



تأثیر آموزش مجازی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس ابتدایی شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱

فرشید رستم زاده

نویسنده مسئول. مدرس دانشگاه فرهنگیان ارومیه

rostamzadehfarshid@yahoo.com

شهرز شجاع آبادی

کارشناس پشتیبانی آموزش و پرورش

Shojaabadishahrooz52@gmail.com

صنم اسدی

کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

sanam.asadi62@gmail.com

1

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ بود. روش پژوهش توصیفی از نوع علی‌مقایسه‌ای بود. جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی عادی و هوشمند در سال ۱۴۰۲ در شهر ارومیه می‌باشند که از میان دانش‌آموزان مدارس عادی بالغ بر ۳۶۶ نفر و از میان دانش‌آموزان مدارس هوشمند ۲۰۸ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت علی و مک اینرنی و نمره پیشرفت تحصیلی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان مدارس عادی و هوشمند در پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت و مؤلفه‌های آن تفاوت وجود دارد. به عبارتی دانش‌آموزان مدارس هوشمند از پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت بالاتری برخوردارند.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، پیشرفت تحصیلی، انگیزش پیشرفت

مقدمه

بیان مسئله

ظهور پدیده‌های نو و اختراعات در هر عصری تمامی جوانب زندگی انسان‌ها (اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی) را تحت تأثیر خود قرار داده است. در عصر حاضر نیز با ظهور و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات تحولات جهان با محوریت اطلاعات با شتابی فزاینده در حال گسترش است. در این زمینه مدارس هوشمند را می‌توان به عنوان یکی از نمادهای حضور فناوری در عرصه آموزش در نظر گرفت. «مدارس هوشمند به آن گروه از واحدهای آموزشی اطلاق می‌شود که با استفاده از یادگیری الکترونیکی

و به صورت حضوری و با حفظ فضای فیزیکی مدرسه، معلم، دانش آموز و با برخورداری از نظام آموزشی هوشمند و با رویکرد تلفیقی و جامع نسبت به ارائه خدمات آموزشی و پرورشی به دانش آموزان تلاش می کند» (عطاران، ۱۳۸۲؛ ۱۵۰). همچنین تولی (۱۹۹۷) معتقد است که مدرسه هوشمند، مدرسه فیزیکی است که کنترل و مدیریت آن مبتنی بر فناوری رایانه و شبکه است و محتوای اکثر دروس آن الکترونیکی و سیستم ارزشیابی و نظارت آن هوشمند است.

در واقع در این مدارس یادگیری بر اساس سرعت انفرادی، تشریک مساعی، خودگردانی، پیوستگی بین موضوعات درسی بوده است و محتوای درس فقط محدود به کتابهای چاپی نیست؛ بلکه شامل کتابهای الکترونیکی، نرم افزارهای چندرسانه‌ای، درس افزارها و پایگاه‌های اطلاعاتی است. همزمان برای تفاوت‌های فردی هر دانش آموز و سبک‌های مختلف یادگیری اش برنامه‌هایی تدارک دیده می شود (نشریه وزارت آموزش و پرورش مالزی، ۲۰۰۲؛ ۶). در این راستا با توجه به چالش‌های موجود در خصوص تأثیر فناوری ارتباطات و اطلاعات بر مدارس هوشمند و از سویی در بررسی کارکرد مدارس در ارتباط با دانش آموزان نمی توان فقط به برون دادهای علمی که بیشتر با نمره میانگین سنجیده می شود، محدود شد و باید ابعاد دیگر هم مورد مطالعه قرار گیرند، به همین منظور پیشرفت تحصیلی به عنوان مهم ترین متغیر آموزشی و علمی و انگیزه پیشرفت به عنوان نماد کارکرد روانی تحصیلی در نظر گرفته می شود. بنابراین محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی نوین بستر بسیار مناسبی برای پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت هستند. (امیری؛ ۱۳۸۲؛ ۱۲۱). پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اطلاق می شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه گیری می شود (نوبدی، ۱۳۸۲). به طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است، به طوری که بتوان آن‌ها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داد (ندیمی؛ ۱۳۸۰؛ ۱۴۲).

