

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری بر گرایش هدف دانش‌آموزان پایه اول دوره متوسطه

دکتر اصغر علی اقدم*

دکتر علی دلاور**

چکیده

در این پژوهش، اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر گرایش هدف دانش‌آموزان پایه اول دوره متوسطه نشان داده می‌شود. نمونه پژوهش را 80 نفر دانش‌آموز دختر و پسر پایه اول دوره متوسطه تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش مورد نظر، از چهار گروه تشکیل شد که دو گروه آزمایشی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دوره متوسطه و دو گروه شاهد (گواه) از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دوره متوسطه شهرستان ماکو بود؛ و برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین دبیرستان‌های دختر و پسر هر کدام، یک دبیرستان انتخاب شد، و از دبیرستان‌های انتخاب‌شده چهار کلاس پایه اول که یک کلاس به عنوان گروه آزمایشی دانش‌آموزان دختر و یک کلاس به عنوان گروه آزمایشی دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه و یک کلاس به عنوان گروه شاهد (گواه) از دانش‌آموزان دختر و یک کلاس به عنوان گروه شاهد (گواه) از دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه انتخاب شد. و از هر کلاس به تعداد 20 نفر به عنوان نمونه در پژوهش حاضر در نظر گرفته شده است. پژوهش، بر حسب نحوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات آزمایشی و طرح این پژوهش از نوع طرح چهار گروهی است. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه حالت فراشناختی، پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی «نیکولز» و همکاران در موقعیت‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون جمع‌آوری شد. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری (MANCOVA و ANCOVA) تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر تکلیف‌درگیری دانش‌آموزان تأثیر دارد ولی بر خود‌درگیری و تکلیف‌گریزی تأثیر ندارد و اثر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر نوع گرایش هدف دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است. برای تبیین یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، سؤال‌های مطرح‌شده در قالب تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری بر گرایش هدف مورد بحث قرار گرفته است و در نهایت محدودیت‌هایی مطرح شده است.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری^۱، راهبردهای شناختی^۲، راهبردهای فراشناختی^۳،
گرایش اهداف^۴

* عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم
** عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

1. Learning strategy
2. Cognitive strategy
3. Metacognitive strategy
4. Goal orientation

آموزشی

مقدمه

فرایند آموزش - یادگیری^۱ شامل دو دسته وسیع از هدف‌هاست. «وینستین» و «مایر»^۲ (1986، به نقل از لفرانسوا، 1997) یکی از هدف‌های مربوط به فراورده‌های یادگیری و دیگری را هدف‌های مربوط به فرایند یادگیری^۳ توصیف می‌کنند. هدف‌های مربوط به فراورده‌های یادگیری^۴ «محتوای فرایند آموزشی - اطلاعات آموزش داده شده» است. هدف‌های مربوط به فرایند یادگیری، «چگونگی» یادگیری است؛ یعنی مهارت‌ها و راهبردهایی که می‌تواند در کسب و پردازش محتوا^۵ به کار گرفته شود؛ به عبارت دیگر، در هدف‌های دسته دوم یادگیری آموزشی^۶ مورد توجه است. مهم‌ترین کمک کنونی روان‌شناسی شناختی به روان‌شناسی تربیتی تأکیدی نو بر دسته دوم این هدف‌هاست. این هدف‌ها، یادگیری را بنا به گفته «مالکان» و دیگران (1986، به نقل از «لفرانسوا»، 1997) راهبردهای یادگیری - تفکر نامید؛ که می‌توان با برنامه‌ریزی، آنها را آموزش داد.

راهبردهای یادگیری - تفکر شیوه‌هایی هستند که به وسیله آنها اطلاعات سازماندهی یا رمزگردانی می‌شوند تا حفظ‌پذیری آنها را بهبود بخشد (کرمی نوری، 1383). به نظر «مایر» (ترجمه فراهانی، 1386) راهبردهای یادگیری به هر فعالیتی که به وسیله آن دانش آموز آن را در زمان یادگیری به کار می‌گیرد تا اینکه میزان یادگیری خود را افزایش دهد، اطلاق می‌شود. پژوهشگران، راهبردهای یادگیری - تفکر بسیاری را مشخص کرده‌اند. توصیف «وینستین» و «مایر» (1986؛ به نقل از لفرانسوا، 1997) از هشت دسته از آنچه که آن را راهبردهای یادگیری می‌نامند، یکی از مفیدترین و منطقی‌ترین تعریف‌ها از همان چیزی است که در اینجا راهبردهای یادگیری - تفکر نامیده می‌شود.

در مدل پردازش اطلاعات، سه فرایند یا فعالیت عمده را برای نگهداری مطالب در حافظه کوتاه‌مدت و رمزگردانی و انتقال آن به حافظه بلندمدت دخیل می‌دانند؛ این سه فرایند شامل: تمرین، بسط، نظم‌دهی است. بنا به گفته «وینستین» و «مایر» برای هر یک از این فرایندها، راهبردهای یادگیری وجود دارد، که بعضی بسیار پایه‌ای و بعضی دیگر بسیار پیچیده است. این راهبردهای پایه‌ای و پیچیده عبارت‌اند از: راهبردهای تکرار و تمرین ذهنی پایه، راهبردهای تکرار و تمرین پیچیده، راهبردهای شرح و

-
1. Learning/Instruction process
 2. Weinstein & Maier
 3. Learning process
 4. Learning production
 5. Content processing
 6. Learning to Learn

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری در... _____ 27

بسط پایه، راهبردهای شرح و بسط پیچیده، راهبردهای سازماندهی پایه و راهبردهای سازماندهی پیچیده. علاوه بر این شش دسته از راهبردهای یادگیری، راهبردهای نظارت بر درک هست، اساساً همانند مهارت‌های فراشناختی هستند. همچنین «دمبو»^۱ (1994) راهبردهای یادگیری را در سه طبقه زیر طبقه‌بندی کرده است: راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی^۲ و راهبردهای مدیریت منابع^۳. سیف (1387) راهبردهای شناختی را در سه طبقه قرار می‌دهد: تکرار یا مرور، بسط و گسترش معنایی^۴ و راهبردهای سازماندهی^۵؛ همچنین راهبردهای فراشناختی نیز شامل: راهبردهای برنامه‌ریزی^۶، راهبردهای کنترل و نظارت^۷ و راهبردهای نظم‌دهی^۸ است. «دمبو» (1994) راهبردهای مدیریت منابع را در چهار دسته قرار می‌دهد که شامل: مدیریت زمان، مدیریت محیط مطالعه، مدیریت تلاش و حمایت از طرف دیگران است. در پژوهش حاضر، آموزش راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی مورد نظر است.

