

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال یازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۴، پائیز و زمستان ۱۳۹۵
ص ۷۰-۵۹ تاریخ دریافت: ۹۴/۳/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۱۹

مقایسه باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان

زهرا آرامی*، کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، اصفهان، ایران.
z.arami259@gmail.com
غلامرضا منشی، دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، اصفهان، ایران.
احمد عابدی، دانشیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
طیبه شریفی، استادیار دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دختر پایه سوم راهنمایی شهر اصفهان انجام شده است. روش پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای و جامعه آماری تمام دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی همتای تیزهوشان در پایه سوم راهنمایی شهر اصفهان است. نمونه بررسی شده شامل ۶۰ دانش‌آموز تیزهوش است که با روش تصادفی ساده از مدرسه تیزهوشان و ۶۰ دانش‌آموز عادی که به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از مدارس عادی و همتای تیزهوشان انتخاب شده‌اند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه اطلاعات فردی و پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ) بوده است. داده‌های پژوهش با آزمون تحلیل واریانس تحلیل شده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، از لحاظ باورهای انگیزشی در سطح ($p < 0/01$)، مهارت‌های فراشناختی در سطح ($p < 0/01$) و یادگیری خودتنظیمی در سطح ($p < 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که دانش‌آموزان عادی از لحاظ باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی، میانگین بیشتری نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش به دست آورده‌اند.

واژه‌های کلیدی: باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی، یادگیری خودتنظیمی، دانش‌آموزان تیزهوش،

دانش‌آموزان عادی.

* نویسنده مسؤل

Copyright©2017, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

The Comparison of Motivational Beliefs, Metacognitive Skills and Self-Regulation Learning between Gifted & Ordinary Students of the City of Isfahan

Z. Arami, M. A. Students of Psychology, Islamic Azad University, Isfahan branch, Isfahan, Iran
z.arami259@gmail.com

G. R. Manshaee, Associate Professor, School of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan branch, Isfahan, Iran

A. Abedi, Associate Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran

T. Sharifee, Assistant Professor, Islamic Azad University, Shahrekord branch, Shahrekord, Iran

Abstract

The present study aimed to compare the motivational beliefs, metacognitive skills and self-regulation learning between gifted and ordinary female students in third grade of the middle school in the city of Isfahan. Research method is causal-comparative. The population of the study was included all gifted and ordinary female students in third grade of Farzanegan Amin middle school in the city of Isfahan. The sample was included 60 gifted students who were randomly selected from a special school for gifted children and 60 ordinary students who were selected using multi-stage sampling from normal schools. Research's instruments were the Demographic and the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Data were analyzed by ANOVA. The results showed that there is a significant difference between the two groups in terms of motivational beliefs ($p < 0.01$), metacognitive skills level ($p < 1\%$) and the self-regulation learning ($p < 0.05$). This means that the ordinary students achieved a higher average in motivational beliefs, metacognition skills as well as self-regulation learning than gifted students.

Keywords: motivational beliefs, metacognition skills, self-regulation learning, gifted students, ordinary student.

مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش^۱ و بااستعداد افرادی هستند که عملکرد شناختی خوبی دارند. این افراد به برنامه‌ها و خدمات آموزشی متمایزی فراتر از آنچه در مدارس عادی ارائه می‌شود، نیاز دارند و توانایی بالقوه اثبات‌شده‌ای در یک یا چند زمینه دارند که عبارت‌اند از: توانایی هوش عمومی، استعداد فرهنگی خاص، تفکر خلاق و سازنده، توانایی رهبری و توانایی روانی و حرکتی. تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش علاوه بر داشتن بهره هوشی زیاد (۱۳۰-۱۴۰)، در زمینه‌های دیگر مانند حوزه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی، یادگیری، باورهای انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی نسبت به همسالان خود عملکرد بهتری دارند. همچنین این افراد از شیوه‌های مختلفی در هنگام مطالعه استفاده می‌کنند؛ یکی از این شیوه‌ها داشتن باورهای انگیزشی در این دسته از دانش‌آموزان است (استرنبرگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ ترجمه عابدی و شعرباف، ۱۳۹۳).

