

## رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر

<sup>1</sup> دکتر عباسعلی حسین خانزاده  
<sup>2</sup> دکتر محبوبه طاهر  
<sup>3</sup> سیده زهرا سیدنوری  
<sup>4</sup> زهره حبیبی  
<sup>5</sup> فاطمه بهزادفر  
<sup>6</sup> حاتم محمدی

تاریخ دریافت: 1396/03/01

تاریخ پذیرش: 1396/04/27

### چکیده

اضطراب امتحان حالت تنش است که می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی، ضعف در یادگیری و کاهش سطح نمره‌های درسی منجر گردد. پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. طرح پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر شهرستان رشت در سال تحصیلی 94-93 بود که از میان آن‌ها نمونه‌ای به حجم 128 نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس‌های خودنظم‌دهی تحصیلی (کانل و ریان، 1987)، مسئولیت‌پذیری (کردلو، 1389) و اضطراب امتحان (ابوالقاسمی و همکاران، 1375) پاسخ دادند. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین اضطراب امتحان با نمره کل خودنظم‌دهی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی رابطه منفی و با خرده‌مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی رابطه مثبت وجود دارد ( $p < 0/05$ ). همچنین نتایج نشان داد که بین اضطراب امتحان با خرده‌مقیاس‌های احساس امنیت، حرمت خود، احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی) رابطه منفی وجود دارد ( $p < 0/05$ ). نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد از میان متغیرهای پیش‌بین خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی)، خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی می‌توانند به‌طور سلسله‌مراتبی 35 درصد از تغییرات اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر را به‌طور معنادار پیش‌بینی کنند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با تقویت خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری می‌توان اضطراب امتحان را مدیریت کرد.

**کلیدواژه‌ها:** خودنظم‌دهی تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، اضطراب امتحان، دانش‌آموزان دختر

<sup>1</sup> - دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران [abbaskhanzade@gmail.com](mailto:abbaskhanzade@gmail.com)

<sup>2</sup> - استادیار گروه روانشناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران

<sup>3</sup> - کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

<sup>4</sup> - کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

<sup>5</sup> - کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد علوم و تحقیقات گیلان، رشت، ایران

<sup>6</sup> - کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

## مقدمه

هنگامی که در موقعیتی مثل ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان قرار می‌گیریم شاهد جلوه خاصی از اضطراب با نام اضطراب امتحان<sup>1</sup> هستیم که دانش‌پژوهان را در برابر چالش آموزشی قرار می‌دهد (وندرامبز، بارتریان و سچول<sup>2</sup>، 2013). اضطراب امتحان، به‌عنوان یک حالت و وضعیت تنش و هراس تعریف شده است که با افکار نگران‌کننده و فعالیت سیستم عصبی خودمختار همراه است و در ایجاد اختلال‌های روان‌شناختی در دانش‌آموزان، نقش مهمی ایفا می‌کند (جراره و محمدی کرکانی، 1392). اضطراب امتحان به عنوان پاسخی رفتاری، هیجانی و شناختی که احساس‌های منفی را در مورد امتحان برمی‌انگیزد تعریف می‌شود؛ این پاسخ‌های جسمانی و شناختی منجر به شناخت‌ها و احساس‌های منفی در مورد موقعیت‌های امتحان می‌شود (الایسی<sup>3</sup>، 2014). فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد. افراد دارای اضطراب امتحان بالا به فعالیت‌های نامربوط واداشته می‌شوند که این رفتارها به عملکرد آن‌ها آسیب رسانده یا آن را مختل می‌کند؛ به‌طوری‌که دلیل افت تحصیلی بسیاری از دانش‌آموزان، ناتوانی در یادگیری یا ضعف هوشی نبوده است که ناشی از سطح بالای اضطراب امتحان است (بهزادی، بختیارپور و حافظی‌شینی، 1388).

موریس و لیبرت<sup>4</sup> (1973) و اسپیلبرگر<sup>5</sup> (1969) برای اضطراب امتحان دو مؤلفه مهم یعنی نگرانی<sup>6</sup> و هیجان‌پذیری<sup>7</sup> را مطرح کرده‌اند. منظور از نگرانی، فعالیت‌های شناختی نامربوط به تکلیف تکلیف است که دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به تحقیر و سرزنش خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران، انتظارات منفی از عملکرد و خودابرازی به گونه منفی را شامل می‌شود. مؤلفه هیجان‌پذیری به برانگیختگی هیجانی و واکنش‌های فیزیولوژیک خودکار مانند تپش قلب، آشفتگی معده، سردرد، تعریق، لرزش و غیره اشاره دارد (به نقل از صبحی قراملکی و همکاران، 1387). همچنین پژوهشگران نشان دادند بین دو مؤلفه

