



Academic Achievement and Self-Regulation Strategies For Learning Persian as a Second Language

Jalal Rahimian¹

Professor, Department of Foreign Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran.

Zohreh Sedighifar²

Corresponding Author, Lecturer, Department of Teaching Persian Language to non-Persian Speakers, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Abstract

In the area of academic achievement, one of the most influential theories of learning is the theory of learning strategies. According to (Omalley & Chamot, 1990), learning strategies are skills that are first acquired as declarative knowledge and eventually become highly procedural knowledge through practice. Different researchers have classified strategic learning in different classifications (Griffiths, 2008). Zimmerman (2015) provided a broader classification of self-regulated strategies according to an active process which involves thoughts, emotions, and spontaneous behaviors and guides one towards the goals he or she has set for himself. Therefore, self-regulated learners are introduced as individuals who contribute to their learning.

In the past few years, non-Persian speakers of different L1 backgrounds have been learning Farsi, and many centers within Iran have been entrusted with teaching Persian as a second language. Therefore, the role of influencing factors on improving Persian learning process and efficient learning is of great importance. Considering the background of the studies and the importance of self-regulation skills as an effective factor in appropriate and effective learning on the one hand and the importance of academic achievement on the other hand, research has been conducted in English and other languages. The impact of applying self-regulated learning strategies on the success rate of non-Iranian students, no reliable research has been conducted to date. Therefore, it seems necessary to examine the impact of such learning strategies on the success rate of non-Iranian students who are learning Farsi as a second language. Therefore, the present study sought to discover the relationship between the use of self-regulated learning strategies and the academic achievement of non-Iranian Persian-speaking students by using the results obtained in Persian as a second language to improve their learning and academic achievement. With this aim in mind the following hypotheses were considered:

Received on: 04/07/2018

Accepted on: 29/08/2018

¹. Email: jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

². Email: sedighifar@plc.ikiu.ac.ir

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.9009.1382

PP.3-20

1. There is a significant relationship between the use of self-regulated learning strategies and academic achievement of Arab Persian language learners.

2. There is a significant relationship between the use of motivational beliefs (self-efficacy, intrinsic evaluation, and anxiety) and academic achievement of non-Iranian Persian learners.

3. There is a significant relationship between gender and the use of self-regulated learning strategies.

4. The contribution of each of the self-regulation strategies and motivational beliefs to the prediction of Persian language learners' academic achievement is different.

The purpose of this study was to investigate the effect of using self-regulation learning strategies on Persian language learners' academic achievement. This study was descriptive and 45 male and female Persian language learners studying at Imam Khomeini International University were selected as participants through random sampling. The Pintrich and De Groot's Self-Regulation Learning Strategies Inventory (1990) was used as a tool for data collection. The learners' grade point averages on a four-skill coordinated test of Persian language in the academic year 2017-18 were considered as indicators of academic achievement. After answering the Farsi version of the questionnaire, the data were analyzed by means of Pearson correlation coefficient test, t-test of two independent samples, and stepwise multiple regression. The results of this study showed that in learning Persian as a second language, there is a significant positive correlation between self-regulation, self-efficacy and internal evaluation and academic success. Between test anxiety and academic success, a significant negative correlation was observed. Also, in this study, there was no significant difference between male and female learners in applying self-regulation strategies.

According to the results, in teaching Persian as a second language, teachers should not only pay attention to what is to be taught, but also how and how to learn it. Planners and authors of Persian language teaching books to non-speakers can adjust their educational content according to the principles of self-regulation learning strategies so that teaching through these strategies makes learning more efficient and lasting. Teachers can also get acquainted with this type of learning by holding science courses. Studies show that when using self-regulated learning, 80% of classroom activities are done by the learners and only 20% by the teacher. Therefore, teachers should manage the classroom so that the learners can self-organize and manage most of the activities and hold themselves responsible for their own learning. As a suggestion for future research, it may be worthwhile to study Farsi acquisition by non-Arabic-speaking nationalities in the context of self-regulated learning and compare the results with the research results of this study. On the other hand, the study of the effect of teaching self-regulated learning strategies on the development of Persian language as a second language can also be the subject of future research.

Key words: self-regulation learning strategies, academic achievement, Persian as second language



پیشرفت تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم

جلال رحیمیان^۱

استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز.

زهره صدیقی‌فر^۲

نویسنده‌ی مسئول، مربی گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان انجام شد. از یادگیری خودتنظیمی، به‌عنوان فرایندی فعال و خودرهنمون یاد شده است که یادگیرنده توسط آن، عوامل شناختی، انگیزشی، محیطی و رفتاری خود را در راستای نیل به اهداف یادگیری‌اش کنترل کرده و با یکدیگر تنظیم و هماهنگ می‌کند. این پژوهش به شیوه‌ی توصیفی انجام شد و نمونه‌ی آماری آن ۴۵ فارسی‌آموز زن و مرد از مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه) قزوین بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. از پرسشنامه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) به‌عنوان ابزار گردآوری داده‌ها استفاده شد و معدل تحصیلی حاصل از آزمون‌های هماهنگ چهار مهارتی زبان فارسی سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به‌عنوان شاخصه‌ی پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. پس از پاسخ‌گویی فارسی‌آموزان به پرسشنامه، داده‌های حاصل از آن به‌وسیله‌ی آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی دو جامعه‌ی مستقل و رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد در یادگیری فارسی به‌عنوان زبان دوم، خودتنظیمی، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی با موفقیت تحصیلی، دارای همبستگی مثبت معنادار و اضطراب امتحان با موفقیت تحصیلی دارای همبستگی منفی معنادار می‌باشد. همچنین در این پژوهش مشاهده گردید، تفاوت معنی‌داری بین فارسی‌آموزان مرد و زن در به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی وجود ندارد و راهبردهای شناختی، به‌صورت مثبت و اضطراب امتحان به‌صورت منفی پیش‌بینی‌کننده‌های مطلوب و معنی‌دار موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان هستند. در پایان پیشنهاداتی به مدرسان زبان فارسی جهت توجه فارسی‌آموزان به استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه گردیده است.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی، فارسی به عنوان زبان دوم.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۰۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۱۳

^۱ رایانامه: jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

^۲ رایانامه: sedighifar@plc.ikiu.ac.ir

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2019.9009.1382

صص: ۲۰-۳

۱. مقدمه

در ارزیابی‌های آموزشی، پیشرفت یا موفقیت تحصیلی، به عنوان یکی از شاخصه‌های پراهمیت تلقی می‌شود که هدف آن کمک به رشد و تعالی جنبه‌های روانی افراد همچون شخصیت، شناخت و عاطفه و احساسات است، از این رو، طی دهه‌های اخیر، کارشناسان تعلیم و تربیت به تأثیر عوامل روانشناختی در پیشرفت تحصیلی نگاه ویژه‌ای داشته‌اند. منظور از پیشرفت تحصیلی از نظر نظر آتکینسون و و همکاران (Atchison et al., 1998) توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل درس‌های ارائه شده یا توانایی آموخته شده یا اکتسابی در موضوعاتی آموزشی است که به روش‌های مختلف اندازه‌گیری می‌شود (saif, 2007).

