

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای مدیریت تکلیف

ناهید وکیلی**

دکتر ناصر شیربگی*

دانشگاه کردستان

چکیده

هدف عمده تحقیق تعیین رابطه نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و میزان بهره‌گیری از راهبردهای مدیریت تکلیف بود. طرح تحقیق مورد استفاده توصیفی - همبستگی و جامعه آماری، شامل کلیه دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر سنندج در سال ۱۳۹۰ بود. در مجموع، چهار مدرسه بر اساس جنسیت دانش‌آموزان از دو ناحیه آموزش و پرورش سنندج به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند که تعداد ۵۱۰ دانش‌آموز را از هر سه پایه تحصیلی در بر گرفت. جهت گردآوری داده‌ها از مقیاس‌های نگرش به تکلیف درسی و راهبردهای مدیریت تکلیف استفاده شد. نتایج گویای آن بود که مقیاس‌های مذکور از روایی و پایایی مطلوبی برخوردارند. یافته‌ها نشان داد که بین متغیر نگرش به تکلیف درسی دانش‌آموزان با مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت تکلیف همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی به انجام تکلیف داشتند از سطح بالاتری از راهبردهای مدیریت تکلیف برخوردار بودند. دانش‌آموزان دختر نگرش مثبت‌تری به تکلیف درسی داشتند و از میانگین نمرات بالاتری نسبت به پسران در بکارگیری راهبردهای مدیریت تکلیف برخوردار بودند. یافته‌های دیگر

* دانشیار گروه علوم تربیتی (نویسنده مسؤل) Nshirbagi@uok.ac.ir

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

بیانگر تفاوت معنادار بین میزان استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای مدیریت تکالیف و نگرش به تکلیف با توجه به پایه تحصیلی آنان بود. دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر به راهبردهای مدیریتی (مانند: بازخورد معلم در تکالیف و تنظیم فضای انجام تکلیف) توجه بیشتری نسبت به پایه‌های بالاتر داشتند.

واژه‌های کلیدی: تکلیف درسی، مشق شب، نگرش، راهبردهای مدیریت تکالیف.

مقدمه

هرچند بیشتر یادگیری‌ها در مدرسه اتفاق می‌افتد، مقدار قابل توجهی از یادگیری هم در بیرون از آن رخ می‌دهد. تکلیف درسی (تکلیف شب) نوعی یادگیری خارج از مدرسه است که اغلب در میان فعالیت‌های خانگی و در طول ساعت‌های پس از مدرسه انجام می‌شود. به نظر کوپر^۱ (۱۹۸۹) تکالیف درسی وظایفی است که معلمان برای دانش‌آموزان تعیین می‌کنند تا آن‌ها را در ساعت خارج از مدرسه انجام دهند. این تعریف مسؤلیت‌های خانگی، فعالیت‌های فوق برنامه غیرعلمی (مانند: ورزش و رفتن به باشگاه)، مطالعه آزاد در منزل، تماشای تلویزیون و کار با اینترنت را در بر نمی‌گیرد. تکلیف درسی فرایندی چندوجهی است که دربرگیرنده تعامل پیچیده‌ای از عوامل دو بافت خانه و مدرسه و طیفی از همکاری‌های گردانندگان مدرسه و دانش‌آموزان است (وارتون^۲، ۲۰۰۱). درخلال سده گذشته نگرش‌های عمومی به تکلیف درسی دارای فراز و فرودهایی بوده است (گیل و شلوسمن^۳، ۱۹۹۶)، اما این پدیده هنوز یک فعالیت آموزشی عادی در تمامی فرهنگ‌ها، دوره‌های تحصیلی و سطوح یادگیری است و برای دانش‌آموزان بخش مهمی از زندگی روزمره دوران تحصیل است (کوپر، رابینسون و پاتال^۴، ۲۰۰۶). تکلیف همواره به عنوان یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری یادگیری مطرح بوده و در هر دوره متناسب با نوع برداشت از یادگیری، شکل و نوع تکلیف نیز متفاوت بوده است (سیف، ۱۳۹۱).

اهداف تکلیف درسی، اغلب به وسیله برنامه‌ریزان درسی و معلمان تعیین می‌شود اما ندرتاً یک هدف واحد را دنبال می‌کند. کورنو^۵ (۲۰۰۰) هدف اصلی از ارایه تکلیف درسی را کمک به دانش‌آموز برای توسعه عادات صحیح مطالعه و راهبردهای مطلوب خودتنظیمی^۶ می‌داند. اپستین و وان‌ورهیس^۷ (۲۰۰۱) برای انجام تکلیف درسی ده هدف را ارایه کرده‌اند که در سه گروه دسته‌بندی شده است: اهداف آموزشی (شامل: تمرین، آماده-

سازی، مشارکت و پیشرفت شخصی)، اهداف ارتباطی (شامل: روابط والدین با فرزند، ارتباط معلم و والدین و تعامل همگنان) و اهداف سیاسی (شامل: خط‌مشی‌ها، روابط عمومی و تنبیه). از نگاهی دیگر، کوپر و همکاران (۲۰۰۶) اهداف تکلیف درسی را به دو دسته عمده تقسیم کرده‌اند که دربرگیرنده اهداف آموزشی (مرور، تمرین، آماده‌سازی و شروع) و اهداف غیرآموزشی (روابط والدین با فرزند، ارتباط معلم و والدین و تعاملات همگنان) می‌شود.

برای دستیابی به اهداف فوق، دانش‌آموزان باید درخواست‌های معلمان را برای انجام تکالیف به اجرا برسانند اما از آن جا که این تکالیف در میان فعالیت‌های خانگی و در طول ساعات بعد از مدرسه اتفاق می‌افتد، به کنترل ارادی و داوطلبانه دانش‌آموز نیاز دارد. تکلیف درسی در حالی فرایند یادگیری را به زندگی روزمره دانش‌آموزان می‌آورد که همزمان فعالیت‌های قابل رقابت دیگری (مانند: تفریح، بازی و استراحت) وجود دارند و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که در پی‌ریزی محیط یادگیری و نظارت بر فعالیت‌های مربوط به آن مسؤولیت بیشتری بپذیرند (خو^ا، ۲۰۰۴). از این رو، دانش‌آموزان باید به طور مستقل تکالیف درسی خود را مدیریت کنند.

تأثیرات مثبت و منفی بیان شده در مورد تکلیف درسی گسترده و غالباً شگفت‌انگیز است (کورنو، ۲۰۰۰). بدیهی‌ترین تأثیر مثبت آن این است که تأثیر فوری بر حفظ و فهم مطالب دارد و تلویحاً، تکالیف مهارت‌های مطالعه و نگرش دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه بهبود می‌بخشد و آنها می‌آموزند که یادگیری نه فقط در ساختمان مدرسه بلکه در هر جایی می‌تواند اتفاق بیفتد. مزایای غیرعلمی تکالیف درسی پرورش ویژگی‌های رفتاری، مسؤولیت‌پذیری، مدیریت زمان، یادگیری مستقل و درگیر ساختن والدین در جریان کار مدرسه را دربر می‌گیرد. (وارتون، ۲۰۰۱). تأثیرات منفی تکلیف درسی، اطلاعات جالب‌تری را فراهم می‌کند. نخست، گفته شده که هر فعالیتی تنها برای مدتی می‌تواند ارزشمند باقی بماند؛ بنابراین، اگر دانش‌آموزان برای صرف زمان بیشتری بر مطالب علمی ملزم شوند خسته می‌شوند. دوم، تکلیف درسی مانع دسترسی دانش‌آموزان به اوقات فراغت و فعالیت‌های گروهی می‌شود. سوم، درگیر شدن والدین غالباً می‌تواند به دخالت آنان در فرایند انجام تکلیف درسی منجر شود. متفاوت بودن فنون آموزشی مورد استفاده معلمان و والدین باعث گنج شدن کودکان می‌شود. چهارم، فشار تکالیف، می‌تواند منجر به کپی یا کمک

گرفتن از دیگران در انجام تکالیف درسی، تشویق تقلب و ویژگی‌های رفتاری نامطلوب منجر شود. سرانجام اینکه، استدلال می‌شود که تکالیف درسی یکسان ساز خوبی نیست و نابرابری‌های اجتماعی احتمالی موجود را برجسته می‌کند. احتمالاً فرزندان خانواده‌های فقیر بعد از مدرسه کار کنند یا مکان آرام و مناسب برای انجام دادن تکالیف‌شان نداشته باشند (کوپر و والتین، ۲۰۰۱).