از سوی دیگر جدای از تیزهوشی دانش‌آموزان، تحصیل نوجوانان و جوانان در عصر حاضر، یکی از مسائل مهم در هر جامعه‌ای به حساب می‌آید؛ زیرا موفقیت هر جامعه‌ای به سطح تحصیلات، تعداد محصلان و متخصصان در زمینه‌های مختلف بستگی دارد. از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت که همواره محققان بدان توجه کرده‌اند، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است (دل‌اورپور، ۱۳۸۷). با این هدف، دانش‌تعلیم و تربیت به‌ویژه در زمینه انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته‌های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در پیشبرد این مسیر دارد و همواره دستاوردهای بزرگی برای شناسایی و فهم انسان و همچنین ارتقای توانایی او داشته است (دیره و بنی‌جمال، ۱۳۸۸). بسیاری از یافته‌های پژوهشی این است که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌آیند (زرین‌جوئی، ۱۳۸۲). باورهای انگیزشی^۲ گروهی از معیارهای شخصی و اجتماعی است که افراد برای انجام کار به آنها مراجعه می‌کنند. این باورها شامل معیارهایی درباره راهنمایی افراد برای انتخاب روش‌های انجام تکلیف است و از راه پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و سایر عوامل تحت تأثیر قرار می‌گیرند و در موقعیت‌های مختلف ممکن است تغییر کنند. مهارت‌های فراشناختی^۳ یکی دیگر از شیوه‌های کاربردی دانش‌آموزان موفق است. منظور از اصطلاح فراشناخت، فرایندهای درونی و ذهنی یا راه‌هایی است که در آن اطلاعات پردازش می‌شوند؛ یعنی راه‌هایی که فرد با آنها به اطلاعات توجه می‌کند، آنها را تشخیص می‌دهد، رمزگذاری می‌کند، در حافظه ذخیره می‌کند و در وقت نیاز، آنها را از حافظه فراخوانده و به کار می‌گیرد. همچنین می‌توان گفت فراشناخت عبارت است از هرگونه دانش یا فعالیت شناختی که موضوع آن هر جنبه‌ای از اقدامات شناختی می‌تواند باشد.

در تعریف دیگر، اصطلاح فراشناخت را به دانش ما درباره فرایندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به هدف‌های یادگیری بیان کرده‌اند. برخی محققان فراشناخت را کسب آگاهی و شناخت از نقاط ضعف و قوت و فعالیت شناختی خود می‌دانند که فرد را در جریان فعالیت‌های شناختی راهنمایی

1-gifted children

2-motivational beliefs

3-metacognitive skills

می‌کند. بنابراین فراشناخت به معنی آگاهی از یادگیری خویشتن و نظارت بر آن است. همچنان که راهبردهای شناختی راهبردهای یادگیری‌اند، راهبردهای فراشناختی تدابیری برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها هستند (وانگ، ۱۹۹۹؛ به نقل از مونتاگو^۱، ۲۰۰۸). یادگیری خودتنظیمی^۲ نیز از عوامل مهمی است که در پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. پینتریچ^۳ (۱۹۹۰) با تعریف نسبتاً جامع، این نوع یادگیری را فرایند فعال و سازمان‌یافته‌ای می‌داند که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب می‌کنند سپس می‌کوشند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت کنند. خودتنظیمی، مرکز کارکرد مؤثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشارهای روانی است (مورتاگ و تاد^۴، ۲۰۰۴).

