر به فراگیرانشان، از رویکرد یادگیری ترکیبی استفاده می‌کنند [۲۶]. با توجه به پژوهش‌های صورت‌گرفته، یادگیری ترکیبی بر زبان‌آموزی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان مؤثر است

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

[۲۷و۲۸]. در این روش، دانش‌آموزان می‌توانند متناسب با توانایی‌های خود، فعالیت‌ها و مسئولیت‌های مختلف را بر عهده بگیرند و نیز منابع مختلفی نظیر اینترنت و کتابخانه‌ها و ... جهت کاوشگری در دست دارند که این ویژگی‌ها باعث تقویت مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان می‌شود که به طبع، این ارتباط، زبان‌آموزی دانش‌آموزان را نیز تقویت می‌کند. به همین علت، بر استفاده از روش یادگیری ترکیبی، تأکید شده است.

در پژوهشی که حسن‌زاده (۲۰۱۶) با هدف بررسی تأثیر روش خودراهبر بر درک مهارت‌های زبانی انجام شد، این نتیجه حاصل شد که یادگیری خودراهبر بر درک مهارت‌های زبانی مؤثر است. همین امر بر بهبود مهارت ارتباطی دانش‌آموزان نیز اثرگذار است، چراکه مهارت‌های زبانی بر مهارت‌های ارتباطی بسیار مؤثرند [۲۹].

درپژوهشی دیگری که منصوری (۲۰۱۵) با عنوان مقایسهٔ میزان یادگیری خودراهبر و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی پسرانهٔ پایهٔ ششم ناحیه یک شیراز انجام شد و به این نتیجه رسید که تأثیر یادگیری خودراهبر بر دانش‌آموزانی که در مدرسهٔ هوشمند تحصیل کرده‌اند، در مقایسه با آن‌هایی که در مدارس عادی تحصیل کرده‌اند، از عملکرد بهتری برخوردار هستند [۳۰].

در پژوهشی که بهروزی و همکارانش (۲۰۱۳) با عنوان بررسی رابطهٔ یادگیری خودراهبر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان انجام داده‌اند، نتایج نشان دادند که بین یادگیری خودراهبر و ابعاد آن (خودمدیریتی، رغبت به یادگیری و خودکنترلی) با رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی، رابطهٔ مثبت معنی‌داری وجود دارد [۳۱].

در پژوهشی که Bembenutty انجام داد نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم کنند، یک یادگیرندهٔ بسیار موفق بوده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری خودراهبر، پیش‌بینی‌کنندهٔ عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به‌رغم مشکل بودن تکلیف درسی، حفظ نمایند [۳۲].

در پژوهشی که یاران‌شهمیرزادی، اعتمادی‌نسب و حسینی اشلقی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که روش ترکیبی بر واژگان تصویری، درک دستوری و تولید کلمهٔ کودکان، مؤثر است و همچنین این روش نسبت به روش سنتی، تأثیر بیشتری بر رشد زبان و گفتار کودکان دارد [۳۳].

در پژوهشی که طباطبایی با عنوان بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر بازده‌های یادگیری در قرآن با توجه به اثرات تعدیلی رویکردهای آن در دانش‌آموزان دبیرستانی مدارس استعدادهای درخشان انجام گرفت، نتایج نشان داد که آموزش ترکیبی با توجه به اثر تعدیلی بازده یادگیری عمقی، در ارتقاء سطح یادگیری دانش‌آموزان در درس قرآن مؤثر است [۳۴].

در پژوهشی که آقاجانی (۲۰۱۴) که با عنوان اثربخشی روش تدریس مبتنی بر یادگیری ترکیبی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی انجام شد، نتایج نشان داد که تدریس مبتنی بر یادگیری ترکیبی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تأثیر مثبت داشته است، به‌طوری‌که دانش‌آموزان در کارنامهٔ ارزشیابی توصیفی ترم ۲ از امتیاز بالاتری برخوردار بودند [۳۵].

در پژوهشی که عبداله‌زاده (۲۰۱۳) با عنوان مقایسهٔ کارایی دورهٔ یادگیری ترکیبی با دوره‌های یادگیری الکترونیکی و حضوری در درس ریاضی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان شهرستان اردبیل انجام داد، به این نتیجه رسید که میزان یادگیری دانش‌آموزانی که در دوره‌های ترکیبی درس ریاضی شرکت کرده بودند، از دانش‌آموزانی که در دوره‌های صرفاً الکترونیکی و صرفاً حضوری در درس ریاضی شرکت کرده بودند، بیشتر است [**Error! Bookmark not defined.**].

در پژوهشی که سعیدپور (۲۰۱۰) با هدف مقایسهٔ مهارت‌های خودتنظیمی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق دانشجویان برخوردار از آموزش ترکیبی و سنتی (حضوری) انجام شد، به این نتیجه رسیدند که نمرات افراد گروه ترکیبی، بالاتر از گروه آموزش سنتی (حضوری) است [۳۶].

در پژوهشی که Christensen (۲۰۰۳) با هدف طراحی یک دوره یادگیری ساختن‌گرا برای دوره‌های یادگیری ترکیبی و مقایسهٔ آن با دوره‌های الکترونیکی انجام داد، نشان داد که یادگیرندگانی که در دوره‌های ترکیبی درس ادبیات انگلیسی شرکت کرده بودند، ضمن اینکه دارای عملکرد یادگیری بالاتری بودند، در تکلم اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی نیز دارای عملکرد بسیار بهتری از گروهی بودند که صرفاً در آموزش الکترونیکی شرکت کرده بودند؛ او همچنین نشان داد گروهی که در دوره‌های یادگیری صرفاً الکترونیکی شرکت کرده بودند، در برقراری مهارت‌های ارتباط اجتماعی و تکلم، دچار مشکل بودند [۳۷].

در پژوهشی که Boyle و همکاران (۲۰۰۳) با عنوان استفاده از دورهٔ یادگیری ترکیبی برای بالا بردن میزان یادگیری در برنامه‌های آموزشی انجام دادند، نتایج نشان داد که استفاده از ترکیبی از روش‌های تدریس سنتی و آنلاین به میزان چشمگیری، یادگیری دانش‌آموزان دبیرستان را در درس ریاضی بهبود بخشیده است [۳۸].

