

## تأثیر تکلیف شب و تمرین فعال بر نگرش دانش آموزان

دکتر یحیی کاظمی\*

### چکیده

این تحقیق در پی پاسخ به این سؤالها است که «تکلیف شب چه تأثیری بر نگرش به تحصیل دردانش آموزان ابتدایی دارد؟» آیا روشهای جایگزین می‌تواند مشکلات احتمالی در این زمینه را برطرف کنند؟ این تحقیق به روش شبه آزمایشی و با طرح توسعه یافته‌ای از طرح دوگروه ناهمسان با پیش آزمون و پس آزمون و گروه کنترل انجام شده است. در این روش سه گروه دارای (۱) تکلیف شب آزاد، (۲) تکلیف شب اجباری و (۳) تمرین فعال در کلاس - بدون تکلیف شب، مورد مقایسه قرار گرفتند. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات «پرسشنامه‌ی نگرش سنج» در زمینه نگرش نسبت به تحصیل علم بوده است - که به دلیل ناتوانی دانش آموزان در تکمیل پرسشنامه، به صورت مصاحبه‌ای تکمیل شده است. جامعه آماری را دانش آموزان سال دوم ابتدایی منطقه ۲ زاهدان تشکیل می‌دهند. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای - تصادفی بوده است و نمونه آماری ۱۲ کلاس - هر گروه ۴ کلاس با دو کلاس دخترانه و دو کلاس پسرانه - و در مجموع ۱۳۸ آزمودنی را شامل می‌شد. از روشهای آماری تحلیل کواریانس و تحلیل واریانس چند طرفه و آزمونهای تعقیبی ماتریکس و توکی برای مقایسه گروهها و متغیرهای تعدیل‌کننده استفاده شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد: تفاوت معنی‌داری بین گروههای بی تکلیف شب و

\* دانشگاه سیستان و بلوچستان / زاهدان، خیابان دانشگاه، مجتمع اساتید، پلاک ۶۲ ادبیات

با تکلیف شب آزاد مشاهده نشد. اما میانگین نگرش تحصیلی این دو گروه به صورت معنی‌داری برتر از میانگین نگرش تحصیلی گروه دارای «تکلیف شب اجباری» بود. همچنین، تفاوت معنی‌داری بین گروه دختران و پسران، در زمینه نگرش نسبت به تحصیل مشاهده نشد. بنابر نتایج این «تحقیق تمرین فعال در کلاس بدون ارائه تکلیف شب» و «تکلیف شب آزاد» - در مقایسه با «تکلیف شب اجباری» سبب بهبود نگرش تحصیلی دانش‌آموزان دوم ابتدایی می‌شوند.

**کلید واژه‌ها:** تکلیف شب، تکلیف شب آزاد، نگرش تحصیلی، تمرین فعال.



#### ● مقدمه

«تکلیف شب»<sup>۱</sup> در مدارس ابتدایی ایران بسیار مرسوم است و این در حالی است که در خصوص ثمر بخش بودن یا مضر بودن آن، تردید وجود دارد. در همین راستا دویل<sup>۲</sup> و باربر<sup>۳</sup> (۱۳۷۰)، مطرح می‌کنند که بیشتر طرح‌های تحقیقی درباره تکلیف شب، ناقص و نارسا هستند. هیچ مطالعه‌ای نبوده است که بتواند کلیه متغیرهایی که بر ارتباط تکلیف شب و موفقیت تحصیلی مؤثر هستند را به دقت کنترل کند. کوپر و والتین (۲۰۰۱)، نیز مطرح می‌کنند که تحقیقات درباره اثرات تکلیف شب هنوز نظر قاطعی در این خصوص ارائه نداده‌اند. بنابراین لازم است روشن شود که آیا تکلیف شب مفید است یا مضر؟ و آیا روش‌های جایگزین می‌تواند مشکلات احتمالی را برطرف کنند؟ به همین دلیل به بررسی دلایل مدافعان و مخالفان تکلیف شب پرداخته می‌شود:

به دلیل افزایش فشار به معلمان، جهت افزایش نمره دانش‌آموزان و تاکید روی آزمون‌های معیار شده است، معلمان خود را مجبور می‌بینند که نمره بالاتری ایجاد کنند و وقتی در ساعت کلاس موفق نمی‌شوند، به تکلیف شب روی می‌آورند (کاتز، ۲۰۰۱). بنابراین افزایش پیشرفت تحصیلی یکی از دلایلی است که عده‌ای از معلمان را به ارائه تکلیف شب می‌کشاند. رابطه معکوسی بین طولانی بودن مدت زمان تکلیف شب و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی وجود دارد (اسکینر، ۲۰۰۴). در مطالعه‌ای که روی دانش‌آموزان ۱۶ مدرسه ابتدایی در مریلند انجام شده است ارتباط منفی بین مدت زمان انجام تکالیف و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی و خواندن مشاهده شده است (دویل و باربر، ۱۳۷۰).

