



جurnal پژوهش‌های تعلیم و تربیت و آموزش

تأثیر بازی های گروهی با قاعده برخورد نظم دهی و محق پنداری تحصیلی دانش آموزان

زهرا قاسم پور*^۱، رویا نجف‌زاده^۲

*۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، ایران

Email: z.ghasempor@gmail.com

۲. دانشجویی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گرایش آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد فردوس، ایران

Email: njfzadhr138@gmail.com



چکیده

MDOI-02-2026.0364

MNR-378-2-CCA4C8

در روند تحصیل دانش آموزان، خودنظم‌دهی تحصیلی به معنای توانایی تنظیم رفتار، هیجان و شناخت هنگام یادگیری و محق‌پنداری تحصیلی به‌عنوان باور نادرست نسبت به استحقاق موفقیت بدون تلاش کافی، نقش مهمی در عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش بازی‌های گروهی با قاعده برخورد خودنظم‌دهی و محق‌پنداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۳۸۴ نفر بود. نمونه پژوهش شامل ۴۰ نفر (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش بازی‌های گروهی با قاعده قرار گرفت و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه محق‌پنداری تحصیلی چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) و پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی کانل و ریان (۱۹۸۷) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) در نرم‌افزار SPSS۲۵ تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش بازی‌های گروهی با قاعده بر ترکیب متغیرهای وابسته تأثیر معناداری داشته است ($p < 0/001$). اثر مداخله بر محق‌پنداری تحصیلی معنادار بود و در میان مؤلفه‌های آن، تأثیر بر «حق‌به‌جانبی» ($p = 0/001$)، میزان اثر ۰/۱۰۸ بیشتر از «مسئولیت بیرونی‌شده» ($p = 0/001$)، میزان اثر ۰/۰۳۶ گزارش شد. همچنین تأثیر مداخله بر خودنظم‌دهی تحصیلی معنادار بود و بیشترین اثر در مؤلفه «خودنظم‌دهی درونی» ($p = 0/001$)، میزان اثر ۰/۱۸۴ و سپس «انگیزش درونی» ($p = 0/001$)، میزان اثر ۰/۱۳۸ مشاهده شد. بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود معلمان ابتدایی از بازی‌های گروهی با قاعده به‌عنوان بخشی از فعالیت‌های کلاسی و فوق‌برنامه استفاده کنند تا زمینه تقویت خودنظم‌دهی و کاهش باورهای محق‌پندارانه دانش‌آموزان فراهم شود. همچنین برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت برای آشنایی معلمان با طراحی و اجرای این بازی‌ها می‌تواند به کاربرد عملی‌تر این روش در مدارس کمک کند.

کلمات کلیدی: بازی‌های گروهی با قاعده، خودنظم‌دهی تحصیلی، محق‌پنداری تحصیلی.



سازمان آموزش عالی و پژوهش

۱- مقدمه

رسالت اصلی نظام آموزشی، تربیت نیروی انسانی لازم برای دستیابی به رشد و پیشرفت همه‌جانبه کشور است (ایثاری زاده، ۱۳۹۹). لذا برای دانش‌آموزان به‌منظور دستیابی به اهداف نظام آموزشی، جایگاه ویژه‌ای قائل هستند. در این میان نقش عوامل روانشناختی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در دستیابی به پیشرفت تحصیلی بسیار حائز اهمیت است (سرائی و یوسفی، ۱۴۰۲). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد یکی از ویژگی‌های شخصیتی افراد که نشان‌دهنده انتظارات غیرواقعی افراد از موفقیت‌های تحصیلی است و نقش مهمی در تحصیل ایفا می‌کند، محقق‌پنداری تحصیلی^۱ است (زارعی، ۱۴۰۱). محقق‌پنداری تحصیلی به انتظارات غیرمنطقی اشاره دارد که افراد از موفقیت‌های تحصیلی خود دارند. این مفهوم به‌ویژه در میان دانشجویان و دانش‌آموزان مشاهده می‌شود که خود را شایسته موفقیت می‌دانند، اما در عین حال، مسئولیت‌های خود را به دیگران واگذار می‌کنند و انتظار دارند که بدون زحمت، نمرات بالا کسب کنند (سلامت و فولادچنگ، ۱۴۰۳). بورگمایر، گارند و ویلکز^۲ (۲۰۲۲) به چهار مؤلفه برای محقق‌پنداری اشاره کرده‌اند: ۱) فراگیر انتظار دارد فرآیند یادگیری آسان باشد، ۲) اینکه معلم باید همه مسئولیت یادگیری و مشخصاً شکست‌ها را به عهده بگیرد، ۳) اینکه فراگیر باید قوانین و سیاست‌گذاری‌های کلاس درس را تدوین کند ۴) نتایج تحصیلی باید مثبت باشند چون فراگیر شهریه پرداخت می‌کند.

چونینگ و کمبل^۳ (۲۰۰۹) بر این اعتقاد بودند که هدف محقق‌پنداری تحصیلی ارزیابی انتظارات غیرمعقول افراد از موفقیت تحصیلی بدون توجه به تلاش‌های خود است که از دو مؤلفه مسئولیت بیرونی شده و حق به جانی تشکیل شده است (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۹). بر این اساس؛ این مقوله توجه محققان را به خود جلب کرده؛ چرا که شکل‌گیری محقق‌پنداری تحصیلی در محیط‌های آموزشی می‌تواند تأثیرات نامطلوبی بر دانش‌آموزان و معلمان داشته باشد و مشارکت در کلاس درس و خارج از آن را کاهش و نگرش‌های بی‌ادبی کلاس را افزایش می‌دهد (کنپ و کنپ^۴، ۲۰۲۲). لذا پژوهش‌ها نشان می‌دهند که محقق‌پنداری تحصیلی می‌تواند تأثیرات قابل توجهی بر انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. در این راستا، نتایج مطالعه شیرزاده (۱۴۰۳) و فولادچنگ و مهبد (۱۳۹۹) که بر روی دانش‌آموزان انجام شده است، نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که دارای سطوح بالای محقق‌پنداری هستند، معمولاً انتظارات غیرمنطقی از موفقیت تحصیلی خود دارند. این نتایج نشان‌دهنده اهمیت درک محقق‌پنداری تحصیلی در میان دانش‌آموزان و تأثیر آن بر انتظارات و رفتارهای تحصیلی آن‌ها است.

علاوه بر محقق‌پنداری تحصیلی که انتظارات غیرمنطقی و مسئولیت‌گریزی را برجسته می‌کند، یکی دیگر از عوامل روانشناختی کلیدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، خودنظم‌دهی تحصیلی^۵ است که به مدیریت فعال و هدفمند فرآیند یادگیری توسط خود دانش‌آموز اشاره دارد و می‌تواند اثرات منفی محقق‌پنداری را تعدیل کند (شیخ‌الاسلامی، سیداسماعیلی قمی، سلمانی و شاری، ۱۴۰۴). خودنظم‌دهی تحصیلی به ظرفیت فرد برای تعدیل و تنظیم رفتار خود متناسب با تغییرات و شرایط درونی و بیرونی اشاره دارد و شامل توانایی سازماندهی و خودمدیریتی رفتارها برای دستیابی به اهداف گوناگون یادگیری است (سلمانی، مهبد، نادی خوراسگانی، ۱۴۰۳). از دیدگاه زیمرمن، خودنظم‌دهی تحصیلی عمدتاً بر چهار بعد اصلی استوار است: بعد رفتاری، بعد انگیزشی، بعد شناختی و بعد فراشناختی (زیمرمن^۶، ۲۰۲۲). بر این اساس، دانش‌آموزان خودنظم‌ده (خودنظم‌ده) کسانی هستند که به طور فعال در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند و از نظر انگیزشی (مانند حفظ علاقه و خودکارآمدی)، شناختی (به‌کارگیری راهبردهای پردازش اطلاعات)، فراشناختی (نظارت و کنترل فرایندهای ذهنی) و رفتاری (مدیریت زمان، تلاش و محیط) کوشش‌های شخصی خود را برای کسب دانش و مهارت آغاز، هدایت و پایدار می‌سازند (ملکی و حسینی، ۱۴۰۲).

