

## تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان □

The Effectiveness of Self-Regulation Learning Strategies Training on the Self-Regulation Skills, Academic Engagement and Test Anxiety □

Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D.

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی\*

Javad Ejei, Ph.D.

دکتر جواد اژه ای\*

Maryam Dawoodi, M.Sc. ✉

مریم داودی\*

### Abstract

### چکیده

The purpose of the present study was to examine the effectiveness of self-regulation strategies training on self-regulation skills, academic engagement and anxiety test in Arabic language course. 60 students were selected from 9<sup>th</sup> grade school (30 experimental and 30 control groups) by random taking samples. The method of this study was quasi-experimental method by pretest- posttest. Research instruments were the Motivational Strategies for Learning Questionnar (MSLQ) and the Sarason Test Amxxiety Scale. In order to analysis of data, analysis of covariance was used. Finding showed that the self-regulation skills of, the experimental group significantly was higher than the control group ( $p < 0.05$ ). The results also indicated that the self-regulation skill training had significant influence on academic engagement development and reduction of anxiety test in Arabic language course

هدف این پژوهش بررسی مکانیزم های دفاعی و سبک های دلبستگی در زنان مبتلا به سوء مصرف دارو و غیرمعتاد بود. به این منظور ۶۰ نفر از زنان ساکن شهر تهران (۲۰ نفر معتاد، ۲۰ نفر رها شده و ۲۰ نفر غیر معتاد) مورد ارزیابی قرار گرفتند. آزمودنی ها پرسشنامه های مکانیزم های دفاعی و سبک های دلبستگی کولینز و رید را تکمیل نمودند. نوع مطالعه، علی مقایسه ای بود و افزون بر شاخص های توصیفی از روش های تحلیل واریانس یکراهه، مجذوز خی و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که در زیر مقیاس اضطراب در سبک دلبستگی بین سه گروه تفاوت معناداری وجود داشت و افراد معتاد نسبت به افراد غیر معتاد نگرانی بیشتری از طرد شدن توسط دیگران داشتند. همچنین نتایج در مورد استفاده از سبک دفاعی نیز نشان داد که افراد گروه غیرمعتاد و رها شده، نسبت به افراد گروه معتاد، از سبک دفاعی رشد یافته بیشتری استفاده می کنند و در نهایت در مقایسه مکانیزم های دفاعی گروه معتاد با غیرمعتاد افراد معتاد نسبت به افراد غیرمعتاد، از مکانیزم های دفاعی گذار به عمل و خیال پردازی اوتیستیک بیشتر، و از مکانیزم های دفاعی تفرق، والایی گرای، پیشاپیش نگری و تشکل واکنشی، کمتری استفاده کردند. بنابراین می توان نتیجه گرفت که عوامل شخصیتی بنیادین مانند سبک های دلبستگی و مکانیزم های دفاعی می توانند نقش گسترده و تاثیر گذاری در روند شروع و ادامه مصرف مبتلایان به مواد مخدر داشته باشند.

**Keywords:** self-regulation strategies training, self-regulation skills, academic engagement, test anxiety

**کلیدواژه ها:** آموزش راهبردهای خود تنظیمی، مهارت های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی، اضطراب امتحان



□ Faculty of Education and Psychology, University of Tehran I.R. Iran.  
✉ maryam.davoodi62@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۷/۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۱/۱۰/۳  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

موفقیت در درس "زبان عربی" و پژوهش درباره عوامل موثر بر آن می‌تواند به منزله یکی از موضوع‌های پژوهشی مهم روانشناسی تربیتی در ایران قلمداد شود. با توجه به این که درس عربی در نظام آموزشی کشور، الزامی است و حتی در برنامه‌های درسی دانشگاه گنجانده شده است، شایسته است راهبردهای یادگیری زبان عربی به دانش آموزان، آموزش داده شود، با این وجود بسیاری از دانش آموزان در این درس با مشکلاتی روبرو هستند. برخی از این مشکلات به عوامل غیر قابل کنترل نظیر هوش کلامی و استعداد مربوط می‌شود، اما بخش دیگر، به عوامل کنترل پذیر و آموزش پذیر نظیر فراشناخت و راهبردهای یادگیری مربوط می‌شوند. عوامل موثر بر یادگیری درس عربی در سال‌های اخیر کمتر مورد توجه روانشناسان تربیتی قرار گرفته است. تحقیقات نشان می‌دهد که درک و یادگیری زبان عربی نه تنها به ساختارهای شناختی وابسته است، بلکه به عوامل انگیزشی و عاطفی نظیر باورها، نگرش‌ها و اضطراب‌ها مربوط است (اختری، ۱۳۸۵، مهربانی زاده هنرمند، علامه و شهنی بیلاق، ۱۳۸۶).