1. Test Anxiety

2. Von der Embse, Barterian & Segool

3. Olabisi

4. Morris & Liebert

5. Spielberger

6. Worry

7. Emotionality

مهم اضطراب یعنی نگرانی و هیجان‌پذیری با درماندگی آموخته‌شده ارتباط وجود دارد (رایوفلدتر، رگنر و وود<sup>1</sup>، 2017). پژوهشگران بعدی مؤلفه تداخل ناشی از تکالیف خانه<sup>2</sup> را که اشاره به آمادگی فرد برای حواس‌پرتی با جنبه‌های نامربوط به تکالیف دارد به‌عنوان سومین مؤلفه اضطراب امتحان مطرح کردند (کاسادی، 2004). عدم اطمینان<sup>3</sup> نیز به‌عنوان مؤلفه چهارم اضطراب امتحان معرفی شده است که از این میان بر مؤلفه‌های نگرانی و هیجان‌پذیری توجه بیشتری شده است و اخیراً تأکید از مؤلفه هیجانی به مؤلفه شناختی تغییر جهت داده شده است (استوبر، 2004؛ به نقل از طاهر، نوروزی و تقی‌زاده رمی، 1393).

اضطراب امتحان در دانش‌آموزان سراسر جهان دیده می‌شود و پراکندگی آن در دانش‌آموزان از 10 تا 30 درصد گزارش شده است (فلاح یخدانی و حیدری، 1390). پوتون و دلی<sup>4</sup> (2014) در مطالعه خود میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی را 4/16 درصد گزارش کردند. تخمین زده شده که در هر کلاس 2 تا 3 دانش‌آموز از اضطراب بالا رنج می‌برند (تالبوت<sup>5</sup>، 2016). اضطراب امتحان یکی از اضطراب‌های موقعیتی<sup>6</sup> است که در تمام طبقات اجتماعی - اقتصادی دیده می‌شود (روست و اسپرمر، 2001؛ به نقل از سپهریان و رضایی، 1389). باین‌حال نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که میزان شیوع اضطراب امتحان در دختران بیشتر از پسران است و دختران اضطراب امتحان را با شدت بیشتری تجربه می‌کنند (اکبری، بهروزیان و شقاقی، 1390؛ رسولی، میرنسب و بدری، 1390). برای مثال پوتون و دلی (2014) میزان اضطراب امتحان در دختران را 5/22 درصد و در پسران 3/10 درصد گزارش نمودند. عوامل فرهنگی - اجتماعی و نقش‌پذیری جنسیتی در ترغیب دختران به پذیرش اضطراب و قبول آن به‌عنوان یک ویژگی زنانه دخیل شمرده شده‌اند (ایزدی‌فرد و سپاسی آشتیانی، 1389).

فردی که دارای سطح بالایی از اضطراب امتحان است در افکار منفی غرق می‌شود و این افکار روی مقایسه عملکرد خود با دیگران، نتایج شکست و عدم موفقیت، سطح پایین اطمینان به عملکرد، نگرانی افراطی برآورد شده، احساس عدم آمادگی برای امتحان و فقدان خود ارزشمندی متمرکز

1. Raufelder, Regner & Wood

2. Interference caused by the homework

3. Lock of confidence

4. Putwain, & Daly

5. Talbot

6. Situational anxiety

می‌شود (موریس، 1981). در واقع شاید بتوان به بهترین وجه موارد یادشده را در خودنظم‌دهی تحصیلی<sup>1</sup> پایین خلاصه کرد. خودنظم‌دهی تحصیلی یکی از مفاهیم مرتبط با اضطراب امتحان است که به صورت فرایندی سودمند و پویا اهداف یادگیری و تلاش‌های دانش‌آموزان را برای مهار شناخت، هیجان و رفتار در محیط تنظیم می‌کند (پینتریچ، 1999). به عقیده زیمرمن (2014) دانش‌آموزان خودنظم‌جو، در فرایند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خود دست یابند. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که خودآزمایی و خود هدایت‌گری با عملکرد تحصیلی بهتر (دبیکو و همکاران، 2016)، پیشرفت تحصیلی بالاتر (بلوغون، بلوغون و اونین چو، 2017) و یادگیری خودنظم‌دهی با خودکارآمدپنداری و عملکرد تحصیلی مرتبط است (بابایی امیری و عاشوری، 1393). برخی بیان می‌کنند افرادی که خودنظم‌دهی پایینی دارند احساس خودکارآمدی پایینی کرده و این امر می‌تواند سبب اضطراب و احساس غیرقابل مهار بودن موقعیت شود (سالون - پرز، 2010؛ لی، لی و بنگ، 2014). استفاده از راهبردهای خودنظم‌دهی انگیزشی، احساس بهزیستی شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و تعلل‌ورزی و اهمال کاری در انجام تکالیف درسی را کاهش می‌دهد (عباسی و همکاران، 2015). زیمرمن و کیترازت (2014) در پژوهشی نشان دادند که خودنظم‌دهی می‌تواند میانگین نمرات و عملکرد تحصیلی افراد را در آزمون پیشرفت تحصیلی پیش‌بینی کند.

