

مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

محمد نریمانی^۱، زرار محمدامینی^۲، عادل زاهد^۳ و عباس ابوالقاسمی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر اهمال‌کار پایه اول متوسطه‌ی مدارس دولتی اشنویه بودند، که از بین آنها ۶۰ نفر به‌عنوان نمونه به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. از پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری و انگیزش تحصیلی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. نتایج نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله در مقایسه با گروه کنترل بر انگیزش تحصیلی آزمودنی‌ها تأثیر داشته است ($P \leq 0/01$). به‌علاوه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در مقایسه با آموزش حل مسئله تأثیر بیشتری بر انگیزش تحصیلی آزمودنی‌ها داشت ($P \leq 0/01$). همچنین نتایج آزمون توکی نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نسبت به آموزش حل مسئله تأثیر بیشتری بر افزایش انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و کاهش بی‌انگیزشی داشته است ($P \leq 0/01$). براساس نتایج این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فرایندهای تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌هایشان در یادگیری، انگیزه یادگیری خود را تقویت و تسهیل کنند.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، حل مسئله، اهمال‌کاری، انگیزش تحصیلی

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. نویسنده‌ی رابط: دکترای تخصصی روان‌شناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی (zorar.amini@yahoo.com)

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۱۲/۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۷/۱۲

مقدمه

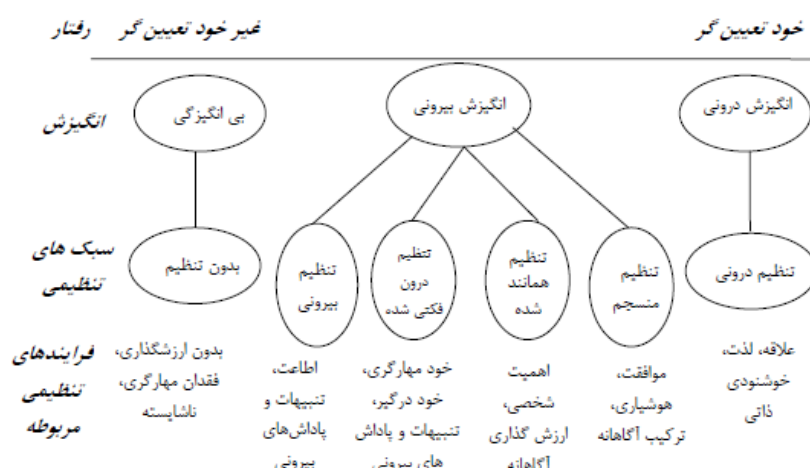
اهمال‌کاری^۱ به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (اینور، مورات و کان^۲، ۲۰۱۱). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی؛ کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و میرانا^۳، ۲۰۱۲). از مظاهر اهمال‌کاری پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشگاهی است که اهمال‌کاری تحصیلی^۴ نامیده می‌شود. این نوع اهمال‌کاری به‌تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد؛ که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (اینور و همکاران، ۲۰۱۱). دیون^۵ (۲۰۱۳) بر این باور است که دو نوع اهمال‌کاری تحصیلی (فعال و منفعل) وجود دارد. اهمال‌کاری تحصیلی فعال اساساً مثبت و سازنده است و یک راهبرد بازدارنده است. اما اهمال‌کاری منفعل بازتاب یک رفتار منفی است که باعث می‌شود افراد اهمال‌کار دچار رفتارهای ترس، تردید و دو دلی شده و توانایی کار کردن را نداشته باشند. با توجه به شیوع اهمال‌کاری در مراکز آموزشگاهی، اخیراً پژوهشگران توجه ویژه‌ای به ارتباط این متغیر با متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی^۶ می‌کنند. برای مثال یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که اهمال‌کاری با سطح پایین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سطح پایین انگیزه همراه است (کلاسن، کراوچک، لینچ و راجانی^۷، ۲۰۰۸). انگیزش فراگیران بخش پیچیده‌ای از رفتار انسانی است که چگونگی انتخاب،

1. procrastination
2. Aynur, Murat & Can
3. Meirav & Marina
4. academic procrastination
5. Dunn
6. academic motivation
7. Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani

میزان سرمایه‌گذاری، صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس فرد درباره آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌ویژه انگیزش تحصیلی، انگیزه روان‌شناختی فراگیران است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد (گارن، متیوس و جولی^۱، ۲۰۱۰). دانش‌آموزانی که نسبت به موفقیت از انگیزش پایینی برخوردارند، به سختی کار نمی‌کنند، و احتمالاً خودپنداره‌ی ضعیفی دارند (آریاپوران، امیری منش، تقوایی و حق‌طلب، ۱۳۹۳). هاتیس^۲ (۲۰۱۱) بر این باور است که انگیزش تحصیلی با هدف‌های ویژه، نگرش‌ها و باورهای خاص، روش‌های نائل شدن به آنها و تلاش فرد در ارتباط است. انگیزش تحصیلی در این تحقیق، بر مبنای نظریه خودتعیینی^۳ دسی و رایان^۴ (۱۹۹۵)، که یک نظریه‌ی انگیزشی است، تعریف می‌شود (چن و جانگ^۵، ۲۰۱۰). براساس این نظریه، انگیزش دارای شکل‌های متفاوتی بر روی یک پیوستار است که عبارتند از: انگیزش درونی (افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وا می‌دارد و به غیر از پاداش‌های بیرونی، انجام خود تکلیف برای فرد ارزشمند است)، انگیزش بیرونی (افراد را به خاطر پاداش‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌نماید) و بی‌انگیزشی (حالت فقدان قصد و اراده برای انجام تکلیف) که هر کدام دارای چند زیر مؤلفه است (لی، مک اینری، لیم و اورتیگا^۶، ۲۰۱۰؛ زلالی و قربانی، ۱۳۹۳).

1. Garn, Matthews & Jolly
2. Hatice
3. self-determination
4. Deci & Ryan
5. Chen & jang
6. Lee, McInerney, Liem & Ortiga

مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی...



شکل ۱. پیوستار خودتعیین‌گری (اقتباس از دسی و رایان ۲۰۰۰؛ به نقل از یوه، هیکی و الفریدو، ۲۰۱۲)

نتایج پژوهش‌ها (الکسی و پاراسکیوا^۲، ۲۰۱۳؛ ابوالقاسمی، برزگر و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۳) نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باورهای خودکارآمدی و انگیزش دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. کلاسن و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی در ارتباط با انگیزش تحصیلی و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دریافتند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی به‌طور معناداری سطح بالاتری از اهمال‌کاری و سطح پایین‌تری از خودتنظیمی فراشناختی و خودکارآمدی را نشان می‌دهند. همچنین مصطفی‌سرباز، ابوالقاسمی و رستم‌اوغلی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، از راهبردهای خودتنظیمی پایین‌تری برخوردار هستند. نتایج پژوهش سانگ و راین^۳ (۲۰۱۲) نشان داد، فراگیرانی که دارای اهمال‌کاری تحصیلی هستند؛ با توجه به نقص در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با مشکلات انگیزشی نیز مواجه هستند. کاتز، ایوت و نیو^۴ (۲۰۱۳)

1. Uwe, Heike & Alfredo
2. Alexiou & Paraskeva
3. Seung & Rayne
4. Katz, Eilot & Nevo

در پژوهشی با هدف بررسی نقش انگیزه در همبستگی بین خودکارآمدی و اهمال کاری به این نتیجه دست یافتند که انگیزه خودمختار در همبستگی بین خودکارآمدی و اهمال کاری نقش میانجی بازی می‌کند که این یافته بیانگر نقش مهم انگیزش در دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف شان است. یکی از متغیرهای دیگری که در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده است؛ یادگیری خودتنظیمی است (میراو و همکاران، ۲۰۱۲). یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری اطلاق می‌شود (زیمرن^۱، ۲۰۰۸). این نوع یادگیری ترکیبی از مهارت‌های شناختی و فراشناختی از قبیل راهبردهای برنامه‌ریزی و سازماندهی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود ارزشیابی و مدیریت منابع است که در آن فراگیران برای دست‌یابی به اهداف از پسخوراندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری برای تغییر یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود، از قبیل دستیابی به اهداف، کنترل یادگیری، انگیزه، رفتار و شناخت استفاده می‌کنند (عربزاده، کدیور و دلاور، ۲۰۱۲).

