

بررسی رابطه خود نظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز

مریم شفیعی سروستانی^۱، صفورا عسکری^۲

پذیرش: ۹۸/۷/۲

دریافت: ۹۸/۴/۱۸

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین خود نظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی است که به شیوه توصیفی-همبستگی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان کلاس ششم ناحیه ۴ شهر شیراز بودند که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۲۳۲ نفر پسر (۱۰۷) و دختر (۱۲۵) به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی (کانل و ریان، ۱۹۸۷) و پرسشنامه اشتیاق دانش آموزان در مدرسه (ویگا، ۲۰۱۶) بود. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها با آزمون‌های آماری تی تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره به کمک مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین متغیر خود نظم دهی تحصیلی و اشتیاق دانش آموزان در مدرسه همبستگی معنی دار و مثبت وجود دارد. همچنین از دیدگاه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز، خود نظم دهی تحصیلی دانش آموزان در مدرسه، پیش‌بینی کننده مثبت و معنی دار اشتیاق آنان در مدرسه است. براساس نتایج بدست آمده بهبود خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان و معلمان باید مورد توجه قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه ریزان درسی و مدرسان راهبردهای خودنظم دهی تحصیلی را در قالب دوره‌های آموزشی به دانش آموزان و معلمان آموزش دهند تا موجبات اشتیاق بیشتر، موفقیت تحصیلی و خود کار آمدی بیشتر فراهم شود.

کلید واژه ها: خود نظم دهی تحصیلی، اشتیاق در مدرسه، دانش آموزان کلاس ششم.

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، ایران، نویسنده مسئول، Maryam.shafiei@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش ابتدایی دانشگاه شیراز، ایران.

مقدمه

تعلیم و تربیت به عنوان فعالیتی که از بدو تولد آدمی تا زمان مرگ ادامه می یابد و به عنوان جریانی مداوم و پیوسته که کل شخصیت فرد را متحول می سازد از دیرباز تاکنون وجود داشته است (اجاق و شهرستانی، ۱۳۹۲). این جریان به عنوان یک عامل توسعه و پیشرفت در سراسر دنیا محسوب می شود که انسان ها را از جهل و بدبختی به سمت دانش و شادی سوق داده است. آموزش به افراد کمک می کند تا از لحاظ فیزیکی، ذهنی، اخلاقی، معنوی و احساسی رشد کنند و با فراهم کردن محیط یادگیری مناسب، زمینه ایجاد مهارت و نگرش ها را در او توسعه داده تا احساس مفید بودن را هرچه بیشتر در او ایجاد کند (اتور و همکاران^۱، ۲۰۱۳). در بین دوره های آموزش اجباری، آموزش ابتدایی به سبب شکل گیری شخصیت کودک در این دوران بسیار حائز اهمیت می باشد. در طول این سال های شکل گیری شخصیت، آموزش و پرورش سعی می کند اعتماد به نفس و تمایل به یادگیری را در هر کودک ایجاد کند (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور^۲، ۲۰۱۸). در ایران دانش آموزان از ۷ تا ۱۳ سالگی در شش سال تحصیلی دوران ابتدایی خود را می گذرانند. در این بین پایه ششم ابتدایی که پایه ای نو پا در سیستم آموزشی ما می باشد با آغاز دوره نوجوانی همراه است، که یک دوره هسته ای از رشد شخصیت فرد به حساب می آید (سادونیکووا^۳، ۲۰۱۶).

نوجوانی دوره گذار از کودکی به بزرگسالی است که با تغییرات جسمی، اجتماعی، رفتاری و شناختی همراه است (هاتانو و همکاران^۴، ۲۰۱۶). این دوره به عنوان "دوره زندگی بین بلوغ و دستیابی به نقش و مسئولیت بزرگسالان" شناخته شده است (کلیفورد^۵ و همکاران، ۲۰۱۶) که عموماً از ۱۲ تا ۱۸ سالگی در نظر گرفته می شود (توسینو^۶، ۲۰۱۷). در دوره نوجوانی افراد در معرض تأثیرات اجتماعی قرار دارند (فوکس و بلیکموور^۷، ۲۰۱۶). لذا به منظور دستیابی به موفقیت در این دوران، نوجوانان نیاز به توسعه مهارت ها و شایستگی های شناختی - اجتماعی از جمله خود نظم دهی دارند (توسینو، ۲۰۱۷).