یکی از چالش‌های موجود در زمینه مدیریت تکالیف درسی چگونگی فراهم ساختن محیطی آرام و مناسب برای انجام آن است (هونگ و میلگرام^۹، ۱۹۹۹). چالش دیگر، به حل و فصل حواس‌پرتی‌های گوناگون مربوط است که اغلب در طول زمان انجام تکالیف اتفاق می‌افتد. مشکل بعدی، به انگیزش پایین و حالت‌های هیجانی دانش‌آموزان در هنگام انجام تکالیف مربوط می‌شوند. تکالیف اغلب به عنوان فعالیتی دارای مطلوبیت کم تلقی می‌شود (لیون و ریچاردز^{۱۰}، ۱۹۸۹). در واقع، تکلیف درسی به یک رویداد عاطفی بحث‌انگیز تبدیل می‌شود که معمولاً دانش‌آموزان احساس می‌کنند نه تنها خودشان بلکه والدین و معلمان هم اذیت می‌شوند؛ تا حدی که گاهی انجام تکلیف متوقف یا کاملاً رها می‌شود (بگلی^{۱۱}، ۱۹۹۸). اینکه چگونه دانش‌آموزان و ادار شونند تا تکالیفشان را انجام دهند یکی از مشکلات رفتاری معمول دانش‌آموزان است که مریبان در آن ناکام شده‌اند (کیلوران^{۱۲}، ۲۰۰۳). یک چالش عمده دیگر مدیریت زمان انجام تکالیف درسی است تا دانش‌آموزان در موعد مقرر تکالیف را انجام دهند (هاریس، نیکسون و رادا^{۱۳}، ۱۹۹۳). در واقع، این یک دغدغه مهم برای بسیاری از خانواده‌ها و مریبان است چرا که در اغلب موارد دخالت والدین در تکلیف بر مدیریت زمان تمرکز دارد (فورسبرگ^{۱۴}، ۲۰۰۷).

در مطالعه گلین و توماس^{۱۵} (۱۹۷۴) به ترتیب، نظارت بر خود، خودارزشیابی و پاداش‌دهی به خود در مورد دانش‌آموزان به اجرا گذاشته شد تا وادار به انجام تکالیف شوند. در طول مطالعه سطح رفتار انجام تکلیف از حدود ۵۰ درصد به ۹۰ درصد افزایش یافت. اگر در کلاس‌هایی مشاهده می‌شود که به رغم تلاش‌های جدی معلم بیشتر از نیمی از دانش‌آموزان پیوسته تکالیفشان را انجام نمی‌دهند در آن صورت به اهمیتی که چنین تکنیکی در بهبود وضعیت کلاس دارد پی برده می‌شود.

فرایند مدیریت تکالیف می‌تواند مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، سازماندهی، مدیریت فضای کار، تمرکز، حفظ و ارتقای میل به انجام تکلیف، پافشاری بر انجام تکالیف دشوار،

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای ... ۹۱

فایق آمدن بر انواع حواس‌پرتی‌ها و کنترل عواطف ناخواسته هنگام انجام تکلیف را در برگیرد. از دیدگاه خو و کورنو (۲۰۰۳) راهبردهای مدیریتی که به دانش‌آموزان در تکمیل و اجرای تکلیف درسی یاری می‌بخشد می‌توانند در این پنج حیطة دسته‌بندی شوند:

- ۱- سازمان‌دهی محیط: فعالیت‌هایی که به تدارک و تجهیز محیط کار می‌پردازد.
- ۲- مدیریت زمان: تلاش‌هایی که زمان دیدارها و انجام تکلیف را سازمان‌دهی می‌کند.
- ۳- تمرکز حواس: تلاش‌هایی که اطلاعات منطبق با تکلیف را از اطلاعات نامربوط و مزاحم جدا می‌کند.

۴- انگیزشی: تلاش‌هایی که میزان انگیزه انجام تکلیف درسی را حفظ کرده یا افزایش می‌دهد.

۵- کنترل عواطف: تلاش‌هایی که برای کنترل هیجانات یا ممانعت از محرک‌های منفی صورت می‌گیرد.

در بیشتر مواقع دانش‌آموزان با عدم آگاهی و آموزش صحیح در زمینه چگونگی مطالعه و بکارگیری راهبردهای مدیریت تکالیف برای یادگیری بهتر رو به رو هستند و این مسأله مشکلات عدیده‌ای به وجود می‌آورد.

پژوهش‌های متعددی به موضوع تکلیف درسی، آنچه که انجام می‌شود، چگونگی انجام و زمان مؤثر صرف شده بر تکلیف در موفقیت دانش‌آموزان پرداخته‌اند (کوپر، ۱۹۸۹؛ پاسکال، وینستین و والبرگ^{۱۶}، ۱۹۸۴). نتایج در مورد رابطه زمان صرف شده بر روی تکالیف با پیامدهای مهم برای اقدامات معلمان در طراحی تکالیف، پیچیده هستند. در یک مطالعه، اپستین (۱۹۸۸) از دانش‌آموزان، والدین و معلمان یک مدرسه ابتدایی اطلاعاتی در مورد تکالیف جمع‌آوری کرد. نتایج نشان داد که به طور متوسط، دانش‌آموزان ضعیف، زمان بیشتری روی تکالیف صرف می‌کنند. معلمان گزارش دادند که از والدین دانش‌آموزان ضعیف بیشتر از سایر والدین برای کمک به فرزندانشان تقاضای همکاری کرده‌اند. سرانجام این که، والدین دانش‌آموزان ضعیف گزارش دادند که زمان بیشتری برای کمک به فرزندانشان خود در انجام تکالیف صرف می‌نمایند. نتایج مشابهی توسط لوین^{۱۷} و همکارانش (۱۹۹۷) گزارش شده است. بابی^{۱۸} (۱۹۹۰) بر این باور است که نباید همبستگی منفی بین میزان توانایی دانش‌آموزان و زمان صرف شده روی تکالیف به عنوان رابطه علت و معلولی قلمداد شود. مطالعات دیگری نشان داد که در مدارس متوسطه، دانش‌آموزان قوی، تمایل

دارند زمان بیشتری روی تکالیف صرف کنند (کامپبل، هومبو و مازیو^{۱۹}، ۲۰۰۰). برخی مطالعات مربوط به دوره متوسطه از داده‌های طولی یا اندازه‌گیری مهارت‌های اولیه دانش‌آموزان استفاده کرده‌اند که حاکی از رابطه علت و معلولی بین زمان انجام تکلیف و میزان موفقیت است. برای مثال، کیت^{۲۰} (۱۹۸۲) گزارش می‌دهد که بدون در نظر گرفتن سطوح اولیه توانایی، دانش‌آموزانی که به طور منظم تکالیف را انجام می‌دادند نمرات عالی-تری نسبت به دیگر دانش‌آموزان دریافت می‌کردند.

برخی محققان به بررسی نقش و دیدگاه معلمان و والدین در فرآیند انجام تکالیف پرداخته‌اند (اپستین و وان‌ورهایس، ۲۰۰۱). اما شگفتا که در ادبیات معاصر مربوط به تکلیف درسی دیدگاه‌ها و خواسته‌های دانش‌آموزان که ذینفع اصلی تعلیم و تربیت هستند، به طور برجسته و محسوس مورد غفلت قرار گرفته است (وارتون، ۲۰۰۱). به باور کوپر، لیندسای، نای و گریته‌اوس^{۲۱} (۱۹۹۸) آنچه که در تکالیف درسی انجام می‌شود و آن مقدار از خواسته‌ها و انتظارات معلمان و والدین که توسط دانش‌آموزان برآورده می‌شود تا حد زیادی تحت تأثیر باورهایشان نسبت به تکالیف درسی است.

دگرگونی و تنوع در نگرش‌ها و نوع فعالیت دانش‌آموزان در انجام تکالیف در دوره متوسطه نسبت به دوره راهنمایی و ابتدایی ممکن است با دو عامل ذیل توجیه شود: نخست آن که ارزش قایل شدن برای تکالیف تحت تأثیر میزان اهمیت و وضوح انتظارات معلمان برای انجام دادن بهتر تکالیف و سازگاری محتوا و نحوه طراحی تکالیف با علائق و مهارت‌های دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (کامپبل و همکاران، ۲۰۰۰). دوم، به احساس توانایی والدین برای یاری یا درگیر ساختن نوجوانان دبیرستانی در انجام تکالیف مربوط می‌شود (اپستین و لی^{۲۲}، ۱۹۹۵).