با توجه به اینکه برخورداری از مهارت‌های ارتباطی جهت رفع نیازهای شخصی و اجتماعی لازم است و ازآنجایی‌که ارتباط با دیگران از طریق زبان صورت می‌گیرد، بنابراین لزوم برخورداری از مهارت ارتباطی جهت رفع نیازها و به تبع آن، یادگیری زبان ازجمله ضروریات لازم است و با توجه به نظریه‌های روان‌شناختی،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

یادگیری مهارت زبان‌آموزی و برقراری ارتباط در کودکی بهتر صورت می‌گیرد؛ بنابراین لازم است که آموزش این مهارت‌ها از پیش‌دبستانی که نقطهٔ شروع آموزش رسمی است، آغاز گردد؛ از طرفی، ازجمله عوامل مؤثر بر آموزش، روش تدریس است که با توجه به تحقیقات صورت‌گرفته، روش‌های نوین تدریس بر یادگیری و انگیزش و مهارت‌های ارتباطی زبانی دانش‌آموزان مؤثر است؛ بنابراین در این پژوهش قصد داریم میزان تأثیر دو نوع از روش‌های نوین خودراهبر و ترکیبی را بر زبان‌آموزی و مهارت‌های ارتباطی نوآموزان پیش‌دبستانی بررسی نماییم.

فرضیه اول: آموزش با رویکرد ترکیبی و خودراهبر بر زبان‌آموزی نوآموزان دوزبانه پیش‌دبستانی تاثیر مثبت دارد.

فرضیه دوم: آموزش با رویکرد ترکیبی و خودراهبر بر ایجاد مهارت‌های ارتباطی نوآموزان دوزبانه پیش‌دبستانی تاثیر مثبت دارد.

روش‌ها

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر از شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعهٔ آماری پژوهش شامل کلیهٔ دانش‌آموزان ۶ سالهٔ دو زبانهٔ مدارس پیش‌دبستانی مهرشهر کرج است که تعدادشان ۲۵۰۰ نفر بود. حجم نمونهٔ پژوهش از بین ۵۰ پیش‌دبستانی و مهد کودک، مهد کودک گلبرگ که دارای بیش‌ترین نوآموز دو زبانه بود، به‌عنوان نمونه انتخاب شد و تعداد نوآموزان پیش‌دبستانی این مهد کودک که دو زبانه بودند، ۶۰ نفر بود. از بین این نوآموزان دو زبانه از طریق مشورت با روانشناس و مربیان مهد کودک، از بین آن دسته از نوآموزانی که در زبان‌آموزی و مهارت‌های ارتباطی، ضعیف بودند، به‌صورت تصادفی ۳۶ نوآموز دو زبانه انتخاب و به‌صورت تصادفی به سه گروه ۱۲ نفری تقسیم شدند که بر روی هر گروه به‌صورت تصادفی هر سه نوع آموزش سنتی، ترکیبی و خودراهبر، اجرا شد.

ب) ابزار پژوهش: به‌منظور سنجش نوآموزان از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است:

۱- پرسشنامهٔ مهارت‌های ارتباطی: این پرسشنامه با کمی تغییرات نسبت به پرسشنامهٔ منجمی‌زاده (۲۰۱۲) برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی ساخته شد که دارای ۱۹ سؤال است و هدف آن سنجش میزان مهارت ارتباطی دانش‌آموزان است. با توجه به اینکه نوآموزان از قدرت خواندن و نوشتار برخوردار نبودند، با نظارت کارشناس گفتاردرمان و پژوهشگر، سؤالات توسط مربی پیش‌دبستانی خوانده و پرسشنامه تکمیل شد. جهت تعیین روایی پرسشنامه از کارشناسان گفتاردرمان و روانشناس و مربی آموزش مهد کودک استفاده شد که پس از اعمال نظرات آنان، روایی پرسشنامه تأیید گردید؛ همچنین جهت تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرنباخ استفاده شد که آلفای پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد. پرسشنامه شامل لیکرت ۵ گزینه‌ای (بسیار پایین، پایین، رضایت‌بخش، خوب و بسیار خوب) به‌ترتیب از امتیاز یک تا پنج است و مجموع امتیاز پرسشنامه از دامنه‌ای ۱۹ تا ۹۵ است که نمره‌های بالاتر، نشان‌دهندهٔ مهارت ارتباط بالاتر در دانش‌آموز خواهد بود و برعکس [۳۹].

۲- پرسشنامهٔ مهارت زبان‌آموزی: پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته بر اساس اهداف زبان‌آموزی دورهٔ پیش‌دبستانی برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی که دارای ۲۱ سؤال است و هدف آن سنجش زبان‌آموزی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی است. در این پرسشنامه هم با توجه به اینکه نوآموزان از قدرت خواندن و نوشتن برخوردار نبودند، با نظارت گفتاردرمان و پژوهشگر، پرسشنامه توسط مربی خوانده شد و تکمیل گردید. جهت تعیین روایی پرسشنامه از کارشناسان گفتاردرمان و روانشناس و مربیان مهد کودک استفاده گردید که پس از اعمال نظرات آنان در پرسشنامه، روایی پرسشنامه تأیید شد؛ همچنین جهت تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرنباخ استفاده گردید که در این پرسشنامه، ۰/۸۱ به دست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه است. مؤلفه‌های صحبت کردن: سؤال‌های ۱ تا ۵، گوش دادن: سؤال‌های ۶ تا ۱۰، آمادگی برای خواندن و نوشتن: سؤال‌های ۱۱ تا ۱۶، ارتقای نگرش مثبت به زبان فارسی: سؤال‌های ۱۷ تا ۲۱ را ارزیابی می‌کند. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت ۵ گزینه‌ای (خیلی ضعیف، ضعیف، متوسط، خوب، خیلی خوب) به‌ترتیب از امتیاز یک تا پنج است و مجموع امتیاز پرسشنامه از ۲۱ تا ۱۰۵ است که نمره‌های بالاتر، نشان‌دهندهٔ زبان‌آموزی بالاتر در دانش‌آموز خواهد بود و برعکس.

