

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۳

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۷/۱

تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر راهبردهای شناختی یادگیری دانشجویان

دکتر سوسن علیزاده فرد^{*}، رضا مه‌پویا^{**}

چکیده

با توجه به اهمیت به‌کارگیری راهبردهای شناختی مناسب در بهبود فرایند یادگیری، هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر راهبردهای شناختی یادگیری است. ۴۰ نفر از بین کلیه دانشجویان زن دوره کارشناسی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ($n=20$) و گواه ($n=20$) جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسشنامه راهبردهای شناختی MSLQ پینتریچ و دگروت بود. ابتدا این پرسشنامه به‌عنوان پیش‌آزمون بر روی افراد هر دو گروه اجرا شد. سپس افراد گروه آزمایش در ۸ جلسه آموزش تئوری انتخاب شرکت کردند. پس از پایان جلسات آموزشی، پرسشنامه مجدداً برای هر دو گروه به اجرا درآمد. نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه با استفاده از آزمون کوواریانس مورد مقایسه و

salizadehfard@gmail.com

^{*} استادیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور

^{**} کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی

بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون کوواریانس نشان داد که بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد و آموزش تئوری انتخاب موجب کاهش استفاده معنادار راهبرد مرور و افزایش معنادار به‌کارگیری راهبردهای بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی در گروه آزمایش شده است. با استفاده از نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش تئوری انتخاب به‌طور مؤثری موجب افزایش استفاده از راهبردهای شناختی عمیق‌تر و در نتیجه بهبود فرایند یادگیری خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: تئوری انتخاب، یادگیری، راهبردهای شناختی، مرور، بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی.

مقدمه

اگرچه صاحب‌نظران تعریف دقیق یادگیری را مشکل و حتی ناممکن دانسته‌اند؛ اما می‌توان آن را به‌صورت جامع و عام، به مفهوم تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه دانست (هرگنهان^۱، ۱۳۹۲). یادگیری همواره به‌عنوان یکی از زمینه‌های مهم روان‌شناسی مورد توجه بوده چراکه عده‌ای تمامی دستاوردهای جامعه بشری را به‌نوعی حاصل آن می‌دانند. امروزه مطالعات روان‌شناسی یادگیری، کمتر بر نقش آموزش‌دهنده تأکید دارند و بیش از آنکه معلم‌محور باشند، به بررسی نقش یادگیرنده در فرایند یادگیری مایل شده‌اند (برگلاند^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). از آنجا که هر یادگیرنده شرایط خاص و منحصربه‌فرد خود را در فرایند یادگیری به همراه دارد (مانند جنسیت، هوش، انگیزه و ...)، این امر باعث می‌شود تا در یک فضای آموزشی، همه افراد تجارب یادگیری یکسان نداشته و در نتیجه عملکرد متفاوتی را نشان دهند. آنچه در سال‌های اخیر بیش از سایر عوامل نظر روان‌شناسان و متخصصان آموزشی را به خود جلب کرده، تفاوت در به‌کارگیری راهبردهای یادگیری است. این تفاوت‌ها عمدتاً در چگونگی برخورد یادگیرنده با

¹ Hergenhahn

² Berglund

موضوع یادگیری، نحوه فراگیری، نگهداری و استفاده از آن موضوع ظهور می‌یابند (سیف، ۱۳۸۸).

راهبردهای یادگیری، سبک‌هایی شناختی هستند که یادگیرنده به کمک آن اطلاعات را پردازش می‌کند؛ از این رو اکثریت صاحب‌نظران و روان‌شناسان پرورشی به‌جای راهبردهای یادگیری، از اصطلاح راهبردهای شناختی یادگیری استفاده می‌کنند (فتسکو و مک‌کلور^۱، ۲۰۰۵). راهبردهای شناختی^۲ اقداماتی هستند که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند و ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته‌شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌شود. طبقه‌بندی‌های مختلفی در معرفی راهبردهای شناختی وجود دارد که در این پژوهش بر یکی از مهمترین این دسته تمرکز شده است. در این طبقه‌بندی، راهبردهای شناختی به ترتیب سطح پردازش به چهار روش تکرار یا مرور ذهنی^۳، بسط یا گسترش معنایی^۴، سازماندهی^۵ و تفکر انتقادی^۶ تقسیم می‌شوند (فتسکو و مک‌کلور^۷، ۲۰۰۵).

مرور ذهنی، در معنای تکرار فعال یک موضوع برای به خاطر سپردن آن، به‌عنوان اولین سطح پردازش شناختی برای یادگیری معرفی می‌شود. اگرچه راهبردهای تکرار و مرور، به یادگیرندگان را در انتخاب و کسب اطلاعات و دانش کمک می‌کند؛ اما در سطوح عمیق‌تر پردازش، اطلاعات تازه با اطلاعات قبلی ربط داده می‌شود. راهبرد گسترش (بسط) معنایی نیز همین منظور را برآورده می‌سازد. یکی از بهترین و کامل‌ترین راهبردهای یادگیری، سازماندهی است. سازماندهی، نوعی راهبرد گسترش معنایی است که در آن یادگیرنده برای معنادار ساختن

¹ Fetsco & Macclure

² cognitive strategies

³ rehearsal

⁴ elaboration

⁵ organization

⁶ critical thinking

⁷ Fetsco & Macclure

یادگیری، به موضوعات نوعی چهارچوب یا ساختار سازمانی می‌بخشد؛ کاری که در راهبردهای بسط یا گسترش الزامی نیست (وینستین، هوسمان و دیرکینگ^۱، ۲۰۰۰).

