

بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسأله اجتماعی دانش آموزان

*مهدی عربزاده^۱، پروین کدیور^۲، علی دلاور^۳

۱. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی، ۲. استاد روان‌شناسی دانشگاه خوارزمی، ۳. استاد روان‌شناسی دانشگاه

علامه طباطبایی

(تاریخ وصول: ۹۲/۰۳/۰۴ - تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۰/۲۵)

The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' social problem solving

*Mehdi Arabzadeh¹, Parvin Kadivar², Ali Delavar³

1. Assistant Professor in Educational Psychology, Kharazmi University, 2. Professor in Psychology, Kharazmi University, 3. Professor in Psychology, Allame Tabatabaei University

(Received: May. 25, 2013 - Accepted: Jan. 15, 2014)

Abstract

چکیده

Introduction: The purpose of this study was to examine the effects of teaching self-regulated learning strategies on students' social problem solving. **Method:** The sample size consisted of 50 high school students, divided into 25 students in the experimental and 25 in the control group using a random cluster multiple-stage sampling type. The measurement tool consisted of Social problem solving inventory D'Zurilla, Nezu, and Maydeu-Olivares (2002) that was executed as a pre-test in both groups. Then, only the experimental group underwent a training program of self-regulated learning strategies for 15 sessions. After the training, a post-test using the aforementioned scale was taken from both groups. Data was analyzed by calculating the analysis of covariance (ANCOVA) and T-test. **Results:** The results indicated that teaching self-regulation learning strategies had a significant and stable effect on students' social problem solving ability. **Conclusions:** Teaching self-regulated learning strategy enables students decide better on social and academic issues. It also helps them to be more accurate in learning process and thinking, and to believe that they have the ability to solve problems.

Keywords: Self-regulated Learning, Self-regulated Learning Strategy, Social Problem Solving.

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان بود. روش: جامعه پژوهش حاضر شامل ۱۵۷۳ دانش‌آموز پسر سال اول دبیرستان بود که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ در مدارس دولتی شهر کرج مشغول به تحصیل بودند. بدین منظور از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق، نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر (۲۵ نفر گروه کنترل و ۲۵ نفر گروه آزمایش) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش نیمه آزمایشی بود و شرکت‌کنندگان در یک مداخله سه ماهه به مدت ۱۵ جلسه و هر جلسه به مدت زمان ۹۰ دقیقه آموزش دیدند؛ آنگاه با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و اجرای پرسشنامه توانایی حل مسأله اجتماعی و دوره پیگیری اطلاعات لازم جمع‌آوری شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس و آزمون تی استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در افزایش مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثر بوده است. همچنین میزان مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار بوده است. نتیجه‌گیری و بحث: آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آن‌ها بتوانند در مورد مسائل اجتماعی و تحصیلی خود بهتر تصمیم گرفته و راه حل ارائه نمایند، درباره تفکر و فرآیند یادگیری خود، عمیق‌تر و دقیق‌تر شوند و به این باور برسند که توانایی حل مسائل را دارند.

واژگان کلیدی: یادگیری خودگردان، راهبردهای یادگیری خودگردان، مهارت حل مسأله اجتماعی.

مقدمه

مناسب که توسط متخصصان شناختی علوم تربیتی پیشنهاد می‌گردد آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان^۲ است (آناندو و کلرو^۳، ۲۰۰۹). در رویکردهای شناختی رفتار، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به واری ادراک و تنظیم کردن رفتار خود است، تا این که به آن‌ها اجازه دهند به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند، این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، مهارت‌های حل مسأله وی را تقویت نمایند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند. خودگردانی به فرایندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به طور نظامند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند (شانک^۴، ۲۰۰۵؛ بیمبنتی^۵، ۲۰۱۱). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (بندورا^۶، ۱۹۹۷؛ زیمرمن^۷، ۲۰۰۰). این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسأله خود استفاده می‌کنند که انتخاب راهبردهای مناسب و متناسب با موقعیت مسأله اهمیت زیادی دارد (پری^۸ و همکاران، ۲۰۰۶). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارتند از راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان دهی)؛ راهبردهای