روش اجرای پژوهش بدین صورت است که ابتدا با اجرای آزمایشی بر روی ۵ نفر از دانش‌آموزان دو زبانه آغاز شد. این ۵ دانش‌آموز در ارتباط با مهارت‌های زبان‌آموزی و مهارت ارتباطی توسط ۱۰ کارشناس گفتاردرمانگر (هر کارشناس گفتاردرمانگر به‌طور جداگانه روی ۵ دانش‌آموز انتخابی) آزمایش و بررسی شدند تا دیدگاه این کارشناسان را دربارهٔ این دانش‌آموزان متوجه شویم. بعد از اجرای این آزمایش و پر شدن پرسشنامه‌ها توسط کارشناسان، داده‌های آنان تجزیه و تحلیل شد. بعد از این مرحله، ۳ گفتاردرمانگری که همبستگی بیشتری باهم داشتند، انتخاب شدند و هرکدام بر روی یک گروه، ناظر شدند. از سه گروه ۱۲ نفری (جمعاً ۳۶ نفری) دانش‌آموز دو زبانهٔ پایهٔ پیش‌دبستانی، پیش‌آزمون گرفته شد و میزان یادگیری آن‌ها از نظر زبان‌آموزی پیش‌دبستانی و مهارت‌های ارتباطی سنجش شد؛ سپس این سه گروه به‌صورت تصادفی در سه مرحله با سه روش آموزشی متفاوت در طول ۹ هفته آموزش دیدند. در مرحلهٔ اول در گروه اول که به روش سنتی اجرا شد و همانند روش‌هایی هستند که به‌طورمعمول در همهٔ کلاس‌های سنتی دیگر انجام می‌شود و در گروه دوم به روش ترکیبی، روشی که دانش‌آموزان، مطالب را علاوه بر آموزش حضوری بیشتر با نرم‌افزار شهرک الفبا یاد می‌گیرند. شهرک الفبای

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

عمو فردوس، مجموعه‌ای است مبتنی بر روانشناسی فراشناخت که با تکیه بر اصل دانش‌آموزمحوری با استفاده از شعر، قصه، نمایش، عروسک و موسیقی، زبان فارسی و اصول زیر بنایی زندگی را به کودکان آموزش می‌دهد و در گروه سوم به روش خودراهبر که طی آن فراگیران با کمک دیگران و یا با ابتکار خود، نیازهای یادگیری‌شان را تشخیص می‌دهند و ضمن تعیین اهداف یادگیری و شناسایی منابع انسانی و سایر منابع لازم برای یادگیری، راهبردهای مناسب برای یادگیری را انتخاب و در نهایت پیامدهای آن را ارزشیابی می‌کنند. در مرحلهٔ دوم، آموزش باز هم به‌صورت تصادفی به سه صورت ترکیبی، خودراهبر و سنتی برای سه گروه اجرا شد؛ همچنین در مرحلهٔ سوم، آموزش باز هم به‌صورت تصادفی به سه صورت خودراهبر، سنتی و ترکیبی برای سه گروه اجرا شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس (اندازه‌گیری‌های مکرر)) استفاده شد.

نتایج

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از آزمون کولموگروف اسمیرنف، چون مقادیر به‌دست‌آمده (sig) در همهٔ متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان، شرط برابری واریانس‌ها برقرار است و نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌گردد.

فرضیهٔ اول: بین تأثیر آموزش به روش یادگیری ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی بر زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی، تفاوت وجود دارد.

جدول ۱، میانگین و انحراف معیار نمرات میزان زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی در روش‌های یادگیری ترکیبی، خودراهبر و روش سنتی با سه مرحله تکرار در هر روش آموزشی را نشان می‌دهد. میانگین زبان‌آموزی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش ترکیبی بیشتر از سایر روش‌هاست؛ همچنین میانگین زبان‌آموزی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش سنتی کمتر از سایر روش‌هاست. با توجه به نمرهٔ زبان‌آموزی در پیش‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش به روش‌های یادگیری ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی باعث افزایش زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی شده است.

با توجه به جدول ۲، آزمون مشخصهٔ آماری پیلاری نشان می‌دهد که سه روش آموزش ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی در تغییر ترکیب متغیر وابسته (تفاوت میزان زبان‌آموزی در سه مرحله)، تفاوت معناداری دارند ($p<۰/۰۵$)؛ یعنی اثر آموزش به روش‌های ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی بر زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی، یکسان نیست.

جدول ۱. نتایج آمار توصیفی میزان زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی در روش‌های یادگیری ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی با سه مرحله تکرار در هر روش آموزشی

متغیر	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
آموزش به روش ترکیبی	اول	۱۲	۳/۷۱	۰/۴۲
	دوم	۱۲	۳/۹۵	۰/۲۷
	سوم	۱۲	۳/۱۹	۰/۵۵
آموزش به روش خودراهبر	اول	۱۲	۳/۵۰	۰/۳۵
	دوم	۱۲	۳/۲۵	۰/۲۳
	سوم	۱۲	۲/۹۳	۰/۳۵
آموزش به روش سنتی	اول	۱۲	۲/۷۶	۰/۴۰
	دوم	۱۲	۲/۲۲	۰/۱۰
	سوم	۱۲	۳/۰۹	۰/۶۷
نمرهٔ پیش‌آزمون		۳۶	۲/۰۹	۰/۳۲

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای نمرات زبان‌آموزی در گروه‌های پژوهش

	منبع تغییرات	مقدار آماره آزمون	مقدار F	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرض	سطح معنی‌داری
اثر گروه	اثر پیلاری	۰/۹۹	۱۲۳/۶	۸	۴	۰/۰۰
	لامبدا–ویلکس	۰/۰۰۴	۱۲۳/۶	۸	۴	۰/۰۰
	اثر هوتلینگ	۲۴۷/۱۴	۱۲۳/۶	۸	۴	۰/۰۰
	بزرگترین ریشه روی	۲۴۷/۱۴	۱۲۳/۶	۸	۴	۰/۰۰

جدول ۳. نتایج آزمون کرویت موخلی در مورد همگنی کوواریانس‌ها

	آزمون کرویت موخلی	مقدار تقریبی کای دو	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اپسیلون		
					اپسیلون گرینهاوس– گیسر	اپسیلون هیون– فلت	اپسیلون حد پایین
بین مراحل	۰/۰۰۱	۵۹/۷۶	۳۵	۰/۰۱۲	۰/۴۰	۰/۵۸	۰/۱۲

