

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله بر پیشرفت تحصیلی و مسئولیت پذیری دانش آموزان اهمالکار

بهزاد فیضی منش^۱، یحیی یاراحمدی^۲، فاطمه گوران^۳

^۱ گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

^۳ گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله بر پیشرفت تحصیلی و مسولیت پذیری دانش آموزان اهمالکار انجام شد. این پژوهش از نوع پژوهش کاربردی و از نوع نیمه آزمایشی با گروه پیش آزمون پس آزمون بود که بر روی ۶۰ نفر از دانش آموزان دختر اهمالکار شناسایی شده دوره اول متوسطه که بطور مساوی در دو گروه مستقل واقع شدند و یک گروه تحت آموزش مهارت‌های یادگیری خود تنظیمی قرار گرفتند و گروه دیگر تحت آموزش مهارت حل مساله قرار گرفتند. روش نمونه گیری از نوع تصادفی ساده بود. جهت تشخیص نشانه های اهمالکاری از پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راث بلوم، پرسشنامه مسولیت پذیری محقق ساخته استفاده شد. از آزمون t وابسته و همچنین تحلیل کواریانس جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده شد. نتایج تحقیق بیان کننده آن است که تفاوت معنی داری بین دو گروه در میزان مسولیت پذیری دانش آموزان، پس از آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مسئله مشاهده نشد. اما بین اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهمالکار تفاوت وجود دارد. با توجه به یافته های پژوهش حاضر به نظر می رسد آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و مهارت حل مساله میزان پیشرفت تحصیلی و مسولیت پذیری دانش آموزان اهمالکار را افزایش می دهند اما آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در مقایسه با حل مساله پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را بیشتر بهبود می دهد.

کلید واژه ها: راهبردهای خود تنظیمی، حل مساله، دانش آموزان اهمالکار، پیشرفت تحصیلی، مسولیت پذیری.

۱. مقدمه

با وجود اینکه قرن هاست اهمالکاری در روند زندگی افراد ایجاد مشکل نموده است و مفهوم اهمالکاری تاریخچه ای طولانی دارد تنها حدود چهل سال است که این بخش در روانشناسی مطرح شده است. در این میان پژوهش بصورت گسترده در حیطه اهمالکاری تحصیلی که یکی از انواع شایع اهمالکاری می باشد سابقه ای تنها در حدود بیست سال دارد (کاگان^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). از جمله مشکلاتی که انسان ها و بخصوص دانش آموزان با آن سر و کار دارند اهمالکاری آنان یا تعلل ورزی و مشکل پیشرفت تحصیلی است که ایجاد کرده است. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش ها و کوشش های این نظام، در واقع برای جامه عمل پوشاندن به این امر است. (فراهانی، ۱۹۹۴). اتکینسون^۲ پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارائه شده و یا توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می داند که به روش های مختلف اندازه گیری می شود (کوشکی و همکاران، ۲۰۰۸). یکی از عوامل بسیار مهم در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توجه به عوامل روانشناختی و ویژگی های شخصیتی آنان می باشد. از جمله این ویژگیها ی شخصیتی مهم که می تواند شرایط استرس زایی را بوجود آورده و باعث مشکلات جدی در عرصه ی آموزشی گردد، اهمال کاری است (کلاسن، کراوچوک و راجانی^۳، ۲۰۰۸). اهمال کاری تحصیلی ممکن است منجر به کوتاهی در انجام تکالیف و یا به تاخیر انداختن آن شود. (لای و شوونبورگ^۴، ۱۹۹۳). به عبارتی رفتار اهمال کارانه ممکن است نتیجه عوامل انگیزشی باشد و انگیزه اجتناب از مسولیت، یک جهت گیری عاطفی برای کنار آمدن با برخی موقعیت ها در نظر گرفته می شود. دلایل فرد اهمالکار معمولا تلاش برای فرار از مسولیت است (الیس و نال^۵، ۱۳۸۲). در واقع توجه اصلی محققان به این مساله معطوف است که چه باید کرد تا دانش آموزان در آموختن مستقل بوده و بتوانند یادگیری خود را شخصا اداره و رهبری کنند، یعنی مسولیت یادگیری خود را بر عهده گرفته و رفتار خود را کنترل کنند تا متکی به معلم بار نیابند (شعاری نژاد، ۱۳۸۰). مسولیت یک ویژگی شخصیتی است که معمولا بصورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می گیرد و یک متغیر عمده و اساسی در رفتارهای اجتماعی محسوب می شود و لذا در آموزش رفتارهای اجتماعی جایگاه جالب توجهی دارد (بهرامی، ملکیان و عابدی، ۱۳۸۳). در این رابطه یکی از موضوعاتی که محققان وقت زیادی صرف آن کرده اند رویکرد یادگیری خود تنظیمی و مهارتهای حل مسئله است، منشا پژوهش ها در این باره ناشی از دلایل عدم موفقیت یا به اصطلاح شکست تحصیلی دانش آموزان است، یادگیری خود تنظیمی یکی از چشم اندازهای مهم در پژوهش های اخیر روان شناسی تربیتی است (آکسان^۶، ۲۰۰۹). زیمرمن^۷ (۱۹۸۶) به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی - اجتماعی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را نوعی از یادگیری تعریف کرد که در آن دانش آموزان به جای اینکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند شخصا کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند. بر اساس نظر زیمرمن و پونزو (۱۹۸۸) راهبردهای یادگیری خود تنظیمی زیر مجموعه هایی دارد که عبارتست از خود تنظیمی رفتاری، خود تنظیمی انگیزشی، خود تنظیمی شناختی، خود تنظیمی فرا شناختی. خود تنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون اطلاق می شود، که یادگیری را افزایش میدهد، این منابع زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی را شامل می شود. خود تنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی به منظور افزایش یادگیری گفته می شود. فراگیران با خود تنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را فردی خودکار آمد و مستقل می دانند. از نظر شناختی و فراشناختی نیز فراگیران خود تنظیم