چن و استیونسن^{۲۳} (۱۹۸۹) در یک تحقیق بین‌فرهنگی دریافتند که به دانش‌آموزان چینی نسبت به دانش‌آموزان ژاپنی تکالیف بیشتری داده می‌شود و آنان وقت بیشتری را در منزل صرف انجام تکالیف می‌کنند. ضمناً نگرش دانش‌آموزان چینی به تکالیف درسی در مقایسه با هم‌تایان ژاپنی مثبت‌تر بود.

پژوهش کوپر، لیندسای و نای (۲۰۰۰) نشان داد که حمایت و طرفداری والدین از استقلال عمل دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی و انجام کامل تکالیف درسی رابطه‌ای مثبت، و دخالت مستقیم والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی منفی دارد.

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای ... ۹۳

مطالعات دیگری نشان داده‌اند که نگرش دانش‌آموزان به تکلیف ممکن است نقش مهمی در مدیریت آن بازی کند. خو و یوان^{۲۴} (۲۰۰۳) چگونگی درک دانش‌آموزان راهنمایی از تکلیف درسی را با استفاده از مصاحبه بررسی کردند. نتایج نشان داد که اگرچه جالب بودن برخی از تکالیف را اذعان کرده بودند، اما بسیاری از دانش‌آموزان شاکی بودند که تکالیف اغلب خیلی آسان یا بیش از حد سخت و بی ربط به زندگی آنان است. از این رو، نگرش دانش‌آموزان، بر شیوه‌ای که آنان با تکالیف به صورت کل و با راهبردهای مدیریت آن به طور خاص برخورد می‌کنند تأثیر می‌گذارد.

مطالعه‌ی خو و کورنو (۲۰۰۳) مشخص کرد که کمک والدین با سازمان‌دهی محیط و کنترل هیجان‌ات دانش‌آموزان دوره راهنمایی همبستگی مثبتی دارد. در یک مطالعه‌ی دیگر، خو (۲۰۰۴) نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستانی، نسبت به دانش‌آموزان راهنمایی حواس‌پرتی کمتری در انجام تکالیف مدرسه داشته، و از انگیزه و پاداش درونی بیشتری برخوردارند. خو و کورنو (۲۰۰۳) در پژوهشی تأثیر متغیرهای جنسیت، کمک خانواده و پایه تحصیلی دانش‌آموزان را بر راهبردهای مدیریت تکالیف با کنترل سطح تحصیلات والدین بررسی کردند. نتایج نشان داد که در بین دانش‌آموزان پایه‌های مختلف در زمینه راهبردهای مدیریت تکالیف تفاوت معناداری وجود ندارد. راهبردهای بکار برده شده مدیریت تکالیف هیچ ارتباطی با سطح تحصیلات والدین نداشت. دانش‌آموزانی که کمک خانواده را در انجام تکالیف دریافت کرده بودند اغلب از راهبردهای مدیریتی مشخصی (مانند: خود انگیزشی) استفاده می‌کردند. در یک مطالعه دیگر، خو (۲۰۰۸) همبستگی طیف وسیعی از ویژگی‌های دانش‌آموزان را با مدیریت تکالیف مطالعه کرد. نتایج نشان داد که دختران بیشتر از راهبردهای مدیریت تکالیف استفاده می‌کنند. علاقه و نگرش عاطفی به تکالیف با میزان استفاده از راهبردهای مدیریت همبستگی مثبت داشت.

دسلندز، روسو و نادیو^{۲۵} (۲۰۰۸) نیز رابطه بین کمک والدین در انجام تکالیف و استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای مدیریت تکالیف را بررسی کردند. نتایج گویای آن بود که ویژگی‌های خاص دانش‌آموز و خانواده بر استفاده از راهبردهای مدیریت تکالیف دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. کمک خانواده، راهبردهای مدیریتی خاصی را در دانش‌آموزان (مانند کنترل احساسات) پرورش می‌دهد.

تحلیل مطالعه بین‌فرهنگی خو و وو^{۲۶} (۲۰۱۳) در چین و آمریکا نشان داد که بیشترین تغییرات در مدیریت تکالیف به ویژگی‌های دانش‌آموز بستگی دارد. راهبردهای مذکور با جهت‌گیری یادگیری، نگرش عاطفی، نمرات درسی، میزان کمک خانواده، بازخورد معلمان و جهت‌گیری بزرگسالان رابطه مثبت و با زمان سپری شده برای تماشای تلویزیون همبستگی منفی داشت. این مطالعه برای اولین بار نمرات پیشرفت تحصیلی را با راهبردهای مدیریت تکالیف پیوند داد. سرانجام اینکه نگرش عاطفی و علاقه به تکالیف دو پیش‌بینی کننده مهم استفاده از راهبردهای مدیریت تکالیف بودند.

درانی (۱۳۷۸) در تحقیق خود درباره وضعیت تکالیف شب در مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه دانش‌آموزان، والدین و معلمان گزارش کرد که بیشتر دانش‌آموزان شرکت کننده در تحقیق اعلام داشتند که در انجام تکالیف به کمک اعضای خانواده و دوستان نیاز دارند. ترکیب اعضای خانواده بیشترین نقش را در میزان کمک به انجام تکالیف درسی داشت. بر اساس تحلیل داده‌ها هرچند ضرورت وجود تکالیف رد نمی‌شود اما تجدیدنظر و اصلاح چگونگی اجرا، میزان و نوع آن الزامی است. هم‌چنین ایجاد شرایط مناسب و تأسیس مراکز ویژه نظارتی برای انجام بهتر تکالیف دانش‌آموزان پیشنهاد شده است.

محققان حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی کشور به مباحث مربوط به نگرش به تکالیف درسی یا راهبردهای مدیریت تکالیف هنوز علاقه‌ای نشان نداده‌اند. از این رو، پژوهش برای فهم بهتر پیچیدگی فرآیند انجام تکالیف و درک مناسب از توافق یا عدم توافق نظرات دانش‌آموزان با باورها و نظرات والدین و معلمان برای راهنمایی بهتر ضروری به نظر می‌رسد. متأسفانه در باره‌ی اینکه دانش‌آموزان ایرانی چه نگرشی نسبت به تکالیف درسی دارند و در حین انجام تکالیف از چه راهبردهای مدیریتی استفاده می‌کنند، اطلاعاتی در دست نیست. علاوه بر این، نوع رابطه دو متغیر نگرش به تکالیف و مدیریت تکالیف در بین جامعه دانش‌آموزان ایرانی مشخص نیست. سرانجام اینکه محققان آموزشی به ابزارهای هنجاریابی شده برای اندازه‌گیری این متغیرها دسترسی ندارند. از آنجا که بخشی از مشکلات مربوط به افت تحصیلی دانش‌آموزان به نگرش‌های منفی آنان نسبت به مدرسه و موضوعات درسی مختلف مربوط می‌شود امید است انجام پژوهش حاضر در حل این گونه معضلات آموزشی مفید واقع افتد.

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای ... ۹۵

این تحقیق در پی بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و تعیین رابطه آن با راهبردهای مدیریت تکلیف است. به منظور دستیابی به اهداف فوق سؤالات ذیل طرح شده است:

- ۱) آیا مقیاس‌های نگرش به تکلیف درسی و راهبردهای مدیریت تکلیف در یک نمونه از دانش‌آموزان ایرانی روایی و پایایی مطلوبی دارد؟
- ۲) چه ارتباطی بین نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و میزان استفاده از راهبردهای مدیریت تکلیف وجود دارد؟
- ۳) آیا جنسیت در نگرش به تکلیف درسی و میزان استفاده از راهبردهای مدیریت تکلیف تفاوت معناداری ایجاد می‌کند؟
- ۴) آیا پایه تحصیلی در نگرش به تکلیف درسی و میزان استفاده از راهبردهای مدیریت تکلیف تفاوت معناداری ایجاد می‌کند؟

روش

در این مطالعه رویکرد تحقیق کمی و روش مورد استفاده توصیفی - همبستگی بود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر سنندج در سال ۱۳۹۰ بود. با توجه به آمار سازمان آموزش و پرورش کردستان در مجموع تعداد ۱۴۴۷۱ دانش‌آموز به عنوان جامعه‌ی تحقیق در اختیار محقق قرار گرفت. نخست ۴۰ نسخه از پرسشنامه تحقیق با پیروی از روش سهمی (عریضی و فراهانی، ۱۳۸۶) به منظور انجام پیش پژوهش و تعیین کفایت حجم نمونه در جامعه توزیع گردید. با توجه به محاسبات آماری انجام گرفته تعداد ۵۱۰ نفر به عنوان نمونه کافی تشخیص داده شدند. در تبیین کفایت حجم نمونه می‌توان به نرمال بودن جامعه و عدم کجی قابل توجه (۰/۱۱۲-) اشاره نمود که نشان از معرف بودن نمونه است. علاوه بر این، به نظر مولوی (۱۳۸۸) با توجه به توان آماری بالای ۰/۸۰ و سطح معناداری نزدیک به صفر (۰/۰۰۴) می‌توان فرض کرد که حجم نمونه کافی است. با توجه به این که شهر سنندج دارای دو ناحیه آموزشی است از هر ناحیه دو مدرسه به صورت خوشه‌ای انتخاب شد. در مجموع چهار مدرسه بر اساس

جنسیت دختر و پسر انتخاب شدند. با پیروی از روش فوق ۵۱۰ دانش‌آموز راهنمایی (۲۷۲ نفر دختر و ۲۳۸ نفر پسر) از پایه اول ۵۰ نفر (۴۹٪)، دوم ۱۳۳ نفر (۲۶٪) و سوم ۱۲۷ نفر (۲۵٪) به عنوان نمونه آماری انتخاب گردیدند.