در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی، یکی از نظریات اثرگذاری که مورد مطالعه فراوانی قرار گرفته است، نظریه‌ی راهبردهای یادگیری است. به باور اومالی و چاموت (Omalley & chamot, 1990)، راهبردهای یادگیری، مهارت‌هایی هستند که ابتدا به صورت دانش بیانی کسب می‌شوند و در نهایت با تمرین بسیار به دانش فرآیندی تبدیل می‌گردند. یادگیری راهبردی از سوی پژوهشگران مختلف طبقه‌بندی‌های متفاوتی دارد که گریفیتس (Griffiths, 2008)، یک طبقه‌بندی وسیع‌تری نسبت به دسته‌بندی سایرین با عنوان راهبردهای خودتنظیمی به دست داده است. زیمرمان (Zimmerman, 2015)، یادگیری راهبردی را فرآیندی فعال شامل افکار، هیجانات، و رفتارهای خودانگیخته می‌داند که فرد را به سوی اهدافی که برای خود متصور گشته، رهنمون می‌سازد. لذا، از منظر وی، یادگیرندگان خودتنظیم به عنوان افرادی که در یادگیری خود سهیم هستند معرفی می‌شوند. آکسان (Aksan, 2009) نیز، یادگیری خودتنظیمی را چشم‌اندازی مهم در پژوهش‌های روانشناسی تربیتی معرفی می‌کند. مطابق نظر وی، یادگیری خودتنظیمی بر این اصل که یک یادگیرنده چگونه از نظر باورهای شناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را نظم بخشیده و مدیریت می‌کند، استوار است.

در چند سال اخیر، یادگیری زبان فارسی با انگیزه‌های متفاوتی از سوی غیرفارسی‌زبانان در جریان است و مراکز متعددی نیز داخل ایران متولی امر آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم هستند. لذا در این میان، نقش عوامل تأثیرگذار بر بهبود روند فارسی‌آموزی و یادگیری کارآمد، اهمیت فراوانی دارد. نظر به پیشینه‌ی مطالعات انجام شده و اهمیت مهارت خودتنظیمی به عنوان عاملی مؤثر در یادگیری مناسب و اثربخش از یک سو، و اهمیت پیشرفت و موفقیت تحصیلی از سوی دیگر، پژوهش‌هایی در زبان انگلیسی و سایر زبان‌ها صورت گرفته است؛ ولی در زمینه‌ی تأثیر به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر میزان موفقیت دانشجویان غیرایرانی با در نظر گرفتن متغیرهای جنسیت و پیش‌بینی‌کننده موفقیت، هیچ پژوهش قابل اتکایی تاکنون صورت نگرفته است. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که تأثیر این گونه راهبردهای یادگیری بر میزان موفقیت دانشجویانی غیرایرانی که در حال فراگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم هستند نیز مورد بررسی قرار بگیرد. از این رو، پژوهش حاضر در پی کشف ارتباط میان به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و موفقیت

- تحصیلی فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان است تا با به‌کارگیری نتایج حاصل شده در مراکز آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، در راستای یادگیری بهتر و دستیابی به موفقیت تحصیلی این عده از دانشجویان بکوشد. با توجه به هدف مذکور و با در نظر گرفتن پژوهش‌های پیشین، فرضیه‌های زیر در نظر گرفته شدند:
- ۱- میان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (خودتنظیمی و شناختی) و موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد.
 - ۲- میان به‌کارگیری باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب) و موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد.
 - ۳- میان جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد.
 - ۴- سهم به‌کارگیری هریک از راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در موفقیت تحصیلی متفاوت است.

۲. چارچوب نظری

۲.۱. راهبردهای یادگیری زبان و انواع آن

بر اساس نظریه‌ی یادگیری مهارتی اندرسون (Anderson, 1998)، راهبردهای یادگیری نوعی مهارت پیچیده‌ی شناختی به‌شمار می‌رود که از دانش بیانی آغاز شده و مرحله‌به‌مرحله و به تدریج به دانش فرآیندی تبدیل گردیده؛ این روند شامل مراحل شناختی، ارتباطی و خودکارشدگی است. فراگیری مهارت‌های یادگیری با مرحله‌ی شناختی شروع می‌شود. در این مرحله، با انجام مجموعه‌ای از فعالیت‌های آگاهانه توسط فرد، دانش بیانی فراگرفته می‌شود. این دانش برای کنش ماهرانه کافی نبوده و در این مرحله کنش با اشتباه همراه است. در مرحله‌ی ارتباطی، پیشرفت بسندگی موجب از بین رفتن تدریجی خطاهای زبانی می‌شود و میان مهارت‌های زبانی مختلف پیوندی برقرار می‌شود. در این مرحله، علی‌رغم تبدیل دانش بیانی به دانش فرآیندی، خطاها به‌طور کلی از بین نمی‌روند. در مرحله‌ی خودکارشدگی، کنش مهارت‌ها خودکارتر می‌شود و خطاها از بین می‌روند و در نتیجه، پردازش‌های آگاهانه به حداقل می‌رسد.

بر مبنای دیدگاه شناختی، یادگیری راهبردی موثرترین نوع یادگیری است و فرآیندی است که یادگیرنده طی آن هم در کلاس درس و هم در خارج از آن از مهارت‌های عالی تفکر استفاده می‌کنند. مهارت‌های عالی تفکر به این معنی است که افراد حین تحلیل فعالیت‌های یادگیری، دانش پیشین خود را فعال می‌سازند و دانش جدید را در پیکره‌ی شناختی از پیش موجود، ادغام می‌کنند. در واقع می‌توان گفت که راهبردهای گوناگون، نگرشی پویا به یادگیرنده می‌دهند. از دیدگاه اومالی و چاموت، نکته در خور توجه دیگر این است که راهبردها فقط به افراد موفق اختصاص ندارد، بلکه آن‌ها را می‌توان به افراد ضعیف نیز آموزش داد تا مورد استفاده قرار دهند. راهبردهای یادگیری زبان به‌عنوان عملکردهای خاصی مطرح می‌شوند که استفاده از آن‌ها

از سوی یادگیرندگان، فرآیند یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر و موثرتر ساخته، انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید را ممکن‌تر می‌سازند (Oxford, 1990).

نظریه‌پردازان، تقسیم‌بندی‌های مختلفی از راهبردهای یادگیری زبان ارائه کرده‌اند. برای نمونه، روبین (Rubin, 1975, p. 23) راهبردهای یادگیری زبان را به راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی، ارتباطی و راهبردهای اجتماعی تقسیم می‌کند. اومالی و چاموت (Omalley & Chamot, 1990: 109)، در خصوص راهبردهای یادگیری زبان دسته‌بندی زیر را ارائه می‌دهند:

۱) راهبردهای فراشناختی؛ ۲) راهبردهای شناختی؛ ۳) راهبردهای عاطفی- اجتماعی. استرن (Stern, 1992)، راهبردهای مدیریت و برنامه‌ریزی، ۲) راهبردهای شناختی، ۳) راهبردهای ارتباطی- تجربه‌ای، ۴) راهبردهای میان فردی و ۵) راهبردهای عاطفی را مبنای طبقه‌بندی خود لحاظ کرده است. این تفاوت در طبقه‌بندی و دسته‌بندی‌های مختلف باعث شد، گریفیثس (Griffiths, 2008)، طبقه‌بندی‌های خود را معطوف به حوزه‌های گسترده‌تری نموده و با توجه به نظریات اجتماعی- شناختی غالب، به راهبردهایی ذیل عنوان یادگیری خودتنظیمی روی بیاورد که در بخش بعد به آن پرداخته می‌شود.

