

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

* مهدی عربزاده¹، پروین کدیور²، علی دلاور³

1. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی، 2. استاد روان‌شناسی دانشگاه خوارزمی، 3. استاد روان‌شناسی دانشگاه

علامه طباطبایی

(تاریخ وصول: 92/03/04 - تاریخ پذیرش: 92/10/25)

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 دانش آموزان بود. روش: جامعه پژوهش حاضر شامل 1573 دانش آموز پسر سال اول دبیرستان بود که در سال تحصیلی 89-90 در مدارس دولتی شهر کرج مشغول به تحصیل بودند. بدین منظور از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق، نمونه ای به حجم 50 نفر (25 نفر گروه کنترل و 25 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 15 جلسه و هر جلسه به مدت زمان 90 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: 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

شناختی علوم تربیتی پیشنهاد می‌گردد آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان² است (آناندو و کلرو،³ 2009). 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 (شانک⁴، 2005؛ بیمبتی⁵، 2011). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (بندورا⁶، 1997؛ زیمرمن⁷، 2000). 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 (پری⁸ و همکاران، 2006). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارتند از راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان دهی)؛ راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی،

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، مسؤلیت‌پذیری، نظارت، توانایی حل مسائل اجتماعی، برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، بیان ایده‌ها و تفکرخود، تصمیم‌گیری آگاهانه، جستجوی فعال اطلاعات و تربیت یادگیرندگان مادام‌العمر است (والترز¹، 2010). بنابراین در فضای آموزشی قرن بیست و یکم، مقوله‌های سرعت، دقت، مهارت، تفکر، مسؤلیت‌پذیری 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 مناسب که توسط متخصصان

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

1. Walters

حل می‌گیرد، راهبردهای حل مسأله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (الیوت⁴ و همکاران، 2006).

هنگامی که از مهارت حل مسأله برای برطرف کردن مسائل بین فردی و مسائل اجتماعی استفاده می‌شود به آن «مهارت حل مسأله اجتماعی»⁵ گفته می‌شود (دزوریل⁶ و همکاران، 2002). توانایی حل مسأله 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 (دزوریل و همکاران، 2002). حل مسأله 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 (دزوریل و همکاران، 2002).

مطالعات متعددی نشان داده‌اند که حل مسأله اجتماعی به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی و فراشناختی است (دزوریل و نزو⁷، 2007؛ نزو و همکاران، 2008؛ دزوریل و همکاران، 2004). گودمن⁸ (2001) نشان داد که حل مسأله اجتماعی توسط دانش‌آموزان مستلزم کسب مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری و شناختی است. بربرینا⁹ (2009) مطرح کرد که حل مسأله اجتماعی شامل به کارگیری مجموعه‌ای

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 مسأله طلب کمک کنند (پتتریچ و دیگروت¹، 1990). از نظر ماتیوگا² (2009) به طور کلی، یادگیری خودگردان 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 مسأله با خودگردانی بالا ارتباط دارد (کاواناق³، 1999). بنابراین تأکید بر روابط بین فردی و اجتماعی، کسب مهارت‌های حل مسأله و فعال بودن در مدل‌های شناختی- اجتماعی یادگیری خودگردان، از فرآیندهای کلیدی محسوب می‌گردد.

حل مسأله، یک مهارت حیاتی برای زندگی در عصر حاضر است. در اغلب جوامع، همه بر این عقیده‌اند که باید بر افزایش مهارت‌های حل مسأله تأکید شود. حل مسأله، مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد به وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه

4. Elliot

5. Social Problem Solving Skill

6. Dzurilla

7. Nezu

8. Godman

9. Barbarena

1. Degroot

2. Matuga

3. Kavanagh

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 1573 نفر، که در سال تحصیلی 1389-1390 مشغول به تحصیل بودند. بنابراین از جامعه یاد شده با توجه به هدف پژوهش، نمونه‌ای به حجم 50 نفر (25 نفر گروه کنترل و 25 نفر گروه آزمایش) انتخاب شدند؛ حجم این نمونه تابعی است از 1) سطح معناداری ($\alpha=0/05$)، 2) واریانس جامعه، 3) توان آزمون ($0/94$) و 4) حجم اثر ($0/50$). مشارکت‌کنندگان در پژوهش با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای³ 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 4 ناحیه آموزش و پرورش شهرستان کرج یک ناحیه به تصادف انتخاب شد، در مرحله بعد، از 1 ناحیه، 2 مدرسه دبیرستان و از هر مدرسه 1

از مهارت‌های شناختی و فراشناختی است که با کمال‌گرایی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد. موریرا¹ و همکاران (2006) معتقد هستند که حل مسئله اجتماعی پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های فراشناختی است که دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های خود از آن‌ها استفاده می‌کنند. والکر² و همکاران (2011) معتقد هستند که با آموزش خودگردانی به دانش‌آموزان می‌توان توانایی حل مسئله اجتماعی آن‌ها را بهبود بخشید و از این طریق احساس شرم دانش‌آموزان را کاهش داد.

