

اثربخشی آموزش مستقیم و غیر مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری

محمود مهر علی^۱، محمد رضا بیلپاد^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره راهنمایی تحصیلی واحد گرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران
^۲ دانشیار گروه روانشناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده

پژوهش حاضر به منظور اثربخشی آموزش مستقیم و غیر مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری انجام گرفت. روش از نوع نیمه آزمایشی بود. جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان مقطع متوسط دوم استان البرز بودند. که بر اساس آخرین آمار تعداد ۵۰۸۶ دانش آموز دختر و پسر بود که در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که مشغول به تحصیل بودند. که نمونه ای به حجم ۳۰ دانش آموز در دو گروه آزمایش و کنترل انتخاب شد با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. به منظور سنجش متغیرهای مورد استفاده در پژوهش از پرسشنامه «اهمالکاری تحصیلی که توسط سواری (۱۳۹۱) ساخته شده و پروتکل آموزشی مستقیم و غیر مستقیم استفاده گردید. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین اهمالکاری تحصیلی در مرحله پس از آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و بین اهمالکاری تحصیلی در مرحله پس از آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. و بین گروه ها از نظر ابعاد اهمالکاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین گروه ها از نظر ابعاد اهمالکاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد و میزان سطح معنا داری ۰/۰۵ بود.

واژه های کلیدی: آموزش مستقیم، آموزش غیر مستقیم، اهمالکاری تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

بدون شک کسب موفقیت تحصیلی و بخصوص مسئله کنکور، استرس و اضطراب، دلشوره و فشار روانی زیادی را بر دانش آموزان و خانواده های آنان وارد می کند. و قطعاً اگر این استرس و فشار روانی وارده مدیریت و کنترل نشود، عوارض بسیار جبران ناپذیری بر سلامت جسمی آنان برجای خواهد گذاشت، ضمن آنکه بارها شاهد بوده ام، عدم درمان و مهار بموقع استرس و اضطراب باعث گردیده تا دانش آموزان بسیاری علیرغم مطالعه زیاد و آمادگی بالای تحصیلی، موفقیت چندانی در کنکور و امتحانات مدارس کسب نکنند. ترس از ناکامی در کنکور به طور حتم، از دلایل اضطراب و فشار روانی است که به دانش آموزان در چند روز پیش از کنکور تحمیل می شود و سلامت آنان را به شدت تهدید می کند. دانش آموزی که مدام پدر و مادرش او را با سایر اطرافیان مقایسه می کنند، دانش آموزی که پدر و مادرش از او توقع بیش از توانش دارند و دانش آموزی که مدام با گوشه و کنایه های اطرافیان از قبیل اینکه تو باید جزو بهترین رتبه های کنکور باشی، مواجه می شود، بیش از سایرین در معرض فشار روانی است (برازنده، حیدرعلی، ۱۳۹۹). متأسفانه بارها دیده ام که استرس و نگرانی بیش از حد والدین باعث می شود تا آنها در برنامه ریزی درسی فرزندشان دچار اشتباهات جبران ناپذیری شوند. دانش آموزی که تا ساعت ۳ بعد از ظهر در مدرسه است و بعد از آن به توصیه والدینش و با هدف کسب موفقیت در کنکور، ساعتهای زیادی را در کلاس های کنکور گذرانده و زمانی به خانه می رسد که با تنی خسته و کوفته تنها دو یا سه ساعت برای مطالعه فرصت دارد، چگونه از او انتظار داریم که در کنکور به موفقیت چشمگیری دست یابد. چگونه می توان از داوطلب کنکوری که وقت خود را به دلیل چشم و هم چشمی (که چون پسر و یا دختر فلانی پزشکی، مهندسی، حقوق، نقاشی و موسیقی می خواند تو هم باید به دانشگاه بروی) با کلاس های کنکور و جزوات مختلف پر کرده است، توقع داشت که با علاقه و انگیزه درس بخواند و موفق شود؟ کم نبوده اند دانش آموزانی که علیرغم صرف هزینه های زیاد برای گرفتن بهترین دبیران خصوصی و یا شرکت در کلاس های کنکوری نه تنها هیچ موفقیتی در کنکور دانشگاهها کسب نکرده اند، بلکه از شرکت در کنکور سالهای بعد نیز منصرف شده و قید تحصیلات دانشگاهی را زده اند. در هر حال، این چند ساعت باقیمانده به کنکور، نه زمان مقایسه است و نه زمان صحبت های نسنجیده و توقع های دور از انتظار، بلکه فقط و فقط زمان حمایت و دلگرمی است و بس (خدایی، حبیبی، جمالی و همکاران، ۱۳۹۶).

اما سخنی با مسئولان سازمان سنجش و آموزش کشور؛ این روزها دادن آمار و ارقام تعداد داوطلبان کنکور سراسری، دردی را از دل بیش از یک میلیون داوطلب کنکور سراسری بر نمی دارد و از اضطراب ناخواسته آنها نمی کاهد، بلکه آن چیزی که علاوه بر حمایت های والدین، می تواند مفید فایده باشد، مطمئن بودن آنان از برگزاری یک رقابت سالم و بدون حاشیه است. دانش آموزی که سال های زیادی را تلاش کرده است تا نتیجه عملکردش را پس از کنکور سراسری ببیند، فقط و فقط و تنها خواسته اش از مسئولان اجرایی کنکور سراسری، برگزاری یک آزمون کاملاً سالم است چرا که اطمینان داوطلبان کنکور از برگزاری آزمون سالم و حمایت های خانواده، قطعاً می تواند از فشار روانی و اضطراب آنان بکاهد (سبحانی نژاد، شاه حسینی، خدا بنده اویلی، ۱۳۹۳). اصطلاح اهمال کاری از دو بخش «جلو»، «پیش» و «در حمایت از» و «کراسستینوس»^۱ به معنی «فردا» و «تا فردا» است (استیل، ۲۰۱۵). این اصطلاح برگرفته از واژه لاتین پروکرسستینار است به معنی از سر خود واگردن، به تأخیر انداختن،