عامل دیگری که می‌تواند با اضطراب امتحان مرتبط باشد، مسئولیت‌پذیری<sup>2</sup> است. مسئولیت‌پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب فعالیت‌هایی است که بر عهده‌اش گذاشته شده است. از جمله نظریاتی که در رابطه با مسئولیت‌پذیری بحث می‌کنند نظریه وجودگرایان است. مطابق این نظریه مسئولیت‌پذیری امری وجودی است که از طریق تعلیم و تربیت شکوفا می‌گردد. از این رو هر چه انسان آگاه‌تر باشد بیشتر احساس مسئولیت خواهد کرد و با تداوم آگاهی، انسان نیز همواره احساس مسئولیت می‌کند (بالاکهام، 1903؛ به نقل از شکرکن، شهنی بیلاق و میهن‌دوست، 1393). ویلیام گلاسر مسئولیت‌پذیری را توانایی برآوردن نیازهای خود و پذیرفتن پیامد رفتارها به گونه‌ای که مانعی در جهت برآوردن نیازهای افراد جامعه نباشد عنوان می‌کند. مسئولیت‌پذیری در قالب سه مؤلفه صورت‌بندی شده است: 1. یادگیری انتخاب رفتارهایی است که نیازهای اساسی ما را برآورده کند، 2. پذیرفتن پیامدهای رفتار خود و 3. اینکه مانعی بر سر راه برآورده شدن نیازهای

1. Academic self-regulation

2. Accountability

دیگران نباشد. اندکی تأمل در تعریف واژه مسئولیت‌پذیری ابعاد فردی و اجتماعی موجود در آن را به‌وضوح نشان می‌دهد. در بعد فردی آن ارضا نیازهای فرد است که عامل اساسی و لازم در جهت خشنودی آدمی است و دیگری پذیرش نتایج رفتارهای خود است (صاحبی، زالی‌زاده و زالی‌زاده، 1394). مسئولیت‌پذیری یک عنصر برجسته در موفقیت انسان است که دارای ابعاد تعهد بیرونی، تعهد درونی، احساس امنیت، حرمت خود و احساس تعلق است (وفایی، 1392).

افراد مسئولیت‌پذیر، خود را عامل اصلی اتفاق‌هایی که برای آن‌ها رخ می‌دهد، می‌دانند و نسبت به رفتارشان احساس مسئولیت می‌کنند. این افراد به‌جای اینکه خود را اسیر رخدادهای بیرونی بدانند، وقایع بیرونی را حداقل و تا حدی تحت مهر خود دارند (حاتمی، 1390). دانش‌آموزانی که نسبت به اشتباهات و شکست‌های خود مسئولیت‌پذیر هستند، حرمت خود بالاتری دارند (الم<sup>1</sup>، 2014). سفیری و چشمه (1393) نشان دادند که میزان مسئولیت‌پذیری در نوجوانان بسیار پایین بوده به‌طوری‌که حدود 71 درصد از پاسخگویان از نظر مسئولیت‌پذیری در حد متوسط و پایین قرار دارند. نتایج پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان با خود‌پنداشت بالاتر نسبت به دانش‌آموزان با خود‌پنداره پایین‌تر در زمینه تحصیلی مسئولیت‌پذیرتر هستند و اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند (اکین‌لکه<sup>2</sup>، 2010)؛ بنابراین با توجه به اهمیت اضطراب امتحان و شیوع بیشتر آن در دانش‌آموزان دختر (قراملکی و همکاران، 1387) و ارتباط آن با متغیرهای روان‌شناسی مثبت از جمله خودنظم‌دهی و مسئولیت‌پذیری و کمبود پژوهش‌های داخلی که به بررسی ارتباط این متغیرها بپردازد، پژوهش حاضر درصدد بررسی رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی است.

## روش شناسی

طرح پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری متغیرهای پیش‌بین و اضطراب امتحان متغیر ملاک است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر رشت در سال تحصیلی 94-1393 بود که از بین آن‌ها نمونه‌ای به حجم 128 نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ملاک تعیین حجم نمونه استفاده از فرمول تاباچینک و فیدل (2001) و فرمول استیونز برای مطالعات رگرسیونی بوده است که حجم نمونه را به دو صورت پیشنهاد می‌دهند: هشت برابر تعداد متغیرهای پیش‌بین بعلاوه

1. Alam

2. Akinleke

پنجاه؛ یا تعداد متغیرهای پیش‌بین بعلاوه صد و چهار. لازم به ذکر است حجم نمونه بیشتری به دلیل افت احتمالی انتخاب شد. آزمودنی‌ها به‌به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دادند:

### خودنظم‌دهی تحصیلی: پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی یک پرسشنامه خودگزارشی 32

سؤالی است که در سال 1987 توسط کانل و ریان برای اندازه‌گیری میزان خودنظم‌دهی طراحی شد. پاسخ‌دهنده به هریک از سؤالات این پرسشنامه بر روی یک پیوستار برای نمره‌گذاری هر یک از خرده مقیاس‌ها به (خیلی درست) 4 امتیاز، (تقریباً درست) 3 امتیاز، (نه خیلی درست) 2 امتیاز و (اصلاً درست نیست) 1 امتیاز داده می‌شود پاسخ می‌دهد. میانگین هر یک از زیر مقیاس‌ها پس از جمع نمره‌ها محاسبه می‌شود. میانگین بالاتر نشانگر خودنظم جویی بیشتر است. این پرسشنامه چهار خرده مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی (2، 6، 9، 14، 20، 24، 25، 28، 32)، خودنظم‌دهی درونی (1، 4، 10، 12، 17، 18، 26، 29، 31)، خودنظم‌دهی شناختی (5، 8، 11، 16، 21، 23، 30) و انگیزش درونی (3، 7، 13، 15، 19، 22، 27) را مورد سنجش قرار می‌دهد. گرونیک و ریان (1989) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های این آزمون در محدوده 0/75 تا 0/88 گزارش کردند و روایی صوری و محتوایی آن هم توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفته است.