۲.۲. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

یادگیری خودتنظیمی به عنوان چشم‌اندازی مهم در پژوهش‌های اخیر روانشناسی تربیتی است و همان‌طور که ذکر آن رفت نوعی یادگیری راهبردی به‌شمار می‌رود. تا قبل از دهه‌ی ۱۹۸۰، مطالعات در حوزه‌ی خودتنظیمی، بر زمینه‌های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی متمرکز بود و پس از آن، این سازه در زمینه‌ی یادگیری مطرح شد و مورد توجه نظریه‌های گوناگون روان‌شناسی از جمله رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی قرار گرفت (Kadivar, 2001).

سیف (Saif, 2001)، سرآغاز یادگیری خودنظم‌یافته را از بطن نظریه‌ی اجتماعی - شناختی بندورا (Bandura, 1986) می‌داند. مطابق این نظریه، یادگیری امری مشاهده‌ای است که یادگیرنده در آن باید علاوه بر توجه و علاقه، از توانایی تقلید و الگوبرداری هم برخوردار باشد. در نظریه‌ی اجتماعی - شناختی بندورا، از سه فرایند اصلی و مهم خودتنظیمی، یعنی خویش‌نگری، خوددآوری و خودواکنشی یاد شده است. منظور از خویش‌نگری، مشاهده‌ی رفتارهای خویش و توجه آگاهانه به شناخت‌ها، فرایندها و جنبه‌های خاص رفتاری خود است. خوددآوری، مقایسه‌ی پیشرفت خود با ملاک‌ها و اهداف تعیین شده است. خودواکنشی، نیز گویای پاسخ‌های همراه با ارزیابی نسبت به قضاوت‌هایی است که افراد درباره‌ی عملکرد خود دارند. واکنش‌هایی مانند احساس رضایت‌مندی، به دنبال دست‌یافتن به اهداف به دست می‌آید که خود سبب افزایش احساس توانایی افراد می‌شود (Shirdel et al., 1992). در مجموع، مفهوم یادگیری خودنظم‌یافته،

به کاربرد خودتنظیمی در مسائل یادگیری، به ویژه آن‌گونه از یادگیری اطلاق می‌شود که در بافت کلاس و محیط آموزشی به وقوع می‌پیوندد.

سانتراک (Santrak, 2004)، خودتنظیمی را تولید و هدایت اندیشه، هیجانات روحی و رفتارهایی می‌داند که از سوی فراگیر به‌منظور نیل به هدف یادگیری مشخص رخ می‌دهد. کیت و فرس (Keith & Frese, 2005)، خودتنظیمی را تفکر، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی میزان پیشرفت در انجام یک فعالیت و حل مسائل بدون کمک گرفتن از دیگران تعریف می‌کنند. گوداس و همکارانش (Goudas et al., 2010) نیز یادگیری خودتنظیمی را یک فرایند فعال و خود رهنمون عنوان نموده که یادگیرنده به‌وسیله آن عوامل شناختی، انگیزشی، محیطی و رفتاری خود را در راستای نیل به اهداف یادگیری-اش کنترل کرده و با یکدیگر تنظیم می‌کند. فن (Phan, 2010)، خودتنظیمی را به‌عنوان نوعی فرایند گرایش‌گرایانه تلقی کرده است که به یادگیرنده کمک می‌کند مهارت‌های دانشگاهی خود، مانند تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راهکارها و کنترل اثربخش را کسب کند. کول (Cole, 2011)، نیز، خودتنظیمی را تلاش-های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها برای دستیابی به اهداف بهتر می‌داند. نکته‌ی مهم آن است که هرچند تعاریف مختلفی از یادگیری خودتنظیمی ارائه شده است، اما وجوه مشترک آن‌ها یعنی، شرکت فعالانه یادگیرنده در یادگیری خود، خودنظارتی، خودتنظیمی و خودکنترلی و خودارزیابی را در همه‌ی تعاریف می‌توان مشاهده کرد.

۲.۳. طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

نظریه‌ی شناختی-اجتماعی (Bandura, 1986)، به خوبی توانست برای ظهور مدل‌ها و نظریات مختلف یادگیری خودتنظیمی بستر مناسبی فراهم آورد. برای نمونه، بوفارد و همکارانش (Bouffard et al., 1995) با تبعیت از الگوهای موجود، سه مؤلفه‌ی شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای فرایند خودتنظیمی مطرح می‌کنند. در این مدل، مؤلفه‌ی فراشناخت شامل طرح و برنامه‌ریزی فردی هنگام مطالعه از جمله به‌کارگیری راهبردهایی برای زمان‌بندی آن، خلاصه‌برداری و ساختاربندی مطالب است. مؤلفه‌ی شناخت شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان برای به‌خاطر سپاری و درک بهتر مطلب از آن بهره می‌گیرند و مؤلفه‌ی انگیزش شامل میزان علاقه، تداوم و پیگیری فرد در زمینه‌ی مطالب است.

بر مبنای نظریه‌ی شناختی-اجتماعی (Bandura & Zimmerman, 1986) مدل چرخشی و پیشرفته‌ای از یادگیری خودتنظیمی ارائه کرده است. زیمرمان، بر این باور است یادگیری خودتنظیمی با تفکرات خودتولید، احساسات و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده‌ای مربوط است که به‌صورت چرخشی در جهت دستیابی به اهداف شخصی تعدیل می‌شوند.

یکی دیگر از نظریات شکل گرفته در چارچوب نظریه شناختی - اجتماعی بندورا نظریه‌ای است که به پینتریچ و دی‌گروت (Pintrich & De Groot, 1990) نسبت داده می‌شود. از منظر این پژوهشگران، یادگیری خودتنظیمی فعالیت و فرایندی سازه‌ای است که یادگیرنده از طریق آن اهدافی را برای خود پایه‌گذاری کرده و در راستای بازبینی و تنظیم شناخت خویش تلاش می‌کند.

باید توجه داشت، اگرچه نظریه‌پردازان مختلفی به ارائه‌ی مدل در رابطه با یادگیری خودتنظیمی پرداخته و طبقه‌بندی‌های مختلفی به‌دست داده‌اند، اما در بیشتر این طبقه‌بندی‌ها، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به سه دسته تقسیم می‌شود که از منظر پینتریچ و دی‌گروت این راهبردها عبارتند از: ۱- راهبردهای فراشناختی، ۲- راهبردهای شناختی و ۳- باورهای انگیزشی. در حقیقت می‌توان گفت فصل مشترک طبقه‌بندی‌های مختلف، این سه راهبرد عنوان شده است.

