

مقایسه سبک های شناختی (وابسته / نوابسته به زمینه) و راهبردهای یادگیری خودنظم یافته در دانش آموزان تیزهوش و عادی سال اول متوسطه شهر قزوین

علی مصلحی راد^۱

دکتر صغری ابراهیمی قوام^۲

چکیده

با توجه به هدف های این مطالعه که مقایسه سبک های شناختی^۳ (وابسته / نوابسته به زمینه^۴) و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۵ در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی است. نمونه این پژوهش شامل ۲۰۰ نفر (۱۰۰ پسر ، ۱۰۰ دختر) از دانش آموزان سال اول متوسطه شهر قزوین بودند که به صورت نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این تحقیق آزمون گروهی اشکال نهفته (ویتکین و همکاران^۶ ۱۹۷۷) و پرسشنامه یادگیری خودتنظیم (پنتریچ و دی گروت^۷ ۱۹۹۱) می باشد ، همچنین برای کنترل میزان هوش آزمودنی ها ، آزمون ریون بزرگسالان بکارگرفته شد. برای تحلیل نتایج از آزمون های آماری t مستقل ، تحلیل واریانس عاملی و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج بدست آمده نشان می دهد :

۱-کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی

۲-استادیار دانشگاه علامه طباطبایی

3 -Cognitive styles

4 -Dependent/ independent field

5- Self-Regulated Learning Strategies

6-Witkine & etal

7-Pintrich & De Groot

- ۱) بین سبک شناختی دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که دانش آموزان تیزهوش بیشتر گرایش به سبک نابسته به زمینه دارند.
- ۲) در میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که دانش آموزان تیزهوش از راهبردهای یادگیری خودتنظیم بیشتری استفاده می کنند.
- ۳) به طور کلی میان دانش آموزان دختر و پسر از نظر نوع سبک شناختی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم یافته تفاوت معنی داری مشاهده نگردید.
- ۴) بین سبک شناختی (وابسته / نابسته به زمینه) و یادگیری خودنظم یافته همبستگی مثبت و معنی داری بدست آمد.
- کلید واژه ها: سبک شناختی، وابسته به زمینه، نابسته به زمینه، یادگیری خود نظم یافته، دانش آموز تیزهوش، دانش آموز عادی

مقدمه:

در طراحی و ارائه آموزش غالباً این فرضیه مطرح است که همه یادگیرندگان به شیوه یکسان و مشابهی یاد می گیرند. حاکمیت چنین دیدگاهی بر آموزش و یادگیری، وجود موضوع مهم تفاوت های فردی بالاخص تفاوت در سبک های شناختی را نادیده می گیرد. در میان انواع سبک های شناختی که تا به امروز شناخته شده، سبک های وابسته به زمینه^۱ و نابسته به زمینه توجه زیادی را به خود معطوف داشته است. این سبک یادگیری بر نحوه یادگیری، ساختار و پردازش اطلاعات تاثیر گذاشته و نحوه ادراک، تفکر، حل مساله و یادگیری افراد را متاثر می سازد (پیترز^۱ ۲۰۰۲). این مفهوم در طی سی سال گذشته توسط محققان صنعتی-سازمانی، نظریه پردازان آموزشی و روانشناسان مورد بررسی قرار گرفته است. از نظر آنان سبک های شناختی، راهبردی باثبات است که ترجیحات و نگرش های افراد را تعیین ساخته و نحوه ادراک، یادآوری و حل مساله را متاثر می سازد (مسیک^۲ ۱۹۷۶). مطالعات مسیک (۱۹۹۶ به نقل از پیترز ۲۰۰۲) نشان داد علاوه بر اینکه سبک های شناختی بر نحوه و میزان یادگیری فرد تاثیرگذار است بلکه کارکردهای روانشناختی و اجتماعی وی را نیز متاثر می سازد. هم چنین رایدینگ^۳ (۱۹۹۱) سبک های شناختی را ارثی و نسبتاً غیرقابل تغییر می داند در نتیجه افراد با توجه به تکالیف شناختی، یا از سبک خود سود می برند و یا ضرر می بینند. افراد نمی توانند سبک های خود را تغییر دهند، ولی می توانند راهبردهایی را ایجاد کنند تا در موقعیت های مختلف یادگیری مؤثر واقع

