

The Effectiveness of Teaching Cognitive Strategy Skills on Perceived Competence Dimensions in Students

Eslam Bahadormotlagh

MA in Counselling

Yousefali Attari, PhD

Islamic Azad University
Science and Research Khouzestan Branch

دکتر یوسفعلی عطاری

استاد دانشگاه آزاد اسلامی
واحد علوم و تحقیقات خوزستان

اسلام بهادرمطلق

کارشناسی ارشد مشاوره

Gholam Bahadormotlagh

MA in Psychology

غلام بهادرمطلق

کارشناسی ارشد روان‌شناسی

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش‌آموزان بود. از این رو، ۵۰ دانش‌آموز پسر کلاس پنجم ابتدایی به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر کدام ۲۵ نفر) به مقیاس ادراک شایستگی کودکان (هارتر، ۱۹۸۲) پاسخ دادند. پژوهش از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. راهبردهای شناختی (ملکی، ۱۳۸۴) طی ۱۰ جلسه ۳۵ دقیقه‌ای در گروه آزمایشی اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان دادند که راهبردهای شناختی در تغییر ابعاد ادراک شایستگی (شناختی، فیزیکی و اجتماعی) دانش‌آموزان مؤثر است و آموزش پس از پیگیری با فاصله زمانی ۳۰ روز نیز پایدار مانده است.
واژه‌های کلیدی: راهبرد شناختی، ادراک شایستگی، دانش‌آموزان ابتدایی

Abstract

The effects of cognitive strategy skills on dimensions of perceived competence (cognitive, physical and social) among elementary school students was studied. 50 male fifth-grade students selected by cluster sampling method and divided into one group of experimental and one control group (n=25). Both groups completed the Perceived Competence Scale (Harter, 1982). The research design was pretest-posttest with control group. The experimental group received 10 sessions (35 minutes each) of training cognitive strategy skills (Maleki, 2005). Covariance analysis indicated the effectiveness of cognitive strategy training in modifying dimensions of perceived competence (cognitive, physical and social). The results also posited the effectiveness of training cognitive strategy skills after a 30 day follow-up.

Keywords: cognitive strategies, perceived competence, elementary school students

مقدمه

خود^۱ از مفاهیم مورد علاقه انسان است و دلیلی که ما به راحتی از این واژه استفاده می‌کنیم مسیر جهان شمولی تجربه خود است. تجربه‌ای که نخستین مفهوم ذهنی آن، به بدن وابسته است. سپس این مفهوم معنایی فراتر از بدن می‌یابد و به یک ماهیت روان‌شناختی مشتمل بر افکار، احساسات و بازخوردها که از زاویه اجتماعی ارزش‌گذاری می‌شود، تغییر مسیر پیدا می‌کند (صیادپور، ۱۳۸۶). خود در دیدگاه تحلیلی، روش بررسی بر مبنای تحلیلگری‌های عمقی است. از این دیدگاه، جنبه‌های فردی و درونی و جنبه‌های شخصی تجربیات، اهمیت بیشتری دارند و خود با شخصیت یا کل موجودیت روانی فرد یکی است. به عبارتی دیگر، خود بین خواسته‌های غریزی ناآشنا با محدودیت‌ها و تمایل به ارضای نیازها با محدودیت‌ها و ممنوعیت‌های دنیای واقعی، نقش میانجی را ایفا می‌کند و فرد را حفظ می‌کند (شولتز^۲، ۱۳۷۸/۱۹۸۶). یکی از مؤلفه‌های خود، خودپنداشت^۳ است. بر مبنای دیدگاه فروید^۴ (۱۹۰۰ نقل از البام و واگن، ۲۰۰۱) خودپنداشت فرایندی ذهنی و روانی است که در شکل‌گیری آن شناخت نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. هرگونه ناهمخوانی با خود می‌تواند تهدیدی برای خود باشد و ناهماهنگی ایجاد کند. این ناهماهنگی به معنای ناهمخوانی شناخت با خودپنداشت است (منصوری‌سپهر، خدایپناهی و حیدری، ۱۳۸۸).