^۱ -Procrastination^۲ -pro^۳ -crastinus^۴ -Steel^۵ -Procrastinare^۶ -put off

کش دادن، درنگ کردن، از حرکت باز داشتن، یا به تعویق انداختن^۸ انجام یک تکلیف (روزاریو، کوستا، نونز، گونزالس-پیندا، سولانو و واله، ۲۰۱۹). از این اصطلاح، به عنوان یک عادت بد (چیس، ۲۰۱۵) و مشکلی رفتاری یاد شده که بسیاری از بزرگسالان در کارهای روزانه خود تجربه می کنند (جانسن و کارتون، ۲۰۲۰)، به ویژه در تکالیفی که بایستی به صورت معمول انجام شوند. میلیگرام، میتالم و لوینسون (۲۰۲۰) در تعریف اهمال کاری می نویسند اهمال کاری، ویژگی یا نقصی رفتاری است که به شکل عقب انداختن یک تکلیف و یا یک تصمیم گیری نمایان می شود (به نقل از سواری، ۲۰۲۰). اهمال کاری را گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می دانند و به عبارتی به آینده محول کردن کاریست که تصمیم به اجرای آن گرفته ایم (خرمایی، عباسی و رجبی، ۲۰۱۵). علی رغم این که اهمال کاری در همه انواع تکالیف روزمره اتفاق می افتد (الکساندر و اونووگبوزی، ۲۰۱۷)، اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان زیاد است و^۵ عاملی تعیین کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می شود (روزاریو و همکاران، ۲۰۱۹). اهمال کاری تحصیلی در تکالیف مرتبط با زندگی تحصیلی، پدیده شایعی در بین حدود ۷۰ درصد دانش آموزان کنکوری است (فراری، اوکالاگان و نیوبگین، ۲۰۱۵). دانش آموزانی که نسبت به موفقیت و پیشرفت از انگیزش پایینی برخوردارند، به سختی کار نمی کنند. در واقع انگیزش نیز به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دهد (آریاپوران، امیری منش، تقوایی و حق طلب، ۲۰۱۴). تحقیقات نشان می دهند که اهمال کاری تأثیر منفی روی سلامتی و بهداشت (سیروئیس، ملیا-گوردن و پیچیل، ۲۰۱۳؛ استید، شاناهان و نیوفلد، ۲۰۲۰) و رضایت از زندگی اقشار مختلف (اوزر و ساکس، ۲۰۱۷) دارد. پیامد منفی اهمال کاری در محیط های آموزشی و تحصیلی نیز، در گستره های از عملکرد تحصیلی پایین (روتنستین، دیویس و تانوم، ۲۰۱۹؛ میچینوو، برونوت، بوهک، جوهل و دلاول، ۲۰۲۰)، نمرات پایین تر و شرکت غیرفعال در کلاس ها و بحث ها (میچینوو و همکاران، ۲۰۲۰)، رضایت پایین از عملکرد و شکست تحصیلی (کاگان، شاکیر، ایلهان و کاندمیر، ۲۰۲۰) و حتی اضطراب عمومی بالاتر گزارش شده است. گرایش به واگذاشتن تکالیف، نه تنها ارتباط منفی با پیشرفت تحصیلی دارد بلکه با کیفیت

^۷-delay^۸-prolong^۹-defer^{۱۰}-stall^{۱۱}-Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle^{۱۲}-Chase^{۱۳}-Jansen & Carton^{۱۴}-Milgram, May-Tal & Levison^{۱۵}-Alexander & Onwuegbuzie^{۱۶}-Ferrari, Callaghan & Newbegin^{۱۷}-Sirois, Melia-Gordon & Pychyl^{۱۸}-Stead, Shanahan & Neufeld^{۱۹}-Rotenstein, Davis & Tatum^{۲۰}-Michinov, Brunot, Bohec, Juhel & Delaval^{۲۱}-Kagan, Cakır, İlhan & Kandemir

زندگی نیز رابطه‌ی منفی دارد (مون و ایلینگورث ، ۲۰۱۵). بیشترین پیامد اهمال کاری، عملکرد فردی ضعیفی^۲ است که در عملکرد سازمانی تداخل ایجاد می‌کند (دویت و اسکونبرگ ، ۲۰۱۸). از جمله تأثیرات دیگر اهمال کاری می‌توان به اثربخشی منفی آن روی میزان انگیزه و انگیزش دانشجویان و دانش‌آموزان اشاره کرد. از آنجا که انگیزه عامل بسیار مهمی در پیش‌بینی موفقیت‌ها محسوب می‌شود، لذا پرداختن به این مقوله می‌تواند گام مهمی در آسیب‌شناسی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. اهمال کاری تحصیلی، افراد را از دستیابی به اهداف آموزشی باز می‌دارد. تکالیف درسی به شدت به اهمال کاری یا تأخیر در آغاز یک تکلیف به نحو مطلوب در محدوده زمانی مورد انتظار وابسته است (فراری و همکاران، ۲۰۱۵). سازه اهمال کاری به طور قطع بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد (ترویا ، ۲۰۲۰). کلاس، کارجوک و راجانی، ۲۰۱۷ به نقل از ترویا^۳ (۲۰۲۰) با تحلیل همبستگی نشان دادند که اهمال کاری رابطه معکوس با میانگین نمره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دارد. راندی (۲۰۱۸) نیز نشان داده دانش‌آموزانی که در آزمون اهمال کاری نمره بالایی گرفتند عملکرد ضعیفی داشتند و نمرات تحصیلی پایینی گرفتند. نگاهی اجمالی به تحقیقات، نشان می‌دهد که اکثر مطالعات انجام شده مرتبط با اهمال کاری و اهمال- کاری تحصیلی، روی دانشجویان بوده است و در مورد میزان اهمال کاری، مخصوصاً اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آن مطالعات کمی انجام شده است. این خلاء تحقیقاتی به ویژه در ایران بیشتر به چشم می‌خورد. از آنجا که نوجوانان، بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند (روزاریو و همکاران ، ۲۰۱۹). مدرسه، عامل مهم دیگری در تکوین شخصیت علمی و تربیتی است. میزان فراگیری دانش آموزان از معلم، هم شاگردیها، جو علمی مدرسه و... بسیار گسترده و قابل توجه است. معلم همواره می‌تواند از طریق هزاران رشته مرئی و نامرئی، با ژرفای قلب دانش آموز ارتباط سازنده ای برقرار کند و به عنوان اسوه ای در هدایت تواناییها و شکوفاسازی استعدادهای او مفید واقع شود. اگر دانش آموز، معلم خود را تنها نه مرجع علمی، بلکه گره گشای روحی و معنوی خود بباید، در برابر او تسلیم می‌شود و مسیر زندگی خویش را با کلام و رهنمودهای وی هماهنگ می‌سازد؛ به همین علت، مدرسه باید هم محیطی برای آموزش و هم فضایی برای پرورش باشد. نحوه آموزش و یادگیری دروس کنکور که به عنوان ابزاری که مستقیم و غیرمستقیم در تار و پود زندگی راه یافته اند، می‌توانند بزرگترین نقش را در تربیت ایفا کنند. جاذبه این وسایل، ایجاب می‌کند که با برنامه ریزی کارشناسانه از این امکانات در جهت رشد و تعالی انسانها استفاده کنیم به واقع تربیت صحیح، نقشی انکار نشدنی در انسان سازی و تامین سلامت جامعه دارد (جویس بروس و همکاران ، ۲۰۰۴ ترجمه بهرنگی ، ۱۳۹۳). در آموزش مستقیم نظارت مستمر بر پیشرفت دانش‌آموزان به سوی اهدافی که در برنامه تعیین شده، از اهمیت زیادی برخوردار است. تمامی برنامه‌های آموزش مستقیم دربرگیرنده انواع گوناگون ارزیابی مستمر عملکرد دانش‌آموزان هستند. این ارزیابی‌ها بازخوردهایی را در مورد اثربخشی تدریس معلمان فراهم می‌کند و به آنها اجازه می‌دهد تا چگونگی تحول مهارت‌های دانش‌آموزان را ارزشیابی کنند. از داده‌های حاصل از این ارزیابی‌ها می‌توان به منظور تصمیم‌گیری‌های مهم آموزشی استفاده کرد. در صورتی که پیشرفت دانش‌آموزان ناکافی باشد معلم باید آموزش خود را تعدیل و اصلاح کند. ممکن است بعضی دانش‌آموزان به طور نامناسب گروه‌بندی شده باشند. یا اینکه معلم آموزش‌های جبرانی را برای دانش‌آموزانی که در یک مهارت خاص تسلط نیافته‌اند، اجرا کند. از طرفی دیگر، ممکن است بعضی از دانش‌آموزان، بالاتر از سطح ملاک این ابزارها عمل کنند. هنگامی که نتایج حاصل از ارزیابی نشان می‌دهد که عملکرد