تفکر انتقادی عمیق‌ترین راهبرد شناختی در یادگیری است که وول فولک^۲ (۲۰۰۴) آن را به‌عنوان ارزشیابی نتایج از راه واری منطقی و منظم مسائل، شواهد و راه‌حل‌ها تعریف کرده است.

راهبردهای بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی، پردازش عمیق‌تر مطالب را تسهیل کرده و در مقایسه با راهبرد مرور ذهنی، به فهم بهتر و یادگیری بیشتر منجر می‌شوند (سیف، ۱۳۸۸).

با توجه به اهمیت و نقش کلیدی یادگیری در جهان امروز، انتخاب راهبردهای شناختی مناسب و کارآمد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای شناختی عمیق به پیشرفت تحصیلی بالاتر منجر شده و استفاده بیشتر از راهبردهای سطحی، کاهش پیشرفت تحصیلی را در پی دارد (صداقت، حسن‌آبادی، حجازی و عابدین، ۱۳۸۹). همچنین، یافته‌های پژوهش والکر، گرین و منسل^۳ (۲۰۰۶) نشان داد که بین خودکارآمدی و انگیزش درونی، با به‌کارگیری راهبردهای شناختی عمیق، رابطه وجود دارد. پژوهش لائو و کوهن^۴ (۲۰۰۲) نیز بر تأثیر انتخاب راهبردهای عمیق یادگیری بر رشد و تصویر واقع‌گرایانه در نگرش به اهداف تأکید کرد. با توجه به موارد یاد شده، لزوم انتخاب راهبردهای شناختی عمیق و مناسب توسط یادگیرندگان مشخص می‌شود. البته باید در نظر داشت که افراد از تمامی راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند؛ اما معمولاً یکی از آن‌ها به‌صورت ترجیح فرد در بیشتر مواقع به‌کار گرفته می‌شود. از این جهت، مسئله اساسی در ترغیب یادگیرندگان به استفاده از راهبردهای عمیق، شناسایی علل و چگونگی ترجیح و انتخاب افراد است. در اینجا مسئله این است که چگونه می‌توان میزان استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری در افراد را بیشتر کرد؟

^۱ Weinstein, Husman, Dierking

^۲ Woolfolk

^۳ Walker, Greene, Mansell.

^۴ Lao, Kuhn.

در رابطه با این سؤال می‌توان به دیدگاه روان‌شناسی کنترل درونی^۱ یا نظریه انتخاب^۲ توجه کرد. براساس این نظریه، افراد با توجه به دنیای مطلوب خود و مقایسه آن با واقعیتی که از دنیا درک کرده‌اند، به‌صورت کاملاً هوشمندانه رفتارهایی را برای رسیدن به نیازهایشان انتخاب کرده و تا وقتی که نتیجه‌بخش هستند، آن‌ها را ادامه می‌دهند. نظریه انتخاب توسط ویلیام گلاسر^۳ پایه‌ریزی شد و در آن بر پنج نیاز اساسی انسان؛ یعنی بقا، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و تفریح^۴ تأکید شد که انگیزش تمام انسان‌ها از آن نشئت می‌گیرد. در این معنا، به‌کارگیری یک راهبرد شناختی در واقع رفتاری است که فرد انتخاب کرده و از آن استفاده می‌کند. طبق این نظریه، ممکن است بعضی رفتارها برای یک هدف نتیجه‌بخش بوده، ولی برای سایر نیازها ناکارآمد باشند. چنانچه ممکن است راهبردهای شناختی سطحی، در یادگیری‌های سطحی کارآمد بوده؛ اما در درازمدت ناکارآمد و بی‌کفایت خواهند بود. طبق اصول تئوری انتخاب می‌توان با تغییر و اصلاح دنیای کیفی و ادراکی فرد، این توازن کوتاه‌مدت را برهم زد تا فرد از انتخاب راهبردهای نامناسب دست برداشته و رفتار مؤثر دیگری را انتخاب کند (گلاسر، ۱۳۹۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش تئوری انتخاب بر همین اساس بر بسیاری از رفتارهای ناکارآمد فائق شده و موجب تغییر در آن‌ها شده است؛ برای مثال اثر آموزش تئوری انتخاب بر میزان شادکامی (کارخانه‌چی، احدی و حاتمی؛ ۱۳۸۹)، افزایش عزت نفس و کانون مهاردرونی (صاحبی، ۱۳۹۱)، کاهش سهل‌انگاری فردی و اجتماعی (علیزاده‌فرد و تدریس تبریزی، ۱۳۹۳) منبع کنترل و راهبردهای مقابله‌ای (امیری، آقامحمدیان شهرباف و کیمیایی؛ ۱۳۹۱)، مسئولیت‌پذیری و عزت نفس (موسوی، ۱۳۸۸)، امید به زندگی و اضطراب (پاشا و امینی، ۱۳۸۷)، افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه (راضی‌مرادی، اعتمادی و نعیم آبادی؛ ۱۳۸۹)، کاهش بحران هویت دانش‌آموزان (حسین‌پور، درویشی و سودانی؛ ۱۳۸۸)، نگرش نسبت به