از ویژگی‌های بارز آموزش و پرورش قرن بیست و یکم، ابتکار، خودمختاری، تنظیم اهداف و ایجاد تعادل بین آن‌ها، کنترل فعالیت‌ها و مستقل بودن، توانایی سازگاری با نقش‌های مختلف، مسئولیت‌پذیری، نظارت، توانایی حل مسائل اجتماعی، برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، بیان ایده‌ها و تفکرخود، تصمیم‌گیری آگاهانه، جستجوی فعال اطلاعات و تربیت یادگیرندگان مادام‌العمر است (والترز^۱، ۲۰۱۰). بنابراین در فضای آموزشی قرن بیست و یکم، مقوله‌های سرعت، دقت، مهارت، تفکر، مسئولیت‌پذیری و انتخاب مطرح است. در اینجا سؤالی که برای متخصصان علوم تربیتی پیش می‌آید این است که آیا با روند فعلی، یادگیری ادامه یابد و آیا این روند می‌تواند دانش‌آموزان را برای جامعه کاملاً متحول و متفاوت فردا آماده کند؟ تردیدی نیست که تجدید نظر در ساختار آموزش و به خصوص در معنی و مفهوم یادگیری برای آموزش قرن بیست و یکم ضرورتی انکارناپذیر است. آموزش و پرورش آینده باید با متمرکز شدن بر یادگیرنده، زمینه انتخاب اطلاعات و سازماندهی آن را برای دانش‌آموزان فراهم کند؛ به بیان دیگر، به دلیل حجم بیش از حد اطلاعات باید به دانش‌آموزان مهارت‌هایی را آموزش داد که آن‌ها را قادر سازد فعالانه در کسب، کنترل، استفاده از اطلاعات و حل مسائل اقدام کنند. برای دستیابی به این مهارت‌ها و توانایی‌ها باید از روش‌های مناسب آموزشی استفاده کرد. یکی از این روش‌های

2. Self-regulated Learning Strategy
3. Ananiadou & Claro
4. Shunk
5. Bembenutty
6. Bandura
7. Zimmerman
8. Perry

1. Walters

مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه حل می‌گیرد، راهبردهای حل مسئله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (الیوت^۴ و همکاران، ۲۰۰۶).

هنگامی که از مهارت حل مسئله برای برطرف کردن مسائل بین فردی و مسائل اجتماعی استفاده می‌شود به آن «مهارت حل مسئله اجتماعی»^۵ گفته می‌شود (دزوریلا^۶ و همکاران، ۲۰۰۲). توانایی حل مسئله اجتماعی بخشی از کفایت اجتماعی است و مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم پیوسته را جهت استفاده در حل تضادهای میان فردی ارائه می‌کند که مستلزم اقدام به عمل و همچنین واکنش‌دهی به پاسخ دیگران است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۲). حل مسئله اجتماعی به فرایند شناختی- رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازگارانه از نوع مقابله‌ای را برای مشکلات روزمره تعیین، کشف یا ابداع کند (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۲).

مطالعات متعددی نشان داده‌اند که حل مسئله اجتماعی به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی و فراشناختی است (دزوریلا و نزو^۷، ۲۰۰۷؛ نزو و همکاران، ۲۰۰۸؛ دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۴). گودمن^۸ (۲۰۰۱) نشان داد که حل مسئله اجتماعی توسط دانش‌آموزان مستلزم کسب مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری و شناختی است. بربرینا^۹ (۲۰۰۹) مطرح کرد که حل

فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع. فراگیران، باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کرده، بر تلاش‌ها نظارت کرده و از همسالان و معلمان جهت حل مسئله طلب کمک کنند (پتتریچ و دیگروت^۱، ۱۹۹۰). از نظر ماتیوگا^۲ (۲۰۰۹) به طور کلی، یادگیری خودگردان ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌هاست. مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد. وی معتقد است که یادگیری این مهارت‌ها به دانش‌آموزان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌های مناسب می‌تواند کمک کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله‌ای فعالانه، جستجوی حمایت اجتماعی و حل مسئله با خودگردانی بالا ارتباط دارد (کاونانق^۳، ۱۹۹۹). بنابراین تأکید بر روابط بین فردی و اجتماعی، کسب مهارت‌های حل مسئله و فعال بودن در مدل‌های شناختی- اجتماعی یادگیری خودگردان، از فرآیندهای کلیدی محسوب می‌گردد. *رتال جامع علوم انسانی* حل مسئله، یک مهارت حیاتی برای زندگی در عصر حاضر است. در اغلب جوامع، همه بر این عقیده‌اند که باید بر افزایش مهارت‌های حل مسئله تأکید شود. حل مسئله، مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد به وسیله آن