^۲-Moon & Illingworth^۳-Dewitte & Schouwenburg^۴-Troia^۵-Randy^۶ Rossaryou, S. R., & Krukowski, R. A^۷ Joyce Bruce et al

دانش‌آموزان بالاتر از سطح ملاک است، معلم می‌تواند بدون اینکه درس‌های آن مرحله را تدریس کند به مرحله بعدی آموزش برود. در آموزش مستقیم تمامی تصمیم‌گیری‌ها، از جابجایی اولیه و گروه‌بندی گرفته تا شتاب دادن به آموزش، همگی بر اساس نتایج عملکرد دانش‌آموزان در ارزیابی‌هایی که از آنها به عمل آمده است انجام می‌گیرد نه بر اساس حدس و گمان می‌باشد (کریمی ، مرادی ، کدیور ، و همکاران ، ۱۳۹۴). وان و لینان-تامسون (۲۰۱۳) بیان کرده‌اند که علت اصلی موفقیت روش آموزش مستقیم با افراد ناتوان یادگیری در سه عنصر زیر است. اولین عنصر، طراحی برنامه است. منظور از برنامه، راهبردها، مفاهیم، و قوانینی است که به طور مستقیم آموزش داده می‌شوند. دومین مولفه، سازماندهی آموزش است که شامل برنامه زمان‌بندی تدریس و گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان بر اساس توانایی‌هایشان و نظارت مداوم بر پیشرفت آنها می‌باشد. سومین مولفه شامل تکنیک تعامل معلم-شاگرد است. این مولفه معلم را مطمئن می‌سازد که هر دانش‌آموز در فرایند یادگیری مشارکت فعال دارد و بر اهداف هر درس تسلط می‌یابد. روش تدریس غیر مستقیم یا مشاوره ای به این صورت تعریف می‌شود: یادگیری از طریق مشاوره یادگیری از طریق مشاوره را هم می‌توان به عنوان یک روش تدریس معرفی کرد و هم به عنوان یک روش یادگیری بنیان گذار این روش کارل راجرز است و آنچه در فلسفه و تکنیک های مشاوره ای راجرز آمده است، الگوی تدریس غیر مستقیم را پوشش داده و پشتیبانی می‌کند. یکی از مهم ترین کارکردهای الگوی تدریس یادگیری مشاوره ای یا غیر مستقیم زمانی است که کلاس بسیار "راکد" است و معلم تلاش می‌کند دانش‌آموزان را به هر قیمتی شده از طریق دادن تمرین و عرضه مطالب درسی به حرکت در آورد. الگوی تدریس غیر مستقیم یا مشاوره ای بر روابط دوستانه بین معلم و یادگیرنده تأکید می‌ورزد. در روش تدریس غیر مستقیم یا مشاوره ای تلاش معلم صرف آن میشود که یادگیرندگان را یاری کند تا خود نقش اصلی را در هدایت آموزش و پرورش آنها ایفا کند. در کلاس درس معلم به عنوان یک تسهیل گر و مدیر یادگیری تلاش می‌کند اطلاعات زمینه ای عرضه کند تا یادگیرندگان خود به حل مسئله بپردازند (لی فور ، ۲۰۱۵). در این راستا فتحي ، جليل ، فيض الهی ، بهنام (۱۳۹۷) در تحقیقی با ، هدف مطالعه بررسی تاثیرات تدریس مستقیم (قیاسی) و غیر مستقیم (استقرایی) بر یادگیری کارگفت درخواست توسط زبان آموزان ایرانی است ، نتایج حاصل از آزمون کتبی تکاملی گفتمان نشانگر این بود که هم آموزش مستقیم و هم غیرمستقیم تاثیر چشمگیری بر یادگیری کارگفت درخواست توسط دانشجویان دارد. تحلیل های متعاقب یافته ها بیانگر تاثیرگذاری بیشتر آموزش غیرمستقیم نسبت به آموزش مستقیم بود. یافته های تحقیق مورد نظر کاربردهای نظری و عملی را در پی دارد. روش‌های مختلف تدریس برای هر مقوله درسی کارایی‌هایی دارند. یکی از این روش‌ها روش تدریس غیر مستقیم است که در این یادداشت به شیوه اجرای آن می‌پردازیم. یکی از پایه‌های اصلی پیشرفت تحصیلی کیفیت محیط‌های آموزشی است و روش تدریس تأثیر مستقیم بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان دارد. روش تدریس غیر مستقیم بر اساس نظریه کارل راجرز و طرفداران مشاوره غیرمستقیم است که به افکار و احساسات خود فرد آموزش‌پذیر تکیه دارد. این روش بیشتر برای بهبود رفتار دانش‌آموزان به کار می‌رود و در حل مسأله نیز مؤثر است. معلم در این روش نقش تسهیلگر را به عهده دارد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند نظریات و دیدگاه‌های جدیدی به دست آورند و سعی می‌کند از آنها برای یادگیری بهتر کمک بگیرد. روش تدریس غیر مستقیم بیشتر به پرورش شاگردان تکیه دارد، نه به کنترل آنهاست (افروز ، ۱۳۹۰).

^{۸۵} Vaughn, S., & Linan-Thomson, S.

^{۹۹} Indirect teaching method

^{۱۰۰} Stagnant

^{۱۱} Laufer, B.

^{۱۲} Achievement

^{۱۳} Quality of educational environments

انجام تحقیقات بیشتر ضرورت دارد تا ضمن ایجاد روشنگری های لازم، با ارائه راهکارهایی جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان، به پیشرفت هر چه بیشتر آنها کمک شود. لذا این مطالعه با هدف بررسی تاثیر آموزش مستقیم و غیر مستقیم بر میزان اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری دبیرستانی انجام گرفت و برای پاسخگویی به سوال زیر می باشد که:

۱. آیا آموزش مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری اثر بخش است؟
۲. آیا آموزش غیر مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری اثر بخش است؟

روش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل می باشد

آزمودنی ها: جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسط دوم کلاس ۱۲ هم می باشد که در استان البرز مورد آموزش قرار گرفته شد بر اساس آخرین آمار تعدا کل این دانش آموزان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که مشغول به تحصیل می باشند ۵۰۸۶ نفر می باشد. جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل دانش آموزان مقطع دوم متوسطه کلاس ۱۲ که برای کنکور ۱۴۰۰ آماده می شوند در سطح آموزشگاه های آمادگی برای کنکور که زیر نظر آموزش و پرورش استان کرج بوده صورت گرفته است. با استفاده از جدول کوهن برای انجام پژوهش نیمه آزمایشی با سه گروه چنانچه سطح معناداری ۰/۰۵ و حجم اثر مساوی ۰/۴۰ اختیار می شود با انتخاب ۱۲ آزمودنی برای هر گروه می توان به توان آزمون برابر ۰/۷۸ دست یافت. به منظور جلوگیری از ریزش آزمودنی ها این تعداد به هر گروه ۱۵ نفر افزایش داده شد. از جامعه آماری پژوهش، نمونه ای به حجم ۴۵ نفر در سه گروه ۱۵ نفری از روش غربالگری انتخاب شد که یه یک گروه آموزش مستقیم برای آمادگی کنکور ارائه شد و به گروه دوم آموزش غیر مستقیم برای آمادگی کنکور ارائه شد و برای گروه سوم هیچ آموزش ارائه نگردید (ملاک غربالگری نمره پایین تر از متوسط در آزمون مرحله اول آمادگی کنکور بود) با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای از بین آموزشگاه های کنکور استان البرز یک آموزشگاه بصورت تصادفی خوشه ای انتخاب شد و گروه های نمونه نیز طبق مراحل غربالگری از بین دانش آموزان آموزشگاه منتخب انتخاب شد. در این قسمت به منظور جمع آوری داده ها از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی و پروتکل آموزشی مستقیم و غیر مستقیم می باشد مورد استفاده قرار گرفته شد