انگیزش، شناخت و فراشناخت، از اجزای اصلی مدل‌های خودتنظیمی و یادگیری خودنظم‌بخشی هستند (زیمرمن و مارتینزپونز^۵، ۱۹۸۶). به نظر می‌رسد که براساس نظریه زیمرمن و مارتینزپونز (۱۹۸۶) اساس خودتنظیمی آن است که چگونه دانش‌آموزان از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان بخشند. زیمرمن (۱۹۹۵) درباره رابطه فراشناخت و خودتنظیمی عقیده دارد که خودتنظیمی دانش‌آموزانی که دچار شکست تحصیلی می‌شوند، به فراشناخت و مهارت‌های آنان بستگی دارد. همچنین پاریس و وینگورید^۶ (۲۰۰۱) اشاره می‌کنند که فراگیران خودتنظیم‌گر، فرایندهای عاطفی و شناختی لازم برای پیشرفت تحصیلی را رهبری می‌کنند. نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان چگونه از نظر باورهای انگیزشی و فراشناختی رفتارهای یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند (لینبرک^۷ و پینتریچ، ۲۰۰۲).

نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۸ (۱۹۸۶) برای رشد، الگوی یادگیری خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که براساس آن در هر فرد عوامل بافتی و رفتاری فرصت لازم را برای کنترل یادگیری دانش‌آموز فراهم می‌کنند (به نقل از نیکوس و جرج^۹، ۲۰۰۵). پینتریچ (۱۹۹۹)، یادگیری خودتنظیمی را فرایندی فعال و ساختاری پردازشی می‌داند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (به نقل از نیکوس و جرج، ۲۰۰۵). زیمرمن (۱۹۸۶) نیز که یکی از نظریه پردازان شناختی-اجتماعی است، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری می‌داند که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای افزودن یادگیری اطلاق می‌شود (سبحان‌نژاد و عابدی، ۱۳۸۵).

1-Montague

2-self regulation learning

3-Pintrich

4-Murtagh & Todd

5-Zimmerman & Martins- Pons

6-Paris & Wingoride

7-Linenberk

8-Bandura

9-Nikos & George

براساس نظر زیمرمن و پونز^۱ (۱۹۸۸) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی زیرمجموعه‌هایی دارند که عبارت‌اند از: (۱) خودتنظیمی رفتاری؛ (۲) خودتنظیمی انگیزشی؛ (۳) خودتنظیمی شناختی و (۴) خودتنظیمی فراشناختی. خودتنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون اطلاق می‌شود که یادگیری را افزایش می‌دهد. این منابع زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی را شامل می‌شود. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی برای افزایش یادگیری گفته می‌شود. فراگیران با خودتنظیمی انگیزشی در تمام مراحل یادگیری خود را فردی کارآمد و مستقل می‌دانند. از نظر شناختی و فراشناختی نیز فراگیران خودتنظیم افرادی هستند که در فرایند یادگیری از برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودسنجی استفاده می‌کنند. یادگیری خودتنظیمی فقط یادگیری دانش‌آموزان را تقویت نمی‌کند؛ بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا فعالانه فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودسنجی، خودانگیزشی را مدیریت کنند (چانگ^۲، ۱۹۹۱). زیمرمن و پونز (۱۹۸۶) نشان داده‌اند که دانش‌آموزان سرآمد، نه تنها در موقعیت‌های یادگیری خاص از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، بلکه آنها را با همسانی بیشتری به کار می‌برند. پژوهشگران معتقدند که استفاده دانش‌آموزان سرآمد از راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی آنها را افزایش می‌دهد و باعث ارتقای یادگیری آنها می‌شود (زیمرمن، ۱۹۹۰). از طرفی نیز برخی تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل برخورداری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نسبت به دانش‌آموزان عادی هم‌سن از لحاظ تحصیلی به مراتب بهتر هستند (نریمانی و موسی‌زاده^۳، ۲۰۱۰؛ عارفی و جلالی، ۱۳۸۸؛ کالرو و همکاران، ۲۰۰۷؛ جانسون، و همکاران، ۲۰۰۳؛ ترز و سرچ^۴، ۱۹۹۳). هینز و همکاران^۵ (۲۰۰۲)، در تحقیقی نشان داده‌اند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت است. نتایج مطالعه آنان نشان می‌دهد که دانش‌آموزان عادی نمره کمتری در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نسبت به گروه تیزهوشان داشته‌اند. همچنین کارنز و همکاران^۶ (۱۹۹۶) در تحقیقی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی برای تحصیل، باورهای انگیزشی بیشتری دارند؛ همچنین تفاوت معناداری در مؤلفه باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی بین دو گروه تیزهوش و عادی دیده می‌شود. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا بین باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناخت و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ و آیا تیزهوشی می‌تواند بر باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مؤثر باشد؟

1-Zimmerman & Pons

2-Chang

3-Narimani & Mousazadeh

4-Thereseb & Serge

5-Heinz, Martene & Aikins.