### پرسشنامه اضطراب امتحان: پرسشنامه اضطراب امتحان توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم،

نجاریان و شکرکن (1375) ساخته شده است. این پرسشنامه 25 گویه دارد و آزمودنی به هر گویه بر اساس انتخاب یکی از چهار گزینه (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات) پاسخ می‌دهد. این گزینه‌ها به ترتیب بر اساس مقادیر 0 تا 3 نمره‌گذاری می‌شوند که گرفتن نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده اضطراب امتحان بالاست. حداقل و حداکثر نمره در این آزمون 0 تا 75 می‌باشد (رسولی، میرنسب و بدری، 1390). در پژوهش ابوالقاسمی و همکاران (1375) ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با روش‌های باز آزمایی (پس از چهار هفته)، همسانی درونی و تنصیف، به ترتیب 0/77، 0/94 و 0/89 گزارش شده است. جهت سنجش روایی این آزمون نیز، ضرایب همبستگی پرسشنامه اضطراب امتحان با مقیاس اضطراب عمومی و مقیاس حرمت خود به ترتیب، 0/67 و 0/57 به دست آمد که مؤید اعتبار پرسشنامه بود. در پژوهش کاظمی، وزیری و عابدی (1395) نیز پایایی این ابزار مورد سنجش قرار گرفت که ضرایب آن با استفاده از آلفای کرونباخ و دونیمه سازی به ترتیب عبارت بود از 0/54 و 0/79. کرد نوقابی (1392) هم گزارش کرد که این مقیاس از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است. قابلیت اعتماد این ابزار به روش آلفای کرونباخ 0/92 به دست آمد

همچنین ضریب همبستگی نمرات حاصل از این آزمون با مقیاس ارزیابی شناختی به‌عنوان شاخص روایی 0/67 و با میانگین 0/52 محاسبه شد.

**پرسشنامه مسئولیت‌پذیری:** این پرسشنامه توسط کردلو (1389) ساخته شده است که به‌صورت طیف لیکرت 4 درجه‌ای (کاملاً موافقم=1 و کاملاً مخالفم=4) نمره‌گذاری می‌شود و دارای 5 خرده مقیاس است که به ترتیب در مقیاس اول فعالیت‌های دانش‌آموز در داخل و خارج از مدرسه پرسیده می‌شود. مقیاس دوم مسئولیت‌های دانش‌آموزان را در منزل موردبررسی قرار می‌دهد. مقیاس سوم، میزان غیبت و تأخیر آزمودنی را مورد سؤال قرار می‌دهد. مقیاس چهارم و پنجم پرسشنامه میزان مسئولیت‌پذیری، احساس امنیت، حرمت خود و تعلق را موردسنجش قرار می‌دهد. این آزمون دارای اعتباری برابر 0/90 است که بیانگر اعتبار بالای آن است (کردلو، 1389). در پژوهش عقیلی و نصیری (1393) نیز روایی این پرسشنامه 0/84 و اعتبار آن با استفاده از آلفای کرونباخ 0/94 به دست آمد. پس از انتخاب افراد مورد مطالعه و جلب رضایت و اطمینان خاطر آن‌ها از نظر هدف پژوهش، پرسشنامه‌های پژوهش به‌طور گروهی به آن‌ها داده شد و توضیحات لازم درباره چگونگی تکمیل آن ارائه شد.

### یافته‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش شامل 128 نفر دانش‌آموز دختر با میانگین سنی 16/54 سال (انحراف استاندارد 1/36) و دامنه (19-14) بود که تمامی این دانش‌آموزان در رشته تجربی مشغول به تحصیل بودند. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای طبیعی بودن توزیع داده‌ها در بین آزمودنی‌ها نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع متغیرها در بین آزمودنی‌ها است. به‌منظور بررسی رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در خانه و مدرسه با اضطراب امتحان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جداول شماره 1 ارائه شده است.