خود نظم دهی به عنوان منبع اقدامات هدفمند و قلب پروسه های علمی توصیف شده است (زیگلر و اپدناکر^۸، ۲۰۱۸). برخی از اجزای اساسی آن نظارت، کنترل و برنامه ریزی رفتار خود است (پوریل و همکاران^۹، ۲۰۱۷). خود نظم دهی، افراد را قادر می سازد تا رفتار و اقدامات خود را کنترل و عملکرد خود را در صورت لزوم برای رسیدن به اهداف تعیین شده تنظیم کنند (زیگلر و اپدناکر، ۲۰۱۸). کلیف و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۸) معتقدند که دوران کودکی دوره بنیادین توسعه خود نظم دهی می باشد و افرادی که در سنین پایین خود نظم دهی را در خود پرورش می دهند، در بزرگسالی عملکرد بهتری از خود نشان می دهند. همچنین اسکیب و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۸) نشان دادند که خود نظم دهی یک مهارت اصلی برای آمادگی در مدرسه می باشد زیرا سطح بالایی از خود نظم دهی در سنین خاص، پیش بینی کننده سطح بالایی از نتایج تحصیلی، شناختی و اجتماعی در بسیاری از مقاطع سال های کودکی در مدرسه و بزرگسالی می باشد. زیگلر و اپدناکر (۲۰۱۸) اذعان دارند که

- 1 - Etor et al
- 2 - Singapore Ministry of Education
- 3 - Sadovnikova
- 4 - Hatano et al
- 5 - Kliford et al
- 6 - Tousignant
- 7 - Foulkes & Blakemore
- 8 - Ziegler & Opdenakker
- 9 - Peverill et al
- 10 - Cliff et al
- 11 - Skibbe et al

دانش آموزان خود نظم ده می‌توانند با انتخاب یک استراتژی یادگیری مناسب، پیشرفت خود را ارزیابی کرده و در صورت لزوم رفتار خود را تعدیل کنند و یا بر اساس استراتژی، یادگیری خود را تغییر دهند. این دانش آموزان از مهارت‌هایی برای یادگیری مؤثر در مدرسه وزندگی استفاده می‌کنند و ویژگی‌های خاصی دارند که آن‌ها را از دیگر دانش آموزانی که این ویژگی را ندارند متمایز کرده است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: (۱) استفاده از استراتژی‌های شناختی، (۲) کنترل و تلاش برای ترتیب زمان، (۳) برنامه‌ریزی و کنترل فرآیندهای ذهن برای دستیابی به اهداف شخصی، (۴) ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب، (۵) تلاش کافی برای کنترل و تنظیم برنامه‌های تحصیلی و محیط کلاس (دوستیان، ۲۰۱۴).

خود نظم دهی تحصیلی به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده قوی برای پیشرفت تحصیلی به شمار می‌آید (لی و همکاران، ۲۰۱۴، دوستیان و همکاران، ۲۰۱۴). اندیشمندان در گذشته بر این باور بودند که عامل موفقیت یک کشور در برخورداری از تسهیلات مادی و کمی است ولی با گذشت زمان به این نتیجه رسیدند که تمام تجهیزات و فن‌آوری‌های نوین بدون فراگیرانی مشتاق و باانگیزه راه به جایی نمی‌برد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۳). استفنسون و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی دریافتند که اشتیاق در مدرسه و خود نظم دهی به هم مربوط می‌باشند و یک رابطه دوسویه دارند. لذا یکی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی اشتیاق به مدرسه می‌باشد (زلالی و قربانی، ۱۳۹۳). اشتیاق به‌عنوان میزان تعهد و مشارکت دانش آموز در برنامه درسی، مدرسه و فعالیت‌های اجتماعی توصیف شده است (پویسا و همکاران، ۲۰۱۷). مؤلفه‌های اشتیاق در مدرسه از نظر ویگا شامل ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و پویایی می‌باشد (ویگا، ۲۰۱۶). اشتیاق در مدرسه به‌عنوان یک عنصر کلیدی برای ارتقای نتایج علمی و آموزشی در نظر گرفته می‌شود (گومنز و همکاران، ۲۰۱۸) و دانش آموزانی که از این ویژگی برخوردارند بیان می‌کنند که با توجه به اهمیت فرایند یادگیری، در این فرایند درگیر می‌شوند (میراندا زاپاتا و همکاران، ۲۰۱۸). اشتیاق دانش آموز به مدرسه برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به‌عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌شود (کلویر، ۱۳۹۴). تحقیقات نشان داده است که اشتیاق دانش آموزان با عملکرد تحصیلی آنان در موضوعات مختلف رابطه مستقیم دارد که در این پژوهش ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و پویایی اشتیاق مورد بررسی قرار گرفته است.

تحقیقات متعددی در زمینه خودنظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه به‌طور مجزا صورت گرفته است ولی با توجه به کمبود وجود پژوهش در حیطه خود نظم دهی تحصیلی و رابطه آن با اشتیاق دانش آموزان در مدرسه، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه خود نظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه در بین دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز انجام شده است. به عبارتی این مطالعه به دنبال یافتن این پاسخ است که در صورت وجود رابطه مثبت میان این دو متغیر چطور می‌توان دانش آموزانی با خود نظم دهی تحصیلی بیشتری به‌منظور تقویت اشتیاق دانش آموزان به مدرسه بار آورد.

