

## ارتباط خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی با گرایش به تکالیف درسی

کریم سواری<sup>۱</sup>

عبدالکاظم نیسی<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱/۱۸

تاریخ وصول: ۹۱/۹/۱۶

### چکیده

هدف: بنا به شواهد پژوهشی، گرایش به تکالیف درسی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان تأثیر گذار بوده و به همین مناسبت در تحقیق حاضر ارتباط خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی با گرایش به تکالیف درسی مورد بررسی قرار گرفت. روش: تحقیق حاضر توصیفی - از نوع همبستگی است و دانش آموزان دختر و پسر آموزش و پرورش ناحیه یک اهواز جامعه آماری تحقیق را تشکیل داده‌اند که از بین آنان ۱۵۰ نفر (۷۰ پسر و ۸۰ دختر) به شیوه تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های محقق ساخته راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی، گرایش به تکالیف درسی و خود اثربخشی اولندیک (۱۹۸۴) استفاده شد. تحلیل داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه صورت گرفت. یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی با گرایش به تکالیف درسی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. رگرسیون چندگانه نشان داد که از بین دو متغیر پیش بین

---

Sevari1347@yahoo.com

۱- استادیار دانشگاه پیام نورا اهواز

۲- استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

فقط خودتنظیمی تحصیلی توانست گرایش به انجام تکالیف درسی را پیش‌بینی کند. نتایج: تحقیق حاضر نشان داد که از طریق خودتنظیمی تحصیلی می‌توان گرایش به تکالیف درسی را پیش‌بینی کرد.

**واژگان کلیدی:** خودتنظیمی تحصیلی، خود اثربخشی، گرایش به تکالیف درسی.

### مقدمه

طرح تکالیف درسی<sup>۱</sup> برای صاحب‌نظران موضوع نسبتاً جدیدی نیست، بلکه از دیرباز مطرح بوده و به دهه ۱۸۰۰ میلادی برمی‌گردد (کوپر، رابینسون و پاتال<sup>۲</sup> ۲۰۰۶). در این رابطه هاگان<sup>۳</sup> (۱۹۲۷) اولین پژوهشگر آمریکایی بود که تأثیر تکالیف درسی بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار داد. بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که تکالیف درسی تلاشی است که برای دانش‌آموزان، والدین و معلمان بسیارحائز اهمیت است (بمبنوتی<sup>۴</sup> ۲۰۱۰؛ دتمرز، تراوتوین، لوتک، کانتر و بامرت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ پاتال؛ کوپر و واین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ تراوتوین، نگلی، اسنایدر و لوتک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). در همین راستا کوپر<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) نیز معتقد است که تکالیف درسی برای پیشرفت تحصیلی تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه دوره راهنمایی و دبیرستانی بسیار مفید است. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که تکالیف درسی در افزایش مهارت‌ها و عملکرد تحصیلی بسیار تأثیرگذار است (ایکس<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰؛ شانک، پینتریچ و میس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸، کوپر،

- 
1. academic homework
  2. Cooper, Robinson & Patall
  3. Hagan
  4. Bembenutty
  5. Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert
  6. Patall, Cooper & Wynn
  7. Trautwein, Niggli, Schnyder & Lüdtke
  8. Cooper
  9. Xu
  10. Schunk, Pintrich & Meece