4. Elliot

5. Social Problem Solving Skill

6. Dzurilla

7. Nezu

8. Godman

9. Barbarena

1. Degroot

2. Matuga

3. Kavanagh

حل مسأله اجتماعی افزایش می‌دهد و آیا با آموزش این راهبردها می‌توان دانش‌آموزانی تربیت کرد که در خارج از مدرسه نیز قادر به حل مسائل و مشکلات خود باشند؟

روش

جامعه آماری، نمونه، روش نمونه‌گیری و روش اجرای پژوهش: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های دولتی نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر کرج به تعداد ۱۵۷۳ نفر، که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. بنابراین از جامعه یاد شده با توجه به هدف پژوهش، نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر (۲۵ نفر گروه کنترل و ۲۵ نفر گروه آزمایش) انتخاب شدند؛ حجم این نمونه تابعی است از (۱) سطح معناداری ($\alpha=0/05$)، (۲) واریانس جامعه، (۳) توان آزمون ($0/94$) و (۴) حجم اثر ($0/50$). مشارکت‌کنندگان در پژوهش با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای^۳ انتخاب شدند. در روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، افراد جامعه به طور تصادفی با توجه به سلسله مراتبی (از واحدهای بزرگ‌تر به کوچک‌تر) از انواع واحدهای جامعه انتخاب می‌شوند. در این پژوهش، دانش‌آموزان در سه مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (واحد مرحله اول: نواحی آموزش و پرورش شهر کرج؛ واحد مرحله دوم: مدارس؛ واحد مرحله سوم: کلاس‌های درسی) انتخاب شدند. ابتدا از میان ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهرستان کرج

مسأله اجتماعی شامل به کارگیری مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی و فراشناختی است که با کمال‌گرایی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. موریرا^۱ و همکاران (۲۰۰۶) معتقد هستند که حل مسأله اجتماعی پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های فراشناختی است که دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های خود از آن‌ها استفاده می‌کنند. والکر^۲ و همکاران (۲۰۱۱) معتقد هستند که با آموزش خودگردانی به دانش‌آموزان می‌توان توانایی حل مسأله اجتماعی آن‌ها را بهبود بخشید و از این طریق احساس شرم دانش‌آموزان را کاهش داد.

اگر چه رشد مهارت‌های حل مسأله، تفکر و خودگردانی از اهداف اساسی آموزش و پرورش است؛ متأسفانه در بیشتر برنامه‌های آموزشی، شیوه کار به شکلی است که با تکیه بر محفوظات، اطلاعات، فرایندهای شناختی ساده و حافظه، گامی در جهت رشد مهارت حل مسأله برداشته نمی‌شود. به رغم این واقعیت که ما طالب رشد مهارت حل مسأله در فراگیران هستیم، مدارس به برنامه‌هایی که آگاهانه برای پرورش این مهارت طراحی شده‌اند، کمتر توجه می‌کنند. ایجاد این باور در دانش‌آموزان که خودگردانی بایستی هسته مرکزی تلاش‌هایش در زمینه‌های مختلف باشد آن‌ها را انعطاف‌پذیر، مبتکر، مستقل و کنجکاو پرورش می‌دهد. بنابراین با توجه به مطالب یاد شده، پژوهش حاضر درصدد یافتن پاسخ این سؤال اساسی است که آیا آموزش راهبردهای خودگردانی به دانش‌آموزان، مهارت آن‌ها را در