اگر چه رشد مهارت‌های حل مسئله، 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 مسئله برداشته نمی‌شود. به رغم این واقعیت که ما طالب رشد مهارت حل مسئله 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 حل مسئله اجتماعی افزایش می‌دهد و آیا با آموزش این راهبردها می‌توان دانش‌آموزانی تربیت

3. Multi Stage Cluster Sampling

1. Morera
2. Walker

راهبردهای یادگیری خودگردان (پس از سه ماه) دوباره از هر دو گروه آزمایش و کنترل خواسته شد پرسشنامه توانایی حل مسأله اجتماعی دزوریل و همکاران (2002) 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 پنتریچ¹ (1995) 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.

جلسه هفتم: آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد کنترل و نظارت.

کلاس پایه اول به صورت تصادفی انتخاب گردید. با انجام پیش‌آزمون روی تمامی دانش‌آموزان دو کلاس، 25 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 25 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 15 جلسه و هر جلسه به مدت زمان 90 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 دوم، شامل آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بود. پس از اتمام جلسات آموزش

1. Pintrich

مسئله اجتماعی توسط دزوریلا و همکاران (2002) طراحی و ساخته شده است. فرم کوتاه تجدیدنظر شده پرسشنامه حل مسئله اجتماعی یک مقیاس خودگزارش‌دهی برای اندازه‌گیری مهارت‌های حل مسئله اجتماعی است که توسط مخبری (1388) ترجمه و اعتباریابی مقدماتی شده است. این مقیاس مبتنی بر کار قبلی (دزوریلا و همکاران، 1999 به نقل از دزوریلا و نزو، 2002) است که مؤلفه‌های عمده مدل نظری حل مسئله اجتماعی را بررسی و اندازه‌گیری می‌کند. فرم بلند این مقیاس دارای 52 سؤال است و 5 خرده مقیاس دارد. اما فرم کوتاه آن دارای 5 خرده مقیاس اما شامل 25 سؤال است و روی مقیاس لیکرت 5 درجه‌ای از کاملاً نادرست تا کاملاً درست نمره‌گذاری می‌شود. دو خرده مقیاس، جهت‌گیری حل مسئله را اندازه‌گیری می‌کند. یعنی جهت‌گیری مثبت حل مسئله به وسیله سؤالات (5، 7 و 14) و جهت‌گیری منفی حل مسئله به وسیله سؤالات (2، 4، 9، 13 و 22). سه خرده مقیاس آن نیز سبک حل مسئله اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند. سبک منطقی حل مسئله به وسیله سؤالات (8، 3، 16، 20، 21، 24 و 25) اندازه‌گیری می‌شود. سبک اجتنابی حل مسئله به وسیله سؤالات (1، 10، 12، 17 و 18) و سبک تکانشی حل مسئله به وسیله سؤالات (6، 11، 15، 19 و 23) اندازه‌گیری می‌شود. دو خرده مقیاس جهت‌گیری مثبت حل مسئله و سبک منطقی حل مسئله، حل مسئله سازنده و کارا را اندازه‌گیری می‌کند و سه خرده مقیاس باقی مانده حل مسئله غیر عادی و ناقص را اندازه‌گیری

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.

ابزار پژوهش

پرسشنامه توانایی حل مسئله اجتماعی (SPSI¹): این ابزار به منظور اندازه‌گیری مهارت‌های حل

1. Social Problem Solving Inventory

پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین 0/68 تا 0/91 و ضریب آلفای کرانباخ آن بین 0/69 تا 0/95 گزارش شده است (دزوریلا و همکاران، 2011). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های حل مسئله و سازه‌های روان‌شناختی همپوش، تأیید شده است (دزوریلا و همکاران، 2011). مخبری (1388) سطح آلفای کرانباخ را برای خرده مقیاس جهت‌گیری منفی حل مسئله، 0/76، برای خرده مقیاس جهت‌گیری مثبت حل مسئله، 0/75، برای خرده مقیاس سبک اجتنابی حل مسئله، 0/77، برای خرده مقیاس سبک منطقی حل مسئله، 0/67، برای خرده مقیاس تکانشی - بی‌توجهی حل مسئله، 0/66 و همچنین برای کل مقیاس 0/74 گزارش کرده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، بر اساس آلفای کرانباخ، 0/78 بدست آمد.

یافته‌ها

جدول 1، شاخص‌های توصیفی عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه را در متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول 1. آماره‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل.

متغیر	گروه	نوع آزمون	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
توانایی حل مسئله اجتماعی	آزمایش	پیش‌آزمون	25	9	21	15/80	3/21
		پس‌آزمون	25	15	24	19/36	2/01
	کنترل	پیش‌آزمون	25	8	21	16/08	3/60
		پس‌آزمون	25	12	19	16/16	2/35

انجام شده، گروه‌های آزمایش و کنترل، پیش از اعمال مداخلات آموزشی، از نظر شاخص‌های

می‌کند. جهت‌یابی مثبت مسئله به عنوان مجموعه سازنده و شناختی حل مسئله توصیف می‌شود و جهت‌یابی منفی مسئله یک مجموعه احساس شناختی جلوگیری کننده یا بدکارکردی است (دزوریلا و همکاران، 2002).

دو خرده مقیاس حل مسئله 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 مسئله است در حالی که نمره پایین نشان‌دهنده حل ناقص، ناکارآمد و بدکارکردی مسئله است (مخبری، 1388).

نگاهی گذرا به اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که با تمهیدات به عمل آمده و کنترل‌های

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 2 نتایج آزمون تحلیل کواریانس را نشان می‌دهد.

مهم توصیفی به ویژه میانگین و انحراف استاندارد در متغیر مورد مطالعه یعنی حل مسأله 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 مسأله 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 نشان داده خواهد شد. بنابراین برای بررسی سؤال پژوهش، با توجه به وجود متغیر پیش‌آزمون و

جدول 2. تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی افزایش مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان.

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
اثر پیش‌آزمون	11/569	1	11/569	2/477	0/122	0/050
گروه	131/01	1	131/01	28/04	0/000	0/674
خطا	219/55	47	4/67			
کل	16130	50				

حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان را تا حد متوسطی افزایش می‌دهد. برای تجزیه و تحلیل تغییرات میانگین نمرات حل مسأله اجتماعی در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله بعد از مداخله و مرحله پیگیری که حدوداً 2 ماه انجام شده است، آزمون آماری تی همبسته استفاده شد که نتایج در جدول 3 نشان داده شده است.

بر اساس اطلاعات جدول 2، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر افزایش مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان پسر شهر کرج تاثیر معناداری دارد. در اندازه تأثیر کل اصلاح شده برابر با 0/674 است که این میزان با ملاک‌های کوهن در حد بالاتر از سطح متوسط است و بنابر شرایط فوق با اطمینان 95 درصد می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، مهارت

جدول 3. 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	19/36	2/01	0/403	0/461	24	0/476
	پیگیری	19	2/32	0/465			

یافته‌های جدول 3 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، 2009؛ موریرا، 2006؛ باسکنر¹ و همکاران، 2009) همخوان است. باسکنر و همکاران (2009) 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 (2003)؛ به نقل از موریرا، (2006) 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 روبه‌رو می‌شوند در

1. Buckner

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.

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 خبره 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 مسأله اجتماعی کمک می‌کند تا هنگام روبه رو

منابع

- دانشجویان». پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New York, NY: Freeman.
- 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.
- 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.
- Berberena, S. (2009). *Investigating the Relation between Dimensions of Perfectionism and Social Problem-Solving*. Master's thesis, Central Connecticut State University.
- 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.
- 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.
- مخبری، ع. (1388). «هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مسأله اجتماعی و نقش آن در تبیین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در
- D'Zurilla, T.J. and Nezu, A.M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention (3rd Ed.)*. New York: Springer.
- 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.
- 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.
- 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.
- Kavanagh, D. (1999). *Self-efficacy and depression*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC: Hemisphere.
- Matuga, J.M. (2009). "Self-regulation, Goal Orientation, and Academic of Secondary student in online University Courses". *Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- 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.