^۱ - Pithers

^۲ - Messick

^۳ - Riding

شوند. یک گام مهم به سوی راهبردها این است که افراد از سبک خود و نیز از نقاط قوت و ضعف آن آگاه باشند. آنان باید بدانند که دشواری برخی از تکالیف به خاطر عدم همتایی و وفاق بین تکلیف و سبک شان است. این نکته مهمی است تا افراد خود را از احساس عدم کفایت و کارآمدی در موقعیت های مختلف یادگیری آزاد سازند (رایدینگ، به نقل از اسدزاده، ۱۳۸۴).

یادگیرندگان وابسته به زمینه درجهایی که متن یا زمینه مهم است عملکرد بهتری دارند، مثل موقعیت های اجتماعی، ادبی و تاریخی. این افراد در موقعیت های گروهی همانند بحث ها، مطالعات گروهی که با همکلاسی های شان در ارتباط متقابل هستند بهتر یاد می گیرند و در ضمن، بسیار مشتاق دریافت تشویق و تقویت بیرونی از معلمان و مربیان شان هستند. همچنین تمایل دارند مطالب درسی آنها از قبل سازمان یافته باشد. یادگیرندگان وابسته به زمینه، بسیار راغب هستند که به صورت انفرادی آموزش ببینند به عبارت دیگر آنان دارای انگیزه شخصی و خودانگیزه هستند. آنان مایلند مواد درسی را خود سازمان بدهند و کمتر تقویت بیرونی را می پذیرند (اسلاوین^۱، ۱۹۹۱).

قضاوت های مربوط به خودکارآمدی نیز به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت و حساسیت خاصی برخوردار است. انگیزش درونی وقتی رشد می کند که تمایل برای دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد می شود و هم در صورت دستیابی به نتیجه، فرد به خودسنجی مثبتی دست پیدا کند، این علاقه درونی موجب تلاش های فرد در طولانی مدت و بدون حضور پاداش های محیطی می شود (کدیور، ۱۳۸۲). شانک^۲ نقش باورهای خودکارآمدی را در بافت های تحصیلی مختلف بررسی کرده است مثلاً، شانک (۱۹۹۱) با استفاده از تحلیل های خود نشان داد که الگوبرداری، پشتکار و دقت را در مسائل تفریق افزایش می دهد و موجب ارتقا سطح خودکارآمدی کودکان می شود و بدین نحو تاثیر مستقیمی بر سطح مهارت ریاضی آنان دارد. او بعدها نشان داد که بازخوردهایی که نسبت به میزان تلاش در عملکرد قبلی ارایه می شوند، انتظارات خودکارآمدی کودکان مدارس ابتدایی را افزایش می دهد و این افزایش خودکارآمدی، عامل افزایش مهارت در عملکرد مسائل تفریق می گردد. در آزمایش های بعدی، او دریافت که ارایه بازخورد نسبت به توانایی، اثر قویتری بر خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دارد (شانک، ۱۹۸۳ به نقل از پی جریس^۳، ۱۹۹۷). علاوه بر این پتتریج و دی گروت (۱۹۹۰) اظهار داشته اند که بین خودکارآمدی تحصیلی و استفاده از راهبرد شناختی و خود تنظیمی بواسطه استفاده از راهبردهای فراشناختی ارتباط معناداری وجود دارد. خودکارآمدی تحصیلی با نمرات پایان ترم و نمرات کلاسی اعم از تکالیف و امتحان ها همبستگی معناداری دارد. پتتریج و دی گروت (۱۹۹۱) نتیجه گیری کردند که خودکارآمدی نقش تسهیل کننده ای در فرایندهای شناختی

^۱ - Slavin

^۲ - Schunk

^۳ - P. Gerice

بازی می کند و ارتقاء باورهای خودکارآمدی منجر به افزایش استفاده از راهبردهای شناختی شده و در نتیجه سطح عملکرد آنان ارتقاء می یابد و این بدان معناست که دانش آموزان برای نیل به موفقیت باید هم تمایل مثبت و هم مهارت لازم را داشته باشند (پی جریس (۱۹۹۷). اسمیت تری^۱ (۲۰۰۲) دریافت که دانش آموزانی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می کنند. این بررسی از این عقیده بندورا حمایت می کند که خودکارآمدی، پشتکار و پیگیری دانش آموزان را برکار و همچنین سطح عملکرد حافظه آنان را افزایش می دهد.