1. Morera
2. Walker

3. Multi Stage Cluster Sampling

دوم، شامل آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بود. پس از اتمام جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان (پس از سه ماه) دوباره از هر دو گروه آزمایش و کنترل خواسته شد پرسشنامه توانایی حل مسأله اجتماعی دزوریلا و همکاران (۲۰۰۲) را تکمیل کنند. پس از گذشت دو ماه از اجرای پس‌آزمون، آزمون پیگیری به منظور تعیین پایداری اثر برنامه مداخله گرایانه دوباره اجرا گردید. برنامه مداخله گرایانه با استفاده از منابع گوناگون به ویژه یافته‌های پنتریچ^۱ (۱۹۹۵) به شرح زیر طراحی، تهیه و اجرا شد:

قسمت اول: سخنرانی‌ها، بحث‌ها، ارائه نظریه‌ها

و تحقیقات راهبردهای یادگیری خودگردان

جلسه اول: آشنایی با شرکت‌کنندگان، انجام پیش‌آزمون‌ها و معرفی طرح
جلسه دوم: معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش

قسمت دوم: آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

جلسه سوم: آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد تکرار و تمرین
جلسه چهارم: آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد بسط و گسترش
جلسه پنجم: آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد سازماندهی
جلسه ششم: آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد برنامه‌ریزی

یک ناحیه به تصادف انتخاب شد، در مرحله بعد، از ۱ ناحیه، ۲ مدرسه دبیرستان و از هر مدرسه ۱ کلاس پایه اول به صورت تصادفی انتخاب گردید. با انجام پیش‌آزمون روی تمامی دانش‌آموزان دو کلاس، ۲۵ دانش‌آموز از هر کلاس که از نظر یادگیری خودگردان و توانایی حل مسأله اجتماعی نسبت به سایر هم‌کلاسی‌های خود وضعیت پایین‌تری داشتند، انتخاب و در دو گروه ۲۵ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. بعد از اینکه افراد نمونه انتخاب شدند، اهداف طرح برای آن‌ها توضیح داده شد تا در صورت تمایل در طرح شرکت کنند و یا این که انصراف دهند تا افراد دیگر انتخاب شوند. با توجه به سؤال پژوهش، مناسب‌ترین روش تحقیق، روش نیمه آزمایشی و به‌کارگیری طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و اجرای دوره پیگیری است. در این پژوهش اجرای برنامه مداخله‌گرانه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به طور گروهی، به عنوان متغیر مستقل و مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان به منزله متغیر وابسته، جنسیت، مقطع تحصیلی و پایه تحصیلی متغیرهای کنترل محسوب می‌شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون روی گروه آزمایشی و کنترل، گروه آزمایشی در یک مداخله سه ماهه به مدت ۱۵ جلسه و هر جلسه به مدت زمان ۹۰ دقیقه آموزش دیدند. دوره طراحی شده دارای دو بخش اساسی بود. اولین بخش شامل سخنرانی‌ها، بحث‌ها، ارائه نظریه‌ها و تحقیقات راهبردهای یادگیری خودگردان بود؛ که شرکت‌کنندگان با موضوع یادگیری خودگردان آشنا شدند. بخش

1. Pintrich

ابزار پژوهش

پرسشنامه توانایی حل مسأله اجتماعی (SPSI): این ابزار به منظور اندازه‌گیری مهارت‌های حل مسأله اجتماعی توسط دزوریلا و همکاران (۲۰۰۲) طراحی و ساخته شده است. فرم کوتاه تجدیدنظر شده پرسشنامه حل مسأله اجتماعی یک مقیاس خودگزارش‌دهی برای اندازه‌گیری مهارت‌های حل مسأله اجتماعی است که توسط مخبری (۱۳۸۸) ترجمه و اعتباریابی مقدماتی شده است. این مقیاس مبتنی بر کار قبلی (دزوریلا و همکاران، ۱۹۹۹ به نقل از دزوریلا و نزو، ۲۰۰۲) است که مؤلفه‌های عمده مدل نظری حل مسأله اجتماعی را بررسی و اندازه‌گیری می‌کند. فرم بلند این مقیاس دارای ۵۲ سؤال است و ۵ خرده مقیاس دارد. اما فرم کوتاه آن دارای ۵ خرده مقیاس اما شامل ۲۵ سؤال است و روی مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً نادرست تا کاملاً درست نمره‌گذاری می‌شود. دو خرده مقیاس، جهت‌گیری حل مسأله را اندازه‌گیری می‌کند. یعنی جهت‌گیری مثبت حل مسأله به وسیله سؤالات (۵، ۷ و ۱۴) و جهت‌گیری منفی حل مسأله به وسیله سؤالات (۲، ۴، ۹، ۱۳ و ۲۲). سه خرده مقیاس آن نیز سبک حل مسأله اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند. سبک منطقی حل مسأله به وسیله سؤالات (۸، ۳، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۴ و ۲۵) اندازه‌گیری می‌شود. سبک اجتنابی حل مسأله به وسیله سؤالات (۱، ۱۰، ۱۲، ۱۷ و ۱۸) و سبک تکانشی حل مسأله به وسیله سؤالات (۶، ۱۱، ۱۵، ۱۹ و ۲۳) اندازه‌گیری می‌شود. دو خرده مقیاس