یادگیرندگان خودنظم‌ده آگاه هستند که چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت اهداف فردی هدایت کنند و در مراحل مختلف یادگیری، به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی اقدام می‌نمایند (محمدی، غضنفری و شریفی، ۱۴۰۳). نتایج پژوهش‌های متعدد نشان‌دهنده رابطه مثبت و اثرگذار خودنظم‌دهی بر طیف وسیعی از متغیرهای کلیدی حوزه تحصیلی است؛ از جمله پیشرفت تحصیلی، رضایت تحصیلی، سازگاری تحصیلی (راسل، اسمیت و لارسن^۷، ۲۰۲۰؛ شبانی، ۱۴۰۳)، ادراک مثبت از محیط یادگیری، انگیزش درونی (اینکاوارا، پنجابوری، سرباساواسدی و ساجاپانروج^۸، ۲۰۲۲)، استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری، مدیریت زمان، جستجوی کمک و هدف‌گزینی (لو و وانگ^۹، ۲۰۲۲). در این راستا، نتایج مطالعه موروسانوا و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۲) و همچنین پژوهش‌های انجام‌شده بر روی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که سطوح بالای خودنظم‌دهی دارند، معمولاً

1 Academic Entitlement

2 Borgmeyer, Garand, Wilks

3 Chowning & Campbell

4 Knepp & Knepp

5 self-regulated learning

6 Zimmerman

7 Russell., Smith & Larsen

8 Ingkavara, Panjaburee, Srisawasdi & Sajjapanroj

9 Lu & Wang

10 Morosanova et al



سازمان آموزش عالی و پژوهش

عملکرد تحصیلی بالاتری نشان می‌دهند و در یادگیری موفق‌تر عمل می‌کنند (فومینا، فیلیپووا و موروسانووا، ۲۰۲۱). این نتایج نشان‌دهنده اهمیت درک خودنظم‌دهی تحصیلی در میان دانش‌آموزان و تأثیر مثبت آن بر انتظارات واقع‌بینانه، رفتارهای تحصیلی و موفقیت کلی آن‌ها است. فلذا این یافته‌ها بر اهمیت تقویت خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان عاملی محوری در بهبود عملکرد و پایداری یادگیری تأکید دارند.

فلذا، با توجه به تأثیر عوامل روانشناختی مانند محق‌پنداری تحصیلی (که انتظارات غیرواقعی و مسئولیت‌گریزی را تقویت می‌کند) و خودنظم‌دهی تحصیلی (که مدیریت فعال یادگیری را تسهیل می‌نماید) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ضروری است مداخلات آموزشی مؤثری برای کاهش سطوح بالای محق‌پنداری و تقویت خودنظم‌دهی طراحی و اجرا شود. در این راستا، بررسی نقش مداخلات آموزشی مبتنی بر بازی‌های گروهی با قاعده^۲ به عنوان ابزاری جذاب و ساختارمند برای تعدیل این ویژگی‌ها، افزایش مسئولیت‌پذیری، بهبود خودکنترلی و تقویت مهارت‌های یادگیری، بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد (شائو، چن، وی، ایکس و لی، ۲۰۲۳).

بازی‌های گروهی و با قاعده به فعالیت‌های جمعی ساختارمند اشاره دارد که بر اساس قوانین و مقررات مشخص انجام می‌شوند و افراد را درگیر تعاملات گروهی، حل مسئله مشترک و رعایت هنجارها می‌کنند (بهرامی، ۱۴۰۴). این مفهوم به‌ویژه در میان دانش‌آموزان مشاهده می‌شود که از طریق مشارکت فعال، مهارت‌های همکاری، مسئولیت‌پذیری و مدیریت هیجان را پرورش می‌دهند و می‌تواند به کاهش انتظارات غیرمنطقی و افزایش خودمدیریتی منجر شود (صادقی و بیرانوند، ۱۳۹۶). در این راستا آمبیتونز^۴ (۲۰۲۵) به چهار مؤلفه اصلی برای بازی‌های گروهی با قاعده اشاره کرده که عبارتند از: ۱) ساختار قوانین ثابت برای هدایت رفتار، ۲) تأکید بر همکاری تیمی، ۳) فرصت‌های حل تعارض و تصمیم‌گیری گروهی، ۴) بازخورد جمعی بر عملکرد که به تقویت حس مسئولیت کمک می‌کند (اوتامی، دیو تاوندورلو، ۲۰۲۵). محمدی و رئیس‌ن (۱۳۹۷) بر این اعتقاد بودند که هدف بازی‌های گروهی با قاعده ارزیابی و تقویت مهارت‌های مختلف در دانش‌آموزان در تحصیل و خودتنظیمی بدون وابستگی بیش از حد به عوامل خارجی است که از دو مولفه تعامل گروهی و رعایت قواعد تشکیل شده است (سلیمانی خیابوی، ۱۴۰۳).

بر این اساس؛ این مقوله توجه محققان را به خود جلب کرده؛ چرا که اجرای بازی‌های گروهی با قاعده در محیط‌های آموزشی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر دانش‌آموزان و معلمان داشته باشد، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و خارج از آن را افزایش دهد، نگرش‌های منفی مانند محق‌پنداری را کاهش دهد و رفتارهای مثبت مانند خودنظم‌دهی را تقویت کند (کِنپ و کِنپ^۵، ۲۰۲۲). لذا پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بازی‌های گروهی با قاعده می‌تواند تأثیرات قابل توجهی بر انتظارات و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. در این راستا، نتایج مطالعه رحمانیان کوشکی و همکاران (۱۴۰۴) و فولادچنگ و مهید (۱۴۰۲) که بر روی دانش‌آموزان انجام شده است، نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که در بازی‌های گروهی با قاعده شرکت می‌کنند، معمولاً سطوح پایین‌تری از محق‌پنداری و سطوح بالاتری از خودنظم‌دهی نشان می‌دهند. این نتایج نشان‌دهنده اهمیت درک بازی‌های گروهی با قاعده در میان دانش‌آموزان و تأثیر آن بر انتظارات واقع‌بینانه و رفتارهای تحصیلی آن‌ها است.