یادگیرندگان وابسته به زمینه کل گرا هستند و به نکات اصلی و فرعی تکلیف به صورت یکسان پاسخ می دهند در حالی که یادگیرندگان نابسته به زمینه، تحلیلی عمل می کنند (ول فولک^۲، ۱۹۹۵). افراد متناسب با تفاوت های فردی خود در یادگیری از سبک های مختلفی استفاده می کنند. علاوه بر اینها یکی از مؤلفه های تأثیرگذار در فرایند یادگیری استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی^۳ است. یادگیری خودتنظیمی عبارت است از: « تلاش فعالانه ای که افراد به طور فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فعالیت های یادگیری از خود نشان می دهند» (زیمرن^۴، ۱۹۸۶). افراد از نظر میزان کاربرد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که می تواند بر پیشرفت تحصیلی آنان تأثیرگذار باشد، متفاوت از یکدیگرند (سیمونز و بوکهورف^۵، ۱۹۷۸، به نقل از زیمرن، ۱۹۹۰). همچنین برخی از نظریه پردازان براین باورند که بسیاری از راهبردهای یادگیری ممکن است طی دوران تحصیل کسب شوند و یا آنکه مورد غفلت قرار گیرند. چنین افرادی خود را در موقعیت تحصیلی مناسبی نمی بینند و در دروسی ممکن است مردود شوند، این امر نه به دلیل کم هوشی آنان، بلکه به دلیل فقدان راهبرد های مناسب یادگیری می باشد (رفو^۶ و همکاران^۷، ۱۹۹۳، به نقل از خرازی، ۱۳۷۵).

ویتکین و همکارانش (۱۹۷۷) بر اساس مقیاس (GEFT) پژوهش های متعددی در خصوص سبک های شناختی وابسته به زمینه و نابسته به زمینه انجام دادند. مطالعات آنان همبستگی بالایی را بین سبک نابسته به زمینه و ترجیحات حل مساله نشان داد. در بررسی رابطه بین تفاوت های جنسیتی و سبک های شناختی، یافته های پژوهشی متفاوتی بدست آمد. در برخی مطالعات مردان نمره بالاتر از میانگین در سبک ناوابسته به زمینه داشتند (مک ری و یانگ^۱، ۱۹۸۸، دی سانکتس و دونیکوسکی^۲

^۱ - Smith Treey

^۲ - Woolfolk

^۳ - Zimmerman

^۴ - Simons & Bokohof

^۵ - Refoth & etal

^۶ - McRar & Young

^۷ - DeSanctis & Dunkoski

۱۹۸۳ به نقل از پیترز ۲۰۰۲، کلهر^۱ (۱۹۷۷). اما مطالعات وایزمن حاکی از عدم وجود ارتباط بین جنسیت و سبک شناختی بود. از دیگر سوی، مطالعات مختلف حاکی از وجود تفاوت در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است. از آن جمله باید به بررسی های انجام شده درباره تفاوت های جنسیتی در این زمینه اشاره نمود. نتایج برخی پژوهش ها، حاکی از عدم تأثیر عامل جنسیت بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی است (اندرمن و یانگ^۲، ۱۹۹۴). درحالی که لین و هید^۳ (۱۹۸۹) بر اساس فراتحلیلی که در مورد تأثیر متغیر جنسیت بر توانایی های شناختی انجام دادند دریافتند که میان زنان و مردان تفاوتی وجود ندارد، بلکه تفاوت عمده در زمینه روش های یادگیری آنان است (البرزی و سامانی، ۱۳۷۸).