تحقیقات مختلفی تأثیر تکلیف شب بر «پیشرفت تحصیلی» را با توجه به مقطع تحصیلی، متفاوت گزارش کرده‌اند و بر همین اساس عموماً تکلیف شب را برای مقطع متوسطه تحصیلی

مفید و برای مقطع ابتدایی بی تأثیر بر پیشرفت تحصیلی یافته‌اند (کوپر، لیندسای، نای و گریته‌هاوس، ۱۹۹۸؛ کوپر و والتین، ۲۰۰۱). دویل و باربر (۱۳۷۰)، در تحقیق خود تأکید می‌کنند که تکلیف شب برای کودکان خردسال، نه تنها نامناسب بلکه زیان‌آور است.

رشد مهارت‌های مشارکتی مانند مسئولیت‌پذیری، یادگیری مستقل و مدیریت زمان از فواید دیگر تکلیف شب دانسته شده است (وارتون، ۲۰۰۱). البته اگر والدین در این خصوص کاملاً خود را کنار بکشند و «تکلیف شب را امری بین‌دانش‌آموز و معلم او تلقی کنند و هیچ دخالتی در انجام یا عدم انجام آن توسط دانش‌آموز نداشته باشند به مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان کمک می‌کند» (گینات، ۱۳۸۲، ص ۶۳). اما آنچه عملاً در کشور ما مشاهده می‌شود چنین برخوردی در خانواده‌ها معمول نیست و اگر باشد نیز مورد انتقاد معلمان قرار می‌گیرد.

هالم و کاون<sup>۵</sup> اخیراً اهداف «تکلیف شب» را در پنج دسته جای داده‌اند که علاوه بر ارتقاء یادگیری، ارتقاء مهارت‌های عمومی و ارتقاء روابط درون خانواده، موارد زیر را مطرح می‌کنند: «تحقق اهداف مدرسه»؛ «تحکیم روابط خانه و مدرسه» (به نقل وارتون، ۲۰۰۱).

دلایل دیگری برای ضرورت «تکلیف شب» مطرح شده است از جمله: محدودیت‌های زمانی برنامه‌های رسمی؛ چند نوبته بودن بعضی از مدارس؛ ضرورت توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان (دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی، ۱۳۷۸).

مخالفتان نیز مطرح می‌کنند که تکلیف شب:

- نابرابری اجتماعی را گسترش می‌دهد زیرا وجود خانواده‌های نابرابر از نظر منابع تربیتی، سبب ادامه عدم موفقیت می‌شود.

- باعث کاهش انگیزش و افزایش اضطراب و خستگی می‌شود.

- فرصت و وقت برای انجام فعالیت‌های دیگر را کاهش می‌دهد.

- باعث ایجاد مشکلاتی در خانواده می‌شود که با تعبیرهایی چون «برنده شدن در جنگ» یا

تکلیف شب به عنوان «میدان نبرد»، از آن یاد شده است. این حالت به خاطر دخالت والدین جهت اطمینان از انجام تکالیف توسط کودکان به وجود می‌آید (کوپر، ۱۹۸۹؛ کوپر و نای<sup>۶</sup>؛ هالم و کاون، بی تا. به نقل از وارتون ۲۰۰۱).

کوپر و والتین (۲۰۰۱)، بعد از اشاره به مواردی که به عنوان نکات مثبت تکلیف شب تلقی می‌شوند، مطرح می‌کنند که اثرات منفی تکلیف شب جالب‌تر است.

- اگر هدف از تکلیف شب، تکمیل یادگیری و به سطح کاربرد رساندن آموخته‌ها از طریق

تمرین باشد، ممکن است عده‌ای از یادگیرندگان، تکلیف را انجام ندهند یا از روی دیگران

رونووسی کنند. در دروسی که پیش نیاز هستند چنین اتفاقی ممکن است سبب تفاوت در پیش نیازهای دانش آموزان شود و مشکلاتی را باعث شود که در «سنجش ورودی» در پی رفع آنها هستیم (کاظمی، ۱۳۷۴).

استیجر (۲۰۰۱)، دربارهٔ اثرات تکلیف شب می نویسد:

به خاطر تکلیف شب دانش آموزان باید یادگیریهای مختلف دیگر را رها کنند و به تجارب یادگیری محدود در یک الگوی واحد، که تمام طول روز در مدرسه روی آن کار کرده اند بپردازند (ص ۳).

کراوک و بویل (۲۰۰۱)، در انتقاد از تکلیف شب به مشکلات مبتلا به معلمان در خصوص نحوهٔ انجام تکالیف توسط دانش آموزان و افسانهٔ تأثیر تکلیف شب بر پیشرفت تحصیلی می پردازند.

لیبرمن (۱۹۸۳)، نیز علاوه بر اشاره به بعضی از موارد فوق، می گوید، تکلیف شب مشکلات قابل توجهی در رابطهٔ بین معلمان و دانش آموزان ایجاد می کند:

- معلمان مستقیماً نمی توانند بر تکلیف شب دانش آموزان نظارت داشته باشند. بنابراین اقتدار معلم در خارج از محدودهٔ کلاس مورد آزمون قرار می گیرد.