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

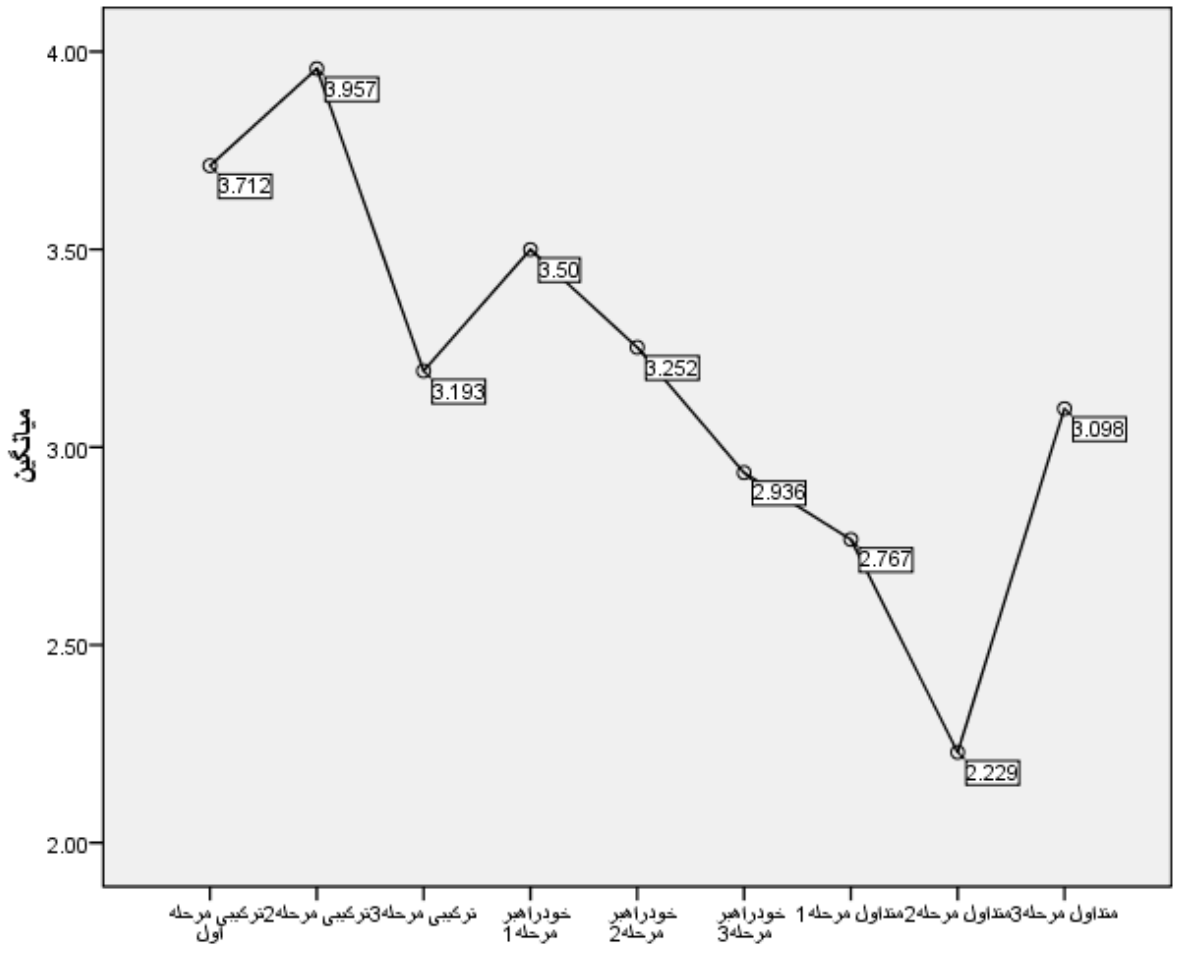
در آزمون کرویت موخلی، چنان‌چه سطح معنی‌داری کوچکتر از ۰/۰۵ باشد، فرض صفر رد و فرض مقابل تأیید می‌شود. آزمون کرویت موخلی، این فرض صفر را به آزمون می‌گذارد که ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیر وابسته تبدیل‌شده نرمال، یک ماتریس همانی است. درواقع، آزمون کرویت موخلی با استفاده از اجرای یک آزمون کرویت بر روی متغیر وابسته تبدیل‌شده نرمال، ساختار ماتریس واریانس–کواریانس را تأیید و اثبات می‌کند. به‌طور مفروض، شکل ماتریس واریانس–کواریانس متغیر وابسته باید کروی باشد.

با توجه به مقادیر جدول ۳، مقدار آزمون کرویت موخلی در این پژوهش (۰/۰۰۱) است که در این مواقع می‌توان از آزمون‌های بخش اپسیلون استفاده کرد. هر چه مقدار این آزمون‌ها به یک نزدیک‌تر باشد، می‌توان اظهار داشت که دلیلی برای عدم یکنواختی ماتریس واریانس– کوواریانس وجود ندارد.

با توجه به اینکه مقدار محاسبه‌شدهٔ آزمون گرینهاوس – گیسر در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار است (p=۰/۰۰۱)، بنابراین می‌توان گفت که بین نمرات زبان‌آموزی در روش‌های ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی، تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آنالیز واریانس آزمون اثرات آموزش‌ها در مراحل مختلف بر میزان زبان‌آموزی

	آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
گروه‌ها	پذیرش کرویت	۲۵/۶۴	۸	۳/۲۰	۲۰/۱۹	۰/۰۰
	گرینهاوس – گیسر	۲۵/۶۴	۳/۲۱	۷/۹۷	۲۰/۱۹	۰/۰۰
	هیون– فلت	۲۵/۶۴	۴/۶۹	۵/۴۶	۲۰/۱۹	۰/۰۰
	حد پایین	۲۵/۶۴	۱	۲۵/۶۴	۲۰/۱۹	۰/۰۰
خطا	پذیرش کرویت	۱۳/۹۷	۸۸	۰/۱۵		
	گرینهاوس – گیسر	۱۳/۹۷	۳۵/۳۵	۰/۳۹		
	هیون– فلت	۱۳/۹۷	۵۱/۶۶	۰/۲۷		
	حد پایین	۱۳/۹۷	۱۱	۱/۲۷		



نمودار ۱. مقایسه میانگین روش‌های آموزش بر زبان‌آموزی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

نمودار ۱، نمرات میزان زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی در روش‌های یادگیری ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی با سه مرحله تکرار در هر روش آموزشی را نشان می‌دهد. میانگین زبان‌آموزی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش ترکیبی بیشتر از سایر روش‌هاست؛ همچنین میانگین زبان‌آموزی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش سنتی کمتر از سایر روش‌هاست. با توجه به نمرهٔ زبان‌آموزی در پیش‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش به روش‌های یادگیری ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی، باعث افزایش زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی شده است و از بین این سه روش ،تأثیر آموزش به روش ترکیبی نسبت به روش‌های دیگر بر زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی، بیشتر است.

فرضیهٔ دوم: بین تأثیر آموزش به روش یادگیری ترکیبی و خودراهبر و روش سنتی بر ایجاد مهارت ارتباطی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی، تفاوت وجود دارد.

جدول ۵، میانگین و انحراف معیار نمرات مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان در روش‌های خودراهبر و سنتی و ترکیبی با سه مرحله تکرار در هر روش آموزشی را نشان می‌دهد. میانگین مهارت‌های ارتباطی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش سنتی بیشتر از سایر روش‌هاست؛ همچنین میانگین مهارت‌های ارتباطی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش ترکیبی کمتر از سایر روش‌هاست. با توجه به نمرهٔ مهارت‌های ارتباطی در پیش‌آزمون می‌توان نتیجه گرفت که آموزش به روش‌های خودراهبر و سنتی و ترکیبی باعث افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان شده است.

با توجه به جدول ۶، آزمون مشخصهٔ آماری پیلاری نشان می‌دهد که سه روش آموزش خودراهبر و سنتی و ترکیبی در تغییر ترکیب متغیر وابسته (تفاوت میزان مهارت‌های ارتباطی در سه مرحله)، تفاوت معناداری دارند ($p<۰/۰۵$)؛ یعنی اثر آموزش به روش‌های خودراهبر و سنتی و ترکیبی بر مهارت‌های ارتباطی دختران دانش‌آموز، یکسان نیست.

در آزمون کرویت موخلی، چنان‌چه سطح معنی‌داری، کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد، فرض صفر رد و فرض مقابل تأیید می‌شود. آزمون کرویت موخلی، این فرض صفر را به آزمون می‌گذارد که ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیر وابسته تبدیل‌شده نرمال، یک ماتریس همانی است. درواقع، آزمون کرویت موخلی با استفاده از اجرای یک آزمون کرویت بر روی متغیر وابسته تبدیل‌شده نرمال، ساختار ماتریس واریانس-کواریانس را تأیید و اثبات می‌کند. به‌طور مفروض، شکل ماتریس واریانس-کواریانس متغیر وابسته باید کروی باشد.

جدول ۵. نتایج آمار توصیفی میزان مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان در روش‌های خودراهبر و سنتی و ترکیبی با سه مرحله تکرار در هر روش آموزشی

متغیر	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
آموزش به روش ترکیبی	اول	۱۲	۳/۴۴	۰/۴۷
	دوم	۱۲	۲/۲۱	۰/۱۵
	سوم	۱۲	۳/۰۵	۰/۶۲
آموزش به روش خودراهبر	اول	۱۲	۳/۳۵	۰/۴۰
	دوم	۱۲	۲/۹۱	۰/۳۸
	سوم	۱۲	۳/۱۵	۱/۰۹
آموزش به روش سنتی	اول	۱۲	۲/۶۰	۰/۶۴
	دوم	۱۲	۳/۷۳	۰/۴۹
	سوم	۱۲	۲/۶۶	۰/۵۴
نمره پیش‌آزمون		۳۶	۲/۰۶	۰/۴۸

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای نمرات مهارت‌های ارتباطی در گروه‌های پژوهش

	منبع تغییرات	مقدار آماره آزمون	مقدار F	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرض	سطح معنی‌داری
اثر گروه	اثر پیلاری	۰/۹۹	۱۰۵/۳	۸	۳	۰/۰۰۱
	لامبدا-ویلکس	۰/۰۰۴	۱۰۵/۳	۸	۳	۰/۰۰۱
	اثر هوتلینگ	۲۸۰/۹۲	۱۰۵/۳	۸	۳	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۲۸۰/۹۲	۱۰۵/۳	۸	۳	۰/۰۰۱

جدول ۷: نتایج آزمون کرویت موخلی در مورد همگنی کوواریانس‌ها

	آزمون کرویت موخلی	مقدار تقریبی کای دو	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	اپسیلون		
					اپسیلون گرینهاوس – گیسر	اپسیلون هیون- فلت	اپسیلون حد پایین
بین مراحل	۰/۰۰	۶۲/۷۳	۳۵	۰/۰۰۷	۰/۴۳	۰/۶۸	۰/۱۲

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

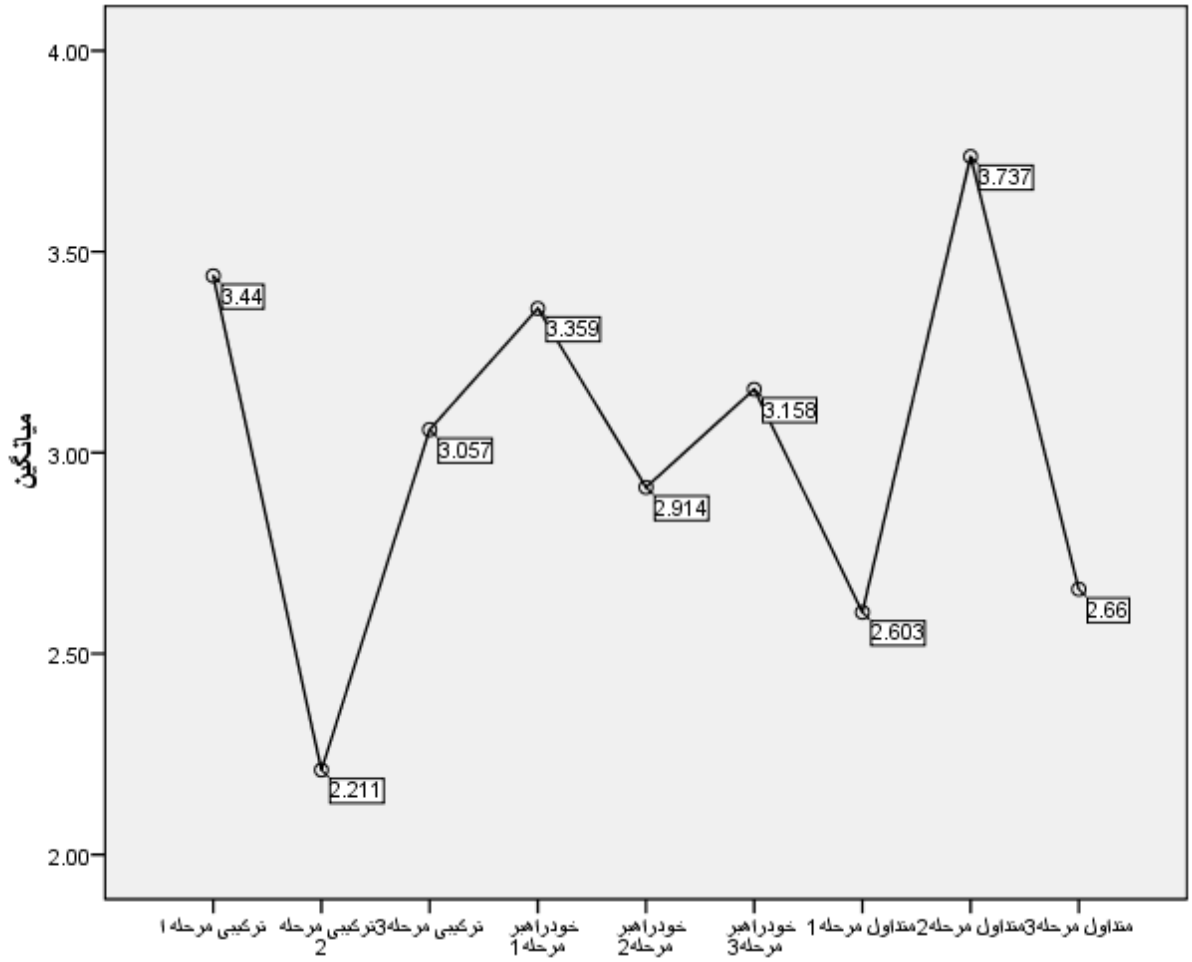
با توجه به مقادیر جدول ۷، مقدار آزمون کرویت موخلی در این پژوهش از مقدار پیش‌فرض، کمتر است؛ می‌توان اظهار داشت که یکنواختی ماتریس واریانس- کوواریانس تأیید می‌شود که در این مواقع باید از آزمون گرینهاوس-گیسر در جدول آنالیز واریانس جهت تحلیل متغیرها استفاده کرد.