مطالعات دیگری بر روی سبک های شناختی و زمینه های حرفه ای مختلف انجام شده است. ویتکین (۱۹۷۶) ادعا کرد افرادی که در پیوستار سبک شناختی نزدیک قطب وابسته به زمینه قرار دارند رشته علوم اجتماعی و شغل هایی نظیر روان شناسی و پرستاری را ترجیح می دهند. آن هایی که نزدیک قطب نوابسته به زمینه قرار دارند رشته های علوم پایه، مهندسی و ریاضی را ترجیح می دهند (سریواستاوا^۴، ۱۹۹۷). در پژوهشی؛ رضایی (۱۳۷۸) سبک های شناختی دانش آموزان و دانشجویان رشته های علوم انسانی و ریاضی در هر سه مقطع متوسطه، کارشناسی و کارشناسی ارشد را مورد مقایسه قرار داد. نتایج نشان داد که یادگیرندگان گروه های ریاضی گرایش به سبک نوابسته به زمینه و یادگیرندگان گروه های علوم انسانی گرایش به سبک وابسته به زمینه دارند. پژوهش های انجام شده پیرامون هوش و تفاوت های سبک شناختی افراد نتایج متناقضی را نشان می دهند. واتکینز و آستیل^۵ (۱۹۸۰) و هالفیش^۶ (۱۹۷۸) نشان داده اند که بین هوش و سبک شناختی نوابسته به زمینه رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد (به نقل از رضایی، ۱۳۷۸). جکسون^۷ (۱۹۵۶)، ویرنرو لوین^۸ (۱۹۵۰) ارتباط معنی داری بین آزمون های هوشی استاندارد شده و آزمون های سبک شناختی گزارش کرده اند (به نقل از سریواستاوا، ۱۹۹۷). البته برخی تحقیقات نیز بیانگر عدم وجود ارتباط بین سبک شناختی و هوش می باشد (مانند رایدینگ و پیرسون، ۱۹۹۴، به نقل از عبدالله پور، ۱۳۸۲).

¹ -Kelleher

² -Anderman & Young

³ -Lean & Head

⁴ - Sriva stava

⁵ -Watkins & Stela

⁶ -Hulfish

⁷ -Jacson

⁸ -Wirner & Levin

برخی مطالعات به بررسی تفاوت هوشی و عملکرد تحصیلی افراد در استفاده از راهبردهای یادگیری خود نظم یافته پرداخته اند. شور و دوور (۱۹۸۷) معتقدند افراد باهوش اعمال شناختی خود را بیشتر هدایت و تنظیم می کنند. همچنین، بوفار، پرت، لاریوی (۱۹۹۳) در تحقیقی که بین ۲۳ دانش آموز دختر عادی و ۲۲ دانش آموز دختر سرآمد یا تیزهوش کلاس هشتم انجام دادند، نشان داده شد که دانش آموزان سرآمد از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتری استفاده می کنند (البرزی و سامانی ۱۳۷۸).

هدف های تحقیق :

یکی از اهداف اصلی این پژوهش، بررسی و مقایسه سبک های شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه) در دانش آموزان تیزهوش و عادی می باشد. دومین هدف اصلی، مقایسه میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی است. بررسی رابطه سبک های شناختی و یادگیری خودنظم یافته هدف دیگر این پژوهش می باشد.

فرضیه های پژوهش :

- ۱- بین سبک شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه) دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۲- بین سبک شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه) دانش آموزان دختر و پسر (اعم از تیزهوش و عادی) تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۳- بین میزان یادگیری خودنظم یافته در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۴- بین میزان یادگیری خودنظم یافته در بین دانش آموزان دختر و پسر (اعم از تیزهوش و عادی) تفاوت معنی داری وجود دارد.
- ۵- بین سبک شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه) و یادگیری خودنظم یافته دانش آموزان همبستگی معنی داری وجود دارد.

روش تحقیق :

جامعه آماری: کلیه دانش آموزان سال اول متوسطه عادی و تیزهوش شهر قزوین که در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ مشغول به تحصیل بوده اند.

نمونه: حجم نمونه پژوهش حاضر شامل ۲۰۰ نفر دانش آموز سال اول متوسطه شهر قزوین می باشد. از این تعداد ۱۰۰ نفر پسر (۵۰ نفر عادی و ۵۰ نفر تیزهوش) و ۱۰۰ نفر دختر (۵۰ نفر عادی و ۵۰ نفر تیزهوش) می باشد.