از جمله متغیرهایی که همواره در پژوهش‌هایی از این قبیل مورد توجه پژوهشگران بوده است "راهبردهای یادگیری خود تنظیمی"<sup>۱</sup> (بندورا، ۱۹۹۷ به نقل از سیف، ۱۳۹۰) بوده است. عبارت راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، به نقش فرد در فرایند یادگیری تاکید می‌کنند، که به موجب آن یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت‌ها، رفتارها و تلاش‌هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کنند؛ لذا خود تنظیمی اثر بخش، نیازمند آن است که یادگیرندگان، هدف و انگیزشی در جهت دستیابی به این اهداف داشته باشند. از طرفی، انسان از طریق فعالیت‌های شناختی خود و مهار محیط زندگی‌اش می‌تواند با تقویت و تنبیه شخصی در خود ایجاد انگیزش کند و از این راه به مهار رفتار خود بپردازد (ماتوگا، ۲۰۰۹).

بنا به نظر آکسان (۲۰۰۹)، مداخلات خود تنظیمی در دانش آموزان به واسطه کنترل شرایط، بطور کلی یادگیری را افزایش می‌دهد و "فرسایش"<sup>۲</sup> (کناره گیری) را کاهش می‌دهد. همچنین وی معتقد است که باعث درگیری با تکالیف می‌شود. پیتریچ سه دسته کلی راهبرد های خود تنظیمی را شناسایی کرد "راهبردهای شناختی"<sup>۳</sup> راهبردهای

خودنظم دهی و فراشناختی"<sup>۴</sup>، "راهبردهای مدیریت منابع"<sup>۵</sup> راهبردهای شناختی، را می توان به عنوان مجموعه ای از فرآیندها یا اعمال مربوط به اکتساب، نگهداری، یا کاربرد اطلاعات در نظر گرفت. فراشناخت دانش یا آگاهی فرد از نظام شناختی خود یا دانستن درباره دانستن است. دانش فراشناختی فرد را یاری می دهد تا به هنگام یادگیری و دانستن امور، پیشرفت خود را زیر نظر بگیرد. تحقیقات نشان داده است که برنامه های آموزش راهبردهای خود تنظیمی موجب کاهش اضطراب امتحان می شود. نتایج پژوهش ها همواره نشان داده اند مهارت های خود تنظیمی با اضطراب امتحان ارتباط دارد (بنجامین و همکاران، ۱۹۸۱؛ دمبو، وایتون ۱۹۹۴؛ شوشن، ۲۰۰۴؛ ماتوگا، ۲۰۰۹؛ پیتریچ و دگروت، ۲۰۱۰).

مسئله دیگری که در پژوهش های پیشین از نظر دور مانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته می شود ارتباط راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با "درگیری تحصیلی"<sup>۶</sup> است سه نوع درگیری تحصیلی که معمولاً مطالعه می شوند "درگیری شناختی"<sup>۷</sup>، "درگیری رفتاری"<sup>۸</sup>، "درگیری انگیزشی"<sup>۹</sup> هستند.

آزیدیو (۲۰۰۹) راهبرد های خود تنظیمی در دانش آموزان را به دانشجویان دانشگاه گسترش داد. نتایج این تحقیق نشان داد افزایش استفاده از راهبرد های خود تنظیمی می تواند افزایش درگیری شناختی و انگیزشی و حل مسئله را در پی داشته باشد و می تواند منجر به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری شود. بنا به نظر اکسان (۲۰۰۹)، بهبود مهارت های خود تنظیمی باعث درگیری انگیزشی دانش آموزان می شود. این مهارت ها به یادگیرندگان کمک می کند که انتخاب مناسبی داشته باشند و اضطراب کمتری را متحمل شوند. بنابراین یادگیرندگان نیاز دارند که بدانند آن ها چه طور یاد بگیرند و یادگیری چطور تحقق می یابد. یادگیری چطور تحقق می یابد. برگر و کارابینک (۲۰۱۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین خود تنظیمی، راهبرد های یادگیری و انگیزش، رابطه معناداری وجود دارد. به این معنا که کاربرد موفقیت آمیز راهبردهای خود تنظیمی مثل "تکرار" و "سازمان دهی"، منجر به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی می شود و بنابراین درگیری دانش آموزان در یادگیری دروس افزایش می یابد.