1 -Lee et al

2 -Stefansson et al

3 -Pöysä et al

4 -Veiga

5 -Goemans et al

6 -Miranda-Zapata et al

سوال های پژوهش

با توجه به مطالب ذکر شده، سؤالات اساسی در این پژوهش عبارت اند از:

- ۱- خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان کلاس ششم و مولفه های آن به چه میزان است؟
- ۲- اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم و مولفه های آن به چه میزان است؟
- ۳- آیا بین خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق دانش آموزان در مدرسه رابطه معنی داری وجود دارد؟
- ۴- آیا خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان، پیش بینی کننده معنی داری برای اشتیاق دانش آموزان در مدرسه می باشد؟

روش

این پژوهش در قلمرو پژوهش های کاربردی است که به شیوه توصیفی - همبستگی انجام شد. جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز ناحیه ۴ به تعداد حدوداً ۴۵۰۰ نفر تشکیل می دهند. براساس جدول مورگان نیاز به ۳۵۱ نفر نمونه می باشد؛ که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، به دلیل محدودیت های موجود (عدم همکاری مدارس و دانش آموزان) تعداد ۲۳۲ نفر پسر (۱۰۷) و دختر (۱۲۵) به عنوان نمونه انتخاب شدند. بدین صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز یکی از نواحی (ناحیه ۴) انتخاب، سپس از بین مدارس این ناحیه، ۴ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس سال ششم بصورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه های پژوهش توزیع گردید. برای تحلیل داده های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS23 از آزمون تی تک نمونه ای برای سوال پژوهشی اول و دوم، ضریب همبستگی پیرسون برای سوال پژوهشی سوم و با استفاده از نرم افزار lisrel از رگرسیون چندمتغیره به کمک مدل سازی معادلات ساختاری برای سوال پژوهشی چهارم استفاده شده است.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور اندازه گیری متغیرها از دو پرسشنامه استفاده شد:

- ۱- پرسشنامه خود نظم دهی تحصیلی: پرسشنامه خود نظم دهی تحصیلی، در سال ۱۹۸۷ توسط کانل و ریان برای اندازه گیری میزان خود نظم دهی کودکان تهیه شد. پرسشنامه حاوی ۳۲ ماده و چهار زیر مقیاس می باشد که زیر مقیاسها شامل: خودنظم دهی بیرونی، خودنظم دهی درونی، خودنظم دهی شناختی و انگیزه درونی می باشد. دو خرده مقیاس خودنظم دهی بیرونی و درونی هر کدام شامل ۹ سوال و دو خرده مقیاس خودنظم دهی شناختی و انگیزه درونی نیز هر کدام شامل ۷ سوال هستند. گستره پاسخ های هر گزینه روی پیوستار ۴ درجه ای قرار دارد. برای نمره گذاری هر یک از زیر مقیاسها به "خیلی درست" ۴ امتیاز، "تقریباً درست" ۳ امتیاز، "نه خیلی درست" ۲ امتیاز و "اصلاً درست نیست" ۱ امتیاز داده می شود. میانگین هر یک از زیر مقیاسها پس از جمع نمره ها محاسبه می شود. میانگین بالاتر نشانگر خودنظم جویی بیشتر است. دیوس و همکاران (به نقل از کدیور، فرزاد و دستا، ۱۳۹۱) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاسهای پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی را بدین شرح گزارش کرده اند: خودنظم دهی بیرونی=۰/۷۵، خودنظم دهی درونی=۰/۸۵، خودنظم دهی شناختی=۰/۸۸ و انگیزش درونی=۰/۸۸ که این نتایج حاکی از پایایی مطلوب زیر مقیاسهای این آزمون است. برای تعیین پایایی پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی در این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۸ بدست آمد. همچنین به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه خود نظم دهی

تحصیلی همبستگی نمره های هر بعد با نمره کل مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که همبستگی ابعاد خودنظم دهی بیرونی، خودنظم دهی درونی، خودنظم دهی شناختی و انگیزش درونی با نمره کل در سطح ۰/۰۱ معنی دار است که این مطلب حاکی از اعتبار آزمون است.

۲- پرسشنامه اشتیاق دانش آموزان در مدرسه: این مقیاس در سال ۲۰۱۶ توسط ویگا ساخته شده و دارای ۲۰ عبارت است و هدف آن بررسی مؤلفه های اشتیاق دانش آموزان در مدرسه (اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی، اشتیاق رفتاری و اشتیاق پویایی) است. این مقیاس براساس طیف لیکرت است که از ۱ تا ۶ نمره گذاری شده است (کاملاً مخالفم = ۱؛ مخالفم = ۲؛ تاحدی مخالفم = ۳؛ تاحدی موافقم = ۴؛ موافقم = ۵؛ کاملاً موافقم = ۶). عبارت های ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند (کاملاً مخالفم = ۶؛ مخالفم = ۵؛ تاحدی مخالفم = ۴؛ تاحدی موافقم = ۳؛ موافقم = ۲؛ کاملاً موافقم = ۱). مجموع امتیازهای عبارت های هر زیرمقیاس نشان دهنده امتیاز فرد و مجموع کل امتیازهای فرد میزان اشتیاق به مدرسه را نشان می دهد. براساس این روش تحلیل نمره های بدست آمده را جمع کرده و سپس براساس جدول زیر قضاوت می کنیم.