از منظر زیمرمان و مارتینز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) راهبردهای فراشناختی مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است. پینتریچ و دی‌گروت (Pintrich & De Groot, 1990)، تجلی راهبردهای فراشناختی را به‌صورت خودنظارتی، خویش‌نگری، و خودقضاوتی دانسته که دارای نقش محوری در خودتنظیمی هستند. مؤلفه‌های شناختی نیز، عمدتاً در ارجاع به فعالیت‌های ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال استفاده می‌شوند. در واقع این نوع راهبردها برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به‌کار می‌روند و به یادگیرنده کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی آماده و ذخیره‌سازی آن‌ها را در حافظه‌ی بلندمدت تسهیل کنند (همان). بر اساس نظریه‌ی گاردنر (Gardner, 1985)، انگیزش در یادگیری ترکیبی است از یک هدف، تمایل به دستیابی به آن هدف، نگرش مثبت نسبت به یادگیری و تلاش برای رسیدن به هدف. وی، باورها و عقاید انگیزشی را به حصول سازگاری، سطوح بالای خودکارآمدی، توانش دریافتی، جهت‌گیری هدف، علاقه‌ی درونی و ارزش کار نسبت می‌دهد.

۴.۲. ویژگی یادگیرندگان خودتنظیم

پژوهشگران مختلفی نیز به توصیف ویژگی یادگیرندگانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند، پرداخته‌اند. برای نمونه، از نظر بری (Berry, 1992)، افرادی که از مهارت یادگیری خودتنظیمی برخوردارند قادر به اندیشیدن و ارزیابی فرایند یادگیری توسط خود هستند که این نوع توانایی برای موفقیت تحصیلی پر اهمیت بوده و یادگیری این دسته را کارآمد و اثر بخش می‌سازد. وی، افرادی را که از یادگیری خودتنظیمی بهره می‌برند، با صفات راهبردی، و مواجهه درست با تکالیف، اعتماد به نفس بالا و احساس اطمینان از به پایان رساندن کار مورد نظر معرفی می‌کنند و ابراز می‌دارد یادگیری نوعی جریان فعال است که

یادگیرندگانی که از ویژگی خودتنظیمی برخوردارند، بخشی از این جریان را خود بر عهده می‌گیرند، فعالانه به یادگیری می‌پردازند و می‌دانند که چه وقت می‌فهمند و چه هنگام نمی‌فهمند.

بمبوتی (Bambuty, 2008)، افراد برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را سازش‌یافته، استقبال‌کننده از فعالیت‌های چالش‌برانگیز، تنظیم‌کننده‌ی اهداف و دارای انگیزه‌ی پیشرفت بالا می‌داند. زیمرمان (Zimmerman, 2015)، یادگیرنده‌های خودتنظیم را با ویژگی‌های ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خوداسنادی مطلوب از دیگر افراد متمایز ساخته است.

باید توجه داشت، میزان استفاده‌ی فراگیران از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری نه تنها به دانش آنان درباره‌ی این راهبردها بستگی دارد، بلکه به فرایندهای تصمیم‌گیری فراشناختی و پیامدهای یادگیری در محیط آموزشی نیز مرتبط است.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

در این بخش و در دو عنوان مجزا، به بررسی مختصر مطالعات و پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه‌ی به‌کارگیری راهبردهای یادگیری در امر زبان‌آموزی و به‌طور خاص، مطالعات پیشین در باب راهبردهای یادگیری خودتنظیمی خواهیم پرداخت.

۱.۳. پژوهش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری در زبان‌آموزی

در رابطه با راهبردهای یادگیری زبان، پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته است که در ذیل به برخی از آن‌ها اشاره می‌گردد.

وکیلی‌فرد و خالقی‌زاده (Vakilifard & Khaleghizad, 2013) به رابطه‌ی جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم پرداختند و به این نتیجه رسیدند که در امر یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم، زبان‌آموزان دختر و پسر راهبردهای متفاوتی را به‌کار می‌گیرند.

فاضلی (Fazeli, 2012)، به بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری زبان انگلیسی، و نقش این ویژگی‌ها در پیش‌بینی استفاده از این نوع از راهبردها پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی رابطه‌ی معناداری وجود دارد، ولی ویژگی‌های شخصیتی نمی‌توانند در پیش‌بینی به‌کارگیری این راهبردها سهم زیادی داشته باشند. گرامی و مدنی (Gerami & Madani, 2011)، به بررسی راهبردهای یادگیری زبان در بین دانشجویان موفق و ناموفق ایرانی رشته‌ی زبان انگلیسی پرداختند و نتایج حاصل از پژوهش ایشان نشان داد که دامنه‌ی گسترده‌تری از راهبردهای یادگیری زبان توسط زبان‌آموزان موفق به‌کار گرفته می‌شود که متفاوت از راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزان ناموفق است.

پنهاننده و اسفندیاری (Panahande & Esfandiari, 2014)، تأثیر راهبردهای طراحی و کنترل را که نوعی از راهبردهای فراشناختی هستند، روی دقت نوشتار استدلالی انگلیسی‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند آن دسته از دانشجویانی که از این راهبردها استفاده کرده بودند، استدلال‌های قوی‌تری را در نوشته‌های خود به کار بردند.

۲.۳. پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه‌ی ارتباط میان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

دلاور و همکارانش (Delavar et al., 2015)، به بررسی رابطه‌ی میان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج پژوهشی مؤید این مطلب بوده که متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف تسلطی به صورت مثبت و جهت‌گیری هدف عملکردی به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده و سهم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در این زمینه بیش از سایر متغیرها است.

طباطبایی و همکارانش (Tabatabaie et al., 2012)، تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند بررسی کرده‌اند. در این پژوهش مشخص شده است که پیشرفت دانشجویان با اضطراب رابطه مستقیم داشته و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بعنوان راهکاری جهت بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب تأیید گردیده است. مشکوه و شبانی (Meshkat & Shabani, 2013) نیز، در مقاله‌ای تحت عنوان تأثیر راهبردهای خودتنظیمی مدیریت زمان و تنظیم تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی به منزله‌ی زبان خارجه، به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای مدیریت زمان و تنظیم تلاش که از زیرمجموعه‌های راهبردهای خودتنظیمی هستند، تأثیر معناداری بر موفقیت دانش‌آموزان گروه آزمایشی در درس زبان انگلیسی نداشته است. متلر (Mettler, 2015) و صمدی (Samadi, 2008) نیز به بررسی اثر یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان پرداخته‌اند و در هر دو پژوهش کارآمدی این نوع یادگیری، تأیید شده است.

۴. روش شناسی پژوهش

۴.۱. نمونه‌ی پژوهش و روش اجرا

طرح پژوهش حاضر، طرح توصیفی از نوع همبستگی است. ۴۵ فارسی‌آموز از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) در شهر قزوین که در ترم زمستان ۹۶ و در دوره‌ی پیشرفته مشغول به یادگیری

زبان فارسی بودند، به صورت تصادفی انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۴۵ فارسی‌آموز عربی‌زبان زن و مرد از ملیت‌های سوری، عراقی و لبنانی بود که در میانگین سنی ۲۲ سال قرار داشتند. این عده از فارسی‌آموزان با گذراندن آزمون‌های هماهنگ در همین مرکز از دوره‌ی عمومی زبان فارسی به دوره‌ی پیشرفته راه یافته بودند. قبل از اجرای پرسشنامه، برای آشنایی بیشتر فارسی‌آموزان نسبت به اهمیت پژوهش و دقت در نحوه‌ی تکمیل پرسشنامه و تأکید بر محرمانه بودن پاسخ‌ها، توضیحاتی در اختیار ایشان قرار داده شد و در نهایت از آن‌ها خواسته شد به سؤال‌های پرسشنامه به دقت جواب دهند و هیچ سؤال‌ی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. پس از تکمیل، پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری و بر اساس دستورالعمل، نمره‌گذاری گردیدند، سپس داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. شایان ذکر است به‌منظور تعیین رابطه‌ی به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان، معدل نمرات چهار مهارت شنیدن، خواندن، نگارش و مکالمه‌ی فارسی‌آموزان استخراج گردید. آزمون‌های هرکدام از این درس‌ها به‌صورت هماهنگ و توسط مدرسان با سابقه‌ی زبان فارسی و با در نظر گرفتن اصول استاندارد طراحی شده بود. همه‌ی این اساتید روایی هریک از چهار آزمون مهارتی را خوب گزارش کرده بودند. لذا می‌شد اعتبار میانگین حاصل از این چهار آزمون را تأیید نمود.

