

## بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و سبک‌های تفکر با اهداف تکلیف در دانش‌آموزان

علی رضایی شریف<sup>1</sup>

علی خالق خواه<sup>2</sup>

حمیرا احمدی ممکنانی<sup>3</sup>

تاریخ دریافت: 95/06/04

تاریخ پذیرش: 96/06/09

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و سبک‌های تفکر با اهداف تکلیف در دانش‌آموزان صورت گرفت. جامعه مورد مطالعه در پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه (دوره دوم) ناحیه یک و دو آموزش و پرورش شهر اردبیل به حجم 26125 نفر بودند. نمونه‌ای به حجم 347 نفر (175 پسر و 172 دختر) از جامعه مورد نظر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب انتخاب شد. داده‌ها از طریق پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ - واگنر (1992)، پرسشنامه یادگیری خودتنظیم پنتریچ و دیگروت (1990) و مقیاس اهداف تکلیف خو (2010) جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد بین یادگیری خودتنظیم با ادراک اهداف تکلیف در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و یادگیری خودتنظیم پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای دلایل آموزش‌گرای اهداف تکلیف است. نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین سه کارکرد سبک تفکر با ابعاد اهداف تکلیف نیز نشان داد بین هر سه نوع کارکرد سبک تفکر با بعد دلایل آموزش‌گرا رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین تحلیل رگرسیون نشان داد سبک تفکر اجرایی پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای ادراک اهداف تکلیف در دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش حاضر اهمیت اتخاذ دلایل آموزش‌گرای اهداف تکلیف از سوی دانش‌آموزان و نیز اهمیت برخوردار بودن آن‌ها از سبک تفکر اجرایی را در نظام آموزشی آشکار می‌سازد.

**کلید واژه‌ها:** اهداف تکلیف، دلایل آموزش‌گرا، دلایل بزرگسالان‌گرا، دلایل همسالان‌گرا، سبک‌های تفکر، یادگیری خودتنظیم

<sup>1</sup> - استادیار دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی (نویسنده مسئول)

[rezaeisharif@uma.ac.ir](mailto:rezaeisharif@uma.ac.ir)

<sup>2</sup> - استادیار دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی

<sup>3</sup> - کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی

## مقدمه

اخیراً مطالعات متعددی به بررسی ادراک دانش‌آموز از اهداف تکلیف<sup>1</sup> پرداخته‌اند، اینکه دانش‌آموز به چه دلایل و اهدافی تکالیف درسی خود را انجام می‌دهد (کیفی خو و یوان<sup>2</sup>، 2003؛ خو و کورنو<sup>3</sup>، 1998). تکالیف درسی معمولاً چند منظوره هستند (بروک، لاپ، فلود، فیشر، هان<sup>4</sup>، 2007؛ کوپر، رابینسون و پاتال<sup>5</sup>، 2006؛ کورنو، خو، 2004؛ موهلنبروک<sup>6</sup>، کوپر، نای و لیندسای، 2000). چنان که ایستاین و وان ورهیس (2001) برای تکالیف درسی 10 هدف بیان داشته‌اند که عبارت‌اند از: تمرین، آماده‌سازی، مشارکت، رشد شخصی، روابط متقابل شاگرد با والدین، ارتباط اولیاء و مربیان، تعاملات همسالان، سیاست یا خط‌مشی و مقررات، روابط عمومی و تنبیه. پس از آن وان ورهیس (2004) در طبقه‌بندی دیگری این اهداف ده‌گانه تکلیف درسی را به سه گروه تقسیم‌بندی کرد که شامل اهداف آموزشی<sup>7</sup> (چهار هدف اول)، اهداف ارتباطی<sup>8</sup> (سه هدف بعدی) و اهداف سیاسی<sup>9</sup> (سه هدف بیان‌شده‌ی آخر) است. کوپر و همکاران (2006) با نگاهی متفاوت‌تر اهداف تکلیف را در دو گروه گسترده از جمله اهداف آموزشی (بررسی، آماده‌سازی و آمادگی، رشد شخصی و یکپارچه‌سازی) و اهداف غیر آموزشی (روابط متقابل شاگرد با والدین، تأمین دستورات مدیریت، روابط عمومی و تنبیه دانش‌آموزان) دسته‌بندی کرده‌اند. خو (2010، 2011) با بهره‌جستن از ادبیات مرتبط با اهداف تکلیف (ایستاین و وان ورهیس، 2001؛ مورفی، دیکر، چاپلین، داگنیز، هالر و جونس<sup>10</sup>، 1987؛ وارتون، 2001) یک تحلیل عاملی اکتشافی برای تعیین ساختار عاملی از یک دسته از اهداف تکلیف انجام داد. نتایج پژوهش وی نشان داد که مجموعه اهداف تکلیف به یک ساختار سه عاملی کاهش می‌یابند. یک عامل که دلایل آموزش‌گرا<sup>11</sup> نام‌گذاری شده است، بیشتر مواردی چون تقویت یادگیری مدرسه<sup>12</sup> و بسط احساس مسئولیت دانش‌آموزان را دنبال می‌کند. عامل دوم به‌عنوان دلایل