تحقیقات نشان داد که دانشجویان از شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری برای بهبود حافظه‌شان در به خاطر سپاری اطلاعات و دانش درسی خود استفاده می‌کنند (گرونبرگ، 1973 و 1978 و نگر و پاین، 1995، به نقل از کرمی نوری، 1383). همچنین «واینستاین» و «هیو» (1998، به نقل از سیف، 1387) تعدادی پژوهش را با این نتایج ذکر کرده‌اند که معلمان می‌توانند از راه آموزش مهارت‌های یادگیری و مطالعه (راهبردهای شناختی و فراشناختی) به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خود نقش فعال‌تری را ایفاء کنند. در پژوهشی (ابراهیمی قوام آبادی، 1377) نشان داده است که آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه، علاوه بر درک مطلب، سرعت یادگیری، دانش فراشناختی، خودپنداره یا مفهوم خودتحصیلی، برنامه‌ریزی و تنظیم وقت و حل مسئله را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

استفاده از روش‌ها و راهبردهای یادگیری، کاربرد آموزشی بسیاری می‌تواند به همراه داشته باشد. تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که استفاده از این راهبردها با نوع گرایش اهداف افراد رابطه دارد. چند گرایش به هدف مختلف وجود دارد، ولی دو

-
1. Dembo
 2. Metacognitive strategy
 3. Resources Management Strategies
 4. Rehearsal
 5. Elaboration
 6. Organization
 7. Planning
 8. Monitoring
 9. Regulating

آموزشی

گرایش به هدفی که همیشه در نظریه‌های مختلف گرایش به هدف مطرح می‌شوند، اهداف یادگیری^۱ و عملکرد^۲ (دوک و لکت^۳، 1988؛ الیوت و دو وک^۴، 1988) یا اهداف، شامل: تکلیف^۵ و شامل خود^۶ (نیکولز،^۷ 1984) یا اهداف تسلط^۸ و عملکرد (ایمز^۹، 1992؛ ایمز و آرچر،^{۱۰} 1987؛ 1988) و یا اهداف متمرکز بر تکلیف و متمرکز بر یادگیری (مائر و میچلی^{۱۱}، 1991) نام گرفته‌اند (به نقل از پینتریچ؛ شانگ،^{۱۲} 2002). بین این محققان در مورد اینکه آیا همه این جفت اهداف، نشان‌دهنده سازه‌های یکسانی هستند یا خیر، قدری عدم توافق وجود دارد (نیکولز، 1990)، ولی همپوشانی مفهومی آنها زیاد است (پینتریچ^{۱۳}؛ شانگ،^{۱۴} 2002). در پژوهش حاضر، از واژه‌های تکلیف درگیر و خوددرگیر استفاده شده است؛ البته «نیکولز» جهت‌گیری نوع سومی را نیز در نظر می‌گیرد که آن را تکلیف‌گریزی می‌نامند.

تمایز بین اهداف تکلیف‌درگیر و خوددرگیر مشابه تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی و اهداف تسلط و اهداف عملکرد است (پینتریچ^{۱۵}؛ شانگ،^{۱۶} 2002). «سی او»^{۱۷} (2001) در پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تکلیف درگیر از راهبردهای یادگیری عمیق، فراشناختی و خود نظم داده شده استفاده می‌کنند و آنان به پیشرفت در مهارت‌های جدید و دستیابی به احساس مهارت با معیارهای خودشان اهمیت می‌دهند. دانش‌آموزان خوددرگیر از راهبردهای سطحی یادگیری همچون حفظ طوطی‌وار و یادداشت کردن سریع آنچه که آنان در کلاس یاد می‌گیرند، استفاده می‌کنند. به نظر «پینتریچ» (2000) دانش‌آموزان دارای اهداف تسلط از راهبردهای پردازش عمیق‌تر مطالب و راهبردهای مختلف فراشناختی و خودتنظیمی استفاده

-
1. learning goal
 2. Performance goal
 3. Dewek, C. S. & Legett
 4. Elliot, E. S. & Dweck, C. S.
 5. Task
 6. Ego
 7. Nicholls, J.
 8. Mastery
 9. Ames, C. A.
 10. Ames, C. & Archer, J.
 11. Maehr, M. L. & Midgley, C.
 12. Pintrich, P. R. & Schunk, D. H.
 13. Pintrich
 14. Schunk
 15. Pintrich
 16. Schunk
 17. Seo, D.

می‌کنند. در این زمینه، می‌توان به تحقیقات «پیتترچ» (1999) و «پیتترچ»، «دی گروت»^۱، (1990) اشاره کرد. همچنین اهداف تسلط، رابطه منفی با راهبردهای پردازشی با کارآمدی کمتر یا سطحی‌تر (یعنی حفظ کردن)، به خصوص در دانش‌آموزان بزرگ‌تر نشان داده‌اند (اندرمن و یانگ^۲، 1994؛ کاپلان و میچلی^۳، 1997). «گرین»^۴ و همکاران (2004، به نقل از اسلاوین^۵، 2006) اشاره می‌کنند که دانش‌آموزان یادگیری گرا (تکلیف درگیر)، با احتمال بیشتر از راهبردهای فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند. در نظریه یادگیری خودتنظیمی عقیده بر این است که دانش‌آموزان می‌توانند با استفاده از راهبردهای متفاوت یادگیری و انگیزشی، کارهای زیادی برای پیشرفت یادگیری انجام دهند. دانش‌آموزان خودتنظیم، فعال هستند، وقتی یک تکلیف یادگیری ارائه شود. به وسیله مرتب کردن اهداف، به کار بردن دانسته‌های قبلی، در نظر گرفتن تناوب راهبردها، طراحی یک نقشه حمله به مسئله و در نظر گرفتن طرح‌های هماهنگ برای برخورد با مشکل، رفتارشان را اداره و کنترل می‌کنند (زیمرمان^۶، 1996).

با توجه به اینکه دانش‌آموزان راهبردی موفقیت بیشتری دارند، می‌دانند که یادگیری یک جریان فعال است و باید بخشی از مسئولیت آن را بپذیرند؛ به طور فعال به یادگیری می‌پردازند و می‌دانند که چه وقت می‌فهمند و شاید مهم‌تر از آن، می‌دانند که چه وقت نمی‌فهمند. وقتی که با مشکل رو به رو می‌شوند، می‌کوشند بفهمند که برای حل آن به چه چیز نیاز دارند و از معلم و هم‌کلاسی‌های خود یاری می‌طلبند؛ به علاوه، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین راهبردهای یادگیری و نوع گرایش اهداف (تکلیف‌درگیر؛ خوددرگیری و تکلیف‌گریزی) رابطه وجود دارد؛ از این رو، در پژوهش حاضر، هدف بررسی این سؤال است که: آیا آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) در بین دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول متوسطه تأثیر دارد؟ آیا آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول متوسطه تأثیر متفاوت دارد؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش، با توجه به اهداف، ماهیت و موضوع پژوهش و نیز امکانات اجرایی پژوهشگر، از نوع نیمه‌آزمایشی است. جامعه آماری این پژوهش،