نظام خود^۵ (خودشناسی، خودارزیابی و خودتنظیمی) بُعد مهمی از شخصیت است که رفتار کودکان را در وضعیت‌های شناختی و اجتماعی متفاوت تنظیم می‌کند. دستیابی به این نظام برای کودکان در ابتدای کودکی برای ایجاد تصویر خود مثبت و واقعی ضرورت دارد (یوزینسکا- جارموک، ۲۰۰۸).

ادراک خود^۶ نیز یک ویژگی مادرزادی نیست، بلکه از خلال تجارب ادراک‌شده مکرر و بازخوردهای متقابل رشد می‌کند و می‌تواند بهبود یابد و یا تغییر کند (مک‌ماستر و پیتز، ۲۰۱۱). کلمز^۷، کلارک^۸ و رینولد^۹ (۱۳۸۱/۱۹۹۵) در بررسی خود به این نتیجه دست یافتند که ادراک خود مثبت بر

احساسات، یادگیری، ارتباطات و آفرینندگی افراد تأثیر دارد. بر مبنای ادراک خود، افراد خود را با عبارتهای مختلف توصیف می‌کنند. خودادراکی شامل خودپنداشت و حرمت خود است. خودپنداشت به معنای شناخت و آگاهی نسبت به صفات یا ویژگی‌های خود است اما حرمت خود به عنوان احساسات کلی فرد نسبت به خود تعریف شده است (تیموتی و مالکا، ۲۰۰۶). خودپنداشت ساخت شناختی و حرمت خود ساخت احساسی و عاطفی خود ادراکی را در برمی‌گیرد (مارتینز و سیلوستر، ۱۹۹۵). خودپنداشت‌ها در زندگی افراد نقش مهمی را ایفا می‌کنند. برای مثال بررسی‌ها نشان داده‌اند که خودپنداشت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی بعدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (کیم و چانگ، ۲۰۰۳؛ مارش و مارتین، ۲۰۱۱). از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی نیز بر خودپنداشت افراد تأثیر می‌گذارد. به عبارتی دیگر رابطه بین خودپنداشت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای دوسویه است (برای مثال هنسفورد و هتی، ۱۹۸۲). افزون بر خودپنداشت مثبت، بازخوردها و برجسب‌های نسبت داده‌شده به افراد نیز تا حدی میزان خودپنداشت تحصیلی آنها را پیش‌بینی می‌کنند (فانی و خلیفه، ۱۳۸۸).

یکی از مؤلفه‌های خودپنداشت، ادراک شایستگی^{۱۰} است (نینوت، بیلارد و دلیگنرز، ۲۰۰۵) که به فرایند آگاه شدن فرد از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود اشاره دارد و بر حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است (هارتر، ۱۹۸۲). به نظر هارتر (۱۹۸۲) ادراک شایستگی شامل پنج حوزه خاص است: شایستگی تحصیلی^{۱۱} (عملکرد تحصیلی و هوشی)، پذیرش اجتماعی^{۱۲} (ارتباط با همسالان)، شایستگی ورزشی^{۱۳} (فعالیت‌های ورزشی)، شایستگی جسمانی^{۱۴} (تصور بدنی) و رفتار^{۱۵} (رفتار با دیگران).

به طور کلی ادراک شایستگی از عوامل متفاوتی تأثیر می‌پذیرد. برای مثال پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دختران نسبت به پسران از ادراک شایستگی جسمانی پایین‌تری برخوردارند (گانز، کنی و قانی، ۲۰۰۳؛ بوریس، درازن و دردیک، ۲۰۱۰).

1. self
2. Shultz, D.
3. self-concept
4. Freud, S.
5. self-system

6. self-percieved
7. Celms, H.
8. Clark, A.
9. Reynold, B.
10. percieved competence

11. school competence
12. social acceptance
13. sport competence
14. physical competence
15. conduct

این راهبردها شامل تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی هستند. تکرار یا مرور ذهنی دو کار عمده انجام می‌دهد. نخست آنکه اطلاعات را در حافظه کوتاه‌مدت نگه می‌دارد، دوم اینکه به انتقال اطلاعات به حافظه درازمدت کمک می‌کند. بسط یا گسترش معنایی روش دیگری برای به خاطر سپردن اطلاعات است که از طریق آن یادگیرنده به مطالبی که می‌خواهد بیاموزد چیزهایی می‌افزاید یا آنها را گسترده‌تر می‌کند. با سازمان‌دهی نیز اطلاعات را در دسته‌هایی قرار می‌دهیم تا آنها را آسان‌تر یاد بگیریم و راحت‌تر به یاد آوریم (سیف، ۱۳۸۴).

در ایران، پژوهش‌هایی در زمینه تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر بهبود یادگیری، درک مطلب خواندن، ریاضی و زبان دوم انجام شده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش راهبردها در یادگیری اثربخش است. برای مثال سیف، بشاش و لطیفیان (۱۳۸۳) در بررسی خود نشان دادند که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش درک و نگهداری متون درسی تأثیر می‌گذارد.

به طور کلی پژوهش‌ها در قلمرو راهبردهای شناختی نشان داده‌اند که استفاده از این تدابیر به افزایش یادگیری یادگیرندگان منجر می‌شود (بکمان، ۲۰۰۲).

پژوهش‌ها در زمینه تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و ادراک خود نیز نشان داده‌اند که چنین آموزش‌هایی می‌توانند ادراک خود و حرمت خود دانش‌آموزان را افزایش دهند. با این آموزش‌ها دانش‌آموزان از سوی همسالان خود بیشتر پذیرفته می‌شوند، مهارت‌های اجتماعی آنان افزایش و احتمال برچسب خوردن آنان کاهش می‌یابد (میکانا و کرونگ، ۲۰۰۸).

با توجه به اینکه برخی از تحقیقات نشان داده‌اند که ادراک کودکان از شایستگی در طول زمان با استفاده از تجارب یادگیری شکل می‌گیرد (بوفارد، مارکوس، وزیو و بردلیو، ۲۰۰۳)، این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی در دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی اختصاص یافت تا به فرضیه زیر پاسخ دهد:

- آموزش راهبردهای شناختی، ادراک شایستگی شناختی، اجتماعی و جسمانی را افزایش می‌دهد.

همچنین برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دختران نسبت به پسران در ابعاد تحصیلی و ورزشی، ادراک شایستگی پایین‌تری دارند (چن، یه و کندی، ۲۰۰۷). ادراک شایستگی تحت تأثیر سن نیز قرار می‌گیرد. بررسی جنیفر و لی (۲۰۱۱) نشان داد که ادراک شایستگی دانش‌آموزانی که در سنین پایین‌تر قرار دارند و دارای حرمت‌خود پایین‌تری هستند و ناموفق‌ترند، نسبت به دانش‌آموزان بزرگ‌تر پایین‌تر است.

از سوی دیگر نتایج بررسی ۱۰۶ دانش‌آموز پایه ۴ و ۶ چینی نشان داده است که خودادراکی دانش‌آموزان پسر در دوره راهنمایی کاهش می‌یابد، در حالی که در مورد دختران این امر صدق نمی‌کند. این یافته‌ها نشان دادند که نمره خودادراکی پسران پایه چهارم به طور قابل ملاحظه‌ای از پسران پایه ششم بالاتر است (یانگ، ۲۰۰۷). بنابراین به نظر می‌رسد که با آغاز نوجوانی میزان ادراک شایستگی دست کم در پسران کاهش می‌یابد.

همانطور که پیشتر ذکر شد خودپنداشت، ساختی شناختی است و به تبع آن ادراک شایستگی نیز که یکی از مؤلفه‌های این ساخت محسوب می‌شود، زیرمجموعه شناخت به حساب می‌آید. از سوی دیگر، اکتساب شناخت نیز زیرمجموعه یادگیری‌هاست. در سال‌های اخیر این نظریه در بین روان‌شناسان قوت گرفته که با وجود نقش تعیین‌کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل دیگری مانند راهبردهای یادگیری و یا به اصطلاح تخصصی‌تر راهبردهای شناختی و فراشناختی^۱ در امر یادگیری مهم به نظر می‌رسند و به فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده کمک می‌کنند (ملکی، ۱۳۸۴).

بدین ترتیب شناخت^۲ نیز که به معنای کسب آگاهی یا یادگیری امور است و به فرایندهایی اشاره دارد که افراد به کمک آنها یاد می‌گیرند، فکر می‌کنند و به یاد می‌آورند، به وسیله راهبردهای شناختی کسب می‌شوند. این راهبردها همه تدابیری هستند که یادگیرنده برای کسب آگاهی یا یادگیری به کار می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۴). به عبارتی دیگر راهبردهای شناختی طرح‌ها یا روش‌های حل یک مسئله و همچنین، اکتشاف‌هایی برای پردازش اطلاعات هستند (عباباف، ۱۳۸۷).

روش

روش پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم دوره ابتدایی شهر دهدشت در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود. برای انتخاب نمونه نخست از بین مدارس دهدشت، دو مدرسه با روش تصادفی ساده و سپس، از دانش‌آموزان کلاس پنجم هر مدرسه ۲۵ نفر به طور تصادفی گزینش شدند.

دانش‌آموزان گروه نمونه پس از پاسخ به ماده‌های مقیاس ادراک شایستگی هارتر برای کودکان^۱ (۱۹۸۲) به حکم قرعه، در گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. به گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۳۵ دقیقه‌ای آموزش راهبردهای شناختی داده شد. اما گروه کنترل، هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. خلاصه جلسه‌های آموزشی (برگرفته از ملکی، ۱۳۸۴) به شرح زیر است:

جلسه اول: آشنایی با دانش‌آموزان، بیان اهداف، مقدمه‌های درباره راهبردهای شناختی و آموزش راهبرد تکرار یک مطلب با صدای بلند یا آهسته؛

جلسه دوم: آموزش راهبردهای مکررخوانی و مکررنویسی و تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند یا آهسته؛

جلسه سوم: آموزش راهبرد استفاده از تدابیر یادیار با کمک حافظه و تصاویر و انتخاب نکات مهم و کلیدی و خط کشیدن زیر آنها؛

جلسه چهارم: آموزش راهبردهای علامت‌گذاری، حاشیه‌نویسی، برجسته‌سازی قسمت‌های یک کتاب درسی و رونویسی مطالب؛

جلسه پنجم: آموزش راهبردهای استفاده از واسطه‌ها و تصویرسازی ذهنی به دانش‌آموزان؛

جلسه ششم: آموزش راهبردهای روش مکان‌ها و سرواژه؛

جلسه هفتم: آموزش راهبردهای یادداشت‌برداری و قیاس‌گری؛

جلسه هشتم: آموزش راهبردهای آموزش مطالب آموخته‌شده به دیگران و به کار بستن مطالب آموخته‌شده؛

جلسه نهم: آموزش راهبردهای دسته‌بندی کردن اطلاعات در قالب‌های مختلف و تهیه فهرست عناوین و سرفصل‌ها؛

جلسه دهم: آموزش راهبرد تبدیل متن به طرح یا نقشه و

اجرای مجدد مقیاس ادراک شایستگی.

سپس در جلسه دهم در مرحله پس‌آزمون، مقیاس ادراک شایستگی در مورد هر دو گروه مجدداً اجرا شد. یک ماه بعد نیز در مرحله پیگیری، اعضای گروه آزمایشی به ماده‌های مقیاس دوباره پاسخ دادند.

مقیاس ادراک شایستگی هارتر برای کودکان

(۱۹۸۲): این مقیاس دارای ۲۸ ماده است و شایستگی ادراک‌شده کودک را در سه حوزه شناختی، اجتماعی و فیزیکی ارزیابی می‌کند. ادراک شایستگی شناختی با ۱۵ ماده، ادراک شایستگی جسمانی (فیزیکی) با ۹ ماده و ادراک شایستگی اجتماعی با ۴ ماده مورد سنجش قرار می‌گیرد. ادراک شایستگی کلی (خودارزشمندی کلی) نیز حاصل جمع سه ادراک شناختی، اجتماعی و جسمانی است. ماده‌های این مقیاس دارای دو گزینه متضاد است. برای مثال، بعضی‌ها مدرسه را دوست دارند و بعضی‌ها مدرسه را دوست ندارند. هر گزینه دارای دو پاسخ است: ۱) در مورد من صحیح است، ۲) در مورد من صحیح نیست. نمره‌گذاری مقیاس بر مبنای لیکرت چهار درجه‌ای صورت می‌گیرد. نمره یک کمترین شایستگی ادراک‌شده و نمره چهار بالاترین شایستگی ادراک‌شده را مشخص می‌کند. نتایج چهار نوع شایستگی به صورت جداگانه بررسی می‌شوند (شهیم، ۲۰۰۴). در این پژوهش با توجه به نظر هارتر (۱۹۸۲) ادراک شایستگی شناختی با تأکید بر عملکرد تحصیلی، ادراک شایستگی اجتماعی با تأکید بر ارتباط با همسالان و ادراک شایستگی جسمانی با تأکید بر ورزش‌ها و قیافه ظاهری طراحی شده است. ادراک شایستگی شناختی قضاوت کلی فرد و ارزش‌گذاری در مورد خود و آگاهی از ویژگی‌های شخصی است. ادراک شایستگی اجتماعی آگاهی فرد از نوع روابط و تعامل خود با دیگران و ادراک شایستگی جسمانی اعتقاد شخصی فرد در مورد شایستگی انجام کار است (کونینگ، ۲۰۰۸). خودارزشمندی کلی نیز به عنوان قضاوت کلی و ارزش‌گذاری فرد در مورد توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود تعریف شده است.

روایی مقیاس از طریق تحلیل عاملی منجر به استخراج سه عامل شناختی، اجتماعی، فیزیکی و کلی به ترتیب با بار

برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد تا با حذف اثر پیش‌آزمون، میانگین‌های تعدیل‌شده دو گروه با یکدیگر مقایسه شوند.

یافته‌ها

مشخصه‌های توصیفی عوامل ادراک شایستگی گروه آزمایشی و کنترل در مرحله قبل و بعد از آموزش راهبردهای شناختی و مرحله پیگیری در جدول ۱ نشان داده شده است.

عاملی ۰/۶۷، ۰/۶۱، ۰/۶۴ و ۰/۵۰ شد. همچنین همبستگی درونی عوامل در دامنه ۰/۲۶-۰/۵۰ گزارش شده است (شهیم، ۲۰۰۴). ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای عوامل شناختی، جسمانی و اجتماعی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۴ گزارش شده است (شهیم، ۲۰۰۴). در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای عوامل شناختی، اجتماعی و فیزیکی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۹ و ۰/۹۴ به دست آمد.

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد عوامل ادراک شایستگی (شناختی، جسمانی و اجتماعی) در مرحله‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌های مورد مطالعه

عوامل	گروه آزمایشی				گروه کنترل			
	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
شناختی	۱/۲۸	۵۰/۱۶	۱/۹۵	۴۶/۶	۱/۲۴	۵۴/۱۶	۱/۸۲	۴۸/۴۸
اجتماعی	۰/۶۷	۱۱/۹۶	۰/۸	۱۰/۶۸	۰/۸۶	۱۴/۰۸	۰/۸۲	۱۱/۵۲
جسمانی	۱/۲۵	۲۷/۶	۱/۲۴	۲۴/۱۶	۱/۳۶	۳۰/۷۲	۱/۳	۲۴/۸۸

مقایسه با مرحله پس‌آزمون مشاهده نمی‌شود. به منظور بررسی معناداری میزان تغییرات و تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر عوامل تشکیل‌دهنده ادراک شایستگی دانش‌آموزان، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد (جدول ۲).

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهند که میانگین عوامل ادراک شایستگی در گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون نسبت به میانگین گروه کنترل بالاتر است. بدین ترتیب، عوامل تشکیل‌دهنده ادراک شایستگی بعد از اجرای آموزش راهبردهای شناختی بهبود یافته‌اند. در مرحله پیگیری نیز تغییری در میانگین این عوامل در

جدول ۲

خلاصه تحلیل کواریانس تأثیر راهبردهای شناختی بر ادراک شایستگی

عوامل	منابع تغییر	df	SS	MS	F	η^2
شناختی	پیش‌آزمون	۱	۸۴/۱۸	۸۴/۱۸	۱۱۸/۴۱	۰/۷۱
	گروه	۱	۴۵/۳۸	۴۵/۳۸	۶۳/۸۳	۰/۵۷*
	خطا	۴۷	۳۳/۴۱	۰/۷۱		
اجتماعی	پیش‌آزمون	۱	۲۸/۳۵	۲۸/۳۵	۴۳/۷۶	۰/۴۸
	گروه	۱	۱۳/۲۲	۱۳/۲۲	۲۰/۴۱	۰/۳۰*
	خطا	۴۷	۳۰/۴۴	۰/۶۴		
فیزیکی	پیش‌آزمون	۱	۶۶/۲۹	۶۶/۲۹	۱۶۰/۶۸	۰/۷۷
	گروه	۱	۲۸/۸۲	۲۸/۸۲	۶۹/۸۵	۰/۵۹*
	خطا	۴۷	۱۹/۳۸	۰/۴۱		

* $P < .001$

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای شناختی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. با توجه به آنکه

بر اساس نتایج تحلیل کواریانس در همه عوامل تشکیل‌دهنده ادراک شایستگی، مقدار F در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود (جدول ۲).

میانگین‌های پس‌آزمون ادراک شایستگی بیش از پیش‌آزمون بوده است (جدول ۱)، جهت این تأثیر مثبت و ادراک شایستگی افزایش یافته است. به عبارت دیگر، آموزش راهبردهای شناختی ادراک شایستگی را افزایش می‌دهد.

نتایج آزمون تحلیل کواریانس به منظور بررسی تغییر ادراک شایستگی گروه آزمایش در مرحله پیگیری، در جدول ۳ درج شده است.

جدول ۳

نتایج آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه تغییرات میانگین عوامل ادراک شایستگی گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

عوامل	SS	MS	F	η^2
شناختی	۹۳/۶۷	۹۳/۶۷	۱۵۸/۱۸	۰/۷۷*
اجتماعی	۱۹/۱۱	۱۹/۱۱	۳۱/۴۷	۰/۴*
جسمانی	۸۶/۰۵	۸۶/۰۵	۹۸/۱	۰/۶۷*

توجه: df = ۱ * P < ۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳، حاکی از تفاوت نمره عوامل تشکیل‌دهنده ادراک شایستگی در مرحله پیش‌آزمون و پیگیری است. بنابراین می‌توان دریافت که تأثیر استفاده از راهبردهای شناختی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان از پایداری مناسبی برخوردار است.

بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان دادند که آموزش راهبردها می‌تواند ادراک شایستگی دانش‌آموزان را در هر سه زمینه (شناختی، اجتماعی و جسمانی) تغییر دهند. افزون بر آن تأثیر این آموزش در طول زمان مستمر بود. تأیید اثربخشی راهبردهای شناختی در تغییر و بهبود ابعاد ادراک شایستگی (ادراک شایستگی شناختی با تأکید بر عملکرد تحصیلی)، با بررسی پرویز و شریفی (۱۳۹۰) که در بررسی خود دریافتند، استفاده از راهبردهای شناختی موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد، و بررسی بکمان (۲۰۰۲) که نشان داد راهبردهای شناختی به افزایش یادگیری یادگیرندگان می‌انجامد، همسو است. بنابراین شایستگی شناختی تحت تأثیر آموزش راهبردهای شناختی قرار می‌گیرد.

در همین راستا، شور (۱۹۷۹) به این نتیجه دست یافت که با آموزش راهبرد شناختی می‌توان شایستگی و سازش‌یافتگی اجتماعی را افزایش داد. میر و نلسون (۱۹۸۶) نیز دریافتند که

افراد با شایستگی اجتماعی بالا از راهبردهای شناختی مثبت در روابط اجتماعی سود می‌جویند درحالی که افراد دارای شایستگی اجتماعی پایین از راهبردهای منفی سود می‌جویند. به اعتقاد این پژوهشگران شایستگی اجتماعی و راهبردهای شناختی با یکدیگر ارتباط دارند و یادگیری راهبردهای مثبت می‌تواند شایستگی اجتماعی را افزایش دهد. نتایج این دو پژوهش نیز در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است.

هر چند نتایج تحقیق حاضر نشان دادند که آموزش راهبردهای شناختی، روشی مؤثر در بهبود و تقویت ادراک شایستگی دانش‌آموزان است، اما اجرای این روش با محدودیت‌هایی همراه بود. بررسی مقطعی متغیرها، عدم کنترل متغیرهایی مانند بهره هوشی و خلاقیت، اجرای پژوهش در مورد پسران، انجام آن در یک گروه سنی و محدود کردن جامعه به شهر دهدشت، از محدودیت‌هایی هستند که تعمیم نتایج را به جامعه با مشکل مواجه می‌سازد. با توجه به محدودیت‌های موجود بررسی طولی متغیرها، در هر دو جنس، کنترل دقیق متغیرها، بررسی گروه‌های سنی متفاوت و اجرای پژوهش در مناطق دیگر کشور ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- پرویز، ک. و شریفی، م. (۱۳۹۰). رابطه راهبردهای شناختی و فراشناختی با میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شهری و روستایی مقطع متوسطه. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴ (۱)، ۱-۶.
- سیف، د.، بشاش، ل. و لطیفیان، م. (۱۳۸۳). تأثیرات ابعاد خودادراکی بر روابط اجتماعی با همسالان در میان گروهی از نوجوانان دختر و پسر مراکز استعدادهای درخشان و مدارس تیزهوشان شهر شیراز. *مجله روان‌شناسی*، ۱ (۱)، ۹۷-۸۶.
- سیف، ع. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: انتشارات آگاه.
- شولتز، د. (۱۳۷۸). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه ی. کریمی، ف. جمهوری، س. نقشبندی، ب. گودرزی، م. بحیرایی و م. ر. نیکخواه. تهران: انتشارات ارسباران (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۸۶).
- صیادپور، ز. (۱۳۸۶). ارتباط بین حرمت‌خود و سبک دلبستگی. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۳ (۱۲)، ۳۲۱-۳۱۱.

- intervention to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 3 (10), 303-335.
- Gans, M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003).** Comparing the self-concept of children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (36), 287-295.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982).** The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research*, 52 (1), 123-142.
- Harter, S. (1982).** The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 3 (52), 87-97.
- Jennifer, A. S., & lee, S. (2011).** *Perceived competence and subjective experience of ninth graders vs. other high school students in science*. Presented at the Annual of the American Educational Research Association.
- Kim, H., & Gim Chung, R. H. (2003).** Relationship of recalled parenting style to self-perception in Korean & American college students. *Journal of Genetic psychology*, 164 (4), 481-488.
- Koning, S. (2008).** *Increasing perceived competence in beginning tennis players: The effects of a task oriented motivational climate and adaptive learning strategies*. Unpublished master thesis, University of Clemson.
- MacMaster, K., & Peter, D. D. (2011).** The effects of being diagnosed with a learning disability on children's self-esteem. *Child Study Journal*, 2 (32), 101-108.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011).** Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 1 (81), 59-77.
- عباباف، ز. (۱۳۸۷).** مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادهایی در حوزه برنامه درسی. *فصلنامه نوآوری آموزشی*، ۷ (۲۵)، ۱۱۹-۱۵۰.
- فانی، ح. و خلیفه، م. (۱۳۸۸).** بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداشت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت*، ۲ (۳)، ۶۴-۳۷.
- کلمز، ه.، کلارک، آ. و رینولد، ب. (۱۳۸۱).** *روش‌های تقویت عزت‌نفس در نوجوانان*. ترجمه پ. علیپور. مشهد: انتشارات به نشر (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۹۵).
- ملکی، ب. (۱۳۸۴).** تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف. *تازه‌های علوم شناختی*، ۷ (۳)، ۴۲-۵۰.
- منصوری‌سپهر، ر.، خداپناهی، م. ک. و حیدری، م. (۱۳۸۸).** تغییر بازخورد: مقایسه نظریه‌های انسجام خود و تأیید خود. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۳ (۱۲)، ۱۳۹-۱۲۹.
- Becman, P. (2002).** *Strategy instruction*. ERIC Clearing-house on Disabilities and Gifted Education. Arlington, AV: Eric Digest.
- Boric, M., Drazen, G., & Durdica, M. (2010).** The relations between types of motivation in sport and perceived sport competence. *Physical Education and Sport*, 8 (1), 6-69.
- Bouffard, T., Marcoux, M., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003).** Changes in self-perception of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British journal of Educational psychology*, 2 (73), 171-178.
- Chen, J., Yeh, C., & Kennedy, C. (2007).** Weight status, self-competence, and coping strategies in Chinese children. *Journal of Pediatric Nursing*, 3 (22), 176-185.
- Elbaume, B., & Vaughn, S. (2001).** School-based

- Iranian children. *Psychological Report*, 8 (94), 872-876.
- Shure, M. B. (1979).** *Promoting social competence: A cognitive strategy.* Paper presented at the 87th Annual Meeting of the American Psychological Association, New York.
- Timothy, D. L., & Malka, M. (2006).** Comparisons of achievement, effort, and self-perception among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (39), 32-39.
- Uszynska-Jarmoc, J. (2008).** *The self-concept, cognitive competence and social functioning of children graduating preschool.* Finland: University of Joensuu.
- Yang, J. (2007).** *A cross-cultural comparison of self perception among American and Chinese secondary school students.* Doctoral dissertation, Miami University.
- Martinez, M., & Silvester, N. (1995).** Self concept in profoundly deaf adolescent pupils. *International Journal of Psychology*, 4 (30), 305-316.
- Mdikana, A., & Cronk, C. (2008).** A comparative study of the self-esteem of adolescent boy with and without learning disabilities in an inclusive school. *International Journal of Special Education*, 2 (23), 75-83.
- Meyers, J. E., & Nelson, W. M. (1986).** Cognitive strategies and expectations as components of social competence in young adolescents. *Adolescence*, 21(82), 291-303.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignieres, D. (2005).** Effects of integrated or segregated sport participants on the physical self for adolescents with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5 (49), 682-689.
- Shahim, S. (2004).** Self-perception of competence by