---

<sup>1</sup> Homework Purpose

<sup>2</sup> Xu & Yuan

<sup>3</sup> Corno

<sup>4</sup> Brock, Lapp, Flood, Fisher, Han

<sup>5</sup> Rabinson & Patall

<sup>6</sup> Muhlenbruck

<sup>7</sup> Instructional

<sup>8</sup> Communicative

<sup>9</sup> political

<sup>10</sup> Murphy, Decker, Chaplin, Dagenais, Heller & Jones

<sup>11</sup> learning-Oriented Reasons

<sup>12</sup> School learning

بزرگسالان گرا<sup>1</sup> نام‌گذاری شده که مربوط به کسب تأیید از اطرافیان مهم (والدین و معلمان) است. سومین مؤلفه دلایل همسالان گرا<sup>2</sup> است، این مؤلفه مواردی چون کار و تعامل با همسالان و تأیید از آن‌ها را دنبال می‌کند.

کورنو (2000) هدف اصلی از ارائه تکلیف درسی را کمک به دانش‌آموزان برای توسعه عادات صحیح مطالعه و راهبردهای مطلوب خودتنظیمی می‌داند. زیمرمن (2001) یادگیری خودتنظیم را یک فرایند خود هدایتی می‌داند که از طریق آن یادگیرندگان توانایی‌های ذهنی‌شان را به مهارت‌های علمی مرتبط به تکلیف تبدیل می‌کنند. رشد مهارت‌های مشارکتی مانند مسئولیت‌پذیری، یادگیری مستقل و مدیریت زمان از فواید تکلیف درسی دانسته شده است (وارتون، 2001). بررسی کیتسانتاس و زیمرمن (2009) نشان داد خودتنظیمی با تکمیل تکالیف و عملکرد تحصیلی در ارتباط است و تکمیل تکالیف موفقیت‌آمیز مستلزم خودتنظیمی یادگیری است. پنتریچ<sup>3</sup> (2000) و تراوتوین و کولر<sup>4</sup> (2003) معتقدند که تکلیف درسی باعث افزایش خودتنظیمی، خودباوری، تنظیم اهداف، مدیریت زمان، مدیریت محیط، حفظ توجه و خود اثربخشی می‌شود. خو (2011) در مطالعات خود که بعد از انجام تحلیل عاملی اکتشافی روی مقیاس اهداف تکلیف (2010) انجام داد، نشان داد که دلایل آموزش گرای اهداف تکلیف بیشتر دنبال تقویت یادگیری مدرسه و بسط احساس مسئولیت دانش‌آموز است، در واقع این بعد از اهداف تکلیف در مورد یادگیری خودتنظیمی است. سواری و نیسی (1392) در پژوهشی که انجام دادند نشان دادند که بین خودتنظیمی تحصیلی با گرایش به تکالیف درسی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد و از طریق خودتنظیمی تحصیلی می‌توان گرایش به تکالیف درسی را پیش‌بینی کرد. رادمس و زیمرمن (2011) طی مطالعاتی که انجام دادند، نشان دادند که بین خودتنظیمی و تکالیف مدرسه ارتباط وجود دارد. بمبنیوتی (2010) 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. از نظر استرنبرگ<sup>5</sup> (1997) هر فردی که با امر آموزش و پرورش کودکان و دانش‌آموزان سروکار داشته باشد می‌داند که آن‌ها به روش‌های متفاوتی فکر می‌کنند و یاد می‌گیرند. تفاوت‌های یادگیری

<sup>1</sup> Adult-Oriented Reasons

<sup>2</sup> Peer-Oriented Reason

<sup>3</sup> Pintrich

<sup>4</sup> Trautwein & Koller

<sup>5</sup> Sternberg

افراد صرفاً به خاطر میزان توانایی‌های آن‌ها نیست، بلکه افراد سبک‌های متفاوت دارند؛ یعنی ترجیح می‌دهند به روش‌های مختلف توانایی‌های خود را به کار گیرند (ژانگ<sup>1</sup> و استرنبرگ 1998). از دیدگاه استرنبرگ (1997) سبک تفکر<sup>2</sup> یک توانایی نیست بلکه به چگونگی استفاده ما از توانایی‌هایمان اشاره می‌کند. برخی از شیوه‌های تفکر می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی کننده قابل‌توجهی از پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان به کار گرفته شود (آلبالی لی 2006؛ به نقل از کدیور، جوادی و ساجدیان 1389؛ استرنبرگ 1997، استرنبرگ و واگنر 1992). همچنین مطالعات ابوالقاسمی و همکاران (1389) نشان داد که بین سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و نیز نتایج نشان داد که فقط در سبک تفکر اجرایی، پیشرفت تحصیلی تبیین شده است.