با توجه به این یافته ها، نیاز به پژوهش های بیشتری در این حوزه احساس می شود تا با استفاده از آن ها بتوان بویژه در مورد موفقیت در درس عربی اظهار نظر کرد. بنابراین با هدف تعیین میزان تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر درگیری تحصیلی، مهارت های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان در درس عربی دانش آموزان، فرضیه های این پژوهش عبارتند از اینکه "آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر مهارت خود تنظیمی دانش آموزان دختر در درس عربی پایه اول دبیرستان اثر مثبت دارد."، "آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر در درس عربی پایه اول دبیرستان اثر مثبت دارد."، "آموزش راهبردهای خود تنظیمی بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر در درس عربی پایه اول دبیرستان اثر دارد."

#### ● روش

طرح کلی این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت آن یک طرح شبه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون همراه با گروه کنترل بود. بدین صورت که پس از انتخاب گروه نمونه و انتخاب تصادفی آن ها به گروه های آزمایشی و کنترل، از هر دو گروه پیش آزمون به عمل آمد. پس از آن برنامه "آموزش مهارت های خود تنظیمی" در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای به صورت هر هفته یک جلسه برای گروه آزمایش به اجرا درآمد و برای گروه کنترل هیچ برنامه ای اجرا نشد. پس از پایان این مدت به منظور مقایسه اثر این مداخله از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد و نتایج پیش آزمون پس آزمون در هر دو گروه با یکدیگر مورد مقایسه قرار گرفت.

○ "نمونه گیری" این پژوهش "به صورت تصادفی خوشه ای" بود. که از طریق گمارش تصادفی یک گروه به گروه آزمایش و یک گروه به گروه کنترل تخصیص داده شد. تعداد افراد هر گروه ۳۰ نفر بود.

#### ○ ابزار

الف: برای اندازه گیری مهارت های یادگیری خود تنظیمی از "مقیاس مهارت های خود تنظیمی" ۱۰ (پیتریچ و دگروت، ۱۹۹۰) استفاده گردید. این مقیاس دارای ۴۷ عبارت است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی،

تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه راهبردهای شناختی، کنترل فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را در برگرفته و شامل چهار جز خود کارآمدی، جهت‌گیری هدفی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان می‌باشد. روش نمره‌گذاری این آزمون بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت می‌باشد. بدین نحو که به پاسخ‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، بینابین، موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ تعلق می‌گیرد. بررسی‌های پینتریچ و دگروت (۱۹۹۰) برای تعیین اعتبار و روایی این مقیاس در یادگیری نشان داد که توان اعتبار برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خود کارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. نتایج پژوهش‌های توکلی زاده، (۱۳۸۷)، غلامعلی لواسانی و همکاران، (۱۳۸۷) نشان دادند که این مقیاس از مشخصه‌های روان‌سنجی مناسب برای اندازه‌گیری دیدگاه پینتریچ و دگروت (۱۹۹۰) در زمینه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی می‌باشد.

□ ب: "پرسشنامه درگیری تحصیلی": برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی ابزار مورد نظر از دو خرده مؤلفه "تلاش" و "درگیری شناختی" تشکیل شده است. برای اندازه‌گیری خرده مؤلفه تلاش از پرسشنامه دوپی رایت و مارین (۲۰۰۵)، استفاده شده است. در این خرده مقیاس دانش‌آموزان با رتبه‌گذاری سؤالات در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط دوپی رایت و مارین (۲۰۰۵) برابر ۰/۷۷ است. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۷) این ضریب ۰/۷۴ بدست آمد. در این پژوهش برای اندازه‌گیری درگیری شناختی از خرده مقیاس مربوط به بعد درگیری شناختی "پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری" (MSLQ) پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) استفاده شده است. در این پرسشنامه با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) برای خرده مقیاس‌های شناختی و

فراشناختی به ترتیب ۰/۶۶ و ۰/۷۱ است. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۷) این ضرایب ۰/۶۹ و ۰/۷۲ بدست آمد.