رابینسون و پاتال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ زیمرمن و کیتسانتاس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). در رابطه با اهمیت تکالیف درسی صاحب نظرانی همچون زیمرمن (۲۰۰۲) معتقد است که تکالیف درسی نه فقط دانش تحصیلی را به دانش آموزان منتقل می کند بلکه به آنها کمک می کند تا به مطالعات خود جهت دهند. در این راستا کوپر (۱۹۸۹) طی تحقیقی به این نتیجه رسید که دانش آموزانی که تکالیف درسی را انجام می دهند نسبت به آنهایی که انجام نمی دهند عملکرد تحصیلی بالاتری را نشان دادند. از طرفی پینتریچ<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) و تراوین و کولر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) معتقدند که تکالیف درسی باعث افزایش خود تنظیمی، خود باوری، تنظیم اهداف، مدیریت زمان، مدیریت محیط، حفظ توجه و خود اثربخشی می شود. از دیگر فواید تکالیف درسی در وقت غیر رسمی درسی این است که توانایی معلم را در نظارت بر پیشرفت منظم دانش آموزان توانمند می کند، یادگیری مطالب درسی در خارج از محیط کلاس را افزایش می دهد (هورویتز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ مک پرسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵) و به دانش آموزان در تشخیص اشتباهات و مشکلات درسی و حواسپرتی هایشان کمک کرده و باعث رشد مهارت های مطالعه آنان می شود (مرکز تربیت عمومی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷b؛ کوپر، رابینسون و پاتال، ۲۰۰۶؛ بمپچت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴؛ کورنو و ایکس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴؛ کاتز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴؛ ایکس و کورنو<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۸)، به استقلال دانش آموزان کمک کرده و باعث پیدایش نگرش مثبت به مدرسه شده و احساس مسئولیت شخصی را در آنان افزایش می دهد (مرکز تربیت عمومی، ۲۰۰۷b؛ کوپر، ۲۰۰۷؛ مک پرسون، ۲۰۰۵؛ وارتون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱).

- 
1. Cooper, Robinson & Patall
  2. Zimmerman & Kitsantas
  3. Pintrich
  4. Trautwein & Koller
  5. Horowitz
  6. Mcperson
  7. Center for Public Education
  8. Bempechat
  9. Corno & Xu
  10. Coutz
  11. Xu & Corno
  12. Warton

در این خصوص که آیا تکالیف درسی خارج از وقت غیر درسی جزو برنامه آموزشی دانش‌آموزان باشد یا نباشد از جمله بحث‌های مورد علاقه برخی از صاحب‌نظران بوده است. در همین راستا منتقدین این قضیه معتقدند که تکالیف درسی نه تنها باعث پیشرفت مهارت‌های مطالعه، رشد خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری در آنها نمی‌شود بلکه به افزایش پیشرفت تحصیلی آنان نیز کمک نمی‌کند (کوهن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ کراووک و بول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). در این رابطه که چه دانش‌آموزانی از آموزش سود نمی‌برند زیمرمن (۲۰۰۲) معتقد است آنها کسانی‌اند که مسائل مشکل را انتخاب می‌کنند، به مشاهده تلویزیون می‌پردازند، مشغول بازی‌های ویدیویی می‌شوند، کمتر به مطالعه می‌پردازند، نمرات تحصیلی پایینی دارند، مسئولیت شخصی خود را انکار می‌کنند، شکست خود را به دیگران نسبت می‌دهند، فاقد نظارت والدینی هستند، اهداف غیر واقعی برمی‌گزینند، از راهبردهای یادگیری غیر مؤثر استفاده می‌کنند، ساختار محیطی ضعیفی دارند، فاقد مدل‌های خود تنظیمی، انگیزه و علاقه بوده و نسبت به مدرسه خود بی‌احساس و اعتماد به نفس پایینی دارند.

بدیهی است که عوامل زیادی در انجام تکالیف درسی مؤثرند. بنا به شواهد پژوهشی خود تنظیمی تحصیلی<sup>۳</sup> از جمله عوامل مؤثر بر انجام تکالیف درسی است. زیمرمن (۱۹۸۹، ۲۰۰۰) خود تنظیمی را به عنوان فرایند فعال نگه داشتن افکار، رفتارها و هیجان‌ها برای دستیابی به اهداف تعریف کرده است و افراد خود تنظیم یافته را کسانی می‌داند که اهدافی را برای خود انتخاب، راهبردهای مناسب یادگیری را گزینش و انگیزش خود را حفظ کرده، به نظارت خود پرداخته و پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنند. زیمرمن، بونر و کواچ<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) معتقدند که فراگیران وقتی در انجام تکالیف درسی موفق می‌شوند که تکلیف هدف‌دار، راهبردهای مناسب یادگیری را انتخاب، انگیزش خود را حفظ، و بر پیشرفت خود نظارت و پیامدهای تکلیف را