ابزار

۱. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی

اولین ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۱) می باشد این پرسشنامه شامل سه بعد - اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی و اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی - می باشد. نتایج تحلیل عوامل اکتشافی در پژوهش سواری (۱۳۹۱) نشان داد که داده ها پس از شش بار چرخش، آزمونی مرکب از ۱۲ ماده و سه عامل با عنوان اهمال کاری عمدی (۵ ماده)، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (۴ ماده) و اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی (۳ ماده) ساخته شد پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد. روایی آزمون یاد شده از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید که نشان از روایی نسبتا خوب آن آزمون است. از آنجایی که در داخل کشور آزمونی برای تشخیص اهمال کاری تحصیلی وجود ندارد لذا این آزمون می تواند خلاء یاد شده را جبران کند و مورد استفاده متخصصان تعلیم و تربیت قرار گیرد.

روند اجرای پژوهش

در نیمه اول بهار ۱۴۰۰ به اداره کل آموزش و پرورش استان البرز مراجع نموده و پس از مراحل قانونی و مجوز ورود به مراکز آموزشی کنکور اخذ شد. با همکاری معاونت مرکز مورد نظر منتخب اجرای تحقیق آغاز شد. به منظور رعایت اصول اخلاقی به دانش آموزان اطمینان داده شد که یک کار پژوهشی می باشد و بسیاری از آنها با نام مستعار و یا کد پرسشنامه ها را پاسخ دادند. پس از انتخاب و انتساب گروه ها، آموزش های تعیین شده مستقیم و غیرمستقیم اجراء شد. داده های مربوط به مراحل پیش آزمون و پس آزمون از دو گروه کنترل و گواه در زمان معین جمع آوری شد.

جدول ۱: آموزش مستقیم اسلواوین (۲۰۰۶؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۹) مراحل اصلی آموزش مستقیم

مرحله	محتوا	هدف
اول	به دانش آموزان می گویم که چه چیزی یاد خواهند گرفت و ما چه عملکردی از آنها انتظار داریم. با گفتن اینکه محتوای درس برای آنها جالب و مهم است و یا ممکن است در زندگی شخصی کاربرد داشته باشد، در آنها نسبت به درس ایجاد علاقه کنید.	بیان اهداف یادگیری و جلب نظر دانش آموزان به آنها
دوم	آنچه را که دانش آموزان قبلاً خوانده اند و برای یادگیری درس جدید ضروری است، مرور می کنیم .	مرور پیش نیازها
سوم	موضوع تازه را تدریس می کنیم ، اطلاعات لازم را در اختیار دانش آموزان بمی گذاریم ، مثال - های ضروری را ارائه می دهیم و مفاهیم را توضیح می دهیم .	ارائه مطالب جدید
چهارم	سوال طرح می کنیم و با دریافت پاسخ از دانش آموزان به اشکالات یادگیری آنها پی ببریم و آنها را اصلاح می کنیم	استفاده از تدابیر و آرسی یادگیری
پنجم	به دانش آموزان فرصت تمرین مهارت های تازه و استفاده از اطلاعات آموخته شده را بدهیم	تمرین مستقل
ششم	تکالیف دانش آموزان را و آرسی می کنیم و امتحانات کوتاه از آنها می گیریم پاسخ های درست را تقویت می کنیم و پاسخ های غلط را اصلاح می کنیم و دوباره آموزش می دهیم .	ارزیابی عملکرد و بازخورد
هفتم	دوباره درس تازه به دانش آموزان تکلیف می دهیم تا آنها به تمرین با فاصله بپردازند. در درس های بعدی، مطالب درس های قبلی را مرور می کنیم و فرصت تمرین دوباره را به دانش آموزان بدهیم تا امکان یادآوری آنچه را که قبلاً خوانده اند برایشان فراهم آید و بتوانند آموخته های خود را در موقعیت های متفاوت با موقعیت یادگیری به کار گیرند .	تمرین با فاصله و مرور کردن

جدول ۲: آموزش غیر مستقیم راجرز

گامها	محتوا	اهداف روش تدریس غیر مستقیم
گام اول	موقعیت کمک را تعریف میکند. اظهارات ساخت دهنده از سوی معلم و اینکه ارتباط در جلسات به چه شکل و روشهای ملاقات چگونه باشد. تعریف مشکل بر حسب نوع مصاحبه، مساله خاص و شاگرد تا حدی میتواند متفاوت باشد	عاطفی، علمی و خودپنداری دانش آموزان و تعیین نیازهای یادگیری توسط خود فراگیران رودررویا از راه دوره صورت فردی یا گروهی صورت گیرد نقش تسهیل گری، مرجع، راهنما و جهت دهنده است فراگیران در تعیین اهداف آموزشی سهیم هستند، یا اغلب خودبه تعیین اهداف و راهبردهای آموزشی می پردازند سنجش پیشرفت تحصیلی به صورت خودسنجی یا خودارزیابی صورت می گیرد
گام دوم	دانش آموز به ابراز احساسات منفی و مثبت خود می پردازد و به بیان و کشف مشکل توسط توضیح و پذیرش معلم ترغیب می شود	اصالت علاقه به شاگرد و پذیرش او به عنوان یک فرد ابراز می کند
گام سوم	دانش آموز به تدریج بینش پیدا می کند. معنی جدیدی از تجارب خود درک می کند و روابط علت و معلولی جدیدی را ملاحظه می کند و معنی رفتار گذشته خود را می فهمد	معلم با آسانگیری زمینه ابراز احساسات فراگیر را فراهم می سازد. و در انتها معلم داوری یا نتیجه گیری اخلاقی نمی کند شاگرد در بیان احساسات خود به صورت نمادی آزاد است ولی آزاد نیست که معلم خود را کنترل کند این رابطه از هرگونه فشار و تحمیل فارغ است. معلم از نشان دادن جهت گیری فردی یا نشان دادن واکنش به صورت رفتار انتقادی و فردی به دانش آموز اجتناب می ورزد
گام چهارم	دانش آموز در جهت طرح ریزی و تصمیم گیری با توجه به مساله حرکت می کند. نقش معلم روشن ساختن جانشین هاست	
گام پنجم	دانش آموز گزارش اقدامات خود را می دهد، بینش بیشتری را به وجود می آورد و اقدامات مثبت تر و یکپارچه تر و در حال افزایش را برنامه ریزی می کند	