ابزار سنجش

گاردنر و لامبرت^{۲۷} (ترجمه کسایان، ۱۳۷۵) چنین استدلال می‌کنند که با مورد سؤال قرار دادن هر دانش‌آموز درباره علاقه و طرز فکرش نسبت به یادگیری موضوعات درسی می‌توان یک شاخص پایه برای سنجش میزان استقامت یا شدت انگیزه تهیه نمود. از این رو با توجه به اهداف و روش تحقیق جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده گردید. ابزار بکار رفته از دو بخش ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، پایه تحصیلی و نوع مدرسه) و دو مقیاس اصلی ذیل تشکیل شده است. برای صرفه‌جویی در وقت پاسخ دهندگان، گویه‌های مقیاس‌ها از تنه مشترک و طبقات یکسان پاسخ‌ها برخوردارند که طبقات در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از همیشه تا هرگز) طراحی شده و به ترتیب از عدد ۵ تا ۱ نمره‌گذاری می‌شود:

۱- مقیاس نگرش به تکالیف درسی به وسیله خو و کورنو (۲۰۰۳) ساخته شده و برای ارزیابی نگرش دانش‌آموزان به تکالیف بکار می‌رود. مقیاس فوق در اصل تک عاملی بوده و دارای ۱۵ گویه است. در پژوهش‌های خو (۲۰۰۴، ۲۰۰۸) و خو و کورنو (۲۰۰۳) تک عاملی بودن آن مورد تأیید قرار گرفته است. هم‌چنین مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۲، ۰/۸۶ و ۰/۸۴ به ترتیب در پژوهش‌های یاد شده برای پایایی آن گزارش شده است.

۲- مقیاس ارزیابی راهبردهای مدیریت تکالیف که توسط خو و کورنو (۲۰۰۳) تهیه شده و حاوی پنج مؤلفه (بازخورد معلم، تنظیم فضا، مدیریت زمان، ایجاد انگیزش و کنترل عواطف) و ۳۷ گویه است. در مطالعات دسلندز و همکاران (۲۰۰۸) و خو و وو (۲۰۱۳)، پنج عاملی بودن آن در نژادها و پایه‌های تحصیلی مختلف مورد آزمون و تأیید قرار گرفته است. در مطالعات مذکور پایایی کل این مقیاس نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب مقدار ۰/۷۹ و ۰/۸۸ گزارش شده است که در سطح مطلوبی است.

شاخص‌های روان‌سنجی

الف- روایی

برای ارزیابی شاخص‌های روان‌سنجی، نخست با مکاتبه و درخواست از سازنده مقیاس‌ها نسخه انگلیسی آن دریافت شد. پس از ترجمه به فارسی و اصلاح عبارات و اصطلاحات با استفاده از متخصصان زبان فارسی و انگلیسی، روایی مقیاس‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد ارزیابی قرار گرفت. جهت بررسی مفروضه کرویت (بررسی ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرها در جامعه) از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد. برای انتخاب عامل‌ها از دو شاخص استفاده شد: ۱- ملاک کایزر، که مشخص می‌کند که فقط عامل‌ها با مقادیر ویژه بیشتر از ۱ چرخش داده شوند ۲- آزمون اسکری کتل^{۲۸} که روشی برای تصمیم‌گیری در مورد نقطه برش انتخاب عامل‌ها است. در این تحقیق عامل‌های استخراج شده، بر اساس چارچوب نظری پرسشنامه و آزمون اسکری بوده است. در این راستا، جدول ۱ نشان می‌دهد که شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) و مجذورکای محاسبه شده برای آزمون کرویت بارتلت برای دو مقیاس مورد استفاده در پرسشنامه در سطح آماری ($P < 0/0001$) معنادار هستند. یعنی فرض واحد بودن ماتریس همبستگی رد شده و حجم نمونه و داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی مناسب و کافی هستند.

جدول ۱: آزمون کرویت بارتلت و شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) برای مقیاس‌های

نگرش به تکلیف درسی و راهبردهای مدیریت تکالیف

مقیاس راهبردهای مدیریت تکالیف				مقیاس نگرش به تکلیف درسی			
آزمون کرویت بارتلت			کفایت	آزمون کرویت بارتلت			کفایت
P	df	X ²	نمونه‌گیری	P	df	X ²	نمونه‌گیری
۰/۰۰۰۱	۶۳۰	۲/۶۶	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱	۱۰۵	۸۹	۰/۷۸

نتایج تحلیل عاملی مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که متغیر نگرش به تکلیف درسی، تک بُعدی است. در تحلیل عاملی هیچ گویه‌ای از مجموع ۱۵ گویه مربوط به مقیاس نگرش به تکلیف درسی حذف نشده و ابعاد دیگری از آن متمایز نشده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل عاملی مقیاس نگرش به تکلیف درسی

ردیف	گویه‌ها انجام تکالیف ...	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۱	کمک می‌کند که بفهمم در کلاس چه می‌گذرد.	۳/۹۴	۱/۱۵	۰/۴۲
۲	به من یاد می‌دهد که وقت و زمان خود را مدیریت کنم.	۳/۹۸	۱/۱۲	۰/۵۴
۳	به من فرصت تمرین درس‌های کلاسی را می‌دهد.	۳/۸۳	۱/۱۹	۰/۵۵
۴	به من در گسترش حس مسئولیت کمک می‌کند.	۳/۸۸	۱/۱۵	۰/۵۷
۵	کمک می‌کند که یاد بگیرم به طور مستقل کار کنم.	۳/۸۸	۱/۲۳	۰/۴۱
۶	به گسترش نظم و انضباط بهتر کمک می‌کند.	۴/۰۳	۱/۲۰	۰/۶۰
۷	کمک می‌کند مهارت‌های مطالعه را بهتر یاد بگیرم.	۴/۰۳	۱/۰۷	۰/۵۱
۸	خانواده‌ام را نسبت به یادگیری ما آگاه‌تر می‌سازد.	۳/۸۶	۱/۲۵	۰/۵۸
۹	باعث می‌شود معلم مرا تأیید کند.	۴/۰۲	۱/۲۲	۰/۵۲
۱۰	تمجید خانواده را برای من به همراه دارد.	۳/۷۴	۱/۲۳	۰/۴۹
۱۱	تأیید همکلاسی‌هایم را برای من به همراه دارد.	۳/۴۷	۱/۲۹	۰/۵۴
۱۲	به من کمک می‌کند نمره خوب بگیرم.	۴/۲۳	۱/۰۸	۰/۵۲
۱۳	کمک می‌کند برای درس‌های بعدی آماده شوم.	۳/۹۹	۱/۱۷	۰/۵۹
۱۴	به من فرصت کار با همکلاسی‌هایم را می‌دهد.	۳/۵۱	۱/۲۴	۰/۵۱
۱۵	فرصت یادگیری مطالب را از همکلاسی‌هایم می‌دهد.	۳/۵۳	۱/۲۸	۰/۴۰
مقدار ویژه		۴/۱۳		
درصد واریانس تبیین شده		۲۷/۵۵		

جدول ۳ که نتایج تحلیل عاملی مقیاس راهبردهای مدیریت تکالیف درسی را نشان می‌دهد، گویای آن است که رابطه‌ی هر گویه با عامل کمتر از ۰/۳۰ نبوده است. در تحلیل عاملی هیچ گویه‌ای از مجموع ۳۷ گویه مربوط به عامل‌های پنج‌گانه مقیاس مذکور حذف نشده‌اند. مقادیر ویژه عامل‌های یک تا پنج همه بالاتر از یک هستند. عامل اول (بازخورد معلم)، با ارزش ویژه ۴/۹۳، معادل ۱۳/۶۹ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند که بیشترین مشارکت را در تبیین واریانس مقیاس فوق برعهده دارد و عامل پنجم (کنترل عواطف) با ارزش ویژه ۱/۵۹، معادل ۴/۴۳ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند که کمترین مشارکت را در تبیین واریانس مقیاس فوق برعهده دارد. در این تحلیل، عامل‌ها در مجموع ۳۵/۵۱ درصد کل واریانس را تبیین می‌کنند. بنابراین نتایج جداول فوق نشان می‌دهد که اعتبار

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای ... ۹۹

عاملی و روایی محتوایی مقیاس‌های پرسشنامه تحقیق حاضر با قبول پیش‌فرض‌های مربوطه مناسب هستند و برای اجرا در محیط‌های آموزشی نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی مورد قبول هستند.