1. De Groot
2. Anderman, E. & Yung, A.
3. Kaplan, A. & Midgley, C.
4. Green et al
5. Slavin
6. Zimmerman

آموزشی

شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دوره متوسطه مدارس دولتی آموزش و پرورش شهرستان ماکو هستند که در سال تحصیلی 87-1386 مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش را 80 نفر دانش‌آموز دختر و پسر پایه اول دوره متوسطه تشکیل می‌دهند؛ که در سال تحصیلی 87-1386 مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش مورد نظر از چهار گروه تشکیل شد که دو گروه آزمایشی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دوره متوسطه و دو گروه شاهد (گواه) از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دوره متوسطه بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین دبیرستان‌های دختر و پسر هر کدام یک دبیرستان انتخاب شد، و از دبیرستان‌های انتخاب‌شده چهار کلاس پایه اول که یک کلاس به عنوان گروه آزمایشی دانش‌آموزان دختر و یک کلاس به عنوان گروه آزمایشی دانش‌آموز پسر پایه اول دوره متوسطه و یک کلاس به عنوان گروه شاهد (گواه) از دانش‌آموزان دختر و یک کلاس به عنوان گروه شاهد (گواه) از دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه انتخاب شد. و از هر کلاس به تعداد 20 نفر به عنوان نمونه در پژوهش حاضر است. برای تجزیه و تحلیل سؤال‌های این پژوهش، از آزمون‌های آماری نظیر تحلیل کوواریانس چند متغیری MANCOVA، تحلیل کوواریانس یک متغیری ANCOVA به دلیل کنترل چگونگی استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده شد. متغیر کنترل این پژوهش قبل و بعد از آموزش با استفاده از آزمون حالت فراشناختی انیل و عابدی اندازه‌گیری شد. برای استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری MANCOVA، تحلیل کوواریانس یک متغیری ANCOVA ابتدا «آزمون لون» برای بررسی یکسانی واریانس‌ها انجام شد. نتایج «آزمون لون» نشان داد که گروه‌ها از نظر واریانس درون‌گروهی تفاوت معنی‌داری با هم ندارند؛ بنابراین، مفروضه یکسانی واریانس‌ها تأیید شد. پس از آزمون لون، مفروضه یکسانی شیب رگرسیون در متغیرها محاسبه شد. این مفروضه فقدان تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون را بررسی می‌کند. اگر تعامل وجود نداشته باشد، یعنی شیب رگرسیون‌ها یکسان است. نتایج نشان داد که شیب رگرسیون در همه متغیرها یکسان است و بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون تعامل وجود ندارد. مفروضه‌های آزمون t نیز با استفاده از «آزمون لون» برای بررسی همگنی واریانس‌ها و انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها رعایت شد.

ابزار پژوهش

الف) آزمون مربوط به وضعیت درگیری: پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی «نیکولز و همکاران»: برای تعیین وضعیت خوددرگیر و تکلیف‌درگیر و تکلیف‌گریز دانش‌آموزان از پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی «نیکولز و همکاران»

(1985) استفاده شده است. اجرای پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی به صورت خودسنجی انجام می‌گیرد و از آزمودنی خواسته می‌شود که پس از خواندن هر سؤال پاسخ خود را در پاسخنامه که بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم شده است به شکل کاملاً مخالفم، مخالفم، در این مورد نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم علامت بزند و هیچ کدام از سؤال‌ها را بدون پاسخ نگذارد و در صورت تردید توجه کند که گرایش او بیشتر به کدام طرف است همان گرایش را علامت بزند. برای تکمیل این پرسشنامه، اغلب حدود 15 دقیقه وقت لازم است. این پرسشنامه می‌تواند برای افرادی که 16 سال یا بیشتر سن دارند مناسب باشد. پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی سه نمره به دست می‌دهد؛ طبق معیاری که «نیکولز» (1989) برای دبیرستان‌ها قرار داده است، این سه نمره عبارت‌اند از: نمره وضعیت خوددرگیر، نمره وضعیت تکلیف‌درگیر و نمره وضعیت تکلیف‌گریز. پژوهشی که از سوی «نیکولز و همکارانش» (1992) انجام گرفت به طور محکم روایی سازه‌ای و روایی افتراقی پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی را به اثبات رساند. «دودا و نیکولز» (1992) یک تحلیل عامل انجام دادند و در این تحلیل عامل نیز روایی سازه‌ای پرسشنامه تأیید شد و همسانی درونی برای سه متغیر کاردرگیر، خوددرگیر و کارگریز به صورت زیر است: برای تکلیف‌درگیر $a = 0/89$ برای خوددرگیر $a = 0/89$ و برای تکلیف‌گریز $a = 0/73$ است. «نیکولز و همکارانش» در سال 1990 تحلیلی شبیه تحلیل فوق با استفاده از دانش‌آموزان دبیرستان انجام دادند که نتایج آن نیز شبیه نتایج تحلیل قبلی است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. این ضرایب، برای تکلیف‌درگیر $\alpha = 0/69$ برای خوددرگیر $\alpha = 0/76$ و برای تکلیف‌گریز $\alpha = 0/71$ و برای کل آزمون $\alpha = 0/79$ است.

ب) پرسشنامه حالت فراشناختی: پرسشنامه حالت فراشناختی (انیل و عابدی، 1996؛ به نقل از نویدی، 1383) از چهار مؤلفه تشکیل شده و برای اندازه‌گیری هر مؤلفه آن 5 ماده در نظر گرفته شده است. تدوین‌کنندگان پرسشنامه برای بررسی روایی و پایایی آن از نظریه «اشپلبرگر» (1975-1983 به نقل از نویدی، 1383) در مورد حالت - خصیصه اضطراب استفاده کرده‌اند و با استفاده از آن نظریه، سه اصل اختصار، پایایی و توانایی انعکاس راهبردهای فراشناختی مورد نیاز در تکالیف و آزمون‌ها را در تدوین پرسشنامه ملاک عمل قرار داده‌اند. برای تعیین پایایی، مطالعه همسانی درونی پرسشنامه و استفاده از شاخص آلفای کرونباخ را مناسب تشخیص داده‌اند و این روش را توصیه کرده‌اند؛ زیرا اعتقاد دارند که حالت فراشناختی در طول زمان و در موقعیت‌های مختلف متغیر است و استفاده از روش بازآزمایی مناسب نخواهد بود. ضرایب پایایی گزارش شده از 70 درصد تا 83 درصد متغیر بوده و نویسندگان نتیجه گرفته‌اند که ابزار فراهم‌شده از پایایی کافی برخوردار است. آنان برای بررسی روایی سازه، رابطه اندازه‌های حالت فراشناختی با پیشرفت تحصیلی را

آموزشی

ملاک قرار داده و با توجه به همبستگی دو متغیر یادشده نتیجه گرفته‌اند که پرسشنامه از روایی کافی برخوردار است. مجموعه شواهد ارائه‌شده در باره روایی سازه و پایایی پرسشنامه حالت فراشناختی و ملاحظات نظری و عملی تدوین‌کنندگان آن نشان می‌دهد که ابزار فراهم شده می‌تواند به عنوان یکی از ابزارهای بسیار مفید برای ارزیابی راهبردهای فراشناختی مورد استفاده قرار گیرد (نویدی، 1383). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد این ضرایب برای برنامه‌ریزی $\alpha=0/69$ برای آگاهی $\alpha=0/76$ و برای راهبرد شناختی $\alpha=0/71$ و برای خودبازبینی $\alpha=0/79$ برای کل آزمون $\alpha=0/81$ است.