روش نمونه گیری :

گزینش دانش آموزان عادی به صورت خوشه ای چند مرحله ای صورت گرفت. به این ترتیب که از بین نواحی یک و دو شهر قزوین ، ناحیه یک به قید قرعه انتخاب گردید. از بین دبیرستان های این ناحیه، دبیرستان رازی (پسرانه) و شهید مفتح (دخترانه) به عنوان دبیرستان عادی انتخاب شدند. از دبیرستان پسرانه ۶۷ نفر و دبیرستان دخترانه ۶۴ نفر به عنوان دانش آموز عادی مورد آزمون قرار گرفتند که در نهایت پس از حذف دانش آموزان با بهره هوشی بالای ۱۱۰ و کمتر از ۹۰، از هر گروه ۵۰ نفر (مجموعاً ۱۰۰ نفر) به عنوان نمونه عادی انتخاب گردید. همچنین کلیه دانش آموزان سال اول متوسطه (۵۹ نفر پسر و ۵۸ نفر دختر) مدارس تیزهوشان شهید بابایی و فرزادگان شهر قزوین به صورت یک مرحله ای انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. در نهایت پس از حذف دانش آموزان با بهره هوشی کمتر از ۱۲۰، از هر گروه ۵۰ نفر (مجموعاً ۱۰۰ نفر) به عنوان نمونه تیزهوش انتخاب گردید.

ابزار پژوهش :

۱ - آزمون گروهی اشکال نهفته : آزمون گروهی شکل های نهفته به وسیله ویتکین و همکاران برای ارزیابی سبک های شناختی وابسته به زمینه/ نایسته به زمینه در سال ۱۹۷۱ تهیه شد. این آزمون شامل ۲۵ تصویر است. در هر تصویر از آزمودنی خواسته می شود که یک شکل هندسی ساده را که درون یک طرح پیچیده نهفته است پیدا کند. توانایی آزمودنی در یافتن اشکال ساده در درون طرح پیچیده، میزان وابسته یا نایسته بودن به زمینه را نشان می دهد. به ازای هر پاسخ درست یک نمره به آزمودنی تعلق می گیرد. بدین ترتیب دامنه نمرات از صفر تا ۱۸ پراکنده خواهد بود. التمن و همکاران (۱۹۷۱) پایایی آزمون گروهی اشکال نهفته را با روش باز آزمایشی هم برای مردان ($N = ۸۰$) و هم برای زنان ($N = ۹۷$) ۰/۸۲ گزارش کردند. این آزمون دارای سه بخش است. مطالعات تامپسون و ملانکون ۱۹۸۷ حاکی از امتیازات بالای روانسنجی این آزمون بود و داده های محکمی مبنی بر اعتبار و روایی این مقیاس را مطرح نمودند (تامپسون و ملانکون ۱۹۸۹ به نقل از پیترز ۲۰۰۲).

۲ - پرسشنامه راهبرد های یادگیری خودتنظیمی : پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از ۲۲ عبارت ساخته شده است که شامل دو خرده آزمون راهبردهای شناختی و خودنظم دهی می باشد. این پرسشنامه را پیتربیچ و دی گروت به همراه مقیاس باورهای انگیزشی در سال ۱۹۹۰ ساخته است. مقیاس باورهای انگیزشی خود شامل سه خرده آزمون کارآمدی شخصی تصویری ، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان است و تعداد آن ۲۵ عبارت است. پیتربیچ و دی گروت این دو مقیاس را تحت یک پرسشنامه با ۴۷ عبارت به نام پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)

نام نهادند. باتوجه به اینکه در تحقیق حاضر فقط از مقیاس راهبردهای یادگیری خودنظم یافته این پرسشنامه استفاده شده است، به ویژگی های فنی این بخش از پرسشنامه پرداخته می شود. پیتر ریچ و دی گروت (۱۹۹۰) روایی و پایایی این پرسشنامه را تأیید کرده اند بر اساس گزارش آنها عامل استفاده از راهبردهای شناختی ($a = 0/83$) و خود نظم دهی ($a = 0/74$) می باشد. در داخل کشور نیز نکویی (۱۳۷۸) پایایی این پرسشنامه را ($a = 0/82$) اعلام کرده است.