۴.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

در پژوهش حاضر جهت گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۱ پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) استفاده شده است. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی طراحی شده است. خرده مقیاس‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های «بسته پاسخ» و به‌صورت پنج گزینه‌ای و بر حسب مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بود که دو وجه ۱- راهبردهای شناختی و ۲- خودتنظیمی را شامل می‌شد. عباراتی چون ۱- وقتی درسی سخت است، یا آن را کنار می‌گذارم و به آن توجه نمی‌کنم، یا فقط قسمت‌های آسان آن را می‌خوانم یا ۲- در هنگام مطالعه سعی می‌کنم مطالب را که می‌خوانم به مطالبی که از قبل می‌دانستم، ربط دهم. بخش باورهای انگیزشی، ۲۵ عبارت از پرسشنامه را در بر گرفته بود که شامل سه جزء ۱- خودکارآمدی، ۲- ارزش‌گذاری درونی و ۳- اضطراب امتحان بود. عباراتی مانند الف- پیش‌بینی می‌کنم در این ترم خوب عمل کنم یا ب- مطمئنم می‌توانم تکالیفم را به بهترین صورت انجام دهم، از عبارات این بخش بود.

¹MSLQ

پینتریچ و دی گروت (Pintrich, & De Groot, 1990)، در بررسی روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی، برای مقیاس باورهای انگیزشی، سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از خودتنظیمی را به دست آوردند و ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰٫۸۹، ۰٫۸۷، ۰٫۷۵، ۰٫۸۳ و ۰٫۷۴ درصد تعیین کردند. البرزی و سامانی (Alborzi & Samani, 1999)، از طریق روش بازآزمایی پایایی این آزمون را ۰٫۷۶ درصد گزارش کرده‌اند.

حسینی‌نسب (Hoseininasab, 2000)، برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده کرده و نتایج حاصل از آلفای کرونباخ، به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی ۰٫۶۸، ۰٫۴۱، ۰٫۷۷، ۰٫۶۴ و ۰٫۷۸ درصد به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی با استفاده از روش کرونباخ ۰٫۸۶ درصد به دست آمد.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

جهت تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش، از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی دو جامعه مستقل و رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد و نرم‌افزار اس.پی.اس.اس به کار گرفته شد. برای اجرای روش‌های آماری و محاسبه‌ی آماره‌ی آزمون مناسب و استنتاج منطقی درباره‌ی فرضیه‌های پژوهش، مهم‌ترین گام قبل از هر اقدامی، انتخاب روش آماری مناسب برای پژوهش است. برای این منظور آگاهی از توزیع داده‌ها، اولویت اساسی دارد. در پژوهش حاضر برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون معتبر کولموگوروف اسمیرنوف استفاده شد. در صورت نرمال بودن متغیرها برای بررسی فرضیه‌ها از روش‌های پارامتری استفاده می‌شود.

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگوروف اسمیرنوف مربوط به متغیرها

متغیرها	تعداد	آماره‌ی آزمون K-S	سطح معنی داری
معدل	۴۵	۱,۱۰۳	۰,۱۷۵
راهبردهای شناختی	۴۵	۰,۸۲۸	۰,۵۰۰
خودتنظیمی	۴۵	۱,۱۲۷	۰,۱۰۸
خودکارآمدی	۴۵	۰,۸۵۹	۰,۴۵۲
ارزش‌گذاری درونی	۴۵	۰,۷۳۴	۰,۶۵۴
اضطراب امتحان	۴۵	۰,۹۵۱	۰,۳۲۷

با توجه به نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف چنین نتیجه می‌شود که چون مقدار سطح معنی‌داری مربوط به همه متغیرها بیشتر از سطح آزمون یعنی $\alpha=0.05$ است، بنابراین این متغیرها دارای توزیع نرمال هستند. به‌منظور بررسی فرضیه‌های اول و دوم پژوهش، یعنی «میان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (خودتنظیمی و شناختی) و موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد» و «میان به‌کارگیری باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب) و موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد»، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. جدول ۲، نتایج حاصل از همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	موفقیت تحصیلی	راهبردهای شناختی	خودتنظیمی	خودکارآمدی	ارزش‌گذاری درونی	اضطراب امتحان
موفقیت تحصیلی	۱					
راهبردهای شناختی	۰,۶۸۰**	۱				
خودتنظیمی	۰,۵۵۷**	۰,۴۸۶**	۱			
خودکارآمدی	۰,۴۴۸**	۰,۵۷۷**	۰,۵۷۹**	۱		
ارزش‌گذاری درونی	۰,۴۷۲**	۰,۴۸۷**	۰,۵۱۶**		۱	
اضطراب امتحان	-۰,۳۴۹**	-۰,۳۴۴**	-۰,۴۰۴**	-۰,۵۳۰**	-۰,۶۶۸**	۱

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد راهبردهای شناختی با موفقیت تحصیلی دارای همبستگی مثبت معنادار $0.001 < p$) ۶۸۰,۰) خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی دارای همبستگی مثبت معنادار $0.001 < p$)، خودکارآمدی با موفقیت تحصیلی دارای همبستگی مثبت معنادار $0.001 < p$)، ارزش‌گذاری درونی با موفقیت تحصیلی دارای همبستگی مثبت معنادار $0.001 < p$) و اضطراب امتحان با موفقیت تحصیلی دارای همبستگی منفی معنادار $0.001 < p$) -۳۴۹,۰) هستند. لذا می‌توان گفت میان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن، یعنی خودتنظیمی و شناخت و میان باورهای انگیزشی و مؤلفه‌هایش، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب با متغیر موفقیت تحصیلی، رابطه‌ای معنی‌داری وجود دارد که این نتیجه نشانگر اثبات فرضیه‌های ۱ و ۲ پژوهش است.

در ادامه و در جدول ۳، نتایج بررسی فرضیه‌ی سوم پژوهش آورده شده است. فرضیه‌ی سوم پژوهش بدین قرار است: «میان جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد». به منظور ارزیابی فرضیه فوق، از آزمون تی مستقل استفاده شد.