در واقع پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهم ترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می شود. برای دانش آموزان نیز معدل تحصیلی معرف توانایی‌های علمی آن‌ها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است؛ بنابراین نظریه پردازان تربیتی بسیاری‌ها از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی تمرکز کرده‌اند (درتاج، لک پور و بهلولی، ۱۳۹۲؛ ۱۲).

پیشینه تحقیق

پیشینه نظری

همچنین از آنجایی که شرط مهم برای رشد و شکوفایی هر جامعه‌ای وجود افراد آگاه، کارآمد و خلاق است، لذا پرورش و تقویت انگیزه پیشرفت سبب ایجاد انرژی و جهت‌دهی مناسب رفتار، علایق و نیازهای افراد در راستای اهداف ارزشمند و معین می شود. در واقع انگیزه پیشرفت به عنوان یک عامل مهم در عملکرد تحصیلی قلمداد می شود. انگیزه پیشرفت به عنوان یک زمینه نسبتاً ثابت در دانش آموزان، از جمله مهم ترین انگیزه‌ها یا نیازهای اکتسابی هر فرد است (ندیمی؛ ۱۳۸۲؛ ۱۲۰). انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از گرایش همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (وستلند و آرج [۷]، ۲۰۰۱). مک کلند نیز نیاز و انگیزه پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی بین امید به موفقیت و میل به دوری و گریز از شکست می داند. اینکه امید به موفقیت از سویی به هیجانات و عقاید مثبت پیرامون موفقیت وابسته است و از سوی دیگر ترس از شکست به هیجانات منفی و اینکه موقعیت پیشرفت دور از دسترس و خارج از توان او می باشد، مرتبط است (آستین مای و اسپیناس، ۲۰۰۹؛ ۱۲۰). سالیوان و فراست (۲۰۰۵) معتقد هستند کارکرد مدارس هوشمند دقیقاً متناسب با تحولات علمی و فناوری روز دنیا است. آماده ساختن کودکان و نوجوانان برای



مواجهه با مسائل حاد و آینده و پاسخگویی به نیازهای آتی جامعه مستلزم ایجاد، توسعه و تجهیز مدارس هوشمند است. در پژوهشی هامزا و امبی (۲۰۱۰) اعلام کردند که نگرش دانش‌آموزان نسبت به تغییراتی که کلاس هوشمند نسبت به مدارس عادی دارد، مثبت است و در نهایت نیز پیشرفت تحصیلی آن‌ها نسبت به دیگر دانش‌آموزان که در مدارس عادی تحصیل می‌کنند، بیشتر است. تک آونگ (۲۰۰۸) در تحقیقی به بررسی تفاوت‌ها و تأثیرات آموزش در مدارس هوشمند مالزی نسبت به مدارس عادی پرداخت. نتایج نشان داد که بازده‌های دانش‌آموزان در مدارس هوشمند بیشتر از مدارس عادی می‌باشد. بازده‌های دانش‌آموزان شامل انگیزش یادگیری، مهارت‌های فراگیری علوم و موفقیت تحصیلی بود. (حج فروش، ۱۳۹۲، ۱۲)

پیشینه تجربی

ویتینگ (۲۰۰۶) در تحقیقی به بررسی تأثیر کامپیوتر بر روی احساس عضوی از جامعه کلاس بودن پرداخت. نتایج بیان کننده این مطلب بود که استفاده از کامپیوتر در کلاس درس دارای تأثیرات مثبت روی دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی آن‌ها می‌شود. اتکینسون (۲۰۰۴) به مقایسه یادگیری در محیط سنتی و یادگیری به کمک رایانه پرداخته است. گزارش وی حاکی از این است که افراد با سبک شناختی کلامی، مثبت‌ترین نگرش و بهترین عملکرد را در یادگیری با کمک رایانه داشتند و در مقابل تحلیلی‌ها در همه سطوح عملکرد پایین‌تری دارند.

در پژوهشی حکیم‌زاده، نجف‌آبادی و نجاتی (۱۳۹۱) به این نتیجه رسیدند که بین دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی از لحاظ انگیزه پیشرفت و احساس تعلق به مدرسه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی دانش‌آموزان مدارس هوشمند دارای انگیزه پیشرفت و احساس تعلق به مدرسه بیشتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی بودند.

منصوری (۱۳۸۷) در تحقیق خود درباره مقایسه انگیزه پیشرفت در مدارس عادی و هوشمند به این نتیجه رسید که از نظر انگیزش پیشرفت تفاوت معنی‌داری در میان دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی وجود ندارد.