۳ - آزمون ریون^{۱۳}: در این تحقیق از آزمون ریون بزرگسالان برای تعیین بهره هوشی دانش آموزان استفاده شد.

شیوه ورود اجرا

ابتدا بر روی افراد گروه نمونه آزمون ریون فرم بزرگسالان اجرا و سپس به فاصله یک هفته آزمون گروهی اشکال نهفته و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تکمیل گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از روش های آماری توصیفی برای نشان دادن شاخص های گرایش مرکزی و پراکندگی استفاده شد. همچنین برای آزمون فرضیه های تحقیق از روش های مناسب آمار استنباطی نظیر آزمون t ، تحلیل واریانس عاملی و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است در تحلیل داده ها از نرم افزار spss استفاده شد.

نتایج

فرضیه اول

بین سبک شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه) دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۱: آزمون اختلاف میانگین های دانش آموزان تیزهوش و عادی در عامل سبک شناختی

شاخصها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t محاسبه شده
تیزهوش	۱۰۰	۱۲/۶۳	۳/۲۸	۱۹۸	۱۶/۴۱
عادی	۱۰۰	۴/۶۴	۳/۵۹		

بر اساس نتایج بدست آمده با درجه آزادی ۱۹۸ و فاصله اطمینان ۹۹ درصد مقدار t به دست آمده ($t = 16/41$) از مقدار t جدول ($t = 2/576$) بزرگتر است. بنابراین، فرضیه یک تأیید

می شود. یعنی بین سبک شناختی دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین صورت که دانش آموزان تیزهوش گرایش به سبک نایسته به زمینه و دانش آموزان عادی گرایش به سبک وابسته به زمینه دارند.

فرضیه دوم:

- بین سبک شناختی (وابسته / نایسته به زمینه) دانش آموزان دختر و پسر (اعم از تیزهوش و عادی) تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۲: آزمون اختلاف میانگین های دانش آموزان دختر و پسر در عامل سبک شناختی

شاخص ها گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t محاسبه شده	t جدول در سطح ۰/۰۱
پسر	۱۰۰	۸/۵۷	۵/۴۴	۱۹۸	-۰/۱۷	۲/۵۷۶
دختر	۱۰۰	۸/۷۰	۵/۱۲			

بر اساس نتایج بدست آمده با درجه آزادی ۱۹۸ و فاصله اطمینان ۹۹ درصد مقدار t بدست آمده ($t = -۰/۱۷$) از مقدار t جدول ($t = ۲/۵۷۶$) کوچکتر است. بنابراین، فرضیه دو رد می شود. یعنی بین سبک شناختی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود ندارد.

فرضیه سوم

بین میزان یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش با دانش آموزان عادی تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۳: آزمون اختلاف میانگین های دانش آموزان تیزهوش و عادی
در عامل یادگیری خودنظم یافته

شاخص ها گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t محاسبه شده	t جدول در سطح ۰/۰۱
تیزهوش	۱۰۰	۶۳/۹۵	۸/۴۲	۱۹۸	۵/۲۵	۲/۵۷۶
عادی	۱۰۰	۵۷/۷۸	۸/۱۸			

با توجه به یافته های بدست آمده مقدار t بدست آمده ($t = ۵/۲۵$) در سطح احتمال ۱٪ از مقدار t جدول ($t = ۲/۵۷۶$) بزرگتر است. بنابراین، فرضیه سوم تایید می شود. یعنی میزان یادگیری خود تنظیمی در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین صورت که دانش آموزان تیزهوش نسبت به دانش آموزان عادی از راهبردهای یادگیری خود نظم یافته بیشتر استفاده می کنند.