مراحل اجرای پژوهش

پژوهش در 14 جلسه به ترتیب زیر صورت گرفته است:

جلسه اول: اجرای پرسشنامه	
1. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری	
2. پرسشنامه حالت فراشناختی	
3. پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی	
راهبردهای شناختی	
جلسه دوم: آموزش راهبردهای تکرار و مرور	
ویژه تکالیف ساده و پایه	ویژه تکالیف پیچیده
چند بار از رو خواندن (مکررخوانی)	خط کشیدن در زیر مطالب
چند بار رونویسی کردن (مکررنویسی)	علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی
تکرار اصلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند	برجسته‌سازی قسمتهایی از کتاب
بازگویی مطالب، برای چندین بار پشت سر هم	رونویسی یا کپی کردن مطالب
استفاده از تدابیر یادیار، مانند آهنگ، قافیه و تصویر	
جلسه سوم: تمرین راهبردهای تکرار و مرور با دانش آموزان	
جلسه چهارم: آموزش راهبردهای بسط و گسترش معنایی	
ویژه تکالیف ساده و پایه	ویژه تکالیف پیچیده
استفاده از واسطه‌ها	یادداشت‌برداری
تصویرسازی ذهنی	قیاس‌گری
روش مکان‌ها	خلاصه کردن به زبان خود
استفاده از کلمه کلید	کاربستن مطالب آموخته‌شده
استفاده از سر واژه‌ها	آموزش دادن مطالب آموخته‌شده به دیگران
استفاده از اطلاعات آموخته شده برای حل کردن مسائل	
شرح و تفسیر و تحلیل روابط	
جلسه پنجم: تمرین راهبردهای بسط و گسترش معنایی با دانش آموزان	

جلسه ششم: آموزش راهبردهای سازمان‌دهی	
ویژه تکالیف ساده و پایه	ویژه تکالیف پیچیده
دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب:	تهیه فهرست عناوین یا سرفصل‌ها
الف) حیوانات	تبدیل متن درسی به طرح و نقشه و نمودار
ب) گیاهان	دسته‌بندی اطلاعات جدید براساس مقوله‌های آشنا
ج) مواد معدنی	استفاده از طرح درختی برای خلاصه کردن اندیشه‌های اصلی یک مطلب و نشان دادن روابط میان آنها
د) روابط سلسله مراتبی در ریاضیات	استفاده از نمودار گردشی برای توضیح و تشریح یک فرایند تولید پیچیده
جلسه هفتم: تمرین راهبردهای سازمان‌دهی با دانش آموزان	
راهبردهای فراشناختی	
جلسه هشتم: آموزش راهبردهای برنامه ریزی	
تعیین هدف مطالعه	
پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری	
تعیین سرعت مطالعه	
تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری	
انتخاب راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی)	
جلسه نهم: تمرین راهبردهای برنامه‌ریزی با دانش‌آموزان	
جلسه دهم: آموزش راهبردهای کنترل و نظارت	
ارزشیابی از پیشرفت	
نظارت بر توجه	
طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری	
کنترل زمان و سرعت مطالعه	
جلسه یازدهم: تمرین راهبردهای کنترل و نظارت با دانش‌آموزان	
جلسه دوازدهم: آموزش راهبردهای نظم دهی	
تعدیل سرعت مطالعه	اصلاح یا تغییر راهبرد شناخت
جلسه سیزدهم: تمرین راهبردهای نظم دهی	
جلسه چهاردهم: اجرای پرسشنامه	
1. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری	

2. پرسشنامه حالت فراشناختی

3. پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی

یافته‌های پژوهش

1. آیا آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول متوسطه تأثیر می‌گذارد؟

برای تحلیل آماری داده‌های مربوط به این سؤال و سؤال‌های 2 و 3 که متعاقباً مورد بررسی قرار خواهند گرفت، یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) انجام شد. برای استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری MANCOVA، تحلیل کوواریانس یک متغیری ANCOVA ابتدا «آزمون لون» برای بررسی یکسانی واریانس‌ها انجام شد. نتایج «آزمون لون» نشان داد که گروه‌ها از نظر واریانس درون‌گروهی تفاوت معناداری با هم ندارند؛ بنابراین، مفروضه یکسانی واریانس‌ها تأیید شد. پس از «آزمون لون»، مفروضه یکسانی شیب رگرسیون در متغیرها محاسبه شد. این مفروضه فقدان تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون را بررسی می‌کند. اگر تعامل وجود نداشته باشد، یعنی شیب رگرسیون‌ها یکسان است. نتایج نشان داد که شیب رگرسیون در همه متغیرها یکسان است و بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون تعامل وجود ندارد. مفروضه‌های آزمون t نیز با استفاده از آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها و انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها رعایت شد. متغیر تصادفی کمکی عبارت‌اند: برنامه‌ریزی¹، نظارت یا بازبینی²، خویشتن، راهبرد شناختی، آگاهی.

جدول (1) میانگین و انحراف معیار تعدیل‌شده نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

متغیر وابسته	گروه دختر و پسر	میانگین	خطای معیار	تعداد
تکلیف‌درگیر	آزمایش	28/11	0/71	40

1. Planning
2. Monitoring
3. Awareness

40	0/73	20/11	شاهد	خوددرگیر،
40	0/78	16/75	آزمایش	
40	0/80	16/32	شاهد	تکلیف‌گریز
40	0/89	14/08	آزمایش	
40	0/91	14/83	شاهد	

جدول (1) میانگین‌های تعدیل‌شدهٔ نمرات پس‌آزمون‌ها در متغیر تکلیف‌درگیری را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در متغیر تکلیف‌درگیری، میانگین‌های گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است.