نتایج پژوهش غلامی لواسانی، سادات میرحسینی، حجازی و داودی (۲۰۱۱) نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معناداری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتایج پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهد که سطح پایین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با سطح بالای مشکلات یادگیری (زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱) و اهمال کاری در ارتباط است و حفظ باورهای فرد در مورد توانائی‌هایش در ارتباط با خودتنظیمی، احتمالاً یک عامل اصلی برای تعیین الگوهای اهمال کاری است (کلاس و همکاران، ۲۰۰۸). راکس^۲ و دیون^۳ (۲۰۱۰) نیز با بررسی

1. Zimmerman
2. Rakes
3. Glenda & Karee

اثربخشی انگیزش و خودتنظیمی دانش‌آموزان تحت یادگیری برخط بر اهمال‌کاری تحصیلی، دریافتند که با کاهش انگیزش درونی و تلاش‌های خودنظم یافته، اهمال‌کاری افزایش پیدا می‌کند. از طرفی دیگر توانایی به‌کارگیری فرایند حل مسئله یک مهارت حیاتی در عصر حاضر است و فقدان آن با برخی از مشکلات عاطفی همراه است (دزوریل، نزو و میدو الیورز^۱، ۲۰۰۴). حل مسئله یک فرایند شناختی است که به وسیله‌ی آن فرد می‌کوشد، راه حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند (خوشکام، ملک پور و مولوی، ۲۰۰۸). دزوریل، آلبرتو و دیوید^۲ (۲۰۱۱) یک مدل پنج بعدی حل مسئله را طرح کردند که براساس آن پیامدهای حل مسئله به‌وسیله دو فرایند جهت‌دهی مسئله و سبک حل مسئله تعیین می‌شود. جهت‌دهی مسئله یک فرایند شناختی-هیجانی است که به‌عنوان یک عملکرد انگیزشی در فرایند حل مسئله عمل می‌کند و شامل دو بعد متفاوت مثبت و منفی می‌باشد. در حالی که جهت‌دهی مثبت مسئله شامل تمایل غالب به ارزیابی مسئله به‌عنوان چالش و اعتقاد به توانایی فرد برای حل موفقیت‌آمیز مسئله می‌باشد. جهت‌دهی منفی مسئله شامل نگرستن به مسئله به‌عنوان تهدیدی برای بهزیستی و تردید در توانایی فرد برای حل موفقیت‌آمیز مسئله می‌باشد. سبک حل مسئله نیز شامل فعالیت‌های شناختی-رفتاری است که در آن فرد برای درک مشکل و پیدا کردن راه حل یا پاسخ‌های کنار آمدن تلاش می‌کند. طبق این مدل چهار مهارت اصلی حل مسئله عبارتند از: تدوین و تعریف مسئله، ارائه راه‌حل‌های مختلف، تصمیم‌گیری و اثبات و اجرای راه حل (به نقل از دزوریل و همکاران، ۲۰۱۱). اندریو^۳ و دیوید (۲۰۰۷) در پژوهشی تحت عنوان رابطه اهمال‌کاری با جهت‌گیری حل مسئله و راهبردهای یادگیری دریافتند که اهمال‌کاری با بی‌نظمی بیشتر و استفاده کمتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه دارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر دانش‌آموزان در دوره‌های بالای تحصیلی مشکلاتی براساس کاستی‌های معلومات و مهارت حل مسئله دارند و نمی‌توانند مهارت‌هایی مثل درک و استنباط

1. D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares

2. Alberto & David

3. Andrew

را از خود نشان دهند (فولیا، سافک و ایس^۱، ۲۰۰۹). مطالعات متعددی نشان داده‌اند که آموزش مهارت حل مسئله می‌تواند بر انگیزه تحصیلی افراد تأثیر گذار باشد و موفقیت تحصیلی بالا با استفاده از حل مسئله ارتباط دارد (گنجی و امیریان، ۲۰۱۱). همچنین نتایج یافته‌های ونزل و ویگفیلد^۲ (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که حل مسئله تأثیری مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد و خودارزیابی حل مسئله با مؤلفه انگیزش بیرونی ارتباط قوی و با مؤلفه بی انگیزشی ارتباطی ضعیف دارد. با توجه به این شواهد پژوهشی و با توجه به کاهش انگیزش تحصیلی با افزایش پایه تحصیلی و گذشت زمان (بحرانی، ۲۰۰۵) و شیوع ۷۰ درصدی اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان (میراو و میروانا، ۲۰۱۲)، لذا هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار است.