- ممکن است والدین توسط کودکان اغوا شوند که به خاطر محدودیت زمانی یا خستگی آنها، تکلیف شب فرزندشان را انجام دهند.

- وقتی والدین وارد صحنه می شوند نفوذ خود را به عنوان والدین از دست می دهند و زیر نظارت معلم قرار می گیرند.

- وقتی دانش آموزان تکلیف خود را انجام نمی دهند یا بد انجام می دهند و از آنها خواسته می شوند که آنرا کامل کنند، راهبردهای معمول در این زمینه زیر سؤال هستند. مثلاً ماندن دانش آموز در مدرسه یا ... (لیبرمن، ۱۹۸۳).

افرادی چون بارون (۲۰۰۱)، با عنوان کردن این جمله که «باز یاد کار دادن به فرزند انمان، کودکی آنها را به یغما می بریم» با تکلیف شب به مخالفت برخاسته اند. هو (۲۰۰۰)، نیز با عنوان «تکلیف زیاد؟ من به دخترم می گویم اعتصاب کند» (ص ۲۲) و با این عبارت که «هیچ اتحادیه ای چنین بهره کشی از اعضای خود را نمی پذیرد». بالحنی شدید به مخالفت با تکلیف شب پرداخته است.

او می گوید: امروزه هیچ کودکی در خیابان ما نیست که راجع به مدرسه چیز خوبی بگوید. هر روز ما دخترمان را ترغیب می کنیم به مدرسه برود. او از آن نفرت دارد. احساس او منطقی و قابل درک است. او ۲/۵ ساعت تکلیف شب دارد و زمان طولانی صرف رفت و برگشت به مدرسه

می‌کند ... (همان منبع).

کوپر و همکاران (۱۹۹۸)، در تحقیقی درباره نگرش دانش آموزان، معلمان و اولیا نسبت به تکلیف شب به مقایسه تفاوت نگرشهای این سه گروه پرداخته است. نتایج نشان داد که نگرش هر سه گروه نسبت به تکلیف شب مثبت بود. اما نگرش دانش آموزان در دامنه ۰ تا ۱۴ با میانگین ۷ بود و نگرش معلمان و والدین بالاتر از این حد بود. نگرش دانش آموزان سطوح پایین‌ترین ۰ تا ۲ بود. میانگین نگرش والدین کلاسهای پایین ۹/۰۶ و میانگین نگرش معلمان آنها ۱۱/۰۸ بود. براین اساس، همبستگی نگرش والدین و دانش آموزان و معلمان و دانش آموزان آنها درباره تکلیف شب معنی‌دار نبود. مشاهده می‌شود که نگرش اولیا و معلمان با نگرش دانش آموزان نسبت به تکلیف شب تفاوت دارد و نمی‌توان با توجه به نظر بزرگسالان، به قضاوت در این باره پرداخت.

بوئل (۲۰۰۰)، مطرح می‌کند، در تحقیقاتی که رابطه‌ای مثبت بین تکلیف شب و انگیزش دانش آموزان مشاهده شده است معلوم نیست کدام یک علت دیگری باشد.

با توجه به تأثیر افزایش مقدار تکلیف شب بر خستگی دانش آموزان، نتایج پژوهشها نشان می‌دهند که در امریکا، یک سوم ۹ تا ۱۲ ساله‌ها گفته‌اند، هیچ تکلیفی انجام نمی‌دهند و نصف ۳ تا ۱۲ ساله‌ها، گفته‌اند، هیچ تکلیفی انجام نمی‌دهند. بر اساس گزارشهای «مرکز ملی آمارهای تربیتی» (NCES) ۲۴ درصد از ۱۳ ساله‌ها و ۱۲ درصد از دانش آموزان متوسطه اول گفته‌اند در یک هفته تکلیفی نداشته‌اند و ۸۸ درصد باقی مانده گفته‌اند کمتر از ۵ ساعت در هفته تکلیف داشته‌اند. که این برخلاف اطلاعاتی است که حاکی از افزایش متوسط زمان انجام تکلیف شب می‌باشد (اسکینر، ۲۰۰۴). اما در ایران، بررسی «موسسه روانشناسی دانشگاه تهران» در سال ۱۳۶۵، میزان تکلیف شب در تهران را بین ۴۹ دقیقه تا ۱۲۶ دقیقه در نوسان گزارش می‌کند (دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی، ۱۳۷۸).