جلسه هفتم: آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد کنترل و نظارت
جلسه هشتم: آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد خودنظم‌دهی
جلسه نهم: آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد مدیریت زمان
جلسه دهم: آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد سازماندهی محیط
جلسه یازدهم: آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبردهای کمک خواستن و تنظیم تلاش‌ها
جلسه دوازدهم: آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان - خودکارآمدی و ارزش تکلیف
جلسه سیزدهم: آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان - جهت‌گیری هدف
جلسه چهاردهم: آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان - تأخیر در رضایت‌مندی تحصیلی
جلسه پانزدهم: جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون (قابل ذکر است که این جلسه حداقل ده روز بعد از اتمام جلسه چهاردهم تشکیل شده است).
به منظور تحلیل داده‌ها و بررسی سؤال پژوهش، از روش تحلیل کواریانس و آزمون تی استفاده شد.

نشان‌دهنده حل ناقص، ناکارآمد و بدکارکردی مسأله است (مخبری، ۱۳۸۸).

پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای کرانباخ آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۱۱). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسأله و سازه‌های روان‌شناختی همپوش، تأیید شده است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۱۱). مخبری (۱۳۸۸) سطح آلفای کرانباخ را برای خرده مقیاس جهت‌گیری منفی حل مسأله، ۰/۷۶، برای خرده مقیاس جهت‌گیری مثبت حل مسأله، ۰/۷۵، برای خرده مقیاس سبک اجتنابی حل مسأله، ۰/۷۷، برای خرده مقیاس سبک منطقی حل مسأله، ۰/۶۷، برای خرده مقیاس تکانشی-بی‌توجهی حل مسأله، ۰/۶۶ و همچنین برای کل مقیاس ۰/۷۴ گزارش کرده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، بر اساس آلفای کرانباخ، ۰/۷۸ بدست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱، شاخص‌های توصیفی عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه را در متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل.

متغیر	گروه	نوع آزمون	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
توانایی حل مسأله اجتماعی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۵	۹	۲۱	۱۵/۸۰	۳/۲۱
		پس‌آزمون	۲۵	۱۵	۲۴	۱۹/۳۶	۲/۰۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۲۵	۸	۲۱	۱۶/۰۸	۳/۶۰
		پس‌آزمون	۲۵	۱۲	۱۹	۱۶/۱۶	۲/۳۵

جهت‌گیری مثبت حل مسأله و سبک منطقی حل مسأله، حل مسأله سازنده و کارا را اندازه‌گیری می‌کند و سه خرده مقیاس باقی مانده حل مسأله غیر عادی و ناقص را اندازه‌گیری می‌کند. جهت‌یابی مثبت مسأله به عنوان مجموعه سازنده و شناختی حل مسأله توصیف می‌شود و جهت‌یابی منفی مسأله یک مجموعه احساس شناختی جلوگیری کننده یا بدکارکردی است (دزوریلا و همکاران، ۲۰۰۲).