□ ج: "مقیاس اضطراب امتحان"<sup>۱۲</sup>: جهت گردآوری داده‌های مربوط به این متغیر از مقیاس اضطراب امتحان سارا سون (۱۹۷۵) استفاده شد. این مقیاس شامل ۳۷ ماده بسته پاسخ در دو سطح بلی و خیر و با روش نمره گذاری صفر و یک تهیه شده است. تراین (۱۹۸۰) ضریب اعتبار مقیاس را از طریق آزمون مجدد برابر با ۰/۸۰ و با روش دونیمه کردن برابر با ۰/۹۱ گزارش کرد. این مقیاس زیاد استفاده شده است، زیرا از دقت و اعتبار خوبی برخوردار است. اعتبار ابزار از طریق سنجش ارتباط مقیاس اضطراب امتحان ساراسون با مقیاس اضطراب ۰/۸۲ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. اعتبار مقیاس از طریق آزمون مجدد با فاصله ۶ هفته بیش از ۰/۸۰ بدست آمد. مشخصه‌های روان سنجی این مقیاس در پژوهش وکیلی و همکاران (۱۳۸۸) تایید شده است.

○ "متغیر مستقل" در این تحقیق، برنامه آموزشی (آموزش مهارت‌های یادگیری خود تنظیمی) بود که در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه بر روی گروه آزمایش اجرا شد. این برنامه توسط توکل‌زاده (۱۳۸۷) تدوین شد، اساس این برنامه "مدل خود تنظیمی پیتریچ". محتوای آموزش شامل: جلسه اول: برقراری ارتباط. جلسه دوم: انگیزش و توجه. جلسه سوم: خود کارآمدی. جلسه چهارم: تنظیم زمان. جلسه پنجم: خلاصه کردن و یادداشت برداری. جلسه ششم: خود نظارت. جلسه هفتم: راهبرد نظارت بر درک (خود پرستی). جلسه هشتم: آموزش حل تمرین، بوده است.

○ "متغیر وابسته" در تحقیق حاضر مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان بود که میزان تغییرات آن‌ها با تفاضل نمرات پیش آزمون و پس آزمون مشخص می‌شد. داده‌های این پژوهش با توجه به ماهیت تحقیق با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار)، پیش آزمون و پس آزمون دو گروه محاسبه و در جدول‌ها تنظیم شدند. به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق و تحلیل آماری داده‌ها از آزمون کوواریانس تک عاملی استفاده شد.

## • نتایج

برای بررسی هرکدام از فرضیه‌های پژوهش جهت ثابت نگه داشتن یا کنترل اثر

پیش آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شده است، ابتدا اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرها توضیح داده می‌شود و پس از آن تحلیل کوواریانس بیان می‌شود. لازم به ذکر است مفروضه های تحلیل کوواریانس از قبیل فرض همگنی واریانس‌ها و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون بررسی و با توجه به برقراری مفروضه های مذکور تحلیل‌ها ادامه یافته است.

جدول ۱ یافته های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون برای مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان را نشان می‌دهد. همان طور که ملاحظه می‌شود در گروه آزمایش شاهد افزایش میانگین بیشتری در نمرات خود تنظیمی در مقایسه با گروه کنترل پس از اجرای برنامه آموزشی هستیم. نتایج جدول ۱ نشانگر میانگین و انحراف معیار نمرات مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون است. نمره مهارت‌های خود تنظیمی و درگیری تحصیلی گروه آزمایش که تحت آموزش قرار گرفته‌اند در پس آزمون بیشتر از پیش آزمون است، همچنین نمره اضطراب جدول ۱- میانگین و انحراف معیار خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان گروه‌ها در پیش

آزمون و پس آزمون

کنترل		آزمایش		مقیاس‌ها	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	مرحله	
۷/۶۱	۱۶۲/۷۳	۷	۱۶۲/۴۳	پیش آزمون	مهارت‌های خود تنظیمی
۷	۱۶۲/۷۰	۱۶/۶	۱۶۳/۷۰	پس آزمون	
۱۶/۴۰	۹۸/۲	۱۵/۹۳	۱۰۲/۷۶	پیش آزمون	درگیری تحصیلی
۱۵/۰۶	۹۷/۹۳	۱۵/۲۶	۱۰۴/۳	پس آزمون	
۷/۰۸	۵۸/۰۳	۷/۱۳	۵۷/۵۳	پیش آزمون	اضطراب امتحان
۷/۳۰	۵۸/۵۰	۴۹/۶	۵۵/۹۶	پس آزمون	