جدول (2) خلاصهٔ تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثر آموزش راهبردها بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

آزمون چندمتغیری	آماره	F	df فرض شده	df خطا	سطح معناداری
اثر پیلای ¹	0/45	8/74	6/00	63/00	0/000
لامبدای ویلکز ²	0/54	8/74	6/00	63/00	0/000
اثر هتلینگ ³	0/83	8/74	6/00	63/00	0/000
بزرگ‌ترین ریشهٔ «روی» ⁴	0/83	8/74	6/00	63/00	0/000

در جدول (2) خلاصهٔ تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات آموزش راهبردها بر روی نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، آموزش راهبردها، اثر معنی‌داری بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دارد.

برای مقایسه و بررسی جهت تفاوت‌های معنی‌دار مذکور، میانگین و انحراف معیار نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و شاهد در جدول 1-4 نشان داده شده است.

جدول (3) خلاصهٔ تحلیل تک‌متغیری اثر آموزش راهبردها بر روی نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

شاخص	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
------	---------------	-------------	-----------------	---	---------------

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

0/73	0/11	1/73	1	1/73	مقابله	پس‌آزمون
		14/65	/68	996/79	خطا	خوددرگیری
0/000	49/29	610/78	1	610/78	مقابله	پس‌آزمون
		12/39	68	842/63	خطا	تکلیف‌درگیری
0/60	0/26	5/11	1	5/11	مقابله	پس‌آزمون
		19/10	68	1298/86	خطا	تکلیف‌گریزی

برای کنترل خطای نوع اول، هر ANCOVA با استفاده از روش بن فرونی در سطح 0/05 آزمون شد ($0/05=1=0/05$). همان طوری که در جدول 3 مشاهده می‌شود نتایج آزمون‌های یک متغیری F، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و شاهد در نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر) ($P < 0/000$ و $49/29 = F_{(1,68)}$) نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول (1) مشاهده شد، میانگین نمره در پس‌آزمون تکلیف‌درگیری در گروه آزمایشی بیشتر از گروه کنترل است؛ جدول (3) نشان می‌دهد که مقدار F به دست آمده (49/29) برای مقایسه میانگین نمرات تکلیف‌درگیری در سطح کمتر از 0/01 معنی‌دار است؛ بنابراین، فرضیه صفر رد می‌شود؛ به عبارت دیگر، تکلیف‌درگیری دانش‌آموزان با توجه به آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) افزایش یافته است، ولی در گرایش هدف (خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنادار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان تأثیر ندارد.

2. آیا آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه تأثیر می‌گذارد؟

برای تحلیل آماری داده‌های مربوط به این فرضیه، یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) انجام شد. برای استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری MANCOVA، تحلیل کوواریانس یک متغیری ANCOVA ابتدا «آزمون لون» برای بررسی یکسانی واریانس‌ها انجام شد. نتایج «آزمون لون» نشان داد که گروه‌ها از نظر واریانس درون‌گروهی تفاوت معناداری با هم ندارند؛ بنابراین، مفروضه یکسانی واریانس‌ها تأیید شد. پس از «آزمون لون»، مفروضه یکسانی شیب رگرسیون در متغیرها محاسبه شد. این مفروضه فقدان، تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون را بررسی می‌کند. اگر تعامل وجود نداشته باشد، یعنی شیب رگرسیون‌ها یکسان است. نتایج نشان داد که شیب رگرسیون در همه متغیرها یکسان است و بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون تعامل وجود ندارد. مفروضه‌های آزمون t

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری در... 37

نیز با استفاده از آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها و انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها رعایت شد. متغیر تصادفی کمکی عبارت‌اند: برنامه‌ریزی^۱، نظارت یا بازبینی^۲ خویشتن، راهبرد شناختی، آگاهی^۳.

جدول (4) میانگین و انحراف معیار تعدیل‌شده نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر و تکلیف‌گریز)

متغیر وابسته	گروه دختر و پسر	میانگین	خطای معیار	نعداد
تکلیف‌درگیر	آزمایش	27/15	1/44	20
	کنترل	20/92	1/44	20
خوددرگیر	آزمایش	18/52	1/28	20
	کنترل	15/25	1/28	20
تکلیف‌گریز	آزمایش	17/21	1/28	20
	کنترل	18/27	1/28	20

جدول (4) میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات پس آزمون‌ها در متغیر تکلیف‌درگیری و خوددرگیری را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در متغیر تکلیف‌درگیری و خوددرگیری، میانگین‌های گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است.

جدول (5) خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثر آموزش راهبردها بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

آزمون چند متغیری	آماره	F	df فرض شده	df خطا	سطح معنا داری
اثر پیلاپی	0/35	2/15	6	23	0/08
لاندا و یلکز	0/64	2/15	6	23	0/08
اثر هتلینگ-لاولی	0/56	2/15	6	23	0/08
بزرگ‌ترین ریشه «روی»	0/56	2/15	6	23	0/08

در جدول (5) خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات آموزش راهبردها بر روی نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) ارائه شده

1. Planning
2. Monitoring
3. Awareness

آموزشی

است. همان گونه که مشاهده می‌شود، آموزش راهبردها، اثر معناداری بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) ندارد. برای مقایسه و بررسی جهت تفاوت‌های معنی‌دار مذکور، میانگین و انحراف معیار نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و شاهد در جدول 4-4 نشان داده شده است.

جدول (6) خلاصه تحلیل تک‌متغیری اثر آموزش راهبردها بر روی نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص متغیر وابسته	
					مقابله	خطا
0/20	1/71	26/49	1	26/49	پس‌آزمون	خوددرگیری
		15/43	28	432/08	خطا	
0/009	7/92	95/60	1	60/95	پس‌آزمون	تکلیف‌درگیری
		12/06	28	337/83	خطا	
0/48	0/49	9/35	1	9/35	پس‌آزمون	تکلیف‌گریزی
		18/76	28	525/28	خطا	

برای کنترل خطای نوع اول، هر ANCOVA با استفاده از روش «بن فرونی» در سطح 0/05 آزمون شد ($0/05 \div 1 = 0/05$). همان طوری که در جدول (6) مشاهده می‌شود، نتایج آزمون‌های یک متغیری F، تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و شاهد در نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر) ($P < 0/009$) و نشان می‌دهد. ($F_{(1,28)} = 7/92$)

همان طور که در جدول (4) مشاهده شد، میانگین نمره در پس‌آزمون تکلیف‌درگیری در گروه آزمایشی بیشتر از گروه کنترل است، جدول (6) نشان می‌دهد که مقدار F به دست آمده ($7/92$) برای مقایسه میانگین نمرات تکلیف‌درگیری در سطح کمتر از 0/01 معنی‌دار است؛ بنابراین، فرضیه صفر رد می‌شود؛ به عبارت دیگر، تکلیف‌درگیری دانش‌آموزان با توجه به آموزش راهبردهای

یادگیری (شناختی، فراشناختی) افزایش یافته است، ولی در گرایش هدف (خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنادار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان تأثیر ندارد.