حد بالای نمرات	حد متوسط نمرات	حد پایین نمرات
۱۰۰	۷۰	۲۰

در صورتی که نمرات ۲۰ تا ۴۰ باشد، میزان اشتیاق دانش آموزان در مدرسه ضعیف، ۴۱ تا ۸۰ سطح متوسط و ۶۰ تا ۱۲۰ میزان اشتیاق آنان بسیار خوب است. سرمد و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس های پرسشنامه اشتیاق دانش آموزان در مدرسه را بدین شرح گزارش کرده اند: اشتیاق شناختی-۰/۷۶، اشتیاق عاطفی-۰/۸۲، اشتیاق رفتاری-۰/۷۰ و اشتیاق پویایی-۰/۸۵ که این نتایج حاکی از پایایی مطلوب زیر مقیاس های این آزمون است. برای تعیین پایایی پرسشنامه اشتیاق دانش آموزان در مدرسه در این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۱ بدست آمد که نشان دهنده اعتبار قابل قبول این پرسشنامه است. همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوایی استفاده شد و انطباق سوال های پرسشنامه با موضوع و هدف پژوهش را متخصصان تایید کردند (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). همچنین در این پژوهش همبستگی نمره های هر بعد با نمره کل مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که همبستگی ابعاد اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی، اشتیاق رفتاری و اشتیاق پویایی با نمره کل در سطح ۰/۰۵ معنی دار است که این مطلب حاکی از اعتبار آزمون است.

یافته ها

توصیف متغیرهای کلیدی پژوهش: داده های گردآوری شده درباره سازه های پژوهش نشان می دهد بین ابعاد خودنظم دهی تحصیلی؛ بعد خودنظم دهی درونی با نمره ۲۹/۳۸ از وضعیت بهتری نسبت به بعد خودنظم دهی بیرونی، خودنظم دهی شناختی و انگیزش درونی برخوردار است. همچنین بین ابعاد اشتیاق در مدرسه، بعد اشتیاق رفتاری با نمره ۲۶/۵۱ از وضعیت بهتری نسبت به بعد اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی و اشتیاق پویایی برخوردار است. وضعیت توصیفی ابعاد خودنظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

تعداد نمونه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد	
۲۳۲	۴۵/۰۰	۱۱۳/۰۰	۷۳/۴۳۱۰	۱۱/۳۸۸۲۵	اشتیاق در مدرسه
۲۳۲	۷۰/۰۰	۱۶۱/۰۰	۱۰۳/۴۶	۱۲/۰۰۴۲۸	خودنظم‌دهی تحصیلی
۲۳۲	۱۳/۰۰	۳۶/۰۰	۲۸/۷۵۴۳	۹/۴۹۶۶۳	خودنظم‌دهی بیرونی
۲۳۲	۱۶/۰۰	۳۶/۰۰	۲۹/۳۸۳۶	۴/۲۸۷۷۳	خودنظم‌دهی درونی
۲۳۲	۱۴/۰۰	۲۸/۰۰	۲۴/۹۸۷۱	۲/۵۸۹۴۹	خودنظم‌دهی شناختی
۲۳۲	۹/۰۰	۲۸/۰۰	۲۰/۳۴۰۵	۴/۲۰۶۸۳	انگیزش درونی
۲۳۲	۱۱/۰۰	۳۰/۰۰	۲۵/۶۴۲۲	۳/۴۷۱۱۶	اشتیاق شناختی
۲۳۲	۶/۰۰	۳۰/۰۰	۲۱/۵۷۷۶	۴/۴۵۱۵۸	اشتیاق عاطفی
۲۳۲	۶/۰۰	۳۰/۰۰	۲۶/۵۱۲۹	۵/۲۹۸۰۳	اشتیاق رفتاری
۲۳۲	۵/۰۰	۳۰/۰۰	۲۲/۰۱۲۹	۵/۳۲۶۱۴	اشتیاق پویایی

۱- خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم و مولفه‌های آن به چه میزان است؟

جدول ۲. نتایج تی تک نمونه‌ای برای شناسایی وضعیت خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	سطح کفایت قابل قبول (۲/۵)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
خودنظم‌دهی بیرونی	۳/۱۷	۰/۵۰		۲۰/۵۸		۰/۰۰۰۱
خودنظم‌دهی درونی	۳/۲۶	۰/۴۷	۲/۵	۲۴/۴۵	۲۳۱	۰/۰۰۰۱
خودنظم‌دهی شناختی	۳/۵۶	۰/۳۶		۴۴/۰۳		۰/۰۰۰۱
انگیزش درونی	۲/۹۰	۰/۶۰		۱۰/۲۸		۰/۰۰۰۱

در جدول (۲) نتیجه آزمون تی تک نمونه‌ای میانگین ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز را در نمونه پژوهش و مقایسه آن با سطح کفایت قابل قبول (۲/۵) نشان می‌دهد که این معیار میانگین از میانگین نمرات ۱ تا ۴ گویه‌های پرسشنامه به دست می‌آید. براساس جدول، میانگین تمامی ابعاد بالاتر از سطح کفایت قابل قبول بوده است. همچنین با توجه به مقادیر t بدست آمده، در درجه آزادی ۲۳۱ تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار است. این بدان معناست که خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان در تمامی ابعاد از میزان مطلوبی برخوردار است.