نتایج حاصل از اجرای تحلیل کوواریانس و مفروضه های آن در نمرات مقیاس‌های مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان در جدول ۲ ارائه شده است. همان‌گونه که در این جدول ملاحظه می‌شود، در فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه آموزش راهبردهای خود تنظیمی، مهارت‌های خود تنظیمی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، فرض صفر در دو گروه (کنترل و آزمایش) و در مقیاس خود تنظیمی

رد می‌شود. به عبارت دیگر در سطح ( $p < 0/05$ ) آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جهت افزایش استفاده دانش آموزان از این راهبردها در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معنادار دارد. این بدان معناست که فرضیه اول تحقیق، تایید گردید. به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر مهارت‌های خود تنظیمی دانش آموزان تأثیر گذاشته است. نتایج تحلیل آزمون کوواریانس در جدول ۲ بیانگر این مطلب است که در مقیاس درگیری تحصیلی فرض صفر مبنی بر تصادفی بودن تغییرات نتایج پس آزمون نسبت به نتایج پیش آزمون بر اثر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به گروه آزمایش رد می‌شود. به عبارت دیگر در سطح معناداری ( $p < 0/05$ ) تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جهت افزایش درگیری تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معنادار دارد.

جدول ۲- آزمون معناداری تفاوت میانگین نمرات آزمودنی‌های دو گروه کنترل و آزمایش در

مقیاس‌های مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان

متغیر	منبع تغییرات	جمع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری	توان
مهارت‌های خود تنظیمی	پیش آزمون	۷۷۶۷/۴۲	۱	۷۷۶۷/۴۲	۱۸۹۸/۷۹	۰/۰۰۰۱	۱
	گروه	۱۹/۱۷	۱	۱۹/۱۷	۴/۶۸	۰/۰۳۵	۰/۵۶
	خطا	۲۳۳/۱۷	۵۷	۴/۰۹			
درگیری تحصیلی	پیش آزمون	۱۳۱۹۲/۹۷	۱	۱۳۱۹۲/۹۷	۴۹۰۸/۹۶	۰/۰۰۰۱	۱
	گروه	۵۷/۰۶۳	۱	۵۷/۰۶	۲۱/۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۵
	خطا	۱۵۳/۱۸	۵۷	۲/۶۸			
اضطراب امتحان	پیش آزمون	۲۵۹۹/۶۵	۱	۲۵۹۹/۶۵	۸۶۷/۴۸	۰/۰۰۰۱	۱
	گروه	۶۳/۷۳	۱	۶۳/۷۳	۲۱/۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۵
	خطا	۱۷۰/۸۱	۵۷	۲/۹۹			

این بدان معناست که فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه "آموزش راهبردهای خود تنظیمی، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد"، تایید گردید. همچنین نتایج تحلیل واریانس نمره اضطراب امتحان در جدول شماره بیانگر این مطلب است که فرض صفر، دال بر تصادفی بودن تغییرات نتایج پس آزمون نسبت به نتایج پیش آزمون، بر اثر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به گروه آزمایش، رد می‌شود. به عبارت



دیگر در سطح ( $p < 0.05$ ) تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جهت کاهش اضطراب امتحان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معنادار دارد.

### ● بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر فراهم آوردن زمینه جهت کاربرد گسترش استفاده از راهبرد های یادگیری خودتنظیمی در درس عربی در بین دانش آموزان بود. انتظار این است که آموزش با استفاده از راهبرد های یادگیری خودتنظیمی، بهبود مهارت های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان را افزایش بخشد. یافته های بدست آمده از جدول های ۱ و ۲ نشان می دهد که اعمال متغیر مستقل یعنی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر افزایش مهارت های خودتنظیمی دانش آموزان اثر مثبت و معنی دار داشته لذا می توان چنین نتیجه گرفت که آگاهی و اطلاع دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و بکارگیری آن ها در امر مطالعه و یادگیری اثربخش می باشد. نتایج بدست آمده با بسیاری از تحقیقات از جمله، کلری و زیمرمن (۲۰۰۴)؛ دیگنات و همکاران (۲۰۰۸) غلامعلی لوسانی و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد.