در پژوهشی دیگر نجفی (۱۳۸۵) نشان داد که دانش‌آموزان کلاس سوم که درس ریاضیات را با روش آموزش با کامپیوتر یاد می‌گیرند، از دانش‌آموزانی که در درس ریاضیات در کلاس‌های سنتی شرکت می‌کنند، دارای پیشرفت تحصیلی و اشتیاق بیشتری هستند. همچنین با توجه به مسئله جدید هوشمندسازی در مدارس که شروع پیاده‌سازی آن در مقاطع تحصیلی، از مقطع دبستان و به عبارتی حساس‌ترین مقطع آموزشی صورت گرفته است، پژوهش حاضر در نظر دارد تا ضرورت یا عدم ضرورت اجرای آن را تا حدی آشکار سازد و تأثیر این اقدام را در بعد پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان که جنبه‌ای مهم در راستای رشد فرد دارد را مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد. بنابراین با توجه به چالش‌های موجود در خصوص تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش الکترونیکی بر آموزش و پرورش، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر اشنویه است.

روش تحقیق

روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی عادی و هوشمند در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در شهر اشنویه می‌باشند که تعداد دانش‌آموزان مدارس عادی بالغ بر ۷۱۳۰ نفر و تعداد دانش‌آموزان مدارس هوشمند بالغ ۴۶۰ نفر است. به منظور تعیین حجم نمونه آماری از جدول کرچسی مورگان استفاده شد. طبق این جدول از میان دانش‌آموزان مدارس عادی ۳۶۶ نفر و از میان دانش‌آموزان مدارس هوشمند ۲۰۸ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. همچنین در این پژوهش نمونه‌های آماری دانش‌آموزان عادی و هوشمند از نظر جنسیت، سن و پایه تحصیلی هم‌تا شدند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس انگیزش پیشرفت تحصیلی: این مقیاس توسط علی و مک اینرنی (۲۰۰۱) ساخته شده است. این مقیاس از ۴۳ سؤال ۵ گزینه‌ای بر اساس مقیاس لیکرت (با نمره‌دهی یک تا پنج از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تهیه شده و دارای ۸ مؤلفه کلی در زمینه‌های انگیزه علاقه به تکلیف (انتخاب تکلیف در شرایط آزادانه و انگیزه دانش‌آموز در انجام تکالیف درسی، با چهار گویه)، کوشش (تلاش زیاد، به ویژه روی مواد درسی دشوار، شامل هفت گویه)، رقابت‌جویی (مقایسه عملکرد تحصیلی خود با سایر دانش‌آموزان و جلوگیری از آن‌ها، با شش گویه)، قدرت اجتماعی (انگیزه دانش‌آموز برای سرپرستی و رهبری گروه بودن با شش گویه)، کسب پیوستگی (انجام کارهای گروهی در زمینه تحصیلی با سه گویه)، علاقه اجتماعی (انگیزه دانش‌آموز برای کمک و توجه به پیشرفت تحصیلی دیگران شامل پنج گویه)، کسب ستایش (انگیزه دانش‌آموز برای جلب نظر و تشویق دیگران در امر تحصیل با پنج گویه) و نمونه بودن (انگیزه دانش‌آموز برای قدردانی و دریافت پاداش در امر تحصیل با هفت گویه) می‌باشد. بازده نمرات هر مؤلفه و کل پرسشنامه از یک تا پنج محاسبه شد و نمره‌گذاری آن به صورتی است که آزمودنی، هر اندازه نمره بالاتری از این پرسشنامه به دست آورد، نشان دهنده عملکرد بهتر او در طیف پنج‌گانه است. پایایی این ابزار توسط پژوهشگران مختلف برآورد شده است (مک اینرنی، ینگ و مک اینرنی، ۲۰۰۱) و ضریب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۲ با میانگین ۰/۷۶ گزارش شده است (مک اینرنی و سینکلیر، ۱۹۹۲). در مطالعه یوسفی، قاسمی و فیروزنیا (۱۳۸۸) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه نیز ۰/۹۳ گزارش شده است.

4

پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش پیشرفت تحصیلی بر اساس معدل کیفی دروس پایان نیمسال تحصیلی مورد محاسبه قرار می‌گیرد. جهت اجرای این پژوهش ابتدا ابزارهای مورد نیاز تهیه و سپس فرایند نمونه‌گیری به مرحله اجرا گذارده شده و در پی آن پرسشنامه‌های مورد استفاده در بین دانش‌آموزان انتخاب شده توزیع و اطلاعاتی در رابطه با نحوه پرکردن پرسشنامه‌ها داده شده است. نهایتاً داده‌های مورد نیاز استخراج و به واسطه نرم‌افزار SPSS.16 مورد تجزیه تحلیل قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های مرکزی آزمودنی‌ها در متغیرهای انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بر اساس مدارس عادی و هوشمند نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بر اساس نوع مدارس

| متغیرها | دانش‌آموزان مدارس عادی M(SD) | دانش‌آموزان مدارس هوشمند M(SD) |
|-------------------|------------------------------|--------------------------------|
| ۱- علاقه به تکلیف | ۱۵/۹۱ (۲/۸۵) | ۱۷/۲۷ (۳/۳۴) |
| ۲- کوشش | ۲۷/۰۴ (۵/۵۴) | ۳۱/۰۴ (۱۱/۸۶) |
| ۳- رقابت‌جویی | ۲۱/۳۵ (۳/۳۳) | ۲۳/۲۹ (۳/۴۴) |
| ۴- قدرت اجتماعی | ۲۲/۹۴ (۳/۳۴) | ۲۵/۲۱ (۳/۹۷) |
| ۵- کسب پیوستگی | ۱۲/۰۳ (۱/۹۶) | ۱۳/۶۸ (۲/۱۶) |
| ۶- علاقه اجتماعی | ۱۵/۴۶ (۲/۳۲) | ۲۱/۰۲ (۳/۴۵) |
| ۷- کسب ستایش | ۱۷/۲۷ (۳/۳۴) | ۱۸/۴۸ (۳/۷۹) |
| ۸- نمونه بودن | ۲۸/۲۲ (۴/۲۲) | ۲۹/۵۹ (۵/۶۶) |
| ۹- نمره کل انگیزش | ۲۱/۰۹ (۳/۰۴) | ۲۴/۵۲ (۳/۷۹) |
| ۱۰- پیشرفت تحصیلی | ۱۶/۱۲ (۱/۹۳) | ۱۷/۷۵ (۱/۶۳) |

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمرات دانش‌آموزان مدارس هوشمند نسبت به دانش‌آموزان عادی در متغیر انگیزش تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن بالاتر است. همچنین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس هوشمند نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی بالاتر است.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت پیش‌فرض‌های آن از آزمون باکس و لوین استفاده شد. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس به درستی رعایت شده است ($P=0/59, F=0/187, =BOX13/85$). همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بر اساس آزمون لون و عدم معنی‌داری آن برای همه متغیرها شرط همسانی واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. بنابراین آزمون تحلیل واریانس چند متغیری قابل اجرا است.

جدول ۲: نتایج آزمون لون مبنی بر پیش فرض تساوی واریانس‌ها

| متغیرها | F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معنی‌داری |
|-------------------|-------|--------------|--------------|---------------|
| ۱. علاقه به تکلیف | ۲۰/۷۸ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۴۲ |
| ۱. کوشش | ۴۶/۴۸ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۹۶ |
| ۱. رقابت‌جویی | ۲/۸۵ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۷۲ |
| ۱. قدرت اجتماعی | ۸۲/۴۲ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۱۳ |
| ۱. کسب پیوستگی | ۳/۳۷ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۴۹ |
| ۱. علاقه اجتماعی | ۰/۹۱ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۳۳ |
| ۱. کسب ستایش | ۲/۶۰ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۳۶ |
| ۱. نمونه بودن | ۴۶/۰۳ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۹۴ |
| ۱. نمره کل انگیزش | ۲/۵۰ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۲۲ |
| ۱. پیشرفت تحصیلی | ۹/۹۵ | ۱ | ۵۶۴ | ۰/۲۱ |

نتایج مشخصه‌ی آماری لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت و مؤلفه‌های آن معنی‌دار می‌باشد ($P<0/001, F=3/55, =0/16$). بنابراین آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون‌های معنی‌داری مانووا بر اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

| متغیرها | آزمون | ارزش | F | درجه آزادی | P | مجذور اتا |
|---------|--------------------|------|------|------------|-------|-----------|
| گروه | پیلای-بارتلت | ۰/۸۳ | ۳/۵۵ | ۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۱۶ | ۳/۵۵ | ۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳ |
| | اثر هتلینگ | ۵/۱۱ | ۳/۵۵ | ۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳ |
| | بزرگ‌ترین ریشه خطا | ۵/۱۱ | ۳/۵۵ | ۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳ |

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان مدارس عادی و هوشمند

| متغیرها | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | ضریب F | سطح معنی‌داری | مجذور اتا |
|-------------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|-----------|
| ۱. علاقه به تکلیف | ۳۲۷/۷۵ | ۱ | ۳۲۷/۷۵ | ۶/۳۳ | ۰/۰۱ | ۰/۰۳۹ |
| ۲. کوشش | ۵۸۹/۰۵ | ۱ | ۵۸۹/۰۵ | ۹/۴۴ | ۰/۰۱ | ۰/۰۵۶ |
| ۳. رقابت جویی | ۲۷۵/۶۲ | ۱ | ۲۷۵/۶۲ | ۴/۴۹ | ۰/۰۳ | ۰/۰۲۸ |
| ۴. قدرت اجتماعی | ۱۳۸/۰۶۲ | ۱ | ۱۳۸/۰۶۲ | ۲۷/۵۹ | ۰/۰۱ | ۰/۱۴۹ |
| ۵. کسب پیوستگی | ۲۷۰/۴۰ | ۱ | ۲۷۰/۴۰ | ۴/۷۱ | ۰/۰۳ | ۰/۰۲۹ |
| ۶. علاقه اجتماعی | ۳۵۱/۰۵ | ۱ | ۳۵۱/۰۵ | ۴/۷۵ | ۰/۰۳ | ۰/۰۲۹ |
| ۷. کسب ستایش | ۳۲۷/۷۵ | ۱ | ۳۲۷/۷۵ | ۶/۳۳ | ۰/۰۱ | ۰/۰۳۹ |
| ۸. نمونه بودن | ۵۸۹/۰۵ | ۱ | ۵۸۹/۰۵ | ۹/۴۴ | ۰/۰۱ | ۰/۰۵۶ |
| ۹. نمره کل انگیزش | ۸۰۰/۷۶ | ۱ | ۸۰۰/۷۶ | ۱۶۰/۹۰ | ۰/۰۱ | ۰/۲۲ |
| ۱. پیشرفت تحصیلی | ۲۰۶۰/۹۶ | ۱ | ۲۰۶۰/۹۶ | ۱۱۳/۶۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۶ |

6

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چند متغیره، مقایسه میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان مدارس عادی و هوشمندرا نشان می‌دهد که با توجه به اطلاعات جدول میزان F مشاهده شده در پیشرفت تحصیلی (۱۱۳/۶۸)، مؤلفه‌های ارتباط علاقه به تکلیف (۶/۳۳)، کوشش (۹/۶۴)، رقابت جویی (۴/۴۹)، قدرت اجتماعی (۲۷/۵۹)، کسب پیوستگی (۴/۷۱)، علاقه اجتماعی (۴/۷۵)، کسب ستایش (۶/۳۳) و نمونه بودن (۹/۴۴) معنی‌دار است؛ بنابراین می‌توان گفت که بین پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان مدارس عادی و هوشمند تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یعنی به طور معنی‌داری میانگین پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان مدارس هوشمند نسبت به دانش‌آموزان عادی بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی عادی و هوشمند بود. یافته اول پژوهش نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس عادی و هوشمند تفاوت وجود دارد. یعنی دانش‌آموزان هوشمند در متغیر پیشرفت تحصیلی از میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های هامزا و امبی (۲۰۱۰)، تک آونگ (۲۰۰۸)، ویتینگ (۲۰۰۶)، دمتریادیس (۲۰۰۳)، پیکولی (۲۰۰۱)، حبیبی (۱۳۸۸) همسو است. در جهت همسویی با تحقیق حاضر نجفی (۱۳۸۵) گزارش کرد که دانش‌آموزان کلاس سوم که درس ریاضیات را با روش آموزش با کامپیوتر یاد می‌گیرند، از دانش‌آموزانی که در درس ریاضیات در کلاس‌های سنتی شرکت می‌کنند، دارای پیشرفت و اشتیاق بیشتری هستند و نتایج کار سیف (۱۳۸۲) نیز علت پیشرفت تحصیلی را در کار با کامپیوتر و مبتنی بر وب در مقایسه با کلاس‌های فضای کالجی (سنتی رودررو) ناشی از جذابیت و کوشش بیشتر دانش‌آموزان می‌داند. آموزش مبتنی بر کامپیوتر و وب از طریق تدارک بازخورد فوری، توجه شخصی، نمایش‌های دیداری جالب دانش‌آموزان را برمی‌انگیزد تا به راه‌های تازه‌ای که آموزش سنتی از عهده آن بر نمی‌آید یاد بگیرند. (صفوی؛ ۱۳۷۶؛ ۱۴۵)

پیکولی (۲۰۰۱) هم اثبات می کند که آموزش به کمک فناوری های نوین در مدارس هوشمند سبب می شود که فراگیران در یادگیری از خود تنظیمی بالایی برخوردار شوند، به دلیل اینکه فراگیران اکثر کارهای خود را فعالانه انجام می دهند و در جستجوی اطلاعات و منابع جدید فعال هستند. فعالیت دانش آموز و درگیری با مسئله یکی از رویکردهای مهم در یادگیری باثبات و مطلوب تلقی می شود که در آموزش فناورانه مورد توجه قرار می گیرد. دانش آموزان در این روش تدریس بازخورد مناسب دریافت کرده، به شیوه های مطلوب از زمان لازم برای یادگیری درس ریاضی استفاده می کند. از سوی دیگر، به علت بهره گیری از قابلیت های گوناگون صدا، تصویر، گرافیک و پویانمایی، نرم افزارهای چندرسانه ای همزمان چند حس را به کار گرفته، این امکان را برای دانش آموزان ایجاد می کند که بتوانند مطالب را جذاب تر، متنوع تر و کامل تر دریافت کند و سبب بالا بردن انگیزه در یادگیرنده برای یادگیری بیشتر می شود.

ویتینگ (۲۰۰۶) در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که آموزش در مدارس هوشمند و به وسیله فناوری اطلاعات و ارتباطات دارای تأثیرات مثبت بر بازده تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان می باشد. فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس هوشمند با به کارگیری و فعال کردن دانش آموزان در جریان یادگیری باعث می شود که یادگیری دانش آموزان افزایش یابد و بی علاقهگی و عدم تمرکز دانش آموزان نسبت به تکالیف بکاهد. از طرف دیگر این ابزارها علاوه بر به کارگیری حس شنوایی دانش آموزان حس های دیگر مثل بینایی و از همه مهم تر فعالیت شناختی را در دانش آموزان برمی انگیزد. استفاده از یادگیری گروهی و محیط دمکرات از دیگر عواملی است که در مدارس هوشمند اشنویه باعث تأثیر بر پیشرفت تحصیلی می شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین انگیزه پیشرفت دانش آموزان مدارس عادی و هوشمند تفاوت وجود دارد. یعنی دانش آموزان مدارس هوشمند از انگیزه پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به دانش آموزان مدارس عادی برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش های حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۱)، نیک آیین (۱۳۹۰)، ابراهیم آبادی (۱۳۸۸) همسو می باشد ولی با نتایج تحقیق کولیک (۲۰۰۳) و منصور (۱۳۸۷) متفاوت می باشد. دلیل تفاوت نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش منصور و کلارک را می توان این گونه تبیین کرد که مدارس هوشمند دارای نتایج و بازده های متفاوتی در جوامع مختلف می باشند و بازده های متفاوت این مدارس بستگی به کیفیت کار این مدارس نیز دارد. دانش آموزانی که در مدارس هوشمند مشغول به تحصیل می باشند در یادگیری دارای استقلال و خودمختاری بیشتری نسبت به دانش آموزان مدارس عادی می باشند. علاوه بر این چون در مدارس هوشمند اشنویه برخی از دروس به صورت الکترونیکی به دانش آموزان ارائه می شود، این امر باعث افزایش جذابیت و تنوع محیطی مدرسه برای آن ها می شود که این امر هم به نوبه خود باعث افزایش انگیزه و علاقه در دانش آموزان این مدارس می شود (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۱).