۲- اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم و مولفه‌های آن به چه میزان است؟
جدول ۳. نتایج تی تک نمونه‌ای برای شناسایی وضعیت اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	سطح کفایت قابل قبول (۳/۵)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
اشتیاق شناختی	۵/۱۲	۰/۶۹		۳۵/۷۲		۰/۰۰۰۱
اشتیاق عاطفی	۴/۳۱	۰/۹۰		۱۳/۶۷		۰/۰۰۰۱
اشتیاق رفتاری	۵/۳۰	۱/۰۵	۳/۵	۲۵/۹۱	۲۳۱	۰/۰۰۰۱
اشتیاق پویایی	۴/۴۰	۱/۰۶		۱۲/۹۰		۰/۰۰۰۱

جدول (۳) نتیجه آزمون تی تک نمونه‌ای میانگین ابعاد اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز و مقایسه آن با سطح قابل قبول (۳/۵) را نشان می‌دهد که این معیار میانگین از میانگین نمرات ۱ تا ۶ گویه‌های پرسشنامه به دست می‌آید. با توجه به نتایج بدست آمده تمامی ابعاد بالاتر از سطح کفایت قابل قبول بوده است. همچنین با توجه به مقادیر t بدست آمده، در درجه آزادی ۲۳۱ تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار است. این بدان معناست که اشتیاق در مدرسه دانش آموزان در تمامی ابعاد از میزان مطلوبی برخوردار است.

۳- آیا رابطه معنی داری بین خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق دانش آموزان در مدرسه وجود دارد؟
جدول ۴. نتایج آزمون ضریب همبستگی برای بررسی رابطه خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز

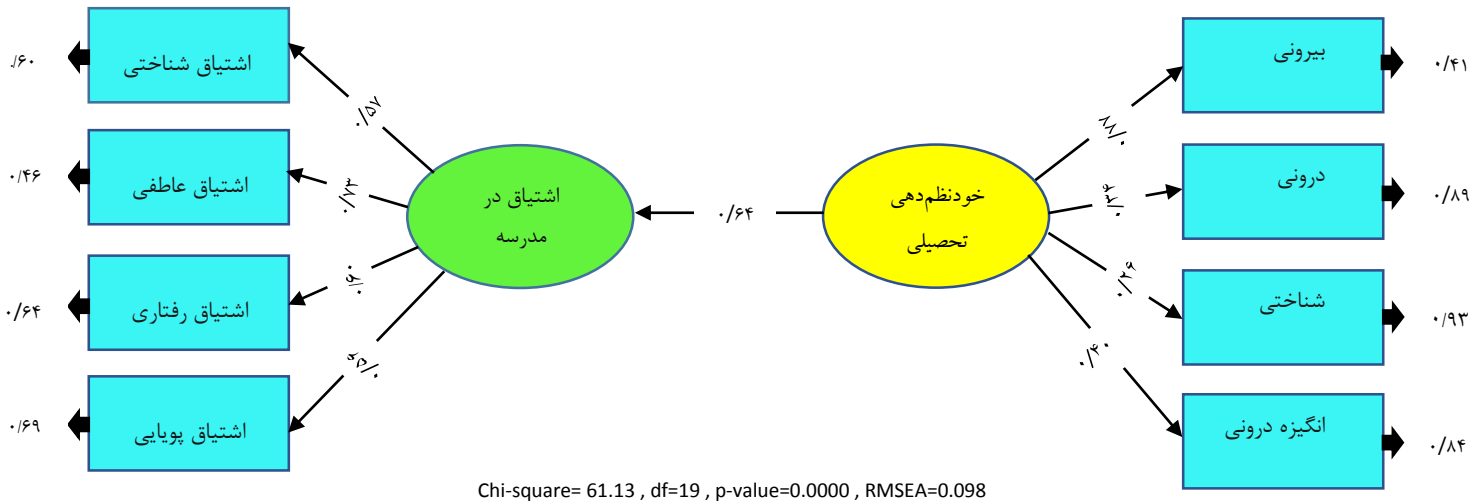
متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. بیرونی										
۲. درونی	**۰/۵۱									
۳. شناختی	**۰/۳۲	**۰/۳۸								
۴. انگیزش درونی	**۰/۲۵	**۰/۳۹	**۰/۳۶							
۵. اشتیاق شناختی	**۰/۱۷	**۰/۳۵	**۰/۴۲	**۰/۳۱						
۶. اشتیاق رفتاری	-۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۰۹	**۰/۲۱					
۷. اشتیاق عاطفی	۰/۰۱۵	۰/۰۵	۰/۱۳	**۰/۱۸	**۰/۲۳	**۰/۲۸				
۸. اشتیاق پویایی	۰/۰۷	**۰/۲۳	۰/۱۶	**۰/۲۲	**۰/۲۹	۰/۰۱	**۰/۲۲			
۹. خودنظم دهی	**۰/۷۲	**۰/۷۹	**۰/۶۱	**۰/۶۸	**۰/۴۰	۰/۰۵	۰/۰۹	**۰/۲۴		
۱۰. اشتیاق	**۰/۲۳	**۰/۲۹	**۰/۱۹	**۰/۲۳	**۰/۴۰	-۰/۵۶	۰/۱۲	**۰/۶۳	**۰/۳۲	۱