---

1. Kohn  
 2. Kralovec & Buell  
 3. academic self-regulation  
 4. Zimmerman, Bonner & Kovach

ارزیابی و به یادگیری خود تنظیمی نیاز پیدا کنند. کیتسانتاس و زیمرمن (۲۰۰۹) معتقدند که فراگیران خود تنظیم یافته بالا نسبت به افراد کمتر برخوردار به شیوه‌های مختلفی تکالیف درسی را انجام می‌دهند. بمبئیوتی (۲۰۱۰) طی مطالعه‌ای نشان داد که فراگیران دارای یادگیری خود تنظیمی بالا و با باورهای خود اثربخشی بالا تمایل دارند که ارضای نیازهای خود را به عقب بیندازند، علاقه درونی به درس‌ها دارند و برای تکمیل تکالیف درسی از خود فعالیت بیشتری نشان می‌دهند.

بررسی کیتسانتاس و زیمرمن (۲۰۰۹) نشان داد که خود اثربخشی و تکالیف پیش‌بین‌کننده معدل تحصیلی است و خود تنظیمی با تکمیل تکالیف و عملکرد تحصیلی در ارتباط است و تکمیل تکالیف موفقیت‌آمیز مستلزم خود تنظیمی یادگیری است. گرگوری<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی نقش خودکنترلی و یادگیری خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی را مورد توجه قرار داد. به اعتقاد وی افرادی که خودکنترلی مناسبی دارند در اغلب کارها خوب عمل کرده، تلاش مناسبی از خود نشان می‌دهند و برحواس پرتی‌های خود غلبه می‌کنند. در مطالعه دیگری زیمرمن و کیتسانتاس (۲۰۰۵) نشان دادند که بین انجام تکالیف، استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم، درک مسئولیت تحصیلی و پیشرفت درسی همبستگی وجود دارد. کوپر، لیندسی، نای و گریته‌هاوس<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) طی مطالعه‌ای نشان داد که دانش‌آموزانی که نسبت به یادگیری خود احساس مسئولیت کردند و به طور منظم‌تری تکالیف درسی را انجام می‌دادند در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درسی شانس بهتری داشتند. در مطالعه دیگری رادمس و زیمرمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) نیز نشان دادند که بین خودتنظیمی و تکالیف درسی ارتباط وجود دارد.

بنا به شواهد پژوهشی خود اثربخشی<sup>۴</sup> دومین عامل مؤثر در انجام تکالیف درسی است. از دیدگاه بندورا<sup>۵</sup> (۱۹۹۴) خود اثربخشی با تصورات فرد از توانایی‌اش در انجام امور مرتبط است

---

1. Gregory  
 2. Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse  
 3. Ramdass & Zimmerman  
 4. self-efficacy  
 5. Bandura

و آن را به عنوان قضاوت‌های شخصی فرد از توانایی‌هایش در سازماندهی و انجام کنش برای رسیدن به اهداف مشخص تعریف می‌کند. افرادی که از خود اثربخشی بالایی برخوردار باشند بهتر می‌توانند یاد بگیرند. از این رو می‌توان گفت خود اثربخشی بالا در یادگیری افراد، بخصوص در مراکز آموزشی مهم می‌باشد. بنابراین ممکن است افراد توانایی بالایی در کار خاصی داشته باشند، اما حس اثربخشی آنان پایین باشد. لذا احساس اثربخشی بالا بر تکالیف درسی و عملکرد آموزشی نیز تأثیر مثبت دارد. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که خود اثربخشی بالا با انتخاب تکالیف درسی، استقامت در انجام آن تکالیف و استفاده از راهبردهای یادگیری همبستگی دارد (زیمرمن، ۲۰۰۰؛ دیندتو و زیمرمن، ۲۰۱۰). کیتسانتاس، شیما و ویر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) طی مطالعه‌ای نشان دادند که شکاف پیشرفت با افزایش دسترسی به منابع تکالیف درسی کاهش و با خود اثربخشی در ریاضیات افزایش پیدا می‌کند. بنابراین با استناد به این مقدمه در تحقیق جاری این فرضیه‌ها که بین خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی با گرایش به تکالیف درسی در دانش‌آموزان دختر و پسر ارتباط وجود دارد و نیز گرایش به تکالیف درسی از طریق دو متغیره یاد شده قابل پیش بینی است مورد بررسی قرار گرفت.