^۱ . Kagan

^۲ . Atkinson

^۳ . Kelassen , krawchuk & rajani

^۴ . Laey & shounborg

^۵ . Aliis & Naal

^۶ . Aksan

^۷ . Zimmerman

افرادى هستند که در فرايند يادگيرى از برنامه ريزى ، سازماندهى ، خود آموزى ، خود کنترلى و خود ارزيايى استفاده مى کنند (امينى ، ۱۳۸۷).

روش حل مسئله از ديگر روش هاى راهبردى يادگيرى است موفقيت در عملکرد حل مسئله باعث برترى ما در موقعيت هاى آموزشى همچون مدرسه و دانشگاه مى گردد. علاوه بر اين افراد در موقعيت هاى روزمره و خارج از کلاس درس نيز با مسائل مختلفى روبه رو مى شوند. راه حل ها و پاسخهاىي که ما توليد مىکنيم و تصميماتى که مى گيريم نه تنها پيامد يک موقعيت خاص را تحت تاثير قرار ميدهد ، بلکه به طور بالقوه بر پيشرفت شخصى و اجتماعى و جهت گيرى ما در زندگى نيز تاثير بسزايى دارند (نولز و دلانى^۱ ، ۲۰۰۰). آموزش حل مسئله روشى آموزشى ، درمانى است که بدان طريق فرد مى آموزد تا از مجموعه مهارت هاى شناختى موثر خود را براى کنار آمدن با موقعيت هاى ميان فردى مشکل آفرين آماده کند (گلفريد و ديويسون^۲ ، ۱۳۷۸) در فرايند آموزش حل مساله ۵ مرحله وجود دارد که اکثر نظريه پردازان با آن موافقت و اين ۵ مرحله شامل موارد زير است : ۱- جهت گيرى کلى ۲- تعريف و صورت بندى مسئله ۳- ارائه راه حل هاى بديل ۴- تصميم گيرى ۵- تحقيق و بررسى ، در راهبرد آموزش حل مساله اين باور وجود دارد که تحت تاثير اين آموزش ميزان انتظار خود کار آمدى و کفايت شخصى افراد افزايش خواهد يافت (گلفريد و ديويديسون ، ۱۳۷۸).

استوار(۱۳۸۱) در پژوهشى اثرات آموزش راهبردهاى شناختى و فرا شناختى را بر پيشرفت تحصيلى در بين دانش آموزان دختر سال اول دبيرستان که در مدارس دولتى منطقه ۱۹ تهران مشغول به تحصيل بودند را مورد بررسى قرار داد، نتايج نشان از تغيير معنى دار نمرات پيش آزمون و پس آزمون به واسطه ارائه متغير مستقل در گروه آزايش دارد. يکى ديگر از پژوهشها نشان ميدهد که تفاوت ميانگين نمرات پيشرفت تحصيلى دانش آموزان با روش تدريس حل مساله در درس اجتماعى و رياضى نسبت به روش سخنرانى معنى دار است. دانش آموزانى که با روش حل مساله آموزش ديده بودند به مراتب نگرش هاى بهترى به ماده درسى پيدا کرده و تفاوت ميانگين نمرات خود پنداره تحصيلى و نمرات پيشرفت تحصيلى آنها معنى دار بود (سعادت مند، ۱۳۸۱).

بهرامى و همکاران (۱۳۸۳) در بررسى راهکارهاى افزايش مسوليت پذيرى در دانش آموزان دوره راهنمايى نتيجه گرفتند شيوه انضباط مثبت به افزايش تمام مقياس ها، والدين، دبيران و خود تحليلى و عوامل شخصيت کاليفرنيا شامل مهارت هاى اجتماعى ، مهارت هاى ارتباطى و مهارت هاى شخصى و عوامل هوشى عاطفى شامل مهارت هاى درون فردى و برون فردى و مقياس خود کنترلى موثر بوده است و برنامه يادگيرى مبتنى بر خود، بر افزايش مقياس والدين و دبيران ، عامل اول و دوم هوش عاطفى يعنى مهارت هاى درون فردى و برون فردى موثر بود، اما بر ساير عوامل تاثير معنى دارى نداشته است.

بر اساس تحقيق محمدامينى (۱۳۷۸) که بر روى يک نمونه ۱۷۰ نفرى از دانش آموزان دوره متوسطه دبيرستان هاى دولتى اشنويه با هدف بررسى رابطه راهبردهاى يادگيرى خود تنظيمى و باورهاى انگيزشى با پيشرفت تحصيلى صورت گرفت، يافته هاى حاصل از پژوهش حاكى از اين بود که همه مولفه هاى يادگيرى خود تنظيمى توانايى پيش بينى پيشرفت تحصيلى را داشتند. نتايج پژوهش هاى سبحانى نژاد و عابدى (۲۰۰۶) نشان مى دهد که راهبردهاى يادگيرى خود نظم دهى با پيشرفت تحصيلى رابطه دارد .

بوفارد و ريچارد^۳ (۲۰۰۲) ، در پژوهشى تحت عنوان خود تنظيمى و تشکيل مفهوم ، در ميان دانش آموزان تيز هوش و عادى نشان دادند که دانش آموزان عادى اغلب از راهبردهاى شناختى استفاده مى کنند و تجارب استفاده از راهبردهاى فرا شناختى را با رغبت کمترى اظهار مى کردند، اما دانش آموزان تيز هوش براى حل تکليف تلاش بيشتري مى کردند و در بيشتري موارد تکليف را به عنوان چالش در نظر مى گرفتند و از آن به عنوان فرصتى براى يادگيرى استفاده مى کردند. پرى^۴ (۲۰۰۸) در

¹ . Nolez & Delani

² . Geldfreid & Deoyvison

³ . Bofard & Richard

⁴ . Perry

پژوهشی که انجام داد به این نتیجه رسید چنانچه یادگیرندگان اشکال موثر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را بکار گیرند در داخل و خارج مدرسه موفق خواهند شد.

بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) با اقتباس از مدل های موجود، سه مولفه ی شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای فرایند خود تنظیمی در نظر گرفتند. در این مدل، مولفه ی فراشناخت، شامل طرح و برنامه ریزی دانش آموز، در هنگام درس خواندن است. تحقیقات نشان داده است که دانش آموزان خودتنظیم گر از لحاظ تحصیلی به مراتب برتر از سایرین دانش آموزانی هستند که یادگیریشان خودتنظیم گر نیست.

در حال حاضر بخش عمده ای از افت تحصیلی فراگیرندگان به این دلیل اتفاق می افتد که آنان با روش های ناکارآمد به استقبال یادگیری می روند. دانش آموزان برای برآورده کردن و تحقق انتظاراتی که از آن ها می رود، نیاز به برخورداری از مجموعه ای از راهبردهای مطالعه و خود تنظیمی دارند که به آن ها دسترسی داشته و بتوانند از این مجموعه راهبردها استفاده نمایند. اهمالکاری تحصیلی یکی از مشکلاتی است که در زمینه پیشرفت تحصیلی بروز می کند و چهره خود را بصورت ضعف عملکرد و انگیزه شخص در انجام تکالیف مربوط به آموزش و یادگیری نمایان می کند و در نهایت منجر به افت تحصیلی، عدم بروز پتانسیل و استعداد های حقیقی دانش آموزان می شود. بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده، در این تحقیق می خواهیم بررسی کنیم آیا بین تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و مهارتهای حل مسئله بر مسولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهمال کار تفاوتی وجود دارد؟

۲. روش پژوهش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش نمونه گیری :

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی است، و طرحی که بر مبنای آن تحقیق می شود، عبارت است از طرح پیش آزمون- پس آزمون که از دو گروه آزمودنی تشکیل شده و هر دو گروه دو بار مورد سنجش قرار گرفتند. برای تعیین جامعه آماری پژوهش حاضر با توجه به اینکه در سطح شهر دیواندره دو مدرسه دوره متوسطه اول دخترانه و با جمعیت ۳۴۰ نفر دانش آموز وجود دارد پرسشنامه اهمالکاری بر روی تمام دانش آموزان اجرا شد از این تعداد ۷۰ نفر با کسب نمره ۸۰ از پرسشنامه اهمالکاری به عنوان دانش آموز اهمالکار تمیز داده شدند. در این پژوهش، نمونه به روش تصادفی و با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند. بر اساس این جدول حجم نمونه ۵۹ نفر می باشد. که بدلیل همسان نمودن تعداد آزمودنی ها در کلاسها تعداد نمونه ۶۰ نفر در نظر گرفته شد. تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان اهمالکار شناسایی شده که بطور مساوی در دو گروه مستقل واقع شدند و یک گروه تحت آموزش مهارتهای یادگیری خود تنظیمی قرار گرفتند و گروه دیگر تحت آموزش مهارت حل مساله قرار گرفتند. بعد از اتمام دوره آموزشی پرسشنامه ها دوباره اجرا گردید.

۲-۲. ابزار پژوهش

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم :

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمالکاری تحصیلی در سه حوزه ی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته شد. مقیاس شامل ۲۱ گویه است. افزون بر ۲۱ سوال، ۶ سوال نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است. به منظور پایایی مقیاس اهمالکاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۸۶ بود. اونویوج بوزی (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ ارائه کرده اند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی مقیاس اهمالکاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (KMO) برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است.

پرسشنامه محقق ساخته مسئولیت پذیری نوجوانان :

به منظور سنجش میزان مسئولیت پذیری دانش آموزان از پرسشنامه محقق ساخته مسئولیت پذیری نوجوانان استفاده شد که شامل ۵۰ سوال بود، که این سوال ها هفت عامل زیر مجموعه مسئولیت پذیری شامل خود مدیریتی ، نظم پذیری، قانونمندی، امانت داری ، وظیفه شناسی، سازمان یافتگی و پیشرفت گرایی را اندازه میگیرد. در محاسبه ی پایایی از روش همسانی درونی ضریب آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه قبل از چرخش ۰/۹۴، برآورد گردید و پس از چرخش و ریزش سوال ، ۰/۹۱ به دست آمد. ضرایب همبستگی برای هفت عامل به ترتیب از عامل اول تا هفتم بدین ترتیب است: عامل اول ۰/۷۸ ، عامل دوم ۰/۸۶، عامل سوم ۰/۸۰، عامل چهارم ۰/۵۵، عامل پنجم ۰/۵۳، عامل ششم ۰/۶۰، عامل هفتم ۰/۵۲. همچنین ضرایب پایایی حاصل از روش باز آزمایی در عامل ها چنین بوده است: عامل اول ۰/۸۶، عامل دوم ۰/۹۴، عامل سوم ۰/۹۴، عامل چهارم ۰/۸۵، عامل پنجم ۰/۸۱، عامل ششم ۰/۹۲، عامل هفتم ۰/۸۰ که همه نشان دهنده ی پایایی مطلوب و مناسب آزمون است.

ساختار عاملی پرسشنامه پژوهشگر ساخته:

ابتدا آزمون های KMO و آزمون بار تلت مورد استفاده قرار گرفت. مقدار KMO برابر با ۰/۹۰ و مقدار X^2 برابر با ۱۳۳۲۵/۳۴۵ با درجه آزادی ۳۰۳ بود. بدین ترتیب شرایط لازم برای تحلیل عاملی وجود داشت. پس از استخراج نتایج با توجه به مقدار واریانس تبیین شده توسط هر عامل و با توجه به نمودار اسکری نهایتاً هفت عامل مشخص شدند. از ۷۸ سوال نهایتاً ۵۰ سوال در پرسشنامه باقی ماند که از این تعداد، ۱۰ سوال مربوط به عامل اول، ۹ سوال مربوط به عامل دوم، ۱۲ سوال مربوط به عامل سوم، ۵ سوال مربوط به عامل چهارم، ۴ سوال مربوط به عامل پنجم، ۶ سوال مربوط به عامل ششم و ۴ سوال مربوط به عامل هفتم است. در این مرحله ضریب آلفا در صورت حذف سوال ها دوباره برای ۵۰ سوال محاسبه شد. ضریب آلفای کل برابر با ۰/۹۱ به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده های آمار توصیفی از شاخص هایی مانند میانگین، واریانس، انحراف استاندارد، جداول و نمودارها و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده های آمار استنباطی از آزمون های تی وابسته و همچنین تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شده است.

مداخله آموزشی : مداخله آموزشی، شامل آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی نپتریچ و دی گروت (۲۰۰۴) به اعضای گروه آزمایش بود که جمعا شامل ۱۲ جلسه آموزش بود و هر جلسه به طور میانگین ۷۵ دقیقه به طول انجامید. به طور مختصر به محتوای این جلسه ها اشاره می شود.

جلسه اول : معارفه ، بیان اهداف کارگاه، برگزاری پیش آزمون (مسئولیت پذیری)

جلسه دوم : خود ارزیابی

جلسه سوم : هدف گذاری و برنامه ریزی

جلسه چهارم : سازمان دهی و انتقال اطلاعات

جلسه پنجم : جستجوی اطلاعات و ثبت و ضبط و یادداشت برداری

جلسه ششم : خود پیامدی، آشنایی فراگیرانه اینکه چطور برای موفقیت ها و شکست های خودپدش و تنبیه قرار داده و تصویر سازی ذهنی کنند.

جلسه هفتم : سامان دهی محیط، آشنایی فراگیران با چگونگی جلوگیری از بی نظمی و بهم ریختگی

جلسه هشتم : خودکارآمدی

جلسه نهم : شیوه های صحیح مطالعه

جلسه دهم : کمکاز همسالان ، معلمان و بزرگسالان)

جلسه یازدهم : مدیریت زمان

جلسه دوازدهم : اختتامیه (برگزاری پس آزمونیریت زمان)

مداخله آموزشی: مداخله آموزشی، شامل آموزش حل مسئله دزوریلا و گلدفرد (۱۹۷۱) به اعضای گروه آزمایش بود که جمعا شامل ۶ جلسه آموزش بود و هر جلسه به طور میانگین ۷۵ دقیقه به طول انجامید. به طور مختصر به محتوای این جلسه ها اشاره می شود.

جلسه اول: بیان اهداف، برگزاری پیش آزمون مسئولیت پذیری

جلسه دوم: نخستین گام بازنمایی صحیح مسئله است، باید به افراد کمک شود تا اهداف و مسائل خود را بصورت صریح و دقیق بیان کنند.

جلسه سوم: آموزش روش بارش مغزی

جلسه چهارم: تمرین راهبردهایی است که در مرحله قبل تعیین شده است و انتخاب یک راهبرد

جلسه پنجم: بررسی آنچه بدست آمده در مقابل آنچه امیدوار بودیم

جلسه ششم: برگزاری پس آزمون، جمع بندی و نتیجه گیری

۳. یافته ها

بر اساس یافته های بدست آمده، حدود ۴۷٪ از پاسخ دهندگان پایه هفتم تحصیلی و حدود ۵۳٪ نیز پایه هشتم تحصیلی بوده اند. همچنین بر اساس یافته های بدست آمده، حدود ۴۲٪ از پاسخ دهندگان در بازه سنی ۱۲ ساله و حدود ۵۸٪ نیز در بازه سنی ۱۳ ساله قرار داشته اند.

میانگین و انحراف استاندارد تمامی شاخص های مورد مطالعه در پژوهش حاضر شامل پیش آزمون و پس آزمون مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی در کارگاه خودتنظیمی و پیش آزمون و پس آزمون مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی پس از آموزش مهارت حل مسئله در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد شاخص های اندازه گیری شده

شاخص ها	میانگین	انحراف استاندارد
مسئولیت پذیری	پیش آزمون	۱۷/۹۸۱
	پس آزمون	۲۵/۴۳۸
خودتنظیمی	پیش آزمون	۱۱/۹۹۲
	پس آزمون	۱/۴۲۷
پیشرفت تحصیلی	پیش آزمون	۱۶۰/۷۶
	پس آزمون	۲۳/۰۹۶
حل مسئله	پیش آزمون	۱۱/۹۴۸
	پس آزمون	۱/۴۶۳

۱/۲۱۵

۱۲/۸۳۷

پس آزمون

جهت بررسی فرضیه ی، بین اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله بر مسئولیت پذیری دانش آموزان اهمالکار تفاوت وجود دارد، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۲ آمده است.

جدول (۲) نتایج تحلیل کواریانس مقایسه اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله بر مسئولیت پذیری دانش آموزان اهمالکار

منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig
عدد ثابت	۲۳۹۱۹/۷۹۰	۳	۷۹۷۳/۲۶۳	۲۷/۸۳۷	۰/۰۰۱
گروه	۲۲۹/۴۲۸	۱	۲۲۹/۴۲۸	۰/۸۰۱	۰/۳۷۵
پیش آزمون	۱۷۰۰۱/۳۵۸	۱	۱۷۰۰۱/۳۵۸	۵۹/۳۵۶	۰/۰۰۱
خطا	۱۶۰۴۰/۱۴۳	۵۶	۲۸۶/۴۳۱		
کل	۲۱۶۱۳۵۲	۶۰			

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول (۲) آزمون آنالیز کواریانس، تفاوت معنی داری بین دو گروه درمیزان مسئولیت پذیری دانش آموزان ($F=۰/۸۰۱$, $Sig=۰/۳۷۵$, $p=۰/۰۵$) پس از آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله مشاهده نشد. همچنین بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین نمرات تعدیل شده دو گروه در تحلیل کواریانس، در گروه خودتنظیمی با میانگین ۲۰۱/۰۱۶ و انحراف استاندارد ۳/۱۶۲ و در گروه حل مسئله با میانگین ۱۷۴/۹۲۳ و انحراف استاندارد ۳/۱۳۴ نشان می دهد بین میانگین های تعدیل شده گروه خودتنظیمی و حل مسئله تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جهت بررسی فرضیه ی، بین اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهمالکار تفاوت وجود دارد، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۴ آمده است.

جدول (۴) نتایج تحلیل کواریانس مقایسه اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اهمالکار

منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig
عدد ثابت	۶۱/۰۹۰۲	۳	۲۰/۳۶۴	۵۶/۵۹۰	۰/۰۰۱
گروه	۲/۰۸۷	۱	۲/۰۸۷	۵/۷۹۹	۰/۰۱۹
پیش آزمون	۵۰/۲۹۲	۱	۵۰/۲۹۲	۱۳۹/۷۵۸	۰/۰۰۱
خطا	۲۰/۱۵۲	۵۶	۰/۳۶۰		
کل	۱۰۵۷۸/۷۸	۶۰			

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول (۴) آزمون آنالیز کوواریانس، تفاوت معنی داری بین دو گروه در میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ($F=5/799, sig=0/019, p=0/05$) پس از آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله مشاهده شد. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون، اختلاف معنی داری بین میانگین دو گروه در پس آزمون پیشرفت تحصیلی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله وجود دارد. همچنین نتایج نشان می دهد پیشرفت تحصیلی پس از آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با میانگین $13/605$ بیشتر از پیشرفت تحصیلی پس از آموزش حل مساله با میانگین $12/853$ بوده است.

همچنین بر اساس نتایج به دست آمده، میانگین نمرات تعدیل شده دو گروه در تحلیل کواریانس، در گروه خودتنظیمی با میانگین $13/617$ و انحراف استاندارد $0/204$ و در گروه حل مسئله با میانگین $12/837$ و انحراف استاندارد $0/204$ نشان می دهد بین میانگین های تعدیل شده گروه خودتنظیمی و حل مسئله در پیشرفت تحصیلی تفاوت وجود دارد.

۴. نتیجه گیری

با توجه به نتایج بدست آمده از مقایسه میزان اثر بخشی آموزش این دو مهارت بر مسئولیت پذیری مشاهده میشود که تفاوت معنی داری بین میزان اثربخشی این دو مهارت بر مسئولیت پذیری وجود ندارد. نتایج به دست آمده با نتایج تحقیقات بهرامی و همکاران (۱۳۸۳) همسو می باشد.

استفاده از روش حل مساله باعث افزایش باور فرد نسبت به توانایی هایش می شود بسیاری از رفتارهای انسان با ساز و کارهای نفوذ بر خود انگیزته و کنترل می شود. در میان مکانیسم های نفوذ بر خود، هیچ یک مهمتر و فراگیرتر از باور به پیشرفت شخصی نیست. ریشه اهمالکاری و تنبلی را می توان در خود فریبی فرار از مسولیت دانست که از مهمترین بازده های آن اینست که شخص با احساس ملال کسی یا چیزی را موجب اندوه خود دانسته و سرزنش می کند تا مسولیت راز دوش خود بردارد و متوجه امر کسالت آور بیرونی کند و با اجتناب از کار می توانند از موفقیت فرار کنند. نتیجه از احساس آدم خوب و لایق بودن و بلکه پذیرش مسولیت هایی که موفقیت به همراه دارد نیز احتراز خواهد کرد. از آنجا که یکی از اهداف آموزش راهبردهای یادگیری، راهنمایی یادگیرندگان به منظور آماده کردن و ساختن یک محیط یادگیری مؤثرتر می باشد دانش آموزان اهمالکار با یادگیری این راهبردها از سرشت هیجانی خود آگاه شده و مدیریت هیجانها و در نهایت امور روزمره خویش را بویژه عملکرد تحصیلی را در دست می گیرند.

با توجه به تجزیه و تحلیل داده ها با کمک تحلیل کوواریانس بین میزان اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و حل مساله بر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد به اینصورت که آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی میزان پیشرفت تحصیلی را نسبت به آموزش مهارت حل مساله بیشتر افزایش می دهد. نتایج حاصل شده با نتایج تحقیقات، محمدمامینی (۱۳۸۷)، سبحانی نژاد و عابدی (۲۰۰۶) و زیمرمن و شانک (۲۰۰۸) همسو می باشد.

از آنجایی که در آموزش مهارتهای خود تنظیمی، مهارتهایی همچون فراگیری، سازماندهی و ذخیره سازی دانش و سهولت بهره برداری از آنها، برنامه ریزی، نظارت، کنترل، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر، کنترل اضطراب و جلوگیری از تعلل یا مسامحه و یادداشت برداری، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد آموزش داده شدند ترکیب این عوامل و تمرین آنها سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان میشود. راهبرد مذکور با نظم دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر ساخت تا بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط می شوند و برای آن برنامه ریزی کنند که به نظر می رسد تمرین این مهارت ها در دراز مدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی می شوند. دانش آموزانی که از راهبردهای خود تنظیمی بیشتری استفاده می کنند در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می کنند هم زمان با معنا دار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. دانش آموزانی که خود را خودکار آمد می دانند، از

راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می کنند. عنصر اساسی حل مساله کار بست دانش ها و مهارتهای قبلا آموخته شده در موقعیت های تازه است. در نظریه گانیه حل مساله، یادگیری قاعده سطح بالاتر نام گرفته است، بر این اساس یادگیرنده از ترکیب قاعده های حل مساله قاعده های سطح بالاتری درست می کند که این خود منجر به حل مساله می شود. بنابراین در حل مساله یادگیریهای قبلی فرد باید به طریقی تازه با هم ترکیب شوند. دانش آموزانی که با بکارگیری مهارت حل مساله، پیشرفت تحصیلی کمتری داشته اند احتمالا خود کار آمدی و خود اثر بخشی ضعیف در این افراد فاقد کنترل مهارگری منجر به استفاده از شیوه های ناکارآمد مساله گشایی گردیده است. استفاده از شیوه حل مساله نیازمند تفکر خلاق و سازماندهی افکار و برخورداری از هوش بالا می باشد که همه دانش آموزان دارای این ابزار نیستند و بنابراین در استفاده از مهارت حل مساله و بکارگیری آن ضعیف عمل می نمایند.