با اینکه ادراک دانش‌آموز از تکالیف درسی بر میزان انگیزش و درگیری تحصیلی وی نقش بسزایی دارد و با توجه به اینکه باورهای ارزش تکلیف نقش مهمی در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری جهت خودتنظیمی دانش‌آموز دارد و با توجه به اهمیت مباحث مربوط به ادراک دانش‌آموز نسبت به تکالیف درسی و اهدافی که دانش‌آموز برای انجام تکالیف درسی خود انتخاب می‌کنند، پژوهش حاضر سعی دارد به این مسئله بپردازد که دانش‌آموزان چه ادراکی از تکالیف درسی خود دارند؟ و نقش یادگیری خودتنظیم و سبک‌های تفکر بر ادراک دانش‌آموزان از اهداف تکلیف و دلایلی که برای انجام تکالیفشان دارند، چیست؟ در کل پژوهش حاضر سعی در پاسخگویی به سؤالات زیر را دارد:

1. رابطه بین سه کارکرد سبک تفکر با ابعاد اهداف تکلیف به چه مقدار است؟
2. سهم یادگیری خودتنظیم و سبک‌های تفکر در پیش‌بینی ادراک اهداف تکلیف در دانش‌آموزان به چه اندازه است؟
3. کدام‌یک از سبک‌های تفکر پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای ادراک اهداف تکلیف در دانش‌آموزان است؟
4. یادگیری خودتنظیم پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای کدام‌یک از انواع اهداف تکلیف در دانش‌آموزان است؟

<sup>1</sup> Zhang

<sup>2</sup> Thinking style

## روش تحقیق

در پژوهش حاضر، با توجه به اهداف پژوهش و به منظور بررسی سؤال‌های پژوهش، روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده گردیده است. نوع تحقیق کاربردی و روش گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای است. روش همبستگی این امکان را فراهم می‌آورد تا رابطه چند متغیر اندازه‌گیری و الگوی ارتباطی آن‌ها و به دنبال آن الگوی رفتاری مربوط شناسایی شود (دلاور، 1382).

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه (دوره دوم) است که در دبیرستان‌های دولتی مناطق شهری ناحیه یک و دو آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی 1394-1393 مشغول به تحصیل هستند. با توجه به اینکه آمار دانش‌آموزان 26125 بود، بر مبنای جدول پیشنهادی مورگان حجم نمونه 380 نفر برآورد شد. بعد از انجام مراحل نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب و ارائه پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزان متناسب با تعداد آن‌ها در جنسیت و ناحیه موردنظر جهت تکمیل، پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد 347 پرسشنامه برای تحلیل باقی ماند. در این پژوهش از ابزارهای زیر برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه استفاده گردیده است.

**الف: پرسشنامه یادگیری خودتنظیم:** پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم (MSLQ) توسط پینتریچ و دی گروت (1990) ساخته شده است. این پرسشنامه 22 سؤال است و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد، ماده‌های آزمون یادگیری خودتنظیم، پنج‌درجه‌ای در مقیاس لیکرت می‌باشد. چهارتا از سؤالات (4، 5، 14، و 15) این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. بررسی‌های پینتریچ و دی گروت (1990) برای تعیین اعتبار و روایی پرسشنامه MSLQ نشان داد که اعتبار برای دو مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیم یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب 0/83 و 0/74 می‌باشد. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اساس آلفای کرونباخ برابر با 0/83 به دست آمد.

**ب: پرسشنامه اهداف تکلیف:** پرسشنامه اهداف تکلیف توسط خو (2010، 2011) طراحی و تعیین اعتبار شده است. این مقیاس دارای سه خرده مقیاس دلایل آموزش گرا، دلایل بزرگسالان گرا، و دلایل همسالان گرا می‌باشد. مقیاس HPS دارای 15 سؤال چهارگزینه‌ای است که گزینه‌های آن به ترتیب از 1 تا 4 نمره‌گذاری شده و نمره هر آزمودنی بین 15 تا 60 قرار می‌گیرد. بر اساس نتایج حاصل از مطالعاتی که خو (2010) بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام داد، ضریب

اعتبار آلفا برای سه خرد مقیاس HPS، یعنی برای دلایل آموزش گرا 0/90، دلایل بزرگسالان گرا 0/79، و برای دلایل همسالان گرا 0/79 گزارش شده است. پس از آن خو (2011) اعتبار نمرات HPS را توسط دانش‌آموزان کلاس هشتم مورد آزمایش قرارداد، ضریب آلفا برای سه خرده مقیاس در این مطالعه به ترتیب 0/89، 0/79، و 0/76 به دست آمد. به منظور بررسی روایی و اعتبار مقیاس HPS در مطالعه حاضر، ضریب آلفا برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌ها به ترتیب 0/851، 0/865، 0/754، و 0/734 بدست آمد. به منظور محاسبه روایی مقیاس از دو شیوه همبستگی مقیاس با خرده مقیاس‌های آن و تحلیل عاملی تأییدی<sup>1</sup> استفاده شد، نتایج پژوهش دال بر روایی بسیار مطلوب مقیاس است.