**P<۰/۰۱

به منظور بررسی رابطه ابعاد و مولفه‌های خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق دانش آموزان در مدرسه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین ابعاد خودنظم دهی تحصیلی با هم شامل خودنظم دهی بیرونی با خودنظم دهی درونی، شناختی و انگیزش درونی، خودنظم دهی شناختی با انگیزش درونی و خودنظم دهی درونی و همچنین ابعاد خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق شناختی و ابعاد خودنظم دهی درونی با اشتیاق پویایی و انگیزش

درونی با اشتیاق عاطفی و پویایی، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. به علاوه بین خودنظم دهی تحصیلی در مجموع با اشتیاق در مدرسه، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. اما بین هیچ یک از ابعاد خودنظم دهی تحصیلی با اشتیاق رفتاری رابطه معنی داری دیده نشد.

۴- آیا خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان، پیش بینی کننده معنی داری برای اشتیاق دانش آموزان در مدرسه می باشد؟



نمودار ۱. رگرسیون چندمتغیره به کمک مدل سازی معادلات ساختاری

همان گونه که در نمودار فوق نیز مشاهده می شود، از میان ابعاد خودنظم دهی تحصیلی، خودنظم دهی درونی، شناختی، بیرونی و انگیزش درونی به ترتیب دارای قوی ترین تا ضعیف ترین بار عاملی ۰/۷۳، ۰/۶۰، ۰/۵۷ و ۰/۵۶ می باشند. هم چنین تحلیل مسیر نشان می دهد که خودنظم دهی تحصیلی پیش بینی کننده مثبت و معنی دار ($P < 0/01$ و $\beta = 0/64$) اشتیاق دانش آموزان در مدرسه می باشد.

به منظور تعیین برازش مدل مقادیر مختلف برازش محاسبه شد. بر اساس جدول زیر می توان دریافت که با توجه به بالا بودن شاخص های برازش CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایش)، GFI (شاخص نیکویی برازش)، RMSEA (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد)، NFI (شاخص برازش هنجار شده)، RFI (شاخص برازش نسبی) و RMR (ریشه میانگین مربعات باقی مانده) می توان گفت مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۵. شاخص های برازش مدل خودنظم دهی تحصیلی بر اشتیاق دانش آموزان در مدرسه

شاخص	مقادیر برازش	مقادیر قابل قبول
X^2/df	۳/۲۱	کمتر از ۵
RMSEA (ریشه‌ی میانگین مربعات خطای برآورد)	۰/۰۹۸	< ۰/۱
P value	۰/۰۰۰۰۰	< ۰/۰۵
CFI (شاخص برازش نسبی)	۰/۹۰	> ۰/۹
IFI (شاخص برازش افزایش)	۰/۹۰	۱ تا ۰
GFI (شاخص نیکویی برازش)	۰/۹۴	> ۰/۹
NFI (شاخص برازش هنجار شده)	۰/۸۶	> ۰/۹
RFI (شاخص برازش نسبی)	۰/۷۹	> ۰/۹
RMR (ریشه میانگین مربعات باقی مانده)	۰/۰۴	مقادیر نزدیک به صفر بهتر است