بنابراین با توجه به اینکه بین نظر دانش آموزان و معلمان و اولیا نسبت به «تکلیف شب» تفاوت وجود دارد و ممکن است آنچه از نظر اولیا و معلمان مفید تلقی شود برای دانش آموزان بی‌فایده و خسته‌کننده جلو کند و با توجه به مقدار تکلیف شب در ایران در این پژوهش، به بررسی تفاوت نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل - در سه گروه با سه نوع تکلیف شب - پرداخته شده است. بر این اساس، فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. بین تکلیف شب آزاد، تکلیف شب اجباری، «عدم ارائه تکلیف شب همراه با تمرین فعال در کلاس» در زمینه تأثیر بر «نگرش» دانش آموزان دوم ابتدایی زاهدان «نسبت به تحصیل علم»، تفاوت وجود دارد.

۲. بین دختران و پسران در زمینه تأثیر سه روش تکلیف شب، بر «نگرش» آنها «نسبت به تحصیل علم» تفاوت وجود دارد.

### ● روش

روش نیمه تجربی با طرح توسعه یافته‌ای از «طرح دو گروهی ناهمسان بایش آزمون و پس آزمون و کنترل» مورد استفاده قرار گرفته است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۱). با این وصف که در این پژوهش از سه گروه مقایسه استفاده شده است که یکی از سه گروه، روش معمول در مدارس است و نقش کنترل را ایفا می‌کند و دو گروه دیگر، گروه آزمایش تلقی می‌شوند. همچنین نیمی از آزمودنیها فقط «پس آزمون نگرش نسبت به تحصیل» را تکمیل کردند و در معرض پیش - آزمون قرار نگرفتند تا اثر تعاملی پیش آزمون با متغیر وابسته حذف شود و روایی برونی نتایج افزایش یابد.

○ نمونه آماری شامل ۱۲ کلاس بود که ۶ کلاس دختر و ۶ کلاس دیگر پسر بودند. در این میان از هر ۶ کلاس ۲ کلاس روش عدم ارائه تکلیف، ۲ کلاس روش تکلیف آزاد، و ۲ کلاس دیگر روش ارائه منظم تکلیف شب را، اجرا می‌کردند. در مجموع نمونه این پژوهش ۱۳۸ آزمودنی: ۹۴ آزمودنی با پیش آزمون و پس آزمون و ۴۴ آزمودنی دیگر فقط با پس آزمون را در بر می‌گرفت. با توجه به جدول کوهن با این نمونه می‌توان با  $\alpha = 0/05$  و حجم اثر مساوی  $0/20$  توان آزمونی برابر  $0/97$  به دست آورد با توجه به جدول کوهن (۱۹۸۶) - مربوط به تحقیقات تجربی - در مقایسه‌هایی که با نمونه‌های کوچک انجام شده است برای  $\alpha = 0/05$  و حجم اثری مساوی  $0/30$  و توان آزمونی برابر  $0/97$  نمونه‌ای ۴۸ نفری نیز کافی است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۱).

### ○ متغیرهای تحقیق

الف) تکلیف شب: در تعریف «تکلیف شب»، به تعبیر کوپر (۱۹۸۹)، «یعنی وظایفی که توسط معلمان مدرسه برای دانش‌آموزان تعیین می‌شود و باید در ساعتهایی غیر از ساعتهای مدرسه انجام گیرد». (به نقل از کوپر و والتین، ۲۰۰۱، ص ۴).

سه روش تکلیف شب مورد بررسی در این پژوهش به صورت زیر بوده‌اند:

□ تکلیف شب اجباری: از یک گروه معلمان خواسته شد تکلیف شب را به صورت اجباری تعیین کنند.

□ تکلیف شب آزاد: از گروه دیگر خواسته شد در حد نیم ساعت تکلیف شب به دانش‌آموزان

ارائه دهند و برای دانش آموزان جهت انجام آن تکالیف ایجاد انگیزه کنند - یعنی فواید انجام آنها را بگویند - و افرادی که تکلیف انجام می دهند را تشویق کنند و با افرادی که تکلیف انجام نمی دهند برخورد منفی انجام نگیرد.

□ بدون تکلیف شب: از گروه سوم معلمان خواسته شد هیچ تکلیفی برای خانه تعیین نکنند و به جای آن، در کلاس درس از دانش آموزان بخواهند که تمرینهای خود را با نظارت معلم انجام دهند.

در این پژوهش، برای «سنجش نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل علم»، از پرسشنامه محقق ساخته‌ای - که شامل سه دسته سؤال مربوط به اجزای «شناختی»، «عاطفی» و «رفتاری» نگرش می باشد - استفاده شده است. این پرسشنامه در پژوهشی جداگانه توسط محقق، اعتبار و روایی صوری و محتوای آن به دست آمده بود که ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه  $\alpha = 0/88$  گزارش شده است (کاظمی، ۱۳۸۲). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ی نگرش سنج در پیش آزمون  $0/73$  و در پس آزمون  $0/85$  بوده است.

با توجه به اینکه گروه نمونه دانش آموزان پایه دوم ابتدایی بودند و امکان تکمیل پرسشنامه توسط خود آنها نبوده است، پرسشنامه‌های نگرش سنج توسط پرسشگران، به صورت مصاحبه‌ای تکمیل شده است.