فرضیه چهارم

۴- بین میزان یادگیری خودنظم یافته در بین دانش آموزان دختر و پسر (اعم از تیزهوش و عادی) تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۴: آزمون اختلاف میانگین های دانش آموزان دختر و پسر در عامل
یادگیری خودنظم یافته

شاخص ها گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	t جدول در سطح ۰/۰۱
پسر	۱۰۰	۶۰/۴۵	۸/۳۰	۱۹۸	-۰/۶۶	۲/۵۷۶
دختر	۱۰۰	۶۱/۲۸	۹/۳۷			

با توجه به یافته های بدست آمده مقدار t محاسبه شده ($t = -۰/۶۶$) در سطح احتمال ۱٪ از مقدار t جدول ($t = ۲/۵۷۶$) کوچکتر است. بنابراین، فرضیه چهارم رد می شود. یعنی بین

دانش آموزان دختر و پسر در زمینه استفاده از راهبردهای یادگیری خودنظم یافته تفاوت معنی داری وجود ندارد.

فرضیه پنجم

- بین سبک شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه) و یادگیری خودنظم یافته دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول شماره ۵: ضریب همبستگی پیرسون بین سبک شناختی و یادگیری خود تنظیم

ضریب همبستگی یادگیری خودنظم یافته با سبک شناختی در سطح ۰/۰۱
۰/۳۵۵**

همان طوری که ملاحظه می شود بین سبک شناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان در سطح اطمینان ۹۹ درصد همبستگی مثبت و معنی داری ($r = 0/355$) وجود دارد. بدین ترتیب، فرضیه پنجم تایید می شود. یعنی بین سبک شناختی و یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. از آنجایی که همبستگی مثبت به دست آمده است به نظر می رسد افرادی که دارای سبک شناختی ناپسته به زمینه هستند از راهبردهای یادگیری خودنظم یافته بیشتری استفاده می کنند. به منظور بررسی رابطه فرضیه های پژوهش داده های مذکور با استفاده از روش تحلیل واریانس عاملی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند

جدول شماره ۶: تحلیل واریانس عاملی بین سه متغیر سبک شناختی، جنس و هوش نمونه مورد مطالعه

شاخص ها منابع تغییر	درجه آزادی d.f	مجموع مجذورات SS	میانگین مجذورات MS	نسبت F	معنی داری Sig
جنس	۱	۰/۸۴۵	۰/۸۴۵	۰/۰۷۱	۰/۷۹۰
هوش	۱	۳۱۹۲/۰۰۵	۳۱۹۲/۰۰۵	۲۶۷/۶۶۴	۰/۰۰۰
جنس* هوش	۱	۶/۱۲۵	۶/۱۲۵	۰/۵۱۴	۰/۴۷۴
کل	۲۰۰	۷۵۶۴۶۱			

همان طوری که در جدول ۶ مشاهده می شود هنگامی که متغیر سبک شناختی بعنوان متغیر وابسته در نظر گرفته می شود و متغیر جنس و هوش بعنوان متغیر مستقل، تأثیرات متغیر هوش بر متغیر سبک شناختی معنی دار است ولی تأثیرات متغیر جنس و کنش متقابل متغیر جنس و هوش با یکدیگر در این زمینه معنی دار نمی باشد.

علاوه بر این کنش متقابل بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، جنس و هوش دانش آموزان با روش تحلیل واریانس عاملی محاسبه گردید.

جدول شماره ۷: تحلیل واریانس عاملی بین متغیرهای یادگیری خودنظم یافته، جنس و هوش

معنی داری	نسبت	میانگین مجذورات MS	مجموع مجذورات SS	درجه آزادی d.f	شاخص ها منابع تغییر
Sig	F				
۰/۴۷۷	۰/۵۰۷	۳۴/۴۴۵	۳۴/۴۴۵	۱	جنس
۰/۰۰۰	۲۸/۰۲۳	۱۹۰۳/۴۴۵	۱۹۰۳/۴۴۵	۱	هوش
۰/۰۳۷	۴/۴۱۸	۳۰۰/۱۲۵	۳۰۰/۱۲۵	۱	جنس*هوش
			۷۵۶۶۱	۲۰۰	کل

همان طوری که در جدول ۷ ملاحظه می شود هنگامی که متغیر راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بعنوان متغیر وابسته و متغیرهای جنس و هوش به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته می شود، تأثیرات متغیر هوش بر متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی معنی دار است ولی تأثیرات متغیر جنس و کنش متقابل متغیر جنس و هوش با یکدیگر در این زمینه معنی دار نمی باشد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف مقایسه سبک شناختی (وابسته / نوابسته به زمینه) و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی شهر قزوین در سال تحصیلی ۸۴ - ۸۳ انجام پذیرفت. در این راستا پنج فرضیه مطرح شد که برای توضیح بیشتر یافته های پژوهش، هریک از آن ها به تفکیک مطرح می شود:

♦ فرضیه اول: بین سبک شناختی (وابسته / نوابسته به زمینه) دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد.