دو خرده مقیاس حل مسأله سازنده و کارا به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شوند؛ اما خرده مقیاس‌های بدکارکردی به صورت منفی نمره‌گذاری می‌شوند. برای بدست آوردن نمره خرده مقیاس‌های بدکارکردی می‌توان گفت که نتیجه این مقیاس‌ها، نمره‌های وارونه‌ای هستند که از تفریق نمرات حقیقی از بالاترین نمره احتمالی بدست می‌آید. برای بدست آوردن نمره کل مقیاس باید نمره هر خرده مقیاس را بر تعداد سؤال‌های خود خرده مقیاس تقسیم کرد تا همه خرده مقیاس‌ها به طور یکسان در نمره نهایی مشارکت داشته باشند. نمره بالا نشان دهنده حل آسان، کارا و سازنده مسأله است در حالی که نمره پایین

نشان داده خواهد شد. بنابراین برای بررسی سؤال پژوهش، با توجه به وجود متغیر پیش‌آزمون و امکان وجود تفاوت اولیه دو گروه آزمایش و کنترل، برای کم کردن تفاوت اولیه و مقایسه پس‌آزمون‌ها از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده که نتایج در ادامه گزارش می‌شود. در طرح آزمایشی پژوهش، بیش از تحلیل سؤال پژوهش، سه پیش‌فرض مهم برای استفاده از این آزمون آماری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از این بود که سه پیش‌فرض مهم یعنی، همگنی رگرسیون، همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس و خطی بودن وجود دارد؛ یعنی می‌توان آزمون تحلیل کواریانس را اجرا کرد. جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل کواریانس را نشان می‌دهد.

نگاهی گذرا به اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که با تمهیدات به عمل آمده و کنترل‌های انجام شده، گروه‌های آزمایش و کنترل، پیش از اعمال مداخلات آموزشی، از نظر شاخص‌های مهم توصیفی به ویژه میانگین و انحراف استاندارد در متغیر مورد مطالعه یعنی حل مسئله اجتماعی، تفاوت معنی‌داری با یکدیگر نداشته‌اند، ولی پس از مداخله در پس‌آزمون، تفاوت چشمگیری بین آن‌ها به چشم می‌خورد؛ به طوری که، میانگین توانایی حل مسئله اجتماعی در گروه آزمایش بعد از مداخله به شدت افزایش پیدا کرده است. هر چند این نتیجه‌گیری، استنباط بدون آزمون آماری است؛ اما در بررسی‌های دقیق‌تر بعدی، عدم تفاوت معنی‌دار واریانس گروه‌ها مورد مطالعه در پیش‌آزمون و وجود تفاوت معنی‌دار در پس‌آزمون

جدول ۲. تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی افزایش مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان.

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
اثر پیش‌آزمون	۱۱/۵۶۹	۱	۱۱/۵۶۹	۲/۴۷۷	۰/۱۲۲	۰/۰۵۰
گروه	۱۳۱/۰۱	۱	۱۳۱/۰۱	۲۸/۰۴	۰/۰۰۰	۰/۶۷۴
خطا	۲۱۹/۵۵	۴۷	۴/۶۷			
کل	۱۶۱۳۰	۵۰				

حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان را تا حد متوسطی افزایش می‌دهد. برای تجزیه و تحلیل تغییرات میانگین نمرات حل مسئله اجتماعی در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله بعد از مداخله و مرحله پیگیری که حدوداً ۲ ماه انجام شده است، آزمون آماری تی همبسته استفاده شد که نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

بر اساس اطلاعات جدول ۲، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر افزایش مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان پسر شهر کرج تاثیر معناداری دارد. در اندازه تأثیر کل اصلاح شده برابر با ۰/۶۷۴ است که این میزان با ملاک‌های کوهن در حد بالاتر از سطح متوسط است و بنابر شرایط فوق با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، مهارت

جدول ۳. نتایج آزمون آماری T همبسته برای مقایسه تغییرات میانگین نمره حل مسأله اجتماعی گروه آزمایش در مرحله پس از مداخله با مرحله پیگیری.