روش

پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون چند گروهی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر دارای اهمال کاری تحصیلی پایه اول متوسطه‌ی مشغول به تحصیل در مدارس دولتی اشنویه در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بودند ($N=573$). به منظور تشخیص دانش‌آموزان دارای اهمال کاری تحصیلی، پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب توزیع گردید. پس از تحلیل پاسخ‌نامه‌ها، ۱۲۸ نفر دارای اهمال کاری تحصیلی تشخیص داده شدند و شرایط شرکت در آزمون را داشتند که از بین آنها ۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و بصورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفری (۲۰ نفر به‌عنوان گروهی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به آنان آموزش داده شد، ۲۰ نفر به‌عنوان گروهی که روش حل مسئله به آنان آموزش داده شد و ۲۰ نفر

1. Fulya, Safa & Ayce
2. Wenzel & Wigfield

دیگر به‌عنوان گروه کنترل که هیچ‌گونه آموزشی در مورد آنان اعمال نشد) جایگزین شدند (n=60). بعد از تشریح نحوه اجرای پژوهش برای دانش‌آموزان و عوامل همکار، آزمودنی‌ها پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند و در مرحله بعد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله به‌طور جداگانه به گروه‌های آزمایش آموزش داده شد. سپس مجدداً آزمودنی‌ها به پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی به‌عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری - نسخه دانش‌آموز (PASS): این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم^۲ (۱۹۸۴)، برای تشخیص اهمال‌کار بودن دانش‌آموزان به کار می‌برد و در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است که در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه‌ای از «به ندرت» (نمره ۱) تا «تقریباً همیشه» (نمره ۴) قرار دارد (به نقل از جوکار و دلاورپور، ۲۰۰۷). به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سؤال از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عامل و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود، که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی است. همچنین ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ بود (جوکار و دلاورپور، ۲۰۰۷).

مقیاس انگیزش تحصیلی: برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و بلیز (۱۹۹۲) استفاده شد. این مقیاس ۲۸ آیتی و شامل ۳ خرده مقیاس انگیزش درونی (۱۲ ماده)، انگیزش بیرونی (۱۲ ماده) و بی انگیزشی (۴ ماده) در یک طیف درجه بندی پنج گانه (همیشه - هرگز) است (بحرانی، ۲۰۰۵). والرند و همکاران (۱۹۹۳) ضرایب آلفای کرونباخ خرده

-
1. Procrastination Assessment Scale-student
 2. Solomon & Rothblum

مقیاس‌ها را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند (به نقل از کاووسیان، فراهانی، کدیور، هومن، شهر آرای و فرزاد، ۲۰۰۷). در پژوهش کاوسیان و همکاران (۲۰۰۷) نیز ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس انگیزش درونی ۰/۷۹، انگیزش بیرونی ۰/۸۴ و بی انگیزشی ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهش ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۲۰۱۲) میزان آلفای کرونباخ خرده مقیاس انگیزش درونی، ۰/۸۴، انگیزش بیرونی ۰/۸۶ و بی انگیزشی ۰/۶۷ گزارش شده است.

روش مداخله

برای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از روش توضیح مستقیم استفاده شد. بدین صورت که ابتدا اطلاعاتی درباره راهبردها (ماهیت راهبرد، نحوه کاربرد آن، اهمیت آن و شرایطی که در آن راهبرد کاربرد دارد) ارائه شد؛ سپس نحوه کاربرد این راهبردها توضیح داده شد تا به آزمودنی‌ها کمک شود کار را درست انجام دهند. آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی براساس روش فوق، ۹ جلسه‌ی ۱ ساعته و ۲ جلسه در هفته با موضوع معین توسط خود پژوهشگر ارائه شد.