یافته ها

در خصوص توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب متغیر سن یافته های پژوهش حاکی از آن است که در گروه آزمایش (۱)، آموزش غیر مستقیم، ۲۰ درصد پسر و ۱۳/۳ درصد دختر بودند در خصوص توزیع فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب متغیر جنسیت یافته های پژوهش حاکی از آن است که در گروه آزمایش (۲)، آموزش غیر مستقیم، ۱۵/۶ درصد پسر و ۱۷/۷ درصد دختر بودند نتایج همچنین نشان داد که در گروه کنترل، ۱۷/۷ درصد پسر و ۱۵/۶ درصد دختر بودند در این قسمت توصیف آماری (میانگین، انحراف معیار و ...) نمونه مورد پژوهش از نظر اهمالکاری تحصیلی در قالب نمودار و جدول مورد بررسی قرار گرفته است. در این قسمت، توزیع آماری نمونه بر حسب اهمالکاری تحصیلی و هر یک از ابعاد آن برای پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار می گیرد. به همین منظور ابتدا به شرح میانگین و انحراف معیار اهمالکاری تحصیلی و هر یک از ابعاد آن ها به صورت جداگانه در پیش آزمون و پس آزمون پرداخته می شود. سپس در یک جدول کلی میانگین هر یک از این ابعاد در پیش آزمون و پس آزمون آورده خواهد شد.

جدول ۳): شاخص های پراکندگی (میانگین و انحراف معیار) اهمالکاری تحصیلی و ابعاد آن در پیش آزمون، پس آزمون گروه کنترل و آزمایش

مؤلفه	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری عمدی	گروه آزمایش (۱، آموزش مستقیم)	۳/۷۲	۰/۸۳۴	۱/۷۵	۰/۳۴۲
	گروه آزمایش (۲، آموزش غیر مستقیم)	۳/۴۵	۰/۶۱۲	۳/۰۴	۰/۸۶۹
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی	گروه کنترل	۳/۴۸	۰/۶۵۸	۳/۲۰	۱/۳۳۹
	گروه آزمایش (۱، آموزش مستقیم)	۳/۷۳	۰/۸۴۲	۱/۹۲	۰/۸۰۵
اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی	گروه آزمایش (۲، آموزش غیر مستقیم)	۳/۳۲	۱/۰۱۲	۲/۸۳	۰/۵۸۰
	گروه کنترل	۳/۶۸	۱/۳۲۱	۳/۶۵	۱/۲۱۷
اهمالکاری تحصیلی	گروه آزمایش (۱، آموزش مستقیم)	۳/۸۲	۰/۸۸۹	۱/۸۲	۰/۳۰۵
	گروه آزمایش (۲، آموزش غیر مستقیم)	۳/۴۹	۱/۰۳	۲/۳۷	۱/۰۹
	گروه کنترل	۳/۶۴	۱/۴۳۳	۳/۳۵	۰/۸۲۱
	گروه آزمایش (۱، آموزش مستقیم)	۳/۷۵	۰/۳۳۰	۱/۸۲	۰/۳۴۶
	گروه آزمایش (۲، آموزش غیر مستقیم)	۳/۴۲	۰/۷۲۵	۲/۸۰	۰/۵۴۲
	گروه کنترل	۳/۵۹	۰/۹۵۹	۳/۳۹	۱/۰۱۱

همانطور که جدول فوق نشان می دهد میانگین «اهمالکاری تحصیلی» در گروه آزمایش ۱ (۳/۷۵)، گروه آزمایش ۲ (۳/۴۲) و کنترل (۳/۵۹) در پیش آزمون می باشد. اما میانگین «اهمالکاری تحصیلی» در پس آزمون گروه کنترل و دو گروه آزمایش تفاوت زیادی با هم پیدا کرده اند. به گونه ای که میانگین «اهمالکاری تحصیلی» در گروه آزمایش (۱) از ۳/۷۵ به ۱/۸۲ و گروه آزمایش (۲) از ۳/۴۲ به ۲/۸۰ کاهش یافته است. اما این امر در گروه کنترل کاهش چندانی نداشته است و فقط ۳/۵۹ به ۳/۳۹ رسیده است. این امر نشان می دهد که میانگین «اهمالکاری تحصیلی» گروه آزمایش (۱) (آموزش مستقیم) و همچنین گروه آزمایش ۲ (آموزش غیرمستقیم) بیشتر از گروه کنترل کاهش یافته است. هر چند آموزش مستقیم بیشتر از آموزش غیر مستقیم نیز تأثیر گذاشته است. سایر یافته های پژوهش همچنین نشان داد که آموزش مستقیم و غیر مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی و همه ابعاد آن تأثیر گذاشته و باعث کاهش آن شده است.

همچنین در این پژوهش از آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن داده ها استفاده گردید. هر چند بر طبق نمودارهای بالا داده ها نرمال بود. آزمون های شاپیرو- ویلک و کلموگروف-اسیرنف برای داده های ذاتاً کمی و نمونه بالای ۲۰۰۰ نفر مناسب هستند. در ادامه به بررسی این فرض پرداخته می شود. در حالت کلی چنانچه چولگی و کشیدگی در بازه (۲) ، -۲) نباشند داده ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند.

آزمون چولگی و کشیدگی برای پیش آزمون و برای پس آزمون که تمامی ابعاد اهمالکاری تحصیلی نشان داد که از توزیع نرمالی برخوردار است و به همین دلیل از آزمون تحلیل کواریانس می توان استفاده کرد.

در واقع نتایج خروجی فوق نشان می دهد که مقادیرهای P در آزمون فوق الذکر از ۰/۰۵ بزرگتر است. فرض صفر در آزمون چولگی و کشیدگی، پیروی داده ها از توزیع مورد نظر (که در اینجا توزیع نرمال است) می باشد. فرضیه مقابل آن عبارت است از عدم پیروی داده ها از توزیع مورد نظر (که در اینجا توزیع نرمال است)، با توجه به مقدار P و عدم رد فرضیه صفر، توزیع داده ها منطبق بر توزیع نرمال قلمداد می گردد.

جدول شماره ۴: آزمون همسانی واریانس گروهها (اهمالکاری تحصیلی)

مؤلفه	نوبت آزمون	آزمون لوین	معنی داری
اهمال کاری عمدی	پیش آزمون	۱/۲۵۶	۰/۲۹۵
	پس آزمون	۲/۵۳۷	۰/۱۲۷
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی	پیش آزمون	۳/۲۶۱	۰/۰۵۳
	پس آزمون	۱/۳۵۸	۰/۲۰۷
اهمال کاری ناشی از بی برنامهگی	پیش آزمون	۰/۰۹۵	۰/۷۵۸
	پس آزمون	۰/۰۷۴	۰/۸۳۷
اهمالکاری تحصیلی	پیش آزمون	۱/۶۳۷	۰/۱۹۲
	پس آزمون	۲/۶۲۷	۰/۱۱۹

معمولا چنانچه سطح معناداری در آزمون لوین (Levene)، که در جدول (۴) با sig نمایش داده می شود، بیشتر از ۰/۰۵ باشد، می توان گفت واریانس گروه ها از تجانس برخوردار است. فرض صفر در این آزمون این است که واریانس دو گروه دارای تجانس است. با توجه به Sig جدول که از ۰/۰۵ بیشتر است، فرض مقابل رد و فرض صفر قبول می شود. در واقع با توجه به اینکه فرض همگنی واریانس ها رعایت شده است، از آزمون تحلیل کواریانس می توان استفاده کرد.