پژوهش حاضر با محدودیت هایی همراه بوده است، از جمله می توان به این موارد اشاره کرد: اطلاعات بدست آمده، از طریق پرسشنامه است با توجه به این مطلب که احتمال ارائه پاسخ های غیر واقعی شرکت کنندگان می تواند ناشی از درک نادرست از سوالات باشد ممکن است نتایج مخدوش شده باشد. همچنین جامعه آماری تحقیق حاضر شامل دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر دیواندره است، به همین خاطر در تعمیم نتایج آن به سایر مناطق جغرافیایی و فرهنگی باید احتیاط کرد.

منابع

۱. استوار، سعید. (۱۳۸۱). اثرات آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان منطقه ۱۹ تهران. یافته های نو در روانشناسی. دوره ۴. شماره ۱۲. صص ۱۳۷-۱۴۹
۲. ایس، آلبرت. نال، ویلیام جیمز. (۱۹۹۶). روان شناسی اهمال کاری. غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه: محمد علی فرجاد (۱۳۸۲). تهران: انتشارات رشد.
۳. امینی، زرار محمد. (۱۳۷۸). رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و باور های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۴. شماره ۴. صص ۱۲۳-۱۳۶
۴. بهرامی، فاطمه. ملکیان، حسین وعابدی، محمد رضا. (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه راهکارهای افزایش مسولیت پذیری در بین دانش آموزان دوره ی راهنمایی شهر اصفهان، آموزه، ۱۷، صص ۷۲-۶۴.
۵. جوکار، بهرام و دلاور پور، محمد آقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهرا. (۸۰-۶۱).
۶. دیویسون، جرالند و گلد فرید، ماروین، آر. (۱۹۹۶). رفتار درمانی بالینی. ترجمه: احمد احمدی علون آبادی. (۱۳۷۱). تهران. مرکز نشر دانشگاهی.
۷. دیویسون، جرالند و گلد فرید، ماروین، آر. (۱۹۷۰). رفتار درمانی بالینی. ترجمه: فرهاد ماهر. (۱۳۷۰). انتشارات قدس رضوی
۸. سبحانی نژاد، مهدی و عبدی، احمد. (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنها در درس ریاضی، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه
۹. تبریز، سال اول، شماره ۱.
۱۰. سعادت مند، زهره. (۱۳۸۱). مقایسه تاثیر روش حل مساله در دروس اجتماعی و ریاضی بر میزان پیشرفت تحصیلی و نگرش های آموزش، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، (۲)، ۹، صص ۳۷-۶۳.
۱۱. شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۰). نگاهی نو به روان شناسی آموختن یا روان شناسی تغییر رفتار. تهران: جانبخش.
۱۲. فرهیمی فراهانی، محسن. (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی. تهران: اسرا دانش.
13. Aksan, n. (2009). A descriptive studi: epistemological beliefs and self regulated learning . journal of procedia social and Behavioral science . Vol. 1 :896-909.
14. Bouffard, T. & Richard, N. (2002). A developmental study of the relation between combind learning and performance goals and students . self-regulated learning. British journal of educational psychology. 68.309-319.
15. Bouffard, B, J., Vezeau, C & larouche, C. (1995). The impact of goal

16. orientation on self_ regulation and performanse among collage student. British journal of educational psychology. 65, 317- 329.
17. Kagan. M, cakirb. Oilhan, C.T, Kandemir, M.(2010). The explanation of the academic procrastination behaviour ofuniversity students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits Procedia Social and Behavioral Sciences ,2, 2121–2125.
18. Mardali L,KoushkiSH(2008).The relationship between academic achievment and self – regulation . Andishe va raftar:2 (7) :69-78(persian).
19. Lay, E. (1987). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. Educational Practice, 7, 376-385.
20. Perry.N.E,Hutchinson,L. Thauberger,C.(2008).Talking about teaching self-regulated learning : scaffolding student teachers development and use of practices that primote self- regulated learning. Jounal of Educational research.Vol.47:97-108
21. Zimmerman,B,J.(1986). Development of a structural interview for assessing student use of selfregulated learning strategies .American Educational Research,23:614-628.