با توجه به اینکه مقدار محاسبه‌شدهٔ آزمون گرینهاوس – گیسر در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار است (p=۰/۰۰۱)، بنابراین می‌توان گفت که بین نمرات مهارت‌های ارتباطی در روش‌های خودراهبر و سنتی و ترکیبی، تفاوت معناداری وجود دارد.

نمودار ۲ نمرات مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان در روش‌های خودراهبر و سنتی و ترکیبی با سه مرحله تکرار در هر روش آموزشی را نشان می‌دهد. میانگین مهارت‌های ارتباطی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش متداول بیشتر از سایر روش‌هاست؛ همچنین میانگین مهارت‌های ارتباطی در مرحلهٔ دوم آموزش به روش ترکیبی کمتر از سایر روش‌هاست. با توجه به نمرهٔ مهارت‌های ارتباطی در پیش‌آزمون می‌توان نتیجه گرفت که آموزش به روش‌های خودراهبر و متداول و ترکیبی باعث افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان شده است و بین این سه روش، تأثیر آموزش به روش خودراهبر بر ایجاد مهارت ارتباطی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی بیشتر از سایر روش‌هاست.

جدول ۸. نتایج آنالیز واریانس آزمون اثرات آموزش‌ها در مراحل مختلف بر میزان مهارت‌های ارتباطی

	آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
گروه‌ها	پذیرش کرویت	۱۹/۷۴	۸	۲/۴۶	۶/۷۶	۰/۰۰
	گرینهاوس – گیسر	۱۹/۷۴	۳/۴۵	۵/۷۱	۶/۷۶	۰/۰۰۱
	هیون- فلت	۱۹/۷۴	۵/۴۹	۳/۵۹	۶/۷۶	۰/۰۰
	حد پایین	۱۹/۷۴	۱	۱۹/۷۴	۶/۷۶	۰/۰۲
خطا	پذیرش کرویت	۲۹/۱۹	۸۰	۰/۳۶		
	گرینهاوس – گیسر	۲۹/۱۹	۳۴/۵۳	۰/۸۴		
	هیون- فلت	۲۹/۱۹	۵۴/۹۶	۰/۵۳		
	حد پایین	۲۹/۱۹	۱۰	۲/۹۲		



نمودار ۲: مقایسهٔ میانگین روش‌های آموزش بر مهارت‌های ارتباطی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

بحث

ازجمله اهداف تعلیم و تربیت، رشد و تحول مطلوب و رو به کمال کودک است که به این منظور، دولت‌مردان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش با برنامه‌ریزی‌های مناسب و به‌کارگیری منابع موجود انسانی و مادی، زمینهٔ مساعدی را برای رشد و تکامل همه‌جانبهٔ کودکان و به فعلیت درآوردن توانایی‌های بالقوهٔ آن‌ها را فراهم می‌کنند. ازجملهٔ این برنامه‌ها، برنامه‌ریزی برای دورهٔ پیش از دبستان است که در برنامه‌ریزی روش آموزش، نقش بسیار پررنگی در تربیت و پرورش دانش‌آموزان دارد؛ ازجمله روش‌های آموزش می‌توان به روش‌های نوین تدریس اشاره کرد که باعث فعال شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی، افزایش انگیزهٔ آنان به زبان‌آموزی، درگیر شدن آنان در فرایند آموزش، کنجکاوی و کاوشگری و افزایش انعطاف‌پذیری آن‌ها در محیط اجتماعی و کلاسی می‌شود. در روش‌های نوین و فعال آموزش، آنچه دانش‌آموزان انجام می‌دهند، سبب یادگیری می‌شود؛ یادگیرنده بر اثر تأثیر خود بر محیط و واکنش فعال در برابر محیط، به پیشرفت دست می‌یابد[۴۰]. نتایج حاصل نشان داد که روش‌های آموزش ترکیبی، خودراهبر و سنتی بر زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی، تأثیر معناداری دارد و روش آموزش ترکیبی نسبت به سایر روش‌ها بیشترین تأثیر را بر زبان‌آموزی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی دارد؛ یافتهٔ حاصل با نتایج پژوهش‌های موسوی‌کیاسری، بیانی و راستی (۲۰۱۵)؛ صفاریان (۲۰۱۰)؛ جعفری گلوه (۲۰۱۰)؛ مهدی‌زاده و فاتحی (۲۰۱۳) و آقاجانی (۲۰۱۰) هم‌سو است [۴۱-۴۴]. یادگیری ترکیبی، جدیدترین نظریه در آموزش‌های به‌هم‌پیوسته و مرتبط است. تی‌یل اذعان می‌کند که فراگیران در روش یادگیری ترکیبی به اطلاعات بیشتری دسترسی دارند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند و در هر زمان که مایل باشند، قادر خواهند بود که به محتوای آموزشی دسترسی پیدا کنند [۴۵]. یادگیری ترکیبی، تغییر و تحول طبیعی آموزش‌های الکترونیک به یک برنامهٔ تکمیل‌شدهٔ چندرسانه‌ای است که برای حل مؤثر مسائل و مشکلات با یک روش مناسب به کار می‌رود. موضوع مهم در یادگیری ترکیبی، انتخاب ترکیبی درست از مواد و روش‌های آموزشی است که با کمترین هزینه، بیشترین تأثیر آموزشی را داشته باشد. بهره‌گیری از امکانات شیوه‌های نوین یادگیری و تکنولوژی‌های پیشرفتهٔ فناوری اطلاعات و ارتباطات، علاوه بر درگیر کردن یادگیرندگان در محیط‌های متنوع الکترونیکی یادگیری، روحیهٔ پژوهش‌محوری و قدرت تفکر خلاق را در آن‌ها پرورش می‌دهد [**Error! Bookmark not defined.**]. استفاده از متد ترکیبی در آموزش پیش‌دبستانی با بهره‌گیری از تکنیک‌های نوین آموزشی، زمینهٔ پرورش یادگیری اثربخش را در دانش‌آموزان فراهم و امکان تعمیق یادگیری را ایجاد می‌کند. ترکیب متن و تصاویر دیداری و صوتی برای ارائه و آموزش لغات در روش ترکیبی، موجب یادگیری و تعریف واقعی و عینی از این لغات می‌شود و حافظهٔ کوتاه‌مدت و حافظهٔ دیداری این افراد را بهبود می‌بخشد و رشد یادگیری و یادسپاری و یادآوری لغات در یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی را افزایش می‌دهد و باعث تقویت توانایی تجسم دیداری و مهارت‌های زبان‌آموزی در این دانش‌آموزان می‌گردد. یادگیری ترکیبی، دسترسی به محتوا و منابع یادگیری را فراهم می‌کند و توانایی مربیان برای دریافت بازخورد از پیشرفت یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد و همچنین یادگیری ترکیبی، فرصت‌های چندگانه‌ای را برای ارتباطات، همکاری، تعاملات و کنترل یادگیری ارائه می‌دهد؛ بنابراین، یادگیری ترکیبی، سهولت دسترسی به محتوای آموزشی را آسان می‌کند و باعث افزایش رضایت فراگیران می‌شود [۴۶].