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی مقیاس راهبردهای مدیریت تکلیف درسی

عامل	گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
۱- بازآموزی	چه مقدار از تکالیف در کلاس مطرح شده است.	۳/۶۲	۱/۰۲	۰/۳۷
	چه مقدار از تکالیف به وسیله‌ی معلمان جمع شده است.	۳/۵۶	۱/۲۳	۰/۶۲
	چه مقدار از تکالیف بوسیله معلمان بررسی شده است.	۳/۸۵	۱/۱۸	۰/۴۲
	چه مقدار از تکالیف بوسیله معلمان نمره بندی شده است.	۴/۱۲	۱/۱۱	۰/۵۵
	چه مقدار از تکالیف در کل نمره های شما به حساب آورده شده است.	۳/۸۶	۱/۱۴	۰/۴۳
	مقدار ویژه		۴/۹۳	
	درصد واریانس تبیین شده		۱۳/۶۹	
۲- تنظیم فضای کار	وسایلی را که برای انجام تکالیفم لازم دارم مشخص می‌کنم.	۳/۳۷	۰/۹۹	۰/۳۶
	محیط آرامی را برای انجام تکالیف پیدا می‌کنم.	۴/۰۲	۱/۱۰	۰/۴۶
	محیطی را پیدا می‌کنم که از دیگران بتوانم کمک بگیرم.	۳/۲۶	۱/۲۱	۰/۳۰
	چیزهای اضافی را از روی میز بر می‌دارم.	۳/۶۴	۱/۴۲	۰/۳۷
	فضای کافی برای انجام تکالیفم فراهم می‌کنم.	۳/۹۸	۱/۲۰	۰/۳۸
	برای انجام تکالیف تلویزیون را خاموش می‌کنم.	۳/۴۶	۱/۳۷	۰/۴۲
	انجام تکالیفم را تا آخرین لحظه‌های رفتن به مدرسه به تأخیر می‌اندازم.	۳/۸۰	۱/۳۵	۰/۳۰
		مقدار ویژه		۲/۵۴
	درصد واریانس تبیین شده		۷/۱	
۳- زمان بندی	موارد اولویت‌دار را مدنظر قرار می‌دهم و برایشان برنامه‌ریزی می‌کنم.	۳/۹۴	۱/۱۳	۰/۵۳
	تکلیف را از آن جایی که باقی مانده است شروع می‌کنم.	۳/۹۶	۱/۱۴	۰/۳۳
	زمان باقی مانده را برای خود یادآوری می‌کنم.	۳/۸۲	۱/۱۴	۰/۳۷
	هروقت در تکالیفم عقب می‌افتم به خودم می‌گویم که باید سریع‌تر باشم.	۴/۰۶	۱/۲۲	۰/۴۵
	در طول انجام تکالیف دچار خیالات می‌شوم.	۲/۹۴	۱/۳۸	۰/۴۲
	شروع به گفتگوهایی می‌کنم که با تکالیفم نامربوط است.	۳/۷۲	۱/۴۸	۰/۳۲
	هنگام اجرای تکالیف با وسایل دیگری بازی می‌کنم.	۳/۴۲	۱/۱۱	۰/۳۵

عامل	گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	بار عاملی
	مرتباً تکالیفم را قطع می‌کنم تا چیزی را برای نوشیدن یا خوردن پیدا کنم.	۳/۲۴	۱/۳۲	۰/۳۳
	انجام تکالیفم را به دلیل نگاه کردن به برنامه‌های تلویزیونی قطع می‌کنم.	۳/۳۶	۱/۴۷	۰/۴۵
	انجام تکالیف را به منظور بازی کردن قطع می‌کنم.	۴/۲۰	۱/۲۰	۰/۳۲
	مقدار ویژه		۱/۲	
	درصد واریانس تبیین شده		۵/۸۵	
	راه‌هایی را پیدا می‌کنم که انجام تکالیف را خوشایند کند.	۴/۰۰	۱/۱۱	۰/۵۸
	به خاطر تلاش خوبم خودم را تشویق می‌کنم.	۴/۰۵	۱/۱۳	۰/۵۳
	به خاطر انجام کار خوب خودم را تشویق می‌کنم.	۳/۹۹	۱/۱۵	۰/۳۳
	به خودم اطمینان می‌دهم که قادر به انجام تکالیف سخت هستم.	۳/۷۲	۱/۳۱	۰/۳۸
	برای استفاده از رایانه از انجام تکالیف صرف نظر می‌کنم.	۳/۸۲	۱/۳۲	۰/۳۰
	از انجام تکالیف برای بازی‌های رایانه‌ای صرف نظر می‌کنم.	۳/۹۴	۱/۳۳	۰/۳۰
	مقدار ویژه		۱/۶۱	
	درصد واریانس تبیین شده		۴/۴۸	
	به خودم می‌گویم که اشتباهات قبلی نباید مرا دلسرد کند.	۳/۳۲	۱/۱۲	۰/۳۰
	به خودم می‌گویم به چیزهای ضروری که باید انجام شود توجه کنم.	۳/۷۲	۱/۲۳	۰/۳۲
	در ضمن انجام تکالیف استراحت کوتاهی می‌کنم.	۴/۰۳	۱/۰۶	۰/۳۰
	از والدین یا سایر اعضای خانواده کمک می‌گیرم.	۳/۹۷	۱/۱۳	۰/۳۰
	از دوستانم (تلفنی یا حضوری) کمک می‌گیرم.	۳/۰۲	۱/۲۰	۰/۳۹
	از کتاب‌های کمک درسی کمک می‌گیرم.	۲/۶۹	۱/۳۸	۰/۵۵
	با گفتن جمله "من می‌توانم" به خودم احساس رضایت می‌دهم.	۲/۶۷	۱/۳۲	۰/۳۲
	از وب سایت های اینترنتی کمک می‌گیرم.	۳/۷۷	۱/۳۹	۰/۳۷
	به خودم می‌گویم باید خونسرد باشم	۳/۲۱	۱/۳۴	۰/۳۲
	مقدار ویژه		۱/۵۹	
	درصد واریانس تبیین شده		۴/۴۳	

۳-۱-۱

۳-۱-۲

ب- پایایی

برای بررسی همسانی درونی گویه‌های مقیاس‌ها از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های تحقیق

مقیاس‌ها	عامل‌ها	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ
مقیاس راهبردهای مدیریت تکالیف	بازخورد معلم	۵	۰/۷۴
	تنظیم فضا	۷	۰/۷۸
	مدیریت زمان	۱۰	۰/۸۷
	انگیزش	۶	۰/۷۲
	کنترل عواطف	۹	۰/۸۴
	کل	۳۷	۰/۷۹
مقیاس نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی	مقیاس کل	۱۵	۰/۸۵

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، کلیه ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس راهبردهای مدیریت تکالیف در سطح رضایت‌بخش (بالاتر از ۰/۷۰) هستند که حکایت از همگونی و همسانی گویه‌های پرسشنامه فوق دارد. ضمناً ضریب پایایی مقیاس نگرش به تکالیف درسی مقدار ۰/۸۵ بدست آمده که ضریب مطلوب و رضایت‌بخشی است.

یافته‌ها

پس از اطمینان از روایی و پایایی پرسشنامه، تحلیل‌های استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی با دو گروه مستقل و تحلیل واریانس یک‌راهه) بر اساس پرسش‌های مطرح شده انجام گرفت. نخست رابطه بین متغیرهای اصلی تحقیق با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۵ آمده است. اطلاعات این جدول گویای آن است که کلیه ضرایب همبستگی بین متغیر نگرش دانش‌آموزان به تکالیف درسی با متغیرهای راهبردهای مدیریت تکالیف از جهت همبستگی مثبت، از لحاظ شدت در سطح قوی و از نظر آماری معنادار هستند. بالاترین ضریب مربوط به همبستگی بین نگرش به تکالیف درسی با متغیر مدیریت زمان ($r=0/71$) و پایین‌ترین آن با متغیر تنظیم فضای انجام تکالیف ($r=0/59$) است. تمام خرده مقیاس‌ها نیز با هم همبستگی مثبت، متوسط و معناداری دارند.