○ تحلیل آماری به روش تحلیل کواریانس (برای تفکیک اثر پیش آزمون) و تحلیل واریانس یک طرفه و چند طرفه انجام شده است. از آزمونهای تعقیبی ماتریکس و توکی، به منظور مقایسه‌ی دو به دوی متغیرها استفاده شده است. برای بررسی امکان استفاده از تحلیل کواریانس آزمون فرض همگنی شیبها اجرا شده است تا در صورت نبود اثر متقابل معنی دار بین هم متغیر و متغیر، از تحلیل کواریانس استفاده شود.

#### ● نتایج

در این بخش به بررسی فرضیه‌های تحقیق پرداخته می شود.

□ در بررسی فرضیه اول تحقیق موارد زیر مشخص گردید:

الف) با توجه به آزمودنیهای دارای پیش آزمون و پس آزمون، از آنجاییکه F واریانس درون گروهها معنی دار نیست ( $p = 0/08$ ) و با توجه به اینکه آزمون فرض همگنی شیبها اثر متقابل معنی داری را بین هم متغیر و متغیر عامل نشان نمی دهد ( $p = 0/34$ ) از تحلیل کواریانس استفاده شده است که نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- بررسی تفاوت بین عدم ارائه ی تکلیف شب آزاد و تکلیف شب اجباری در زمینه نگرش دانش

آموزان نسبت به تحصیبا پیش آزمون و پس آزمون- با کمک آزمون تحلیل کواریانس

منبع پراکنندگی	شاخصها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
هم متغیر(پیش آزمون)		۴۵/۶۶	۱	۴۵/۶۵	۰/۷۰۶	۰/۴
بین گروهی		۵۱۸/۴۹	۲	۲۵۹/۲۵	۴/۰۰	۰/۰۲۱
درون گروهی		۵۸۲۰/۳۸	۹۰	۶۴/۶۷		
کل		۱۲۹۲۴۲۳/۰	۹۴			

با توجه به اینکه آزمون کلی معنی دار است آزمون دو به دو بین سه گروه به کمک آزمون تکمیلی ماتریکس اجرا می شود.

جدول ۲- مقایسه دو به دو بین عدم ارائه تکلیف شب آزاد و تکلیف شب اجباری

در زمینه نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل با کمک آزمون ماتریکس

گروهها	شاخصها	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معنی داری
بی تکلیف	تکلیف آزاد	۰/۰۲	۲/۰۶	۰/۹۱
با تکلیف	با تکلیف	۴/۸۸	۱/۹۷	۰/۰۱
تکلیف آزاد	با تکلیف	۵/۱	۲/۱	۰/۰۱۸

با توجه به نتایج جدول ۲، به صورت معنی داری میانگین نگرش تحصیلی مثبت در گروههای دارای تکلیف شب آزاد و بدون تکلیف شب برتر از گروه دارای تکلیف شب اجباری است و تفاوت معنی داری بین گروه دارای تکلیف شب آزاد و بدون تکلیف شب مشاهده نشد. لازم به ذکر است مقایسه پیش آزمونهای سه گروه تفاوت معنی داری را نشان نمی دهد.

جدول ۳- بررسی تفاوت بین پیش آزمون گروههای سه گانه (عدم ارائه تکلیف شب، تکلیف شب آزاد و تکلیف شب

اجباری)، در زمینه نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل با کمک آزمون تحلیل واریانس

منبع پراکنندگی	شاخصها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی		۶۳/۸۲	۲	۳۱/۹۱	۰/۷۰	۰/۵
درون گروهی		۴۱۶۵/۱۶	۹۱	۴۵/۷۷		
کل		۱۲۹۱۲۲۹	۹۴			



ب) با توجه به آزمودنیهای فاقد پیش آزمون، از آنجاییکه F برابری واریانس درون گروهها در سطح  $(p \leq 0/87)$  معنی دار نیست آزمون تحلیل واریانس مورد استفاده قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۴ مشاهده می شود. با توجه به اینکه آزمون کلی معنی دار است از آزمون تکمیلی توکی برای مقایسه دو به دو بین سه گروه استفاده شده است.

جدول ۴- بررسی تفاوت بین عدم ارائه تکلیف شب، تکلیف شب آزاد و تکلیف شب اجباری

در زمینه نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل با پس آزمون باکمک آزمون تحلیل واریانس

شاخصها	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح
منبع پراکندگی	مجدورات	آزادی	مجدورات		معنی داری
بین گروهی	۱۰۷۴/۸	۲	۵۳۷/۴	۴/۲۶	۰/۰۲۱
درون گروهی	۵۱۹۷/۰۶	۴۱	۱۲۶/۷		
کل	۵۵۱۷۳۱/۰	۴۴			

با توجه به نتایج جدول ۵، به صورت معنی داری میانگین نگرش تحصیلی مثبت در گروه دارای «تکلیف شب آزاد» برتر از میانگین گروه دارای «تکلیف شب اجباری» است.