همچنین نتایج حاصل نشان داد که روش‌های آموزش خودراهبر، ترکیبی و سنتی بر مهارت‌های ارتباطی یادگیرندگان دو زبانهٔ پیش‌دبستانی، تأثیر معناداری دارد و روش آموزش خودراهبر نسبت به سایر روش‌ها بیشترین تأثیر را بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دارد. پژوهش حاصل با نتایج پژوهش‌های بهروزی و همکاران (۲۰۱۳)؛ Brockett (۱۹۸۷)؛ Oliveira & Simoes (۲۰۰۶) و Lounsbery و همکاران (۲۰۰۹) هم‌سو است [۴۷-۴۹]. خودراهبر بودن در امر یادگیری که شامل خودمدیریتی، رغبت به یادگیری و خودکنترلی می‌شود، بر میزان رضایت‌مندی نوآموزان از زندگی اثر می‌گذارد [**Error! Bookmark not defined.**]. فراگیران خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار کشیدن منفعلانه برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را در یادگیری به دست می‌گیرند. با توجه به انگیزهٔ بالا، یادگیری آنان پایدار است و تداوم خواهد داشت. این‌گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیری بیشتری دارند و از فرایند خودنظم‌دهی در یادگیری خویش سود می‌برند [۵۰]. در روش خودراهبر، دانش‌آموزان سعی می‌کنند هنگام مواجهه با مسائل و کلمات اشتباه، قبل از یاری گرفتن از دیگران، با سؤال کردن از خود، آغاز به کار نمایند و خودشان مدیریت یادگیری را به عهده بگیرند و خود را کنترل کنند؛ به همین دلیل به یادگیری رغبت نشان می‌دهند که این امر باعث بهبود مهارت‌های ارتباطی در آنان می‌شود.

تضاد منافع

بین نویسندگان تضاد منافع وجود ندارد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی همانند استفادهٔ تنها از یکی از ابزارهای تحقیق، پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارها و محدودیت‌های جغرافیایی و دورهٔ تحصیلی مواجه بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر در سایر مناطق جغرافیایی و در دوره‌های تحصیلی مختلف

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

عملیاتی شود تا قدرت تعمیم‌یافته‌ها افزایش یابد. بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود، ترتیبی داده شود تا بر روی شیوه‌های تدریس به نوآموزان پیش‌دبستانی، تحقیقات بیشتری صورت گیرد تا با کسب اطلاعات دقیق بتوان راهکارهایی جهت افزایش مهارت زبان‌آموزی کودکان دو زبانه و افزایش مهارت‌های ارتباطی آنان ارائه داد. علاوه‌براین، باید دربارهٔ محل زندگی فراگیران که یکی از عوامل مؤثر بر متغیرهای ذکرشده است، پژوهشی انجام شود.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش حاصل اجرای پایانامه کارشناسی ارشد به تاریخ تصویب ۱۰/۱۳ /۱۳۹۵دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی می باشد.

منابع

1. Osareh, F. (2009). Objectives of the language curriculum in bilingual areas. Journal of the development of pre-school education, 1 (2).
2. Kazemi, H., Amiri najafabadi, M. (2012). Factors Affecting the Level of Readiness of Self-directed Learning of Students at the Faculty of Agriculture of Tehran Research Scientist. Journal of Agricultural Research Promotion and Education, 5(4), 19-26.
3. Ahmadi, Gh., Nokhostinruhi, N. (2014). Examining the distinction between e-learning and traditional learning (face-to-face) in math education. Journal of Psychology School. 2, 7-25.
4. Asgari, Gh. (2014). Child and Language Learning, Importance of Persian Language Education. Tehran: Farhangian University
5. Khalabani, S. (2016). Communication Management and Effective Listening Skills, Management and Humanities Research Conferences in Iran, Tehran, Research Directorate, Managing Director, University of Tehran, http://www.civilica.com/Paper-IICMO01-IICMO01_054.html
6. Sanaee, B. (1998). Psychotherapy and group counseling. Tehran: Chehre Publishing
7. Rasouli, Y., Salam abadi, M., Panahi, Gh. (2015). Comparison of the effect of traditional teaching method (lecture) on educational achievement and creativity of students. Journal of Educational Psychology. 11(19), 115-134.
8. Seif, A. (2009). New psychology. (Sixth edition). Tehran: Agah Publishers.
9. Zangane, H., Khoda moradi, H. (2017). The Effect of Teaching Methods Based on "Collaborative Homework" on Students' Learning and Remaking in Mathematics Course. journal teaching science research. 1(1), 47-63.
10. Abdollahzade, A. (2013). Comparison of the Efficiency of Combined Learning Time with Electronic Learning Courses and the Presence of Math Lessons in First and High School Students in Ardabil City. New Educational Ideas, 9(2), 65-84.
11. Bhatti, A., Tubaisahat, A., El-Qawasmeh, E. (2005). Using technology-mediated learning environment to overcome social and cultural limitations in higher education. Issues in Informing Science and Information Technology, 2, 67-76.
12. Boyatzis, R. E. (2002). Unleashing the Power of Self-Directed Learning. Changing the Way We Manage Change. New York. Quorum Books.
13. Jumali, H. S., Khaidzir, I., Azizan, A., MohdHaither, H., Salbiah, S. (2013). Framework of Soft Skills Infusion Based on Learning Contract Concept in Malaysia Higher Education. Asian Social Science, 9(7), 22-28.
14. Levett-Jones, T. L. (2005). Self-directed learning:Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. Nurse Educe Today, 25(5), 363-368.
15. Young, LE., Paterson, BL. (2007). Teaching nursing developing a student-centered learning environment. New York. Lippincott Williams & Wilkins.
16. Pourkarimi, J., Mazazari, E., Khabareh, K. (2016). The role of self-directed learning on the human capital of government agencies (Case: Ministry of Cooperatives, Labor and Social Welfare). Executive management survey. 8(15). 33-56.
17. Henry, R. (2008). Hybrid learning environments in in higher education can transformational learning outcomes be achieved? United states: proquest LLC.
18. 1 Temple, C., Rodero, M L. (1995). Active learning in a Democratic Classroom: The " pedagogical Invariants" of Celestin Freinet (Reading around the world). Reading Teacher; 49(2):164-167.
19. Karashki, H., Geravand, H. (2013). Factor Structure Test of Self-directed Learning in Students and its Relationship with Academic Motivation. Practical Psychological Research, 4(3), 59-74.
20. Hughughi, P. (2016). The Effect of Teaching Method on Correct Learning and Creativity of Secondary Elementary Students in Rosiegan City. Master's Degree, Marvdasht Azad University
21. Yerasimou T. (2010). Examing interactivity and flow in a blended course to advance blended learning practice [dissertation]. Indiana: University of Indiana. from:http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long 1/Articles/sd/self-directed.html.
22. Garrison RD, Vaughan ND.(2007). Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines. SanFrancisco: Jossey-Bass.
23. Bersin, J. (2004). The blended learning book: Best practices, proven methodologies and