جدول ۵) آزمون تحلیل کواریانس برای تأثیر آموزش مستقیم و غیر مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری در بین گروه ها در مرحله پس آزمون

اهمالکاری تحصیلی	آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	sig	میزان اثر	توان آزمون
گروه آزمایش (۱، آموزش مستقیم)	پس آزمون	۱۸/۹۰۶	۲	۹/۴۵۳	۱۶/۴۵۷	۰/۰۰۰	۰/۵۴۹	۰/۹۹۹
گروه آزمایش (۲، آموزش غیر مستقیم)	پس آزمون	۳/۱۴۸	۲	۱/۵۷۴	۲/۳۸۱	۰/۱۱۲	۰/۱۵۰	۰/۴۳۹

میانگین تأثیر آموزش مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری در مرحله پس آزمون کاهش چشمگیری داشته است. اما به منظور حذف تأثیرات پیش آزمون، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج حاکی از آن بود که بین اهمالکاری تحصیلی در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. لذا این فرض که آموزش مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری تأثیر دارد، تأیید می شود. میزان تأثیر آموزش مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در مرحله پس آزمون، ۰/۵۴۹ می باشد.

و تأثیر آموزش غیرمستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری در مرحله پس آزمون کاهش چشمگیری داشته است. اما به منظور حذف تأثیرات پیش آزمون، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج حاکی از آن بود که بین اهمالکاری تحصیلی در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. لذا این فرض که آموزش غیرمستقیم بر اهمالکاری

تحصیلی در دانش آموزان کنکوری تأثیر دارد، تأیید نمی شود. میزان تأثیر آموزش غیرمستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در مرحله پس آزمون، ۰/۱۵۰ می باشد.

جدول ۶): نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری تفاوت متغیرها بین گروه ها (تأثیر آموزش مستقیم و غیر مستقیم بر ابعاد اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری)

میزان اثر	sig	مقدار F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	متغیر وابسته	
۰/۳۵۲	۰/۰۰۳	۷/۳۴۷	۷/۵۰۶	۲	۱۵/۰۱۲	اهمال کاری عمدی	
۰/۴۲۸	۰/۰۰۱	۱۰/۱۱۹	۱۱/۲۱۲	۲	۲۲/۴۲۵	اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی	آموزش مستقیم
۰/۵۴۵	۰/۰۰۰	۱۶/۱۴۶	۷/۷۲۷	۲	۱۵/۴۵۳	اهمال کاری ناشی از بی برنامهگی	
۰/۰۵۲	۰/۷۵۵	۰/۲۸۵	۰/۳۷۰	۲	۰/۷۴۱	اهمال کاری عمدی	
۰/۱۶۷	۰/۰۴۷	۲/۷۰۳	۲/۵۳۹	۲	۵/۰۷۸	اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی	آموزش غیرمستقیم
۰/۱۶۳	۰/۰۹۱	۲/۶۲۵	۲/۷۰۶	۲	۵/۴۱۲	اهمال کاری ناشی از بی برنامهگی	

نتایج تحلیل کواریانس نشان می دهد که بین گروه ها از نظر ابعاد اهمالکاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. این به این معناست که آموزش مستقیم توانسته است در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، موجب کاهش (اهمال کاری عمدی (۰/۳۵۲)؛ اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (۰/۴۲۸)؛ اهمال کاری ناشی از بی برنامهگی (۰/۵۴۵) گردید. نتایج تحلیل کواریانس نشان می دهد که بین گروه ها از نظر ابعاد اهمالکاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. این به این معناست که آموزش غیرمستقیم توانسته است در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، موجب کاهش (اهمال کاری عمدی (۰/۰۵۲)؛ اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (۰/۱۶۷)؛ اهمال کاری ناشی از بی برنامهگی (۰/۱۶۳) گردید. هر چند معنادار نبوده است و بر ابعاد اهمال کاری عمدی و اهمال کاری ناشی از بی برنامهگی تأثیر معناداری نداشته است.

بحث

بشر همواره در طول زندگی خود، در حال فراگیری و کسب دانش بوده است با گسترش فن آوری، مقوله آموزش نیز از آن بی بهره نمانده و گام گام با فن آوری هماهنگ و تقویت گردیده است. بنابراین نیاز به تحصیل یکی از نیازهای اساسی اوست و بدیهی است برای زندگی در جامعه پیشرفته امروزی باید از حداقل دانش برخوردار بود. از طرف دیگر با افزایش جمعیت، جامعه نمی تواند پاسخگوی نیاز تمامی افراد به آموزش عالی باشد. بنابراین باید راهبردی یافت که با کمترین هزینه، آموزش برای همگان میسر شود. از آنجا که با پیشرفت تکنولوژی های گوناگون در قرن بیست و یکم در عرصه آموزش تحولات عظیمی رخ داده، و ظهور گسترده شبکه های رایانه ای و کاربرهای فراوان آن امر آموزش را آسان نموده است. با آمدن آموزش مجازی تحول شگرفی در عرصه یادگیری پدید آمده است. به طوری که در هر جا، با هر موقعیت، در هر سن، در هر شهر و یا کشوری می توان به تحصیل پرداخت و از آموزش بهره برد (رایس ، ۲۰۰۱ ترجمه فروغان ، ۱۳۹۸).

^۴ Rice

نتایج پژوهش نشان از تأثیر مثبت و معنی داری آموزش مستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری دارد. در همین زمینه نتایج پژوهشی یافت نشد که به بررسی همخوانی و عدم همخوانی آن پرداخته شود. اما در هر صورت به بررسی تحقیقات مشابه با این یافته پرداخته می‌شود.

به عنوان مثال آبرترین و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیقی نشان داد که برنامه آموزش مستقیم تا ۰/۹۰ موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان می‌شود. نتایج پژوهش کروس و همکاران (۲۰۱۸) نیز نشان داد که استفاده از شیوه آموزش مستقیم برای دانش آموزانی که در مراحل اولیه یادگیری هستند، موجب بهبود عملکرد آنها در خواندن، ریاضی و زبان می‌شود. در نهایت اسکاس و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که در شش مدرسه‌ای که از آموزش مستقیم استفاده کرده‌اند، علاوه بر پیشرفت تحصیلی مطلوب در دانش آموزان، مدیران و معلمان آن مدارس نیز با اشتیاق بیشتری همکاری نموده‌اند. هر چند این پژوهش‌ها مستقیماً به تأثیر آموزش مستقیم بر اهمالکاری نپرداخته‌اند اما نشان دادند که موجب بهبود عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی می‌شود.

زمانی که معلمان از آموزش مستقیم استفاده می‌کنند، طبیعتاً آن‌ها بیشتر تکالیف خود را انجام می‌دهند، چرا که آن‌ها بیشتر به دانش آموزان انتظارات عملکردی خود را خواهند گفت و محتوای جالب و مهم درسی را به آن‌ها را خواهند گفت و در نتیجه آن‌ها بیشتر درگیر تکالیف درسی می‌شوند و آن‌ها را انجام می‌دهند و در واقع اهمالکاری کمتری خواهند داشت.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش غیرمستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری تأثیر معناداری ندارد. در همین زمینه نتایج پژوهشی یافت نشد که به بررسی همخوانی و عدم همخوانی آن پرداخته شود.