برای آموزش حل مسئله از میان الگوهای متنوع، شیوه پنج مرحله‌ای دیکسون و گلور (۱۹۸۴) که با وجود مختصر بودن در برگیرنده تمامی مؤلفه‌های مربوط به آموزش حل مسئله است، استفاده شد. این شیوه شامل تعریف مسئله^۱، انتخاب هدف^۲، انتخاب راهبرد^۳ (تصمیم‌گیری)، اجرای راهبرد^۴ و وارسی^۵ است (به نقل اکبری، شقاقی و بهروزیان، ۲۰۱۱).

-
1. aim selection
 2. strategy
 3. decision making
 4. verification
 5. brainstorm

نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در سه گروه شرکت کننده از دانش‌آموزان اهمال‌کار

گروه‌های آموزشی	آزمون	انگیزش درونی (SD)M	انگیزش بیرونی (SD)M	بی انگیزشی (SD)M
آموزش یادگیری خودتنظیمی	پیش آزمون	۲۶/۶۵ (۳/۸۱)	۲۵/۳۵ (۲/۹۹)	۱۳/۳۰ (۲/۷۱)
	پس آزمون	۴۹/۶۵ (۵/۵۸)	۵۰/۷۰ (۴/۴۱)	۶/۳۰ (۱/۳۰)
آموزش حل مسئله	پیش آزمون	۲۵/۶۵ (۴/۱۳)	۲۴/۶۵ (۲/۹۶)	۱۳/۱۵ (۲/۱۸)
	پس آزمون	۳۵/۶۰ (۳/۲۳)	۳۸/۳۵ (۳/۳۷)	۹/۴۰ (۰/۸۸)
کنترل	پیش آزمون	۲۵/۹۵ (۳/۴۷)	۲۴/۷۵ (۲/۵۹)	۱۲/۹۰ (۲/۲۷)
	پس آزمون	۲۶/۰۰ (۲/۴۴)	۲۴/۸۵ (۲/۸۴)	۱۲/۴۰ (۳/۰۵)

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین نمرات سه گروه از آزمودنی‌ها در ابعاد انگیزش در پیش آزمون و پس آزمون تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. جدول اطلاعات مربوط به شاخص‌های اعتباری آزمون واریانس چند متغیره مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی بین سه گروه

اثر	ارزش	F	df	df خطا	df
اثر پیلایی	۱/۰۷	۲۰/۳۱	۶	۱۰۶	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۳	۷۰/۶۳	۶	۱۰۴	۰/۰۰
اثر هتینگ	۲۱/۹۶	۱۸۶/۶۷	۶	۱۰۲	۰/۰۰
بزرگترین ریشه روی	۲۱/۹۶	۳۸۵/۷۱	۳	۵۳	۰/۰۰

همان‌طور که داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار لامبدای ویلکز برابر با ۰/۰۳ می‌باشد که در سطح ($P \leq ۰/۰۱$) معنادار است. بدین معنی که بین سه گروه آموزش یادگیری خودتنظیمی، آموزش حل مسئله و گروه کنترل از لحاظ سه مؤلفه‌ی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی

انگیزشی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس چند متغیره تأثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی و آموزش حل مسئله بر روی مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی

df	F	MS	df	SS	منبع تغییرات	مؤلفه‌ها
۰/۰۰	۸۰/۲۳	۱۱۵۷/۱۵	۵	۵۷۸۵/۷۹	مدل	انگیزش درونی
۰/۰۷	۵۰/۴۳	۷۲۷/۸۴	۱	۷۲۷/۸۴	عرض از مبدا	
۰/۰۰	۱۹۱/۹۳	۲۷۶۸/۱۴	۲	۵۵۳۶/۲۸	گروه	
۰/۷۶	۰/۰۹	۱/۳۲	۱	۱/۳۲	پیش‌آزمون	
۰/۰۰	۱۲۴/۷۴	۱۳۷۶/۷۵	۵	۶۸۸۳/۷۵	مدل	انگیزش بیرونی
۰/۰۰	۱۲/۹۳	۳۵۲/۴۲	۱	۳۵۲/۴۲	عرض از مبدا	
۰/۰۰	۲۴۹/۶۱	۳۲۵۱/۵۸	۲	۶۵۰۳/۱۶	گروه	
۰/۶۸	۰/۱۷	۵/۳۷	۱	۵/۳۷	پیش‌آزمون	
۰/۰۰	۳۶/۸۴	۹۲/۱۶	۵	۴۶۰/۸۴	مدل	بی انگیزشی
۰/۰۰	۱۴/۹۲	۳۷/۳۲	۱	۳۷/۳۲	عرض از مبدا	
۰/۰۰	۷۵/۹۵	۱۹۰/۰۱	۲	۳۸۰/۰۳	گروه	
۰/۶۸	۰/۱۷	۰/۴۲	۱	۰/۴۲	پیش‌آزمون	