متغیر	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
حل مسأله اجتماعی	بعد از آزمایش	۱۹/۳۶	۲/۰۱	۰/۴۰۳	۰/۴۶۱	۲۴	۰/۴۷۶
	پیگیری	۱۹	۲/۳۲	۰/۴۶۵			

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت معنی داری بین تغییرات میانگین حل مسأله اجتماعی در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله پیگیری مشاهده نمی‌شود و این نتایج تأیید می‌کند که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر توانایی حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، توانایی حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان را به طور معنی‌داری افزایش می‌دهد. این یافته با یافته‌های مطالعات قبلی (مانند بربرینا، ۲۰۰۹؛ موریرا، ۲۰۰۶؛ باسکنر^۱ و همکاران، ۲۰۰۹) همخوان است. باسکنر و همکاران (۲۰۰۹) در تبیین تأثیر مثبت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر توانایی حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان این گونه نتیجه‌گیری می‌کنند که

دانش‌آموزان خودگردان قادر به تنظیم شناخت، انگیزش و هیجانات خود در موقعیت‌های حل مسأله هستند. بنابراین راهبردهای شناختی یادگیری خودگردان در زمینه حل مسائل اجتماعی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا اطلاعات و مهارت‌های مناسب را انتخاب کنند و در کوشش برای حل مسأله تصمیم بگیرند چه وقت و چگونه آن‌ها را به کار ببرند. کریستو (۲۰۰۳؛ به نقل از موریرا، ۲۰۰۶) نخستین منبع دشواری حل مسأله را در ناتوانی دانش‌آموزان برای نظارت فعال و تنظیم مداوم فرایندهای شناختی مؤثر در حل مسأله می‌دانند از جمله این که به ابعاد مسأله توجه کافی ندارند، با دقت کافی روی فرایند حل مسأله نظارت نمی‌کنند، مسائل پیچیده و دشوار را در قدم‌های ساده تحلیل نمی‌نمایند و سرانجام برای کنترل جریان تفکر، از خود سؤال نمی‌کنند. بنابراین راهبردهای فراشناختی یادگیری خودگردان در زمینه حل مسائل اجتماعی نیز به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر موقعیت‌ها و مسائل کنترل و تسلط بیشتری داشته باشند، رویدادها را چالش‌برانگیز ارزیابی کنند. وقتی با نتایج رویدادی ناخوشایند روبه رو

1. Buckner

مسأله اجتماعی کمک می‌کند تا هنگام روبه رو شدن با یک مسأله ابتدا آن را با دقت تعریف کنند و سپس راه‌حل‌های متفاوت را در کنار هم قرار دهند و در نهایت، راه‌حل‌های مناسب را از میان راه‌حل‌های ممکن انتخاب و اجرا کنند.

در پژوهش حاضر از برنامه راهبردی چندگانه تلفیقی جهت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان استفاده شد؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد روش‌های آموزش راهبردی مجزا نیز آزمون شود، تا مقایسه بهتری صورت بگیرد. همچنین با توجه به نقش و جایگاه مهم یادگیری خودگردان، توصیه می‌گردد، محیط آموزشی به دنبال پرورش راهبردهای یادگیری خودگردان و مهارت حل مسأله در دانش‌آموزان خود باشد و احساس خودگردانی دانش‌آموزان را از طریق فراهم کردن امکان انتخاب، ادراک کنترل، ارزش و فرصت‌های خودرهبی افزایش دهد، که نتیجه آن بهبود مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان

است. از جمله محدودیت‌های مهم پژوهش حاضر، تلافی جلسات پایانی آموزش و اجرای پس‌آزمون با ایام فرجه آمادگی برای امتحانات آخر ترم دانش‌آموزان بود. تأثیر اضطرابی این ایام بر جلسات پایانی آموزش و پس‌آزمون غیرقابل انکار است. همچنین به علت محدودیت زمانی، پژوهشگر نتوانست تأثیر هر یک از راهبردهای یادگیری خودگردان را به طور مجزا بر روی متغیر وابسته بررسی کند.