فلذا به‌رغم شواهد فراوان درباره نقش تحول‌آفرین بازی‌های گروهی با قاعده در پرورش مهارت‌های روانشناختی و رفتاری، در مدارس ابتدایی ایران این فعالیت‌ها هنوز به‌صورت جدی و نظام‌مند پیگیری نمی‌شود و بیشتر در چارچوب فعالیت‌های فوق‌برنامه، تفریحی یا تکمیلی محدود شده است (صفریان و همکاران، ۱۴۰۳). این در حالی است که پژوهش‌های مورد بررسی به‌وضوح نشان داده‌اند که بازی‌های گروهی ساختارمند با تقویت رعایت قوانین، مسئولیت‌پذیری جمعی، مدیریت هیجانات و تعامل مثبت، زمینه‌ساز نظم‌دهی در تحصیلی می‌شود. همچنین، مطالعه نقش بازی‌های گروهی در بهبود همکاری و روحیه مسئولیت‌پذیری (۱۴۰۳) تأکید کرده است که فعالیت‌های گروهی با قاعده با درگیر کردن دانش‌آموز در فرآیندهای تصمیم‌گیری گروهی، رعایت نوبت، حل تعارض و تنظیم رفتار بر اساس قوانین مشترک، مهارت‌های پایه‌ای خودتنظیمی (مانند خودنظارتی، خودکنترلی و خودارزیابی) و کاهش انتظارات غیرمنطقی از موفقیت تحصیلی بدون تلاش شخصی را در سنین پایین ابتدایی تقویت می‌کند. در واقع، پیوند میان بازی‌های گروهی با قاعده به‌عنوان روش آموزشی فعال و جذاب، و متغیرهای روانشناختی کلیدی مانند خودنظم‌دهی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی در شرایط کنونی آموزشی ایران، نه‌تنها یک ضرورت تربیتی برای پرورش دانش‌آموزان مسئول و خودگردان، بلکه الزامی برای تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در جهت پرورش شهروندان مسئولیت‌پذیر، دارای مهارت‌های خودتنظیمی، مشارکت اجتماعی و روحیه تعالی‌خواهی محسوب می‌شود. با توجه به این ملاحظات و در راستای تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بازی‌های گروهی با قاعده بر خودنظم‌دهی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان در پی پاسخ به این سوال است که آیا آموزش مبتنی بر بازی‌های گروهی با قاعده بر خودنظم‌دهی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان تأثیر دارد؟

1 Fomina, Filippova & Morosanova

2 Group games with rules

3 Shao, Chen, Wei, Li & Li

4 Ambition

5 Knep & Knep



خانه پژوهش علوم تربیتی و آموزشی

۲- اهمیت و ضرورت پژوهش

محقق‌پنداری تحصیلی به‌عنوان یکی از چالش‌های اساسی در عملکرد آموزشی و روانشناختی دانش‌آموزان، توجه متخصصان و پژوهشگران را به خود جلب کرده است. شیوع این پدیده در میان دانش‌آموزان ابتدایی بیشتر گزارش شده و تأثیرات منفی آن بر ابعاد مختلف یادگیری و رفتار تحصیلی این کودکان قابل توجه است (کین، گورینگ و ویلیامز^۱، ۲۰۲۲). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که سطوح بالای محقق‌پنداری تحصیلی می‌تواند منجر به کاهش مسئولیت‌پذیری فردی، افزایش انتظارات غیرواقعی از نمرات بدون تلاش کافی، و کاهش عملکرد تحصیلی شود. در ایران نیز، پژوهش‌ها بر روی دانش‌آموزان متوسطه نشان‌دهنده شیوع محقق‌پنداری تحصیلی است که با بی‌صدقتی تحصیلی و تکانش‌گری مرتبط بوده و می‌تواند به سطوح پایین‌تر عملکرد تحصیلی منجر شود (شیرزاده، ۱۴۰۳). محقق‌پنداری تحصیلی در کودکان با مشکلات متعددی از جمله افت عملکرد تحصیلی، کاهش انگیزش درونی، انزوای اجتماعی و کاهش عزت نفس همراه است (برتال و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین، مطالعات طولی نشان داده‌اند که در صورت عدم مداخله مناسب، این مشکلات می‌توانند تا نوجوانی و بزرگسالی تداوم یافته و با اختلالات روانشناختی مانند افسردگی و اضطراب تحصیلی همراه شوند. بنابراین، شناسایی و مداخله به‌موقع در دانش‌آموزان با سطوح بالای محقق‌پنداری تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است.

از سوی دیگر، خودنظم‌دهی تحصیلی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی سلامت روان و عملکرد آموزشی کودکان، نقش مهمی در پیشگیری و کاهش محقق‌پنداری تحصیلی ایفا می‌کند (دی و کانر^۲، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نقص در خودنظم‌دهی می‌تواند منجر به افزایش آسیب‌پذیری کودکان در برابر مشکلات تحصیلی و رفتاری شود. در مقابل، کودکانی که از سطوح بالای خودنظم‌دهی برخوردارند، توانایی بیشتری در مدیریت یادگیری، سازگاری با محیط آموزشی و برقراری روابط مؤثر با دیگران دارند. بنابراین، طراحی و اجرای مداخلات مؤثر برای تقویت خودنظم‌دهی تحصیلی در دانش‌آموزان با سطوح بالای محقق‌پنداری تحصیلی می‌تواند نقش مهمی در ارتقای عملکرد آموزشی آنها داشته باشد.

بازی‌های گروهی با قاعده به‌عنوان یک رویکرد آموزشی متناسب با سطح رشدی کودکان، روشی مؤثر برای آموزش مهارت‌های روانشناختی به آنها محسوب می‌شود (آمبتونز^۳، ۲۰۲۵). این روش آموزشی با ترکیب اصول ساختارمند و تعاملی گروهی، روشی جذاب و قابل‌فهم برای کودکان ایجاد می‌کند که می‌تواند به آنها در شناسایی و تغییر الگوهای فکری ناکارآمد و یادگیری مهارت‌های جدید کمک کند. علی‌رغم شواهد موجود مبنی بر اثربخشی این روش آموزشی بر مشکلات مختلف روانشناختی در کودکان، مطالعات اندکی به بررسی تأثیر آن بر خودنظم‌دهی تحصیلی و کاهش محقق‌پنداری تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی به‌ویژه در بافت فرهنگی ایران و در شهرهای کوچک‌تر بیشتر به چشم می‌خورد (دهقانی و همکاران، ۱۴۰۳).

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بازی‌های گروهی با قاعده بر خودنظم‌دهی تحصیلی و محقق‌پنداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان، می‌تواند اطلاعات ارزشمندی را در زمینه کارآمدی این روش آموزشی در بافت فرهنگی ایران فراهم کند. نتایج این پژوهش می‌تواند به معلمان، مشاوران و متخصصان آموزش و پرورش در انتخاب و طراحی مداخلات مؤثر برای دانش‌آموزان با سطوح بالای محقق‌پنداری تحصیلی کمک کند. همچنین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند پایه‌ای برای توسعه برنامه‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای در مدارس و مراکز آموزشی باشد که هدف آنها ارتقای عملکرد تحصیلی کودکان است. از دیدگاه نظری، این پژوهش می‌تواند به غنی‌سازی ادبیات پژوهشی در زمینه عوامل مؤثر بر محقق‌پنداری تحصیلی در کودکان و مکانیسم‌های تأثیر بازی‌های گروهی با قاعده بر این پدیده کمک کند. همچنین، بررسی رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و محقق‌پنداری تحصیلی می‌تواند به درک بهتر ما از نقش این مهارت در عملکرد آموزشی کودکان کمک کند. از دیدگاه کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند منجر به طراحی پروتکل‌های آموزشی مؤثر و متناسب با فرهنگ برای دانش‌آموزان با سطوح بالای محقق‌پنداری تحصیلی شود و به عنوان یک ابزار کارآمد در اختیار متخصصان آموزش و پرورش قرار گیرد.