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر روی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی تأثیر معناداری دارد ($P \leq 0/001$).

مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی...

جدول ۴. نتایج آزمون توکی بین سه گروه در مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی

متغیر	گروه ۱	گروه ۲	DM	Error SD	P
انگیزش درونی	یادگیری خودتنظیمی	آموزش حل مسئله	۱۴/۰۸	۱/۲۱	۰/۰۰
	کنترل		۲۳/۵۰	۱/۲۰	۰/۰۰
	آموزش حل مسئله	یادگیری خودتنظیمی	-۱۴/۰۸	۱/۲۱	۰/۰۰
	کنترل		۹/۴۲	۱/۲۰	۰/۰۰
	کنترل	یادگیری خودتنظیمی	-۲۳/۵۰	۱/۲۰	۰/۰۰
	آموزش حل مسئله		-۹/۴۲	۱/۲۰	۰/۰۰
انگیزش بیرونی	یادگیری خودتنظیمی	آموزش حل مسئله	۱۱/۹۱	۱/۰۶	۰/۰۰
	کنترل		۲۵/۵۹	۱/۰۵	۰/۰۰
	آموزش حل مسئله	یادگیری خودتنظیمی	-۱۱/۹۱	۱/۰۶	۰/۰۰
	کنترل		۱۳/۶۷	۱/۰۵	۰/۰۰
	کنترل	یادگیری خودتنظیمی	-۲۵/۵۹	۱/۰۵	۰/۰۰
	آموزش حل مسئله		-۱۳/۶۷	۱/۰۵	۰/۰۰
بی انگیزشی	یادگیری خودتنظیمی	آموزش حل مسئله	-۳/۰۳	۰/۵۰	۰/۰۰
	کنترل		-۶/۱۹	۰/۵۰	۰/۰۰
	آموزش حل مسئله	یادگیری خودتنظیمی	۳/۰۳	۰/۵۰	۰/۰۰
	کنترل		-۳/۱۶	۰/۵۰	۰/۰۰
	کنترل	یادگیری خودتنظیمی	۶/۱۹	۰/۵۰	۰/۰۰
	آموزش حل مسئله		۳/۱۶	۰/۵۰	۰/۰۰

برای مشخص شدن این که بین گروه‌ها چه مقدار تفاوت وجود دارد؛ از آزمون توکی استفاده شد. داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش حل مسئله نسبت به گروه کنترل تأثیر بسزایی بر افزایش انگیزش تحصیلی در دو مؤلفه انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و کاهش بی‌انگیزشی داشته است ($P \leq 0/001$). به علاوه مقایسه تفاوت میانگین‌ها نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نسبت به آموزش حل مسئله تأثیر بیشتری بر افزایش انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و کاهش بی‌انگیزشی دارد ($P \leq 0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

انگیزش اساس یادگیری است و یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده شکست یا موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه محسوب می‌شود (یان و فردریک، ۲۰۱۰). مهارت حل مسئله نیز ارتباط نزدیکی با مشکلاتی روزمره دانش‌آموزان به‌ویژه انگیزش تحصیلی دارد. هدف این پژوهش مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله برانگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش حل مسئله بر انگیزش تحصیلی تأثیر دارند. این یافته با نتایج پژوهش راکس و دیون (۲۰۱۰)، پنتریچ و زوشو^۱ (۲۰۰۷) و غلامعلی لواسانی و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجایی که براساس یافته‌های پژوهشی (پنتریچ و زوشو، ۲۰۰۷) بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق محسوب می‌شوند. این افراد انگیزه بالایی برای پیشرفت به‌ویژه در زمینه تحصیلی دارند و با به‌کارگیری مهارت‌هایی چون حل مسئله و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، اهداف و اعمال خود را تنظیم می‌کنند و انگیزه خود را علی‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ می‌کنند.