**ج: پرسشنامه سبک‌های تفکر:** پرسشنامه سبک‌های تفکر توسط استرنبرگ \_ واگنر (1992) طراحی شده است. در پژوهش حاضر فقط از سؤالات مربوط به سه کارکرد سبک‌های تفکر؛ یعنی کارکرد قانون‌گذارانه، کارکرد قضایی، و کارکرد اجرایی استفاده گردیده است. استرنبرگ و واگنر (1997) به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه سبک‌های تفکر مطالعات مفصلی انجام داده‌اند. ضریب اعتبار خرده مقیاس‌ها از 0/56 برای سبک اجرایی تا 0/88 برای سبک کلی‌نگر با میانگین برابر با 0/78 به دست آمده است. در مطالعات شگری، خدایی، دانشورپور، طولانی و فولادوند (1388) ضریب اعتبار برای سه کارکرد قانونی، قضایی، و اجرایی به ترتیب 0/74، 0/71، و 0/68 به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار برای سه کارکرد سبک تفکر یعنی سبک قانون‌گذارانه، سبک قضایی، و سبک اجرایی به ترتیب 0/72، 0/71، و 0/75 به دست آمد، همچنین آلفای کرونباخ برای مجموع سه کارکرد سبک‌های تفکر 0/86 بدست آمد.

<sup>1</sup> Confirmatory Factor Analyze

## یافته‌ها

در جدول 1 تعداد جامعه و نمونه به تفکیک ناحیه و جنسیت ارائه گردیده است.  
جدول 1: تعداد جامعه و نمونه متناسب با طبقه آن (ناحیه و جنسیت)

ناحیه	تعداد دبیرستان‌ها	تعداد دانش‌آموزان دختر	تعداد دانش‌آموزان پسر	جمع
ناحیه یک	101	6463	95	7069
ناحیه دو	97	5457	80	7136
جمع	198	11920	175	14205

در جدول زیر شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرها برای بررسی پراکندگی داده‌ها و طبیعی بودن توزیع متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول 2: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها و مؤلفه‌ها	میانگین	میانگین وزنی	انحراف استاندارد
اهداف تکلیف	41	41/357	7/16
سبک قانون‌گذارانه	19	18/7	3/65
سبک قضایی	17	16/65	3/64
سبک اجرایی	19	18/49	4/22
یادگیری خودتنظیم	82	81/262	11/985
دلایل آموزش‌گرا	26	25/89	5/58
دلایل بزرگ‌سالان‌گرا	9	8/49	1/59
دلایل همسالان‌گرا	7	6/96	2/01

با توجه به جدول 2 ملاحظه می‌گردد که مقدار شاخص‌های میانگین و میانگین هر یک از متغیرها به هم نزدیک است و نیز مقدار انحراف استاندارد هر متغیر دال بر پراکندگی مناسب داده‌ها و طبیعی بودن توزیع متغیرها است.

### رابطه بین سه کارکرد سبک تفکر با ابعاد اهداف تکلیف به چه مقدار است؟

جدول 3: نتایج همبستگی پیرسون بین سه کارکرد تفکر با ابعاد اهداف تکلیف

متغیرهای	1	2	3	4	5	6
دلایل آموزش گرا	1					
دلایل همسالان گرا	0/419**	1				
دلایل بزرگ سالان گرا	0/172**	0/157*	1			
سبک تفکر قانونی	0/327**	0/144*	0/09	1		
سبک تفکر قضایی	0/288**	0/09	0/077	0/612	1	
سبک تفکر اجرایی	0/282**	0/165*	0/279**	0/509**	0/462**	1

\*\* P<0/05 \* P< 0/01

جهت پاسخگویی به این سؤال از همبستگی پیرسون استفاده شد. به گونه ای که در جدول 3 ملاحظه می گردد رابطه هر سه نوع کارکرد سبک تفکر قانون گذارانه، قضایی و اجرایی با بعد دلایل آموزش گرای اهداف تکلیف مثبت و در سطح  $p<0/01$  معنی دار است. سبک تفکر قانون گذارانه بیشترین مقدار رابطه را با دلایل آموزش گرای اهداف تکلیف دارد. از بین ابعاد سبک تفکر، رابطه سبک تفکر قانون گذارانه و سبک تفکر اجرایی با بعد همسالان گرای اهداف تکلیف مثبت و در سطح  $p<0/05$  معنی دار است؛ اما برای بعد بزرگ سالان گرای اهداف تکلیف فقط رابطه سبک تفکر اجرایی با آن مثبت و در سطح  $P<0/01$  معنی دار بود، مقدار همبستگی بین این دو متغیر 0/279 به دست آمد. رابطه بین سبک تفکر قانون گذارانه و سبک تفکر قضایی با دلایل بزرگ سالان گرای اهداف تکلیف معنی دار نبود.



## سه‌م یادگیری خودتنظیم و سبک‌های تفکر در پیش‌بینی ادراک اهداف تکلیف در دانش‌آموزان به چه اندازه است؟

جدول 4: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه

مدل	Ss	Df	Ms	F	Sig	R	R <sup>2</sup>	RΔ
رگرسیون	3673/589	4	918/397	22/31	0/001	0/455	0/207	0/198
باقیمانده	14078/1	342	41/164					
کل	17751/689	346						
متغیرهای	B	SE	Beta	Sig	تلورانس	Vif	Ci	
پیش‌بین	17/53	2/58		0/001			1	
مقدار ثابت	0/171	0/032	0/287	0/001	0/812	1/2	12/67	
یادگیری خودتنظیم	0/178	0/129	0/091	0/175	0/534	1/8	13/69	
سبک قانونی	0/069	0/123	0/035	0/556	0/59	1/69	18/1	
سبک قضایی	0/294	0/098	0/174	0/003	0/69	1/44	21/5	
سبک اجرایی								

جهت پاسخ‌گویی به این سؤال از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان در جدول 4 نشان می‌دهد که متغیر یادگیری خودتنظیم و سبک‌های تفکر در مجموع 20 درصد از تغییرات متغیر اهداف تکلیف را پیش‌بینی می‌کند. ملاحظه می‌گردد برای دو متغیر سبک تفکر قانونی و قضایی  $p < 0/05$  نیست، لذا سهم این دو متغیر در پیش‌بینی اهداف تکلیف معنادار نیست. اما رابطه دو متغیر یادگیری خودتنظیم و سبک تفکر اجرایی با اهداف تکلیف در سطح  $P < 0/01$  معنی‌دار است. با توجه به ضرایب غیراستاندارد B به ازای هر واحد تغییر در متغیر یادگیری خودتنظیم و سبک تفکر اجرایی به ترتیب 0/171 و 0/294 واحد تغییر در متغیر ملاک (اهداف تکلیف) را به دنبال خواهد داشت؛ و نیز با توجه به ضرایب استاندارد شده Beta ملاحظه می‌شود که به ازای هر یک انحراف معیار تغییر در متغیر یادگیری خودتنظیم و سبک تفکر اجرایی به ترتیب 0/287 و 0/174 واحد تغییر در اهداف تکلیف را به دنبال دارد. ملاحظه می‌گردد که سهم یادگیری خودتنظیم در پیش‌بینی ادراک اهداف تکلیف از سبک تفکر اجرایی بیشتر است. با توجه به شاخص‌های تلورانس، Vif و Ci نیز مشاهده می‌شود که شاخص تلورانس از 0/5 کمتر

نیست و این شاخص به یک نزدیک و شاخص Vif از 2 کمتر است، لذا متغیرهای پیش‌بین باهم هم خطی ندارند.

### کدام یک از سبک‌های تفکر پیش‌بینی کننده قوی تری برای اهداف تکلیف است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شده است. برای تعیین اینکه کدامیک از سبک‌های تفکر درصد بیشتری از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کند. جدول 5: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان اهداف تکلیف از روی متغیرهای پیش‌بین

مدل	Ss	Df	Ms	F	Sig	R	R <sup>2</sup>	RΔ
رگرسیون	2490/29	3	830/09	18/65	0/001	0/375	0/14	0/133
باقیمانده	15261/39	343	44/49					
کل	17751/68	346						
متغیرهای پیش‌بین	B	SE	Beta	Sig	تلورانس	Vif	Ci	
مقدار ثابت	26/39	2/07		0/001			1	
سبک قانون گذارانه	0/326	0/131	0/166	0/014	0/56	1/78	12/1	
سبک قضایی	0/133	0/127	0/068	0/299	0/59	1/68	13	
سبک اجرایی	0/360	0/101	0/213	0/001	0/70	1/42	16/2	

نتایج تحلیل رگرسیون به روش همزمان در جدول 5 نشان می‌دهد که سبک‌های تفکر در مجموع 14 درصد از واریانس اهداف تکلیف را پیش‌بینی می‌کند. با توجه به سطح معنی‌داری ملاحظه می‌گردد برای سبک تفکر قضایی  $p < 0/05$  نیست. لذا این سبک پیش‌بینی کننده معنی‌داری برای اهداف تکلیف نیست، اما سطح معنی‌داری برای دو سبک تفکر قانون گذارانه و اجرایی  $p < 0/05$  است لذا مقدار پیش‌بینی این دو سبک برای اهداف تکلیف معنی‌دار است. با توجه به ضرایب استاندارد شده Beta ملاحظه می‌شود که به ازای هر یک انحراف معیار تغییر در سبک تفکر اجرایی و قانون گذارانه به ترتیب 0/213 و 0/166 واحد تغییر در اهداف تکلیف را به دنبال دارد. درواقع سبک تفکر اجرایی پیش‌بینی کننده قوی تری برای اهداف تکلیف است.

## یادگیری خودتنظیم پیش‌بینی کننده قوی تری برای کدامیک از انواع اهداف تکلیف است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال برای اینکه سهم یادگیری خودتنظیم بر روی هر یک از مؤلفه‌های اهداف تکلیف مشخص شود، از ضریب همبستگی پیرسون و مقدار  $R^2$  استفاده شده است.

جدول 6: نتایج همبستگی پیرسون و  $R^2$  یادگیری خودتنظیمی با مؤلفه‌های اهداف تکلیف

متغیرها	1	2	3	4	5	$R^2$
دلایل آموزش گرا	1					0/174
دلایل بزرگسالان گرا	0/172**	1				
دلایل همسالان گرا	0/419**	0/157**	1			0/041
اهداف تکلیف	0/93**	0/40**	0/64**	1		
یادگیری خودتنظیم	0/418**	0/035	0/203**	0/391**	1	0/152

$P < 0/01$  \*\*

همان‌گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌گردد، رابطه یادگیری خودتنظیم با دلایل آموزش گرا و دلایل همسالان گرای اهداف تکلیف مثبت و در سطح  $P < 0/01$  معنی‌دار است. اما رابطه یادگیری خودتنظیم با دلایل بزرگسالان گرای اهداف تکلیف معنی‌دار نیست و ضریب همبستگی متغیر یادگیری خودتنظیم با اهداف تکلیف 0/391 به دست آمده است که این رابطه در سطح  $p < 0/01$  معنی‌دار و مثبت است. با توجه به مقدار  $R^2$  به دست آمده، ملاحظه می‌گردد یادگیری خودتنظیم 15 درصد از تغییرات متغیر اهداف تکلیف را پیش‌بینی کند. همچنین ملاحظه می‌گردد که بین یادگیری خودتنظیم با دلایل آموزش گرا 17 درصد واریانس مشترک وجود دارد، در واقع یادگیری خودتنظیم 17 درصد از تغییرات بعد آموزش گرای اهداف تکلیف را پیش‌بینی می‌کند. اما این مقدار برای دلایل همسالان گرا 4 درصد است. لذا یادگیری خودتنظیم پیش‌بینی کننده قوی تری برای دلایل آموزش گرا است.

## نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که بین یادگیری خودتنظیم با ادراک اهداف تکلیف در دانش‌آموزان مقطع متوسطه رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش و همسویی آن با یافته‌های رادمس و زیمرمن (2011)، بمبئیوتی (2010)، کیتساتاس و زیمرمن (2009)، پنتریچ (2000)، تروتین و کولر (2003) که رابطه ادراک تکلیف و باور به ارزش تکلیف با به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیم در پژوهشهای آنان مشاهده شده است می‌توان چنین استنباط کرد از آنجایی که دانش‌آموزان دارای یادگیری خودتنظیم دارای ویژگی‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری، طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود، خود‌مدیریتی، مدیریت زمان و خودارزیابی می‌باشند و اکثر اهداف و دلایلی که دانش‌آموزان دارای ادراک تکلیف برای انجام تکالیف خود بیان می‌دارند نیز این است که آنها تکالیف را راهی برای مدیریت زمان خود، فرصتی برای ورزیدگی و مهارت در درس، رشد احساس مسئولیت خود، مستقل کار کردن می‌دانند. پس به نظر می‌رسد بدین لحاظ این دو متغیر باهم رابطه مثبت داشته باشند و دانش‌آموزان دارای یادگیری خودتنظیم ادراک بهتری از اهداف تکالیف درسی خود داشته باشند. همچنین نتایج نشان داد که یادگیری خودتنظیم پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای دلایل آموزش‌گرای اهداف تکلیف است. این نتایج با یافته‌های خو (2010، 2011) همسو بود در واقع مؤلفه دلایل آموزش‌گرای اهداف تکلیف به دنبال تقویت یادگیری مدرسه و بسط احساس مسئولیت در دانش‌آموز است، در حقیقت این بعد از اهداف تکلیف بیشتر درباره یادگیری خودتنظیم است. پژوهش‌های متعددی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و تکلیف درسی را بررسی کرده‌اند. همچون مطالعات رادمس و زیمرمن (2011)، کیتساتاس و زیمرمن (2009)، سواری و نیسی (1392)، زیمرمن و کیتساتاس (2005). نتایج مطالعات این افراد نشان داده است که بین یادگیری خودتنظیم و تکمیل و انجام تکالیف درسی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر مشاهده می‌شود، دانش‌آموزانی که دارای یادگیری خودتنظیم می‌باشند برای انجام تکالیف درسی محوله بیشتر از دلایل آموزش‌گرا استفاده می‌کنند تا دلایل همسالان گرا و بزرگسالان گرا؛ در حقیقت می‌توان چنین تبیین کرد که چون افراد دارای دلایل آموزش‌گرا، تکالیف درسی را بیشتر، راهی برای ورزیدگی و مهارت در درس، رشد احساس مسئولیت، مدیریت زمان خود، مستقل کار کردن و بهبود نظم و انضباط خود می‌دانند، در حقیقت موارد بیان شده اکثراً همان ویژگی‌های افراد دارای یادگیری خودتنظیم می‌باشند که همین باعث می‌شود یادگیری خودتنظیم پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای این

بعد از اهداف تکلیف باشد. به‌علاوه نتایج نشان داد رابطه یادگیری خودتنظیم با دلایل بزرگ‌سالان گرای اهداف تکلیف معنی‌دار نیست، درواقع یادگیری خودتنظیم پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای این بعد از اهداف تکلیف نیست. لذا می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دارای راهبردهای یادگیری خودتنظیم هستند برای انجام تکالیف درسی خود معمولاً به دنبال تأیید از دیگران مهم (والدین و معلمان) یا برآوردن انتظارات آنان که از ویژگی‌های اصلی افراد دارای دلایل بزرگ‌سالان گرای اهداف تکلیف می‌باشد، نیستند، درواقع این دلایل از دلایل اصلی دانش‌آموزان برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیم برای انجام تکلیف نیست. با توجه به مطالب ارائه‌شده به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت دانش‌آموزان برخوردار از یادگیری خودتنظیم برای انجام تکالیف درسی خود بیشتر اهداف و دلایل آموزش‌گرا را انتخاب می‌کنند که همین تکمیل موفقیت‌آمیز تکالیف درسی را برای دانش‌آموزان دارای یادگیری خودتنظیم در پی دارد.

در بین سبک‌های تفکر تنها سبکی که با هر سه بعد از اهداف تکلیف رابطه معنی‌دار داشت، سبک تفکر اجرایی بود. استرنبرگ (1997) و آلبای لی (2006؛ به نقل از کدیور و همکاران، 1389). رابطه سبک تفکر اجرایی با پیشرفت تحصیلی در مطالعات ابوالقاسمی و همکاران (1389) نیز مشاهده شده است. دانش‌آموزان دارای سطح موفقیت بالا به‌طور معناداری نمرات بالاتری در سبک تفکر اجرایی کسب کردند. در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد افرادی که از سبک تفکر اجرایی برخوردار بودند برای انجام تکالیف درسی خود هر سه نوع از دلایل اهداف تکلیف را دارا بودند، این افراد برای به دست آوردن تأیید از دیگران مهم (والدین و معلمان) و هم به دلایل آموزش‌گرای اهداف تکلیف و هم برای کار و تعامل داشتن با همسالان تکالیف درسی خود را انجام می‌دهند. لذا به نظر می‌رسد این افراد دلایل بیشتری برای انجام تکالیف درسی خود دارند و همین باعث می‌شود این افراد رغبت بیشتری برای انجام تکالیف و درگیری در فعالیت‌های یادگیری از خود نشان دهند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری نیز داشته باشند.

نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که سبک تفکر اجرایی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای اهداف تکلیف در دانش‌آموزان است. در پژوهشهایی که به رابطه بین سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند، نشان داده شده که برخی از شیوه‌های تفکر می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده قابل‌توجهی از پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان به کار گرفته شود. سبک تفکر اجرایی با پیشرفت تحصیلی در این پژوهش‌ها رابطه داشت (آلبالی لی، 2006؛ به نقل از کدیور و همکاران،

1389؛ ژانگ و استرنبرگ، 1998؛ استرنبرگ، 1997؛ ابوالقاسمی و همکاران، 1389). بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر و یافته‌های پژوهش‌های بیان شده، می‌توان چنین تبیین کرد از آنجایی که دانش‌آموزان برخوردار از سبک تفکر اجرایی با هر سه نوع از دلایل اهداف تکلیف درگیر می‌باشند پس این دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزان برخوردار از سبک‌های تفکر دیگر، دلایل و اهداف بیشتری برای انجام تکلیف خود دارند و بیشتر دنبال انجام تکلیف درسی خود می‌باشند. لذا این سبک تفکر پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای اهداف تکلیف می‌باشد و همین نیز باعث عملکرد تحصیلی بهتر این دانش‌آموزان می‌شود. با مشخص ساختن سبک تفکر دانش‌آموزان و تعیین رابطه آن با ادراک دانش‌آموز از اهداف تکلیف می‌توان با متناسب‌سازی سبک تفکر دانش‌آموز با اهداف تکلیف وی و همچنین با تقویت اهداف تکلیف مرتبط در دانش‌آموز زمینه لازم را برای انجام تکلیف درسی توسط وی فراهم آورد؛ و با هماهنگی سبک تفکر دانش‌آموز با اهداف تکلیف وی می‌توان باعث افزایش میزان انگیزش، درگیری تحصیلی و رغبت دانش‌آموز برای انجام تکلیف محوله شد که این نیز به نوبه خود باعث عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز خواهد شد.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به کم بود پیشینه مرتبط با موضوع پژوهش در منابع داخلی و خارجی و اینکه پرسشنامه اهداف تکلیف مورد استفاده در این پژوهش ترجمه مقیاس خارجی بوده است، اشاره داشت. با اینکه در مطالعه حاضر پرسشنامه حاضر اعتباریابی و رواسازی شد، اما توصیه می‌شود پژوهشگران اعتبار و روایی آن را در مقاطع تحصیلی مختلف و در دیگر شهرهای کشور مورد بررسی قرار دهند. بر اساس نتایج حاصل از پژوهش، با توجه به اهمیت ادراک دانش‌آموزان از تکلیف درسی و نقش یادگیری خودتنظیم و سبک‌های تفکر دانش‌آموزان، با عنایت به یافته‌های پژوهش و روابط بین متغیرهای پژوهش، پیشنهاد می‌شود که در مدارس، به دلایل آموزش گرای اهداف تکلیف در دانش‌آموزان توجه بیشتری شود و این اهداف تکلیف در دانش‌آموزان بیشتر مورد تقویت قرار گیرند، این امر با توجه به رابطه آن با یادگیری خودتنظیم، با استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی و آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان، امکان‌پذیر می‌باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود به سبک تفکر اجرایی در دانش‌آموزان بیشتر بها داده شود، این سبک بیشترین سهم را در پیش‌بینی اهداف تکلیف دانش‌آموزان داشت، چون دانش‌آموزانی که دارای این نوع سبک تفکر هستند برای انجام تکلیف درسی خود از هر سه نوع اهداف تکلیف برخوردارند، در نتیجه بیشترین سهم را هم در عملکرد تحصیلی آن‌ها خواهد داشت. لذا توجه به این سبک تفکر نیز در نظام آموزشی از اهمیت خاص

برخوردار است. چون ادراک دانش‌آموز از تکالیف و فعالیت‌های یادگیری بر میزان انگیزش و درگیری تحصیلی آن‌ها مؤثر است و نیز چون معمولاً دانش‌آموزان تکالیف درسی خود را در محیط خانواده و به دور از نظارت معلم انجام می‌دهند، توصیه می‌شود برنامه ریزان و مجریان آموزشی در طراحی و انتخاب تکالیف و فعالیت‌های یادگیری دقت کنند. تا تکالیف دانش‌آموزان متناسب با توانایی‌هایشان چالش‌انگیز باشد تا آن‌ها علاقه بیشتری به انجام فعالیت‌های یادگیری خارج از مدرسه از خود نشان دهند و در حین یادگیری از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده کنند.

## کتابنامه

- ابولقاسمی نجف آبادی، مهدی؛ نظری فر، فرهاد؛ کمالی، هادی؛ حسینی هفشجانی، تورج (1389). بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی میان دانشجویان دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه تهران، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال دوازدهم، شماره 47، ص 61-49.
- دلاور، علی (1382). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: رشد.
- سواری، کریم؛ نیسی، عبدالکاظم (1392). ارتباط خودتنظیمی تحصیلی و خود اثربخشی با گرایش به تکالیف درسی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال هشتم، شماره 21، ص 84-69.
- شکری، امید؛ خدایی، علی؛ دانشورپور، زهره؛ طولانی، سعید؛ فولادوند، خدیجه (1388). کاربرد پذیری نظریه خود مدیریتی روانی استرنبرگ در موقعیت‌های تحصیلی: سبک‌های تفکر و پنج رگه بزرگ شخصیتی. مجله علوم رفتاری، دوره سوم، شماره 4، ص 286-279.
- کدیور، پروین؛ جوادی، محمدجعفر؛ ساجدیان، فاطمه (1389). رابطه سبک تفکر و خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت. تحقیقات روان‌شناختی، سال 2، شماره 6، ص 34-47.

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.

Brock, CH., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Han, KT. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban Education* 42, 349–372.

Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Thy Elementary School Journal*, 100, 529-548.

Corno, L., & Xu, J. (2004). Doing homework as the job of childhood. *Theory into Practice* 43, 227–233.

Epstein, JL., & Van Voorhis, FL. (2001). more than minutes: teachers' roles in designing homework. *educational psychologist*, 36, 181-193.

Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4, 97–110.



Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J.J. (2000). Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education* 3, 295–317.

Murphy, J., Decker, K., Chaplin, C., Dagenais, R., Heller, J., & Jones, R. (1987). An exploratory analysis of the structure of homework assignments in high schools. *Research in Rural Education*, 4, 61–71.

Pintrich, S.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*. 82, 33-40.

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.

Ramdas, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194-218.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1992). Thinking styles Inventory. Yale University Unpublished test.

Sternberg, R.J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University press.

Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement-Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115–145.

Van Voorhis, F.L. (2004). Reflecting on the homework ritual: assignments and designs. *Theory into Practice* 43, 205–212.

Warton, P.M. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155–165.

Xu, J. (2011). Homework purpose scale for middle school students: A validation study. *Middle Grades Research Journal*, 6 (1) 1–14.

Xu, J. (2010). Homework purpose scale for high school students: a validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (3), 459–476.

Xu, J. (2010). Homework purposes reported by secondary school students: a multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 103, 171– 182.

Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402–436.

Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13 (2), 25–44.

Zhang, L F., & Sternberg, R J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal*, 13(1), 41–62.

Zimmerman, B J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & DH. schunck (Eds.), *Self-regulated Learning and academic achievement: Theoretic Perspectives* (pp: 1 – 37). Mahwah NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397–417.