^۱ internal control psychology

^۲ choice theory

^۳ Glasser

^۴ survival, belonging and love, power, freedom, fun

مصرف سیگار (پناه‌علی، شفیع‌آبادی و احقر؛ ۱۳۸۸)، افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (وابولدینگ و بریکل^۱، ۲۰۱۳)، افزایش خودپنداره مثبت (پترسون، چانگ و کالینز^۲، ۱۹۹۸) و برنامه‌های سلامت و تندرستی (کاستیونس^۳، ۲۰۱۰) نشان داده شده است.

بنابراین، سؤال اصلی پژوهش حاضر نیز به این شکل طرح می‌شود که آیا آموزش تئوری انتخاب، موجب تغییر میزان استفاده از راهبردهای شناختی مختلف خواهد شد؟ و فرض پژوهش بر آن است که آموزش تئوری انتخاب برای گروه آموزش، موجب افزایش استفاده از راهبردهای شناختی عمیق نسبت به گروه گواه خواهد شد.

روش

طرح پژوهش: این مطالعه از نوع شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه است. متغیر مستقل، آموزش تئوری انتخاب طی ۸ جلسه طی دو ماه و نمره راهبردهای شناختی یادگیری به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است.

آزمودنی‌ها: جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از، دانشجویان زن دوره کارشناسی روان‌شناسی نیم‌سال اول تحصیلی ۹۳-۹۲ که در کلیه دانشگاه‌های دولتی، آزاد و پیام‌نور استان تهران مشغول به تحصیل بودند. گال، گال و بورگ^۴ (۲۰۰۶) قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند که طبق آن برای تحقیقات آزمایشی و شبه‌آزمایشی، تعداد حداقل ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه پیشنهاد شده است (سیماریان، سیماریان و ابراهیمی قوام؛ ۱۳۹۰). نمونه مورد مطالعه در این پژوهش (به دلیل احتمال افت آزمودنی) شامل ۴۰ نفر دانشجوی بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این افراد به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری به‌عنوان گروه آزمایش و گروه کنترل جایگزین شدند. دوره آموزشی گروه آزمایش در دانشگاه پیام‌نور

^۱- Wubbolding & Brickell

^۲- Peterson, Chang & Collins

^۳- Casstevens

^۴- Gall MD, Gall JP & Borg WR

واحد پردیس اجرا شد و به علت محدودیت‌های اجرایی و قوانین دانشگاه، امکان برگزاری جلسات آموزشی مختلط وجود نداشت؛ بنابراین، با توجه به جنسیت پژوهشگر، جامعه آماری و گروه نمونه فقط دانشجویان زن را شامل می‌شد.

به این منظور در کلیه دانشکده‌های دانشگاه‌های دولتی، آزاد و پیام نور استان تهران که دانشجوی کارشناسی روان‌شناسی زن داشتند، دعوت‌نامه ثبت‌نام رایگان در یک دوره آموزشی-پژوهشی با عنوان «افزایش کارآمدی یادگیری» توزیع شد که به دنبال آن تعدادی از دانشجویان اعلام آمادگی کردند. سپس در جلسه‌ای با حضور اکثر داوطلبان، اعلام شد که کلیه افراد در چند نوبت آموزش داده می‌شوند و گروه اول که در واقع همان گروه آزمایشی پژوهش بودند، از هفته بعد در دوره آموزشی شرکت خواهند کرد. در حالی که گروه دوم که در واقع همان گروه کنترل پژوهش بودند، باید برای مدت ۲ ماه در انتظار نوبت دوره آموزشی بمانند؛ اما در این فاصله می‌توانند در دوره آموزشی «اصول پروپوزال‌نویسی» به صورت رایگان شرکت کنند. سپس این افراد به طور تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. در همان جلسه همه افراد گروه اول و دوم (آزمایش و گواه) به پیش‌آزمون پاسخ دادند. از هفته بعد دوره آموزشی آغاز شده و دانشجویان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه (یک جلسه در هفته) در دوره آموزشی شرکت کردند؛ در حالی که دانشجویان گروه کنترل در همین مدت در دوره آموزشی «اصول پروپوزال‌نویسی» حضور داشتند. پس از اتمام دوره، افراد هر دو گروه آزمایشی و کنترل مجدداً به همان پرسشنامه به عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند.