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودنظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه دانش آموزان انجام شد. در این راستا با بررسی خود نظم دهی تحصیلی و رابطه آن با اشتیاق در مدرسه دانش آموزان، یافته های این پژوهش نشان داد که رابطه مثبت و معناداری میان این دو متغیر وجود دارد و خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان، پیش بینی کننده مثبت و معنی دار اشتیاق آنان در مدرسه است. به عبارتی با افزایش خود نظم دهی تحصیلی دانش آموزان، اشتیاق آنان در مدرسه نیز افزایش خواهد یافت. این نتایج با نتایج پژوهش های رضوان و همکاران (۲۰۰۶) و استنفون و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. استفسون و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان اشتیاق در مدرسه و خود نظم دهی ارادی؛ رابطه متقابل در نوجوانی دریافتند که این مفاهیم یعنی اشتیاق در مدرسه و خود نظم دهی به هم مربوط می باشند و یک رابطه دوسویه دارند. غلامی لواسانی و همکارانش (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش خودنظم دهی بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی نشان داد که تدریس راهبردهای خودنظم دهی، بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر زیادی دارد. همچنین نتایج پژوهش برزگر بفرویی و سعدی پور (۱۳۹۱) نشان داد که ارتقا باورهای معرفت شناختی دانش آموزان می تواند خودکارآمدی، راهبرد خودنظم دهی و متعاقباً عملکرد تحصیلی آنان را بهبود ببخشد. ولترز و تیلور (۲۰۱۲) مدل های یادگیری خود نظم دهی و اشتیاق در مدرسه برای کمک به درک اینکه چرا بعضی از دانش آموزان در مدرسه موفق هستند، در حالی که دیگران نیستند، و راه حل هایی به منظور بهبود ارتباط بین این دو مفهوم را ارائه دادند. پوپا دنیل (۲۰۱۵) در پژوهش خود با موضوع رابطه بین خود نظم دهی، انگیزش و عملکرد در دانش آموزان دوره راهنمایی به این نتیجه رسید که یادگیری خود نظم دهی در دستیابی دانش آموزان به موفقیت تحصیلی تأثیر زیادی دارد و رابطه بین انگیزش و عملکرد

¹ -Stefansson et al

² -Wolters & Taylor

³ -Popa Daniela

را افزایش می‌دهد. فیوریلی و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی دریافتند که اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه تأثیر مثبت و مستقیمی روی موفقیت تحصیلی آن‌ها دارد. میراندا زاپاتا و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان مدل‌سازی تأثیر اشتیاق به مدرسه روی حضور در مدرسه و عملکرد مدرسه دریافتند که اشتیاق به مدرسه تأثیر مستقیم و مثبتی بر روی عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان یکی از مهارت‌های فراشناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فعالیت‌های خود را کنترل و هدایت کنند و دانش‌آموزانی که از این مهارت برخوردارند در برخورد با مسائل، مستقل، خودآموز و توانمند در استفاده از انواع استراتژی‌های یادگیری هستند (کیتسنتس^۲، ۲۰۰۸) و اشتیاق بیشتری در مدرسه از خود نشان می‌دهند. لذا به منظور بالا بردن اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان می‌توان مهارت خودنظم‌دهی تحصیلی که یکی از مهارت‌های فراشناختی می‌باشد را در آنان افزایش داد. بدین منظور ارائه چند استراتژی برای بالا بردن سطح خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند موثر باشد که به شرح زیر است:

- ۱- تعیین هدف (تحقیقات نشان می‌دهد که تشویق دانش‌آموزان به تعیین اهداف کوتاه مدت برای یادگیری می‌تواند یک راه موثر برای کمک به دانش‌آموزان و پیشرفت آنها باشد). ۲- خودانگیزشی (با ایجاد اهداف یادگیری و پیدا کردن انگیزه درونی به منظور پیشبرد اهداف، احتمال بیشتری وجود دارد که دانش‌آموزان در انجام تکالیف دشوار اصرار ورزند و اغلب از فرایند یادگیری بعنوان فرایندی لذت‌بخش یاد می‌کنند). ۳- کنترل توجه (معلم می‌تواند با حذف محرک‌های مزاحم به دانش‌آموزان در کنترل توجه کمک کند). ۴- انعطاف‌پذیری در استفاده از راهبردهای یادگیری (معلم بوسیله مدل‌سازی چگونگی استفاده از استراتژی‌های جدید و ارائه چهارچوب‌های مناسب به دانش‌آموزان بعنوان تمرین، می‌تواند آنها را به کاربرانی مستقل و استراتژیک تبدیل کند). ۵- خودکنترلی (معلم می‌تواند دانش‌آموزان را به ثبت تعداد دفعاتی که روی تکالیف مشخص کار کرده‌اند، استراتژی‌هایی که استفاده کرده‌اند و زمانی که صرف انجام تکالیف خود کرده‌اند، تشویق کند). ۶- خودارزیابی (معلم می‌تواند به منظور ارتقای مهارت خودارزیابی در دانش‌آموزان به آنها در نظارت بر اهداف یادگیری و استفاده از استراتژی کمک کند؛ همچنین تغییراتی در اهداف و استراتژی‌ها با توجه به نتایج یادگیری ایجاد کنند) (زومبرون و همکاران^۳، ۲۰۱۱). پونیتز و مک لالند^۴ اذعان دارند خودنظم‌دهی یک بنیان بسیار مهم است که بسیاری از مهارت‌ها براساس آن ساخته می‌شود. بسیار حایز اهمیت است که بزرگسالان تمرکز خود را بر کمک به کودکان به منظور بیان و مدیریت احساس آنها بگذارند تا باعث توسعه مهارت خودنظم‌دهی در آنها به طور موثرتر شوند (بیلمس^۵، ۲۰۱۲).