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]

lessons learned. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
24. Bavaneh, S. (2011). The effects of blended learning approach on students performance: evidence from a camputrized accounting course, interdisciplinary journal of research in business,1(4), 43-50.
25. Akkoyunlu, B. (2008). Development of a scale on learner's views on blended learning and its implementation process. J Int High Educ. 11(1), 26-32.
26. Bonk CJ, Graham CR. (2006). Handbook of blended learning. San Francisco: Pfeiffer Publication.
27. Khazaee, S., Vahid dastjerdi, H., Talebi nejad, M. (2011). The role of mobile communication technology in teaching and learning English vocabulary. Quarterly Journal of Technology Education. 6(2), 135-142.
28. Fatemi jahromi, S. (2004). Use of technology in second language education. Human Sciences Research Institute (43-44), 21-28.
29. Hasanzadeh, R. (2016). Research Methods in Behavioral Sciences: A Practical Guide to Research. Tehran: Savalan Publications
30. Mansouri, M. (2015). Comparison of Self-directed Learning and Academic Adaptability of Students of Intelligent and Normal Schools in the Sixth District of Shiraz District. Master's Degree Program, Islamic Azad University, Marvdasht Branch.
31. Behroozi, N., Shaghaee, M., Mehrabi zadeh Honarmand, M., Maktabi, Gh. (2013). Studying the relationship between self-directed learning with academic performance and life satisfaction in students. Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, (1), 155-170
32. Bembenutty, H. (2008). Self- Regulation of Learning and Academic Delay of Grafication: Gender and Ethnic Difference among College students. Journal of advanced academics, 18(4), 586-616.
33. Yarai shahmirzadi, D., Etemadi nasab, T., Hoseini ashghali, S. (2013). Comparison of the Effect of Traditional Multimedia Software on the Teaching of the Language and Speech of Hearing-impaired Children. ICT in Educational Sciences, 3, 23-40.
34. Tabatabai, S. (2016). The Effect of Combined Education on the Learning Outcomes in the Quran, Considering the Modalities of its Approaches in High School Students in Talent Schools. Doctoral dissertation of Faculty of Education and Psychology, Tabriz University.
35. Aghajani, Z. (2014). The Effectiveness of Combined Learning Based Teaching Method on Improvement Motivation and Academic Achievement of Elementary School Girl Students. Masters Degree, Islamic Azad University of Tehran.
36. Saeedpoor, M. (2010). Comparing the skills of self-regulation, critical thinking and creative thinking of trained and trained students (in person). Master's Degree Program in Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.
37. Christensen, T.K. (2003). Finding the balance: Constructivist pedagogy in a blended course. Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 235-243.
38. Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. Journal of Educational Media, 28(2-3), 165-178.
39. Monajemi zade, A. (2012). The Relationship between Skills Between Ferdows and the Social Acceptance of Students at Payam Noor University of Khorasgan. Master's Degree, Department of Social Sciences.
40. Hasani, F., Salibi, Zh., Beheshte, N. (2014). The Effectiveness of Combined Critical Thinking and Creative Thinking on Self-directed Learning of Secondary High School Students in Qom. Journal innovation and creativity in the humanities. 4(3), 55-75.
41. Mousavi kiasari, N., Bayani, A., Rasti, M. (2015). The Effect of Multilingual Language Software on Speech and Education of Hearing-Impaired Children. Exceptional Education, 15 (6), 15-21.
42. Safferian, S. (2010). Comparison of the Effect of Education Using Educational Software and Traditional Teaching Methods on Learning the Math Lesson of the Fourth Primary Boys in Ghaemshahr County. Journal ICT in Educational Sciences, 1, 78-63.
43. Jafari glughe, A. (2010). Psychotherapy and group counseling. Tehran: Chhrhmqaysh training to help educational software and traditional way of learning English on the academic achievement of middle school boys area of Surrey. Master's Degree Program, Islamic Azad University of Sari.
44. Mehdizade, H., Fathi, R. (2013). Comparison of the Effects of Three Combined Educational Succession Scenarios on Improving the Level of Learning and Removing Health Sciences in Primary School Students. Journal ICT in Educational Sciences, 3(3), 113-127.
45. Thiele JE(2003). Learning patterns of online students. J Nurs Educ; 42(8), 364-366.
46. Buckley, KM. (2003). Evaluation of classroom-based, Web-enhanced, and Webbased distance learning nutrition courses for undergraduate nursing. J Nurs Educ, 42(8), 367-370.
47. Brockett, R. G. (1987). Life satisfaction and learner self direction: Enhancing quality of life during the later years. Educational Gerontology, 3, 225– 237.
48. Oliveira, A. L., & Simoes, A. (2006). Impact of sociodemographic and psychological variables on the self directedness of higher education students. Sociodemographic and Psychology Variables in SDL, 1, 1-12.
49. Lounsbery, W., Levy, J., Park, L., Gibson, W., & Smith, R. (2009). An investigation of the constructed validity of the personality trait of self directed learning. Learning and Individual Difference, 19, 411-418.
50. Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of selfdirected learning. Nurse Researcher; 14 (2), 66-83

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-28]