جدول ۵- مقایسه دو به دو بین عدم ارائه تکلیف شب، تکلیف شب آزاد و تکلیف شب اجباری

در زمینه نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل با کمک آزمون توکی

گروهها	شاخصها	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معنی داری
بی تکلیف	تکلیف آزاد	-۱/۶۶	۴/۱۸	۰/۹
	با تکلیف	۹/۴۶	۴/۱۸	۰/۰۷
تکلیف آزاد	بی تکلیف	۱/۶۶	۴/۱۸	۰/۹
	با تکلیف	۱۱/۱۳	۴/۱۱	۰/۰۲۶

□ در بررسی فرضیه دوم تحقیق:

الف) با توجه به آزمودنیهای دارای پیش آزمون و پس آزمون؛ در بررسی این فرضیه تحقیق، با توجه به آزمودنیهای دارای پیش آزمون و پس آزمون و از آنجاییکه F واریانس درون گروهها معنی دار نیست  $(p \leq 0/65)$  و بر این اساس که آزمون فرض همگنی شیبها، اثر متقابل معنی داری را بین هم متغیر و متغیر عامل نشان نمی دهد  $(p \leq 0/48)$  از تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج نشان می دهد تفاوت معنی داری در سطح  $(p \leq 0/05)$  بین نگرش دانش آموزان دختر و پسر گروه نمونه، نسبت به تحصیل علم وجود ندارد (جدول ۶).

جدول ۶- بررسی تفاوت بین نگرش دانش آموزان دختر و پسر نسبت به تحصیل - با پیش آزمون

و پس آزمون با کمک آزمون تحلیل کواریانس

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
منبع پراکنندگی					
هم متغیر (پیش آزمون)	۱۸/۹۶	۱	۱۸/۹۶	۰/۲۷	۰/۶
بین گروهی (جنس)	۰/۱۲	۱	۰/۱۲	۰/۰۰۲	۰/۹۷
درون گروهی	۶۳۳۸/۷۶	۹۱	۶۹/۶۶		
کل	۱۲۹۲۴۲۳/۰	۹۴			

ب) با توجه به آزمودنیهای فاقد پیش آزمون، از آنجاییکه F برابری واریانس درون گروهها در سطح  $(p \leq 0/178)$  معنی دار نیست آزمون تحلیل واریانس مورد استفاده قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۷ مشاهده می گردد. با توجه به پس آزمون، تفاوت معنی داری بین گروه دختران و پسران، در زمینه نگرش نسبت به تحصیل، وجود ندارد که این نتایج، با نتایج حاصل از پیش آزمون و پس آزمون مشابه است.

جدول ۷- بررسی تفاوت بین نگرش دانش آموزان دختر و پسر نسبت به تحصیل با پس آزمون

با کمک آزمون تحلیل واریانس

شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
منبع پراکنندگی					
بین گروهی	۵/۴۷	۱	۵/۴۷	۰/۰۳	۰/۸۵
درون گروهی	۶۲۶۶/۴	۴۲	۱۴۹/۲		
کل	۵۵۱۷۳۱/۰	۴۴			

○ علاوه بر این نتایج نشان می دهد:

۱. بین «تکلیف شب آزاد»، «تکلیف شب اجباری» و عدم ارائه تکلیف شب همراه با تمرین فعال در کلاس، در زمینه تأثیر بر پیشرفت تحصیلی درس دیکته دانش آموزان دوم ابتدایی زاهدان، تفاوت وجود دارد.
۲. بین «تکلیف شب آزاد»، «تکلیف شب اجباری»، و عدم ارائه تکلیف شب همراه با تمرین فعال در کلاس، در زمینه تأثیر بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان دوم ابتدایی زاهدان تفاوت وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه‌ها از گروه نمونه‌ای شامل ۲۴۷ آزمودنی استفاده شد. ابزارهای اندازه‌گیری آزمونهای پیشرفت تحصیلی محقق ساخته در درس ریاضی و دیکته بودند و از روشهای آماری تحلیل واریانس چند طرفه و کروسکال و ایس و آزمونهای تعقیبی توکی و من ویتنی برای مقایسه‌گروهها و متغیرهای تعدیل‌کننده استفاده شده است.

نتایج بررسی این فرضیه‌ها نشان می‌دهد: در آزمون پیشرفت تحصیلی در درس «ریاضی»، به صورت معنی‌داری میانگین گروه «بی تکلیف شب» برتر از میانگین گروه دارای «تکلیف شب آزاد» است و تفاوت معنی‌داری با گروه دارای «تکلیف شب اجباری» مشاهده نشد.

در آزمون پیشرفت تحصیلی در درس «دیکته» رتبه میانگین گروه «بی تکلیف شب» به صورت معنی‌داری برتر از گروههای دارای «تکلیف شب اجباری» و «تکلیف شب آزاد» می‌باشد.

بر این اساس «تمرین فعال در کلاس بدون ارائه تکلیف شب» در مقایسه با «تکلیف شب اجباری» و «تکلیف شب آزاد» سبب پیشرفت تحصیلی بیشتری در دانش آموزان دوم ابتدایی می‌شود.

### ● بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شده است با استفاده از روش شبه آزمایشی و مهار عوامل مختلفی از قبیل سابقه، میزان تحصیلات و جنس معلمان و پایه و جنس دانش آموزان تأثیر انواع تکلیف شب بر نگرش تحصیلی بررسی شود. که در این بخش به تفسیر و بررسی نتایج آن پرداخته می‌شود.

○ نتایج تحلیل آماری این فرضیه اول بیانگر این است که با اطمینانی در سطح ۹۵ درصد می‌توان استنباط کرد که «عدم ارائه تکلیف شب» یا «ارائه تکلیف شب آزاد» سبب افزایش میانگین نگرش مثبت دانش آموزان دوم ابتدایی نسبت به تحصیل شده است در این مقایسه میانگین نمره نگرش دانش آموزانی که تکلیف شب انجام نمی‌داده‌اند  $4/8$  بالاتر از میانگین نمره نگرش دانش آموزانی است که تکلیف شب انجام می‌داده‌اند. (با توجه به نتایج پس آزمون این تفاوت  $9/4$  نمره می‌باشد) همچنین میانگین نمره نگرش دانش آموزانی که تکلیف شب آزاد داشته‌اند  $5/1$  (و در پس آزمون  $11/1$ ) بالاتر از میانگین نمره نگرش دانش آموزانی بوده است که تکلیف شب انجام می‌داده‌اند. به عبارتی دیگر می‌توان گفت که ارائه تکلیف شب اجباری به دانش آموزان دوم ابتدایی سبب افزایش نگرش منفی آنها نسبت به تحصیل علم شده است.

در این خصوص، احدیان و آقازاده (۱۳۷۸)، به نقل از بری<sup>۱</sup> مطرح کردند این باور که «با ندادن تکلیف خانه، نگرش دانش آموزان نسبت به کار مدرسه بهبود می‌یابد» هرچند منطقی است اما

کم اهمیت می‌باشد و مربوط به فضایی دیگر است. اما با نتایج این پژوهش این باور تقویت می‌شود یا لااقل می‌توان ادعا کرد که با دادن تکلیف خانه، نگرش دانش آموزان نسبت به کار مدرسه منفی می‌شود.

در بررسی نوع نگرش دانش آموزان نسبت به تکلیف شب در یک تحقیق به بررسی نظر دانش آموزان، اولیاء و معلمان درباره هدف تکلیف شب پرداخته شده است. کوپر و همکاران (۱۹۹۸)، مطرح می‌کنند که دانش آموزان بر این عقیده نیستند که تکلیف شب، پیشرفت تحصیلی آنها را بهتر می‌کند. تقریباً تمام دانش آموزان کلاس دوم، هدف تکلیف شب را «یادگیری» می‌دانند در حالی که دانش آموزان کلاس ششم، هدف تکلیف شب را «یاد آوری» می‌دانند. شواهد کمی وجود دارد که دانش آموزان اهداف مد نظر بزرگسالان از تکلیف شب را تشخیص دهند. بریان<sup>۱۱</sup>، نلسون<sup>۱۲</sup>، و ماتور<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۵)، دریافتند که ۳۷ درصد دانش آموزان کلاسهای اول تا سوم با این جمله موافق هستند که تکلیف شب خسته کننده و غیر جذاب است (به نقل از وارتون، ۲۰۰۱). چن<sup>۱۴</sup> و واستونسن<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۹)، مطرح می‌کنند که نگرش منفی نسبت به تکلیف شب ممکن است به خاطر نوع تکلیف شب باشد نه مقاومت در مقابل هر نوع تمرین بعد از مدرسه (همان منبع). با وجود این، تحقیق‌های میدانی مربوط به تکلیف شب، عموماً متوجه تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی بوده است و کمتر به بررسی تجربی یا نیمه تجربی این موضوع پرداخته شده است. بنابراین، از آنجایی که نگرشها را محور زندگی معرفی می‌کنند و اگر نگرشها و رفتارها را در سطح مقیاسهای ویژه در نظر بگیریم، همبستگی بین رفتار و نگرش بالا خواهد بود (بوهرنر و وانگ، ۲۰۰۲)؛ ایجاد نگرش مثبت یا منفی نسبت به تحصیل، آینده تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار خواهد داد. بر اساس نتایج این تحقیق، ارزش تربیتی تکلیف شب زیر سؤال رفته است.

نکته قابل توجه در نتایج این فرضیه تحقیق، این است که میانگین نگرش مثبت تحصیلی در گروه دارای تکلیف شب آزاد، بالاتر از دو گروه دیگر بوده است این نتیجه اینگونه قابل توجیه است که در گروه دارای تکلیف شب آزاد اگر دانش آموزان مایل نباشند تکلیف نمی‌نویسند و آنهایی که تکلیف شب می‌نویسند هم، چون به صورت داوطلبانه این کار را انجام می‌دهند نسبت به کار خود تعهد بیشتری پیدا می‌کنند و چنان که در روانشناسی اجتماعی مطرح می‌کنند اگر شخصی برای نیل به هدفی سخت بکوشد آن هدف برایش جالب تر خواهد بود تا کسی که آن هدف را با کوشش اندکی یا بدون کوشش به دست آورده باشد (ارونسون، ۱۳۶۶). بنابراین آن تعداد دانش آموزانی که به صورت داوطلبانه تکلیف شب انجام می‌دهند، حتی اگر خسته شوند

نیز نه تنها نگرش آنها نسبت به تحصیل منفی نمی‌شود بلکه ممکن است نگرش آنها مثبت تر نیز بشود.

نتایج تحلیل آماری فرضیه ۲ نشان می‌دهد که «جنس» سبب تفاوت معنی داری در خصوص تأثیر روشهای مختلف تکلیف شب بر نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل علم نمی‌شود ( $p \leq 0/28$ ). یعنی می‌توان استنباط کرد که نگرش دختران و پسران به یک اندازه تحت تأثیر روشهای مختلف تکلیف شب قرار دارد.

با توجه به تفاوت معنی دار روشهای مختلف تکلیف شب بر نگرش دانش آموزان نسبت به تحصیل و عدم تفاوت جنس در این باره، می‌توان نتیجه گرفت که ارائه تکلیف شب آزاد و عدم ارائه تکلیف شب به دانش آموزان دوم ابتدایی سبب بهبود نگرش تحصیلی دختران و پسران به یک اندازه می‌شود. در مقابل ارائه تکلیف شب اجباری به دانش آموزان دوم ابتدایی سبب افزایش نگرش منفی دختران و پسران نسبت به تحصیل علم می‌شود.

#### یادداشت‌ها

- |  |                 |
|--|-----------------|
| 1- Homework  | 2- Doyle, M. N. |
| 3- Barber, T.  | 4- Maryland     |
| 5- Hallam  | 6- Cowan        |
| 7- Nye   |                 |
| 8- National Center of Educational Statistics (NCES)    |                 |
| 9- Nonequivalent pretest-posttest control group design |                 |
| 10- Berry, K.  | 11- Bryan       |
| 12- Nelson   | 13- Mathur      |
| 14- Chen   | 15- Stevenson   |

#### منابع

- احدیان، محمد؛ آقا زاده، محرم. (۱۳۷۸). راهنمای روشهای نوین تدریس، تهران: آبیتر.
- ارونسون، الیوت. (۱۳۶۶). روانشناسی اجتماعی؛ ترجمه حسین شکرکن، تهران: انتشارات رشد.
- دوایل، ماری ان؛ باربر، تبسی. (۱۳۷۰). تکلیف شب به عنوان یک تجربه یادگیری، ترجمه فقیهی قزوینی؛ مرکز تحقیقات آموزشی.
- دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی (۱۳۷۸). تکلیف شب در فرایند یاددهی- یادگیری؛ تهران: مدرسه.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری؛ تهران: آگاه.

- کاظمی، یحیی. (۱۳۷۴). روشها و فنون تدریس؛ انتشارات جهاد دانشگاهی.
- کاظمی، یحیی. (۱۳۸۲). تدوین و اعتباریابی آزمونهای مربوط به طرح «ارتقای خود به خود». دفتر ارزشیابی آموزشی وزارت آموزش و پرورش تهران.
- گینات هایم، جی. (۱۳۸۲). رابطه بین والدین و کودکان؛ ترجمه سر تیبی؛ تهران: اطلاعات.

- Barron, J. D. (2001). Homework: The down side. *Christian Science Monitor*; 93 (41), 9.
- Brimelow, P. (2000). Too much homework.? *Forbes*, 166 (16), 107-110.
- Bohner, G.; Wanke, M. M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Psychology Press.
- Buell, J. (2000). The politics of homework; *Humanist*, 60 (6), 39-42.
- Cooper, H.; & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework; *Educational Psychologist*, 36 (3), 143-153.
- Cooper, H.; Lindsey, J. 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 (1), 70-83.
- Howe, D. (2000). Too much homework/ I tell my daughter to strike; *New Statesmen*, 129, 22-24.
- Lieberman, L. M. (1983). The homework solution; *Journal of Learning Disabilities*; 16 (7).
- Katz, B. (2001). Too much homework? *Family Life*. Apr.2001 p.15.
- Kralovec, E.; & Buell, J. (2001). End homework now; *Educational Leadership*, 58(7), 39-43.
- Kelly, K. (2000). Homework for parents: Let kids do it on their own; *U.S. News & World Report*, 129, (8), 60.
- Skinner, D. (2004). The homework wars, *Public Interest*, 154, 52-60.
- Stager, G. (2001). *Curriculum Administrator*, 31 (1), 62-68.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views students, *Educational Psychologist*, 36 (3), 155-160.