جدول ۵: ضرایب همبستگی بین نگرش به تکالیف و راهبردهای مدیریت تکالیف

در کل نمونه

عامل	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- بازخورد معلم	۱					
۲- تنظیم فضا	۰/۵۱	۱				
۳- مدیریت زمان	۰/۵۸	۰/۴۹	۱			
۴- انگیزش	۰/۴۸	۰/۴۱	۰/۵۳	۱		
۵- کنترل عواطف	۰/۴۷	۰/۴۳	۰/۴۸	۰/۴۹	۱	
۶- نگرش به تکلیف درسی	۰/۶۸	۰/۵۹	۰/۷۱	۰/۶۹	۰/۶۷	۱

کلیه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند.

نتایج آزمون t در جدول ۶ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات دختران و پسران دانش‌آموز در زمینه‌ی متغیر نگرش به تکالیف درسی تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین نمرات نگرش دختران از میانگین نمرات پسران بیشتر است. بین میانگین نمرات دختران و پسران دانش‌آموز در زمینه راهبردهای مدیریت تکالیف نیز تفاوت‌های معناداری مشاهده شد. میانگین نمرات دختران در تمامی راهبردها بیشتر از میانگین پسران است، اما در زمینه بازخورد معلم این تفاوت معنادار نبوده است. در زمینه نمره مجموع کل راهبردها نیز دختران دارای میانگین بالاتر بودند که از لحاظ آماری معنادار بود.

جدول ۶: میانگین و انحراف معیار نمرات نگرش به تکالیف درسی و راهبردهای مدیریت

تکالیف با توجه به جنسیت دانش‌آموزان

مؤلفه‌ها	دختر (n = ۲۷۲)		پسر (n = ۲۳۸)		t	p
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
نگرش به تکالیف	۴/۶۲	۰/۷۲	۳/۸۹	۰/۵۹	۴/۵۱	۰/۰۱
بازخورد معلم	۴/۷۶	۰/۷۶	۳/۸۵	۰/۶۷	۱/۳۰	N. S.
تنظیم فضا	۴/۸۹	۰/۷۲	۳/۶۸	۰/۵۲	۳/۲۹	۰/۰۳
مدیریت زمان	۴/۸۲	۰/۶۲	۳/۷۱	۰/۵۳	۲/۰۳	۰/۰۴
انگیزش	۴/۱۵	۰/۶۶	۳/۷۸	۰/۶۴	۴/۰۵	۰/۰۲

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای ... ۱۰۳

p	t	پسر (n = ۲۳۸)		دختر (n = ۲۷۲)		مؤلفه‌ها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۱	۴/۰۳	۰/۴۸	۳/۲۳	۰/۵۸	۴/۵۳	کنترل عواطف
۰/۰۱	۳/۳۴	۰/۳۸	۳/۶۵	۰/۴۵	۴/۶۳	مجموع کل راهبردها

جدول ۷ مقایسه میانگین نمرات نگرش به تکلیف درسی و راهبردهای مدیریت تکلیف بر اساس پایه تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه نشان می‌دهد. هم‌چنان که مشاهده می‌شود درخصوص متغیر نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی تفاوت معناداری بین پایه‌های مختلف وجود ندارد. اما دانش‌آموزان در سه متغیر «بازخورد معلم»، «تنظیم فضای انجام تکلیف» و «مدیریت زمان» با توجه به پایه‌های تحصیلی‌شان با هم تفاوت معناداری دارند. از این رو، و با توجه به وجود تفاوت جزئی بین حجم نمونه‌ها در هر پایه از آزمون تعقیبی گابریل^{۲۹} جهت اطلاع از محل تفاوت‌ها استفاده شد که جهت تلخیص مقاله از ذکر جدول کامل آن خودداری می‌شود. نتایج آزمون فوق نشان داد که بین پایه‌های اول و دوم با سوم تفاوت وجود دارد. میانگین نمرات «بازخورد معلم»، «تنظیم فضای انجام تکلیف» و «مدیریت زمان» در پایه اول بیشتر از میانگین پایه‌های دوم و سوم است.

جدول ۷: مقایسه میانگین نگرش به تکلیف درسی و راهبردهای مدیریت بر اساس پایه

تحصیلی دانش‌آموزان

p	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	انحراف معیار	میانگین	تعداد	پایه	متغیر
N. S.	۱/۸۵	۰/۸۵	۲	۱/۷۱	۰/۶۶	۳/۹۰	۲۵۰	۱	نگرش به تکلیف
					۰/۶۰	۳/۵۸	۱۳۳	۲	
					۰/۷۶	۳/۷۵	۱۲۷	۳	
۰/۰۰۱	۹/۲۲	۴/۶۱	۲	۹/۲۲	۰/۶۹	۳/۹۳	۲۵۰	۱	راهبرد
					۰/۶۸	۳/۸۸	۱۳۳	۲	بازخورد
					۰/۷۳	۳/۵۸	۱۲۷	۳	معلم
۰/۰۰۱	۳/۹۶	۱/۶۱	۲	۳/۲۲	۰/۶۱	۳/۸۸	۲۵۰	۱	راهبرد تنظیم فضا
					۰/۶۱	۳/۷۹	۱۳۳	۲	
					۰/۶۱	۳/۶۶	۱۲۷	۳	

متغیر	پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p
راهبرد مدیریت زمان	۱	۲۵۰	۳/۸۷	۰/۵۷	۴/۵۶	۲	۲/۲۸	۶/۹۳	۰/۰۰۱
	۲	۱۳۳	۳/۷۸	۰/۵۱					
	۳	۱۲۷	۳/۶۱	۰/۶۲					
راهبرد انگیزش	۱	۲۵۰	۳/۹۲	۰/۶۸	۰/۳۱	۲	۰/۱۵	۰/۳۴	N. S.
	۲	۱۳۳	۳/۹۵	۰/۶۲					
	۳	۱۲۷	۳/۸۸	۰/۶۸					
راهبرد کنترل عواطف	۱	۲۵۰	۳/۴۹	۰/۵۴	۱/۵۵	۲	۰/۷۸	۲/۵۹	N. S.
	۲	۱۳۳	۳/۴۳	۰/۵۳					
	۳	۱۲۷	۳/۳۴	۰/۵۵					

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که بین متغیر نگرش به تکالیف درسی با راهبردهای مدیریت تکالیف (بازخورد معلم، تنظیم فضا، مدیریت زمان، انگیزه و کنترل عواطف) همبستگی‌های مستقیم و معناداری وجود دارد. بر اساس این یافته می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی به انجام تکالیف دارند از سطح بالاتری از راهبردهای مدیریت تکالیف برخوردارند. لذا هر چقدر نگرش مثبت‌تر باشد احتمال به‌کارگیری مهارت‌های مربوط به راهبردهای مدیریت تکالیف در بین دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات خو و وو (۲۰۱۳) و کوپر (۱۹۸۹) که بیانگر ارتباط مثبت بین نگرش به تکالیف درسی و راهبردهای مدیریت تکالیف بودند همخوان است. در تبیین این وضعیت می‌توان گفت احتمال وجود تنوعی از سرمایه‌گذاری شخصی در انجام تکالیف در بین دانش‌آموزان وجود دارد.

