

رابطه شبکه های اجتماعی با عملکرد تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان متوسطه شهر

تهران

پدرام تاجران^۱ افسانه کینان^۲ راحله یوسفه نژاد خواجه بلاغ^۳ راضیه غفاری^۴

۱،۲،۳،۴ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر عبارت بود از بررسی رابطه شبکه های اجتماعی با عملکرد تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. روش تحقیق از نوع پژوهش های کاربردی، توصیفی-همبستگی بود و جامعه آماری پژوهش را ۱۵۷ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران تشکیل می دادند که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از منطقه تهران انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس و پرسشنامه محقق ساخته شبکه های اجتماعی استفاده شد. پرسشنامه ها دارای روایی بوده و پایایی آنها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. تحلیل داده ها با استفاده از روش آمار توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار و واریانس) و آمار استنباطی (آزمون ناپارامتریک همبستگی اسپیرمن) و توسط نرم افزار انجام گرفت. یافته های پژوهش نشان دادند که بین استفاده از شبکه های اجتماعی (تعامل با دبیران، تعامل با همکلاسی ها، نگرش به شبکه های اجتماعی) و عملکرد تحصیلی رابطه معنی داری وجود داشت، همچنین بین استفاده از شبکه های اجتماعی (تعامل با دبیران، تعامل با همکلاسی ها، نگرش به شبکه های اجتماعی) و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری نشان داده شد.

کلمات کلیدی: عملکرد تحصیلی، انگیزش پیشرفت تحصیلی، شبکه های اجتماعی.

مقدمه:

نهاد آموزش یکی از نهادهای آغازین است که در همه جوامع شناخته شده در طول تاریخ وجود داشته است و در آینده نیز وجود خواهد داشت. هر چند ساختار نهاد آموزش در سایه پیشرفت های تکنولوژیک، ممکن است در طول زمان تغییر کند، ولی کارکرد آن هم چنان انتقال فرهنگ، دانش، مهارت ها و فنون به نسل های بعدی است (وایتهد^۱، ۲۰۰۳). بنابراین یکی از نظام های مهم و موثر در جهان امروز و آینده، نظام آموزش و پرورش هر کشور است. پیشرفت تحصیلی، برونداد مدارس، دانشگاه ها و سایر مراکز آموزشی نشانه مهمی از کسب اهداف نظام آموزش و پرورش می باشد (کتوپ^۲، ۲۰۰۶).

یکی از مهم ترین مؤلفه های تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان، انگیزش می باشد (صمدی، ۱۳۸۷). انگیزش تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می آید و عاملی است که به رفتار شدت و جهت می بخشد و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می کند، به او انرژی می دهد و فعالیت های او را هدایت می کند (بایکال^۳، سوکمن^۴، کورکماز^۵ و آگون^۶، ۲۰۰۵). از آن جا که انگیزش پیشرفت تحصیلی مستقیماً با میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در ارتباط است، لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی پویا به این امر توجه بیشتری شود. کم توجهی نسبت به مشکلات دانش آموزان بی گمان سبب تراکم و گره خوردن مشکلات با یکدیگر و به وجود آمدن نابسامانی های روحی و آموزشی مختلف برای آنان خواهد شد. چنین غفلت هایی از یک طرف باعث اتلاف منابع انسانی و از طرف دیگر باعث افت نیروی انسانی می شود (برنشتاین^۷ و مایر^۸، ۲۰۰۵).

از سوی دیگر، امروزه استفاده از فناوری های ارتباطی در زندگی روزانه به صورت فزاینده ای افزایش یافته است. علاوه بر زندگی عادی در زندگی تحصیلی نیز شاهد استفاده و همچنین تأثیر آن بر روندهای آموزشی هستیم. اما توسعه و کاربرد فناوری های اطلاعات و ارتباطات در نظام های آموزشی، صرفاً به تأثیر مستقیم آنها بر فرایند آموزش و یادگیری خلاصه نمی شود. این فناوری ها و به طور خاص اینترنت و شبکه وب پیوسته در زندگی روزمره مردم نقش دارند. افراد به هنگام حضور در شبکه، کوله باری از دانش و تجربه های فرهنگی و اجتماعی خود را به همراه می آورند و در عین حال، تحت تأثیر اطلاعات و تعامل های درون آن قرار می گیرند. خارج شدن یادگیری از خانه، مدرسه، دانشگاه و گرایش به استفاده از وب به عنوان «فضای سوم» زمینه ای برای بازاندیشی در روابط و مناسبات علمی، اجتماعی و آموزشی فراهم کرده است. همچنین شبکه های نوین اطلاعاتی زمینه های بیشتری برای انتخاب خدمات علمی و فرهنگی برای یادگیرندگان فراهم کرده و وسیله ای برای دسترسی به منابع بیشتر و افزایش تعامل با دیگران در درون و خارج از ساختارهای رسمی و غیررسمی آموزشی شده است (ابراهیم آبادی، ۱۳۸۸).

شبکه های اجتماعی مجازی، نسل جدیدی از وب سایت های اینترنتی هستند. در این وب سایت ها، کاربران اینترنتی حول محور مشترکی به صورت مجازی دور یکدیگر جمع می شوند و جماعت های آنلاین را تشکیل می دهند (مولایی، ۱۳۸۹). در واقع شبکه اجتماعی شبکه ای متشکل از افراد و گروه ها و ارتباطات بین آنهاست. گرایش به سایت های شبکه اجتماعی در سراسر دنیا همچنان رو به رشد است. شبکه های اجتماعی یکی از انواع رسانه های اجتماعی

^۱ Whitehead, J. M.

^۲ Keup, J. R.

^۳ Baykal, U.

^۴ Sokmen, S.

^۵ Korkmaz, S.

^۶ Akgun, E.

^۷ Brunstein, J. C.

^۸ Mayer, G. W

محسوب می‌شوند. رسانه‌های اجتماعی در سال‌های اخیر در زندگی آنلاین و آفلاین کاربران اینترنتی آنچنان تأثیرگذار بوده اند که شکل‌های ارتباطات اجتماعی نیز از این رسانه‌های جدید تأثیر پذیرفته است. رسانه‌های اجتماعی امروزه به بخش جدایی‌ناپذیر زندگی بسیاری از مردم تبدیل شده‌اند. شبکه‌های اجتماعی بخشی از رسانه اجتماعی هستند که با اهداف مختلفی ایجاد شده‌اند و کاربران بسیار زیادی را به خود جذب کرده‌اند. امروزه بعضی از شبکه‌های اجتماعی با سرویس‌هایی که ارائه می‌دهند و با کاربری‌هایی که دارند، خود به یک رسانه خبری تبدیل شده‌اند و اثرات عمیقی بر وقایع مختلف در دنیای واقعی گذاشته‌اند. شبکه‌های اجتماعی روی زندگی افرادی که در آنها عضو هستند هم بسیار تأثیرگذارند. بنابراین آموزش و پرورش افراد نیز از این شبکه‌ها تأثیر می‌پذیرد. شبکه‌های اجتماعی می‌توانند علاوه بر ماهیت سرگرم‌کنندگی، فواید آموزشی زیادی نیز برای دانش‌آموزان داشته باشند.

در چنین شرایطی، پژوهش درباره آموزش و یادگیری در عصر ارتباطات و اطلاعات ابعاد و قلمروهای جدیدی پیدا کرده است. مطالعه درباره الگوی استفاده از اینترنت در میان دانش‌آموزان و دانشجویان و بررسی تأثیرات مثبت و منفی آن بر فرایند یادگیری، در کنار پرداختن به مفهوم سواد اطلاعاتی (دانش و مهارت استفاده از اینترنت) که از مدت‌ها قبل آغاز شده، یکی از این رویکردهای نوپدید به شمار می‌آید. هر چند تحقیقات در این حوزه و به‌ویژه در عرصه آموزش و یادگیری ناچیز است؛ اما مطالعات و تجارب به‌دست آمده می‌تواند محققان را با زوایا و جوانب مختلف بحث، درگیر و افق‌های جدیدی را پیش پای پژوهش‌های آینده به‌ویژه در حوزه یادگیری الکترونیکی و آموزش از طریق شبکه وب قرار دهد (ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۸).

نظریه شناختی

قدیمی‌ترین نظریه در خصوص آدمی این است که وی اصولاً موجودی خردگراست. آدمی خواست‌های هشیاری دارد که با استفاده از استعداد‌های خود سعی می‌کند آنها را برآورده سازد. از متفکران قرون وسطی، سنت توماس آکویناس^۱ و از متفکران اخیر، دکارت^۲، هابز^۳، اسپینوزا^۴ طرفدار این نظریه بوده‌اند. در روزگار ما آدم‌های معمولی نیز چنین نظری دارند: شخص می‌اندیشد که چه می‌خواهد و آنگاه می‌کوشد راه‌هایی برای رسیدن به آن بیابد. در این نظریه مفهوم اراده نقش مهمی دارد. اراده را نیز مثل تفکر و احساس، یکی از نیروهای ذهنی می‌دانستند و معتقد بودند که چون انسان قادر به کنترل اراده خویش است پس باید مسئول اعمال خود باشد و برای تحقق بخشیدن به خواست‌های خود می‌تواند جهان را دگرگون کند. روان‌شناسان مفهوم اراده آزاد یا غیر آزاد را برای تبیین منشأ خواست‌ها و آرزوهای آدمی کافی نمی‌دانند و می‌دانیم که گاهی آدمی از انگیزه‌هایی که اساس رفتار او هستند، اطلاع ندارد و به همین جهت نیز باید انگیزه‌ها را چیزی جدا از فرایندهایی نظیر شناخت و تفکر دانست. کلی مفهوم انگیزش را بی‌فایده می‌داند. به نظر وی رفتار چیزی نیست که محتاج برانگیخته شدن باشد، بلکه رفتار دائماً فعال است و مسأله اصلی، انتخاب رفتار به خصوصی از میان رفتارهای ممکن است. تصمیم‌های شخص تابع سازه‌های شخصی او یا به عبارت دیگر وابسته به عقاید، ارزش‌ها و نگرش‌های او در باره جهان هستند (موری، ۵، ۱۳۸۸).

۲-۲-۴-۲ نظریه لذت‌گرایی

همراه با بحث‌های فلسفی در باره خرد و اراده آدمی، این نظریه نیز به میدان آمد که آدمی موجودی است در جستجوی لذت و دوری از درد. این نظریه که آن را نظریه لذت جویی نامیده‌اند کوششی است برای تبیین علت رفتار و نباید آن را با مکتب اخلاقی لذت‌جویی که مطابق آن آدمی هشیارانه زندگی خود را بر مدار لذت و گریز از درد

^۱ Tommaso d'Aquino

^۲ Descartes, R.

^۳ Hobbes, T.

^۴ Spinoza, B.

^۵ Murray, E. J.

تنظیم می کند، اشتباه کرد. روان شناسان به این دلیل نظریه لذت جویی را مردود دانسته اند که به بحث تسلسلی می انجامد. مطابق این نظریه، شخص به دنبال لذت است، پس اگر دنبال چیزی برود حتماً آن چیز برای او لذت بخش است. اما با این نظریه وضع کسی را که به ناکامی خود کمر بسته چگونه توجیه کنیم؟ خودکشی چطور؟ کسانی هم هستند که لذت جویی را به عنوان شیوه زندگی مردود می دانند. مثلاً پوریتان ها لذت را گناه آلود می دانستند و از آن گریزان بودند. البته ممکن است بگویند که پوریتان ها از پرهیزکاری لذت می برند. اما چنین استدلالی رفتار را فقط پس از ظهور آن تبیین می کند و بنابراین نظریه لذت جویی فاقد قدرت پیش بینی است (موری، ۱۳۸۸).

مک کللند (۱۹۵۰) در نظریه لذت گرایی خود، مدل برانگیختگی عاطفی را پیش کشیده است. مقصود این است که پاره ای از محرک های محیط به صورت فطری لذت و یا درد بر می انگیزند و در جاندار تمایلی به گرایش یا گریز از این محرک ها به عنوان هدف وجود دارد. میزان هیجان لذت بخش یا دردناکی که به جاندار دست می دهد تابع سطح انطباق قبلی اوست. مثلاً در شرایط عادی صدای بلند آدمی را ناراحت می کند ولی پس از چند ساعت توقف در فرودگاه سر و صدای هواپیمای جت کوچک ترین ناراحتی ایجاد نمی کند. اگر شدت محرک از سطح انطباق جاندار کمی بالاتر یا پایین تر باشد احساس لذت دست می دهد، ولی اگر به نحو بارزی تغییر کند موجب ناراحتی می شود. این امر روشن می کند که چرا تحریک برقی ملایم احساس مطبوعی ایجاد می کند، ولی وقتی بر شدت جریان برق افزوده می شود جاندار از آن فرار می کند (همان منبع).

انگیزش پیشرفت تحصیلی: سخت کوشی

در پژوهش حاضر، انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس چهار مولفه سخت کوشی، آینده نگر، اعتماد به نفس (مقاومت در انجام تکالیف نیمه تمام) و پشتکار (مطرح شده توسط هرمنس (۱۹۷۰)) مورد بررسی قرار گرفته است. در این بخش آمار توصیفی بعد سخت کوشی مورد بررسی قرار گرفته است.

قبل از پرداختن به بررسی وضعیت مولفه های انگیزش پیشرفت تحصیلی لازم به توضیح است که جهت محاسبه میانگین گویه های پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس، ابتدا ارزش عددی هر کدام از گزینه ها (الف = ۴، ب = ۳، ج = ۲، د = ۱) در تمامی نمونه ها جمع شده و سپس بر تعداد گویه ها (شاخص ها) تقسیم شده است. جهت قضاوت در مورد مطلوبیت مؤلفه ها، با توجه به اینکه میانگین ها بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۴ گزارش شده است، بنابراین میانگین هایی که بین ۱ تا ۲ قرار دارند نامطلوب، ۲/۱ تا ۳ نسبتاً مطلوب و ۳/۱ تا ۴ مطلوب ارزیابی می شود. این استاندارد توسط بازرگان و همکاران (۱۳۸۶) ارائه شده است.

جدول ۴-۲۴: طیف ارزیابی نمرات سؤالات بر اساس طیف لیکرت

نامطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب	سطح مطلوبیت	استاندارد
۲-۱	۲/۱-۳	۳/۱-۴	میانگین / نمره	

جدول ۴-۲۵: وضعیت سخت کوشی در بین دانش آموزان

شماره	تعداد	میانگین	سطح مطلوبیت	حداقل	حداکثر	انحراف معیار	واریانس

۰/۵۴۹	۰/۷۴۰۹۶	۴	۱	مطلوب	۳/۱۱	۱۳۶	۱
۰/۴۸۶	۰/۶۹۷۲۹	۴	۱	نسبتاً مطلوب	۲/۵۵	۱۳۶	۲
۰/۹۴۳	۰/۹۷۱۲۴	۴	۱	نسبتاً مطلوب	۲/۸۸	۱۳۶	۳
۰/۹۱۱	۰/۹۵۴۴۹	۴	۱	مطلوب	۳/۲۴	۱۳۶	۴
۰/۵۱۲	۰/۷۱۵۴۹	۴	۱	مطلوب	۳/۴۱	۱۳۶	۵
۰/۸۹۵	۰/۹۴۶۰۱	۴	۱	نسبتاً مطلوب	۲/۷۸	۱۳۶	۶
۰/۷۶۲	۰/۸۷۲۷۰	۴	۱	نسبتاً مطلوب	۲/۹۶	۱۳۶	۱۸
۰/۸۴۰	۰/۹۱۶۴۴	۴	۱	نسبتاً مطلوب	۲/۷۷	۱۳۶	۲۰
۰/۵۲۶	۰/۷۲۵۱۷	۴	۱	نسبتاً مطلوب	۲/۹۹	۱۳۶	۲۱

اطلاعات مربوط به گویه های مربوط به مولفه سخت کوشی (از ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی) در میان دانش آموزان در جدول ۴-۲۵ آمده است. همان طوری که اطلاعات جدول نشان می دهد: گویه شماره ۱ با میانگین ۳/۱۱، در سطح مطلوب، گویه شماره ۲ با میانگین (۲/۵۵)، در سطح نسبتاً مطلوب، گویه شماره ۳ با میانگین ۲/۸۸ در سطح نسبتاً مطلوب، گویه شماره ۴ با میانگین ۳/۲۴، در سطح مطلوب، گویه شماره ۵ با میانگین ۳/۴۱ در سطح مطلوب، گویه شماره ۶ با میانگین ۲/۷۸ در سطح نسبتاً مطلوب، گویه شماره ۱۸ با میانگین ۲/۹۶، در سطح نسبتاً مطلوب، گویه شماره ۲۰ با میانگین ۲/۷۷ در سطح نسبتاً مطلوب و گویه شماره ۲۱ با میانگین ۲/۹۹ در سطح نسبتاً مطلوب ارزیابی شده اند.

در جدول ۴-۲۶ وضعیت کلی شاخص های توصیفی مولفه سخت کوشی در میان دانش آموزان گزارش شده است.

جدول ۴-۲۶: شاخص های توصیفی سخت کوشی

مؤلفه	تعداد	میانگین	سطح مطلوبیت	حداقل	حداکثر	انحراف معیار	واریانس
سخت کوشی	۱۳۶	۲/۹۷	نسبتاً مطلوب	۲/۱۱	۳/۸۹	۰/۳۲۷۹۴	۰/۱۰۸

نتایج به دست آمده از جدول نشان می دهد که میانگین مولفه سخت کوشی (از ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی) برابر با ۲/۹۷ می باشد که در پیوستار ارزیابی (نامطلوب، نسبتاً مطلوب و مطلوب)، در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفته است و مشخص می کند که وضعیت مولفه سخت کوشی (از ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی) در میان دانش آموزان در سطح متوسطی قرار دارد.

درون ادر ادامه جهت تعمیم نتایج به دست آمده در مورد مولفه سخت کوشی از نمونه آماری به جامعه آماری از گروهی (تی تک نمونه ای) استفاده شده است.

جدول ۴-۲۷: آزمون t درون گروهی مربوط به مولفه سخت کوشی

مولفه	t	df	sig	تفاوت میانگین	سطح پایین	سطح بالا
سخت کوشی	۱۰۵/۶۶۷	۱۳۵	۰/۰۰۰	۲/۹۷۱۴۱	۲/۹۱۵۸	۳/۰۲۷۰

از آنجا که t درون گروهی محاسبه شده (۱۰۵/۶۶۷) و ارزش P به دست آمده برابر ۰/۰۰۰ بوده و کمتر از ۰/۰۵ می باشد لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت: سخت کوشی در میان دانش آموزان مقطع متوسطه در سطح قابل قبولی قرار دارد.

۴-۲-۱۶ انگیزش پیشرفت تحصیلی: آینده نگری

مولفه و بعد دیگری از انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس نظر هرمنس (۱۹۷۰) آینده نگری می باشد. این بعد با هفت عبارت ناقص مورد سوال قرار گرفت است. اطلاعات به دست آمده در میان دانش آموزان در جدول زیر آمده است.

جدول ۴-۲۸: وضعیت آینده نگری در بین دانش آموزان

شماره	تعداد	میانگین	سطح مطلوبیت	حداقل	حداکثر	انحراف معیار	واریانس
۱۴	۱۳۶	۲/۸۸	نسبتاً مطلوب	۱	۴	۱/۱۲۰۰۱	۱/۲۵۴
۱۵	۱۳۶	۳/۲۳	مطلوب	۱	۴	۰/۹۲۸۸۴	۰/۸۶۳
۱۷	۱۳۶	۳/۳۳	مطلوب	۱	۴	۰/۸۱۷۰۰	۰/۶۶۷
۱۹	۱۳۶	۲/۸۱	نسبتاً مطلوب	۱	۴	۰/۹۴۴۰	۰/۸۹۲
۲۴	۱۳۶	۲/۴۷	نسبتاً مطلوب	۱	۴	۱/۲۰۴۵۷	۱/۴۵۱
۲۵	۱۳۶	۳/۴۸	مطلوب	۱	۴	۰/۷۹۸۰۱	۰/۶۷۳
۲۹	۱۳۶	۲/۱	نسبتاً مطلوب	۱	۴	۰/۹۹۲۵۴	۰/۹۸۵

در جدول فوق فراوانی، درصد فراوانی و میانگین هر یک از شاخص های مربوط به بعد آینده نگری انگیزش پیشرفت تحصیلی آمده است. همان طوری که میانگین هر یک از عبارات نشان می دهد، میانگین ها در وضعیت مناسبی قرار دارند. عبارات شماره ۱۵، ۱۷ و ۲۵ با میانگین بیشتر از ۳ در وضعیت مناسب تری قرار دارند. در این میان عبارات شماره ۱۴، ۱۹، ۲۴ با میانگین بالاتر از ۲ و نزدیک به ۳ در وضعیت متوسطی قرار دارند، همچنین عبارت ۲۹ با میانگین ۲ وضعیت متوسط به پایینی (نامطلوب) دارد.

در جدول ۴-۲۹ وضعیت کلی شاخص های توصیفی مولفه آینده نگری در میان دانش آموزان گزارش شده است.

جدول ۴-۲۹: شاخص های توصیفی آینده نگری

مولفه	تعداد	میانگین	سطح مطلوبیت	حداقل	حداکثر	انحراف معیار	واریانس
-------	-------	---------	-------------	-------	--------	--------------	---------

۰/۶۸۱	۰/۸۲۵۲۵	۳/۸۶	۲	نسبتاً مطلوب	۲/۸۹	۱۳۶	آینده نگری
-------	---------	------	---	--------------	------	-----	------------

نتایج به دست آمده از جدول نشان می دهد که میانگین مولفه آینده نگری برابر با ۲/۸۹ می باشد که در پیوستار ارزیابی (نامطلوب، نسبتاً مطلوب و مطلوب)، در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفته است و مشخص می کند که آینده نگری (از ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی) در میان دانش آموزان در سطح متوسطی قرار دارد.

درون در ادامه جهت تعمیم نتایج به دست آمده در مورد تعامل آینده نگری از نمونه آماری به جامعه آماری از گروهی (تی تک نمونه ای) استفاده شده است.

جدول ۴-۳۰: آزمون t درون گروهی مربوط به مولفه آینده نگری

مولفه	t	df	sig	تفاوت میانگین	سطح پایین	سطح بالا
آینده نگری	۸۱/۴۰۵	۱۳۵	۰/۰۰۰	۲/۸۹۰۷۶	۲/۸۲۰۵	۲/۹۶۱۰

از آنجا که t درون گروهی محاسبه شده (۸۱/۴۰۵) و p-value به دست آمده برابر ۰/۰۰۰ بوده و کمتر از ۰/۰۵ می باشد لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت: آینده نگری در میان دانش آموزان مقطع متوسطه در سطح قابل قبولی قرار دارد.

۱۷-۲-۴ انگیزش پیشرفت تحصیلی: اعتماد به نفس (مقاومت در انجام تکالیف نیمه تمام)

مولفه و بعد دیگری از انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس نظر هرمنس (۱۹۷۰) اعتماد به نفس (مقاومت در انجام تکالیف نیمه تمام) می باشد. این بعد با ۷ عبارت ناقص مورد سوال قرار گرفته است. نتایج به دست آمده در میان دانش آموزان در جدول زیر آمده است.

جدول ۴-۳۱: وضعیت اعتماد به نفس در بین دانش آموزان

شماره	تعداد	میانگین	حداقل	حداکثر	انحراف معیار	واریانس
۱۱	۱۳۶	۳/۲۲	۱	۴	۰/۹۱۶۴۴	۰/۸۴۰
۱۳	۱۳۶	۳/۲۵	۱	۴	۰/۹۷۳۷۰	۰/۹۴۸
۲۲	۱۳۶	۲/۸۴	۱	۴	۰/۹۳۳۹۶	۰/۸۷۲
۲۳	۱۳۶	۱/۹۵	۱	۴	۰/۸۹۳۳	۰/۷۹۸
۲۶	۱۳۶	۳/۳۶	۱	۴	۰/۸۳۱۵۳	۰/۶۹۱
۲۷	۱۳۶	۳/۱۶	۱	۴	۰/۸۷۳۹۵	۰/۷۶۴
۲۸	۱۳۶	۲/۴۷	۱	۴	۰/۸۶۸۷۳	۰/۷۵۵

نتایج مربوط به هر یک از گویه ها و عبارات مربوط به بررسی اعتماد به نفس (از ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی) در جدول ۴-۳۱ آمده است. همانطوری که اطلاعات جدول نشان می دهد: گویه های شماره ۱۱ (۳/۲۲)، ۱۳ (۳/۲۵)، ۲۶ (۳/۳۶) و ۲۷ (۳/۱۶) با کسب میانگین هایی بین ۳ تا ۴ در سطح مطلوبی ارزیابی شده اند. در این میان گویه شماره ۲۲ (۲/۸۴)، و گویه شماره ۲۸ (۲/۴۷) در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفته اند و تنها گویه شماره ۲۳ با میانگین ۱/۹۵ در سطح نامطلوب قرار گرفته است.

در جدول ۴-۳۲ وضعیت کلی شاخص های توصیفی مولفه اعتماد به نفس در میان دانش آموزان گزارش شده است.

جدول ۴-۳۲. شاخص های توصیفی اعتماد به نفس

مؤلفه	تعداد	میانگین	سطح مطلوبیت	حداقل	حداکثر	انحراف معیار	واریانس
اعتماد به نفس	۱۳۶	۲/۸۹	نسبتاً مطلوب	۱/۸۶	۳/۵۷	۰/۸۲۵۲۵	۰/۶۸۱

نتایج به دست آمده از جدول نشان می دهد که میانگین مولفه اعتماد به نفس برابر با ۲/۸۹ می باشد که در پیوستار ارزیابی (نامطلوب، نسبتاً مطلوب و مطلوب)، در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفته است و مشخص می کند که اعتماد به نفس دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش حاضر در سطح متوسطی قرار دارد.

در ادامه جهت تعمیم نتایج به دست آمده در مورد مولفه اعتماد به نفس از نمونه آماری به جامعه آماری از درون گروهی (تی تک نمونه ای) استفاده شده است.

جدول ۴-۳۳. آزمون t درون گروهی مربوط به مولفه اعتماد به نفس

مؤلفه	t	df	sig	تفاوت میانگین	سطح پایین	سطح بالا
اعتماد به نفس	۸۸/۵۳۰	۱۳۵	۰/۰۰۰	۲/۸۹۷۰۶	۲/۸۳۲۳	۲/۹۶۱۸

از آنجا که t درون گروهی محاسبه شده (۸۸/۵۳۰) و p-value به دست آمده برابر ۰/۰۰۰ بوده و کمتر از ۰/۰۵ می باشد لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت: اعتماد به نفس در میان دانش آموزان مقطع متوسطه در سطح قابل قبولی قرار دارد.

۱۸-۲-۴ انگیزش پیشرفت تحصیلی: پشتکار

مولفه و بعد دیگری از انگیزش پیشرفت تحصیلی بر اساس نظر هرمنس (۱۹۷۰) پشتکار می باشد. این بعد با عبارت ناقص مورد سوال قرار گرفت است. نتایج به دست آمده در میان دانش آموزان در جدول زیر آمده است.

جدول ۴-۳۴. وضعیت پشتکار در بین دانش آموزان

شماره	تعداد	میانگین	سطح مطلوبیت	حداقل	حداکثر	انحراف معیار	واریانس
۸	۱۳۶	۳/۱۵	مطلوب	۱	۴	۰/۸۷۶۶۸	۰/۷۶۹
۹	۱۳۶	۳/۲۲	مطلوب	۱	۴	۰/۹۹۳۹۹	۰/۹۸۸
۱۰	۱۳۶	۲/۱۵	نسبتاً مطلوب	۱	۴	۰/۷۹۷۰۲	۰/۶۳۵
۱۲	۱۳۶	۳/۲۲	مطلوب	۱	۴	۱/۱۲۱۲۹	۱/۲۵۷
۱۶	۱۳۶	۳/۰۸	مطلوب	۱	۴	۱/۱۴۴۸۵	۱/۳۱۱

در جدول فوق فراوانی، درصد فراوانی و میانگین هر یک از شاخص های مربوط به بعد پشتکار انگیزش پیشرفت تحصیلی آمده است. همان طوری که نتایج نشان می دهد: عبارات ۸ (۳/۱۵)، ۹ (۳/۲۲)، ۱۲ (۳/۲۲) و ۱۶ (۳/۰۸) با کسب میانگین هایی بالاتر از ۳ (بین ۳ تا ۴) در سطح مطلوبی قرار دارند. اما در این میان تنها عبارت شماره ۱۰ با کسب میانگین ۲/۱۵ در سطح متوسطی ارزیابی شده است. جهت قضاوت کلی در مورد وضعیت بعد پشتکار، مانگین

کلی آن محاسبه شده است که در جدول ۴-۳۵ وضعیت کلی شاخص های توصیفی این مولفه اعتماد میان دانش آموزان گزارش شده است.

جدول ۴-۳۵. شاخص های توصیفی پشتکار

مولفه	تعداد	میانگین	سطح مطلوبیت	انحراف معیار	واریانس
پشتکار	۱۳۶	۲/۸۳	نسبتاً مطلوب	۰/۵۲۵۶۲	۰/۲۷۶

نتایج به دست آمده از جدول نشان می دهد که میانگین مولفه پشتکار (از ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی) برابر با ۲/۸۳ می باشد که در پیوستار ارزیابی (نامطلوب، نسبتاً مطلوب و مطلوب)، در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفته است و مشخص می کند که پشتکار دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش (نمونه آماری) در سطح متوسطی قرار دارد. درون گروهی t در ادامه جهت تعمیم نتایج به دست آمده در مورد پشتکار از نمونه آماری به جامعه آماری از (تی تک نمونه ای) استفاده شده است.

جدول ۴-۳۶. آزمون t درون گروهی مربوط به مولفه پشتکار

مولفه	t	df	sig	تفاوت میانگین	سطح پایین	سطح بالا
پشتکار	۶۲/۸۴۱	۱۳۵	۰/۰۰۰	۲/۸۳۲۳۵	۲/۷۴۳۲	۲/۹۲۱۵

از آنجا که t درون گروهی محاسبه شده (۶۲/۸۴۱) و p-value به دست آمده برابر ۰/۰۰۰ بوده و کمتر از ۰/۰۵ می باشد لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت: پشتکار در میان دانش آموزان مقطع متوسطه در سطح قابل قبولی قرار دارد.

منابع :

- استیپک، د. ج. (۱۳۹۰). انگیزش برای یادگیری (از نظریه تا عمل). ترجمه: رمضان حسن زاده و نرجس عمومی. تهران: نشر دنیای پژوهش (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۵۰).
- افتاده، ج. (۱۳۸۸). آشنایی با تاریخچه شبکه های اجتماعی اینترنتی. همشهری آنلاین. تاریخ دسترسی، ۱۳۹۴.
- افتاده، ج. (۱۳۹۰). شبکه های اجتماعی یکپارچه سازی خدمات در روابط عمومی الکترونیک. چهارمین همایش عمومی الکترونیک.
- امیرافشاری، م. (۱۳۸۰). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با انگیزش پیشرفت و منبع کنترل در دانش آموزان شاهد سال سوم راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

- بازرگان، ع.، حجازی، ی. و اسحاقی، ف. (۱۳۸۶). فرایند اجرای ارزیابی درونی در گروه های آموزشی دانشگاهی (راهنمای عملی). تهران: نشر دوران.
- بلوم، ب. (۱۳۷۴). ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشی. ترجمه علی اکبر سیف. تهران: انتشارات دانشگاه
- پارسا، م. (۱۳۹۲). روانشناسی تربیتی. تهران: نشر سخن
- پروجاسکا، ج. و نورکراس، ج. (۱۳۹۰). نظریه های روان درمانی. ترجمه سیدمحمدی. تهران: انتشارات رشد. (انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۹).
- پورجمشیدی، م. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش به کمک شبکه های اطلاع رسانی بر پیشرفت تحصیلی درس ادبیات فارسی دانش آموزان پایه اول راهنمایی شهرستان تهران. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۶، ۳، ۱۵۱-۱۶۳.
- تقی پور ظهیر، ع. (۱۳۹۰). مبانی و اصول آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آگاه
- توماس، ک. و ویزلیته، ب. (۱۳۷۳). فرزندان خود را در یادگیری درونی یاری کنید. ترجمه عبدالرضا صرافان. تهران: انتشارات استان.
- ثمری، ع.ا. و طهماسبی، ف. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه اصول بهداشت روانی. پاییز و زمستان ۱۳۸۶، شماره ۳۵، ۳۶.
- جلیلی کلهری، ا. (۱۳۹۲). رابطه بین هوش معنوی و انگیزه پیشرفت معلمان متوسطه شهرستان قدس. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- ریچی، ر. سی.، کلایدن، ج. د. و ترسی، م. دبلیو. (۱۳۹۱). دانش پایه طراحی آموزشی (نظریه، پژوهش، عمل). ترجمه: حسین زنگنه و الهه ولایتی. تهران: نشر آوای نور (انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۱).
- ریو، ج. م. (۱۳۹۲). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: انتشارات ویرایش (انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۲).
- سانتراک، ج. د. (۱۳۸۵). روان شناسی تربیتی، ترجمه: مرتضی امیدیان. یزد: دانشگاه یزد
- سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۸۸). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.
- سعدی پور (بیابانگرد)، ا. (۱۳۸۹). روش های پیشگیری از افت تحصیلی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- سیف، ع.ا. (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- سید جوادین، س. ر. (۱۳۸۶). مبانی سازمان و مدیریت. تهران: نگاه دانش
- شامل. س. (۱۳۹۰). مکتبها و نظریه ها در روانشناسی شخصیت. تهران: انتشارات رشد.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۹۳). روان شناسی تربیتی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شولتز، د. و شولتز، س. آ. (۱۳۹۲). نظریه های شخصیت. ترجمه: یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر: ویرایش
- صمدی، م. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم گری و حل مساله ریاضی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۹۶-۷۹.
- فرانکن، ر. (۱۳۹۲). انگیزش و هیجان. ترجمه: حسن شمس اسفندآباد، غلامرضا محمودی، سوزان امامی پور، روحی افسر. تهران: نشر: نی (انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۳۹).
- فیست، ج. و فیست، گ. (۱۳۹۴). نظریه های شخصیت. ترجمه: یحیی سید محمدی تهران: نشر روان (انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- کدیور. پ. (۱۳۹۲). روان شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.

- کریمی، ی. (۱۳۹۳). روان شناسی تربیتی. تهران: ارسباران.