به‌علاوه نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در مقایسه با آموزش حل مسئله تأثیر بیشتری بر افزایش انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و کاهش بی‌انگیزشی دانش‌آموزان اهمال کار دارد ($P \leq 0/001$). یافته‌های پژوهشی قبلی نیز نشان می‌دهد که اهمال‌کاری با سطح پایین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی پایین و اضطراب بالا رابطه دارد (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸). به‌علاوه این یافته پژوهش حاضر با نتایج مطالعه اندریو و دیوید (۲۰۰۷) و راکس و دیون (۲۰۱۰) همخوانی مستقیمی دارد. بنابراین می‌توان گفت که از آنجایی

1. Pintrich & Zusho

که آزمودنی‌های این پژوهش دارای اهمال‌کاری تحصیلی بوده‌اند و به‌عبارتی دیگر نوعی نقص در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی داشته‌اند، تأثیر بیشتر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نسبت به آموزش حل مسئله بر دانش‌آموزان اهمال‌کار طبیعی به نظر می‌رسد. در نظر گرفتن این زمینه که یادگیری خودتنظیمی می‌تواند برای عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مفید باشد، ضرورت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به فراگیران را روشن می‌سازد (شارلوت، گرهارد و هانس پتر^۱، ۲۰۰۸). چنانکه دانش‌آموزان مهارت و دانش کافی در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی داشته باشند، در افزایش انگیزش درونی، فعالیت‌های رفتاری و فراشناختی و به‌علاوه کنترل یادگیری آنان، مؤثر خواهد بود (شارلوت و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین حل مسئله یک فعالیت شناختی است و آموزش این مهارت کمک شایانی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌کند (فولیا و همکاران، ۲۰۰۹).

با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش و کاربست راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله، برای فراهم آوردن شرایط و بستر مناسب برای آموزش و یادگیری بویژه افزایش و حفظ انگیزش تحصیلی فراگیران و کاهش اهمال‌کاری آنان ضروری به نظر می‌رسد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اجرای این پژوهش در مناطق دوزبانه و عدم توانایی درک مضمون پرسش‌نامه‌ها در برخی موارد و استفاده از دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه به‌عنوان نمونه اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد، این تحقیق بر روی دانش‌آموزان مقاطع سنی بالاتر و در هر دو جنس دختر و پسر اجرا شود؛ تا با اطمینان بیشتری بتوان یافته‌های تحقیق را تعمیم داد.

1. Charlotte, Gerhard & Hans-Peter

References

- Abolghasemi, A., Barzegar, S. & Rostamoghli, Z. (2013). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21. (Persian).
- Akbari, M., Shaghghi, F., Behroziyan, M. (2011). The effects of problem solving skills training on Test Anxiety among college students. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 8, 63-73. (Persian).
- Alexiou, A., Paraskeva, F. (2013). Exploiting motivation and self-efficacy through the implementation of a self-regulated oriented. *Portfolio. June 12th-14th, New York, NY, USA*.
- Arabzadeh, M., Kadivar, P. & Dlavar, A. (2012). The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification. *Journal of contemporary research in business*, 4, 580-587. (Persian).
- Ariyanpooran, S., Amiri-manesh, M., Taghavi, D. & Haghtalab, T. (2014). Relationship between self-concept and academic motivation (reading, writing and math) in elementary students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 4 (1), 56-72. (Persian).
- Aynur, P., Murat, A., Can, B. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418 – 1425.
- Andrew, J. & David, C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Bohrani, M. (2008). Validity and reliability of the Academic Motivation Scale Harter. *Journal of psychological study*, 5, 52-72. (Persian).
- Charlotte, D., Gerhard, B & Hans-Peter, L. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmers. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Chen, K. C. & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741–752.
- Dunn, K. E. (2013). Why Wait? The Influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*. 39, 33-44.
- D'Zurilla, T. J., Alberto, M. O. & David, G. P. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 4, 142–147.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (11–27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fulya, O. A., Safak, U. S. & Ayce, Y. Ç. (2009). The effects of students' problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 2678–2684.