یکی دیگر از ضرورت‌های انجام این پژوهش، توجه به جمعیت خاص دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی است. مطالعات نشان داده‌اند که دختران در این گروه سنی بیشتر مستعد محقق‌پنداری تحصیلی هستند و الگوهای یادگیری و مقابله‌ای متفاوتی نسبت به پسران دارند (الیس و همکاران^۴، ۲۰۲۱). بنابراین، انجام پژوهش‌های اختصاصی بر روی دختران با سطوح بالای محقق‌پنداری تحصیلی می‌تواند به درک بهتر نیازها و ویژگی‌های خاص این گروه کمک کند و منجر به طراحی مداخلات متناسب با جنسیت شود. با توجه به آنچه گفته شد، انجام این پژوهش از چند جنبه حائز اهمیت است: اول، شناسایی روش‌های مؤثر برای کاهش محقق‌پنداری تحصیلی در کودکان می‌تواند به پیشگیری از مشکلات آموزشی در آینده کمک کند. دوم، تقویت خودنظم‌دهی تحصیلی در کودکان می‌تواند منجر به ارتقای کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی آنها شود. سوم، بررسی تأثیر بازی‌های گروهی با قاعده در بافت فرهنگی، می‌تواند به بومی‌سازی این روش آموزشی و افزایش کارآمدی آن کمک کند. چهارم، نتایج این پژوهش می‌تواند اطلاعات ارزشمندی را

1 Kinne, Goehring & Williams

2 Day & Connor

3 Ambition

4 Ellis et al



سازمان آموزش عالی و متوسط

برای والدین، معلمان و متخصصان آموزش و پرورش فراهم کند تا بتوانند از آن در جهت حمایت مؤثرتر از دانش‌آموزان با سطوح بالای محق‌پنداری تحصیلی استفاده کنند.

با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بازی‌های گروهی با قاعده بر خودنظم‌دهی تحصیلی و محق‌پنداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان، می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقای عملکرد آموزشی کودکان و پیشگیری از مشکلات روانشناختی در آینده باشد. نتایج این پژوهش نه تنها می‌تواند به غنی‌سازی ادبیات پژوهشی کمک کند، بلکه می‌تواند منجر به توسعه مداخلات مؤثر و متناسب با فرهنگ برای دانش‌آموزان با سطوح بالای محق‌پنداری تحصیلی شود.

۳- روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی و از نظر شیوه جمع‌آوری اطلاعات از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم شهر سرایان در مدارس ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که براساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش شهر سرایان تعداد آنان ۳۸۴ نفر می‌باشد. نمونه مورد بررسی بر اساس روش پژوهش، شامل ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان که دارای ملاک‌های ورود و خروج شامل (تحصیل در پایه سوم ابتدایی؛ تمایل آگاهانه به شرکت در پژوهش؛ سکونت در شهر سرایان؛ کسب رضایت کتبی والدین برای مشارکت در پژوهش؛ کسب نمره بالا در پیش‌آزمون محق‌پنداری و نمره پایین در خودنظم‌دهی و ملاک‌های خروج شامل: غیبت بیش از دو جلسه؛ ناقص بودن ابزار پژوهش و عدم تمایل به شرکت در پژوهش و دریافت همزمان مداخله یا کارگاه آموزشی) باشند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس دانش‌آموزان دختر انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) قرار گرفتند. در این راستا ابزار استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه محق‌پنداری تحصیلی چونینگ و کمبل (۲۰۰۹)، خودنظم‌دهی تحصیلی کانل و ریان در سال (۱۹۸۷) و بسته آموزش بازی‌های گروهی با قاعده است که عبارتند از:

الف) پرسشنامه محق‌پنداری تحصیلی

برای سنجش محق‌پنداری تحصیلی از پرسشنامه محق‌پنداری تحصیلی چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) استفاده شد و حاوی ۱۴ سؤال است که از سؤالات ۱ تا ۹ مربوط به مؤلفه مسئولیت‌بیرونی شده و از سؤالات ۱۰ تا ۱۴ مربوط به مؤلفه حق به‌جانبی است. نمره‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) درجه‌بندی شده است. آنها برای طراحی این ابزار، از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند، دو عامل به دست آمده در تحلیل تقریباً ۴۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند، همچنین ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه مسئولیت‌بیرونی شده ۰/۸۱ و حق به‌جانبی را ۰/۶۲ گزارش کرده‌اند. در تحقیق مهید و فولاد چنگ (۱۳۹۷) نیز ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای مسئولیت‌بیرونی شده، حق به‌جانبی و نمره کل به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۰ و ۰/۸۱ گزارش شده است. همچنین پایایی پرسشنامه در این پژوهش به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمد.

ب) پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی

برای سنجش خودنظم‌دهی تحصیلی از پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی کانل و ریان در سال (۱۹۸۷) استفاده شد. این ابزار شامل ۳۲ گویه است که در چهار زیرمقیاس سازماندهی شده‌اند: خودنظم‌دهی بیرونی (۹ گویه)، خودنظم‌دهی درونی (۹ گویه)، خودنظم‌دهی شناختی (۷ گویه) و انگیزش درونی (۷ گویه). پاسخ‌دهی به هر گویه بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود (خیلی درست = ۴ امتیاز، تقریباً درست = ۳ امتیاز، نه خیلی درست = ۲ امتیاز، اصلاً درست نیست = ۱ امتیاز) و برای نمره‌گذاری هر زیرمقیاس، مجموع امتیازهای گویه‌های مربوط به آن جمع و میانگین گرفته می‌شود؛ میانگین بالاتر نشان‌دهنده سطح بیشتر خودنظم‌دهی در آن بعد است. دیوس و همکاران (به نقل از کدیور، فرزاد و دستا، ۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این پرسشنامه را به ترتیب ۷۵/۰ برای خودنظم‌دهی بیرونی، ۸۵/۰ برای خودنظم‌دهی درونی، ۸۸/۰ برای خودنظم‌دهی شناختی و ۸۸/۰ برای انگیزش درونی گزارش کرده‌اند که بیانگر پایایی مناسب آن است. در پژوهش حاضر، پایایی کلی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۷۸/۰ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است. همچنین، برای بررسی اعتبار سازه، همبستگی نمره هر زیرمقیاس با نمره کل پرسشنامه محاسبه گردید و نتایج نشان داد که همبستگی زیرمقیاس‌های خودنظم‌دهی بیرونی، خودنظم‌دهی درونی، خودنظم‌دهی شناختی و انگیزش درونی با نمره کل در سطح معناداری ۰/۰۱ مثبت و قوی است. همچنین پایایی پرسشنامه در این پژوهش به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

ج) بسته آموزش بازی‌های گروهی با قاعده

بسته آموزشی بازی‌های گروهی با قاعده مورد استفاده در پژوهش حاضر بر اساس چارچوب طراحی‌شده در مطالعه محمدی، رئیس‌سون و دادرس (۱۳۹۷) برای گروه آزمایش اجرا شد. این بسته در قالب ده جلسه طراحی و اجرا شد که به صورت گام‌به‌گام، چرخه خودنظم‌دهی (برنامه‌ریزی، اجرا، نظارت و بازتاب) را از طریق بازی‌های گروهی قاعده‌محور به دانش‌آموزان آموزش می‌داد. در جلسات ابتدایی (اول تا سوم)، تمرکز بر آشنایی با قوانین، نوبت‌گیری گروهی، برنامه‌ریزی گام‌به‌گام و نظارت بر عملکرد خود و گروه بود که با بازی‌هایی نظیر مار و نردبان، شطرنج ساده و یامز پیگیری می‌شد و



سازمان پژوهش‌های ملی تعلیم و تربیت

هدف آن کاهش انتظارات فوری و غیرمنطقی و تقویت پذیرش مسئولیت شخصی بود. در جلسات میانی (چهارم تا ششم)، آموزش بر مدیریت هیجان و کنترل رفتار در موقعیت باخت، همکاری و تقسیم مسئولیت گروهی، و حل تعارض بر اساس قواعد مشترک متمرکز شد؛ این جلسات با بازی‌های جنگا، ساخت قلعه با بلوک و مونوپولی ساده همراه بود و هدف آن کاهش حق‌به‌جانبی و کاهش واگذاری مسئولیت به دیگران بود. در جلسات پایانی (هفتم تا دهم)، دانش‌آموزان به خودارزیابی پس از بازی، انعطاف‌پذیری در برابر تغییر قواعد، اجرای یک پروژه گروهی بلندمدت با چرخه کامل خودنظم‌دهی، و در نهایت نمایشگاه بازی و دریافت بازخورد جمعی پرداختند که با بازی‌هایی مانند بیست سؤال گروهی، اتللو و تورنمنت گروهی اجرا شد؛ هدف این بخش، واقع‌بینی در انتظارات، تمرکز بر تلاش به جای نتیجه، و تعمیم مهارت‌های آموخته‌شده به موقعیت‌های تحصیلی بود. در هر جلسه، علاوه بر تمرین حضوری، تکلیفی خانگی نیز طراحی شده بود تا دانش‌آموزان مفاهیم آموخته‌شده را در بستر خانواده تمرین و تثبیت کنند؛ در نهایت، در جلسه دهم، پس‌آزمون از هر دو گروه (آزمایش و کنترل) به عمل آمد.

پس از اتمام دوره آموزشی، داده‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه استخراج، کدگذاری و در نرم‌افزار آماري SPSS نسخه ۲۵ وارد شد. برای آزمون فرضیه پژوهش، پس از بررسی مفروضه‌های آماری، از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره استفاده شد و کلیه مراحل توصیف داده‌ها، بررسی مفروضه‌ها و آزمون فرضیات با کمک این نرم‌افزار انجام گرفت.

۴- یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی شامل تعداد، میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر مربوط به محقق‌پنداری تحصیلی بیان شده است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیر محقق‌پنداری تحصیلی

گروه	موقعیت	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
آزمایش	پیش‌آزمون	۳/۲۰۰۰	۰/۱۵۶۴۹	۲/۹۳	۳/۴۳
	پس‌آزمون	۳/۸۶۶۶	۰/۳۹۱۳۴	۳	۴/۵۸
کنترل	پیش‌آزمون	۳/۲۰۷۱	۰/۱۲۴۵۸	۳	۳/۴۳
	پس‌آزمون	۳/۲۷۸۶	۰/۱۶۳۸۲	۳	۳/۵۵

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار در پیش‌آزمون گروه آزمایش محقق‌پنداری تحصیلی ۳/۲۰۰۰، ۰/۱۵۶۴۹ و در پیش‌آزمون گروه کنترل، ۳/۲۰۷۱، ۰/۱۲۴۵۸ و در پس‌آزمون گروه آزمایش ۳/۸۶۶۶، ۰/۳۹۱۳۴ و در گروه کنترل ۳/۲۷۸۶، ۰/۱۶۳۸۲ می‌باشد. در ادامه شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی در جدول ۲ بیان شده است.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیر خودنظم‌دهی تحصیلی

گروه	موقعیت	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
آزمایش	پیش‌آزمون	۲/۶۸۱۳	۰/۱۱۷۱۹	۲/۵۰	۲/۸۸
	پس‌آزمون	۳/۲۳۹۱	۰/۲۹۰۹۸	۲/۷۲	۳/۹۲
کنترل	پیش‌آزمون	۲/۶۳۱۳	۰/۱۴۹۵۶	۲/۴۱	۲/۸۱
	پس‌آزمون	۳/۱۰۶۳	۰/۲۳۷۸۶	۲/۶۶	۳/۴۴

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار در پیش‌آزمون گروه آزمایش خودنظم‌دهی تحصیلی ۲/۶۸۱۳، ۰/۱۱۷۱۹ و در پیش‌آزمون گروه کنترل، ۲/۶۳۱۳، ۰/۱۴۹۵۶ و در پس‌آزمون گروه آزمایش ۳/۲۳۹۱، ۰/۲۹۰۹۸ و در گروه کنترل ۳/۱۰۶۳، ۰/۲۳۷۸۶ می‌باشد. در ادامه قبل از انجام تحلیل استنباطی آماری، ابتدا باید نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گیرد. برای بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌های توزیع روش کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. استیونس (۲۰۰۲، به نقل از شریفی و همکاران، ۱۳۹۱) معنی‌داری آماری این شاخص را به طور آرمانی در سطح آلفای ۰/۰۰۱ بیانگر تخطی از نرمال بودن تک‌متغیری می‌داند.

جدول ۳- بررسی مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	آزمون کلموگروف اسمیرنوف	سطح معنی‌داری (p)
محقق‌پنداری تحصیلی (پیش‌آزمون)	۰/۱۳۱	۰/۰۸۶
محقق‌پنداری تحصیلی (پس‌آزمون)	۰/۱۰۶	۰/۳۰۳
خودنظم‌دهی تحصیلی (پیش‌آزمون)	۰/۱۵۶	۰/۱۰۴



دانشگاه گیلان علوم تربیتی و آموزشی

۰/۰۷۲

۰/۱۶۳

خودنظم دهی تحصیلی (پس آزمون)

باتوجه به نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف مشاهده می شود که سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ بوده و داده ها دارای توزیع نرمال هستند. لذا باید از آزمون های پارامتریک برای بررسی آزمون فرضیه پژوهش استفاده نمود.

آموزش بازی های گروهی با قاعده برخورد نظم دهی و محقق پنداری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان تاثیر دارد. برای دستیابی به نتایج فرضیه باید از آزمون تحلیل کواریانس استفاده نمود. ابتدا باید پیش فرض همگنی ماتریس های کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه های آزمون مورد تایید قرار گیرد. بدین منظور نتایج آزمون ام باکس (Box M) را بررسی میکنیم که در جدول ۴ بیان شده است.

جدول ۴- نتایج جدول ام باکس

ام باکس	فراوانی	درجه آزاد	درجه آزادی	سطح معناداری
۷/۰۲۳	۲/۲۰۸	۳	۲۵۹۹۲۰	۰/۰۸۵

براساس نتایج جدول فوق، باتوجه به اینکه سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است، لذا پیش فرض همگنی ماتریس های کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه های آزمون مورد تایید قرار می گیرد. نتایج تحلیل مانکوا (MANCOVA) برای متغیرهای خودنظم دهی تحصیلی و محقق پنداری تحصیلی در جدول ۵ بیان شده است.

جدول ۵ نتایج تحلیل مانکوا برای متغیرهای خودنظم دهی تحصیلی و محقق پنداری تحصیلی

متغیر	نام آزمون	مقدار	F	فرضیه	DF	خطا	DF	Sig	اتا
خود نظم دهی	اثر پیلایی	۰/۰۵۷	۱/۰۵۳	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵۷
	لامبدای ویلکس	۰/۹۴۳	۱/۰۵۳	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵۷
	اثر هتلینگ	۰/۰۶۰	۱/۰۵۳	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵۷
	بزرگترین ریشه ی خطای روی	۰/۰۶۰	۱/۰۵۳	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۵۷
محقق پنداری	اثر پیلایی	۰/۰۳۹	۰/۷۱۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۳۹
	لامبدای ویلکس	۰/۹۶۱	۰/۷۱۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۳۹
	اثر هتلینگ	۰/۰۴۱	۰/۷۱۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۳۹
	بزرگترین ریشه ی خطای روی	۰/۰۴۱	۰/۷۱۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۰۳۹

به منظور آزمون فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش بازی های گروهی با قاعده بر خودنظم دهی و محقق پنداری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان، از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون (مطابق با جدول فوق) نشان می دهد که آموزش بازی های گروهی مذکور، تأثیر معناداری بر ترکیب متغیرهای وابسته پژوهش دارد. بر اساس شاخص های آماری حاصل از آزمون، مقدار آماره لامبدای ویلکس برابر با ۰/۹۴۳ با درجه آزادی (۳۵، ۲) و سطح معناداری ۰/۰۰۱ به دست آمد. همچنین با توجه به مقدار اثر پیلایی (۰/۰۵۷)، نتایج نشان دهنده معناداری آماری این اثر است. این یافته ها حاکی از آن است که متغیر مستقل (آموزش بازی های گروهی) به طور هم زمان بر دو متغیر خودنظم دهی و محقق پنداری دانش آموزان تأثیر گذار بوده و این دو متغیر تحت تأثیر این مداخله قرار گرفته اند. با نگاهی دقیق تر به اثر این آموزش بر هر یک از متغیرهای وابسته به صورت مجزا، نتایج نشان داد که: در مورد متغیر خودنظم دهی: بر اساس شاخص های آزمون (مانند اثر هتلینگ و اثر پیلایی)، سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۱ گزارش شده است که کمتر از سطح خطای تعیین شده می باشد. این امر مؤید آن است که آموزش بازی های گروهی با قاعده، تغییر معناداری در سطح خودنظم دهی تحصیلی دختران پایه سوم ایجاد کرده است. در مورد متغیر محقق پنداری: نتایج حاصل از آزمون های مربوط به این متغیر (از جمله لامبدای ویلکس و اثر هتلینگ) نیز نشان داد که سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۱ است. بنابراین، فرضیه مبنی بر تأثیر آموزش بازی های گروهی بر محقق پنداری تحصیلی دانش آموزان نیز با تایید آماری مواجه شد. نتایج تحلیل مانکوا در گروه در جدول ۶ بیان شده است.

جدول ۶- نتایج تحلیل مانکوا در گروه

نام آزمون	مقدار	فراوانی	فرضیه	DF	خطا	DF	Sig	اتا
اثر پیلایی	۰/۳۳۳	۸/۷۴۵	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۳۳۳
لامبدای ویلکس	۰/۶۶۷	۸/۷۴۵	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۳۳۳
اثر هتلینگ	۰/۵۰۰	۸/۷۴۵	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۳۳۳
بزرگترین ریشه ی خطای روی	۰/۵۰۰	۸/۷۴۵	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۳۳۳



علاوه بر بررسی اثر مستقیم متغیر مستقل، جهت بررسی میزان تعامل میان گروه‌ها (آزمایش و کنترل) بر متغیرهای وابسته پژوهش، آزمون اثر متقابل در مدل مانکوا مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از این آزمون (مطابق با جدول فوق) نشان می‌دهد که اثر متقابل متغیر مستقل (نوع آموزش) و متغیر گروه‌ها بر ترکیب متغیرهای خودنظم‌دهی و محقق‌پنداری تحصیلی، در سطح معناداری ۰/۰۰۱ بسیار معنادار است. بررسی شاخص‌های آماری این تعامل نشان می‌دهد که مقدار لامبدای ویلکس برابر با ۰/۶۶۷ با درجه آزادی (۲، ۳۵) و سطح معناداری ۰/۰۰۱ گزارش شده است. همچنین، میزان اثر پیلایی برای این اثر برابر با ۰/۳۳۳ می‌باشد که نشان‌دهنده قدرت بالای اثر تعاملی در مدل است؛ به این معنا که حدود ۳۳/۳ درصد از واریانس متغیرهای وابسته می‌تواند توسط اثر متقابل گروه و نوع آموزش تبیین شود. علاوه بر این، سایر شاخص‌ها شامل اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه خطای روی نیز همگی با سطح معناداری ۰/۰۰۱ تاییدکننده وجود یک اثر تعاملی معنادار هستند. یافته‌های حاصل از این آزمون حاکی از آن است که روند تغییرات در متغیرهای خودنظم‌دهی و محقق‌پنداری، بسته به تعلق دانش‌آموز به گروه آزمایش یا کنترل، متفاوت بوده است. به عبارت دیگر، آموزش بازی‌های گروهی با قاعده، تأثیر متفاوتی را نسبت به شرایط عادی (گروه کنترل) بر ویژگی‌های هدف قرار داده شده داشته است. این نتیجه نشان می‌دهد که مداخله پژوهشی (آموزش بازی‌های گروهی) به طور موثری باعث ایجاد تفاوت ساختاری در متغیرهای وابسته میان دو گروه شده است. در این راستا جدول ۷ و ۸ نتایج اثرات آزمودنی مولفه‌های محقق‌پنداری تحصیلی و خودنظم‌دهی تحصیلی در گروه آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۷- نتایج اثرات بین آزمودنی مولفه‌های محقق‌پنداری تحصیلی در گروه آزمایش و گواه با کنترل

پیش‌آزمون

اثر	متغیر وابسته	مجموعه مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	میزان تاثیر	توان آزمون
گروه	مسئولیت بیرونی	۰/۲۳۰	۱	۰/۲۳۰	۱/۳۴۹	۰/۰۰۱	۰/۰۳۶	۰/۲۰۴
	حق به جانبی	۰/۷۴۲	۱	۰/۷۴۲	۴/۳۵۷	۰/۰۰۱	۰/۱۰۸	۰/۵۲۹

جدول ۸- نتایج اثرات بین آزمودنی مولفه‌های خودنظم‌دهی تحصیلی در گروه آزمایش و گواه با کنترل

پیش‌آزمون

اثر	متغیر وابسته	مجموعه مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	میزان تاثیر	توان آزمون
گروه	خودنظم‌دهی بیرونی	۰/۱۸۷	۱	۰/۱۸۷	۰/۶۱۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۴	۰/۰۵۰
	خودنظم‌دهی درونی	۰/۴۳۳	۱	۰/۴۳۳	۷/۶۶۰	۰/۰۰۱	۰/۱۸۴	۰/۷۶۷
	خودنظم‌دهی شناختی	۰/۰۸۸	۱	۰/۰۸۸	۱/۵۴۹	۰/۰۰۱	۰/۰۴۴	۰/۲۲۷
	انگیزش درونی	۰/۰۲۶	۱	۰/۰۲۶	۰/۴۶۵	۰/۰۰۱	۰/۱۳۸	۰/۶۲۲

۵- بحث و نتیجه‌گیری

برای بررسی فرضیه، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش بازی‌های گروهی با قاعده پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، تأثیر معناداری بر ترکیب متغیرهای خودنظم‌دهی و محقق‌پنداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهر سرایان داشته است. شاخص لامبدای ویلکس برابر با ۰/۹۴۳ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ به دست آمد که حاکی از معناداری اثر گروه است.

این یافته مستقیماً فرضیه اصلی پژوهش را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد مداخله توانسته است تغییرات معناداری در هر دو متغیر وابسته ایجاد کند. معنای این نتیجه آن است که قرار گرفتن دانش‌آموزان در موقعیت‌های بازی ساختارمند که دارای قوانین مشخص، نقش‌های تعریف‌شده و بازخورد فوری است، به آن‌ها فرصت تمرین مهارت‌های خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری می‌دهد. از سوی دیگر، تجربه موفقیت جمعی و وابستگی متقابل در گروه، انتظارات غیرواقعی و احساس محق بودن بدون تلاش را تعدیل می‌کند. چنین نتیجه‌ای را می‌توان به ماهیت تعاملی و قانون‌مدار بازی‌های گروهی نسبت داد که هم‌زمان جنبه شناختی، هیجانی و اجتماعی یادگیری را فعال می‌سازد.

این یافته با نتایج روشنی و همکاران (۱۴۰۴) که تأثیر معنادار بازی‌های ساختاریافته بر نظم‌پذیری و خودکنترلی کودکان را گزارش کردند و نیز با یافته‌های محمودزهی و همکاران (۱۴۰۴) مبنی بر اثربخشی بازی‌درمانی بر خودنظم‌جویی تحصیلی همسو است. مطالعات خارجی نیز از این الگو حمایت می‌کنند؛ اولیولوک و همکاران (۲۰۲۵) و چانگ و همکاران (۲۰۲۴) نشان دادند فعالیت‌های ساختارمند و بازی‌محور استراتژی‌های خودنظم‌دهی را تقویت



خانه ملی اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران

می‌کنند. بنابراین نتایج پژوهش حاضر در چارچوب پیشینه موجود قابل تبیین است و نشان می‌دهد بازی‌های گروهی با قاعده می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر برای ارتقای خودنظم‌دهی و کاهش محقق‌پنداری در دوره ابتدایی عمل کنند.

اثر متقابل گروه نیز با مقدار اثر پیلایی ۳۳۳/۰ و سطح معناداری ۰۰۱/۰ بسیار معنادار بود. این نتیجه نشان می‌دهد روند تغییرات در خودنظم‌دهی و محقق‌پنداری در گروه آزمایش به شکل متفاوتی از گروه کنترل پیش رفته است و مداخله توانسته است تفاوت ساختاری معناداری بین دو گروه ایجاد کند. معنای این یافته آن است که صرف حضور در کلاس یا گذر زمان کافی نبوده و عامل اصلی تغییر، محتوای آموزش بازی‌های گروهی با قاعده بوده است. چنین الگویی با ماهیت تعاملی و تجربه‌محور بازی همخوانی دارد؛ زیرا دانش‌آموزان گروه آزمایش فرصت تمرین واقعی قوانین و مسئولیت‌ها را داشته‌اند، در حالی که گروه کنترل چنین تجربه‌ای را دریافت نکرده است. این نتیجه با یافته‌های جهان‌دیده (۱۴۰۴) که بر نقش بازی‌های گروهی در شکل‌گیری حس تعلق و مسئولیت‌پذیری تأکید کرد و نیز با نتایج قبری و همکاران (۱۴۰۴) مبنی بر رابطه مثبت بازی‌های با قاعده با رشد اجتماعی همسو است. مطالعات خارجی مانند آماقوله و همکاران (۲۰۲۵) و کورتز (۲۰۲۴) نیز بر اهمیت عناصر ساختارمند و مشارکتی در تقویت خودنظم‌دهی تأکید داشته‌اند. بنابراین معناداری اثر متقابل، اعتبار درونی مداخله را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد تغییرات مشاهده‌شده عمدتاً ناشی از برنامه آموزشی اجرا شده بوده است.

در مجموع، الگوی کلی یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش بازی‌های گروهی با قاعده توانسته است به‌طور هم‌زمان بر خودنظم‌دهی و محقق‌پنداری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد. این الگو از نظر علمی قابل انتظار است، زیرا بازی‌های دارای قاعده از یک سو فرصت تمرین خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری را فراهم می‌کنند و از سوی دیگر با مواجه ساختن دانش‌آموز با محدودیت‌ها و وابستگی متقابل، انتظارات غیرواقعی را تعدیل می‌سازند. این یافته با نتایج سلطانی مقدم (۱۴۰۴) که روش‌های مبتنی بر بازی‌های گروهی را راهبردی برای کاهش محقق‌پنداری دانست و نیز با یافته‌های عبداللطیف و همکاران (۲۰۲۴) مبنی بر کاهش محقق‌پنداری از طریق برنامه‌های مبتنی بر مسئولیت‌پذیری همسو است. کپ (۲۰۲۲) نیز نشان داد سطوح بالای محقق‌پنداری با تنظیم هیجانی ضعیف همراه است و مداخلات مبتنی بر مسئولیت‌پذیری می‌توانند این الگو را تغییر دهند. با وجود معناداری کلی اثر، میزان تأثیر در برخی شاخص‌ها متوسط ارزیابی می‌شود که می‌تواند ناشی از کوتاه بودن مدت مداخله و سن پایین شرکت‌کنندگان باشد. این محدودیت با یافته‌های برخی مطالعات خارجی که بر ضرورت تداوم برنامه‌های خودنظم‌دهی تأکید دارند، همخوانی دارد. با این وجود، معناداری کلی اثر و همسویی جهت‌گیری یافته‌ها با پیشینه داخلی و خارجی، اعتبار نتایج را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد بازی‌های گروهی با قاعده می‌توانند به عنوان بخشی از برنامه تربیتی مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار گیرند.

فلذا یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد این مداخله پس از کنترل پیش‌آزمون، تأثیر معناداری بر ترکیب دو متغیر وابسته داشته و فرضیه اصلی پژوهش را تأیید کرده است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان اظهار داشت؛ نتایج بیانگر آن است که قرار گرفتن دانش‌آموزان در موقعیت‌های بازی ساختارمند که دارای قوانین مشخص و بازخورد فوری است، به تقویت خودنظم‌دهی و نیز تعدیل احساس محق بودن بدون تلاش منجر می‌شود (کورتز، ۲۰۲۴). این یافته‌ها پاسخ روشنی به مسئله پژوهش ارائه می‌دهند و نشان می‌دهند بازی‌های گروهی با قاعده می‌توانند به عنوان ابزاری تربیتی مؤثر در دوره ابتدایی عمل کنند. الگوی نتایج همچنین حاکی از آن است که تغییرات ایجادشده عمدتاً ناشی از محتوای مداخله بوده و اثر متقابل گروه نیز این موضوع را تأیید کرده است. در مجموع، پژوهش توانسته است با تکیه بر داده‌های تجربی، نقش بازی‌های گروهی ساختارمند را در ارتقای مهارت‌های خودنظم‌دهی و کاهش محقق‌پنداری دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی روشن سازد.

از منظر سهم علمی و کاربردی، پژوهش حاضر با ترکیب هم‌زمان دو متغیر خودنظم‌دهی و محقق‌پنداری در یک چارچوب مداخله‌ای مبتنی بر بازی‌های گروهی با قاعده، گامی در جهت پر کردن خلأ مطالعات موجود برداشته است. یافته‌ها نشان می‌دهند چنین مداخلاتی می‌تواند در موقعیت‌های مشابه مدارس ابتدایی، به‌ویژه برای دانش‌آموزان دختر پایه سوم، مورد استفاده قرار گیرد و به تقویت مهارت‌های خودتنظیمی و تعدیل انتظارات غیرواقعی کمک کنند. نتایج همچنین مبنای مناسبی برای طراحی برنامه‌های تربیتی کوتاه‌مدت و کم‌هزینه فراهم می‌آورند که قابلیت اجرا در محیط کلاس درس را دارند. با این حال، تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد و پژوهش‌های بعدی می‌توانند با افزایش مدت مداخله، بررسی اثرات پیگیری و گسترش نمونه به پایه‌ها و مناطق دیگر، به غنای بیشتر دانش در این حوزه کمک نمایند. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود زمینه استفاده از بازی‌های گروهی با قاعده در پایه‌ها و مقاطع مختلف آموزشی توسط معلمان و متولیان نظام آموزشی فراهم گردد. همچنین با توجه به نقش اثرگذار بازی‌های گروهی با قاعده بر خودنظم‌دهی و محقق‌پنداری تحصیلی، پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس و کارشناسان آموزش ابتدایی، بسته‌های آموزشی مرتبط را در برنامه‌های پرورشی و فوق‌برنامه مدارس بگنجانند تا زمینه رشد مهارت‌های خودتنظیمی و نگرش تحصیلی واقع‌بینانه‌تر در دانش‌آموزان فراهم شود.



خانه پنداریان علوم تربیتی و آموزشی

منابع

- ایثاری زاده، مهدی. (۱۳۹۹). *مسائل مدرسه و دانش آموزان*. تهران: مرکز نشر کتاب.
- بهرامی، عفت. (۱۴۰۴). نقش بازی های گروهی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *دومین همایش بین المللی معلمان برتر، مسجد سلیمان*.
- رحمانیان کوشکی، حسین، کریمی، علی، حیدری، علی، و زردشت، مجید. (۱۴۰۴). کاربرد بازی درمانی مبتنی بر مشارکت گروهی برای تقویت نظم فردی در کلاس های ابتدایی. *بیست و دومین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران*.
- زارعی، سلمان. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای محقق پنداری تحصیلی در رابطه بین والدگری سهل گیرانه با آسفتگی روان شناختی در بین دانشجویان. *مطالعات روان شناختی*، ۱۸ (۱)، ۱۲۷-۱۳۹.
- سرائی، رضا، و یوسفی، فاطمه. (۱۴۰۲). مدل علی پیش بینی افعال کاری تحصیلی بر اساس ریشه های والدینی و مؤلفه های خودناهمخوانی با نقش واسطه ای احساس تعلق به مدرسه. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۴ (۵۵)، ۹۱-۱۲۴.
- سلامت، سیده پریرسا، و فولادچنگ، محبوبه. (۱۴۰۳). نقش هویت تحصیلی در کمک طلبی و محقق پنداری تحصیلی دانشجویان. *مجله علوم پزشکی صدر*، ۱۲ (۲)، ۲۲۳-۲۳۳.
- سلمانی، زهرا، مهداد، علی، و نادى خوراسگانی، محمدعلی. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی بسته های مدیریت زمان، راهبرد انگیزشی و راهبرد خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان. *رویش روان شناسی*، ۱۳ (۲)، ۱۲۱-۱۳۰.
- سلمانی خیای، خدیجه. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر بازی های گروهی در تقویت همکاری و هوش هیجانی. *هفتمین همایش بین المللی روان شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان*.
- شبان، فاطمه. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روان شناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول. *نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری*، ۸ (۲۸)، ۷۱۵-۷۳۱.
- شیخ الاسلامی، علی، سیداسماعیلی قمی، نسترن، سلمانی، علی، و شارعی، آیسان. (۱۴۰۴). تأثیر توانمندسازی روان شناختی بر خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴ (۴).
- شیرزاده، مهدی. (۱۴۰۳). پیش بینی بی صداقتی تحصیلی بر اساس محقق پنداری تحصیلی و تکانش گری دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۱ (۴)، ۷۱-۸۰.
- صادقی، مسعود، و بیرانوند، زینب. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان مثبت یادگیری و خودنظم دهی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۹)، ۱۳۷-۱۵۹.
- صفریان، صبا، صالحی، کیوان، دهقانی، مرضیه، و کریمیان، زهرا. (۱۴۰۴). تأثیر بازی های گروهی بر شادکامی مدرسه ای دانش آموزان پسر پایه سوم. *فصل نامه پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۱۶ (۴)، ۱۰۳-۱۱۸.
- محمدی، بتول، غضنفری، احمد، و شریفی، طیب. (۱۴۰۳). تعیین اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تفکر انتقادی بر بهزیستی دانش آموزان دختر. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۶ (۱)، ۱۲۵-۱۳۸.
- ملکی، بهرام، و حسینی، سید عدنان. (۱۴۰۲). مدل علی یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و باورهای انگیزشی: نقش میانجی سرمایه روان شناختی. *فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی*، ۱۸ (۲۲)، ۲۶۷-۲۷۷.
- Ambitions ABA. (2025). *Teaching self-regulation through structured routines*.
- Borgmeyer, A. R., Garand, J. C., & Wilks, S. E. (2022). Examining academic entitlement through the lens of field education. *Social Work Education*, 41(6), 1336-1350.
- Crockett, L. J., Moilanen, K. L., Raffaelli, M., & Randall, B. A. (2006). Psychological profiles and adolescent adjustment: A person-centered approach. *Development and Psychopathology*, 18(1), 195-214.
- Deci, S. L., & Connor, C. M. (2017). Examining the relations between self-regulation and achievement in third-grade students. *Assessment for Effective Intervention*, 42(2), 97-109.
- Fomina, T. G., Filippova, E. V., & Morosanova, V. I. (2021). Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Motivation and Interest in Learning*, 26(5), 31.
- Ingvavara, T., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., & Sajjanaroj, S. (2022). The use of a personalized learning approach to implementing self-regulated online learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100086.



سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران

- Lu, H., & Wang, Y. (2022). The effects of different interventions on self-regulated learning of pre-service teachers in a blended academic course. *Computers & Education, 180*, 104444.
- Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N., & Fomina, T. G. (2022). Conscious self-regulation, motivational factors, and personality traits as predictors of students' academic performance: A linear empirical model. *Psychology in Russia, 15*(4), 170.
- Russell, J.-E., Smith, A., & Larsen, R. (2020). Elements of success: Supporting at-risk student resilience through learning analytics. *Computers & Education, 152*, 103890.
- Shao, J., Chen, Y., Wei, X., Li, X., & Li, Y. (2023). Effects of regulated learning scaffolding on regulation strategies and academic performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 14*, 1110086.