جدول ۳. نتایج آزمون T-TEST مستقل مربوط به به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فارسی‌آموزان مرد و زن

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون لون		آماره t	درجه‌ی آزادی	سطح معنی داری
				برای بررسی برابری واریانس‌ها	سطح معنی داری			
راهبردهای شناختی	مرد	۳۷,۹۲	۱۷,۰۱۳	۰,۲۴۷	۰,۶۲۱	۰,۹۷۶	۴۳	۰,۳۳۵
	زن	۳۳,۱۱	۱۵,۳۹۴					
خودتنظیمی	مرد	۱۹,۳۵	۱۰,۹۶۱	۱,۰۱۰	۰,۳۲۷	۱,۴۱۱	۴۳	۰,۱۶۵
	زن	۱۴,۵۸	۸,۱۲۶					
خودکارآمدی	مرد	۱۵,۳۵	۵,۵۹۲	۲,۴۴۰	۰,۱۲۶	۱,۰۸۲	۴۳	۰,۲۸۵
	زن	۱۳,۶۸	۴,۲۹۵					
ارزش‌گذاری درونی	مرد	۱۳,۴۲	۴,۹۷۳	۰,۱۷۸	۰,۶۷۵	۰,۸۹۰	۴۳	۰,۳۷۸
	زن	۱۲,۱۶	۴,۳۱۱					
اضطراب امتحان	مرد	۱۵,۶۲	۸,۴۳۸	۰,۰۵۲	۰,۸۲۱	- ۰,۴۷۳	۴۳	۰,۶۳۹
	زن	۱۶,۷۹	۷,۹۲۷					

بر اساس نتایج به‌دست آمده، میانگین راهبردهای شناختی فارسی‌آموزان مرد ۳۷,۹۲ و فارسی‌آموزان زن ۳۳,۱۱ است. برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون آماری تی مستقل استفاده کردیم.

یکی از پیش فرض‌های اساسی در آزمون آماری تی مستقل بررسی برابری واریانس‌ها است که بدین منظور از آزمون لون استفاده شده است. در آزمون لون آماره‌ی F برابر ۲۴۷,۰ و سطح معنی‌داری بیشتر از ۰,۰۵ است. بنابراین، فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود. بر اساس جدول فوق، مقدار آماره‌ی تی برابر با ۰,۹۷۶ و مقدار سطح معنی‌داری بیشتر از ۰,۰۵ است، بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت تفاوت معنی‌داری بین میانگین راهبردهای شناختی فارسی‌آموزان مرد و زن وجود ندارد. در سایر متغیرهای خود-تنظیمی، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان نیز سطح معنی‌داری آزمون تی، بیشتر از ۰,۰۵ است، بنابراین، در این متغیرها نیز تفاوت معنی‌داری میان فارسی‌آموزان مرد و زن وجود ندارد. لذا، فرضیه‌ی سوم پژوهش، یعنی «میان جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد»، به اثبات نمی‌رسد و عکس آن نتیجه می‌شود. بدین معنا که، میان جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

جدول‌های ۴ تا ۶ نتایج حاصل شده در مراحل رگرسیون گام‌به‌گام به‌منظور تعیین درستی یا نادرستی فرضیه‌ی چهارم پژوهش که می‌گوید «سهم به‌کارگیری هریک از راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در موفقیت تحصیلی متفاوت است»، ارائه شده است. در این بخش از تحلیل، متغیرهای پیش‌بین عبارتند از راهبردهای یادگیری خودتنظیم و متغیر موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان غیرایرانی.

مطابق جدول ۴، مقدار R^2 تعدیل شده در گام اول نشان می‌دهد که در این مرحله ۴۶ درصد تغییرات موفقیت تحصیلی توسط متغیر مستقل راهبرد شناختی پیش‌بینی می‌شود. در گام دوم، پس از اضافه شدن خود تنظیمی ۷،۴۷ درصد تغییرات پیش‌بینی شده است. در گام سوم، پس از اضافه شدن ارزش‌گذاری درونی ۱،۴۸ درصد تغییرات پیش‌بینی شده است. در گام چهارم، پس از اضافه شدن خودکارآمدی ۳،۴۸ درصد پیش‌بینی می‌شود و در نهایت در گام پنجم، پس از اضافه شدن اضطراب امتحان ۵،۴۹ درصد تغییرات متغیر موفقیت تحصیلی پیش‌بینی می‌شود. با توجه به نتیجه‌ی آزمون دوربین-واتسون (۱،۸۵۰) استقلال باقیمانده‌ها پذیرفته می‌شود.

جدول ۴. نتایج همبستگی در مدل رگرسیون چندگانه

مراحل	R	R^2	R^2 تعدیل شده	خطای استاندارد
۱	۰،۶۸۰	۰،۴۶۳	۰،۴۶۰	۰،۳۱۵
۲	۰،۶۸۹	۰،۴۷۵	۰،۴۷۷	۰،۲۳۹
۳	۰،۶۹۵	۰،۴۸۳	۰،۴۸۱	۰،۲۱۷
۴	۰،۷۰۱	۰،۴۹۲	۰،۴۸۳	۰،۲۰۵
۵	۰،۷۱۳	۰،۵۰۹	۰،۴۹۵	۰،۱۹۵

جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس مراحل رگرسیون گام‌به‌گام را نشان می‌دهد که بیانگر معنادار بودن هر ۵ مرحله است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس در رگرسیون گام‌به‌گام

مراحل	مجموع مربعات	درجه‌ی آزادی	میانگین مربعات	آماره‌ی F	سطح معنی‌داری
۱ رگرسیون	۱۰۵،۵۹۹	۱	۱۰۵،۵۹۹	۱۰۶۶،۰۳۲	۰،۰۰۰
باقیمانده	۴،۲۶۰	۴۳	۰،۰۹۹		
کل	۱۰۹،۸۵۹	۴۴			
۲ رگرسیون	۱۰۷،۴۶۵	۲	۵۳،۷۳۲	۹۴۲،۶۳۶	۰،۰۰۰
باقیمانده	۲،۳۹۴	۴۲	۰،۰۵۷		
کل	۱۰۹،۸۵۹	۴۴			
۳ رگرسیون	۱۰۷،۹۲۹	۳	۳۵،۹۷۶	۷۶۴،۴۷۲	۰،۰۰۰
باقیمانده	۱،۹۲۹	۴۱	۰،۰۴۷		
کل	۱۰۹،۸۵۹	۴۴			
۴ رگرسیون	۱۰۸،۱۷۴	۴	۲۷،۰۴۳	۶۴۱،۹۲۵	۰،۰۰۰
باقیمانده	۱،۶۸۵	۴۰	۰،۰۴۲		
کل	۱۰۹،۸۵۹	۴۴			
۵ رگرسیون	۱۰۸،۳۷۳	۵	۲۱،۶۷۵	۵۶۸،۹۴۶	۰،۰۰۰
باقیمانده	۱،۴۸۶	۳۹	۰،۰۳۸		
کل	۱۰۹،۸۵۹	۴۴			

در جدول ۶ اطلاعات در مورد متغیرهای پیش‌بین که به ترتیب در پنج مرحله وارد شده‌اند، آورده شده است. هر پنج متغیر، پیش‌بین معنی‌داری بودند. راهبردهای شناختی، خودتنظیمی، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی به صورت مثبت و اضطراب امتحان به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان بودند.