نتایج پژوهش نشان از تأثیر مثبت و معنی داری آموزش مستقیم بر ابعاد اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان کنکوری دارد. در همین زمینه نتایج پژوهشی یافت نشد که به بررسی همخوانی و عدم همخوانی آن پرداخته شود. اما در هر صورت به بررسی تحقیقات مشابه با این یافته پرداخته می‌شود.

به عنوان مثال آبرترین و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیقی نشان داد که برنامه آموزش مستقیم تا ۰/۹۰ موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان می‌شود. نتایج پژوهش کروس و همکاران (۲۰۱۸) نیز نشان داد که استفاده از شیوه آموزش مستقیم برای دانش آموزانی که در مراحل اولیه یادگیری هستند، موجب بهبود عملکرد آنها در خواندن، ریاضی و زبان می‌شود. در نهایت اسکاس و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که در شش مدرسه‌ای که از آموزش مستقیم استفاده کرده‌اند، علاوه بر پیشرفت تحصیلی مطلوب در دانش آموزان، مدیران و معلمان آن مدارس نیز با اشتیاق بیشتری همکاری نموده‌اند. هر چند این پژوهش‌ها مستقیماً به تأثیر آموزش مستقیم بر اهمالکاری نپرداخته‌اند اما نشان دادند که موجب بهبود عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی می‌شود.

آموزش مستقیم یک روش سازمان یافته و معلم محور است، که بر جزئیات فرایند آموزش متمرکز است و برای آموزش مدرسه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد و بر تکرار و تمرین و ارائه بازخوردهای فوری تأکید دارد. در این روش ارائه‌ی دروس به صورت زنجیره‌وار و با گام‌های کوچک می‌باشد که به خوبی توسط معلمان آموزش داده می‌شود. در واقع آموزش مستقیم رویکردی است که "موفقیت‌های پی‌درپی" ایجاد می‌کند. اهمیت این موضوع از این نظر است که دانش آموزانی که مشکلات یادگیری دارند اغلب مدرسه و تکالیف یادگیری را دوست ندارند زیرا کمترین میزان موفقیت را تجربه می‌کنند. ایجاد تجربه‌های موفقیت‌آمیز در آنها می‌تواند این تجارب منفی را تغییر دهد. زمانی که دانش آموزان احساس موفقیت و شایستگی کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که مهارت‌های مورد نیاز برای موفقیت و پیشرفت تحصیلی را کسب کنند. این امر از طریق آموزش مستقیم امکان پذیر است و باعث می‌شود که آن‌ها تکالیف درسی خود را بهتر انجام بدهند و کمتر اهمالکاری داشته باشند.

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش غیرمستقیم موجب کاهش (اهمال کاری عمدی (۰/۰۵۲)؛ اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (۰/۱۶۷)؛ اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی (۰/۱۶۳) گردید. هر چند بر ابعاد اهمال کاری عمدی و اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی تأثیر معناداری نداشته است. در همین زمینه نتایج پژوهشی یافت نشد که به بررسی همخوانی و عدم همخوانی آن پرداخته شود.

در روش تدریس غیر مستقیم یا مشاوره ای تلاش معلم صرف آن می شود که یادگیرندگان را یاری کند تا خود نقش اصلی را در هدایت آموزش و پرورش آنها ایفا کند. در کلاس درس معلم به عنوان یک تسهیل گر و مدیر یادگیری تلاش می کند اطلاعات زمینه ای عرضه کند تا یادگیرندگان خود به حل مسئله بپردازند. این امر باعث می شود که دانش آموزان انگیزه تحصیلی بیشتری پیدا کنند و در نتیجه تکالیف خود را بهتر انجام دهند و اهمالکاری کمتری داشته باشند.

در این مطالعه نیز این نکته آشکارا دانش محققین را در زمینه نقش آموزش مستقیم و غیر مستقیم در دانش آموزان کنکوری در دانش آموزان و کاهش اهمالکاری درسی را ایفا می نماید. از محدودیت های این مطالعه یکی از محدودیت های این پژوهش این بوده است که داده ها از طریق خود اظهاری دانش آموزان جمع آوری شده اند که این ممکن است نتایج پژوهش را به خاطر اثرات مطلوبیت اجتماعی تحت تاثیر قرار دهد، که در این تحقیق این محدودیت در مورد متغیرهای پژوهش صدق می کند.

یکی از مشکلات پژوهش های آزمایشی و نیمه آزمایش، بحث تعمیم پذیری است. از آنجا که جامعه آماری این پژوهش محدود به دانش آموزان کلاس دوازدهم در استان البرز با توجه به ویژگی، آموزشی و تربیتی و اجتماعی آن بود، تعمیم نتایج این پژوهش به سایر دانش آموزان و همچنین در سایر مناطق امکان پذیر نیست و یا با احتیاط باید صورت گیرد. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به بررسی تأثیر آموزش مستقیم و غیرمستقیم بر اهمالکاری تحصیلی در میان سایر دانش آموزان پرداخته شود.

۲. به پژوهشگران پیشنهاد می شود پژوهش های بعدی را بر اساس نمونه های بزرگ تر انجام دهند.

۳. به پژوهشگران پیشنهاد می شود به بررسی سایر عوامل مؤثر بر اهمالکاری تحصیلی پرداخته شود.

۴. به پژوهشگران پیشنهاد می شود که از پژوهش های کیفی و آمیخته برای بررسی این موضوع استفاده کنند.

پیشنهادات کاربردی:

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مستقیم و غیر مستقیم باعث کاهش اهمالکاری دانش آموزان می شود. ۱. با توجه به نتایج بدست آمده پیشنهاد می گردد که کارگاه های آموزشی در زمینه افزایش تقویت حافظه بلند مدت و نحوه و فنون مطالعه صحیح برای دانش آموزان کنکوری برگزار گردد.

۲. پیشنهاد می گردد برنامه آموزش مهارت های تند خوانی برای دانش آموزان تدارک ببینند که می تواند راهبرد های مناسب و کارآمد را به دانش آموزان آموزش دهد. این برنامه ها می توانند به چهارچوب برنامه های مداخله ی موجود در زمینه یادگیری و بر پردازش شناختی اطلاعات درسی و تنظیم زمان صحیح برای مطالعه دروس نیز تزریق شود و بر کارآمدی آنها بیافزاید.

۳. متخصصان می توانند مداخلات روان شناختی از جمله روش های سازگارانۀ مقابله با استرس امتحان و آموزش مدیریت زمان را در برنامه آموزشی بگنجانند.

پیشنهادات نظری

۱. تکالیف و وظایفی که در حال حاضر می بایست مشغول انجام آن شویم (برای انجام این اولویت ها باید وقت کافی را

در نظر بگیریم و بهترین زمان برای انجام این اولویت ها زمانی است که حداکثر کارایی و نشاط را داریم)

۲. برای برنامه ریزی صحیح این است که چگونه از وقت و امکانات موجود حداکثر استفاده را ببرید. عدم برنامه ریزی صحیح باعث اتلاف وقت شده و بازده مطالعه بسیار کاهش می یابد. نکته ای که در این جا قابل ذکر می باشد اینست که، داشتن برنامه مهم است ولی مهم تر از آن اجرای برنامه است.