می‌شوند در مورد چگونگی مقابله با آن به دقت فکر کنند، نسبت به راه‌حل‌های مختلف آگاهی بیشتری داشته باشند و بتوانند آن‌ها را ارزیابی نمایند. راهبردهای مدیریت منابع همچنین در زمینه حل مسائل اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با مسائل سازگار شوند و همچنین مسائل اجتماعی خود را به گونه‌ای تعدیل و اصلاح نمایند که با اهداف و نیازهای آن‌ها متناسب گردد. دانش‌آموزان خودگردان از صلاحیت‌های شناختی و اجتماعی خود برای حل مسأله آگاهی دارند و می‌دانند که در حل مسائل اجتماعی خود می‌توانند از افراد خیره کمک بگیرند و چگونه باید این کار را انجام بدهند و همچنین نسبت به این موضوع آگاه هستند که برای حل مسائل اجتماعی خود باید از پشتکار و تلاش مضاعف برخوردار باشند. افراد خودگردان در حل مسائل اجتماعی از اعتماد به نفس بالاتری برخوردار هستند و می‌دانند به چه طریقی و از چه کسانی درخواست کمک کنند و در نهایت راهبردهای انگیزشی نیز در زمینه حل مسائل اجتماعی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا در حل مسائل اجتماعی خود بهتر عمل کنند زیرا این راهبردها به آن‌ها کمک می‌کند تا برای حل موفقیت‌آمیز مسأله به توانایی شخصی خود اعتقاد داشته باشند و مسائل را قابل حل بدانند و در حل مسائل، معمولاً از خوش‌بینی، امید و تفکر سازنده برخوردار باشند. به طور کلی، راهبردهای یادگیری خودگردان به دانش‌آموزان در زمینه حل

منابع

- دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- مخبری، ع. (۱۳۸۸). *هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مسأله اجتماعی و نقش آن در تبیین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در*
- Ananiadou, K. and Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries*. Paris, France: Centre for Educational Research and Innovation (CERI) - New Millennium Learners.
- D'Zurilla, T.J. and Nezu, A.M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention (3rd Ed.)*. New York: Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New York, NY: Freeman.
- Elliot, A.J.; Gable, S.L. and Mapes, R.R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391.
- Bembenuity, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1), 1-20.
- D'Zurilla, T.J.; Maydeu-Olivares, A. and Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences* 50, 142-147.
- Buckner, J.C.; Mezzacappa, E. and Beardslee, W.R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 19-30.
- Goodman, S.H.; Barfoot, B.; Frye, A.A. and Belli, A.M. (2001). Dimensions of marital conflict and Children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology* 13(1), 33-45.
- Berberena, S. (2009). *Investigating the Relation between Dimensions of Perfectionism and Social Problem-Solving*. Master's thesis, Central Connecticut State University.
- Kavanagh, D. (1999). *Self-efficacy and depression*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC: Hemisphere.
- D'Zurilla, T.J.; Nezu, A.M. and Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised. Technical Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Matuga, J.M. (2009). Self-regulation, Goal Orientation, and Academic of Secondary student in online University Courses. *Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- D'Zurilla, T.J.; Nezu, A.M.; Maydeu-Olivares, A.; in Chang, E.C.; D'Zurilla, T.J. and Sanna, L.J. (2004). *Social Problem-solving: Theory, Research and Training*. Washington D.C. APA.
- Morera, O.F.; Maydeu-Olivares, A.; Nygren, T.; White, R.; Fernandez, N. and Skewes, M. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US Hispanics. *Personality and Individual Differences* 41 (2006) 307-317.

- Nezu, A.M.; Nezu, C.M. and Jain, D. (2008). Social problem solving as a mediator of the stress-pain relationship among individuals with non-cardiac chest pain. *Health Psychology, 27 (6), 829-832.*
- Pintrich, P.R. and Degroot, E.V. (1990). Motivational & self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational, p, N, 82, P, 33-40.*
- Pintrich, P.R. (1995). *Understanding self-regulated learning.* New Directions for Teaching and Learning, 63, 3-12.
- Perry, N.E.; Phillips, L. and Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal, 106 (3), 237-254.*
- Schunk, D.H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts Learning and Instruction. *Educational Psychologist, N, 15, P, 173-177.*
- Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies. *Journal of Educational Psychology, 122, 171-186.*
- Walker, O.L. (2011). *Preschool Predictors of Social Problem-Solving and Their Relations to Social and Academic Adjustment in Early Elementary School.* Ph.D thesis, University of Miami.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation a social cognitive perspective.* In M. Borekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp.13-39), San Diego, CA: Academic Press.