### روش

دانش‌آموزان دختر و پسر آموزش و پرورش ناحیه یک اهواز جامعه آماری را تشکیل داده‌اند که از بین دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه آن ناحیه ۸ مدرسه (۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب و در کل ۱۵۰ نفر (۷۰ پسر و ۸۰ پسر) به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. لازم به ذکر است که قرار بود نمونه تحقیق به صورت کاملاً مساوی انتخاب شوند، اما ۱۰ نفر از دانش‌آموزان پسر به علت عدم کامل نمودن پرسشنامه‌ها از نمونه تحقیق حذف شدند. به منظور اندازه‌گیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی از پرسشنامه محقق

1. DiBenedetto & Zimmerman  
2. Kitsantas, Cheema & Ware

ساخته استفاده شد. این پرسشنامه از طریق مطالعه ماده‌های برخی از پرسشنامه‌های خارجی و مصاحبه با تعدادی از دانشجویان دانشگاه پیام نور و نهایتاً تحلیل عاملی بدست آمد و دارای ۳۰ سؤال و شش عامل با عنوان راهبرد حافظه<sup>۱</sup> (ماده)، هدف‌گزینی<sup>۲</sup> (۳ماده)، خودارزیابی<sup>۳</sup> (۶ماده)، کمک‌خواهی<sup>۴</sup> (۶ماده)، مسئولیت‌پذیری<sup>۵</sup> (۴ماده) و سازماندهی<sup>۶</sup> (۶ماده) تشکیل شده است. پایایی پرسشنامه مذکور از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۵، برای راهبرد حافظه ۰/۷۴، برای هدف‌گزینی ۰/۷۵، برای خودارزیابی ۰/۸۳، برای کمک‌خواهی ۰/۷۱، برای مسئولیت‌پذیری ۰/۷۲ و برای سازماندهی ۰/۷۶ برآورد شد. ضمناً روایی آن از همبسته کردن با پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۷</sup> سواری (۱۳۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۱۶۵ - که در سطح ۰/۰۴۴ معنادار است. نمره‌گذاری ماده‌های آن به صورت مقیاس پنج درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱) مخالفم (۲) نظری ندارم (۳) موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) انجام می‌شود. خود اثربخشی دومین متغیری است که در این تحقیق استفاده شد که توسط اولندیک<sup>۸</sup> (۱۹۸۴)، اوزولد و کرو<sup>۹</sup> ۱۹۸۶ به نقل از عسکری، مهرنیا، میاح و موسوی، (۱۳۸۲) ساخته شد و دارای ۱۷ ماده می‌باشد. حیدری، مشاک و درویشی (۱۳۸۹) در یک مطالعه پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه رضایت از زندگی ۰/۴۹ بدست آوردند. نمره‌گذاری ماده‌های آن به صورت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام می‌شود. ضمناً سؤالات ۱، ۳، ۸، ۹ و ۱۳ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. برای اندازه‌گیری گرایش به تکالیف درسی<sup>۱۰</sup> از سؤالات محقق ساخته (۶ سؤال) استفاده شد.

- 
1. Memory strategy
  2. Goal setting
  3. Self-evaluation
  4. Helping assistance
  5. Responsibility
  6. Organization
  7. Academic procrastination
  8. Olandick
  9. Ozold & Crow
  10. Tendency to academic homework

سؤالات یاد شده از پایایی نسبتاً خوبی برخوردار بود (آلفای کرونباخ ۰/۷۴). روایی سؤالات با کمک یک سؤال کلی محاسبه و مقدار ضریب همبستگی آن ۰/۱۹۳ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱۸ معنادار شد. نمره‌گذاری ماده‌های آن به صورت مقیاس پنج درجه‌ای از هرگز (صفر) بندرت (۱) بعضی اوقات (۲) اکثر اوقات (۳) تا همیشه (۴) انجام می‌شود.

### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی و یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها در جداول زیر آمده است. مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی به ترتیب ۱۳۴/۳۱ (۱۵/۴۶) و ۴۴/۴۸ (۷/۳۷) و همان شاخص‌ها برای متغیر گرایش به تکالیف درسی ۱۴/۵۴ (۳/۱۳) می‌باشد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای خود تنظیمی تحصیلی، خود اثربخشی و گرایش به تکالیف درسی

نام متغیر	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
خود تنظیمی تحصیلی	۹۳	۱۶۳	۱۳۴/۳۱	۱۵/۴۶
خود اثربخشی	۲۳	۶۰	۴۴/۴۸	۷/۳۷
گرایش به تکالیف درسی	۷	۲۶	۱۴/۵۴	۳/۱۳

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که بین متغیرهای خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی نمرات کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و پسر و گرایش به تکالیف درسی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. بنابراین با استناد به این تحلیل فرضیه ۲ و ۱ تحقیق تأیید می‌شود.



جدول ۲. ضرایب همبستگی خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی با گرایش به تکالیف درسی  
متغیر ملاک (گرایش به تکالیف درسی)

متغیرهای پیش‌بین	جنس		
	پسر n=۷۰	دختر n=۸۰	کل N=۱۵۰
خود تنظیمی تحصیلی (فرضیه اول)	r=۰/۵۲۸ P=۰/۰۰۰	r=۰/۳۴۲ P=۰/۰۰۲	r=۰/۴۳۶ P=۰/۰۰۰
خود اثربخشی (فرضیه دوم)	r=۰/۳۹۸ P=۰/۰۰۱	r=۰/۲۳۷ P=۰/۰۳۲	r=۰/۳۱۰ P=۰/۰۰۰

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش‌بین: خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی (فرضیه سوم)  
با گرایش به تکالیف درسی با روش همزمان

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	نسبت اف (سطح معناداری)	خود تنظیمی تحصیلی	خود اثربخشی
خود تنظیمی تحصیلی	۰/۴۳۶	۰/۱۹۰	۳۴/۷۹ ۰/۰۰۰۱	$\beta=۰/۴۳۶$ $b=۰/۰۰۸$ $t=۰/۸۹$ $P=۰/۰۰۰$	
خود اثربخشی	۰/۴۵۳	۰/۲۰۶	۱۹/۰۱ ۰/۰۰۰۱	$\beta=۰/۳۷۳$ $b=۰/۰۷۵$ $t=۴/۵۰۱$ $P=۰/۰۰۰۱$	$\beta=۰/۱۳۹$ $b=۰/۰۵۹$ $t=۱/۶۷$ $P=۰/۰۹۶$

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش همزمان نشان می‌دهد بین متغیرهای پیش‌بین (خود تنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی) با گرایش به تکالیف درسی ضریب همبستگی چندگانه ( $MR=۰/۴۵۳$ ) وجود دارد که در سطح  $P<۰/۰۰۰۱$  معنادار است و مقدار آن نیز از ضرایب همبستگی ساده هر یک از آن متغیرها با گرایش به تکالیف درسی بیشتر است. در مجموع این دو متغیر پیش‌بین،  $۰/۲۰۶$  واریانس متغیر ملاک یعنی گرایش به تکالیف درسی را تبیین می‌کنند. نتایج مربوط به ضرایب رگرسیون مندرج در سطر آخر جدول نشان می‌دهد که

فقط متغیر خود تنظیمی تحصیلی به طور معناداری واریانس گرایش به تکالیف درسی را تبیین می‌کند. بنابراین با استناد به این جدول فرضیه ۳ تحقیق نیز تأیید می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که بین خود تنظیمی تحصیلی و گرایش به تکالیف درسی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. نتیجه این تحقیق با نتایج تحقیق رادمس و زیمرمن (۲۰۱۱)، کیتسانتاس و زیمرمن (۲۰۰۹)، گریکوری (۲۰۰۹)، زیمرمن و کیتسانتاس (۲۰۰۵)، کوپر، لیندسی، نای و گریته‌هاوس (۱۹۹۸)، زیمرمن، بونر و کواچ (۱۹۹۶) هماهنگ است. از دیرباز این بحث مطرح بود که آیا واقعاً تکالیف درسی باعث افزایش یافته‌های علمی دانش‌آموزان می‌شود یا خیر، در این خصوص بسیاری از معلمان و والدین بر این موضوع توافق دارند که تکالیف درسی ذوق و شوق و مسئولیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و انتظار دانش‌آموزان، والدین و عموم را برآورده می‌کند.

معمولاً دانش‌آموزان در اوج خستگی، در انجام تکالیف درسی بی‌دقت می‌شوند. بیشتر دانش‌آموزان از حجم زیاد تکالیف در دروس مختلف و یکنواختی آنها شکایت دارند و به ویژه تکالیف محوله برای روزهای تعطیل. تعیین تکالیف درسی برای دانش‌آموزان و میزان و نحوه انجام آن، از جمله مباحث سنتی آموزش و پرورش است. به نظر می‌رسد با این که تکالیف داده شده به حد کافی دانش‌آموزان را درگیر مسائل آموزشی و درسی با شرایط کلاس نمی‌کند، اما تعداد زیادی از آنان اعتقاد دارند که انجام تکالیف در خانه، در پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر مثبتی دارد. همه فراگیران با یک روش یاد نمی‌گیرند. فردی ممکن است قوه شنیداری قوی‌تری داشته باشد و فرد دیگری از طریق تمرین کردن، نتیجه بهتری بگیرد. با توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی - اجتماعی نمی‌توان گفت یک روش برای انجام تکالیف کاملاً درست است.

اینکه با انجام تکالیف درسی چه سودی عاید فرد می‌شود بایستی گفت که انجام و ارائه تکالیف درسی، علاوه بر تأثیر مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، عادت به مطالعه دانش‌آموزان در منزل را افزایش می‌دهد؛ آنها را برای یادگیری مستقل و انفرادی آماده می‌کند؛ والدین دانش‌آموزان را با فعالیت‌های یادگیری کلاس درس آشنا می‌کند؛ آموزش رسمی را از چهاردیواری کلاس درس خارج می‌کند؛ فرصت اندیشه و تفکر درباره آنچه را که در کلاس درس به دانش‌آموزان ارائه شده فراهم می‌کند؛ به معلم فرصت بیشتری می‌دهد تا بر پیشرفت تحصیلی و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان نظارت داشته باشد. بنابراین، تکالیف درسی در صورتی که معلمان به درستی از آن استفاده کنند، می‌تواند در امر یادگیری دانش‌آموزان مفید باشد و بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر بگذارد و از افت کمی و کیفی درسی آنان بکاهد. به هر حال تکالیف درسی به عنوان جزء لاینفک سیستم فرآیند یاددهی - یادگیری مورد توجه و نظر صاحب نظران بخصوص اولیاء و مربیان بوده و می‌باشد.

از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر این بود که بین خود اثربخشی و گرایش به تکالیف درسی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. نتیجه این تحقیق با نتایج تحقیق زیمرمن (۲۰۰۰) دیندو و زیمرمن (۲۰۱۰)، کیتسانتاس، شیما و ویر (۲۰۱۱) هماهنگ و همسو است. بدیهی است انجام تکالیف درسی، باعث تقویت مهارت‌های اکتسابی جدید می‌شود. برای مثال، دانش‌آموزانی که روش جدیدی جهت حل یک مسأله ریاضی را یاد گرفته‌اند، باید نمونه مسأله‌هایی به آنها داده شود تا خودشان آن را حل کنند. انجام تکالیف به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برای فعالیتهایی که در کلاس باید انجام شود، آماده باشند. ما می‌دانیم که تکالیف درسی مناسبی که با موفقیت انجام شوند، می‌تواند به فراگیران کمک کند تا عادات و رفتارهای سالم را افزایش دهند. تکالیف درسی به والدین کمک می‌کند تا در مورد آموزش فرزندانشان خبر داشته باشند. اجرای تحقیق حاضر منحصر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک آموزش و پرورش اهواز و انتخاب ۱۵۰ نفر از آنان و نبود پیشینه کافی داخلی و خارجی در خصوص موضوع مورد بررسی از جمله محدودیت‌های این تحقیق به شمار می‌رود. به منظور افزایش

گرایش دانش‌آموزان به انجام تکالیف درسی؛ ارائه تکالیف درسی کارشناسی شده توسط دبیران، پرورش مهارت‌های خود تنظیمی و تقویت خود اثربخشی دانش‌آموزان از پیشنهادات تحقیق حاضر می‌باشد.

همانطوری که قبلاً گفته شد تکالیف درسی به منظور افزایش سرعت، تسلط، تثبیت یادگیری، حفظ، یادگیری و مهارت صورت می‌پذیرد. تکلیف به منظور افزایش درگیری و اشتغال هر دانش‌آموز در فرآیند فعالیت‌های یادگیری مورد استفاده قرار گرفته است. تکالیف درسی به منظور پرورش حس مسئولیت شخصی، امانت و صداقت، قدرت، مدیریت زمان، اعتماد به خود و تداوم در امر یادگیری انجام می‌گیرد. تکالیف درسی به عنوان برقراری ارتباط بین والدین و فرزند درباره مهمترین مسأله یعنی فرآیند یادگیری به کار گرفته می‌شود. انجام تکالیف به منظور آگاهی والدین از آن چه در کلاس درس فرزند می‌گذرد، به کار گرفته می‌شود و از سوی دیگر تکالیف به منظور اخطار و هشدار به دانش‌آموز به کار می‌رود. بنابراین طراحی و تهیه تکالیف آموزشی و درسی مناسب به فراگیران کمک می‌کند تا خطاهای درسی آنان کاهش و موفقیت‌های یادگیریشان افزایش پیدا کند. به زبان دیگر طراحی تکالیف درسی، طراحی یک فرصت یادگیری برای فراگیرانی است که به آموزش ویژه نیاز دارند و این نیاز با مطالعه عملکرد گذشته فرد و تحلیل خطاهای آموزشی و موفقیت‌هایش شناخته می‌شود.

### منابع فارسی

حیدری، علیرضا، مشاک، رویا و درویشی، حشمت اله. (۱۳۸۸). مقایسه خوداثربخشی، احساس تنهایی، ترس از موفقیت و رضایتمندی از زندگی دانشجویان معلول جسمی و عادی دانشگاه آزاد اسلامی شهر اهواز. یافته‌های نو در روان‌شناسی. سال ۴، شماره ۱۰. صص ۷-۲۶.

عسگری، پرویز، مهرنیا، لیلا، میاح، مینا و موسوی، آزاده. (۱۳۸۲). بررسی رابطه سبک‌های اسناد و خود اثربخشی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. پایان نامه کارشناسی روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.

سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی. *مجله اندازه گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*. سال دوم. شماره ۵. صص ۹۷-۱۱۰.

### منابع انگلیسی

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bembenutty, H. (2010). Homework completion: The role of self efficacy, delay of gratification, and self-regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6, 1-20.
- Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196.
- Center for Public Education. (2007b). Research Review: What Research Says About the Value of Homework. Retrieved from <http://www.centerforpubliceducation.org>.
- Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H., Lindsay, J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47, 85-92.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into Practice*, 43(3), 227-233.
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory Into Practice*, 43, 182-188.
- DiBenedetto, M., & Zimmerman, B. (2010). Differences in self-regulatory processes among students studying science: A microanalytic investigation. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 2-24.
- Dettmers, S., Trautwein, T., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467-482.
- Gregory, D. (2009). Impulsivity control and self-regulated learning. [cited 2009 Mar 5]. Available from: URL; <http://www.proquest.umi.com/pq>.
- Hagan, H. (1927). The value of homework as compared with supervised study. *Second Yearbook, Chicago Principal's Club*, 147-149.
- Horowitz, S. (2005). Research Roundup. Retrieved from [www.nclld.org/content/view/577](http://www.nclld.org/content/view/577).
- Kitsantas, A., Cheema, J., & Ware, H. (2011). Mathematics achievement. *Journal of Advanced Academics*, 22, 2, 310-339.

- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4, 97-110.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2005). High-stakes testing, homework, and gaming the system. *Humanist*, 65(3), 17-18.
- McPherson, F. (2005). Homework -Is It Worth It? Retrieved from <http://www.memory-key.com/Parents/homework.htm>.
- Patall, E., Cooper, H., & Wynn, S. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102, 896-915.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Relationship Between teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101, 176-189.
- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement-Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115-145.
- Warton, P. (2001). The forgotten voice in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155-165.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100(2), 402-436.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.