جدول 1. رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در خانه و مدرسه با اضطراب امتحان

متغیر		خودنظم‌دهی بیرونی		خودنظم‌دهی درونی		خودنظم‌دهی شناختی		انگیزش درونی		نمره کل خود نظم‌دهی تحصیلی	
		0/391**		-0/408**		-0/019		-0/242**		-0/316**	
اضطراب امتحان	میزان فعالیت	احساس مسئولیت فرد در منزل	میزان غیبت و تأخیر	احساس امنیت	عزت نفس	احساس تعلق	احساس مسئولیت (تعهد بیرونی)	یری (تعهد درونی)	مسئولیت‌پذیری	نمره کل مسئولیت‌پذیری	
		0/172	-0/026	0/076	-0/376**	-0/391**	-0/206*	0/029	-0/487**	-0/356	

\*\* $p \leq 0.01$ ، \* $p \leq 0.05$

با توجه به جدول 1، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین اضطراب امتحان با نمره کل خودنظم‌دهی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی رابطه منفی و با خرده‌مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ( $p < 0/05$ ). همچنین، بین اضطراب امتحان با خرده‌مقیاس‌های احساس امنیت، حرمت خود، احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی) رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد ( $p < 0/05$ ). در موارد دیگر رابطه معنی‌دار بین متغیرهای پژوهش مشاهده نشد ( $p > 0/05$ ).

جهت بررسی این فرضیه که خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه می‌توانند اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد که قبل از انجام مفروضه‌های آن بررسی شد. ابتدا برای بررسی و کنترل داده‌های پرت از روش مایه‌لا نوبایس استفاده شد. به این صورت که تعداد متغیرهای پیش‌بین به‌عنوان درجات آزادی برای تعیین مقدار مجذور کای بحرانی استفاده شد و مقادیری که خارج از این دامنه بودند به‌عنوان داده پرت شناسایی شدند. در پژوهش حاضر پس از تعیین داده‌های پرت آن‌ها از تحلیل حذف شدند. سپس نتایج مربوط به بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پیش‌بین با ملاک بررسی شد که نتایج مربوط به آن نشان داد آماره  $f$  خطی بودن برای رابطه اضطراب امتحان با خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه و همچنین خرده‌مقیاس‌های آن‌ها معنادار است ( $p < 0/05$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت رابطه متغیرهای خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه با اضطراب امتحان خطی است.

برای بررسی عدم وجود همخطی چندگانه بین متغیرهای مستقل، ضریب عامل تورم واریانس ( $VIF=1/156$ ) مورد بررسی قرار گرفت از آنجایی که این مقدار کوچکتر از 10 است، بنابراین می‌توان



نتیجه گرفت بین متغیرهای مستقل هم خطی چندگانه وجود ندارد. در ادامه استقلال خطاها نیز با آزمون دوربین - واتسون (1/809) بررسی شد؛ از آنجایی که این مقدار بین 1/5 تا 2/5 است بنابراین مفروضه استقلال خطاها وجود دارد. با توجه به مفروضه‌های موردبررسی قرار گرفته استفاده از تحلیل رگرسیون بلامانع است.

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه بر واریانس اضطراب امتحان، متغیرهای خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و اضطراب امتحان به‌عنوان متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون گام‌به‌گام شدند. در جدول 2 نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده شده‌اند.

جدول 2. خلاصه مدل رگرسیون و مشخصه‌های آماری رگرسیون اضطراب امتحان بر خودنظم‌دهی تحصیلی و

مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه دانش‌آموزان

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	R	R <sup>2</sup>	B	SEB	Beta	t	F
اضطراب امتحان	مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی)	0/487	0/237	-1/791	0/393	-0/355**	-4/561	39/091
	خودنظم‌دهی درونی	0/554	0/307	1/340	0/334	0/309**	4/009	27/698
	انگیزش درونی	0/592	0/350	-1/418	0/493	-0/212**	-2/876	22/297

$$**p \leq 0.01 \quad 0.05 \leq * p$$

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد از میان متغیرهای پیش‌بین تنها سه متغیر توانستند به‌طور تفکیکی تغییرات اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی کنند به‌این ترتیب که خرده مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی)، خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی قادرند به‌طور سلسله‌مراتبی تغییرات اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر را به‌طور معنادار پیش‌بینی کنند که در این میان سهم خرده‌مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی) 24 درصد و خودنظم‌دهی درونی 7 درصد و انگیزش درونی 4 درصد است.

در مجموع این متغیرها قادرند 35 درصد از میزان تغییرات متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند. ضریب تأثیر خرده مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی)، خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی به ترتیب  $B = -1/791$ ،  $B = 1/340$  و  $B = -1/418$  است که خرده مقیاس‌های مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی) و انگیزش درونی به‌صورت منفی و خرده مقیاس خودنظم‌دهی درونی به‌صورت مثبت، میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی می‌کنند. تبیین 35 درصد واریانس اضطراب امتحان توسط مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی)، خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی نشان‌دهنده آن است که عوامل دیگری نیز در پیش‌بینی اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر نقش دارند که در این پژوهش بررسی نشده است.