در بررسی فرضیه دوم و با انجام تحلیل کواریانس برای مولفه "درگیری تحصیلی"، این نتیجه حاصل شد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور معناداری باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان شده است. بر اساس مطالعات پیتریچ (۲۰۰۰) دانش آموزان خودتنظیم موفقیت خود را به تلاش و کوشش و نه شانس و یا آسانی تکلیف نسبت می دهند. شکست برای آنان یک مشکل موقتی و نه یک اتهام علیه توانایی است. همچنین لنین برینک و پیتریچ (۲۰۰۳) از جمله محققانی بوده اند که در رابطه با یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی کار کرده و معتقدند که کاربرد این راهبردها به عواملی مانند "خودکارآمدی"، "اسناد تلاش" و "کنترل شخصی" در موفقیت و شکست، ارزش تکلیف و تلاش دانش آموزان و کلاس بستگی دارد. آنها در استفاده از راهبردهای شناختی، انعطاف پذیری بوده و هنگام انجام تکالیف همواره به بازبینی عملکرد خود می پردازند و بعد از انجام تکالیف به ارزیابی عملکرد خود بر اساس اهداف تعیین شده اقدام می کنند و همواره جهت رسیدن به اهداف تعیین شده

تلاش می کنند نتایج پژوهش حاضر نشان داد که این راهبردها باعث افزایش تلاش و درگیری شناختی دانش آموزان می شود. این یافته نتایج پیشین پینتریچ (۲۰۰۰)، آزیدیو (۲۰۰۹)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۲۰۱۱) را تایید می کند.

○ در ارتباط با فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه "موزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب کاهش اضطراب امتحان می شود" نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی باعث کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان می شود. نتایج مطالعه پینتریچ و دگروت (۲۰۱۰) در تایید این فرضیه نشان می دهد که دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا، راهبردهای ضعیفی برای یادگیری دارند. این امر سبب می شود آن ها در یادگیری طور منفعلانه شرکت کنند. دانش آموزانی که اضطراب امتحان را در سطح بالایی تجربه می کنند در مورد چگونگی عملکرد خود نگران هستند، اشتغال ذهنی دارند و نمی توانند به بخش های مرتبط با تکلیف توجه کنند لذا افکار نامربوط به ذهن آنها خنثی شده و مشکلات رفتاری و فیزیولوژیکی برای آنها پدید می آید. این یافته نتایج پژوهش های پیشین دمبو، (۱۹۹۴)؛ کاوینگتون، (۱۹۷۹)؛ بیابانگرد، (۱۳۷۸)؛ شوشن، (۲۰۰۴)؛ بمبوتی (۲۰۰۸)؛ اکسان (۲۰۰۹)؛ برگر و کارابینک، (۲۰۱۰)؛ جعفری، (۱۳۷۷)؛ نلسون و ادمنسون، (۱۹۷۶)؛ رسولی، (۱۳۸۴)؛ وکیلی و همکاران (۱۳۸۸) را تایید می کند.

○ از نتایج پژوهش حاضر می توان استنباط کرد که چون راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در پژوهش آزمایشی حاضر منجر به افزایش مهارت های خود تنظیمی و درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان شده است، لذا معلم ها می توانند با استفاده از یافته های فوق علاقه دانش آموزان خود را نسبت به یادگیری بهبود بخشند. همچنین از آنجایی که این راهبردها به عنوان مهارت عمومی محسوب می شوند و شرط ضروری یادگیری تمام دروس هستند و با توجه به اهمیت آموزش این مهارت ها به خصوص در سال های اول یادگیری درس عربی، پیشنهاد می شود در آموزش ضمن خدمت معلم ها، آن ها را با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آشنا ساخته و زمینه آموزش این گونه مهارت ها را در مدارس فراهم سازند، زیرا یادگیرندگان به طور خود به خودی از راهبردهای خودتنظیمی استفاده نمی کنند، مگر اینکه این راهبردها به آنان

آموخته شوند.