در پژوهش حاضر بدلیل عدم همکاری مدارس و دانش‌آموزان قادر به جمع‌آوری نمونه موردنیاز نشدیم. همچنین باتوجه به انجام تحقیق در یک پایه، پیشنهاد می‌شود تحقیقات گسترده‌تری در پایه‌های دیگر نیز انجام گردد تا با آگاهی از نتایج دیگر دانش‌آموزان در مناطق مختلف، قادر به برنامه‌ریزی جامع‌تر و فراهم آوردن محیطی مطلوب‌تر باشیم.

باتوجه به نتایج بدست آمده در این پژوهش به محققان پیشنهاد می‌شود راهبردهای خودنظم‌دهی تحصیلی در قالب دوره‌های آموزشی به دانش‌آموزان و معلمان آموزش داده شود تا موجبات اشتیاق بیشتر، موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی بیشتر فراهم شود.

¹ -Fiorilli et al

² - Kitsantas

³ -Zumbrunn et al

⁴ -Ponitz & Mcclelland

⁵ -Bilmes

منابع

- ۱- اجاق، محمد و واعظ شهرستانی، زینب. (۱۳۹۳). تعلیم و تربیت در ایران باستان. فصلنامه تحقیقات روانشناختی، ۵(۲۰)، ۵۲-۶۵.
- ۲- برزگر بفرویی، کاظم و سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). مدل یابی روابط بین باورهای معرفت شناختی، خود کارآمدی تحصیلی، خودنظم دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۴۱(۱).
- ۳- رشید کلویر، حجت اله. (۱۳۹۴). مقایسه ی اشتیاق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان مدارس نوساخت و قدیم ساخت. روان شناسی مدرسه، ۴(۴)، ۷۵-۶۰.
- ۴- زلالی، بهروز و قربانی، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون نارساخوانی. ناتوانی های یادگیری. ۳(۴)، ۵۸-۴۴.
- ۵- سرمد، زهره؛ حجازی، الهه و بازرگان، عباس. (۱۳۹۰). روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگه.
- ۶- شریفی، حسن پاشا؛ محمودی، غلامرضا و حافظ الکتب، لیلی. (۱۳۹۳). پیش بینی انگیزه پیشرفت بر اساس خود کارآمدی و شادکامی و پنج عامل بزرگ شخصیت در دانش آموزان دختر. تحقیقات روان شناختی. ۳(۴)، ۷۱-۵۸.
- 7- Bilmes, J. (2012). *Beyond Behavior Management: The Six Life Skills Children Need*. Redleaf Press. Retrieved from <http://books.google.ca/books?id=T4ToCAAAQBAJ>
- 8- Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J., & Vella, S. A. (2018). Early Childhood Media Exposure and Self-Regulation: Bi-Directional Longitudinal Associations. *Academic pediatrics*.
- 9- Doostian, Y., Fattahi, S., Goudini, A. A., Azami, Y., Massah, O., & Daneshmand, R. (2014). The Effectiveness of self-regulation in students' academic achievement motivation. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 2(4), 261-70.
- 10- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553.
- 11- Etor, C. R., Mbon, U. F., & Ekanem, E. E. (2013). Primary Education as a Foundation for Qualitative Higher Education in Nigeria. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 155.
- 12- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- 13- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2016). Is there heightened sensitivity to social reward in adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 40, 81-85.
- 14- Goemans, A., van Geel, M., Wilderjans, T. F., van Ginkel, J. R., & Vedder, P. (2018). Predictors of school engagement in foster children: A longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 88, 33-43.
- 15- Hatano, K., Sugimura, K., & Klimstra, T. A. (2017). Which came first, personality traits or identity processes during early and middle adolescence. *Journal of Research in Personality*, 67, 120-131.

- 16- Kilford, E. J., Garrett, E., & Blakemore, S. J. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 106-120.
- 17- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- 18- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., 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, 627-632.
- 19- Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 86-99.
- 20- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. & Tominey, S. (in press). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Ed.) & W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of lifespan human development*. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- 21- Ministry of Education, Singapore (2016). Primary school education: Preparing your child for tomorrow. Singapore: MOE. Available at: www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/primary/files/primary-school-education-booklet.pdf (accessed 2 January 2018).
- 22- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelling the Effect of School Engagement on Attendance to Classes and School Performance. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 102-109.
- 23- Peverill, S., Garon, N., Brown, A., & Moore, C. (2017). Depleting and motivating self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 44, 116-126.
- 24- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53, 64-73.
- 25- Rezvan, S., Ahmadi, S. A., & Abedi, M. R. (2006). The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(4), 415-428.
- 26- Sadovnikova, T. (2016). Self-esteem and interpersonal relations in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 440-444.
- 27- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2018). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*.
- 28- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*, 64, 23-33.
- 29- Tousignant, B., Sirois, K., Achim, A. M., Massicotte, E., & Jackson, P. L. (2017). A comprehensive assessment of social cognition from adolescence to adulthood. *Cognitive Development*, 43, 214-223.

- 30- Veiga, F. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819.
- 31- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. *In Handbook of research on student engagement* (pp. 635-651). Springer, Boston, MA.
- 32- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.
- 33- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*, 1-28.