۳. بهترین برنامه ریز درسی، خود فرد است. یعنی هر شخص باید با توجه به شرایط روحی، جسمی، محیطی، زمانی، علاقه، هدف، نقاط ضعف و قوت خویش برای خودش برنامه ریزی کند.

۴. همانطور که می دانید یکی از عوامل اصلی موفقیت در تحصیل و سایر امور زندگی داشتن برنامه منظم و صحیح است . اما برنامه ریزی صحیح این است که چگونه از وقت و امکانات موجود حداکثر استفاده را ببرید . عدم برنامه ریزی صحیح باعث اتلاف وقت شده و بازده مطالعه بسیار کاهش می یابد .
۵. پیشنهاد می شود آموزش و پرورش طی کارگاههای آموزشی معلمان را با اصول کلی رویکرد مستقیم و غیر مستقیم آشنا نموده تا زمینه های کاربرد آن فراهم گشته و سپس از آن در روند آموزش فعلی استفاده شود .
۶. پیشنهاد می شود تحقق عینی مفاهیم در آموزش مستقیم این مفاهیم مورد توجه جدی قرار گیرد تا این روش تدریس بیش از پیش در نهادهای آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.
۷. فراهم آوردن موقعیت های گوناگون جهت آشنایی با توانایی ها و استعداد های دانش آموزان (مانند برگزاری کلاسهای ضمن خدمت با محتوای آشنایی با توانایی ها و استعداد های دانش آموزان) جهت ایجاد موقعیت ها برای دانش آموزان تا بتوانند توانایی ها و استعداد های خود را بروز دهد.
۸. تشویق افراد (به صورت کلامی ، در نظر گرفتن پاداش برای آنان) به انجام کارهای خلاقانه و عدم سرزنش آنان در شکست ها

منابع

- افروز، غلامعلی (۱۳۹۰). ناتوانی های یادگیری. تهران: دانشگاه پیام نور.
- برازنده، لیلا و زارعی، حیدرعلی، ۱۳۹۹، بررسی تفاوت نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان بر اساس حضور یا عدم حضور در کلاس های کنکور مدارس مقاله علمی پژوهشی مجله مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آ «وزشی دوره ۱۰ شماره ۲۹ صفحه ۵۹-۳۵
- بروس جویس ، مارشاول ، امیلی کالهن ، (۱۳۹۴) ، الگوهای تدریس ۲۰۰۴ ، ترجمه محمدرضا بهرنگی ، تهران : انتشارات کمال تربیت .
- جویس، بروس، ویل، مارشال، کالهن، امیلی. (۲۰۰۴). الگوهای تدریس ترجمه بهرنگی ، محمدرضا. (۱۳۹۴) تهران: نشر کمال تربیت
- خدایی ، ابراهیم ، مجتبی ، حبیبی ، جمالی ، احسان ، باقی یزدل ، رقیه ، حلقی ، حبیبی (۱۳۹۶) شناسایی عوامل موثر در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس اطلاعات تحصیلی مقطع متوسطه و کنکور سراسری مقاله علمی پژوهشی نشریه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی دوره ۷ شماره ۱۹ صفحه ۷ تا ۳۳
- رایس، ف. ف. (۲۰۰۱) *رشد انسان: روان شناسی رشد از تولد تا مرگ* ترجمه دکتر فروغان، مهشید (۱۳۹۸) تهران: انتشارات ارجمند. سایت تخصصی آموزش، (۱۳۹۷) ، رویکرد نوین آموزش علوم .
- سبحانی نژاد ، مهدی ، شاه حسینی ، نجیبی ، خدا بنده اولی ، عباس (۱۳۹۳) عوامل مؤثر بر موفقیت دانش آموزان استان یزد در کسب رتبه نخست ورود به دانشگاه های کشور طی سال های ۱۳۸۴ الی ۱۳۸۸ مقاله علمی پژوهشی فصلنامه مطالعات مدیریت آموزشی دوره ۲، شماره ۳ - شماره پیاپی ۳ صفحه ۲۳۴-۱۹۹
- فتحی ، جلیل ، فیض الهی ، بهنام (۱۳۹۷) تأثیر آموزش مستقیم و غیر مستقیم بر گسترش توانایی کاربرد شناسی زبان آموزان ایرانی: بررسی کارگفت درخواست مقاله علمی پژوهشی فصلنامه معنا و نشانه دوره ۱۳۹۷ شماره ۱ صفحه ۹۳-۱۰۶
- کریمی، فرهاد ، مرادی ، علیرضا ، کدیور، پروین ، کرمی نوری ، رضا (۱۳۹۴). پیش بینی عملکرد دانش آموزان در حل مساله های کلامی ریاضی با توجه به متغیرهای شناختی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال یک، شماره ۱، ۱۳-۴۴
- Allbritten, D., Mainer, R., and Ziegler, D. (۲۰۲۰). Will students with disabilities be scapegoats for school failures? *Educational Horizons*, 82, 153–60. and second day reads on reading accuracy with Reading Mastery III Textbook B

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2017). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.

Ariyanpooran, S., Amiri manesh, M., Taghavi, D. & Haghtalab, T. (2014). Relationship between self-concept and academic motivation (reading, writing and math) in elementary students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 56-72. (Persian).

Cross, R. W., Rebarber, T., and Wilson, S. F. (۲۰۱۸). Student gains in a privately managed network of charter schools using direct instruction. *Journal of direct instruction*, 2(1), 3 – 21.

Chase, L. (2015). Procrastination: the new master skill of time management. *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2018). Procrastination, temptation and incentives: the struggle between the present and the future in procrastination and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.

Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2015). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.

Jansen, T. & Carton, J. S. (2020). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic psychology*, 160, 436- 442.

Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2020). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121–2125.

Khormae, F., Abbasi, M. & Rajabi, S. (2015). Comparison of Perfectionism and Procrastination in Mothers of Students with and without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 60-77. (Persian).

Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O. L., Juhel, J., & Delaval, M. (2020). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, 243–۲۵۲.

Özer, B. U., & Saçkes, M. (2017). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519.

Randy, M. (2018). Academic procrastination and course performance among developmental education. *Research & Teaching in Developmental Education*, 24(2), 56-68.

Rotenstein, A., Davis, H. Z., & Tatum, L. (2019). Early birds versus just-in-timers: the effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27, 223–232.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2019). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.

Rotenstein, A., Davis, H. Z., & Tatum, L. (2019). Early birds versus just-in-timers: the effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27, 223–232

Schus, M. C., Tarver, S. G., and Western, R. D. (۲۰۱۸). Direct instruction and the teaching early reading: Wisconsin, s teacher – led insurgency. 14, (2).

Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (۲۰۱۸). Experimental intervention research on students with LD: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68, 277–321

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2013). 'I'll look after my health, later': An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, 1167–۱۱۸۴.

Steel, P. (2015). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.

Sagor, R. (2013). Motivating students and teachers in an era of standards. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Troia, G. A. (2020). Instruction and assessment for struggle long writers. A deviation Guilford publications, Inc.