- Ganji, h. & Amiriyani, K. (2011). Effectiveness of problem solving on academic achievement in high school of sanghor city. *Journal of educational and research*, 3, 118-134. (Persian).
- Garn, M., Matthews, S. & Jolly J. L. (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*. Gifted Child Quarterly, 54, 263 – 272.
- Gholamali Lavasani, M., Sadat Mirhosseini, F., Hejazi, E. & Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
- Hatice, O. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57, 1109–1113.
- Jokar, B. & Delavarpoor, M. A. (2007). The relationship between procrastination and educational achievement goals. *Journal of new thoughts on education*, 3, 61-80. (Persian).
- Katz, I., Eilat, K. & Nevo, N. (2013). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- Khoshkam, Z., Malakpur, M. & Molavi, H. (2008). Effectiveness of group problem solving training on Social skills of students with visual impairments. *Journal of Research on executional children*, 8, 141-156. (Persian).
- Klassen., R. M., Krawchuk, L. L., Lynch., S. L. & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 137-147.
- Kavosyan, J., Farahani, M., Kadivar, P., Homan, A., Shahrarae, M. & Farzad, V. (2007). Factors Affecting academic motivation in male and female Iranian students. *Tabriz Journal of psychology*, 2(3), 24-42. (Persian).
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Meirav, H. & Marina G. (2012). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 2(1), 1-9.
- Mostafa-sarbaz, Z., Abolghasemi, A. & Rostamoghli, S. (2014). A comparison of self-regulatory strategies, creative thinking and goal orientation in children with and without mathematical disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 68-78. (Persian).
- Pintrich P. R. & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the College classroom. The scholarship of teaching and learning in higher education. *An evidence-based perspective*, 1(1), 731–810 .
- Rakes. J. C & Dunn, K.E. (2010). The impact of online graduate students’ motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of interactive online learning*, 9(1), 78-93.
- Seung, W. P. & Rayne, A. S. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Scientific research. Psychology*, 3(1), 12-23.

- Uwe, W., Heike, F. & Alfredo, V. (2012). Academic Motivation of Students – The German Case. *Technische Universitt Dortmund*. http://www.zhb.tu_dortmund.de/wb/Wil/Medienpool/Downloads.
- Visani, M., LavasaniGolamali, M. & Ezhhay, J. (2012). The role of achievement goals, Motivation and Learning Strategies on Anxiety Statistics. *Journal of psychology*, 62, 142-160. (Persian).
- Wenzel K. R, Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge.
- Yan, Z. & Fredrek, K. S. L. (2010). Motivation and achievement: Is there an east Asian model? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1189-1212.
- Zahed, A., Rajabi, S. & Omid, M. (2012). A comparison of social, emotional and educational adjustment and self-regulated learning in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1(2), 43-62. (Persian).
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self- regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zulalie, B. & Ghorbani, F. (2014). Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 44-58. (Persian).

A comparison of effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic motivation in male students with academic procrastination

M. Narimani¹, Z. Mohammad Amini², A. Zahed³ & A. Abolghasemi⁴

Abstract

The aim of the present research was to examine the effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic motivation in male Students with academic procrastination. The sample consisted of 60 subjects with procrastination randomly selected in high school of Oshnaviheh city. The subject was assigned randomly to experimental and control groups. The techniques used for education were training self-regulated learning strategies and problem-solving. The instrument employed in this research was academic motivation and academic procrastination scales. Results indicate that training self-regulated learning strategies and problem-solving have a significant effect on academic motivation compared to the control group ($p \leq 0.01$). Training self-regulated learning strategies compared to problem-solving have greater effects ($p \leq 0.01$). This result indicates that training self-regulated learning and problem-solving is more beneficial for students to regulate their self-control, motivation and success.

Keywords: Procrastination, self – regulation, problem solving, academic motivation

1. Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

2. Corresponding Author: Ph. D in psychology, University of Mohaghegh Ardabili (zorar.amini@yahoo.com)

3. Associate Professor, University of Mohaghegh Ardabili

4. Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili