

مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی تکلیف (ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری) در دانش‌آموزان

مدارس استعداد‌های درخشان و عادی

سیروس عالی پور بیرگانی^۱، منیجه شهینی ییلاق^۲، لیلا فریدونی*^۳، فاطمه نادى نجف آبادی^۴

۱) گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

۲) استاد گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

۳) گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

۴) گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

*نویسنده مسئول: leilafereidooni@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۰/۰۵/۲۳

تاریخ دریافت مقاله ۹۶/۰۸/۲۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی تکلیف (ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری) دانش‌آموزان دختر مدارس استعداد‌های درخشان و عادی بود. روش پژوهش از نوع رشدی مقطعی و علی و مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس استعداد‌های درخشان و عادی شهر اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۵۶۲ دانش‌آموز دختر بود که به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، خرده‌مقیاس ارزش تکلیف پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱)، مقیاس تلاش دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) و مقیاس پایداری الیوت، مک‌گریگور و گیبل (۱۹۹۹) می‌باشد. برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ، و تایید روایی پرسشنامه‌ها از تحلیل عامل تاییدی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها از روش‌های آماری تحلیل واریانس دو راهه چند متغیری (مانوا) و تحلیل واریانس یک راهه (آنوا) استفاده شد. بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس استعداد‌های درخشان و عادی از لحاظ مؤلفه‌های نامبرده در سطح $p < 0/001$ تفاوت معنا دار وجود دارد. پیشنهاد است با توجه به کاهش ارزش تکلیف و تلاش در دانش‌آموزان متوسطه دوم، برنامه‌ریزی تحصیلی به صورتی باشد که برای پرورش این ویژگی‌ها در یادگیرندگان، الگوهای تربیتی متناسب با آن اتخاذ گردد.

کلید واژه‌گان: خودتنظیمی تکلیف، ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری

مقدمه

کردن اهداف تحصیلی ارزشمند است. برای دستیابی به اهداف تحصیلی یادگیرندگان باید بدانند چگونه رفتارشان را آغاز و تنظیم کنند و با وجود عوامل حواس‌پرت‌کننده، اهداف مناسب تحصیلی را حفظ کنند (بمبناتی^۲، ۲۰۱۲). نظریه خودتنظیمی را پنتریچ و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰)

خودتنظیمی به عنوان یکی از بحث‌های جذاب و محورهای اساسی تعلیم و تربیت توجه بسیاری از مربیان و روان‌شناسان را به خود جذب کرده است (شانک و زیمرمن^۱، ۱۹۹۷). خودتنظیمی به باورهای یادگیرندگان درباره توانایی‌شان برای به کار بردن عمل، افکار، احساسات و رفتار مناسب اشاره می‌کند و به عبارتی اتخاذ

². Bembenutty

³. Pintrich & Degroot

¹. Schunk & Zimmerman

تنظیمی تکلیف بررسی کرد نشان داد که با افزایش سن برنامه‌ریزی و خودبازبینی در هر دو جنس کاهش، ولی میزان تلاش افزایش یافت.

پژوهش قاسمی و احدی (۱۳۸۲) درباره روند رشد مهارت‌های حل مساله و راهبردهای فراشناختی کودکان ۳ تا ۱۱ سال نشان داد که این مهارت‌ها در سنین مختلف با افزایش سن بهبود می‌یابد. پژوهش عباباف و پاشاشریفی (۱۳۸۷) در مقایسه دانش فراشناختی در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی نشان داد که دانش‌آموزان پایه پنجم نسبت به دانش‌آموزان پایه چهارم دارای دانش فراشناختی توسعه یافته‌تری هستند. مقایسه دانش تکلیف دانش‌آموزان پایه-های چهارم و پنجم تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد، اما دانش‌آموزان پایه پنجم نمره نسبتاً بالاتری در دانش شخص کسب کردند. نکته قابل توجه بین میانگین طبقه راهبرد دانش‌آموزان پایه چهارم و پایه پنجم است، تفاوت میانگین طبقه راهبرد دانش‌آموزان پایه پنجم در سطح بالایی نسبت به دانش‌آموزان پایه چهارم معنادار است. یافته‌های این پژوهش نقش سن و تجربه فراشناختی در رشد دانش فراشناختی را تأیید می‌کند.

تحقیقات نشان می‌دهند که با افزایش سن خودکارآمدی و گرایش به تکلیف کاهش، و درگیری شناختی افزایش می‌یابد، همچنین رشد ابعاد مختلف انگیزش رابطه مثبت با پیشرفت تحصیلی دارد، اگرچه عوامل شخصیتی و توانایی‌های شناختی نیز بر آن تأثیرگذار است (همسترا، ون‌دروین، پیستما و ولمن^{۱۰}، ۲۰۱۳). نتایج تحقیقات کاهش کلی را در انگیزش درونی از دبستان تا متوسطه اول و متوسطه دوم در کودکان گزارش کرد (پتربچ و شانک، ۲۰۰۲). پژوهش یانگ، لاو و نای^{۱۱} (۲۰۱۱) که به مقایسه شش سازه انگیزشی (خودکارآمدی، علاقه، اهداف تسلط، درگیری شناختی، تلاش و اجتناب) در بین دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه هر دو جنس پرداخت، نشان داد که با افزایش سن نمرات خودکارآمدی، علاقه، اهداف تسلط و درگیری شناختی

مطرح کردند و راهبردهای شناختی، فراشناختی و تلاش و تدبیر را تحت عنوان خودتنظیمی معرفی کردند. مؤلفه‌های خودتنظیمی تکلیف، ارزش تکلیف^۱، فراشناخت^۲، تلاش^۳ و پایداری^۴ است. ارزش تکلیف به عنوان مشوقی برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی تعریف شده است (ویگفیلد و اکلز^۵، ۲۰۰۰). راهبردهای فراشناختی مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است. تدابیر یادگیری، احاطه‌ی دانش‌آموز بر تکالیف دشوار و میزان پافشاری در انجام آنهاست.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انتقال از دبستان به دبیرستان، با کاهش معنادار ارزش درونی تکلیف (علاقه) و انگیزش در دانش‌آموزان همراه است (هانگ، پنگ و راول^۶، ۲۰۰۸). پژوهش در مورد کاهش تغییرات رشدی طی دبستان که با استفاده از نمونه‌ای از کلاس اول، دوم و چهارم انجام گردید معلوم شد که ارزش تکلیفی که کودکان برای ریاضی قائل‌اند با رفتن به کلاس بالاتر کاهش پیدا نمی‌کند (پیتربچ و شانک، ۲۰۰۲). پژوهش سنلر و سنگور^۷ (۲۰۰۹) نشان داد که دانش‌آموزان مدارس ابتدایی در مقایسه با مدارس متوسطه خودپنداره تحصیلی و باورهای ارزش تکلیف بیشتر داشتند.

دانیلا^۸ (۲۰۱۵) در پژوهشی رابطه بین خودتنظیمی، انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۴ ساله را بررسی کرد نشان داد که افزایش خودتنظیمی تاثیر زیادی روی دستیابی به سطوح موفقیت دانش‌آموزان و افزایش انگیزش و عملکرد دارد. پژوهش ویل، فلمینگ، دمانتل، کلفرد و بلک‌مور^۹ (۲۰۱۳) نشان داد توانایی‌های فراشناختی به طور معنی‌دار با افزایش سن بهبود پیدا می‌کند. پژوهش هانگ و همکاران (۲۰۰۸) که تفاوت‌های دانش‌آموزان هر دو جنس پایه‌های هفتم و یازدهم را در مؤلفه‌های خود-

1. task value

2. metacognition

3. Effort

4. Persistence

5. Wigfield & Eccles

6. Hong, Peng & Rowell

7. Senler & Sungur

8. Daniela

9. Weil, Fleming, Dumontheil, Kilford & Blakemore

10. Homstra, Van der veen, Peestma & Volman

11. Yeong, Lau & Nie

کاهش، و تلاش افزایش داشت. در این پژوهش انگیزش در دختران متوسطه دوم افزایش یافت.

نکته‌ی قابل توجه دیگر، رابطه خودتنظیمی و هوش^۱ است. در نظریه تیزهوشی هلر^۲ (۱۹۹۳) بر نقش واسطه‌ای عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی، در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد تیزهوش، تأکید می‌شود. هلر (۱۹۹۹) معتقد است که برخورداری از سطوح عالی توانایی‌های هوشی و شناختی، به خودی خود، متضمن دستیابی به موفقیت نیست، بلکه تعامل این عوامل با ویژگی‌های غیر شناختی شخصیت، از جمله جهت‌گیری‌های انگیزشی و به کارگیری مؤثر راهبردهای خودتنظیمی از شرایط لازم سرآمدی در حوزه‌های مختلف محسوب می‌شود.

نتایج پژوهش هینز، شومر و ایکینز^۳ (۲۰۰۲) نشان داد باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی میان دانش‌آموزان عادی و تیزهوش متفاوت است، دانش‌آموزان عادی نمره کمتری در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نسبت به گروه تیزهوشان کسب کردند. در پژوهش کالرو، گارسیا و جیمینز^۴ (۲۰۰۷) مهارت‌های خودتنظیمی کودکان تیزهوش با هم‌تایان عادی آن‌ها مقایسه شد، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با کودکان عادی از توانایی‌های خودتنظیمی بیشتری برخوردارند. پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش آگاهی فراشناختی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی کسب کردند (اگورلو و ساریکم^۵، ۲۰۱۵).

پژوهش تارتپ^۶ (۲۰۱۵) درباره مقایسه مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نشان داد تفاوت معنی‌دار بین مهارت‌های خودتنظیمی دو گروه وجود دارد، دانش‌آموزان تیزهوش از لحاظ مهارت‌های خودتنظیمی میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی

به کسب کردند، اما بین مهارت‌های فراشناختی دو گروه تفاوت وجود نداشت. پژوهش نریمانی و موسی‌زاده (۲۰۱۰) نشان داد بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ باورهای مثبت درباره نگرانی و شایستگی شناختی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. پژوهش حافظی، افتخار و سید نژاد (۱۳۸۹)، نشان داد بین دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ باورهای انگیزشی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. دانش‌آموزان عادی از لحاظ باورهای انگیزشی میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش به دست آوردند. از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تفاوتی در دو گروه دیده نشد، اما در مؤلفه‌های این متغیر دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتری در راهبردهای شناختی و تیزهوشان در راهبردهای فراشناختی کسب کردند. همچنین پژوهش البرزی و خیر (۱۳۸۶) نشان داد دانش‌آموزان تیزهوش نمرات بالاتری در تنظیم درون فکنی شده و همانند سازی نشان دادند اما در تنظیم درونی میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

بررسی پیشینه پژوهش حاکی از یافته‌های متناقض درباره تحول ارزش تکلیف، فراشناخت و انگیزش در دانش‌آموزان سنین مختلف است. همچنین پژوهش‌ها درباره مولفه‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، نتایج متفاوتی را نشان داده است. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد گردآوری داده‌هایی، جهت مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی تکلیف (ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری) در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس استعدادهای درخشان و عادی شهر اهواز بوده است. در این راستا فرضیه‌های زیر تدوین گردیدند:

فرضیه‌ی اصلی: بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس عادی و استعدادهای درخشان از لحاظ ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری تفاوت وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی:

1. intelligence

2. Heller

3. Heinz, Schommer & Aikins

4. Calero, Garsia & Jimenez

5. Ogurlu & Saricam

6. Tortop

خرده مقیاس ارزش تکلیف: در این پژوهش برای اندازه-گیری میزان ارزش تکلیف دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت. این ابزار توسط پیترریج، اسمیت، گارسیا و مک-کیچی^۳ (۱۹۹۳) تدوین شده است. این خرده مقیاس دارای ۶ گویه است، که در طیف ۵ لیکرتی (۱ = کاملاً غلط تا ۵ = کاملاً درست) تنظیم شده است. ضریب پایایی برای این خرده مقیاس در مطالعه پیترریج و همکاران (۱۹۹۳) برابر با ۰/۹۰ بوده است. در پژوهش غلامعلی-لوسانی، خضری‌آذر و امانی (۱۳۹۰) که روی دانش-آموزان دبیرستانی انجام شد، ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مطالعه مقدماتی ۰/۸۷ و در مطالعه اصلی برای کل نمونه ۰/۸۸ گزارش شد. در این پژوهش پایایی محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ می‌باشد. هم‌چنین، روایی این ابزار با استفاده از تحلیل عامل تأییدی محاسبه گردید که شاخص‌های برازندگی تطبیقی $CFI = ۰/۸۹$ ، شاخص برازندگی افزایشی $۰/۹۰$ و $IFI = ۰/۸۹$ و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب $RMSEA = ۰/۰۷$ مطلوب می‌باشد.

خرده مقیاس راهبردهای یادگیری^۴ (MSLQ): در این پژوهش برای اندازه‌گیری فراشناخت از خرده مقیاس «راهبردهای یادگیری» از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری که توسط پیترریج و دی گروت (۱۹۹۰) تدوین شده استفاده شد. این خرده مقیاس دارای ۱۲ گویه می‌باشد که در طیف هفت لیکرتی از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۷ (کاملاً درست) تنظیم شده است. در پژوهش پیترریج و همکاران (۱۹۹۰) ضریب پایایی برای دو عامل راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین شده است. در این پژوهش پایایی محاسبه شده برای راهبردهای فراشناختی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۷ می‌باشد و

۱- بین دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر ارزش تکلیف تفاوت وجود دارد.
۲- بین دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر فراشناخت تفاوت وجود دارد.
۳- بین دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر تلاش تفاوت وجود دارد.
۴- بین دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر پایداری تفاوت وجود دارد.
۵- بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از نظر ارزش تکلیف تفاوت وجود دارد.
۶- بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از نظر فراشناخت تفاوت وجود دارد.
۷- بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از نظر تلاش تفاوت وجود دارد.
۸- بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از نظر پایداری تفاوت وجود دارد.

روش شناسی

روش تحقیق این پژوهش از نوع رشدی مقطعی^۱ و علی و مقایسه‌ای^۲ می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را، تمام دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس عادی و استعدادهای درخشان شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ تشکیل می‌داد. نمونه پژوهش شامل ۵۶۲ دانش‌آموز دختر بود که به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. قابل ذکر است که به علت ریزش افراد نمونه (بخاطر برنگرداندن پرسشنامه-ها و عدم تکمیل برخی پرسشنامه‌ها) تعداد به ۵۵۰ دانش-آموز رسید. هم‌چنین، برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها از روش‌های آماری تحلیل واریانس دو راهه چند متغیری (مانوا) و تحلیل واریانس یک راهه (آنوا) و برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ استفاده شده است. در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

3. Smith, Garcia & McKeachi

4. Motivated Strategies for Learning Questionnaire

1. cross sectional

2. ex post facto

مقیاس پایداری: مقیاس پایداری الیوت، مک گریگور و گیبل^۲ (۱۹۹۹) میزان پایداری دانش‌آموز را می‌سنجد، این مقیاس دارای ۴ گویه می‌باشد که در طیف هفت لیکرتی، از ۱ (شدیداً مخالف) تا ۷ (شدیداً موافق) تنظیم شده است. در پژوهش الیوت و همکاران (۱۹۹۹) ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ و شاخص-های تحلیل عامل تأییدی $GFI = ۰/۹۹$ و $AGFI = ۰/۹۳$ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر پایایی محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۴ می‌باشد. شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $CFI = ۰/۹۶$ ، $IFI = ۰/۹۵$ و $RMSEA = ۰/۰۶$ از نقش مهم و معنادار سوال‌ها در اندازه‌گیری پایداری دانش‌آموزان دارد.

یافته‌ها

جدول ۱، شاخص‌های آماری، مانند میانگین، انحراف معیار آزمودنی‌ها در متغیرهای مطالعه را نشان می‌دهد.

شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی $CFI = ۰/۹۶$ ، $RMSEA = ۰/۰۵$ و $IFI = ۰/۹۷$ حاکی از برازش می‌باشد.

مقیاس تلاش: در این پژوهش برای سنجش میزان تلاش دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس توسط دوپیرات و مارین^۱ (۲۰۰۵) تدوین شد. این مقیاس دارای ۴ گویه می‌باشد که در طیف ۵ لیکرتی (۱ = کاملاً غلط تا ۵ = کاملاً درست) تنظیم شده است. در پژوهش غلامعلی‌لواسانی، حجازی و خضری‌آذر (۱۳۹۰)، ضریب پایایی این خرده مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ تعیین شد. در این پژوهش نیز پایایی محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بود. همچنین، روایی این ابزار با استفاده از تحلیل عامل تأییدی محاسبه شد که $CFI = ۰/۹۹$ ، $IFI = ۰/۹۸$ و $RMSEA = ۰/۰۷$ می‌باشد.

². Elliot, McGregor & Gable

¹. Dupeyrat & Marine

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری در دانش‌آموزان

شاخص آماری	میانگین				انحراف معیار			
	ارزش تکلیف	فراشناخت	تلاش	پایداری	ارزش تکلیف	فراشناخت	تلاش	پایداری
پایه هشتم مدارس عادی	۲۴/۶۴	۵۰/۵۹	۱۵/۶۴	۲۳/۲۴	۸/۹۵	۸/۵۵	۳/۴۸	۴/۳۰
پایه یازدهم مدارس عادی	۲۱/۱۹	۴۸/۵۳	۱۴/۴۴	۲۲/۸۴	۳/۴۹	۱۷/۹۹	۳/۱۱	۳/۶۲
پایه هشتم استعدادهای درخشان	۲۲/۹۷	۴۶/۹۳	۱۴/۲۳	۲۳/۲۵	۴/۹۸	۱۰/۰۲	۴/۲۹	۴/۲۷
پایه یازدهم استعدادهای درخشان	۲۱/۱۹	۴۶/۲۸	۱۳/۷۶	۲۲/۶۶	۴/۶۲	۹/۴۱	۳/۹۳	۳/۹۲

جدول ۲ تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین های ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری در پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس عادی و استعدادهای درخشان را نشان می دهد.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس دوره چندمتغیری روی ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری

اثر آزمون	ارزش	نسبت F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری (p)
مدارس	اثر پیلایی ^۱	۰/۰۵۸	۸/۳۷۷	۴	۰/۰۰۱
	لمبدای ویلکز ^۲	۰/۹۴۲	۸/۳۷۷	۴	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ ^۳	۰/۰۶۲	۸/۳۷۷	۴	۰/۰۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی ^۴	۰/۰۶۲	۸/۳۷۷	۴	۰/۰۰۱
پایه	اثر پیلایی	۰/۰۲۳	۳/۲۵۸	۴	۰/۰۱
	لمبدای ویلکز	۰/۹۷۷	۳/۲۵۸	۴	۰/۰۱
	اثر هتلینگ	۰/۰۲۴	۳/۲۵۸	۴	۰/۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۲۴	۳/۲۵۸	۴	۰/۰۱
تعامل مدارس X پایه	اثر پیلایی	۰/۰۰۸	۱/۰۴۴	۴	۰/۳۸۴
	لمبدای ویلکز	۰/۹۹۲	۱/۰۴۴	۴	۰/۳۸۴
	اثر هتلینگ	۰/۰۰۸	۱/۰۴۴	۴	۰/۳۸۴
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۰۸	۱/۰۴۴	۴	۰/۳۸۴

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

با توجه به مندرجات جدول ۲ می توان استنباط کرد که بین دانش آموزان پایه های هشتم و پایه یازدهم مدارس عادی و استعداد های درخشان از لحاظ حداقل یکی از متغیر های وابسته تفاوت وجود دارد. برای بررسی دقیق تر

نقطه تفاوت، تحلیل واریانس یک راهه در متن مانوا روی متغیر های وابسته انجام گرفت. جدول ۳ تحلیل واریانس یک راهه، در متن مانوا را نشان می دهد.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک راهه (در متن مانوا) روی متغیر های ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری در دانش آموزان

منبع تغییرات	شاخص متغیر آماری	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت F	سطح معنی داری (p)
مدارس	ارزش تکلیف	۴۶۵/۰۶۹	۱	۴۶۵/۰۶۹	۱۳/۱۰۳	۰/۰۰۱
	فراشناخت	۱۲۰۲/۷۲۶	۱	۱۲۰۲/۷۲۶	۱۴/۶۱۰	۰/۰۰۱
	تلاش	۱۴۸/۲۴۳	۱	۱۴۸/۲۴۳	۱۲/۱۲۵	۰/۰۰۱
	پایداری	۱/۰۴۴	۱	۱/۰۴۴	۰/۰۶۴	۰/۸۰۱
پایه	ارزش تکلیف	۳۵۳/۸۹۱	۱	۳۵۳/۸۹۱	۹/۹۷۰	۰/۰۰۲
	فراشناخت	۲۵۳/۶۵۵	۱	۲۵۳/۶۵۵	۳/۰۸۱	۰/۰۸۰
	تلاش	۹۵/۶۲۷	۱	۹۵/۶۲۷	۷/۸۲۲	۰/۰۰۵
	پایداری	۳۳/۶۴۳	۱	۳۳/۶۴۳	۲/۰۵۵	۰/۱۵۲
تعامل مدارس X پایه	ارزش تکلیف	۴/۱۱۰	۱	۴/۱۱۰	۰/۱۱۶	۰/۷۳۴
	فراشناخت	۶۷/۰۱۷	۱	۶۷/۰۱۷	۰/۸۱۴	۰/۳۶۷
	تلاش	۱۸/۱۰۵	۱	۱۸/۱۰۵	۱/۴۸۱	۰/۷۳۴
	پایداری	۱/۳۲۷	۱	۱/۳۲۷	۰/۰۸۱	۰/۷۷۶

همان طور که در جدول ۳ نشان داده می شود، مدارس عادی و استعداد های درخشان از لحاظ متغیر وابسته ارزش تکلیف $F = ۱۳/۱۰۳$ و در سطح $p < ۰/۰۰۱$ تفاوت معنی داری دارند. بنابراین، فرضیه شماره ۱ (بین دانش آموزان دختر مدارس عادی و استعداد های درخشان از نظر ارزش تکلیف تفاوت وجود دارد) تأیید می شود. با توجه به مندرجات جدول ۳، مدارس عادی و استعداد های درخشان از لحاظ متغیر وابسته فراشناخت $F = ۱۴/۶۱۰$ و در سطح $p < ۰/۰۰۱$ تفاوت معنی دار دارند. بنابراین، فرضیه شماره ۲ (بین دانش آموزان دختر مدارس عادی و استعداد های درخشان از نظر فراشناخت تفاوت وجود دارد) تأیید می شود.

هم چنین، مدارس عادی و استعداد های درخشان از لحاظ متغیر وابسته پایداری $F = ۰/۰۶۴$ و در سطح $p = ۰/۸۰۱$ تفاوت معنی داری ندارند. بنابراین، فرضیه ۴ (بین دانش آموزان دختر مدارس عادی و استعداد های درخشان از نظر پایداری تفاوت وجود دارد) تأیید نمی شود.

با توجه به مندرجات جدول، مدارس عادی و استعداد های درخشان از لحاظ متغیر وابسته تلاش $F = ۱۲/۱۲۵$ و در سطح $p < ۰/۰۰۱$ تفاوت معنی دار دارند. بنابراین، فرضیه ۳ (بین دانش آموزان دختر مدارس عادی و استعداد های درخشان از نظر تلاش تفاوت وجود دارد) تأیید می شود.

بین پایه های هشتم و پایه یازدهم از لحاظ متغیر وابسته ارزش تکلیف $F = ۹/۹۷۰$ و در سطح $p < ۰/۰۰۲$ تفاوت معنی دار وجود دارد. بنابراین، فرضیه ۵ (بین دانش آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از نظر ارزش تکلیف تفاوت وجود دارد) تأیید می شود. هم چنین، پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ متغیر وابسته فراشناخت $F = ۳/۰۸۱$ و در سطح $p = ۰/۰۸۰$ تفاوت معنی دار دارند. بنابراین، فرضیه ۶ (بین دانش آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از نظر فراشناخت تفاوت وجود دارد) تأیید می شود.

پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ متغیر وابسته تلاش $F = ۷/۸۲۲$ و در سطح $p < ۰/۰۰۵$ تفاوت معنی دار دارند. بنابراین، فرضیه ۷ (بین دانش آموزان دختر پایه هشتم و

باشد. به همین دلیل شناسایی این مؤلفه‌ها منجر به هدایت برنامه‌ریزی تحصیلی به صورتی می‌شود که برای پرورش این ویژگی‌ها در یادگیرندگان، الگوهای تربیتی متناسب با آن اتخاذ گردد تا پیامدهای آموزشی و پرورشی مثبتی به بار آورد.

باتوجه به نتایج به‌دست آمده از جدول ۳، بین دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی در ارزش تکلیف تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان استعدادهای درخشان ارزش تکلیف بالاتری دارند. نتایج تحلیل واریانس، برتری دانش‌آموزان عادی را نسبت به استعدادهای درخشان نشان می‌دهد. بنابراین، فرضیه ۱ در سطح $p < 0/001$ تأیید می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با نتایج پژوهش‌های نریمانی و همکاران (۲۰۱۰)، حافظی و همکاران (۱۳۸۹) و البرزی و همکاران (۱۳۸۶) همخوان و با نتایج پژوهش‌های اگورلو و همکاران (۲۰۱۵)، تارتپ (۲۰۱۵)، کالرو و همکاران (۲۰۰۷)، هینز و همکاران (۲۰۰۲) ناهمخوان می‌باشد.

مطابق با نظریه ارزش و انتظار اگر هدف از بیرون‌تحميل شود عملکرد آسیب می‌بیند. در سیستم آموزشی ما یادگیرندگان بیشتر تأثیرپذیرند تا تأثیرگذار و هدف‌ها در یک سلسله مراتب به یادگیرندگان القا می‌شود در نتیجه ارزش تکلیف و انگیزه آسیب می‌بیند. خانواده‌ها ممکن است پیام‌های مبهم و درهم آمیخته‌ای در باره ارزش‌ها، پیشرفت و الگوسازی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه به فرزندشان بدهند. این امر ممکن است در دانش‌آموزان تیزهوش تا حدی بیشتر باشد چرا که بعضی از خانواده‌ها وقتی برچسب تیزهوش به فرزندشان زده می‌شود، مدام فرزند خود را از این کلاس فوق برنامه به کلاس دیگری انتقال می‌دهند تا اینکه گیج و سردرگم می‌شوند و از شناخت اهداف اصلی آموزش و هدایت مسیر درست و رسیدن به اهداف اصلی فاصله می‌گیرند. این عوامل می‌توانند دست به دست هم داده تا اینکه دانش‌آموزان تیزهوش نتوانند آن‌چنان که از آنها انتظار می‌رود باشند.

پایه یازدهم از نظر تلاش تفاوت وجود دارد) تأیید می‌شود. همچنین، پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ متغیر وابسته پایداری $F = 2/055$ و در سطح $p = 0/152$ تفاوت معنی‌داری ندارند. بنابراین، فرضیه ۸ (بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از نظر پایداری تفاوت وجود دارد) تأیید نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی تکلیف (ارزش تکلیف، فراشناخت، تلاش و پایداری) دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس استعدادهای درخشان و عادی در شهر اهواز انجام گرفت. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری و یک راهه نشان داد بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس عادی و استعدادهای درخشان از لحاظ مؤلفه‌های نامبرده در سطح $p < 0/001$ تفاوت معنادار وجود دارد. یافته‌های به دست آمده با پژوهش دانیلا (۲۰۱۵)، تارتپ (۲۰۱۵)، همسترا و همکاران (۲۰۱۳)، سنلر و همکاران (۲۰۰۹)، هانگ و همکاران (۲۰۰۸)، نریمانی و همکاران (۲۰۱۰)، حافظی و همکاران (۱۳۸۹)، البرزی و همکاران (۱۳۸۶) همخوان و با نتایج اگورلو و همکاران (۲۰۱۵)، ویل و همکاران (۲۰۱۳)، یانگ و همکاران (۲۰۱۱)، کالرو و همکاران (۲۰۰۷)، هینز و همکاران (۲۰۰۲)، پتربچ و همکاران (۲۰۰۲)، عباباف و همکاران (۱۳۸۸) و قاسمی و همکاران (۱۳۸۲) ناهمخوان می‌باشد.

یکی از مباحث تأثیرگذار در زمینه یادگیری، خود-تنظیمی می‌باشد. با توجه به این نکته مهم نتایجی که روان‌شناسان تربیتی از پژوهش‌های مربوطه به دست آوردند بیانگر این مطلب است که خودتنظیمی در یادگیری بخش مهمی از تفاوت‌های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق را تبیین می‌کند. به‌طور کلی، می‌توان این گونه استنباط کرد که با توجه به تفاوتی که بین دانش‌آموزان پایه هشتم و پایه یازدهم مدارس استعدادهای درخشان و عادی وجود دارد، شناخت مؤلفه‌های خود-تنظیمی دانش‌آموزان می‌تواند در زمینه یادگیری مهم

استعدادهای درخشان از لحاظ تلاش در سطح $p < 0.01$ تأیید می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با نتایج پژوهش‌های البرزی و همکاران (۱۳۸۶) و حافظی و همکاران (۱۳۸۹) همخوان و با پژوهش‌های هینز و همکاران (۲۰۰۲)، کالرو و همکاران (۲۰۰۷)، تارتپ (۲۰۱۵) و اگورلو و همکاران (۲۰۱۵) ناهمخوان می‌باشد.

به دلیل انتظارات زیاد از این دانش‌آموزان، حجم زیاد مطالب درسی، برگزاری آزمون‌های پیاپی، باعث ایجاد استرس، خستگی و کارایی پایین در آن‌ها می‌شود که مولفه‌هایی از فرسودگی تحصیلی می‌باشند. بودرا و همکاران^۲ (۲۰۰۴) بیان می‌دارند که فرسودگی تحصیلی با استرس‌های فراوان، دغدغه و نگرانی در مورد نمره‌های درسی، شک و تردید نسبت به آینده، سطوح پایین کنترل خود، سطح پایین دریافت حمایت از همسالان و دوستان، رضایت پایین از عدم تعادل بین زندگی شخصی و زندگی حرفه‌ای در رابطه است. در این راستا، می‌توان بیان کرد که در مدارس خصوصاً مدارس استعدادهای درخشان، به دلیل اینکه ارزشیابی‌ها به آزمون‌های کتبی محدود می‌شود، دانش‌آموزان نمی‌توانند توانایی‌های خود را در حوزه‌ی عمل نشان دهند که هم به لحاظ عمق یادگیری و هم به لحاظ نقش انگیزشی قابل توجه می‌باشد، زیرا این نکته که دانش‌آموزی بتواند دانش نظری خود را در قالب پروژه درآورد می‌تواند معرف توانمندی و باور فرد به توانایی‌هایش باشد که چنین باوری از بروز رفتارهایی چون فرسودگی تحصیلی که ناشی از انگیزش منفی است می‌تواند پیشگیری کند.

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین دانش‌آموزان دختر مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر پایداری تفاوت وجود ندارد. بنابراین، فرضیه‌ی ۴ مبتنی بر تفاوت دانش‌آموزان مدارس عادی و استعداد درخشان از لحاظ پایداری، در سطح $p = 0.01$ رد می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با پژوهش‌های هینز و همکاران (۲۰۰۲)، کالرو و

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی در فراشناخت تفاوت وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس، برتری دانش‌آموزان عادی را نسبت به استعدادهای درخشان نشان می‌دهد. بنابراین، فرضیه ۲ مبتنی بر تفاوت بین دانش‌آموزان عادی و استعدادهای درخشان از لحاظ فراشناخت در سطح $p < 0.01$ تأیید می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با نتایج پژوهش تارتپ (۲۰۱۵)، نریمانی و همکاران (۲۰۱۰) و البرزی و همکاران (۱۳۸۶) همخوان و با پژوهش‌های اگورلو و همکاران (۲۰۱۵)، حافظی و همکاران (۱۳۸۹) ناهمخوان می‌باشد. انتظارات زیاد از جانب خانواده و مدرسه از دانش‌آموزان باعث ایجاد نگرانی و اضطراب در آن‌ها می‌شود.

تحقیقات نشان داده است که نگرانی بالا با عملکرد شناختی پایین همراه است، عاطفه مثبت باعث تسهیل فرایندهای جذب و خلاقیت می‌شود، در مقابل، عاطفه منفی باعث درک موقعیت به طور اجتنابی و آزارنده می‌شود و بیشتر باعث فرایند تطابق می‌شود که شامل تمرکز بر اطلاعات بیرونی می‌شود (هاشمی و خیر، ۱۳۸۷). ترنر، تروپ و میر^۱ (۱۹۹۸) نشان دادند که عواطف منفی در به کارگیری استراتژی‌های شناختی تأثیر داشته و با به کارگیری استراتژی‌های عمیق‌تر پردازش اطلاعات رابطه منفی دارند. بنابراین هیجان‌ات مثبت از طریق تجربه لذت و یا شادی در هنگام تکلیف می‌توانند منجر به انگیزش درونی و استفاده از استراتژی‌های عمیق پردازش اطلاعات و هیجان‌های منفی همچون اضطراب و نگرانی منجر به انگیزه بیرونی و استفاده از راهبردهای سطحی پردازش اطلاعات می‌شود.

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی در تلاش تفاوت وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس، برتری دانش‌آموزان عادی را نسبت به استعدادهای درخشان نشان می‌دهد. بنابراین، فرضیه ۳ مبتنی بر تفاوت بین دانش‌آموزان عادی و

^۲. Boudreau

^۱. Turner, Thorope & Meyer

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین دانش‌آموزان پایه هشتم و پایه یازدهم در فراشناخت تفاوت وجود دارد. بنا براین، فرضیه ۶ مبنی بر تفاوت بین پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ فراشناخت در سطح $p = 0/08$ به طور مرزی تأیید می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با نتایج پژوهش هانگ و همکاران (۲۰۰۸) و یانگ و همکاران (۲۰۱۱) همخوان، و با نتایج پژوهش ویل و همکاران (۲۰۱۳)، عباباف و همکاران (۱۳۸۸) و قاسمی و همکاران (۱۳۸۲) ناهمخوان می‌باشد. در تبیین این مطلب می‌توان گفت دانش‌آموزان در پایه یازدهم وارد دوران نوجوانی شده‌اند و این دوران زمانی است که فرد با تکالیف بزرگسالی روبرو می‌شود. از این رو تطابق با این تغییرات تنش زیادی به نوجوان وارد کرده، که در نهایت بر توانایی‌های فراشناختی و عملکرد تحصیلی او تأثیر منفی می‌گذارد.

مطابق با یافته‌های پژوهش، دانش‌آموزان پایه هشتم نسبت به پایه یازدهم تلاش بالاتری دارند. بنابراین، فرضیه ۷ مبنی بر تفاوت بین پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ تلاش در سطح $p < 0/005$ تأیید می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با نتایج پژوهش پنتریج و همکاران (۲۰۰۲)، هانگ و همکاران (۲۰۰۸)، همسترا و همکاران (۲۰۱۳) همخوان و نتایج پژوهش یانگ و همکاران (۲۰۱۱) ناهمخوان می‌باشد. یکی از مفاهیم اساسی دوران نوجوانی دستیابی به هویت به عنوان توانایی تجربه خود به صورت چیزی پیوسته و یکپارچه در طی زمان و عمل بر اساس آن و رسیدن به تعریفی خاص و منحصر به فرد از خود می‌باشد. از این دوره به عنوان دوره‌ای یاد می‌شود که فرصتی برای کشف فعالانه انتخاب‌های زندگی و تلاش برای شکل‌دهی حس هویت پایدار و یکپارچه است. بنابراین می‌توان گفت بحران هویت‌یابی می‌تواند بر نوجوانان اثر گذاشته و باعث کاهش تلاش نسبت به دوران کودکی می‌شود.

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ پایداری تفاوت وجود ندارد. بنابراین، فرضیه‌ی ۸ مبتنی بر تفاوت دانش‌آموزان

همکاران (۲۰۰۷)، تارتپ (۲۰۱۵) و اگورلو و همکاران (۲۰۱۵) ناهمخوان می‌باشد. دانش‌آموزان با استعداد باید احساس کنند که هیچ‌کس بی‌جهت قفل و زنجیری را به پای او نبسته است و او آزادانه می‌تواند علایق خود را انتخاب کند. باید توجه داشت یک فرد با ضریب هوشی بالا ممکن است علایقی در زمینه‌هایی جدا از درس و مدرسه نظیر هنر، موسیقی، ورزش و... داشته باشد. گاهی اوقات علت انگیزه کم این دانش‌آموزان علاقمند نبودن آن‌ها در زمینه‌ای است که در آن مشغول هستند، که نهایتاً باعث پایین آمدن عملکرد آن‌ها می‌شود. در حالی که به دانش‌آموزان مدارس عادی فشار کمتری اعمال می‌شود و آنها راحت‌تر با مدرسه و درس کنار می‌آیند و احساس خودمختاری بیشتر می‌کنند. در نتیجه به رغم توانایی کمتر دانش‌آموزان مدارس عادی نسبت به دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان بین پایداری این دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین دانش‌آموزان دختر پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ ارزش تکلیف تفاوت وجود دارد. بنابراین، فرضیه‌ی ۵ مبتنی بر تفاوت دانش‌آموزان پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ ارزش تکلیف، در سطح $p < 0/002$ تأیید می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با پژوهش‌های هانگ و همکاران (۲۰۰۸)، سنلر و همکاران (۲۰۰۹) و همسترا و همکاران (۲۰۱۳) همخوان، و با نتایج پژوهش پنتریج و همکاران (۲۰۰۲)، یانگ و همکاران (۲۰۱۱) و دانیلا (۲۰۱۵) ناهمخوان می‌باشد. به تدریج که کودکان بزرگ‌تر می‌شوند، باورهای آن‌ها درباره ماهیت توانایی دگرگون می‌شود، و از یک دیدگاه افزایشی که توانایی را انعطاف‌پذیر می‌داند، به یک دیدگاه ذاتی مانند که توانایی را ثابت و غیرمتغیر می‌داند تغییر می‌یابد پنتریج و همکاران (۲۰۰۲). در نتیجه وقتی دانش‌آموزی در برخی دروس ضعیف عمل کند، و این عملکرد ضعیف را به توانایی پایین که امری غیر قابل تغییر است نسبت دهد، ممکن است برای حفظ خود ارزشمندی کلی خویش، ادراک خود از ارزش ریاضی را پایین بیاورد.

شناختی برای تمرین کنترل خود و خودتنظیمی دارند، اما در اغلب مدارس فرصت‌های کمی برای خودمختاری و کنترل برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود، این عدم تطابق بین دانش‌آموزان و مدرسه به کاهش معناداری در انگیزش نوجوانان منجر می‌شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که معلمان و مشاورانی که با تیزهوشان کار می‌کنند دقت کنند طرح و برنامه آموزشی کودکان تیزهوش، باید مستقیماً براساس نیازها، علایق، توانایی‌ها، درجه تحصیل و قدرت آفرینندگی آنان انجام پذیرد. علایق، دانش و توانایی تیزهوشان، بسیار گسترده‌تر و بالاتر از دیگر دانش‌آموزان است، بنابراین برنامه‌های آموزشی برای آنان باید براساس شناخت توانایی‌ها، علایق و احتیاجات فکری، روانی و عاطفی این قبیل افراد که بسیار نامتجانس و پیشرفته‌اند، قرار داده شود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی در مناطق دیگر با فرهنگ‌های گوناگون تکرار شود تا امکان مقایسه و بررسی تفاوت‌ها و تعمیم هر چه بیشتر نتایج فراهم گردد. همچنین داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی بوده است، داده‌هایی که با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به دست می‌آیند سهواً یا عمداً دارای سوگیری هستند، بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده از روش‌های تحقیق کیفی استفاده گردد.

پایه هشتم و پایه یازدهم از لحاظ پایداری، در سطح $p = 0/152$ رد می‌شود. یافته‌های این فرضیه، با پژوهش هانگ و همکاران (۲۰۰۸)، سنلر و همکاران (۲۰۰۹) و همسترا و همکاران (۲۰۱۳) همخوان و با نتایج پژوهش یانگ و همکاران (۲۰۱۱) ناهمخوان می‌باشد.

با توجه به نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) و برآورده شدن نیازهای اساسی روانی بر انگیزش، شناخت و رفتار اثر دارد. محیط‌ها، روابط و موقعیت‌های اجتماعی که نیاز به خودمختاری را ارضا می‌کنند حامی خودمختاری نامیده می‌شوند اما در صورتی که نیاز افراد به خودمختاری را نادیده بگیرند و آن را ناکام کنند کنترل‌کننده نامیده می‌شوند. محیط‌های حامی خودمختاری افراد را ترغیب می‌کنند هدف‌های خود را تعیین و از روش خود برای رسیدن به اهداف استفاده و به طور کلی تمایلات و ارزش‌های خود را دنبال کنند. در مقابل فشار و کنترل از برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی جلوگیری می‌کند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۶). بنابراین در دوران نوجوانی دانش‌آموزان به نسبت گذشته تمایل بیشتری به کسب استقلال و خودمختاری و شایستگی دارند، اما اگر به دلایلی فشارها و کنترل‌های محیطی مانع برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی شود انگیزش درونی و پایداری آنان کاهش می‌یابد.

از یافته‌های بالا این گونه دریافت می‌شود، که معلمان باید به عوامل تأثیرگذار بر تکالیف درسی در دانش‌آموزان توجه داشته باشند و دانش‌آموزان را در مقابل چالش‌ها به راهبردهای خودتنظیمی سوق دهند. با توجه به یافته‌ها در خصوص کاهش انگیزش، ارزش تکلیف، و تلاش در گذار به دوران نوجوانی و حساسیت این مقطع سنی به والدین و معلمان توصیه می‌شود به نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در این سنین و مقاطع تحصیلی به طور خاص توجه داشته باشند. دانش‌آموزانی که وارد دبیرستان می‌شوند، نیاز زیادی به خودمختاری و همچنین مهارت‌های

منابع

ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی،
مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان، ۹(۱): ۷-۳۱.

قاسمی، نوشاد و احدی، حسن (۱۳۸۲). بررسی روند
رشد مهارت‌های حل مساله و راهبردهای فراشناختی
کودکان ۳ تا ۱۱ سال، دانش و پژوهش در روان‌شناسی،
دوره ۴، شماره ۱۵، ۶۰-۳۹.

هاشمی، زهرا و خیر، محمد (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی ابعاد
فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. پژوهش‌های نوین
روان‌شناختی، دوره ۳، شماره‌ی ۱۱، ۱۲۳-۱۴۶.

Bembenutty, H. (2012). A latent class Analysis
of teacher candidates Goal
orientation, perception of classroom,
Motivation and self regulation. *Educational
Psychology*, 3(0), 97-106

Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R.,
& Dobson, J. (2004). Burnout in medical
students: Examining the prevalence and
predisposing factors during the four years of
medical school. *Journal of Annals of
Emergency Medicine*, 44(4), 7576.

Calero, M. D. Garcia., M, A. B., Jimenez, M.
(2007). Self-regulation advantage for high IQ
children: Finding from a research study.
*Journal of Learning and Individual
Differences*, 17(4), 328-343.

Daniela, popa. (2015). The relationship
between self regulation, motivation and
performance at secondary school students.
Social and behavioral science. 191, 2549-
2553.

Dupeyrat, C. & Marine, C, (2005). Implicit
theories of intelligence, goal orientation
cognitive engagement, and achievement: A test
of dwecks model with returning to school
adults, *Contemporary Educational Psychology*,
30, 43-59.

البرزی، محبوبه و خیر، محمد (۱۳۸۶). مقایسه باورهای
انگیزشی در یادگیری خودنظم یافته میان کودکان
تیزهوش، ناتوان یادگیری و عادی در گروهی از دانش-
آموزان مقطع ابتدایی شهرستان شیراز، مطالعات تربیتی و
روانشناسی، دوره ۸، شماره ۱، ۸۸-۶۹.

پنتریج، پال‌آر و شانک، دیل اچ (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم
و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و راهبردها). ترجمه‌ی مهرناز
شهرآرای (۱۳۸۶). تهران: نشر علم.

حافظی، فریبا؛ افتخار، زهرا و سیدنژاد، مرضیه (۱۳۸۹).
مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری
خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان
دبیرستان‌های تیزهوش و عادی در شهر اهواز. یافته‌های نو
در روان‌شناسی. دوره ۵، شماره ۱۶، ۱۴۲-۱۲۹.

ریو، جان مارشال (۲۰۰۵). *انگیزش و هیجان*. ترجمه‌ی
یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۶). تهران: نشر ویرایش.

عباباف، زهره و پاشاشریفی، حسن (۱۳۸۸). مقایسه‌ی
سطح دانش فراشناختی حل‌مسئله‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی
ابتدایی به تفکیک سطح پیشرفت تحصیلی، پایه‌ی
تحصیلی و جنسیت. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی،
دوره ۴، شماره‌ی ۲، ۱۳۲-۱۱۷.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری‌آذر،
هیمن (۱۳۹۰). الگوی پیش‌بینی پیشرفت ریاضی: نقش
اهداف پیشرفت، رویکردهای یادگیری و تلاش. مجله
روان‌شناسی، دوره ۱۵، شماره ۲، ۱۷۸-۱۶۳.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ خضری‌آذر، هیمن و امانی،
جواد (۱۳۹۰). تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی،

- Pintrich, P.R; smith, D.A; Garcia, T & Mc Keachie, W, (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan, National center for research to improve post secondary teaching and learning. Ann Arbor, MI.
- Schunk, D. H. Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32: 195-208.
- Senler, B., & Sungur, S. (2009). Parental influences on students self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *Journal of Psychology*, 1(13), 106-117.
- Tortop. H. S. (2015). A Comparison of Gifted and Non-gifted Students' Self-regulation Skills for Science Learning. *Journal for the Education of Gifted Young Science*, 3(1), 42-57.
- Turner, J. C., P. K. Thorope, & D. K. Meyer. (1998). Students reports of motivation and negative effect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758-771.
- Weil, L., Fleming, S., Dumontheil, I., Kilford, E., Weil, R., Rees, G., Dolan, R., Blakemore, S. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Journal of Consciousness and Cognition*, 22(1), 264-271.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Yeung, A. S., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Heinz, N., Schommer, M., & Aikins, M. (2002). Self regulated science learning with highly gifted students, the role of cognitive, motivational and environmental variables. *European Journal of High Ability Studies*, 13(1), 445-453.
- Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education. *High Ability Studies*, 10, 9-21.
- Homstra, L., Vanderveen, I., Petsman, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group specific differences. *Learning Individual Differences*, 23, 195-204.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. (2008). Homework Self regulation: Grade, gender and achievement-level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 19(2), 269-276.
- Narrimani, M. & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1563-1566.
- Ogurly, U., Saricam, H. (2015). Metacognitive awareness and math anxiety in gifted students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 10(4), 338-348.
- Pintrich, P. R., & Degroot, E. V. (1990). Motivation and Self regulated Learning Components of classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82 (1), 330-40.

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 9, No. 4, Winter 2019, No 36



Journal of Educational
Psychology

The comparison of homework self regulation factors (task value, metacognition, effort and persistence) of students

Seiros Allipour¹, Manijeh Sgahni Yilaghi², Leila Fereidooni^{3*}, Fatemeh Nadi Najafabadi⁴

- 1) Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran
- 2) Prof. Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran
- 3) Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran
- 4) Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran

* Corresponding author: leilafereidooni@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to comparison the homework self regulation factors (task value, metacognition, effort and persistence) in eighth and eleventh grades of students in gifted and normal schools. The population of this study consisted of the guidance school and high school students in Ahvaz at educational year 1395-1396. The sample size was determined 562 people by using of random clustering method. The instruments used in this study were Learning Strategy Subscale (pintrich and DeGroot, 1990), Task Value Subscale (pintrich et.al, 1991), Effort Scale (Dupeyrat and Marine, 2005) and Persistence Scale (Elliot, McGregor and Gable, 1999). To check the reliability the cronbach's alpha was used followed by factor analysis to confirm the validity of the questionnaire. The hypotheses were tested by using of Manova and Anova method analysis. The results of this study indicate that there is significant difference between to groups of students in eighth and eleventh grade in comparison of these factors in $P < 0/001$. It's suggested that because of reduce of task value and effort of students in eleventh grade, the planning must have suitable educational models for this groups of students.

Key words: homework self regulation, task value, metacognition, effort and persistence