ابزار: راهبردهای شناختی (درگیری شناختی) افراد در طی فرایند یادگیری با استفاده از خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی پرسشنامه MSLQ اندازه‌گیری شد. این مقیاس به عنوان یک ابزار خود-گزارشی، توسط پینتریچ و دگروت^۱ در سال ۱۹۹۰ ساخته شد. این آزمون دارای ۴۷ گویه بوده که ۱۹ گویه آن مربوط به راهبردهای شناختی است و با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت

¹ Pintrich & De Groot

از ۱ (اصلاً در مورد من صادق نیست) تا ۵ (کاملاً در مورد من صادق است) نمره گذاری می شود. چهار راهبرد شناختی شامل مرور، بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی در این مقیاس اندازه گیری می شوند. در پژوهش های ایرانی اعتبار مناسبی برای آن گزارش شده، چنانچه اعتبار آن با استفاده از میزان آلفای کرونباخ در پژوهش خرمایی، عباسی و رجیبی (۱۳۹۰) برابر با ۰/۷۲ و در پژوهش صداقت و همکاران (۱۳۸۹) برابر با ۰/۸۷ بوده است. در پژوهش حاضر نیز میزان آلفای کرونباخ این آزمون برابر با ۰/۷۸ به دست آمد. همچنین، در پژوهش صداقت و همکاران (۱۳۸۹) روایی این ابزار با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار گرفته و جهت به کارگیری آن در جامعه ایران تأیید شد.

دوره آموزشی: آموزش تئوری انتخاب در این تحقیق با استفاده از اصول تئوری انتخاب (گلاس، ۱۳۹۰) با تأکید بر راهبردهای شناختی یادگیری طراحی شد. این برنامه در قالب ۸ جلسه، ۲ ساعت و هفته ای یک بار به مدت دو ماه اجرا شد. جدول ۱ محتوای آموزشی در ۸ جلسه را به طور خلاصه نشان می دهد.

جدول ۱. خلاصه محتوی آموزشی به تفکیک جلسات

جلسه	محتوا
جلسه اول	- آشنایی اعضای گروه با یکدیگر - بیان هدف گروه - مقدماتی درباره تاریخچه تئوری انتخاب
جلسه دوم	- چرایی و چگونگی صدور رفتار از سوی ما - معرفی پنج نیاز اساسی
جلسه سوم	- معرفی کنترل بیرونی و درونی - آموزش اصول ده گانه تئوری انتخاب - رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده
جلسه چهارم	- جهان واقعی و جهان مطلوب - چهار مؤلفه رفتار کلی: فکر، عمل، احساس و فیزیولوژی - معرفی ماشین رفتار

جلسه پنجم	- ساخت تصویر واقع گرایانه از اهداف - معرفی ویژگی های هدف
جلسه ششم	- طرح و برنامه ریزی برای دستیابی به هدف - روش های هدف چینی
جلسه هفتم	- گام های عملی در جهت اهداف - کارت های توانمندی
جلسه هشتم	- مسئولیت پذیری و زندگی مسئولانه - جمع بندی

نتایج

در این مرحله، به تجزیه و تحلیل داده ها اقدام شد. ابتدا نتایج پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایش و گواه بررسی و آماره های توصیفی مربوط به متغیرها استخراج شد که در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات راهبردهای شناختی یادگیری در گروه های کنترل و آزمایش در

پیش آزمون و پس آزمون

متغیرها	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
مرور	آزمایش	۱۵/۵۰	۱/۷۱	۱۳/۶۸	۲/۳۰
	کنترل	۱۴/۸۰	۲/۶۸	۱۴/۶۵	۳/۰۳
بسط	آزمایش	۲۰/۲۵	۳/۴۷	۲۳/۹۳	۳/۰۶
	کنترل	۲۱/۴۰	۳/۲۰	۲۰/۷۵	۳/۲۴
سازماندهی	آزمایش	۱۲/۷۵	۳/۷۶	۱۴/۸۷	۳
	کنترل	۱۲/۳۰	۳/۱۸	۱۳/۴۰	۲/۷۹
تفکر انتقادی	آزمایش	۱۶/۳۱	۳/۰۷	۱۷/۶۸	۲/۴۶
	کنترل	۱۶/۵۰	۴/۶۳	۱۶/۲۵	۴/۳۳

پس از کسب یافته‌های توصیفی، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها انجام شد تا پیش فرض لازم در جهت استفاده از آزمون آماری تحلیل کوواریانس فراهم شود. نتایج آزمون لوین برای متغیرهای پژوهش در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیرها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
راهبرد مرور	۰/۸۸۵	۱۵	۲۰	۰/۵۸۹
راهبرد بسط معنایی	۱/۹۲	۲۱	۱۴	۰/۱۰۶
راهبرد سازماندهی	۲/۲۳	۱۹	۱۶	۰/۰۵۹
راهبرد تفکر انتقادی	۲/۵۴۸	۲۱	۱۴	۰/۰۸۳

همان‌طور که از نتایج جدول ۳ مشخص است، شرط همگنی واریانس‌ها در همه متغیرها برقرار است. در ادامه، برای بررسی اثر برنامه آموزشی و تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثر آموزش تنوری انتخاب بر راهبردهای

شناختی یادگیری

نام آزمون	مقدار	F	سطح معناداری	ضریب مجذور اتا
آزمون اثر پیلایی	۰/۶۳۶	۲۹/۲۸۱	۰/۰۰۰	۰/۶۳۶
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۳۶۴	۲۹/۲۸۱	۰/۰۰۰	۰/۶۳۶
آزمون اثر هوتلینگ	۱/۷۴۸	۲۹/۲۸۱	۰/۰۰۰	۰/۶۳۶
آزمون بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۱/۷۴۸	۲۹/۲۸۱	۰/۰۰۰	۰/۶۳۶

در جدول ۴ مشخص است که مقدار F در سطح $0/001$ از نظر آماری معنادار بوده و می‌توان گفت که بین دو گروه کنترل و آزمایش، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی‌بردن به این تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن‌ها در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر آموزش تئوری انتخاب بر راهبرد شناختی مرور

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
عضویت گروهی	۱۸/۵۴۳	۱	۱۸/۵۴۳	۵/۲۸۸	۰/۰۳۰
پیش‌آزمون	۱۶۶/۳۱۶	۱	۱۸/۴۸۰	۵/۲۷۰	۰/۰۰۰
خطا	۸۷/۶۷۲	۳۷	۳/۵۰۷		
کل	۷۵۴۴/۰۰	۴۰	-		

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، یافته‌ها حاکی از آن است که با کنترل اثر پیش‌آزمون، عضویت گروهی در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش تئوری انتخاب توانسته است میزان استفاده از راهبرد شناختی مرور را در دانشجویان زن به‌طور معناداری کاهش دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر آموزش تئوری انتخاب بر راهبرد شناختی بسط

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
عضویت گروهی	۱۴۸/۳۰۱	۱	۱۴۸/۳۰۱	۴۶/۸۹۱	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون	۲۷۴/۲۷۲	۱	۲۱/۰۹۸	۶/۶۷۱	۰/۰۰۰
خطا	۶۶/۴۱۶	۳۷	۳/۱۶۳		
کل	۱۸۱۲۰/۰۰۰	۴۰	-		

همان‌طور که در جدول ۶ نمایش داده شده، نتایج نشان می‌دهند که با کنترل اثر پیش‌آزمون، عضویت در گروه آزمایش یا کنترل در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بوده است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش تئوری انتخاب توانسته است میزان استفاده از راهبرد شناختی بسط را در دانشجویان زن به‌طور معناداری افزایش دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر آموزش تئوری انتخاب بر راهبرد شناختی سازماندهی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
عضویت گروهی	۸/۸۴۹	۱	۸/۸۴۹	۷/۹۶۷	۰/۰۱۰
پیش‌آزمون	۲۶۰/۱۱۵	۱	۲۱/۶۷۶	۱۹/۵۱۶	۰/۰۰۰
خطا	۲۴/۴۳۵	۳۷	۱/۱۱۱		
کل	۷۴۱۶/۰۰۰	۴۰	-		

همان‌طور که در جدول ۷ نمایش داده شده، نتایج نشان می‌دهند که با کنترل اثر پیش‌آزمون، عضویت در گروه آزمایش یا کنترل در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش تئوری انتخاب توانسته است میزان استفاده از راهبرد شناختی سازماندهی را در دانشجویان زن به‌طور معناداری افزایش دهد.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر آموزش تئوری انتخاب بر راهبرد شناختی تفکر انتقادی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
عضویت گروهی	۱۵/۶۶۰	۱	۱۵/۶۶۰	۶/۶۰۹	۰/۰۱۸
پیش‌آزمون	۴۰۱/۷۹۷	۱	۲۸/۷۰۰	۱۲/۱۱۲	۰/۰۰۰
خطا	۴۷/۳۹۰	۳۷	۲/۳۷۰		
کل	۱۰۷۳۶/۰۰۰	۴۰	-		

همان‌طور که در جدول ۸ نمایش داده شده، نتایج نشان می‌دهند که با کنترل اثر پیش‌آزمون، عضویت در گروه آزمایش یا کنترل در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش تئوری انتخاب توانسته است میزان استفاده از راهبرد شناختی تفکر انتقادی را در دانشجویان زن به‌طور معناداری افزایش دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر به‌کارگیری راهبردهای شناختی یادگیری صورت پذیرفت. همان‌گونه که از جدول ۴ و ۲ مشخص است، آموزش تئوری انتخاب، به‌کارگیری راهبردهای شناختی یادگیری را تغییر داده است. چنانچه از نتایج مندرج در جدول ۵، ۶، ۷ و ۸ برمی‌آید، آموزش تئوری انتخاب میزان به‌کارگیری راهبرد شناختی مرور را به‌طور معناداری (نسبت به گروه گواه) کاهش داده، اما درمقابل میزان به‌کارگیری راهبرد شناختی بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی را به‌طور معناداری افزایش داده است.

ارقام به‌دست آمده از جدول‌ها نشان داد که میزان راهبرد تکرار یا مرور، به‌عنوان راهبرد شناختی سطحی یادگیری، در نتیجه دوره آموزشی تئوری انتخاب، به‌طور معناداری کاهش یافته است. به عبارتی دیگر می‌توان گفت که آموزش تئوری انتخاب، به‌طور معناداری باعث کاهش درگیری شناختی سطحی دانشجویان شده است. همچنین، راهبردهای شناختی بسط و گسترش معنایی، سازماندهی و تفکر انتقادی (که راهبردهای شناختی عمیق در یادگیری هستند)، به‌طور معناداری افزایش پیدا کرده‌اند. به عبارتی دیگر، آموزش تئوری انتخاب به‌طور معناداری باعث افزایش استفاده از راهبردهای شناختی عمیق دانشجویان شده است. بدین ترتیب، در مجموع فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. اگرچه در پیشینه پژوهش، عنوان مشابهی به‌دست نیامد؛ اما نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش‌هایی درباره اثر بخشی آموزش تئوری انتخاب همسو است که به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود. نتایج پژوهش‌های صاحبی (۱۳۹۰)، موسوی‌اصل (۱۳۸۸)، فرقانی‌طرقی و همکاران (۱۳۹۱)، مرادی شهر بابک، قنبری هاشم‌آبادی و آقامحمدیان شهرباف (۱۳۸۹) و پترسون و همکاران (۱۹۹۸) نشان داد که آموزش تئوری انتخاب باعث افزایش عزت نفس و خودکارآمدی می‌شود. از طرفی، یافته‌های تحقیقات عرب‌زاده، شفیعی نادری، نگهبان و بیاناتی (۲۰۱۳)، غلامعلی‌لواسانی، حجازی و خضری (۱۳۹۱)، صداقت و همکاران (۱۳۸۹)، آقازاده، رضایی و محمدزاده (۱۳۸۸) و والکر و همکاران (۲۰۰۶)، نشان می‌دهد که میان خودکارآمدی و درگیری شناختی عمیق یا استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی عمیق در

یادگیری (راهبرد بسط معنایی، سازماندهی و تفکر انتقادی) رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به همسو بودن یافته پژوهش‌های مذکور و پژوهش حاضر، می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش تئوری انتخاب از طریق افزایش عزت نفس و خودکارآمدی، بر درگیری شناختی دانشجویان تأثیر داشته است.

در پژوهش گیلچریست بنکس^۱ (۲۰۱۱) یافته‌ها نشان از تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر افزایش پیشرفت دانش‌آموزان دارد. از طرفی، نتایج پژوهش‌های پالوس، مونتینو، کاستی و ماکسینگا^۲ (۲۰۱۱)، رستگار، قربان‌جهرمی و مظلومیان (۱۳۹۰)، اشعری، شفیع‌آبادی و سودانی (۱۳۸۹)، غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۱) و صداقت و همکاران (۱۳۸۹)، رابطه بین درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی را نشان داده، به طوری که استفاده فراگیران از راهبردهای شناختی عمیق، موجب پیشرفت تحصیلی بالاتر شده است. ملاحظه می‌شود که نتایج پژوهش‌های بالا نیز با یافته پژوهش حاضر همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان چنین بحث کرد که جهت‌گیری نسبت به اهداف و برداشتن گام‌های عملی در جهت دستیابی به آن‌ها، یکی از آموزه‌های اصلی تئوری انتخاب است. براساس گفته ویلیام گلاسر (۱۳۹۰)، آموزش تئوری انتخاب سبب گرایش افراد به برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف و انجام اقدامات عملی برای رسیدن به خواسته‌ها می‌شود. از نظر تئوری انتخاب، اهداف باید دارای پنج ویژگی باشند: ۱- مشخص و خاص بودن، ۲- قابل اندازه‌گیری و سنجش، ۳- دارای چارچوب زمانی، ۴- هنگام نوشتن و بیان به صورت فاعلی و پرتوان باشند، ۵- تمایز بین اهداف مبتنی بر نتیجه و اهداف فرایندی (مبتنی بر فرایند) قابل تشخیص باشد.

در پژوهش‌های هاول و واتسون^۳ (۲۰۰۷)، جودیت، بلومنفلد و هوئل^۴ (۱۹۸۸)، کدیور، کاوسیان، عرب‌زاده و نیکدل (۲۰۱۱)، غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۱)، آقازاده و همکاران

^۱ Gilchrist Banks

^۲ Palos, Munteanu, Costea, Macsinga

^۳ Howell, A. J., Watson, D. C.

^۴ Judis, Blumenfeld, Hoyle

(۱۳۸۸)، یافته‌ها نشان داد که بین جهت‌گیری دستیابی به اهداف و درگیری شناختی، رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به مطابقت یافته تحقیقات بالا و پژوهش حاضر، می‌توان گفت که آموزش تئوری انتخاب از طریق افزایش جهت‌گیری هدف بر درگیری شناختی دانشجویان تأثیر داشته است.

در پژوهش‌های هاول و واتسون (۲۰۰۷) و حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷)، نتایج نشان می‌دهند که بین سهل‌انگاری و استفاده از راهبردهای شناختی یا درگیری شناختی، رابطه منفی وجود دارد؛ به شکلی که سهل‌انگاری بالاتر منجر به استفاده بیشتر از راهبردهای سطحی (درگیری شناختی سطحی) و استفاده کمتر از راهبردهای شناختی عمیق می‌شود. از طرفی، همان‌طور که پژوهش علیزاده‌فرد و تدریس تبریزی (۱۳۹۳) نشان داده‌اند، آموزش تئوری انتخاب موجب کاهش سهل‌انگاری می‌شود. همچنین، می‌توان گفت که آموزش تئوری انتخاب از طریق کاهش سهل‌انگاری، بر درگیری شناختی دانشجویان تأثیر داشته و منجر به استفاده بیشتر دانشجویان از راهبردهای شناختی عمیق یادگیری و استفاده کمتر از راهبردهای سطحی شده است.

به علاوه، یکی از اهداف یادگیری تئوری انتخاب، رسیدن به کنترل درونی است. پژوهش صاحبی (۱۳۹۰) نیز نشان از اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر افزایش کنترل درونی دارد. از طرفی، تحقیق والکر و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که کنترل درونی، درگیری شناختی عمیق دانشجویان را پیش‌بینی کرده و کنترل درونی منجر به استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی عمیق و استفاده کمتر از راهبردهای سطحی یادگیری در دانشجویان شده است. با توجه به مطابقت یافته پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات ذکر شده، می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش تئوری انتخاب از طریق افزایش کنترل درونی در دانشجویان، بر درگیری شناختی آن‌ها تأثیر داشته و منجر به استفاده بیشتر دانشجویان از راهبردهای شناختی عمیق یادگیری یا افزایش درگیری شناختی عمیق و استفاده کمتر از راهبرد شناختی سطحی در یادگیری شده است.

یکی از آموزه های مهم این نظریه، انتخاب رفتارهای کارآمد در موقعیت های مختلف زندگی است. براساس این تئوری، هر رفتار یک انتخاب است. ممکن است انتخاب فرد ناکارآمد یا رنج آور باشد، اما غیر قابل بازگشت نیست و همواره توانایی انتخاب بهتر وجود دارد. در واقع می توان این گونه استدلال کرد که این آموزش، انتخاب رفتارها و راهبردهای مناسب در یادگیری را به دانشجویان آموزش داده تا در صورت ناکارآمد بودن راهبردهای مورد استفاده پیشین، به انتخاب راهبردهای عمیقی (که تاکنون کمتر در یادگیری به کار گرفته اند) دست زده و به سمت انتخاب راهبردهای شناختی عمیق تر حرکت کنند.

در پایان یادآور می شود که این پژوهش با محدودیت هایی نیز همراه بود؛ از جمله این که جامعه آماری پژوهش حاضر، دانشجویان زن مشغول به تحصیل در استان تهران بودند که این امر امکان تعمیم نتایج به مردان و دانشجویان شهرهای دیگر را با احتیاط روبه رو می کند. همچنین، با توجه به محدودیت زمانی، پیگیری نکردن نتایج از دیگر محدودیت های پژوهش حاضر است؛ بنابراین، پیشنهاد می شود پژوهش های دیگری با احتساب محدودیت های ذکر شده (گروه نمونه مردان و دانشجویان سایر شهرها) طراحی و تنظیم شود.

منابع و مأخذ

۱. آقازاده، ابراهیم؛ رضایی، اکبر؛ محمدزاده، علی. (۱۳۸۸). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. مجله تازه‌های علوم‌شناختی. سال یازدهم، شماره ۴، ۶۳-۷۴.
۲. اشعری، نرگس؛ شفیق‌آبادی، عبدالله؛ سودانی، منصور. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان دختر دوره پیش‌دانشگاهی شهر اهواز. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی، سال پنجم، شماره ۱۳، ۲۲-۷.
۳. امیری، مرضیه؛ آقامحمدیان شهرباف، حمیدرضا؛ کیمیایی، علی. (۱۳۹۱). اثربخشی رویکرد واقعیت‌درمانی گروهی بر منبع کنترل و راهبردهای مقابله‌ای. اندیشه و رفتار، سال ششم، شماره ۲۴، ۵۹-۶۸.
۴. پاشا، غلامرضا و امینی، سهیلا. (۱۳۸۷). تأثیر واقعیت‌درمانی بر امید به زندگی و اضطراب همسران شهدا. یافته‌های نو در روان‌شناسی، سال سوم، شماره نهم، ۵۱-۳۷.
۵. پناه‌علی، امیر؛ شفیق‌آبادی، عبدالله؛ احقر، قدسی. (۱۳۸۸). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر نگرش نسبت به مصرف سیگار در دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه. فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال چهارم، شماره ۱۶، ۸۴-۶۳.
۶. حسین‌چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی، سال دوم، شماره ۴، ۷۳-۶۳.
۷. حسین‌پور، محمد؛ درویشی، طیبه؛ سودانی، منصور. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه واقعیت‌درمانی گلاسر بر کاهش بحران هویت دانش‌آموزان. یافته‌های نو در روان‌شناسی، سال پنجم، شماره ۱۳، ۹۷-۱۰۶.
۸. خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم؛ رجیبی، سعید. (۱۳۹۰). مقایسه کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی در مادران دانش‌آموز با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، سال اول، شماره اول، ۶۰-۷۷.

۹. راضی مرادی، محمد؛ اعتمادی، احمد؛ نعیم آبادی، الهام. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی براساس تئوری انتخاب ویلیام گلاسر با دانش آموزان قربانی قلدری به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. مجله مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء، سال ششم، شماره چهارم، ۱۱-۳۶.
۱۰. رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا؛ مظلومیان، سعید. (۱۳۹۰). رابطه باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش آموزان دبیرستانی. مجله روان شناسی، سال ۱۵، شماره ۱، ۹۰-۱۰۳.
۱۱. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روان شناسی پرورشی نوین: روان شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
۱۲. سیمپاریان، کوثر؛ سیمپاریان، قاسم؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۰). آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران. پژوهش های روان شناسی اجتماعی، سال اول، شماره ۳، ۱۹-۳۵.
۱۳. صاحبی، علی. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش تئوری انتخاب و واقعیت درمانی بر افزایش عزت نفس و کانون مهار درونی دانش آموزان دبیرستانی شهر مشهد. مجله اصول بهداشت روانی، سال ۱۴، شماره دوم، ۱۷۲-۱۸۰.
۱۴. صداقت، مریم؛ حسن آبادی، حمیدرضا؛ حجازی، الهه؛ عابدین، علیرضا. (۱۳۸۹). نقش ادراک از توانایی و ادراک از سودمندی در پیش بینی درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی: آزمون یک مدل ساختاری. مجله روان شناسی معاصر، سال پنجم، ویژه نامه، ۶۹۴-۶۹۲.
۱۵. علیزاده فرد، سوسن؛ تدریس تبریزی، معصومه. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر میزان سهل انگاری فردی و اجتماعی دانشجویان زن. مجله شناخت اجتماعی، سال سوم، شماره دوم، ۹۴-۸۲.
۱۶. غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ خضری آذر، هومن. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی. مجله نوآوری های آموزشی، سال یازدهم، شماره ۴۱، ۷-۲۸.

۱۷. فرقانی طرقي، ام‌البنين؛ جوانبخت، مريم؛ بياضي، محمدحسين؛ صاحبي، علي؛ وحيدى، شعيب؛ دروگر، خديجه. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی شناختی- رفتاری و واقعیت‌درمانی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله بهداشت روانی*، سال ۱۴، شماره ۲، ۱۸۰-۱۷۲.
۱۸. کارخانه‌چی، مهشید؛ احدی، حسن؛ حاتمی، حمیدرضا. (۱۳۸۹). اثر آموزش واقعیت‌درمانی بر شادکامی دختران. *مجله روان‌شناسی معاصر*، دوره پنجم، ویژه‌نامه، ۶۳۸-۶۳۶.
۱۹. گلاس، ویلیام. (۱۳۹۰). تئوری انتخاب. (ترجمه علی صاحبی). تهران: انتشارات سایه سخن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۴).
۲۰. مرادی شهربابک، فاطمه؛ قنبری هاشم‌آبادی، بهرام‌علی؛ آقامحمدیان‌شعرباف، حمیدرضا. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی به‌شیوه گروهی بر افزایش میزان عزت‌نفس دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، سال ۱۱، شماره ۲، ۲۳۸-۲۲۷.
۲۱. موسوی‌اصلی، جاسم. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش تئوری انتخاب و واقعیت‌درمانی به‌شیوه گروهی بر مسئولیت‌پذیری و عزت‌نفس دانشجویان دختر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد، واحد علوم و تحقیقات اهواز.
۲۲. هرگنهان، بالدوین‌راس؛ اولسون، متیو. (۱۳۹۲). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. (ترجمه علی‌اکبر سیف). تهران: نشر دوران.
23. Arabzadeh, M; Shafynadery, M; Negahban, M; Bayanati, M. (2013). The effects of teaching self-efficacy on students' cognitive engagement. *Journal of Education Research and Review*, 1(6), 99-103.
24. Berglund, A; Eckerdal, A; Pears, A; East, P; Kinnunen, P; Malmi, L; et al. (2009). Learning computer science: Perceptions, actions and roles. *European Journal of Engineering Education*, 34(4), 327-338.
25. Casstevens, W. J. (2010). Using reality therapy and choice theory in health and wellness program development within psychiatric psychosocial rehabilitation agencies. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 2, 55-58.
26. Fetsco, T; McClure, J. (2005). *Educational Psychology; an integrated approach to classroom decisions*, Allyn and Bacon, Boston, USA
27. Gall, M.D; Gall, J.P; Borg, W. R. (2006). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Boston: Alley & Bacon.

28. Gilchrist Banks, S. (2011). Using choice theory to enhance student achievement. Alexandria, V. A: American School Counselor Association.
29. Howell, A. J; Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
30. Judith, M; Blumenfeld, P. C; Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
31. Kadivar, P; Kavousian, J; Arabzadeh, M; Nikdel, F. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 453-456.
32. Lao, J; Kuhn, D. (2002). Cognitive engagement and attitude development. *Cognitive Development*, 17, 1203-1217.
33. Palos, R; Munteanu, A; Costea, I; Macsinga, I. (2011). Motivational and cognitive variables with impact on academic performance Preliminary study. *Procedia Social and Behavioral Science*, 15, 138-142.
- Peterson, A. V; Chang, C; Collins, P. L. (1998). The effects of reality therapy and choice theory training on self concept among Taiwanese university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20(1), 79-83.
- Weinstein, C. E; Husman, J; Dierking, D. R. (2000). Interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. (Cited: GS 46)
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*, (5th Ed.) USA: Allyn and Bacon. P: 338.
- Walker, C. O; Greene, B. A; Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wubbolding, R. E; Brickell, J. (2013). Resources for Teaching and Learning Choice Theory and Reality. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 1, 51-58.