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین اضطراب امتحان با نمره کل خودنظم‌دهی تحصیلی و خرده مقیاس‌های خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی رابطه منفی و با خرده مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش پینتریچ (2000) که نشان داد خودنظم‌دهی تحصیلی بالا با کاهش اضطراب امتحان مرتبط است و نتایج پژوهش‌های زیمرمن و کیتزاتز (2014)، سالرمون پرز، گوتیرز براجوز، فرنادز کانو و سالرمون ویلچرز (2010)، اسچاوتز و دیویس (2000) و شعیری و همکاران (1383) همسو است. همچنین با نتایج پژوهش سالئون - پرز (2010) و لی، لی و بنگ (2014) که نشان دادند خودنظم‌دهی پایین می‌تواند زمینه‌ساز تجربه اضطراب شود همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت خودنظم‌دهی به‌عنوان یک عامل متمایزکننده افراد از هم نقش مهمی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند. دانش‌آموزان با خودنظم‌دهی درونی بالا معمولاً از راهبردهایی استفاده می‌کنند که سبب تسهیل فرایند یادگیری می‌شود. امری که دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین از آن بی‌بهره‌اند. همان‌گونه که برخی از پژوهش‌ها (ازجمله زیمرمن و پانز، 1986؛ کارنو، 1986) نشان داده‌اند دانش‌آموزان با خودنظم‌دهی بالا معمولاً از راهبردهای شناختی و فراشناختی برای حل مسائل و تکالیف پیچیده استفاده می‌کنند. استفاده از این راهبردها به آن‌ها کمک می‌کند که برای حل تکالیف برنامه‌ریزی کنند، بر آن‌ها نظارت داشته و به تعدیل فرایندهای شناختی خود بپردازند. خودنظم‌دهی با راهبردهایی که در دل خود دارد از جمله بسط، سازمان‌دهی، تمرین، کلیدواژه، یادداشت‌برداری، خلاصه کردن و ... می‌تواند عملکرد یادگیری دانش‌آموزان را ارتقاء دهد و متعاقب آن اضطراب امتحان آن‌ها کاهش یابد. راهبردهای خودنظم‌دهی به دانش‌آموزی که خودنظم‌دهی بالایی دارد کمک می‌کند که ارزیابی‌های خودجوش از کیفیت پیشرفت کار خود به عمل بیاورد، اهداف آموزشی برای خود تعیین کند، پاداش‌ها و تنبیه‌هایی برای موفقیت‌ها و شکست‌های خود در نظر بگیرد و به‌طور خودجوش از معلمان، بزرگسالان و همکلاسی‌های خود کمک بگیرد و خود را برای امتحان آماده کند. بنابراین یادگیرندگان خودنظم‌ده، تلاش‌های خود را برای فراگیری دانش و مهارت، بدون تکیه منفعلانه بر معلم و دیگران شروع کرده و جهت می‌دهند. این دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، مدیریت و هدایت فرایند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند و می‌توانند کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند

(زیمرن، 1996). که این ویژگی‌ها به آن‌ها کمک می‌کند که با آمادگی در جلسات امتحان حضور یابند و اضطراب امتحانشان را کاهش دهند.

همچنین نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین اضطراب امتحان با 4 خرده مقیاس مسئولیت‌پذیری شامل احساس امنیت، حرمت خود، احساس تعلق و تعهد درونی رابطه منفی وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی از جمله محمود الم (2014) و اکین لکه (2010) همسو است. دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر، خود را عامل اعمال خود می‌دانند و مسئولیت عملکرد خود را می‌پذیرند. آن‌ها باور دارند که اعمال و توانایی‌های آن‌ها تعیین‌کننده موفقیت یا شکست آن‌هاست و شکست‌ها و موفقیت‌های خود را به عوامل درونی مثل تلاش و انگیزه ربط می‌دهند. این دانش‌آموزان انگیزه و اشتیاق زیادی برای یادگیری دارند و احساس می‌کنند که قادرند در صورت تلاش به موفقیت برسند. این دانش‌آموزان، به جای اینکه خود را اسیر رخدادهای بیرونی بدانند، معتقدند که می‌توانند تا حد زیادی وقایع بیرونی را تحت کنترل داشته باشند (حاتمی، 1390) و متعهدانه و با حس وظیفه‌شناسی بالا تکالیف خود را دنبال می‌کنند. دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیر به علت احساس تعهد بالایی که نسبت به انجام تکالیف و نقش دانش‌آموزی خود دارند همواره مسئولانه اهداف خود را دنبال می‌کنند و برای موفق شدن انگیزه دارند. این دانش‌آموزان تلاش می‌کنند و پشتکارشان به آن‌ها کمک می‌کند که متعهدانه درس بخوانند و با حرمت خود بالا در امتحان‌ها شرکت کنند بنابراین تا حد زیادی اضطراب امتحان آن‌ها کاهش می‌یابد.

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد از میان متغیرهای پیش‌بین سه متغیر مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی)، خودنظم‌دهی درونی و انگیزش درونی قادرند به‌طور سلسله‌مراتبی تغییرات اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی کنند. استفاده از راهبردهای خودنظم‌دهی در افراد سبب ارتقاء حرمت خود و خودکارآمدی شده و طبیعی است که غلبه اضطراب امتحان در این افراد کم‌رنگ باشد. عملکرد مطلوب و پی‌درپی در طی بهره‌مندی از خودنظم‌دهی باعث می‌شود که افراد با خودنظم‌دهی بالا به توانایی‌های خود اطمینان کنند و موقعیت را تهدیدآمیز و غیرقابل کنترل ارزیابی نکنند در نتیجه طبیعی است که در موقع امتحان با آرامش بیشتری به سؤالات پاسخ دهند. طبق نظریه یادگیری خودنظم‌دهی افراد نه توسط نیروهای درونی به حرکت درمی‌آیند و نه بردهٔ محیط‌اند، بلکه موجوداتی فعال هستند که برحسب یک تعامل دوجانبه و مستمر و تعیین‌کننده‌های شخصی و محیطی تبیین می‌شوند و فرض بر این است که فرایندهای خودنظم‌دهی نقش مسلط دارند. وقتی که انجام تکلیفی

بر عهده دانش‌آموزان با خودنظم‌دهی بالا گذاشته می‌شود، به‌وسیله مرتب کردن اهداف، به کار بردن دانسته‌های قبلی، در نظر گرفتن تناوب راهبردها، طراحی یک نقشه برای حل مسئله و در نظر گرفتن طرح‌های هماهنگ برای برخورد با مشکل، رفتارشان را اداره و مدیریت می‌کنند.

افراد مسئولیت‌پذیر نامرتب و اتفاقی و به‌گونه‌ای عمل نمی‌کنند که مسائل پیش‌رو برایشان اهمیتی ندارد بلکه برنامه‌ریزی می‌کنند و متعهدانه به برنامه‌های خود عمل می‌کنند. سخت‌کوش هستند و تمایل دارند که سخت کار کنند و انگیزه بالایی برای پیشرفت دارند. این افراد تمایل زیادی به تحمل کردن برخی از خطاها و به تعویق انداختن کارها و سرسری گرفتن جزئیات ندارند، بلکه حتی اگر نتوانند به‌خوبی طبق برنامه‌ریزی‌هایشان تکالیفشان را پیش ببرند مجدداً برنامه‌ریزی می‌کنند و بانظم کارشان را پیش می‌برند (چیرمبلو و لئون، 2010).

از آنجایی که خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیر بودن دانش‌آموزان به داشتن آرامش بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتر در دوران امتحان کمک می‌کند، بنابراین پیشنهاد می‌شود برنامه‌های مداخله‌ای بدین منظور در نظر گرفته شود. به‌عنوان مثال معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را به استفاده از راهبردهای یادگیری مختلف مانند خلاصه کردن مطالب درسی، استفاده از نمودار و جدول برای دسته‌بندی کردن مطالب تشویق کنند و با قرار دادن آن‌ها در گروه‌های کوچک ارزیابی و نظارت بر عملکرد خود و هم‌کلاسی‌هایشان را به آن‌ها واگذار کنند. دانش‌آموزان می‌توانند با ارائه کنفرانس در تدریس مواد آموزشی نقش فعال داشته باشند تا عملکرد تحصیلی آن‌ها بهبود یابد. همچنین خانواده‌ها نیز می‌توانند با اعتماد کردن و دادن احساس امنیت به فرزندان خود حرمت خود آن‌ها را بالا ببرند و مسئولیت‌های مناسب با توانمندی‌هایشان را بر عهده آن‌ها بگذارند تا مستقل و مسئولیت‌پذیر شوند و اگر والدین در زندگی خود از برنامه‌ریزی و راهبردهای حل مسئله استفاده کنند می‌توانند الگوی مناسبی برای نهادینه کردن خودنظم‌دهی در فرزندان خود باشند. بنابراین با همکاری کارکنان مدرسه و خانواده‌ها می‌توان به دانش‌آموزان برای طراحی اهداف یادگیری مناسب و جهت دادن به تلاش‌هایشان در جهت دستیابی به این اهداف یاری رساند. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی نقش متغیرهایی همچون خودپنداره، سبک‌های اسناد درونی و بیرونی، خودمهارگری و مهار تکانه، اعتماد به خود و راهبردهای مقابله با تنیدگی در میزان اضطراب امتحان بررسی شود. یکی دیگر از موضوعات پژوهشی می‌تواند بررسی ارتباط خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اختلال‌های اضطرابی و خلقی در دانش‌آموزان باشد.