از جمله دلایلی که برای تبیین این یافته وجود دارد این است که در مدارس سنتی دانش آموزان دارای سطوح پایین شناختی بوده و میزان مشارکت کمتری در کلاس دارند و به یادگیری و درک عمیق تشویق نمی شوند؛ بنابراین لذتی از یادگیری نمی برند و انگیزه های برای یادگیری بیشتر و پیشرفت ندارند. از سویی در مدارس هوشمند با ارائه بازخورد در فرایند یادگیری، ایجاد مشارکت بیشتر یادگیرنده در فرایند یادگیری، ارتقای درگیری ذهنی مثبت یادگیرنده و همچنین ارائه تکالیف اصیل و واقعی باعث می شوند که دانش آموزان به جای حفظ مطالب به یادگیری عمیق بپردازند و بنابراین انگیزه ای برای یادگیری بیشتر و پیشرفت پیدا کنند (وادل، ۲۰۰۴).

دانش آموزان مدارس هوشمند از قدرت اجتماعی بالاتری برخوردارند که فرد در طی آن ابزار وجود کرده، افکار و احساسات خود را به طریق مثبت و با رعایت احترام و حقوق دیگران بیان می کند و از این طریق حقوق خود را در ارتباط های اجتماعی به دست می آورد. داشتن قدرت اجتماعی باعث می شود که بدون اضطراب روی پای خود بایستیم. در واقع دانش آموزان مدارس هوشمند به دلیل اینکه تکالیف شان را در مدرسه انجام می دهند و برای انجام تکالیف به والدین خود وابسته نیستند، این عدم وابستگی



موجب می‌شود که دانش آموزان مدیریت کارهای خود را بر عهده گرفته و سعی کنند تا به طور مستقل وظایف مربوط به مدرسه را انجام دهند. این امر ممکن است باعث شود تا عزت نفس این گروه از کودکان افزایش بیابد؛ چرا که این دسته از کودکان موفقیت در امور تحصیلی را به خویش نسبت می‌دهند و این امر سبب می‌شود تا آن‌ها قابلیت ابراز وجود در اجتماع را بیشتر از دیگر فراگیران در مدارس عادی داشته باشند (دمتریادیس، ۲۰۰۳).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. از آنجایی که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس‌های خود گزارش‌دهی و معدل دانش‌آموزان بود و گزارش‌های شخصی در پرسشنامه‌ها اصولاً به دلیل یافته‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی مستعد تحریف هستند. همچنین این پژوهش بر روی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اشنویه انجام گرفته است که در تعمیم یافته‌ها برای دانش‌آموزان سایر مدارس و شهرها باید احتیاط نمود. پیشنهاد می‌شود که در زمینه آگاهی، معلمان، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان برای پیوند میان برنامه‌های مدارس با شیوه‌های نوین آموزش و یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات دوره‌های آموزشی برگزار گردد. نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر، توسعه کمی و کیفی مدارس هوشمند در کشورمان پیشنهاد می‌شود.

منابع

امیری، فرزاد و بهجتی اردکانی، محمدعلی (۱۳۸۲). بررسی ساختار و چگونگی استقرار و ارزیابی نظام مدیریت کیفیت فراگیر در موسسات آموزشی. مجموعه مقالات همایش مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ۱۳۸۲. براون، سالی و هورن، هلن (۱۹۵۰). ۵۰۰ نکته، چگونه کیفیت آموزشی را بهبود بخشیم. مترجم: فرخ لقار رئیس دانا، (۱۳۷۹). تهران: انتشارات قدیانی.

حج فروش، احمد (۱۳۹۲). حال و آینده آموزش و پرورش ایران. روزنامه همشهری. www.vista.ir.

صفوی، امان‌الله (۱۳۷۶). کلیات روشها و فنون تدریس (متن کوتاه). تهران: انتشارات معاصر.

مبحث کیفیت آموزشی. وزارت آموزش و پرورش مالزی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، بیست و پنجمین همایش روسای آموزش و پرورش مناطق سراسر کشور مالزی، ۲۲-۱۹؛ ۲۰۰۲.

ناظم، فتاح (۱۳۸۲). مجموعه مقالات همایش مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ۱۳۸۲.

دیمی، محمد تقی و بروج، محمدحسین (۱۳۸۰). آموزش و پرورش ابتدایی-راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: انتشارات مهرداد.

یمنی، محمد (۱۳۷۵). تحلیلی از مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش ایران. پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۱۹، ۲۰۴-۱۹۸.