

## بررسی رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز

مریم شفیعی سروسنانی<sup>1</sup>، صفورا عسکری<sup>2</sup>

پذیرش: 98/7/2

دریافت: 98/4/18

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین خودنظم‌دهی 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 4 شهر شیراز بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد 232 نفر پسر (107) و دختر (125) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه خودنظم‌دهی تحصیلی (کانل و ریان، 1987) و پرسش‌نامه اشتیاق دانش آموزان در مدرسه (ویگا، 2016) بود. داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌ها با آزمون‌های آماری تی تک‌نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره به کمک مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق دانش آموزان در مدرسه همبستگی معنی‌دار و مثبت وجود دارد. همچنین از دیدگاه دانش آموزان کلاس ششم شهر شیراز، خودنظم‌دهی تحصیلی دانش آموزان در مدرسه، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار اشتیاق آنان در مدرسه است. بر اساس نتایج به دست آمده بهبود خودنظم‌دهی تحصیلی دانش آموزان و معلمان باید مورد توجه قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی و مدرسان راهبردهای خودنظم‌دهی تحصیلی را در قالب دوره‌های آموزشی به دانش آموزان و معلمان آموزش دهند تا موجبات اشتیاق بیشتر، موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی بیشتر فراهم شود.

**کلیدواژه‌ها:** خودنظم‌دهی تحصیلی، اشتیاق در مدرسه، دانش آموزان کلاس ششم.

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، ایران، نویسنده مسؤل،

Maryam.shafiei@gmail.com

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

## مقدمه

تعلیم و تربیت به‌عنوان فعالیتی که از بدو تولد آدمی تا زمان مرگ ادامه می‌یابد و به‌عنوان جریان مداوم و پیوسته که کل شخصیت فرد را متحول می‌سازد از دیرباز تاکنون وجود داشته است (اجاق و شهرستانی، 1392). این جریان به‌عنوان یک عامل توسعه و پیشرفت در سراسر دنیا محسوب می‌شود که انسان‌ها را از جهل و بدبختی به سمت دانش و شادی سوق داده است. آموزش به افراد کمک می‌کند تا از لحاظ فیزیکی، ذهنی، اخلاقی، معنوی و احساسی رشد کنند و با فراهم کردن محیط یادگیری مناسب، زمینه ایجاد مهارت و نگرش‌ها را در او توسعه داده تا احساس مفید بودن را هرچه بیشتر در او ایجاد کند (اتور و همکاران<sup>1</sup>، 2013). در بین دوره‌های آموزش اجباری، آموزش ابتدایی به سبب شکل‌گیری شخصیت کودک در این دوران بسیار حائز اهمیت است. در طول این سال‌های شکل‌گیری شخصیت، آموزش و پرورش سعی می‌کند اعتماد به نفس و تمایل به یادگیری را در هر کودک ایجاد کند (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور<sup>2</sup>، 2018). در ایران دانش‌آموزان از 7 تا 13 سالگی در شش سال تحصیلی دوران ابتدایی خود را می‌گذرانند. در این بین پایه ششم ابتدایی که پایه‌ای نو پا در سیستم آموزشی ما است با آغاز دوره نوجوانی همراه است، که یک دوره هسته‌ای از رشد شخصیت فرد به حساب می‌آید (سادونیکووا<sup>3</sup>، 2016).

نوجوانی دوره گذار از کودکی به بزرگسالی است که با تغییرات جسمی، اجتماعی، رفتاری و شناختی همراه است (هاتانو و همکاران<sup>4</sup>، 2016). این دوره به‌عنوان «دوره زندگی بین بلوغ و دستیابی به نقش و مسؤولیت بزرگسالان» شناخته شده است (کلیفورد<sup>5</sup> و همکاران، 2016) که عموماً از 12 تا 18 سالگی در نظر گرفته می‌شود (توسینو<sup>6</sup>، 2017). در دوره نوجوانی افراد در معرض تأثیرات اجتماعی قرار دارند (فوکس و بلیکمور<sup>7</sup>، 2016). لذا به‌منظور دستیابی به موفقیت در این دوران، نوجوانان نیاز به توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های شناختی - اجتماعی از جمله خودنظم‌دهی دارند (توسینو، 2017).

1. Etor *et al*
2. Singapore Ministry of Education
3. Sadovnikova
4. Hatano *et al*
5. Kliford *et al*
6. Tousignant
7. Foulkes & Blakemore

خودنظم‌دهی به‌عنوان منبع اقدامات هدفمند و قلب پروسه‌های علمی توصیف شده است (زیگلر و اپدناکر<sup>1</sup>، 2018). برخی از اجزای اساسی آن نظارت، کنترل و برنامه‌ریزی رفتار خود است (پوریل و همکاران<sup>2</sup>، 2017). خودنظم‌دهی، افراد را قادر می‌سازد 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، 2018). کلیف و همکاران<sup>3</sup> (2018) معتقدند که دوران کودکی دوره بنیادین توسعه خودنظم‌دهی است و افرادی که در سنین پایین خودنظم‌دهی را در خود پرورش می‌دهند، در بزرگسالی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. همچنین اسکیب و همکاران<sup>4</sup> (2018) نشان دادند که خودنظم‌دهی یک مهارت اصلی برای آمادگی در مدرسه است، زیرا سطح بالایی از خودنظم‌دهی در سنین خاص، پیش‌بینی‌کننده سطح بالایی از نتایج تحصیلی، شناختی و اجتماعی در بسیاری از مقاطع سال‌های کودکی در مدرسه و بزرگسالی است. زیگلر و اپدناکر (2018) اذعان دارند که دانش‌آموزان خودنظم‌ده 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 دانش‌آموزان از مهارت‌هایی برای یادگیری مؤثر در مدرسه و زندگی استفاده می‌کنند و ویژگی‌های خاصی دارند که آنها را از دیگر دانش‌آموزانی که این ویژگی را ندارند متمایز کرده است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: 1) استفاده از استراتژی‌های شناختی، 2) کنترل و تلاش برای ترتیب زمان، 3) برنامه‌ریزی و کنترل فرایندهای ذهن برای دستیابی به اهداف شخصی، 4) ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب، 5) تلاش کافی برای کنترل و تنظیم برنامه‌های تحصیلی و محیط کلاس (دوستیان، 2014).

خودنظم‌دهی تحصیلی به‌عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده قوی برای پیشرفت تحصیلی به‌شمار می‌آید (لی و همکاران<sup>5</sup>، 2014، دوستیان و همکاران، 2014). 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 فناوری‌های نوین بدون فراگیرانی مشتاق و بانگیزه راه به جایی نمی‌برد (شریفی و همکاران، 1393). استفنسون و همکاران<sup>6</sup> (2018) در پژوهشی دریافتند که اشتیاق در مدرسه و

1. Ziegler & Opendakker
2. Peverill *et al*
3. Cliff *et al*
4. Skibbe *et al*
5. Lee *et al*
6. Stefansson *et al*

خودنظم‌دهی به هم مربوط می‌باشند و یک رابطه دوسویه دارند. لذا یکی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی اشتیاق به مدرسه می‌باشد (زلالی و قربانی، 1393). اشتیاق به‌عنوان میزان تعهد و مشارکت دانش‌آموز در برنامه درسی، مدرسه و فعالیت‌های اجتماعی توصیف شده است (پویسا و همکاران<sup>1</sup>، 2017). مؤلفه‌های اشتیاق در مدرسه از نظر ویگا شامل ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و پویایی است (ویگا<sup>2</sup>، 2016). اشتیاق در مدرسه به‌عنوان یک عنصر کلیدی برای ارتقای نتایج علمی و آموزشی در نظر گرفته می‌شود (گومنز و همکاران<sup>3</sup>، 2018) و دانش‌آموزانی که از این ویژگی برخوردارند بیان می‌کنند که با توجه به اهمیت فرایند یادگیری، در این فرایند درگیر می‌شوند (میراندا زاپاتا و همکاران<sup>4</sup>، 2018). اشتیاق دانش‌آموز به مدرسه برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به‌عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌شود (کلویر، 1394). تحقیقات نشان داده که اشتیاق دانش‌آموزان 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 خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه به‌طور مجزا صورت گرفته است، ولی با توجه به کمبود وجود پژوهش در حیطه خودنظم‌دهی تحصیلی و رابطه آن با اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه در بین دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزانی با خودنظم‌دهی تحصیلی بیشتری به‌منظور تقویت اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه بار آورد.

### سؤال‌های پژوهش

- با توجه به مطالب ذکر شده، سؤالات اساسی در این پژوهش عبارت‌اند از:
- 1- خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم و مؤلفه‌های آن به چه میزان است؟
  - 2- اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم و مؤلفه‌های آن به چه میزان است؟
  - 3- آیا بین خودنظم‌دهی تحصیلی با اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

1. Pöysä *et al*
2. Veiga
3. Goemans *et al*
4. Miranda-Zapata *et al*

4- آیا خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان، پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه است؟

## روش

این پژوهش در قلمرو پژوهش‌های کاربردی است که به شیوه توصیفی-همبستگی انجام شد.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز ناحیه 4 به تعداد حدوداً 4500 نفر تشکیل می‌دهند. بر اساس جدول مورگان به 351 نفر نمونه نیاز است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به دلیل محدودیت‌های موجود (عدم همکاری مدارس و دانش‌آموزان) تعداد 232 نفر پسر (107) و دختر (125) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. بدین صورت که از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز یکی از نواحی (ناحیه 4) انتخاب، سپس از بین مدارس این ناحیه، 4 مدرسه و از هر مدرسه 2 کلاس سال ششم به صورت تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه‌های پژوهش توزیع شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزار spss23 از آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای سؤال پژوهشی اول و دوم، ضریب همبستگی پیرسون برای سؤال پژوهشی سوم و با استفاده از نرم افزار lisrel از رگرسیون چندمتغیره به کمک مدل‌سازی معادلات ساختاری برای سؤال پژوهشی چهارم استفاده شده است.

### ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر به‌منظور اندازه‌گیری متغیرها از دو پرسش‌نامه استفاده شد:

#### 1- پرسش‌نامه خودنظم‌دهی تحصیلی

پرسش‌نامه خودنظم‌دهی تحصیلی، در سال 1987 توسط کانل و ریان برای اندازه‌گیری میزان خودنظم‌دهی کودکان تهیه شد. پرسش‌نامه حاوی 32 ماده و چهار زیرمقیاس است که زیرمقیاس‌ها شامل خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزه درونی هستند. دو خرده‌مقیاس خودنظم‌دهی بیرونی و درونی هر کدام شامل 9 سؤال و دو خرده‌مقیاس خودنظم‌دهی شناختی و انگیزه درونی نیز هر کدام شامل 7 سؤال هستند. گستره پاسخ‌های هر گزینه روی پیوستار 4 درجه‌ای قرار دارد. برای نمره‌گذاری هریک از زیرمقیاس‌ها به «خیلی درست» 4 امتیاز، «تقریباً درست» 3 امتیاز، «نه خیلی درست» 2 امتیاز و «اصلاً درست نیست» 1 امتیاز داده می‌شود. میانگین هریک از زیرمقیاس‌ها پس از جمع

نمره‌ها محاسبه می‌شود. میانگین بالاتر نشانگر خودنظم‌جویی بیشتر است. دیوس و همکاران (به نقل از کدیور، فرزاد و دستا، 1391) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه خودنظم‌دهی تحصیلی را بدین شرح گزارش کرده‌اند: خودنظم‌دهی بیرونی =  $0/75$ ، خودنظم‌دهی درونی =  $0/85$ ، خودنظم‌دهی شناختی =  $0/88$  و انگیزش درونی =  $0/88$  که این نتایج حاکی از پایایی مطلوب زیرمقیاس‌های این آزمون است. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه خودنظم‌دهی تحصیلی در این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن  $0/78$  به دست آمد. همچنین به منظور بررسی اعتبار پرسش‌نامه خودنظم‌دهی تحصیلی همبستگی نمره‌های هر بعد با نمره کل مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که همبستگی ابعاد خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی با نمره کل در سطح  $0/001$  معنی دار است که این مطلب حاکی از اعتبار آزمون است.

## 2- پرسش‌نامه اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه

این مقیاس در سال 2016 توسط ویگا ساخته شده و دارای 20 عبارت است و هدف آن بررسی مؤلفه‌های اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه (اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی، اشتیاق رفتاری و اشتیاق پویایی) است. این مقیاس براساس طیف لیکرت است که از 1 تا 6 نمره‌گذاری شده است (کاملاً مخالفم = 1؛ مخالفم = 2؛ تاحدی مخالفم = 3؛ تاحدی موافقم = 4؛ موافقم = 5؛ کاملاً موافقم = 6). عبارت‌های 6، 10، 11، 12، 13، 14 و 15 به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (کاملاً مخالفم = 6؛ مخالفم = 5؛ تاحدی مخالفم = 4؛ تاحدی موافقم = 3؛ موافقم = 2؛ کاملاً موافقم = 1). مجموع امتیازهای عبارت‌های هر زیرمقیاس نشان‌دهنده امتیاز فرد و مجموع کل امتیازهای فرد میزان اشتیاق به مدرسه را نشان می‌دهد. با این روش تحلیل نمره‌های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت می‌کنیم.

حد بالای نمرات	حد متوسط نمرات	حد پایین نمرات
100	70	20

در صورتی که نمرات 20 تا 40 باشد، میزان اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه ضعیف، 41 تا 80 سطح متوسط و 60 تا 120 میزان اشتیاق آنان بسیار خوب است. سرمد و همکاران (1390) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های پرسش‌نامه اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه را بدین شرح گزارش کرده‌اند: اشتیاق شناختی -  $0/76$ ، اشتیاق عاطفی -  $0/82$ ، اشتیاق رفتاری -  $0/70$  و اشتیاق پویایی -  $0/85$  که

این نتایج حاکی از پایایی مطلوب زیرمقیاس‌های این آزمون است. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه در این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن 0/71 به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول این پرسش‌نامه است. همچنین برای تعیین روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی استفاده شد و انطباق سؤال‌های پرسش‌نامه با موضوع و هدف پژوهش را متخصصان تأیید کردند (سرمد و همکاران، 1390). همچنین در این پژوهش همبستگی نمره‌های 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 0/05 معنی‌دار است که این مطلب حاکی از اعتبار آزمون است.

## یافته‌ها

### توصیف متغیرهای کلیدی پژوهش

داده‌های گردآوری شده درباره سازه‌های پژوهش نشان می‌دهد بین ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی، بعد خودنظم‌دهی درونی با نمره 29/38 از وضعیت بهتری نسبت به بعد خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی برخوردار است. همچنین بین ابعاد اشتیاق در مدرسه، بعد اشتیاق رفتاری با نمره 26/51 از وضعیت بهتری نسبت به بعد اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی و اشتیاق پویایی برخوردار است. وضعیت توصیفی ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه در جدول (1) نشان داده شده است.

جدول 1. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

تعداد نمونه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد	
232	45/00	113/00	73/4310	11/38825	اشتیاق در مدرسه
232	70/00	161/00	103/46	12/00428	خودنظم‌دهی تحصیلی
232	13/00	36/00	28/7543	9/49663	خودنظم‌دهی بیرونی
232	16/00	36/00	29/3836	4/28773	خودنظم‌دهی درونی
232	14/00	28/00	24/9871	2/58949	خودنظم‌دهی شناختی
232	9/00	28/00	20/3405	4/20683	انگیزش درونی
232	11/00	30/00	25/6422	3/47116	اشتیاق شناختی
232	6/00	30/00	21/5776	4/45158	اشتیاق عاطفی
232	6/00	30/00	26/5129	5/29803	اشتیاق رفتاری
232	5/00	30/00	22/0129	5/32614	اشتیاق پویایی

## 1- خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم و مؤلفه‌های آن به چه میزان است؟

جدول 2. نتایج تی تک نمونه‌ای برای شناسایی وضعیت خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	سطح کفایت قابل قبول (2/5)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
خودنظم‌دهی بیرونی	3/17	0/50		20/58		0/0001
خودنظم‌دهی درونی	3/26	0/47	2/5	24/45	231	0/0001
خودنظم‌دهی شناختی	3/56	0/36		44/03		0/0001
انگیزش درونی	2/90	0/60		10/28		0/0001

جدول (2) نتیجه آزمون تی تک‌نمونه‌ای میانگین ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز را در نمونه پژوهش و مقایسه آن با سطح کفایت قابل قبول (2/5) نشان می‌دهد که این معیار میانگین از میانگین نمرات 1 تا 4 گویه‌های پرسش‌نامه به دست می‌آید. بر اساس جدول، میانگین تمامی ابعاد بالاتر از سطح کفایت قابل قبول بوده است. همچنین با توجه به مقادیر t به دست آمده، در درجه آزادی 231 تفاوت در سطح 0/0001 معنی‌دار است. این بدان معناست که خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان در تمامی ابعاد از میزان مطلوبی برخوردار است.

## 2- اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم و مؤلفه‌های آن به چه میزان است؟

جدول 3. نتایج تی تک نمونه‌ای برای شناسایی وضعیت اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	سطح کفایت قابل قبول (3/5)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
اشتیاق شناختی	5/12	0/69		35/72		0/0001
اشتیاق عاطفی	4/31	0/90	3/5	13/67	231	0/0001
اشتیاق رفتاری	5/30	1/05		25/91		0/0001
اشتیاق پویایی	4/40	1/06		12/90		0/0001

جدول (3) نتیجه آزمون تی تک‌نمونه‌ای میانگین ابعاد اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز و مقایسه آن با سطح قابل قبول (3/5) را نشان می‌دهد که این معیار میانگین از میانگین نمرات 1 تا 6 گویه‌های پرسش‌نامه به دست می‌آید. با توجه به نتایج به دست آمده تمامی ابعاد بالاتر از سطح



کفایت قابل قبول بوده است. همچنین با توجه به مقادیر  $t$  به دست آمده، در درجه آزادی 231 تفاوت در سطح 0/0001 معنی‌دار است. این بدان معناست که اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان در تمامی ابعاد از میزان مطلوبی برخوردار است.

### 3- آیا رابطه معنی‌داری بین خودنظم‌دهی تحصیلی با اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه وجود دارد؟

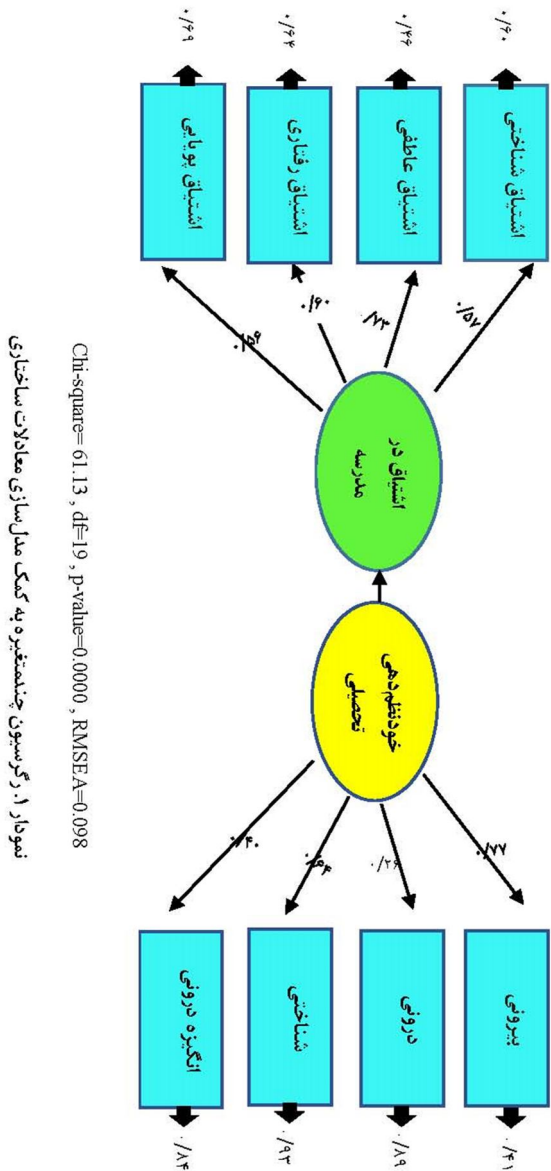
جدول 4. نتایج آزمون ضریب همبستگی برای بررسی رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی با اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز

متغیرهای پژوهش	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. بیرونی	1									
2. درونی	**0/51	1								
3. شناختی	**0/32	**0/38	1							
4. انگیزش درونی	**0/25	**0/39	**0/36	1						
5. اشتیاق شناختی	**0/17	**0/35	**0/42	**0/31	1					
6. اشتیاق رفتاری	-0/09	0/05	0/13	0/09	**0/21	1				
7. اشتیاق عاطفی	0/015	0/05	0/13	**0/18	**0/23	**0/28	1			
8. اشتیاق پویایی	0/07	**0/23	0/16	**0/22	**0/29	0/01	**0/22	1		
9. خودنظم‌دهی	**0/72	**0/79	**0/61	**0/68	**0/40	0/05	0/09	**0/24	1	
10. اشتیاق	**0/23	**0/29	**0/19	**0/23	**0/40	**0/56	0/12	**0/63	**0/32	1

\*\*P<0/01

به منظور بررسی رابطه ابعاد و مؤلفه‌های خودنظم‌دهی تحصیلی با اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی با هم شامل خودنظم‌دهی بیرونی با خودنظم‌دهی درونی، شناختی و انگیزش درونی، خودنظم‌دهی شناختی با انگیزش درونی و خودنظم‌دهی درونی و همچنین ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی با اشتیاق شناختی و ابعاد خودنظم‌دهی درونی با اشتیاق پویایی و انگیزش درونی با اشتیاق عاطفی و پویایی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. به علاوه بین خودنظم‌دهی تحصیلی در مجموع با اشتیاق در مدرسه، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. اما بین هیچ یک از ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی با اشتیاق رفتاری رابطه معنی‌داری دیده نشد.

### 4- آیا خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان، پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه است؟



همان‌گونه که در نمودار نیز مشاهده می‌شود، از میان ابعاد خودنظم‌دهی تحصیلی، خودنظم‌دهی درونی، شناختی، بیرونی و انگیزش درونی به ترتیب دارای قوی‌ترین تا ضعیف‌ترین بار عاملی 0/73، 0/60، 0/57 و 0/56 هستند. همچنین تحلیل مسیر نشان می‌دهد که خودنظم‌دهی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار ( $P < 0/01$  و  $\beta = 0/64$ ) اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه است.

به‌منظور تعیین برازش مدل مقادیر مختلف برازش محاسبه شد. بر اساس جدول زیر می‌توان دریافت که با توجه به بالا بودن شاخص‌های 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 باقی‌مانده) می‌توان گفت مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است.

جدول 5. شاخص‌های برازش مدل خودنظم‌دهی تحصیلی بر اشتیاق دانش‌آموزان در مدرسه

شاخص	مقادیر برازش	مقادیر قابل قبول
$X^2/df$	3/21	کمتر از 5
RMSEA (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد)	0/098	<0/1
P value	0/00000	<0/05
CFI (شاخص برازش نسبی)	0/90	>0/9
IFI (شاخص برازش افزایش)	0/90	1 تا 0
GFI (شاخص نیکویی برازش)	0/94	>0/9
NFI (شاخص برازش هنجار شده)	0/86	>0/9
RFI (شاخص برازش نسبی)	0/79	>0/9
RMR (ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده)	0/04	مقادیر نزدیک به صفر بهتر است

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان انجام شد. در این راستا با بررسی خودنظم‌دهی تحصیلی و رابطه آن با اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان، یافته‌های این

پژوهش نشان داد که رابطه مثبت و معناداری میان این دو متغیر وجود دارد و خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار اشتیاق آنان در مدرسه است. به عبارتی با افزایش خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان، اشتیاق آنان در مدرسه نیز افزایش خواهد یافت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های رضوان و همکاران (2006) و استنفون و همکاران (2018) همسو است. استفنسون و همکاران<sup>1</sup> (2018) در پژوهشی با عنوان اشتیاق در مدرسه و خودنظم‌دهی ارادی: رابطه متقابل در نوجوانی، دریافتند که این مفاهیم یعنی اشتیاق در مدرسه و خودنظم‌دهی به هم مربوط می‌باشند و یک رابطه دوسویه دارند. غلامی لواسانی و همکارانش (2011) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش خودنظم‌دهی بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی نشان دادند که تدریس راهبردهای خودنظم‌دهی، بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارد. همچنین نتایج پژوهش برزگر بفرویی و سعدی‌پور (1391) نشان داد که ارتقاء باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان می‌تواند خودکارآمدی، راهبرد خودنظم‌دهی و متعاقباً عملکرد تحصیلی آنان را بهبود ببخشد. ولترز و تیلور<sup>2</sup> (2012) مدل‌های یادگیری خودنظم‌دهی و اشتیاق در مدرسه برای کمک به درک این که چرا بعضی از دانش‌آموزان در مدرسه موفق هستند، در حالی که دیگران نیستند، و راه‌حلی‌هایی به منظور بهبود ارتباط بین این دو مفهوم را ارائه دادند. پوپا دنیلا<sup>3</sup> (2015) در پژوهش خود با موضوع رابطه بین خودنظم‌دهی، انگیزش و عملکرد در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به این نتیجه رسید که یادگیری خودنظم‌دهی در دستیابی دانش‌آموزان به موفقیت تحصیلی تأثیر زیادی دارد و رابطه بین انگیزش و عملکرد را افزایش می‌دهد. فیوریلی و همکاران<sup>4</sup> (2017) در پژوهشی دریافتند که اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه تأثیر مثبت و مستقیمی روی موفقیت تحصیلی آنها دارد. میراندا زاپاتا و همکاران (2018) 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

1. Stefansson et al
2. Wolters & Taylor
3. Popa Daniela
4. Fiorilli et al

یادگیری هستند (کیستنتس<sup>1</sup>، 2008) و اشتیاق بیشتری در مدرسه از خود نشان می‌دهند. لذا به منظور بالا بردن اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان می‌توان مهارت خودنظم‌دهی تحصیلی را که یکی از مهارت‌های فراشناختی است در آنان افزایش داد. بدین منظور ارائه چند استراتژی برای بالا بردن سطح خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند مؤثر باشد که به شرح زیر است: 1- تعیین هدف (تحقیقات نشان می‌دهد که تشویق دانش‌آموزان به تعیین اهداف کوتاه مدت برای یادگیری می‌تواند یک راه مؤثر برای کمک به دانش‌آموزان و پیشرفت آنها باشد). 2- خودانگیزی (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 به عنوان فرایندی لذت‌بخش یاد می‌کنند). 3- کنترل توجه (معلم می‌تواند با حذف محرک‌های مزاحم به دانش‌آموزان در کنترل توجه کمک کند). 4- انعطاف‌پذیری در استفاده از راهبردهای یادگیری (معلم به وسیله مدل سازی چگونگی استفاده از استراتژی‌های جدید و ارائه چارچوب‌های مناسب به دانش‌آموزان به عنوان تمرین، می‌تواند آنها را به کاربرانی مستقل و استراتژیک تبدیل کند). 5- 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). 6- خودارزیابی (معلم می‌تواند به منظور ارتقاء 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<sup>2</sup>، 2011). پونیتز و مک لالند<sup>3</sup> اذعان دارند خودنظم‌دهی یک بنیان بسیار مهم است که بسیاری از مهارت‌ها بر اساس آن ساخته می‌شود. بسیار حائز 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 مؤثرتر شوند (بیلمس<sup>4</sup>، 2012).

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

1. Kitsantas
2. Zumbrunn et al
3. Ponitz & McClelland
4. Bilmes

باتوجه به نتایج به دست 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.

### منابع

- اجاق، محمد و زینب واعظ شهرستانی. (1393). «تعلیم و تربیت در ایران باستان». فصل‌نامه تحقیقات روان‌شناختی، 20(5)، 52-65.
- برزگر بفرویی، کاظم و اسماعیل سعدی‌پور. (1391). «مدل‌یابی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان». فصل‌نامه تازه‌های علوم شناختی، 41(1).
- رشید کلویر، حجت‌اله. (1394). «مقایسه اشتیاق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس نوساخت و قدیم ساخت». روان‌شناسی مدرسه، 4(4)، 60-75.
- زلالی، بهروز و فاطمه قربانی. (1393). «مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون ناراسخوانی». ناتوانی‌های یادگیری، 3(4)، 44-58.
- سرمد، زهره؛ الهه حجازی و عباس بازرگان. (1390). روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگه.
- شریفی، حسن پاشا؛ غلامرضا محمودی و لیلی حافظ‌الکتاب (1393). «پیش‌بینی انگیزه پیشرفت بر اساس خودکارآمدی و شادکامی و پنج عامل بزرگ شخصیت در دانش‌آموزان دختر». تحقیقات روان‌شناختی، 3(4)، 58-71.
- Bilmes, J. (2012). *Beyond Behavior Management: The Six Life Skills Children Need*. Redleaf Press. Retrieved from <http://books.google.ca/books?id=T4ToCAAQBAJ>
- 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*.
- 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.
- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553.

- 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.
- 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.
- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2016). Is there heightened sensitivity to social reward in adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 40, 81-85.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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](http://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/primary/files/primary-school-education-booklet.pdf) (accessed 2 January 2018).
- 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.

- Peverill, S., Garon, N., Brown, A., & Moore, C. (2017). Depleting and motivating self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 44, 116-126.
- 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.
- 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.
- Sadovnikova, T. (2016). Self-esteem and interpersonal relations in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 440-444.
- 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*.
- 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.
- 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.
- Veiga, F. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819.
- 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.
- Ziegler, N., & Opendakker, 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.
- 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.



## **A survey on the Relationship between Academic Self-Regulation and Passion among the Sixth-grade Students in Shiraz Schools**

Maryam Shafiei Sarvestani<sup>1</sup>, Safoura Askari<sup>2</sup>

### **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the relationship between academic self-regulation and enthusiasm in sixth grade students in Shiraz schools. This research is kind of applied purpose study conducted in a descriptive-correlational manner. The statistical population of the study consisted of sixth grade students in district 4 of Shiraz city. 232 students including 107 boys and 125 girls were selected by multistage cluster sampling method. Research tools included the Academic Self-Regulatory Questionnaire (Connell & Ryan, 1987) and the Students' Atmosphere Questionnaire (Wiga, 2016). Data were analyzed using one-sample t-test, Pearson correlation coefficient and multivariate regression using structural equation modeling. The findings showed that there is a significant and positive correlation between the variables of academic self-regulation and students' enthusiasm in school. Also, from the perspective of sixth grade students in Shiraz, students' academic self-regulation at school is a positive and significant predictor of their enthusiasm at school. Based on the results, the improvement of academic self-regulation of students and teachers should be considered. It is also suggested that ministry of education should provide educators students with workshops on self-regulation strategies to create greater enthusiasm, academic success, and self-efficacy.

**Keywords:** Academic self-regulation, School yearning, Sixth grade students .

---

1. Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Iran, Corresponding Author, Maryam.shafiei@gmail.com.

2. M.Sc. Student of Elementary Education, Shiraz University, Iran.