3. آیا آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه تأثیر می‌گذارد؟

برای تحلیل آماری داده‌های مربوط به این فرضیه یک تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) انجام شد. برای استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری MANCOVA، تحلیل کوواریانس یک‌متغیری ANCOVA ابتدا «آزمون لون» برای بررسی یکسانی واریانس‌ها انجام شد. نتایج «آزمون لون» نشان داد که گروه‌ها از نظر واریانس درون‌گروهی تفاوت معنی‌داری با هم ندارند؛ بنابراین، مفروضه یکسانی واریانس‌ها تأیید شد. پس از «آزمون لون»، مفروضه یکسانی شیب رگرسیون در متغیرها محاسبه شد. این مفروضه، فقدان تعامل بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون را بررسی می‌کند. اگر تعامل وجود نداشته باشد، یعنی شیب رگرسیون‌ها یکسان است. نتایج نشان داد که شیب رگرسیون در همه متغیرها یکسان است و بین گروه‌ها و نمرات پیش‌آزمون تعامل وجود ندارد. مفروضه‌های آزمون t نیز با استفاده از «آزمون لون» برای بررسی همگنی واریانس‌ها و انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها رعایت شد. متغیر تصادفی کمکی عبارت‌اند: برنامه‌ریزی^۱، نظارت یا بازبینی^۲، خویشتن، راهبرد شناختی، آگاهی.

جدول (7) میانگین و انحراف معیار تعدیل شده نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

متغیر وابسته	گروه دختر و پسر	میانگین	خطای معیار	تعداد
تکلیف‌درگیر	آزمایش	28/81	1/04	20
	کنترل	19/97	1/11	20
خوددرگیری	آزمایش	14/80	1/19	20
	کنترل	17/81	1/27	20
تکلیف‌گریز	آزمایش	12/37	1/34	20
	کنترل	15/28	1/43	20

1. planning
2. monitoring
3. awareness

آموزشی

جدول (7) میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون‌ها در متغیر تکلیف‌درگیری را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در متغیر تکلیف‌درگیری، میانگین‌های گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است. ولی در متغیرهای خوددرگیر، تکلیف‌گریز، میانگین‌های گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است.

جدول (8) خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثر آموزش راهبردها بر نمرات نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

آزمون چند متغیری	آماره	F	df فرض شده	df خطا	سطح معناداری
اثر پیلاپی	0/52	$\frac{20}{4}$	6	23	0/005
لانداپی ویلکز	0/47	$\frac{20}{4}$	6	23	0/005
اثر هتلینگ-لاولی	1/09	$\frac{20}{4}$	6	23	/005
بزرگ‌ترین ریشه «روی»	1/09	$\frac{20}{4}$	6	23	0/005

در جدول (8) خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات آموزش راهبردها بر روی نمرات نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، آموزش راهبردها، اثر معناداری بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دارد.

برای مقایسه و بررسی جهت تفاوت‌های معنادار مذکور، میانگین و انحراف معیار نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و شاهد در جدول (7-4) نشان داده شده است.

جدول (9) خلاصه تحلیل تک‌متغیری اثر آموزش راهبردها بر روی نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز)

شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	متغیر وابسته	
						پس‌آزمون خود	درگیری
مقابله	30/60	1	30/60	2/20	0/14	پس‌آزمون خود	
						خطا	درگیری
مقابله	263/54	1	263/54	25/15	0/000	پس‌آزمون تکلیف‌درگیری	
						خطا	تکلیف‌درگیری
مقابله	28/58	1	28/58	1/63	0/21	پس‌آزمون	

تکلیف‌گریزی	خطا	490/80	28	17/52
-------------	-----	--------	----	-------

برای کنترل خطای نوع اول، هر ANCOVA با استفاده از روش «بن فرونی» در سطح 0/05 آزمون شد ($0/05 = 1 - 0/05$). همان طوری که در جدول (9) مشاهده می‌شود نتایج آزمون‌های یک متغیری F، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و شاهد در نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر) ($P < 0/000$ و $F_{(1,77)} = 25/15$) نشان می‌دهد. همان طور که در جدول (7) مشاهده شد، میانگین نمره در پس‌آزمون تکلیف‌درگیری در گروه آزمایشی بیشتر از گروه کنترل است؛ جدول (9) نشان می‌دهد که مقدار F به دست آمده (25/15) برای مقایسه میانگین نمرات تکلیف‌درگیری در سطح کمتر از 0/01 معنادار است؛ بنابراین، فرضیه صفر رد می‌شود؛ به عبارت دیگر، تکلیف‌درگیری دانش‌آموزان با توجه به آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) افزایش یافته است ولی در گرایش هدف (خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنادار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف و خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان تأثیر ندارد.

نتیجه‌گیری

1. اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول متوسطه؛

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آموزش راهبردی اثر معناداری بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دارد.

2. اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه؛

تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان می‌دهد که آموزش راهبردها، اثر معناداری بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) ندارد اما مقایسه میانگین نمرات تکلیف‌درگیری در سطح کمتر از 0/01 معنادار است. به عبارت دیگر، تکلیف‌درگیری دانش‌آموزان با توجه به آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) افزایش یافته است ولی در گرایش هدف (خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنادار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف خوددرگیری، تکلیف‌گریزی) دانش‌آموزان تأثیر ندارد؛

3. اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه؛

آموزشی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آموزش راهبردها اثر معناداری بر نمرات گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دارد.

این یافته‌ها حمایتی تجربی است برای نشان دادن اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری (شناختی، فراشناختی) بر گرایش هدف (تکلیف‌درگیر، خوددرگیر، تکلیف‌گریز) دانش‌آموزان دختر و پسر. «نیکولز» (1989) در پژوهشی در باره رابطه بین جهت‌گیری هدفی و راهبردهای یادگیری به این نتیجه دست یافت که دانش‌آموزانی که دارای اهداف عملکردی هستند، از راهبردهای شناختی سطحی و خودنظم‌دهی کمتری استفاده می‌کنند؛ زیرا به یادگیری کمتر علاقه‌مندند، و از آنجا که استفاده از راهبردهای یادگیری مستلزم کوشش و تلاش فرد است، ترجیح می‌دهند که از این روش‌ها کمتر استفاده کنند. «نولن»^۱ (1998)؛ «می‌سی» و همکاران (1998) اشاره می‌کنند که اهداف تسلطی با راهبردهای سطح بالا و اهداف توانایی نسبی با راهبردهای سطح پایین در ارتباط هستند (به نقل از ریان^۲ و پیترریچ، 1997).

پیشامدهای دیگری که با اهداف تسلط رابطه دارند، انواع مختلف شناخت، شامل استفاده از راهبردهایی که پردازش عمیق‌تر مطالب را ممکن می‌سازند، و همچنین راهبردهای مختلف فراشناختی و خودتنظیمی (پیترریچ، 2000) هستند. اغلب پژوهش‌ها در این زمینه بر اساس داده‌های مبتنی بر خودگزارش‌دهی از تحقیقات همبستگی انجام شده در کلاس هستند، هر چند «دووک» و «لگت» (1988) داده‌هایی را که از تحقیقات آزمایشی به دست آمده‌اند، جمع‌آوری کرده‌اند. در تحقیقات انجام شده در کلاس، نوعاً گرایش به هدف دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار گرفته و سپس استفاده آنان از راهبردهای مختلف یادگیری بر اساس گزارش خودشان در همان زمان یا به صورت طولی اندازه‌گیری شده است. هر چند در استفاده از ابزارهای مبتنی بر خودگزارش‌دهی برای اندازه‌گیری راهبردهای خودتنظیمی مشکلاتی وجود دارد (پیترریچ، 2000)، ولی این ابزارها ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی دارند؛ علاوه بر این، نتایج تحقیقات در زمینه اهداف تسلط تا حدود زیادی همخوان هستند و بین 10 تا 30 درصد واریانس پیشامدهای شناختی را تبیین می‌کنند. تقریباً تمام گروه‌های سنی، از دبستان گرفته تا دانشگاه، تحقیقات انجام شده است و در این تحقیقات، اهداف دانش‌آموزان در مدرسه به طور کلی و در دروس انگلیسی، ریاضی، علوم و مطالعات اجتماعی به طور خاص مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند (پیترریچ؛ شانک، 2002). «گراهام» و «گولان»^۳ (1991) تحقیقی با عنوان «تأثیرات انگیزش بر شناخت: تکلیف‌درگیری،

1. Nolen, S.

2. Ryan, A. M.

3. Graham & Golan

خوددرگیری و عمق پردازش اطلاعات» انجام دادند؛ بدین صورت که کاربردگیری و خوددرگیری در رابطه با عمق پردازش اطلاعات برای 126 دانش‌آموز کلاس پنجم و ششم، دو آزمایش انجام گرفت. در وضعیت خوددرگیر، یادگیری کلمه در سطح اطلاعات عمیق نسبت به کم‌عمق ضعیف بود.

«نولن»^۱ (1988) مطالعه‌ای را با عنوان «راهبردهای مطالعه‌ای و جهت‌گیری انگیزشی» بر روی دانش‌آموزان کلاس هشتم انجام داد. منظور از راهبردهای مطالعه‌ای، راهبردهای مطالعه‌ای سطحی و عمیق بود. او در این تحقیق، به این نتیجه رسید که تکلیف‌درگیری معمولی، همبستگی مثبت با ارزیابی و کاربرد راهبردهای مطالعه‌ای سطحی و عمیق دارد؛ در حالی که خوددرگیری معمولی با هیچ کدام رابطه نداشت. «نولن» به تحلیل مسیر اقدام کرد و نشان داد که افراد تکلیف‌درگیر توانایی یا دانش راهبردهای مطالعه‌ای عمیق را دریافت می‌کنند و این دریافت به طور معنادار بر کاربرد بعدی این راهبردها تأثیر دارد.

تحقیقات نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که اهداف تسلط را دنبال می‌کنند، بیشتر اعلام می‌کنند که تلاش می‌کنند شناخت خود را تحت نظارت قرار دهند و راه‌هایی را برای آگاهی از فهمیدن و یادگیری خویش بیابند؛ مثلاً فهمیدن و درک خود را زیر نظر قرار دهند (ایمز و آرچر، 1988؛ دووک و لگت، 1988؛ میس و همکارانی، 1988؛ میس و هولت، 1993؛ میدلتون و میجلی، 1997؛ نولن، 1988؛ پیتریچ و شرابن، 1992؛ پیتریچ و همکاران، 1994؛ والترز و همکاران، 1996؛ به نقل از پیتریچ؛ شانک، 2002). علاوه بر این، تحقیقات همواره نشان داده‌اند که استفاده از دانش‌آموزان از راهبردهای مختلف شناختی برای یادگیری، رابطه مثبتی با اهداف تسلط دارد؛ به خصوص، تحقیقات نشان می‌دهند که اعلام استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای پردازش عمیق‌تر، مثل استفاده از راهبردهای بسط دادن (یعنی جمع‌بندی، خلاصه‌نویسی) و راهبردهای نظم‌بخشی (شبکه‌بندی، طرح‌ریزی)، همبستگی مثبتی با دنبال کردن اهداف تسلط دارد (ایمز و آرچر، 1988؛ بوفارد، بویرورت، وزو و لاروش، 1995؛ گراهام و گولان، 1991؛ کاپلان و میجلی، 1997؛ میس و همکاران، 1988؛ پیتریچ، 1999؛ پیتریچ و دی‌گروت، 1990؛ پیتریچ و گارسیا، 1991؛ پیتریچ و همکاران، 1994؛ والترز و همکاران، 1996؛ به نقل از پیتریچ؛ شانک، 2002) و بالاخره در برخی از این تحقیقات، اهداف تسلط همبستگی منفی را با استفاده از راهبردهای پردازشی با کارآمدی کمتر یا سطحی‌تر، به خصوص در دانش‌آموزان بزرگ‌تر نشان داده‌اند (اندرمن و یانگ^۲، 1994؛ کاپلان و میجلی^۳، 1997؛ پیتریچ و همکاران 1993). به رغم این تحقیقات در زمینه استفاده از

1. Nolen

2. Anderman, E. & Yung, A.

3. Kaplan, A. & Midgley, C.

راهبردهای مختلف خودتنظیمی و یادگیری در مورد اینکه اهداف تسلط با استفاده از سایر راهبردهای حل مسئله یا تفکر، چه رابطه‌ای دارند، تحقیقات زیادی انجام نشده است. بدیهی است که باید در آینده در این زمینه تحقیقات بیشتری انجام شود.

«ابلارد» و «لیپس چولتز»¹ (1998) رابطه بین راهبردهای خودنظم‌دهی را با استدلال سطح بالا، اهداف پیشرفت و جنسیت در دانش‌آموزان بیش اندوز مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که استدلال سطح بالا با استفاده از راهبردهای خودنظم‌دهی ارتباطی ندارد و اهداف عملکرد مدار در پیوند با اهداف تسلط مدار با راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی ارتباط داشت. اهداف تسلط مدار و جنسیت به طور معناداری با راهبردهای خودنظم‌دهی مرتبط بودند. همچنان که اهداف تسلطی افزایش می‌یابد همین طور استفاده از راهبردهای خودنظم‌دهی نیز افزایش می‌یابد. در دختران استفاده بیشتری از راهبردهای خودنظم‌دهی را گزارش کرده‌اند. در مورد تفاوت‌های جنسی باید گفت که برخی از تحقیقات اولیه «دووک» در مورد درماندگی آموخته‌شده (دووک و همکاران، 1978 به نقل از پیتریچ؛ شانک، 2002) حاکی از تفاوت‌های جنسی هستند؛ بدین ترتیب که زنان از اسنادهای کمتر انطباق‌یافته استفاده می‌کنند. همین تحقیق اولیه بود که «دووک» را بر آن داشت عقاید خود در مورد نظریه‌های هوش و باورهای گرایش به هدف را در قالب یک مدل مطرح کند (دووک و لگت، 1988، 2)، که در آن، اهداف و نظریه‌های هوش، تعیین کننده‌های علی اسنادها، هیجان و رفتار هستند. با توجه به منطبق این مدل و یافته‌های اولیه در زمینه تفاوت‌های جنسی در اسنادها، می‌توان چنین پیش‌بینی کرد که زنان بیشتر گرایش به عملکرد دارند و در باره توانایی بیشتر به نظریه‌هایی ذاتی اعتقاد دارند (هندرسون و دووک، 1990، 3)؛ به بیان دیگر، اگر اعتقاد به نظریه‌های ذاتی منجر به پذیرش اهداف عملکرد می‌شود و این اهداف به اسنادهای انطباق‌نیافته‌تر می‌انجامند، پس باید عکس این رابطه در مورد کسانی که از الگوهای اسنادی انطباق‌نیافته‌تر استفاده می‌کنند صادق باشد، اما تحقیقات مربوط به تفاوت‌های جنسی در الگوهای اسنادی اصلاً روشن نیستند؛ در بسیاری از تحقیقات، الگوهای انطباق‌نیافته در زنان مشاهده نشده است (اکلز، 1983؛ اکلز و همکاران 1998 به نقل از پیتریچ؛ شانک، 2002)؛ بنابراین، معلوم نیست که زنان بیشتر به عملکرد و کمتر به تسلط گرایش داشته باشند. هندرسون و دووک (1990) تحقیقی را گزارش می‌کنند که نشان داده است، زنان با هوش در مقایسه با مردان با هوش دو برابر بیشتر به نظریه ذاتی

1. Ablard & Lipschultz

2. Dewek, C. S. & Leggett, E. S.

3. Henderson, V. & Dweck, C. S.

معتقدند، اما در اغلب تحقیقات تجربی در زمین، گرایش به هدف، تفاوت‌های جنسی این قدر معنادار نبوده‌اند؛ بنابراین، ممکن است تفاوت‌های جنسی زیادی در مورد گرایش به عملکرد دارند. اگر تصور قالبی در این مورد را که مردان رقابت‌جوتر از زنان هستند، در نظر بگیریم، پس مردان بیشتر احتمال دارد که هدف پیشی گرفتن از دیگران را انتخاب کنند و سعی کنند که به پیشرفت‌های بالا دست یابند. در اینجا هم برای اینکه بتوان در باره نقش جنسیت در گرایش به هدف دانش‌آموزان به نتایج محکم‌تری دست یافت، باید تحقیقات بیشتری در زمینه تفاوت‌های جنسی در باورهای انگیزشی مربوط به توانایی و گرایش به هدف و پیامدهای اسنادی، هیجانی و رفتاری این باورها انجام شود.

در انجام این پژوهش محدودیت‌های زیر وجود داشت:

1. برای اندازه‌گیری گرایش هدف از پرسشنامه گزارش شخصی استفاده شده است. با توجه به اینکه در پرسشنامه‌های گزارش شخصی، فرد نظر شخصی‌اش را نسبت به خودش بیان می‌کند، ممکن است خود را بهتر از آنچه که واقعاً هست گزارش نماید؛

2. با توجه به اینکه کلاس‌ها از قبل سازماندهی شده بودند، امکان انتخاب تصادفی برای پژوهشگر ممکن نبود.

آموزشی

منابع

- ابراهیمی قوام آبادی، صغری (1377). اثربخشی سه روش آموزشی راهبردهای یادگیری (آموزش دو جانبه) توضیح مستقیم، چرخه افکار، بردرک مطلب، حل مسئله دانش فراشناختی، خودپنداره تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین‌تر 15 شهر تهران. رساله دکتر، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سیف، علی اکبر (1379). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- کدیور، پروین (1379). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- کرمی نوری، رضا (1383). روان‌شناسی حافظه و یادگیری با رویکرد شناختی. تهران: انتشارات سمت.
- لفرانسوا، گای آر (1380). روان‌شناسی برای معلمان ترجمه هادی فرجامی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی (تاریخ انتشار به زبان اصلی، 1991).
- مایر. ای. ریچارد (1376). روان‌شناسی تربیتی: بر اساس رویکرد شناختی. (ترجمه محمد تقی فراهانی)، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه تربیت معلم.
- نویدی، احد (1383). پرسشنامه حالت فراشناختی. تهران: موسسه انتشاراتی روان سیما
- Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-Regulated learning in High-Achieving students. *Journal of Educational Psychology*, PP. 94- 101.
- Ames. C., Archer, J. (1987). Mothers beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational psychology*, 79, 409- 414.
- Ames. C., Archer, J. (1988). Achievement goal in the classroom: Students, learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational psychology*, 80, 260- 267.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record*, 91, 409-421.
- Anderman. E. & Yung. A. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in science Teaching*, 31, 811-831.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th Ed.). New York: Long-man.
- Dewek, C. S. & Legett, E. S. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psych. Review*, 95, 256-273.

- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social psychology*, 54, 5-12
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64, 55-117.
- Henderson, V. & Dweck, C. S. (1990). *Motivation and achievement*. In S. Feldman & G. Elliott (Eds). *at the threshold: the developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University press.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Lefrancois, G. R. (2000). *Theories of Human Learning*. Boston: Wadsworth.
- Lefrancois, G. R. (1997). *Psychology for teaching*. Wadsworth, International Edition.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Enhancing students motivational: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic Educational*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, Subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, Vol. 91, PP. 328-346.
- Nicholls, J. G. (1990). *What is ability and why are we mindful of it: A developmental perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction*, 5, 269-287.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: theory, research and application*. Greenwich, CT: JAL.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in Motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, Vol. 82, No. 1, pp. 33-40
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25, 92-104.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38 (92), 437-460.
- Seo, D. (2001). *A Structural model of task values, goal orientations, and learning strategies in elementary school mathematic class*. Paper presenter at the annual meeting of American Educational Research Association.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology*. Prentice-Hall International.
- Zimmerman, B. (1996). Enhancing student academic and health functioning: A self-regulation perspective. *School Psychology*, vol. 11(1).