باید به دانش‌آموزان کمک کرد تا بدانند فعالیت‌های کلاسی و تکالیف درسی به همه دانش‌آموزان اختصاص دارد. به چالش کشیدن نگرش‌ها روش بسیار موفقیت‌آمیزی برای تغییر آن‌ها است. قبل از این که نگرش‌های دانش‌آموزان به چالش کشیده شود باید نظر آن‌ها در مورد فعالیت‌های کلاسی درک شود. ممکن است برخی دانش‌آموزان بر این باور باشند شایستگی برخی کارها را ندارند. در نتیجه‌ی این نگرش یا از انجام برخی کارها

اجتناب خواهند کرد گرچه توانایی آن را داشته باشند و یا در صورت اجبار برای تکمیل کارشان کمتر تلاش خواهند کرد. (وایتبرد^{۳۰}، ترجمه تلخابی و خدایاری، ۱۳۸۹). معلمان باید در مورد تکلیف با دانش‌آموزان بحث نمایند و اگر ضرورت بحث ایجاب کرد، نوع تکلیف را تغییر دهند. در صورت لزوم از والدین دانش‌آموزان باید خواسته شود در نظارت بر انجام تکلیف خانه فرزندانشان با معلمان همکاری کنند. معلمان می‌توانند با ارائه مهارت‌هایی برای مطالعه بهتر به دانش‌آموزان به امر خودآموزی آن‌ها کمک کنند. این مهارت‌ها باید براساس یافته‌های پژوهشی باشد نه بر مبنای استنباط یا عرف معمول. در این خصوص گیج و برلاینر^{۳۱} (۱۳۷۴)، ترجمه خوی‌نژاد) نیز معتقدند که در مطالعه، دانش‌آموزان نیاز به رهنمودهایی درباره طریقه مطالعه و اینکه چه نوع یادگیری مطلوب است دارند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که دانش‌آموزان دختر نگرش مثبت‌تری به تکلیف درسی دارند و به استفاده از راهبردهای مدیریت تکلیف (مثلاً در تدارک و تجهیز فضای انجام تکلیف) اهمیت بیشتری می‌دهند. این نتایج نشان می‌دهد که در انجام تکلیف، دختران از پسران سازمان‌یافته‌تر هستند که با گزارش‌های هاریس و همکاران (۱۹۹۳)، خو و وو (۲۰۱۳) همخوانی دارد. توضیح این پدیده ممکن است این باشد که دانش‌آموزان دختر متکی‌تر به خود، خوش‌قریحه‌تر و سمج‌تر هستند (مسی، گلینکه و برگ^{۳۲}، ۲۰۰۶). در تأیید این یافته پژوهش لوید و دیوین^{۳۳} (۱۹۹۲) در انگلستان نیز نشان داد که پسران بیش از دختران متمایل به تعطیلی کار کلاسی هستند. در نتیجه اکثر تعامل‌های معلمین با پسران به ایجاد نظم و انضباط مربوط می‌شود در حالی که تعامل آنان با دختران عموماً راجع به کار است. این نگرش‌ها و الگوهای رفتاری تا دوره متوسطه هم باقی می‌ماند. اکلز^{۳۴} (۱۹۹۳) نیز در ایالات متحده تجارب خانگی دانش‌آموزان را در قبل از مدرسه و هم در طول دوره تحصیل مورد مطالعه قرار داد و دریافت که والدین اغلب مواقع دخترانشان را به مطالعه و انجام تکلیف ترغیب کرده و برای آن‌ها کتاب می‌خرند در حالی که پسرانشان را بیشتر به ورزش تشویق می‌کنند. وی نتیجه گرفت که دختران از همان اوان کودکی مهارت‌های لازم برای مدرسه به‌ویژه توانایی تمرکز بر تکلیف فکری را کسب می‌کنند. علاوه بر این، به علت ترغیب پسران به فعالیت‌های جسمی آنان برای تکلیف مدرسه برانگیخته نمی‌شوند زیرا آن را فعالیت دخترانه تلقی می‌کنند. از این رو، برخی دانش‌آموزان

ممکن است نگرش‌های کلیشه‌ای مربوط به جنسیت را به مدرسه آورده و از فعالیت‌هایی که به ظاهر ویژه جنس مخالف هستند کنار بگیرند. اگر چنین می‌اندیشند احتمالاً معنایش این است که فکر می‌کنند که پسران یا دختران در برخی کارها بهترند. در صورت وجود چنین نگرش‌هایی باید فرصت‌های مناسب را برای بحث در باب این مسأله و با به چالش کشیدن این گونه نگرش‌ها شناسایی نمود. در هر حال، باید توجه کرد که همیشه متقاعد کردن دانش‌آموزان در کلاس‌های پایین‌تر به این که تمامی تکالیف و فعالیت‌ها به طور برابر برای دختران و پسران مناسبند کار ساده‌ای نیست. جداسازی اغلب زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان خودشان فعالیت‌ها را انتخاب می‌کنند، فعالیت‌هایی که توسط معلمان سازمان‌دهی می‌شوند کمتر نشان جنسیت به خود می‌گیرد (ثورن^{۳۰}، ۱۹۹۳).

یافته‌های دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که بین میانگین نمره دانش‌آموزان در مؤلفه‌های راهبردهای مدیریت تکالیف (بازخورد معلم، تنظیم فضا و مدیریت زمان) با توجه به پایه تحصیلی تفاوت وجود داشت و می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر به راهبردهای مدیریتی (مانند: بازخورد معلم در تکالیف و تنظیم فضای انجام تکالیف) توجه بیشتری نسبت به پایه‌های بالاتر مبذول می‌دارند. تفسیر این پدیده می‌تواند این باشد که در سطوح پایین‌تر تکالیف نقش مهم‌تری را در تحکیم و تقویت مهارت‌های علمی بازی می‌کند. این یافته با یافته‌های خو (۲۰۰۴) هم سو است.

راهبردهای پنج‌گانه معرفی شده برای مدیریت تکالیف دانش‌آموزان از لحاظ عنوان روشن به نظر می‌رسند اما رفتارهایی هستند که دانش‌آموزان باید خودشان مسئولیت بکارگیری و نظارت بر آنها را تقبل کنند. اعتبار تجربی آنها نشان داده که این راهبردها احتمالاً در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. در یک تحقیق دانش‌آموزانی که اظهار کرده بودند از این نوع مهارت‌ها استفاده می‌کنند نسبت به دانش‌آموزانی که با همان استعداد تحصیلی از چنین مهارت‌هایی استفاده نکرده بودند پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند. در کل دوره‌هایی که در آن دانش‌آموزان مستقیماً تحت آموزش عادات بهتر مطالعه کردن قرار گرفته بودند عموماً نتایج مثبت داشته‌اند (گیج و برلاینر، ترجمه خوی‌نژاد، ۱۳۷۴). مطالعه مستقل و مطالعه خود - رهبر از جمله روش‌هایی است که برای تمرین راهبردهای مدیریت تکالیف می‌توان به کار برد. از دانش‌آموزانی که در این‌گونه برنامه‌ها شرکت می‌کنند رفتارهایی مانند خود را موظف کردن به انجام تکالیف، بهتر شدن بازده نسبت به قبل،

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای ... ۱۰۷

معنی دار کردن یادگیری و اعتقاد به ارزش‌ها مشاهده شد (گیج و برلاینر، ترجمه خوی‌نژاد، ۱۳۷۴).

یکی از روش‌های برنامه‌ریزی برای مطالعه خود - رهبر و مستقل «طرح قرارداد» است. معلم و دانش‌آموز با هم قراردادی می‌نویسند و در آن مواردی از قبیل آنچه که باید فرا گرفته شود و شیوه‌ای که دانش‌آموز پیشرفت خود را ارایه دهد مشخص می‌کنند. معلم و دانش‌آموز می‌توانند با همکاری یکدیگر برای تکلیف دانش‌آموز به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که نظارت و نقد درباره او کمتر باشد یا دانش‌آموز تقریباً به طور مستقل کار کند، برای فعالیت‌ها برنامه‌ریزی کند و تکلیف کامل شده را به معلم بدهد (گیج و برلاینر، ترجمه خوی‌نژاد، ۱۳۷۴).

رزنبام و درابمن^{۳۶} (۱۹۷۹) در خصوص خودگردانی رفتار ضمن انجام تکلیف بر این باورند که هنگامی که وابستگی‌های خودسامان وارد عمل شدند دستورالعمل‌های کلامی و عبارتی تحسین‌آمیز باید به دانش‌آموزان داده شود تا بتوانند در هدایت رفتارشان از آنها استفاده کنند البته وقتی دانش‌آموزان کنترل رفتار خودشان را به دست می‌گیرند وابستگی بیرونی باید حذف شود. باید اطمینان حاصل شود که دانش‌آموزان به طور صحیح به کار خودشان نظارت می‌کنند و در آغاز گزارش‌هایشان را با گزارش‌های معلم مقایسه کنند.