6-Karnes, Mcginnis & Kerestofer.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانش‌آموزان تیزهوش و عادی همتای تیزهوشان دختر سال سوم راهنمایی شهر اصفهان تشکیل می‌دهد. در پژوهش حاضر، نمونه شامل ۱۲۰ نفر دانش‌آموز سال سوم راهنمایی مدارس شهر اصفهان متشکل از ۶۰ نفر دانش‌آموز تیزهوش سال سوم راهنمایی و ۶۰ نفر دانش‌آموز عادی سال سوم راهنمایی مدارس همتا با تیزهوشان است. در پژوهش حاضر نمونه دانش‌آموزان تیزهوش از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از مدرسه راهنمایی تیزهوشان دخترانه شهر اصفهان انتخاب شده‌اند. بدین صورت که ابتدا اسامی تمام دانش‌آموزان تیزهوش سال سوم راهنمایی استخراج شده است؛ سپس از آن میان ۶۰ نفر تصادفی انتخاب شده‌اند. نمونه دانش‌آموزان عادی با روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش ناحیه دو و سه به شکل تصادفی انتخاب شده‌اند؛ سپس از هر ناحیه یک مدرسه همتا با تیزهوشان که براساس نظر کارشناسان آموزش و پرورش به لحاظ رشته تحصیلی، موقعیت اقتصادی والدین دانش‌آموزان و موقعیت جغرافیایی با گروه تیزهوشان معادل بوده‌اند، به شکل تصادفی گزینش شده‌اند (مدارس راهنمایی امام، مدرسه دولتی و آزاد، مدرسه غیرانتفاعی) و از هر مدرسه نیز ۳۰ دانش‌آموز از بین دانش‌آموزان سال سوم به‌طور تصادفی انتخاب و اطلاعات از آنها جمع‌آوری شده است.

ابزار پژوهش

ابزار کاربردی در پژوهش حاضر پرسشنامه مشخصات فردی و پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ)^۱ است. این پرسشنامه ۴۴ سؤال دارد که در سه بخش ۱- باورهای انگیزشی، ۲- مهارت‌های فراشناخت و ۳- یادگیری خودتنظیمی گنجانده شده‌اند. سؤالات این پرسشنامه از نوع آزمون‌های «بسته پاسخ» پنج‌گزینه‌ای است. به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود تا به سؤالات این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۵ = کاملاً موافقم و ۱ = کاملاً مخالفم) بر حسب عملکرد خود در کلاس‌های درس پاسخ دهند. برخی از سؤالات این پرسشنامه عبارت‌اند از «در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان این کلاس، انتظار دارم خوب کار کنم»، «فکر می‌کنم نمره خوبی در این کلاس خواهم گرفت»، «من به آنچه در این کلاس یاد می‌گیرم علاقه‌مندم»، و «وقتی درباره موضوعی مطالعه می‌کنم، می‌کوشم همه مطالب را با هم هماهنگ کنم». ماده‌های مختلف این مقیاس را اکلز^۲ (۱۹۸۳)، هارتر^۳ (۱۹۸۱)، و اینستاین^۴، شالت و پالم^۵ (۱۹۸۷) تنظیم کرده و ساخته‌اند (به نقل از رفیعیان، ۱۳۷۹). همچنین پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) از این پرسشنامه برای سنجش یادگیری خودتنظیمی استفاده کرده‌اند. همسانی درونی این آزمون را حسینی‌نسب (۱۳۷۹) بررسی کرده است که نتایج به‌دست آمده برای عوامل سه‌گانه

1-Motivated Strategies for Learning Questionnaire

2-Eccles

3-Harter

4-Weinstein

5-Schulte & Palmer

باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان) و مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی به ترتیب ۶۸/۰-۴۱/۰ / ۷۷-۰/۶۴-۰/۶۸-۰ هستند. همچنین البرزی و سامانی (۱۳۷۸) برای به دست آوردن روایی این پرسشنامه از روش بازآزمایی استفاده کرده‌اند که ضریب اعتبار ۷۶/۰ به دست آمده است.

نتایج

برای بررسی مناسب بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرونوف استفاده شده است و نتایج این آزمون دال بر مناسب بودن داده‌های بخش باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی بوده است. همچنین برای برابری واریانس‌های متغیرهای پژوهش از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج این آزمون برای هر یک از متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که واریانس متغیرهای پژوهش در دو گروه، تفاوت معنادار ندارد. نتایج آمار توصیفی و استنباطی به ترتیب در جدول‌های ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان

انحراف معیار	میانگین		شاخص‌های آماری خرده‌مقیاس‌ها
۵/۸۶	۵۲/۸۳	تیزهوش	باورهای انگیزشی
۵/۱۱	۵۶/۹۵	عادی	
۶/۷۶	۵۳/۰۳	تیزهوش	مهارت‌های فراشناختی
۳/۷۸	۵۸/۵۱	عادی	
۱۰/۹۵	۱۲۴/۵۶	تیزهوش	یادگیری خودتنظیمی
۱۲/۵۰	۱۳۰/۳۰	عادی	

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین گروه عادی در هر سه متغیر بیشتر است. برای بررسی معناداری این تفاوت از تحلیل واریانس استفاده شده که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: خلاصه نتایج تحلیل واریانس تفاوت باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان

تیزهوش و عادی

متغیر	منبع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معنی داری
باورهای انگیزشی	درون گروهی	۵۰۸/۴۰۸	۱	۵۰۸/۴۰۸	۱۶/۷۸۰	۰/۰۰۱
	بین گروهی	۳۵۷۵/۱۸۳	۱۱۸	۳۰/۲۹۸		
	کل	۴۰۸۳/۵۹۲	۱۱۹			
مهارت‌های فراشناختی	درون گروهی	۹۰۲/۰۰۸	۱	۹۰۲/۰۰۸	۳۰/۰۰۸	۰/۰۰۱
	بین گروهی	۳۵۴۶/۹۱۷	۱۱۸	۳۰/۰۵۹		
	کل	۴۴۴۸/۹۲۵	۱۱۹			
یادگیری خودتنظیمی	درون گروهی	۹۸۶/۱۳۳	۱	۹۸۶/۱۳۳	۷/۱۳۷	۰/۰۰۹
	بین گروهی	۱۶۳۰۵/۳۳۳	۱۱۸	۱۳۸/۱۸۱		
	کل	۱۷۲۹۱/۴۶۷	۱۱۹			

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، بین گروه‌ها (تیزهوش و عادی) در سطح $P < 0.01$ تفاوت معنی‌دار هست و با توجه به اینکه میانگین نمره باورهای انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش از میانگین گروه کنترل کمتر است، این تفاوت به نفع گروه کنترل خواهد بود؛ به این معنی که باورهای انگیزشی دانش‌آموزان عادی از دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از جدول ۱ و ۲ نشان می‌دهند که بین باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی در دو گروه تیزهوش و عادی تفاوت معنی‌داری هست. حاصل این تحقیق با نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق عارفی (۱۳۸۷)، هینز، مارلن، ایکینز (۲۰۰۲) و کارنز و مک‌گینیز (۱۹۹۶) بوفارد-بوچارد، پرنس، لاریوی (۱۹۹۳) و البرزی و سامانی (۱۳۷۸) هم‌خوان است و با نتایج پژوهش تریز و سرج (۱۹۹۳) هم‌خوانی ندارد.

اما چرا باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی تیزهوشان میانگین کمتری از دانش‌آموزان عادی داشته است؟ براساس نظریه انتظار و ارزش اگر هدف فقط از بیرون تحمیل شود، انگیزش و عملکرد آسیب می‌بیند (ریو، ۲۰۱۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۴). در نظام آموزشی ما که یادگیرندگان بیشتر تأثیرپذیرند تا تاثیرگذار و هدف‌ها در تمام سلسله‌مراتب به یادگیرندگان القا می‌شود، بی‌شک انگیزه آسیب می‌بیند. دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بهتر کنند. به عبارت دیگر این دانش‌آموزان با مهارت‌های فراشناختی بر چگونگی یادگیری خود آگاه هستند. در حالی که دانش‌آموزانی که کمتر از این مهارت‌ها استفاده می‌کنند، یادگیری‌های آنها طوطی‌وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود و چون

محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه‌مدت است، مطالب حفظی در صورت به کارنگرفتن به سرعت فراموش می‌شوند (بمبوتی، ۲۰۰۸).

مون و هال (۱۹۹۸) معتقدند که سبک‌های غیرعادی یادگیری و مشکلات عاطفی می‌تواند در پایین بودن نمرات شایستگی، تلاش برای موفقیت و وظیفه‌شناسی در دانش‌آموزان مؤثر باشد. همچنین ریم و لائو (۱۹۹۸) بر این باورند که خانواده‌ها ممکن است، پیام‌های مبهم و درهم آمیخته‌ای درباره ارزش‌ها، پیشرفت و الگوسازی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه به فرزندشان بدهند که این امر ممکن است در دانش‌آموزان تیزهوش تا حدودی بیشتر باشد؛ زیرا وقتی برچسب تیزهوشی به فرد داده می‌شود، والدین و اطرافیان انتظارات بیشتری از وی دارند و مدام فرزند خود را از این کلاس فوق‌برنامه به کلاس دیگری انتقال می‌دهند تا اینکه سردرگم می‌شوند و از شناخت اهداف اصلی آموزش و هدایت مسیر درست و رسیدن به اهداف اصلی فاصله می‌گیرند. در کل فشارهای مضاعف تحصیلی و خانوادگی، رقابت‌های سخت‌گیرانه، بی‌ارزش دانستن اهداف آموزشی و تحصیلی و تلاش بیشتر دانش‌آموزان عادی برای شرکت در آزمون ورودی دبیرستان می‌تواند در این امر تأثیرگذار باشد. این عوامل می‌توانند در کنار هم سبب شود که دانش‌آموزان تیزهوش نتوانند آن چنانکه از آنها انتظار می‌رود موفق باشند. با توجه به پیامدهای کاهش باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی، باید گام‌های مهم و اساسی برای حل آن برداشت که می‌توان به اقدامات و پیشنهادهای زیر اشاره کرد:

- ۱) آموزش روش‌های تقویت باورهای انگیزشی به تمام دانش‌آموزان، به خصوص دانش‌آموزان تیزهوش؛
- ۲) آموزش و تقویت مهارت‌های فراشناختی در تمام دانش‌آموزان، به خصوص دانش‌آموزان تیزهوش؛
- ۳) آموزش خودتنظیمی متخصصان و مشاوران مدارس به دانش‌آموزان به خصوص در مدارس تیزهوشان؛
- ۴) معلمان باید از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند که بعضی از دانش‌آموزان مطالب آموزشی را یاد نمی‌گیرند. پژوهشگران معتقدند معلمان باید این نکته را درونی‌سازی کنند که دانش‌آموزان برای یادگیری به مدرسه می‌آیند و باید مهارت چگونگی یادگیری به آنها آموزش داده شود (پینتریچ، روزر و دی‌گروت (۱۹۹۰)). براساس نتایج این پژوهش شایسته است که معلمان علاوه بر آموزش مطالب درسی، چگونگی یادگیری را نیز به دانش‌آموزان یاد بدهند؛ زیرا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بازتابی از اهداف بلندمدت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود؛
- ۵) معلمان و مشاورانی که با تیزهوشان کار می‌کنند، بهتر است اهداف آموزشی را ارزشمند بدانند و به انگیزش زیاد برای رسیدن به این اهداف اهمیت بدهند. همچنین تیزهوشان باید اهداف آموزشی پذیرفته‌شده را ارزیابی کنند و بر میزان برانگیختگی و انگیزه‌های لازم خودشان برای رسیدن به آن اهداف تمرکز کنند. دانش‌آموزان تیزهوش نیز باید برای فعالیت‌های آموزشی ارزش قائل شوند؛ همچنین برای پیامدها و نتایج آنها نیز ارزش‌گذاری کنند. اگر آنها فعالیت آموزشی و پیامدها و نتایجی را که به دنبال دارند، بی‌ارزش بشمارند، انگیزه‌های لازم برای انجام تکالیف و نشان دادن توانایی‌های بالقوه خود را نخواهند داشت.

منابع

- استرنبرگ، رابرت. ج؛ جاروبن، لیندا و رگریکورنکو، النا. (۲۰۱۱). **کاوشی در تیزهوشی: رویکردهای نوین در شناسایی و آموزش تیزهوشان**. ترجمه احمد عابدی و عادلہ شعریاف. (۱۳۹۳). تهران: انتشارات جنگل.
- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، ۱۵(۱)، ۳-۱۸.
- دیره، عزت؛ و بنی جمالی، شکوه السادات. (۱۳۸۸). بررسی عوامل انگیزش بر استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی در فرایند یادگیری. **مطالعات روان شناختی**، ۵(۳)، ۴۷-۶۲.
- حسینی نسب، سید داوود و رامشه، سید محمدحسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه های یادگیری خودنظم داده شده با هوش. **علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، ۱۵ و ۱۶ (۱-۲)، ۸۵-۹۶.
- دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۷). پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت گیری هدف پیشرفت. **روان شناسی دانشگاه تبریز**، ۹ (۳)، ۷۱-۹۶.
- رفیعیان کیوان. (۱۳۷۹). **رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان، مؤلفه های انگیزشی، هوش با یکدیگر و با عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهرستان اهواز**. پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اهواز.
- ریو، مارشال. (۲۰۱۵). **انگیزش و هیجان**. ترجمه یحی سیدمحمدی. (۱۳۹۴). تهران: نشر ویرایش.
- زرین جویی محمد. (۱۳۸۲). **بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر درک مطلب و حل مسئله دانش آموزان سال دوم راهنمایی خرم آباد**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- سبحان نژاد، مهدی و عابدی، احمد. (۱۳۸۵). بررسی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنها در درس ریاضی. **روان شناسی دانشگاه تبریز**، ۱ (۱)، ۷۹-۹۸.
- عارفی، مژگان. (۱۳۸۸). مقایسه خودگردانی دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی و نقش پیش بینی کنندگی ابعاد خودگردانی برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان شهر شیراز. **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، پیاپی ۲۲، ۷۵-۹۸.
- کجباف، محمد باقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. **تازه های علوم شناختی**، ۵ (۱)، ۲۷-۳۳.

Bembenutty, H. (2008). The first word: A letter from the guest editor on self-regulation of learning. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 5-17.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Lavirée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 115-134.
- Chang, C. Y. (1991). A study of the relationship between college students academic performance and cognitive style, metacognition, motivational and self-regulation factors. *Educational psychology*, 24, 145- 161.
- Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual-Leone, J. (2003). Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed of processing. *Child Development*, 74(6), 1594-1614.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343.
- Karnes, F. A., & McGINNIS, J. C. (1996). Self-actualization and locus of control with academically talented adolescents. *Prufrock Journal*, 7(2), 369-372.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 37-44.
- Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 59-80.
- Murtagh, A. M., & Todd, S. A. (2004). Self-regulation: A challenge to the strength model. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 3(1), 19-51.
- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1563-1566.
- Paris S. G., & Winograde P. (2001). *The role of self-regulation learning in contextual teaching; principle and practice for prepration*. Available on: www.ciera.org/library/achieve.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.

- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press.
- Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 353-359.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Archive of SID