### یادداشت ها

- |   |  |
|---|--|
| 1-self-regulation learning strategies                 | 2-attrition                              |
| 3-cognitive strategies                                | 4-cognitive and metacognitive strategies |
| 5-resource management strategies                      | 6-academic engagement                    |
| 7-cognitive engagement                                | 8-behavioral engagement                  |
| 9-emotional engagement                                | 10-Self-Regulation Skills Scale          |
| 11-Motivational Strategies for Learning Questionnaire | 2-Sarason Anxiety Test Scale             |

### منابع

- اختری، طاهره، (۱۳۸۵). بررسی نگرش دانش آموزان دبیرستان‌های شهر تهران به درس عربی و عوامل مرتبط به آن. *دوماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۸، ۴۵-۵۶.
- اسپالدینگ، چریل. ال. (۱۳۸۸). *انگیزش در کلاس درس*. ترجمه محمدرضا نائینیان، اسماعیل بیابانگرد، تهران، انتشارات مدرسه.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۸). *مقایسه اثر بخشی شناخت درمانی، خود آموزش دهی و حساسیت زدایی منظم بر کاهش اضطراب امتحان*. پایان نامه دکترا. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی .
- توکلی زاده، جهانشیر (۱۳۸۷). *بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک اسناد و خود کارآمدی دانش آموزان پسر دوم راهنمایی مشهد*. پایان نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- جعفری، مجید. (۱۳۷۷). *بررسی ارتباط انگیزشی پیشرفت و راهبردهای یادگیری با اضطراب امتحان در دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- حجازی والهه، رستگار، احمد، کرم دوست، نوروزعلی، قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). *باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دو تک)*، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی* ۲۵، ۴۶-۳۸.
- رسولی، حجت (۱۳۸۴). *ریشه یابی مشکلات زبان عربی در دانشگاه های ایران (مبانی تعریف ریشه ها)*. *پژوهشنامه علوم انسانی* ۴۷-۴۸، ۴۳-۵۸.
- سیف، دیبا (۱۳۹۰) تهیه و اعتباریابی مقیاس راهبردهای خود تنظیمی ریاضی و رابطه مولفه های آن با هوش، هدف گرایی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی *مجله روانشناسی* ۱۵(۲)، ۱۹۸-۲۱۷
- غلامعلی لواسانی، مسعود، حجازی، الهه، ملک زاده، اکرم (۱۳۸۷). *تأثیر آموزش راهبردهای خود-نظم بخشی بر پیشرفت ریاضی، باورهای انگیزشی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر*، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی* ۴۵، ۴۵-۴۶.

- مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ علامه، عاطفه و شهنی بیلاق، منیژه (۱۳۸۶) رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روانشناسی* ۱۱(۳) ۲۴۲-۲۵۵

- وکیلی، رقیه، غلامعلی لوسانی، مسعود، حجازی، باقر، اژه ای، جواد (۱۳۸۸). راهبردهای یادگیری، جهت گیری هدفی و اضطراب امتحان در دانش آموزان نابینا. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال دهم، ۱، ۳۶-۲۹.

Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self regulated learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 1*, 896-901.

Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on meta cognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning, 4*, 85-95.

Bandura, A. (1976). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.

Bembenutty, H. (2008). Self- regulation of learning and academic delay of Gratification: Gender and ethnic difference among college students . *Journal of Advanced Academics, 18*, (4), 586- 616.

Benjamin, M., McKeachie, W. J. , Lin, Y. G., & Hollinger, D. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology, 73*, 816 – 824.

Berger, J. & Karabenick, S. (2010). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 41*(5), 1-13.

Cleary, J. C. & Zimmerman, B. J.(2004).Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivation cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 527-550.

Covington, M. (1979). Effort: The double – edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology, 71*, 162 – 182.

Dembo, M. I. & Eation , M. J.(۱۹۹۴).Self-regulation of learning in middle level schools. *The Elementary School Journal, 100*(15), 437-448.

Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3*, 101-129.

Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43 – 59.

Lavasani, M., G., Mirhosseini, F. , Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 379-412.

- Linnbrinc, E., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Matuga, M. J. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- Nelson, D. L. & Edmonson, E. D. (1976). Anxiety, imagery, and sensory interference. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 8, 319 – 322.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.(1991), *A manual for the use the Motivated Strategies for Learning Questionnaire(MSLQ)*. University of Michigan, National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arber, MI.
- Pintrich, P. R.( 2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P., R. & De Groot, E.,V.(2010). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Shu – shen, S. (2004). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 72, 310 – 318.
- Troyn. G.G. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 50, 327-343.