## کتابنامه

- ابوالقاسمی، ع. (1377). طراحی و اعتبار یابی مقیاس اضطراب امتحان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- اکبری، م؛ شقاقی، ف؛ بهروزیان، م. (1390). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 29، 67-75.
- ایزدی‌فرد، ر؛ و سپاسی آشتیانی، م. (1389). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری با آموزش مهارت حل مسئله در کاهش علائم اضطراب امتحان. علوم رفتاری، 4، 17-23.
- بابایی امیری، ن؛ و عاشوری، ج. (1393). ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی، خلاقیت و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی. راهبردهای شناختی در یادگیری، 3، 111-127.
- بختیارپور، س؛ حافظی، ف؛ و بهزادی شینی، ف. (1388). رابطه بین جایگاه مهار، کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. روان‌شناسی اجتماعی (یافته‌های نو در روان‌شناسی)، 5، 35-52.
- جراره، ج؛ و محمدی کرکانی، آ. (1392). اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطه. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، 7، 307-313.
- حاتمی، ز. (1390). راهبردهای خودکنترلی رفتار، رشد، 6، 55-52.
- رسولی، ا؛ میرنسب، م؛ و بدری، ر. (1390). بررسی رابطه اسنادهای علی مذهبی و غیرمذهبی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر تبریز. فصلنامه علوم رفتاری، 9، 61-79.
- سپهریان آذر، ف؛ و رضایی، ز. (1389). میزان شیوع اضطراب امتحان و تأثیر مقابله درمانگری بر کاهش میزان آن و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، 7، 65-80.
- سفیری، خ؛ و چشمه، ا. (1393). مسئولیت‌پذیری نوجوان و رابطه آن با شیوه‌های جامعه‌پذیری در خانواده، فصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، 1، 103-131.
- سلیمان‌نژاد، ا. (1383). نظریه خودنظم‌جویی تحصیلی زیرمان. پیک نور، 2، 104-112.
- صاحبی، ع؛ زالی‌زاده، م؛ و زالی‌زاده، م. (1394). تئوری انتخاب: رویکردی در جهت مسئولیت‌پذیری و تعهد اجتماعی. رویش روان‌شناسی، 4، 11، 111-119.
- صبح قراملکی، ن؛ رسول‌زاده طباطبایی، ک؛ آزاد فلاح، پ؛ و فتحی آشتیانی، ع. (1387). بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی و آموزش مهارت‌های مطالعه در درمان دانشجویان مبتلا به اضطراب امتحان. فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، 11، 43-66.
- طاهر، م؛ نوروزی، ا؛ و تقی‌زاده رمی، ف. (1393). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر اضطراب امتحان. فصلنامه سلامت روانی کودک، 1، 1، 15-25.
- عقیلی، م؛ و نصیری، ا. (1393). رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری. شناخت اجتماعی، 109-125.

- فلاح یخدایی، م؛ و حیدری، غ. (1390). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، 6، 25-32.
- کاظمی، ح؛ وزیری، م؛ عابدی، ا. (1395). اثربخشی آموزش حل مسئله بر اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی دانش آموزان مقطع ابتدایی. *شناخت اجتماعی*، 5، 98-110.
- کردلو، م. (1389). پرسشنامه سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. تهران: آزمون یارپویا.
- کردنوقایی، ر. (1392). تأثیر آموزش توانش بر اساس تنش‌زدایی و صحبت کردن با خود در اضطراب. *فصلنامه علوم روان‌شناختی*، 45، 6-15.
- میهن‌دوست، ز؛ شهینی ییلاق، م؛ و شکرکن، ح. (1393). رابط مسئولیت‌پذیری و جایگاه مهار با خودشکوفایی. *مجموعه مقالات اولین کنگره علوم تربیتی و آسیب‌های اجتماعی*، 241-248.
- وفایی، ط. (1392). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *ششمین همایش روانپزشکی کودک و نوجوان*. دانشگاه علوم پزشکی تبریز
- Abbasi, M., Dargahi, Sh., & Pirani, Z. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 160-169.
- Alam, M. (2014). A Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance among Adolescents. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 12, 33-43.
- Cassady, J.C. (2004). The Impact of Cognitive Test Anxiety on Text Comprehension and Recall in the Absence of Salient Evaluative Pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 311-325.
- Chirombolo, A., & Leone, L. (2010). Personality and politics; the role of the HEXACO model in prediction ideology and voting. *Personality and Individual Differences*, 49, 43-48.
- Debicki, B., Kellermanns, F., Barnett, T., Pearson, A., & Pearson, A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14, 273-285.
- Gbenro Balogun, A., Kolawole Balogun, SH., & Victor Onyenko, CH. (2017). Test Anxiety and Academic Performance among Undergraduates: The Moderating Role of Achievement Motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, e14, 1-8.
- Lee W., Lee M. & Bong M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86-99.
- Morris L.W. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety. *Journal of Psychology*, 37, 541-555.
- Olabisi, F.A. (2014). Effects of Problem-Solving Technique on Test Anxiety and Academic Performance among Secondary School Students in Ondo State. *Journal of Research & Method in Education*, 4, 20-26.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning (electronic version). *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Putwain, D., & Daly, A.L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554-570.

Raufelder, D., Regner, N & Wood, M.A. (2017): Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 37, 1-21.

Saleron-perez H., Gutierrez-braojos C., Fernandez-cano A., & Salmeron-vilchez P. (2010). Self-regulated learning, self-efficacy beliefs and performance during the late childhood, *E-Journal of Educational research, Assessment and Evaluation*, 16, 1-18.

Stober, J., & Pekrun, R. (2004). *Advances in Test Anxiety Research*, Anxiety, Stress and Coping. *Learning and Individual Differences*, 17, 205-211.

Talbot, L. (2016). Test anxiety: Prevalence, effects, and interventions for elementary school students. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 3(1), 42-51.

Von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: a systematic review of treatment studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 51, 1-15.

Zimmerman B.J. & Kitsantas A. (2014). Comparing students self- displace and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155.





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی