

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی

گروه آموزشی روان شناسی

رساله برای دریافت درجه دکتراى تخصصى در رشته روان شناسى گرایش عمومى

### عنوان:

**مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر  
فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار**

اساتید راهنما:

دکتر محمد نریمانی      دکتر عادل زاهد

استاد مشاور:

دکتر عباس ابوالقاسمی

پژوهشگر:

زرار محمدامینی

زمستان ۱۳۹۲

## تعهدنامه اصالت اثر و رعایت حقوق دانشگاه

تمامی حقوق مادی و معنوی مترتب بر نتایج، ابتکارات، اختراعات و نوآوری‌های ناشی از انجام این پژوهش، متعلق به **دانشگاه محقق اردبیلی** می‌باشد. نقل مطلب از این اثر، با رعایت مقررات مربوطه و با ذکر نام دانشگاه محقق اردبیلی، نام استاد راهنما و دانشجو بلامانع است.

اینجانب زرار محمدامینی دانش‌آموخته مقطع دکترای تخصصی رشته روان‌شناسی گرایش عمومی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی به شماره‌ی دانشجویی ۸۹۱۱۲۴۴۱۰۴ که در تاریخ ۱۳۹۲/۱۲/۱۸ از رساله تحصیلی خود تحت عنوان مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار دفاع نموده‌ام، متعهد می‌شوم که:

- (۱) این رساله را قبلاً برای دریافت هیچ‌گونه مدرک تحصیلی یا به عنوان هرگونه فعالیت پژوهشی در سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی داخل و خارج از کشور ارائه ننموده‌ام.
- (۲) مسئولیت صحت و سقم تمامی مندرجات رساله تحصیلی خود را بر عهده می‌گیرم.
- (۳) این رساله، حاصل پژوهش انجام شده توسط اینجانب می‌باشد.
- (۴) در مواردی که از دستاوردهای علمی و پژوهشی دیگران استفاده نموده‌ام، مطابق ضوابط و مقررات مربوطه و با رعایت اصل امانتداری علمی، نام منبع مورد استفاده و سایر مشخصات آن را در متن و فهرست منابع و مأخذ ذکر نموده‌ام.
- (۵) چنانچه بعد از فراغت از تحصیل، قصد استفاده یا هرگونه بهره‌برداری اعم از نشر کتاب، ثبت اختراع و ... از این پایان‌نامه را داشته باشم، از حوزه معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه محقق اردبیلی، مجوزهای لازم را اخذ نمایم.
- (۶) در صورت ارائه مقاله مستخرج از این رساله در همایش‌ها، کنفرانس‌ها، سمینارها، گردهمایی‌ها و انواع مجلات، نام دانشگاه محقق اردبیلی را در کنار نام نویسندگان (دانشجو و اساتید راهنما و مشاور) ذکر نمایم.
- (۷) چنانچه در هر مقطع زمانی، خلاف موارد فوق ثابت شود، عواقب ناشی از آن (منجمله ابطال مدرک تحصیلی، طرح شکایت توسط دانشگاه و ...) را می‌پذیرم و دانشگاه محقق اردبیلی را مجاز می‌دانم با اینجانب مطابق ضوابط و مقررات مربوطه رفتار نماید.

نام و نام خانوادگی دانشجو: زرار محمدامینی

امضا

تاریخ



دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی  
گروه آموزشی روان شناسی  
رساله برای دریافت درجه دکترا تخصصی  
در رشته روان شناسی گرایش عمومی

### عنوان:

**مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر  
فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار**

پژوهشگر:

زرار محمدامینی

ارزیابی و تصویب شده کمیته داوران رساله با درجه .....

نام و نام خانوادگی	مرتبه علمی	سمت	امضاء
دکتر محمد نریمانی	استاد	استاد راهنمای اول و رییس کمیته داوران	
دکتر عادل زاهد	دانشیار	استاد راهنمای دوم	
دکتر عباس ابوالقاسمی	دانشیار	مشاور	
دکتر موسی کافی	دانشیار	داور	
دکتر نادر حاجیلو	دانشیار	داور	
دکتر اکبر عطاوخت	استادیار	داور	

اسفند - ۱۳۹۲

## با احترام تقدیم به:

روح پاک پدر و مادرم، اولین اساتیدم، که همواره چتر محبت شان بر سرم بود و الفبای زندگی را از آنان آموختم.

## و تقدیم به

سرچشمه محبت و ایثار همسر بزرگووارم و فرزندان عزیزم احسان و ثه وین که برای به ثمر نشستن درخت تلاش من دشت صبر و استقامت، باران رحمت و نسیم اطمینان را هدیه ام نمودند.

## سپاسگزاری

حمد و ثنای خداوند هستی بخش را سزاست که مبدأ و مقصود عالم وجود است و لطف و رضایتش هر توفیقی را مرهون است.

حال که با عنایت خداوند متعال این رساله به انجام رسیده، به پاس ارشاد و راهنمایی های ارزشمند اساتید گرامیم جناب آقای دکتر محمد نریمانی استاد راهنمای اول و جناب آقای دکتر عادل زاهد استاد راهنمای دوم که در طول تحصیلاتم همواره از محضر ایشان بهره برده ام و با دقت نظر، شکیبایی و همت والای شان هدایت رساله را بعهدہ داشتند، تقدیر و تشکر خالصانه خود را ابراز می نمایم. همچنین از استاد بزرگوارم جناب آقای دکتر عباس ابوالقاسمی به عنوان استاد مشاور، که در تمامی مراحل تحصیلات الگوی کاملی از صبر و بردباری، خوش خلقی و تعهد را برایم ترسیم نمودند و انجام این رساله را مرهون تلاش و ارشادات اندیشمندانه ایشان می دانم، قدردانی و سپاسگزاری می نمایم.

همچنین لازم می دانم مراتب سپاس و قدردانی خود را به کلیه اساتید بزرگوارم بویژه جناب آقای دکتر قمری، سرکار خانم دکتر اوشا برهمند، سرکار خانم دکتر نیلوفر میکائیلی و سرکار خانم دکتر بتول احدی، دوستان ارزشمند و بزرگوارم بویژه عالی جنابان دکتر هیوا محمودی، دکتر مسلم عباسی، دکتر اسماعیل سلیمانی، دکتر سعید آریاپوران، مدیریت و کارکنان محترم تحصیلات تکمیلی دانشکده، مدیریت و کارکنان محترم آموزش و پرورش شهرستان اشنویه و سایر عوامل اجرایی که در طول پژوهش از وجود پر برکت شان سود جستیم، اعلام نمایم.

نام خانوادگی دانشجو: محمدمامینی	نام: زرار
عنوان رساله: مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار	
اساتید راهنما: دکتر محمد نریمانی	دکتر عادل زاهد
استاد مشاور: دکتر عباس ابوالقاسمی	
مقطع تحصیلی: دکترای تخصصی	رشته: روان شناسی
گرایش: عمومی	
دانشگاه: محقق اردبیلی	دانشکده: علوم تربیتی و روان شناسی
تاریخ دفاع: ۱۳۹۲/۱۲/۱۸	تعداد صفحات: ۱۹۳
<p><b>چکیده:</b></p> <p>هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش مهارت حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پسر اهمال مدارس متوسطه شهرستان اشنویه در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر اهمال کار پایه اول متوسطه در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بود. نمونه آماری این پژوهش شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان مدارس متوسطه شهر اشنویه بودند که پس از انتخاب به روش نمونه گیری خوشه ای بصورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفری جایگزین شدند (<math>n=60</math>). برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از اطلاعات جمعیت شناختی، پرسشنامه های اهمال کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و انگیزش تحصیلی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) و آزمون تعقیبی توکی) استفاده شد. یافته های این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان اهمال کار دارد و باعث افزایش انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان اهمال کار می شود. یکی دیگر از نتایج پژوهش حاضر اثربخشی معنادار آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان اهمال کار بود؛ بصورتی آزمودنی های گروه آموزش آموزش خودتنظیمی و آموزش مهارت های حل مسئله، فرسودگی تحصیلی کمتری را گزارش کردند. همچنین مقایسه اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثربخشی بیشتری در مقایسه با آموزش حل مسئله بر این متغیرها داشت. در کل نتایج نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله تأثیری افزایشی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی و تأثیری کاهشی بر فرسودگی تحصیلی دانش آموزان اهمال کار دارد.</p>	
<p><b>واژه های کلیدی:</b> یادگیری خودتنظیمی، حل مسئله، فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اهمال کاری</p>	

## فهرست مطالب

شماره و عنوان مطالب	صفحه
<b>فصل اول: کلیات پژوهش.....</b>	<b>۱</b>
۱-۱- مقدمه.....	۲
۲-۱- بیان مسئله.....	۴
۳-۱- ضرورت و اهمیت پژوهش.....	۱۰
۴-۱- اهداف پژوهش.....	۱۳
۱-۴-۱- اهداف اصلی.....	۱۳
۲-۴-۱- اهداف جزئی.....	۱۳
۳-۴-۱- اهداف کاربردی.....	۱۴
۵-۱- فرضیه های پژوهش.....	۱۴
۶-۱- متغیرها و مفاهیم اصلی تحقیق.....	۱۵
۷-۱- تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها.....	۱۵
<b>فصل دوم: مبانی نظری پژوهش.....</b>	<b>۱۸</b>
۱-۲- مقدمه.....	۱۹
۲-۲- اهمال کاری (تعاریف، و مفاهیم و نظری).....	۱۹
۳-۲- دیدگاه های مربوط به اهمال کاری.....	۲۱
۱-۳-۲- دیدگاه رفتار گرایی.....	۲۱
۲-۳-۲- دیدگاه روان تحلیل گری.....	۲۱
۳-۳-۲- دیدگاه شناختی.....	۲۲
۴-۲- انواع اهمال کاری.....	۲۲
۵-۲- دلایل اهمال کاری.....	۲۶
۱-۵-۲- روان رنجور خوبی.....	۲۷
۲-۵-۲- باور های غیر منطقی.....	۲۷
۳-۵-۲- خودکارآمدی و عزت نفس پایین.....	۲۷
۴-۵-۲- خودناتوان سازی.....	۲۷
۵-۵-۲- افسردگی.....	۲۷
۶-۵-۲- برونگرایی.....	۲۸
۷-۵-۲- انگیزش پیشرفت.....	۲۸
۸-۵-۲- بیزاری از تکلیف.....	۲۸
۹-۵-۲- ترس از شکست.....	۲۸
۱۱-۵-۲- خودتنظیمی.....	۲۹
۱۲-۵-۲- کمال گرایی.....	۲۹
۱۳-۵-۲- عوامل اجتماعی و خانوادگی.....	۲۹



۲۹	۲-۵-۱۴- ویژگی های تکلیف .....
۳۰	۲-۶- انگیزش تحصیلی .....
۳۲	۲-۷- نظریه های انگیزش .....
۳۲	۲-۷-۱- نظریه خودتعیینی انگیزش .....
۳۵	۲-۷-۱-۱- انگیزش درونی .....
۳۶	۲-۷-۱-۲- انگیزش بیرونی .....
۳۸	۲-۷-۱-۳- بی انگیزشی .....
۳۸	۲-۷-۱-۴- نقش نیازهای اساسی روانشناختی در توالی انگیزش .....
۴۰	۲-۷-۲- نظریه های شناختی .....
۴۱	۲-۷-۲-۱- انگیزش پیشرفت مورای .....
۴۲	۲-۷-۲-۲- نظریه مک لند .....
۴۲	۲-۷-۲-۳- نظریه اتکینسون (نیازهای اکتسابی) نظریه انتظار .....
۴۳	۲-۷-۲-۴- نظریه اسناد .....
۴۴	۲-۷-۲-۵- خودارزشی .....
۴۴	۲-۷-۲-۶- نظریه دستیابی به هدف .....
۴۵	۲-۷-۲-۷- نظریه انتظار-ارزش .....
۴۵	۲-۸- انگیزش پیشرفت تحصیلی .....
۴۶	۲-۹- انگیزش در کلاس درس .....
۴۷	۲-۱۰- انگیزه پیشرفت در زمینه های آموزشی .....
۴۸	۲-۱۱- خودکارآمدی عمومی .....
۵۲	۲-۱۲- مولفه های خودکارآمدی .....
۵۲	۲-۱۲-۱- سطح .....
۵۲	۲-۱۲-۲- عمومیت .....
۵۳	۲-۱۲-۳- نیرومندی .....
۵۳	۲-۱۳- منابع اطلاعات درباره احساس خودکارآمدی .....
۵۳	۲-۱۳-۱- تجارب مسلط .....
۵۳	۲-۱۳-۲- تجارب جانشینی .....
۵۴	۲-۱۳-۳- قانع سازی اجتماعی .....
۵۴	۲-۱۳-۴- حالت های فیزیولوژیکی و هیجانی .....
۵۴	۲-۱۳-۵- تجارب تصویرسازی .....
۵۴	۲-۱۴- فرآیندهای فعال شونده مرتبط با خودکارآمدی .....
۵۴	۲-۱۴-۱- فرایندهای شناختی .....
۵۶	۲-۱۴-۲- فرآیندهای انگیزشی .....
۵۸	۲-۱۴-۳- فرآیندهای گزینشی .....

۵۸.....	۲-۱۴-۴- فرآیندهای عاطفی.....
۵۸.....	۲-۱۵- خودکارآمدی تحصیلی.....
۵۹.....	۲-۱۶- تحلیل تحولی باورهای خودکارآمدی در گستره زندگی.....
۵۹.....	۲-۱۶-۱- تأثیر بافت خانواده و باورهای خودکارآمدی.....
۵۹.....	۲-۱۶-۲- تأثیر دوستان و همسالان.....
۶۰.....	۲-۱۶-۳- نقش مدرسه.....
۶۰.....	۲-۱۶-۴- رشد خودکارآمدی.....
۶۰.....	۲-۱۶-۵- خودکارآمدی مرتبط با بزرگسالی.....
۶۱.....	۲-۱۷- فرسودگی تحصیلی.....
۶۱.....	۲-۱۸- خاستگاه نظریه فرسودگی.....
۶۲.....	۲-۱۹- مؤلفه‌های فرسودگی.....
۶۲.....	۲-۱۹-۱- خستگی هیجانی.....
۶۲.....	۲-۱۹-۲- فردیت‌زدایی.....
۶۲.....	۲-۱۹-۳- موفقیت شخصی کاهش یافته.....
۶۳.....	۲-۲۰- فرسودگی تحصیلی.....
۶۴.....	۲-۲۱- فرسودگی تحصیلی و آموزش.....
۶۶.....	۲-۲۲- حل مسئله.....
۷۲.....	۲-۲۳- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی.....
۷۴.....	۲-۲۴- نظریه‌ها و مدل‌های یادگیری خود تنظیمی.....
۷۴.....	۲-۲۴-۱- نظریه ویگوتسکی.....
۷۵.....	۲-۲۴-۲- نظریه بندورا.....
۷۸.....	۲-۲۵-۳- نظریه زیمرمن.....
۸۰.....	۲-۲۴-۴- نظریه پنتریچ و دیگروت.....
۸۱.....	۲-۲۵- مفهوم یادگیری خودتنظیمی.....
۸۲.....	۲-۲۶- فرض‌های کلی دیدگاه یادگیری خودتنظیمی.....
۸۳.....	۲-۲۷- ویژگی‌های یادگیرندگان خودتنظیم.....
۸۴.....	۲-۲۸- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی.....
۸۵.....	۲-۲۸-۱- راهبردهای شناختی.....
۸۵.....	۲-۲۸-۲- راهبردهای نظم‌دهی و فراشناختی.....
۸۶.....	۲-۲۸-۳- راهبردهای مدیریت منابع.....
۸۷.....	۲-۲۸-۴- راهبردهای انگیزشی.....
۸۹.....	۲-۲۹- پیشینه و سوابق متغیرهای تحقیق.....
۸۹.....	۲-۲۹-۱- انگیزش تحصیلی.....
۹۵.....	۲-۲۹-۲- خودکارآمدی و ارتباط آن با.....
۱۰۲.....	۲-۲۹-۳- فرسودگی تحصیلی و ارتباط آن با.....

۱۰۵	..... حل مسئله و ارتباط آن با
۱۰۹	..... <b>فصل سوم: روش پژوهش</b>
۱۱۰	..... ۱-۳ مقدمه
۱۱۰	..... ۲-۳ روش پژوهش
۱۱۱	..... ۳-۳ جامعه آماری
۱۱۱	..... ۴-۳ نمونه و روش نمونه گیری
۱۱۲	..... ۵-۳ روش گرد آوری اطلاعات
۱۱۳	..... ۶-۳ روش آموزش
۱۱۵	..... ۷-۳ ابزار پژوهش
۱۱۵	..... ۱-۷-۳ مقیاس انگیزش تحصیلی
۱۱۶	..... ۲-۷-۳ پرسشنامه فرسودگی تحصیلی
۱۱۷	..... ۳-۷-۳ مقیاس خودکارآمدی
۱۱۸	..... ۴-۷-۳ مقیاس ارزیابی اهمال کاری
۱۱۹	..... ۸-۳ روش تجربه و تحلیل داده ها
۱۲۰	..... <b>فصل چهارم: یافته های تحقیق</b>
۱۲۱	..... ۲-۴ یافته های توصیفی
۱۲۵	..... ۳-۴ یافته های مربوطه فرضیه های پژوهش
۱۳۴	..... <b>فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری</b>
۱۳۵	..... ۱-۵ مقدمه
۱۳۵	..... ۲-۵ بحث و نتیجه گیری
۱۴۸	..... ۳-۵ محدودیت ها
۱۴۸	..... ۴-۵ پیشنهادها
۱۵۱	..... منابع
۱۷۰	..... پیوست ها

## فهرست جدول‌ها

- جدول ۱-۳- توزیع فراوانی آزمودنیها به تفکیک گروههای آزمایش و کنترل..... ۱۱۲
- جدول ۲-۳- برنامه آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی..... ۱۱۴
- جدول ۳-۳- خلاصه برنامه آموزشی حل مسئله براساس الگوی دیکسون و گلوور..... ۱۱۵
- جدول ۱-۴- توزیع فراوانی آزمودنی ها با توجه به سابقه تجدیدی و مردودی..... ۱۲۱
- جدول ۲-۴- توزیع فراوانی آزمودنی ها با توجه به شغل والدین..... ۱۲۱
- جدول ۳-۴- توزیع فراوانی آزمودنیها با توجه به سطح تحصیلات والدین..... ۱۲۲
- جدول ۴-۴- میانگین اهمال کاری دانش آموزان..... ۱۲۲
- جدول ۵-۴- میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی، فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در سه گروه از آزمودنی ها..... ۱۲۳
- جدول ۶-۴- میانگین و انحراف استاندارد مولفه های فرسودگی تحصیلی در سه گروه از آزمودنیها..... ۱۲۳
- جدول ۷-۴- میانگین و انحراف استاندارد مولفه های انگیزش تحصیلی در سه گروه از آزمودنیها..... ۱۲۴
- جدول ۸-۴- نتایج بررسی همگنی شیب های رگرسیون برای خودکارآمدی، فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی..... ۱۲۵
- جدول ۹-۴- آزمون لوین جهت همسانی واریانس بین گروه ها..... ۱۲۵
- جدول ۱۰-۴- جدول اطلاعات مربوط به شاخص های اعتباری آزمون کوواریانس چند متغیره بین سه گروه از آزمودنیها..... ۱۲۶
- جدول ۱۱-۴- تحلیل کوواریانس چند متغیره تاثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی و آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی، فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی..... ۱۲۶
- جدول ۱۲-۴- نتایج آزمون توکی بین سه گروه در متغیرهای خودکارآمدی، فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی..... ۱۲۷
- جدول ۱۳-۴- نتایج بررسی همگنی شیب های رگرسیون برای مولفه های فرسودگی تحصیلی..... ۱۲۸
- جدول ۱۴-۴- آزمون لون جهت برابری واریانس ها بین گروه ها در مولفه های فرسودگی تحصیلی..... ۱۲۸
- جدول ۱۵-۴- اطلاعات مربوط به شاخص های اعتباری آزمون کوواریانس چند متغیره بین گروه آموزش یادگیری خودتنظیمی و گروه آموزش حل مسئله..... ۱۲۹
- جدول ۱۶-۴- تحلیل کوواریانس چند متغیره تاثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی و آموزش حل مسئله بر مولفه های فرسودگی تحصیلی..... ۱۳۰
- جدول ۱۷-۴- نتایج آزمون توکی بین سه گروه از آزمودنی ها در مولفه های فرسودگی تحصیلی..... ۱۳۰
- جدول ۱۸-۴- نتایج بررسی همگنی شیب های رگرسیون برای مولفه های انگیزش تحصیلی..... ۱۳۱
- جدول ۱۹-۴- آزمون لون جهت برابری واریانس ها بین گروه ها در مولفه های انگیزش تحصیلی..... ۱۳۱
- جدول ۲۰-۴- جدول اطلاعات مربوط به شاخص های اعتباری آزمون واریانس چند متغیره بین گروه آموزش یادگیری خودتنظیمی و گروه آموزش حل مسئله در مولفه های انگیزش تحصیلی..... ۱۳۲
- جدول ۲۱-۴- تحلیل کوواریانس چند متغیره تاثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی، آموزش حل مسئله بر مولفه های انگیزش تحصیلی..... ۱۳۲
- جدول ۲۲-۴- نتایج آزمون توکی بین سه گروه از آزمودنی ها در مولفه های انگیزش تحصیلی..... ۱۳۳

# فصل اول

## کلیات پژوهش

## ۱-۱- مقدمه

آموزش و پرورش نهادی اجتماعی است که می‌تواند در رشد و بالندگی، هویت افراد جامعه و تبلور شخصیت آنان نقش بسیار مهمی ایفا کند. از این رو سرمایه‌گذاری، برنامه‌ریزی و رفع موانع و مشکلات آموزش و پرورش از حساس‌ترین و مهم‌ترین وظایف مسئولان جامعه بوده و باید از اولویت ویژه‌ای برخوردار باشد (رازانی و کلدی، ۱۳۸۹). یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسانهای سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی بویژه «راهبردهای یادگیری خودتنظیمی<sup>۱</sup>» و «حل مسئله<sup>۲</sup>» طی دو دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. در سال‌های اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان تربیتی، پژوهش‌های قابل توجهی را در زمینه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آنها انجام داده‌اند که در میان آنها راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مهارت‌های حل مسئله ابزارهایی مهم برای توانا ساختن دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف آموزشی تلقی می‌شوند (سیف، ۲۰۱۱). یادگیری فراگیران معمولاً به وسیله عملکرد تحصیلی آنها مورد سنجش قرار می‌گیرد. عوامل متعددی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی و برخی دیگر باعث تضعیف عملکرد فراگیران می‌شوند. از مسائل قابل توجه نظام آموزش و پرورش این است که با افزایش تعداد دانش‌آموزان مدارس و همزمان با رشد جامعه بر نوع و میزان مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان افزوده می‌شود. اهمال‌کاری یکی از مهمترین مسائل تأثیرگذار بر رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در انجام تکالیف است که از دیرباز

---

1. self – regulated learning strategies  
2. problem solving

مورد توجه و بررسی روان‌شناسان و مربیان تعلیم و تربیت قرار داشته است (برونلو و رسینگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از استیل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). اهمال کاری یا به آینده موکول نمودن کارها آنقدر متداول است که شاید بتوان آنرا از تمایلات ذاتی بشر برشمرد. در واقع اهمال کاری را به تأخیر انداختن انجام دادن عملی تعریف کرده اند که شخص باید انجام دهد (فیگن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). از مظاهر اهمال کاری پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال کاری تحصیلی<sup>۴</sup> نامیده می‌شود. این نوع اهمال کاری به تمایل غیر منطقی 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). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال کاری بعنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی؛ کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد و با سطح پایین خودتنظیمی، خودکارآمدی و سطح بالای اضطراب و استرس همراه است (میراو و میرانا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). نتایج فراتحلیل استیل (۲۰۰۷)، نشان می‌دهد که بیزاری، به تأخیر انداختن، تکانشگری، وظیفه‌شناسی و حواس پرتی پیش بین‌کننده‌های قوی اهمال کاری هستند (به نقل میراو و همکاران، ۲۰۱۲). اهمال کاری از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی است که در بین دانش‌آموزان نیز شایع است. مطالعه ارتباط و تعامل اهمال کاری با عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که اهمال کاری بر میزان یادگیری، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، اضطراب امتحان و شکست در امتحانات و در نهایت ضعف در عملکرد کلی تحصیلی تأثیر می‌گذارد (حسین و سلطان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

اهمال کاری همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی انسان آثار سوئی دارد. از طرف دیگر ارزش زمان و اهمیت آن با توجه به دنیای رقابتی فعلی، روز به روز بیشتر احساس می‌شود. این موضوع یکی از مهم‌ترین علل شکست و عدم موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی به حساب می‌آید (بالکیس و دوره<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ کاوه و فیاضی، ۱۳۸۸). اهمال و تعلل در بین دانش‌آموزان باعث افزایش اهمال کاری تحصیلی یعنی تمایل غیر منطقی برای به تعویق انداختن، آغاز، یا کامل کردن یک

---

1. Brownlow & Reasinger,  
2. Steel  
3. Figen  
4. academic procrastination  
5. Meirav Hen and Marina  
6. Hussain & Sultan  
7. Balkis & Duru

تکلیف تحصیلی است، دانش‌آموزان ممکن است قصد انجام فعالیت‌های تحصیلی در زمان مشخص را داشته باشند، ولی نمی‌توانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه کافی ایجاد کنند. در نتیجه بجای انجام دادن تکلیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام کارهای غیر ضروری و خوش گذرانی‌های زودگذر دچار شکست می‌شوند. با توجه به این یافته‌ها تحقیق و پژوهش جهت دست یابی به راهکارهای عملی مناسب برای کاهش اهمال کاری در فراگیران امری ضروری و حیاتی بنظر می‌رسد.

## ۲-۱ - بیان مسئله

اهمال کاری به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، توصیف می‌شود (اینور و همکاران، ۲۰۱۱). اهمال کاری یا به آینده موکول نمودن کارها آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی بشر برشمرد. اگر چه اهمال کاری همیشه مسئله ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه داشته باشد (جوکار و دلاور، ۱۳۸۶). اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله اهمال کاری تحصیلی (هیل و بارال<sup>۱</sup>، ۱۹۷۸)، اهمال کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹)، اهمال کاری روان رنجورانه (الیس و ناون<sup>۳</sup>، ۱۹۷۹) و اهمال کاری وسواس گونه (فراری، ۱۹۷۹، به نقل از به نقل مون و ایلینگ ورث<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). اما متداول‌ترین شکل آن اهمال کاری تحصیلی است (به نقل مون و همکاران، ۲۰۰۵). راث بلوم، سولومون و موراکی<sup>۵</sup> (۱۹۸۶)، این نوع اهمال کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. در سال‌های اخیر اهمال کاری تحصیلی به عنوان نوعی نقص در خودتنظیمی، یعنی نقص در کنترل افکار، عواطف و هیجانات و عملکرد مطابق با معیارهای مورد نظر مطرح شده است (فوس و بامیستر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از جوکار و دلاور، ۱۳۸۶). این نوع اهمال کاری یک رفتار فراگیر و بطور بالقوه

---

1. Hil & Baral

2. Efret & Ferari

3. Alice & Nawn

4. Moon & Illingworth

5. Rothblum, Solomon & Murakami

6. Foce & Bamister



ناسازگارانه برای بسیاری از محیط های آموزشی، دانش آموزان و دانشجویان است که اغلب حاصل استرس های روانشناختی می باشد و فهم عواملی که آنرا کاهش می دهند، برای دست اندرکاران تعلیم تربیت از اهمیت ویژه ای برخوردار است (اینور و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به شیوع اهمال کاری در مراکز آموزشی اخیراً پژوهشگران توجه ویژه ای به ارتباط این متغیر با متغیرهایی مانند خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی می کنند. برای مثال یافته های پژوهشی نشان می دهد که اهمال کاری با سطح پایین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی پایین و اضطراب بالا رابطه دارد (فراری، ۲۰۰۵، هاول، واتسون و پاول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ والتر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ تاکمن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱؛ به نقل از کلاسن، کراوچوک و لینچ، ۲۰۰۸).

باورهای خودکارآمدی بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مشکلات، سلامت هیجانی، تصمیم گیری، مقابله با استرس و افسردگی تأثیر می گذارد (بندورا و لاکي<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). خودکارآمدی به باورهای افراد درباره توانایی های شان در بسیج انگیزه ها، منابع شناختی و اعمال کنترل بر یک رخداد معین اشاره دارد. یکی از جنبه های اساسی خودکارآمدی شخص این باور است که فرد از راه اعمال کنترل می تواند بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد. به ویژه در هنگام رویارویی با عوامل استرس زا، داشتن احساس کنترل بر شرایط، عاملی مهم در سازگاری با موقعیت های گوناگون است (بندورا، ۱۹۹۷). ادراک خودکارآمدی یک مکانیسم شناختی است که توانایی کنترل موارد ترسناک را در شخص ایجاد می کند و او را قادر به رویارویی با مشکلات می سازد. درک توانایی خود باعث می شود که یک سری رفتارهایی را شخص از خود دور کند. افرادی که دارای احساس خودکارآمدی واضح، خوب تعریف شده، هماهنگ و تقریباً با ثبات هستند، از سلامت روانشناختی بیشتری برخوردارند. پژوهش ها نشان می دهد اگرچه منابع اولیه خودکارآمدی متمرکز در خانه است، اما مدرسه نیز از روش های مختلف می تواند بر خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر گذارد. باورهای خودکارآمدی با افزایش دوره های تحصیلی در مدرسه کاهش می یابد که عوامل مختلفی از قبیل رقابت های وسیع در مدرسه، ارزشیابی های هنجار مرجع، توجه کمتر معلم به پیشرفت دانش آموزان و فشارهای روانی مرتبط با فعالیت مدرسه، می تواند توجیه کننده کاهش

---

1. Havell, Vatson & Pavell  
2. Valter  
3. Takman  
4. Bandura, A. & Locke

خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> دانش آموزان باشد(ظهره وند،۱۳۸۹). از جمله متغیرهای دیگری که با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد، فرسودگی تحصیلی می باشد. فرسودگی، حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (توپنتن، اوجاوی، وانانن، کالیمو و جاپینن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). در سالهای اخیر فرسودگی به موقعیت ها و بافت های آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می شود(سالملا- آرو<sup>۳</sup> و همکاران،۲۰۰۸). فرسودگی تحصیلی، شامل سه حیطه، خستگی تحصیلی<sup>۴</sup>، بی علاقهگی تحصیلی<sup>۵</sup>، ناکارآمدی تحصیلی<sup>۶</sup> می شود(سالملا- آرو و همکاران، ۲۰۰۸).

براساس تحقیقات و پژوهش های انجام شده می توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت های آموزشی با ویژگی هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می شود(سالملا- آرو و ناتانن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علایمی مانند بی اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس های درس، مشارکت نکردن در فعالیت های کلاسی، احساس بی معنایی در فعالیت های درسی و احساسی ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می کنند(نعامی،۲۰۰۹).

زانگ(۲۰۱۰) در پژوهشی با بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه به این نتیجه رسید که بین فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری رابطه مثبتی وجود دارد. کلاس، انگ و چانگ<sup>۸</sup>، (۲۰۱۰)، با مطالعه اهمال کاری تحصیلی و همبسته های انگیزشی بر روی ۱۱۴۵ دانشجو در دو کشور کانادا و سنگاپور، نشان دادند که متغیرهای انگیزشی در هر دو کشور مشابه هم بود. بعلاوه خودکارآمدی مرتبط با خودتنظیمی ارتباط قوی با اهمال کاری در بین دانشجویان هر دو کشور

---

1. *academic self - efficacy*

2. *Toppinen, Ojaarvi, Vaananen, Kalimo & Jappinen*

3. *Salmela-Aro*

4. *Academic Exhaustion*

5. *Academic Cynicism*

6. *Academic Inefficacy*

1. *Naatanen*

8. *Ang & r Chong*

داشت.

انگیزش تحصیلی<sup>۱</sup>، انگیزه روانشناختی فراگیری است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدفهای تحصیلی اشاره دارد. این سازه با حصول آگاهی از چگونگی تأثیر فرایندهای شناختی - انگیزشی شخص روی فعالیت‌هایی که برای پیشرفت تحصیلی وی اهمیت دارند، برآورد می‌شود (گارن، متیوس و جولی، ۲۰۱۰). انگیزش تحصیلی با هدفهای ویژه، نگرشها و باورهای خاص، روش‌های نائل شدن به آنها و تلاش و کوشش فرد در ارتباط است. انگیزش به علل زیربنایی رفتار اشاره دارد و شامل مجموعه‌ای از باورها، ادراک‌ها، ارزش‌ها، علاقه‌ها و اعمال است که ارتباط تنگاتنگی با هم دیگر دارند (گانی، ۲۰۱۰<sup>۲</sup>؛ به نقل از هاتیس، ۲۰۱۱). انگیزش فراگیران بخش پیچیده‌ای از رفتار انسانی است که چگونگی انتخاب، میزان سرمایه‌گذاری، صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس فرد درباره آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. براساس نظریه خودتعیینی<sup>۳</sup> انگیزش دارای شکل‌های متفاوتی است. این شکل‌ها با جهت‌گیری‌های انگیزش که بر روی یک پیوستار با درجاتی متفاوت از خودتعیینی قرار دارند (راتل، گوای، والراند، لاروس و سنکال، ۲۰۰۷<sup>۴</sup>).

گلندا و کاری (۲۰۱۰)، با بررسی 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. بعلاوه نتایج پژوهش نیکل<sup>۵</sup> (۲۰۰۶)، نشان می‌دهد که رابطه منفی معناداری بین انگیزش درونی و عزت نفس با اهمال‌کاری وجود دارد؛ در حالی که بین انگیزش بیرونی و اهمال‌کاری رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

یکی از نظریه‌هایی که پژوهشگران در قالب آن به مطالعه یادگیری می‌پردازند، نظریه یادگیری خودتنظیمی است. چهارچوب اصلی این نظریه براین اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر

---

1. academic motivation

2. Garn. Matthews & Jolly

3. Gany

4. Hatice

5. self-determination

6. Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Sene'cal

7. Nicole

باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سازماندهی می کنند (پنتریچ و زوشو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روانشناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرایند یادگیری بجای تجربه یادگیری انفعالی تأکید می کنند (اومن چی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). پژوهش ها نشان داده اند که برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، یادگیرندگان باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را علی رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ نمایند (پنتریچ و زوشو، ۲۰۰۷؛ شانک و زیمرمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶ به نقل از بمبوتی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). پنتریچ (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیمی را بعنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می کند که بوسیله آن یادگیرنده اهداف فعالیت های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می کند (نقل از نیکوس و همکاران، ۲۰۰۵). زیمرمن (۱۹۸۶)، بعنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی- اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف نمود که در آن دانش آموزان بجای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلم، والدین و یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند. به عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری جهت پیشینه نمودن یادگیری اطلاق می شود (نقل از سبحانی نژاد و عابدی، ۱۳۸۵).

یافته های پژوهشی نشان می دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معناداری بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارد (غلامی لواسانی، میرحسینی و داودی؛ ۲۰۱۱). احساس خودکارآمدی در رابطه با خودتنظیمی، بیانگر باور فرد در مورد توانمندی های او برای تغییر راهبردهای یادگیری، مقاومت در برابر حواس پرتی، انجام دادن تکالیف و شرکت کردن در کلاس های یادگیری می باشد که عاملی اثر گذار بر پیشرفت تحصیلی محسوب می شود (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین نتایج پژوهش های متعددی نشان می دهد که سطح پایین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با سطح بالای اهمال کاری در ارتباط است (فراری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ هاول، واتسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷؛ ودکین و

- 
1. Penrich & Zusho
  2. Ao man-Chih
  3. Zimmerman
  4. Bembenuddy
  5. Ferrari
  6. Howell, A. J., & Watson