جدول ۶. بررسی معنی‌داری متغیرهای پیش‌بین

مراحل	ضریب برآورد رگرسیون	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	آماره‌ی آزمون	سطح معنی‌داری	آماره تلرانس
۱ ضریب ثابت	۸,۳۴۳	۰,۵۳۷		۱۵,۵۳۹	۰,۰۰۰	
راهبرد شناختی	۰,۴۹۵	۰,۰۵۷	۰,۶۸۰	۸,۶۵۰	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰
۲ ضریب ثابت	۸,۲۰۴	۰,۴۶۱		۱۷,۷۸۱	۰,۰۰۰	
راهبردشناختی	۰,۴۲۶	۰,۰۴۷	۰,۶۷۸	۹,۱۱۹	۰,۰۰۰	۰,۲۶۷
خود تنظیمی	۰,۳۳۵	۰,۰۵۹	۰,۲۵۲	۵,۷۲۱	۰,۰۰۰	۰,۲۶۷
۳ ضریب ثابت	۹,۳۷۴	۰,۵۶۳		۱۶,۶۵۹	۰,۰۰۰	
راهبرد شناختی	۰,۴۲۹	۰,۰۴۶	۰,۷۳۷	۹,۲۷۸	۰,۰۰۰	۰,۱۱۹
خود تنظیمی	۰,۳۱۷	۰,۰۴۶	۰,۳۳۹	۶,۹۶۶	۰,۰۰۰	۰,۱۸۱
ارزش‌گذاری درونی	۰,۲۳۵	۰,۰۷۵	۰,۱۰۳	۳,۱۴۲	۰,۰۰۳	۰,۴۰۰
۴ ضریب ثابت	۹,۷۸۳	۰,۵۹۶		۱۶,۴۰۳	۰,۰۰۰	
راهبرد شناختی	۰,۴۲۰	۰,۰۴۲	۰,۶۴۲	۹,۹۳۵	۰,۰۰۰	۰,۱۲۰
خود تنظیمی	۰,۳۱۴	۰,۰۴۵	۰,۲۴۱	۶,۹۲۲	۰,۰۰۰	۰,۱۰۱
ارزش‌گذاری درونی	۰,۲۳۴	۰,۰۷۱	۰,۱۰۲	۳,۳۰۶	۰,۰۰۲	۰,۴۰۰
خودکارآمدی	۰,۲۲۲	۰,۰۹۲	۰,۰۷۰	۲,۴۰۸	۰,۰۲۱	۰,۴۵۵
۵ ضریب ثابت	۱۰,۶۳۸	۰,۶۰۷		۱۷,۵۲۶	۰,۰۰۰	
راهبردشناختی	۰,۴۰۴	۰,۰۴۴	۰,۵۷۹	۹,۱۵۷	۰,۰۰۰	۰,۱۳۷
خودتنظیمی	۰,۳۱۲	۰,۰۴۶	۰,۱۷۷	۶,۷۲۱	۰,۰۱۰	۰,۱۸۲
ارزش‌گذاری درونی	۰,۲۳۰	۰,۰۶۴	۰,۱۰۷	۳,۶۱۱	۰,۰۰۱	۰,۳۹۸
خودکارآمدی	۰,۲۲۶	۰,۰۷۷	۰,۰۸۳	۲,۹۵۰	۰,۰۰۵	۰,۴۳۵
اضطراب امتحان	-۰,۱۲۳	۰,۰۵۴	-۰,۱۱۹	-۲,۲۸۸	۰,۰۲۸	۰,۱۲۹

معادله رگرسیون مرحله‌ی پنجم به صورت زیر می‌باشد:

(ارزش‌گذاری درونی) ۰,۳۲۰ + (خود تنظیمی) ۰,۲۱۳ + (راهبرد شناختی) ۰,۴۰۴ + ۰,۱۰۳۶ = موفقیت

تحصیلی (اضطراب امتحان) ۰,۱۲۳ - (خودکارآمدی) ۰,۲۲۶ +

از مجموع جداول ۴، ۵ و ۶ این نتیجه حاصل می‌شود که راهبردهای شناختی بیشترین تأثیر و اضطراب امتحان کمترین تأثیر را بر موفقیت تحصیلی دارند. این بدین معنی است که راهبردهای شناختی، به صورت مثبت و اضطراب امتحان به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان هستند.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

در پژوهش حاضر به بررسی تأثیر به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان بر حسب متغیر جنسیت و متغیرهای پیش‌بین پرداخته شد. در بخش تحلیل داده‌ها، نتایج حاصل از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد متغیرهای پژوهش از توزیع نرمالی برخوردار بودند، لذا برای ادامه‌ی تحلیل از آزمون‌های آماری پارامتریک استفاده شد. بررسی یافته‌های پژوهشی نشان داد میان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن، یعنی خودتنظیمی و شناخت و میان باورهای انگیزشی و مؤلفه‌هایش، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب، با متغیر موفقیت تحصیلی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. این نتیجه با پژوهش پینتریچ و دی‌گروت (Pintrich & De Groot, 1990) مطابقت دارد. در تبیین این مسئله می‌توان گفت فارسی‌آموزانی که در هنگام یادگیری زبان فارسی سعی در به‌کارگیری هرچه بهتر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دارند، تلاش می‌کنند میان دانشی که در حال کسب آن هستند و دانش پیشین خود ارتباط معناداری ایجاد کرده و این پُل اطلاعاتی ایجاد شده را کنترل نمایند. از سوی دیگر، از آنجاکه یادگیرندگان خودتنظیم، یادگیری و عدم یادگیری خود را مدیریت می‌کنند، لذا، از جریان یادگیری خود آگاهند و می‌توانند آن را به سوی پیشرفت و موفقیت تحصیلی بیشتر هدایت کنند. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، ارتباط معنادار منفی متغیر اضطراب با موفقیت تحصیلی بود. می‌توان این ارتباط را این‌گونه توضیح داد که به‌دلیل وجود اضطراب، شرایطی روحی و روانی بر یادگیرنده حاکم می‌شود که به زبان‌آموز اجازه نمی‌دهد از دانسته‌ها و اطلاعات خود به‌خوبی استفاده کند و حتی اگر از سطح اطلاعاتی خوبی نیز برخوردار باشد، پیشرفت و موفقیت تحصیلی کسب نخواهد کرد.

همچنین، در پژوهش حاضر مشخص شد میان جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. این نتیجه با یافته‌های بندورا و زیمرمان (Bandura & Zimmerman, 1986) و پینتریچ و دی‌گروت (Pintrich & DeGroot, 1990) که دریافتند دختران در به‌کارگیری راهبردهای خودکارآمدی که از زیرمجموعه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است، بر پسران برتری دارند، همسویی ندارد. البته، این یافته از پژوهش حاضر مطابق یافته بوفارد و همکارانش (Buffard et al., 1995) است که می‌توان آن را این‌گونه توجیه نمود که عدم تفاوت در به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی از سوی زبان‌آموزان زن و مرد در سنین بالاتر، به‌دلیل تشابه قوای شناختی زن و مرد در سنین بالا است که حاصل رشد یکسان قوای شناختی و فراشناختی در هر دو جنس است. در این جستار، راهبردهای شناختی،

خودتنظیمی، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی به صورت مثبت و اضطراب امتحان به صورت منفی، پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان بودند که با نتایج حاصل از پژوهش‌های آمینی؟ زرار (Amini-Zarar, 2008) و کریمی (Karami, 2002) مطابقت دارد.

بر اساس نتایج حاصل شده، شایسته است در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، مدرسان تنها به آنچه که باید آموزش داده شود توجه نکنند، بلکه، چگونگی و کیفیت یادگیری را نیز به زبان‌آموزان آموزش دهند. متخصصان برنامه‌ریزی درسی و مؤلفان کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌توانند با توجه به اصول و مبانی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی محتوای آموزشی خود را به گونه‌ای تنظیم نمایند که آموزش از طریق این راهبردها، باعث یادگیری کارآمدتر و ماندگارتر گردد. همچنین می‌توان با برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی، مدرسان را با این نوع یادگیری آشنا کرد. مطالعات نشان داده است که در هنگام استفاده از آموزش مبتنی بر یادگیری خودتنظیمی، ۸۰ درصد فعالیت‌های کلاسی برعهده یادگیرنده و تنها ۲۰ درصد از آن برعهده مدرس است. بنابراین مدرسان باید کلاس را به گونه‌ای مدیریت کنند که زبان‌آموز بتواند بخش اعظم فعالیت‌ها را خود تنظیم و مدیریت نماید و خود را مسئول یادگیری خود فرض کند. به عنوان ارائه‌ی پیشنهادها جهت پژوهش‌های آتی می‌توان گفت شایسته است با در نظر گرفتن متغیر ملیت، فارسی‌آموزانی با ملیت‌های غیرعربی‌زبان در زمینه‌ی یادگیری خودتنظیمی مورد مطالعه قرار بگیرند و نتایج حاصل شده با نتایج پژوهشی این جستار مقایسه گردد. از سوی دیگر بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم را نیز می‌توان هدف پژوهش‌های آینده قرار داد.

فهرست منابع:

- امینی زرار، محمد. (۱۳۸۷). رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴ (۴)، صص: ۱۳۶-۱۲۳.
- دلاور، علی، اسماعیلی، نیلوفر، حسنوندی، صبا و حسنوندی، باقر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره‌ی ۱۱، شماره‌ی ۳۶: صص: ۷۸-۵۹.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). *روانشناسی پرورشی نوین؛ روانشناسی یادگیری و آموزش*، تهران، نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی یادگیری و آموزشی، چاپ هشتم، تهران: انتشارات آگاه.
- شیردل، خیرالنسا، میرزاییان، بهرام و حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۹۲). رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۹ (پیاپی ۳۶)، صص: ۹۹-۱۱۲.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم‌گری و حل مسئله‌ی ریاضی. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، شماره‌ی ۲۷، دوره‌ی ۷، صص: ۱۳۷-۱۰۰.

طباطبایی، سمانه سادات، بنی‌جمالی، شکوه سادات، احدی، حسن، خامسان، احمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. *مراقبت‌های نوین*. شماره‌ی ۴، (پیاپی ۳۶)، صص: ۲۷-۴۵.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰). *روانشناسی تربیتی*. انتشارت سمت. تهران.

وکیلی‌فرد، امیررضا. *خالقی‌زاده، شراره*. (۱۳۹۱). رابطه جنسیت و به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. *پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۱، صص: ۲۵-۵۹.

References:

- Aksan, N.** (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Procedia and Behavioral Sciences*, 1, 896- 909.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundation of thought & action*. Englewood Cliffs, NJ: Precentic Hall.
- Bembenuddy, H.** (2008). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Grafication: Gender and Ethnic Difference among College students. *Journal of advanced academics*, v 18 n4 p.586-616.
- Berry, C. A.** (1992). Pervious Learning Experiences Strategy Beliefs and task Definition in self Regulated. *Foreign Language Learning Contemporary Educational Psychology*. 18, 318- 366.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C.** (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R.** (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance Abuse Treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13- 20.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A.** (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning, *Psychon Bull Rev*, Psychonomic Society, Inc.
- Faerch, C. & Kasper, G.** (Eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Fazeli, S. H.** (2012). Use of Metacognitive English Language Learning Strategies Based on Personality Traits. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 2.3, 531- 539.
- Gardner, R. C.** (1985). *Social psychology & second Language learning: The role of attitude & motivation*. London, GB: Edward Arnold.
- Gerami, M. H., & Madani Ghareh Baighlou, Sh.** (2011), Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL. *Procedia and Social and Behavioral Sciences*. 29, 1567- 1576.
- Goudas, M., Kolovelonis, A., & Dermitzaki, I.** (2010). The effect of different goals self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Journal of Learning and Instruction*, 10, 1-10.
- Griffiths, c.** (2008). *Strategies and good language learners*. Cambridge university press. 83-98.
- Kadivar, P.** (2001). *Educational Psychology*, Qom: Samt press. [In Persian]
- Keith, N. & Frese, M.** (2005). Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90, 677-691.
- Meshkat, M. & Shaabani, M.** (2014). The Effect of Self Regulatory Strategies of Time Management and Effort Regulation on Learning English as a Foreign Languages. *Foreign Language Research Journal*. Vol. 3, 1, 135-153.

- Mettler, G.** (1994). Cognitive basis for teaching cace travel. *Journal of visual Impairment and blindness*, 19,(45) 33.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U.** (1990). *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L.** (1990). Language learning strategies: What every teacher should know Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Panahandeha, E. & Esfandiari Asl, S.** (2014). The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy, *Procedia Social and Behavioral Sciences* (98) : 1409 – 1416/ Available online at www.sciencedirect.com
- Phan, H. P.** (2010). Critical thinking as a self- regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284- 920.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V.** (1990). Motivational and Self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Saif, A. A.** (2001). *Educational Pycology: Pscology of Learning and Instruction.*, Tehran: Agah Press. [In Persian]
- Saif, A. A.** (2009). *Modern Educational Pscology*. Tehran: Douran press. [In Persian]
- Samadi, M.** (2009). Ivestigating the Immediate and Sustainable Effectiveness of Self-Regulation Strategies Instruction on Self-Regulatory Strategies and Math Problem Solving Ability. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, Vol. 7, 27. 100-137. [In Persian]
- Santrock, J. W.** (2004). *Educational Psychology*. (3rd Ed.) New York: McGraw- Hill.
- Schmitz, B. & Wiese, B. S.** (2006). “New perspectives for the evaluation of training sessions in self- regulated learning: time- series analyses of diary data”. *Journal of contemporary Educational psychology*. Vol. 31: 64-96.
- Shirdel, Kh., Mirzaian, B., & Hasanzadeh, R.** (2013). Relationship Between Self-Regulated Learning Strategies And Achievement Motivation of High School Students. *Journal of Curriculum Planning*, Vol. 10, 36. 99-112. [In Persian]
- Tabatabaee, S., Banijamal, SH., Ahadi, H. & Khamesan, A.** (2013). Effects of Teaching Self Regulatory Learning Strategies on Academic Achievement and Anxiety of pscology Student at ihe Islamic Azad University of Birjand. *Modern Care Journal*, Vol. 9, 4. 304-292. [In Persian]
- Usher, E. L. & Pajares, F.** (2014). Sources of Self efficacy in mathematics :A validation study. *Journal of Contemporary Educational Psychology, issues: 1*, vol. 34. 89–101.
- Vakilifard, A. R. & Khaleghizade, Sh.** (2012). Relation Between Gender and Using Learning Strategies for Persian Language as a Second Language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languages*. Vol. 1. 1. 25-59.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M.** (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614 - 628.
- Zimmerman, B. J.** (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J.** (2003). Self- regulated academic learning and achievement: the emergence, of a social Cognitive perspective *Educational Psychology review*, 2.173-120.
- Zimmerman, B. J.** (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, University of New York, NY, USA.