یکی از مهم‌ترین وظایف معلمین پرداختن به فرد فرد شاگردان و برقراری رابطه با آنان است. معلمین به منظور تصدیق فردیت کودکان باید واکنش آنان را به خواست‌های برنامه درسی مدرسه درک کنند. متناسب کردن تکالیف با تک تک شاگردان عملاً دشوار است اما در جریان متناسب سازی بسیاری از مشکلات زمانی بروز می‌کند که اولویت‌ها و نیازهای واقعی گنجانده شده در برنامه درسی مورد تجزیه و تحلیل قرار نمی‌گیرد. در مورد فعالیت‌های فردی در کلاس نظیر نوشتن داستان، یا اجرای تحقیق علمی تفاوت فردی کودکان وابسته به این است که تکلیف از کودکان چه می‌خواهد. مثلاً، ارتباط، مهارت‌های اجتماعی، استدلال، سوادآموزی، دانش و غیره. در تحلیل تکالیف نه تنها باید نیازهای شناختی زمینه یادگیری بحث شود بلکه اغلب انتظارات پنهان هر یک از فعالیت‌های کلاسی برای کودکان روشن گردد. مثلاً انتظاراتی مانند خواندن، درک دستورالعمل‌ها، نوشتن و دست ورزی با اشیا. تحلیل تکالیف می‌تواند چنان ساختاری داشته باشد که تفاوت کودکان در تفکر و یادگیری در آن لحاظ گردد (وایتبرد، ترجمه تلخایی و خدایاری، ۱۳۸۹).

توانایی معلمان در اختصاص وقت برای برنامه‌ریزی، تمایز، آماده‌سازی و تعیین چارچوب برای تکالیف یادگیری می‌تواند توانایی تفکر را در آنان به وجود آورد و محیطی امن برای یادگیری فراهم کند. تا زمانی که الگوی درونی کار کودکان دانش‌آموز به خوبی کار نکند آنان هم‌چنان به بازنمایی‌های موجود درباره خودشان، یادگیری و افراد دیگر خواهند چسبید (وایتبرد، ترجمه تلخابی و خدایاری، ۱۳۸۹).

در فرآیند طراحی تکالیف، حمایت والدین، به تنهایی نمی‌تواند بر روی عادات مربوط به انجام تکالیف و تلاش‌های دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. بلکه اگر تمایل به فهمیدن مهارت‌های انجام رفتار تکلیف مد نظر باشد توجه صرف به اهداف و ارزش این کار از دیدگاه معلمان و والدین کافی نیست. نظرات و ادراکات معلمان مهم است و بر رفتار تکالیف اثر می‌گذارد اما بیشترین تأثیر طولانی مدت بر رفتار تکالیف درسی ناشی از تصورات دانش‌آموزان در مورد آن است. تکالیف باید به افزایش یادگیری، رشد دانش‌آموز و توسعه مشارکت گروه خانه - مدرسه کمک کند. از این رو، برای درک نقش معلم در فرایند تکالیف، لازم است که پژوهشی در خصوص این که چرا معلمان تکالیف را برای دانش‌آموزان تعیین می‌کنند آغاز شود.

این تحقیق با برخی محدودیت‌های اجرایی روبرو بود. نخست آن که پاسخ‌های بدست آمده در پژوهش‌های توصیفی معمولاً از کنجکاوی پاسخ‌گویان از این که چرا محققان باید چنین اطلاعاتی را جستجو کنند تأثیر می‌پذیرد. علاوه بر این، به دلیل مسایل فرهنگی و اجتماعی، برخی دانش‌آموزان تمایل نداشتند که نگرش و مهارت‌های مربوط به انجام تکالیف درسی خود را اعلام کنند. برای بعضی از آنان انجام تکالیف درسی بیشتر ممکن است با عملکرد پایین تحصیلی مرتبط بوده و احتمالاً احساس شرم را به همراه داشته باشد. از محدودیت‌های دیگر این پژوهش می‌توان به استفاده صرف از داده‌های کمی در جمع‌آوری اطلاعات اشاره نمود.

یادداشت‌ها

1. Cooper
2. Warton
3. Gill & Schlossman
4. Cooper, Robinson & Patall
5. Corno
6. Self-regulation
7. Epstein & VanVoorhis
8. Xu

بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای ... ۱۰۹

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| 9. Hong & Milgram | 10. Leone & Richards |
| 11. Begley | 12. Killoran |
| 13. Harris, Nixon & Rudduck | 14. Forsberg |
| 15. Glynn & Thomas | 16. Pascal , Weinstein & Walberg |
| 17. Levin | 18. Babbie |
| 19. Campbell, Hombo, & Mazzeo | 20. Keith |
| 21. Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse | 22. Epstein & Lee |
| 23. Chen & Stevenson | 24. Xu & Yuan |
| 25. Deslandes, Rousseau, & Nadeau | 26. Xu & Wu |
| 27. Gardener & Lambert | 28. Cattell |
| 29. Gabriel | 30. Gage & Berliner |
| 31. Whitebread | 32. Meece, Glienke & Burg |
| 33. Lioyd & Duveen | 34. Eccles |
| 35. Thorne | 36. Rosenbaum & Drabman |

منابع

الف. فارسی

- درانی، کمال (۱۳۷۸). بررسی وضعیت تکلیف شب در مقطع ابتدایی شهر تهران از نظر دانش‌آموزان اولیا و معلمان، فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۵۸، ۱-۱۷.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۱). روان‌شناسی پرورشی نوین - روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: نشر دوران: ویرایش هفتم.
- عریضی، حمیدرضا و فراهانی، حجت‌اله (۱۳۸۶). روش‌های کاربردی پژوهش در روان‌شناسی و مشاوره، تهران: نشر دانژه
- گاردنر، سی، و لامبرت، دیلو. ای. (۱۳۷۵). نگرش و انگیزش در یادگیری. ترجمه کسائیان، زهره. نشر دانشگاه اصفهان.
- گیج، نیت، ل؛ و برلاینر، دیوید، سی (۱۳۷۴) روان‌شناسی تربیتی، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و همکاران، مشهد: انتشارات حکیم طوسی.
- مولوی، حسین (۱۳۸۸). راهنمای عملی SPSS 10-14 در علوم رفتاری، اصفهان: پویش اندیشه.

وایتبرد، دیوید (۱۳۸۹). مبانی روان‌شناختی آموزش برای همه، ترجمه محمد تلخابی و مقصود خدایاری. تهران: نشر آبیژ. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۰).

ب. انگلیسی

- Babbie, E. (1990). *Survey research methods* (2nd Ed.). Belmont CA: Wadsworth
- Begley, S. (1998). Homework doesn't help. *Newsweek*, 131(13), 50-51.
- Campbell, J. R.; Hombro, C. M., & Mazzeo, J. (2000). *NAEP 1999 trends in academic progress: three decades of student performance*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: a cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-561.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home, how students, family and parenting style differences related to the home-work process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Cooper, H., Lindsay, 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.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100, 529-548.
- Deslandes, R., Rousseau, M., & Nadeau, T. (2008). Evolution and relation of students' homework management strategies and their parents' help in homework during the transition to high school. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, NY.
- Eccles, J. (1993) Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school, *Child Development*, 64(3) 830-847.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Report 26. Baltimore, MD: Johns

- Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. L., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullota, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: theory, research, and practice* (pp. 108–154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., & Van-Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist, 36*(3), 181-193.
- Forsberg L. (2007). Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal Sociology of Education, 28*(2), 209 – 222.
- Gill, B., & Schlossman, S. (1996). A sin against childhood: progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941. *American Journal of Education, 105*(1), 27–66.
- Glynn, E. L., & Thomas, J. D. (1974). Effect of cueing on self-control of classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*, 299-306
- Harris, S., Nixon, J., & Rudduck, J. (1993). Schoolwork, homework and gender. *Gender and Education, 5*, 3-14.
- Hong, E., & Milgram, R. M. (1999). Preferred and actual homework style: a cross-cultural examination. *Educational Research, 41*, 251-265.
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: a large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology, 74*, 248–253
- Killoran, I. (2003). Why is your homework not done? How theories of development affect your approach in the classroom. *Journal of Instructional Psychology, 30*, 309-315.
- Leone, C. M., & Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence the ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 531-548.
- Levin, I., Levy-Schiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: a longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207–222.
- Lloyd, B., & Duveen, G. (1992). *Gender identities and education*. London: Harvester/ Wheatsheaf.

- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351–373.
- Paschal, R. A., Weinstein T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research, 78*, 97–104.
- Rosenbaum, M. S., & Drabman, R. S. (1979). Self-control training in the classroom: A review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 467-485.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girl and boys in school*. Buckingham: The Open University Press.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational Psychologist, 36*(3), 155-165.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record, 106*, 1786-1803.
- Xu, J. (2008). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and Psychological Measurement, 68*(2), 304-324
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal, 103*(5), 503-518.
- Xu, J., & Wu, H. (2013). Self-Regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research, 106*(1), 1-13
- Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework, listening to students' parents and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal, 13*, 25-44.