نتایج بدست آمده حاکی از وجود تفاوت معنی دار در سبک شناختی (وابسته / نوابسته به زمینه) دانش آموزان تیزهوش و عادی است بدین معنا که دانش آموزان تیزهوش گرایش به سبک نوابسته به

زمینه و دانش آموزان عادی گرایش به سبک وابسته به زمینه دارند. این نتیجه با یافته های واتکینز و آستیلا (۱۹۸۰)، هالفیش (۱۹۷۸) و روج (۱۹۸۵) همخوانی دارد. آنان نشان دادند که بین سبک شناختی وابسته به زمینه و هوش رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد (رضایی، ۱۳۷۸).

◆ فرضیه دوم: بین سبک شناختی (وابسته / وابسته به زمینه) دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد.

یافته های بدست آمده نشان داد که رابطه معنی داری بین سبک شناختی و جنسیت دانش آموزان وجود ندارد. این یافته با یافته های برخی از محققان مغایر است. مثلاً هالفیش (۱۹۷۸) و ویتکین (۱۹۴۹) رابطه بین سبک شناختی (وابسته / وابسته به زمینه) و جنس را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که مردان نسبت به زنان وابسته تر به زمینه هستند. یابرعکس، برخی محققان مانند فاولر و فاولر (۱۹۸۴) نشان دادند که زنان وابسته تر به زمینه هستند.

در پژوهش های انجام شده در داخل کشور نیز نتایج متناقضی بدست آمده است. مثلاً اعظمی (۱۳۸۱) در تحقیقی نشان داد که دختران نسبت به پسران از نظر سبک شناختی وابسته تر به زمینه هستند. رضایی (۱۳۷۸) در پژوهشی نشان داد که بین سبک شناختی دانش آموزان دختر و پسر گروه علوم ریاضی تفاوت معنی داری وجود ندارد. اما دانش آموزان پسر نسبت به دانش آموزان دختر در گروه علوم انسانی دارای سبک شناختی وابسته تر به زمینه هستند. به نظر می رسد تناقض در یافته های پژوهشی پیرامون رابطه سبک شناختی و جنسیت افراد به نوع گروه های انتخابی و محیط فرهنگی و آموزشی آنان بستگی داشته باشد.

◆ فرضیه سوم: بین میزان یادگیری خود نظم یافته در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد.

نتیجه بدست آمده نشان می دهد که بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از نظر میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خود نظم یافته تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین صورت که دانش آموزان تیزهوش نسبت به دانش آموزان عادی از راهبردهای یادگیری خود نظم یافته بیشتری استفاده می کنند. یافته های بوفار، پرنٹ و لاریوی (۱۹۹۳) در این زمینه نشان می دهد که دانش آموزان سر آمد بیشتر از دانش آموزان متوسط از یادگیری خود نظم یافته استفاده می کنند (رفیعیان، ۱۳۷۹). همچنین شور و دوور (۱۹۸۷) معتقدند که افراد باهوش اعمال شناختی خود را بیشتر هدایت نموده و تنظیم می کنند. بوفارد - بوچارد و همکاران (۱۹۹۳) در پژوهشی که در دانش آموزان عادی و تیزهوش را با هم مقایسه کردند، نشان دادند که افراد باهوش به صورت مستمر و منظم تری از راهبرد شناختی استفاده می کنند (البرزی و سامانی، ۱۳۷۸).

♦ فرضیه چهارم: میزان یادگیری خود نظم یافته در بین دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد.

در این پژوهش نتیجه بدست آمده نشان می دهد که میزان استفاده از راهبردهای خود نظم یافته در بین دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود ندارد. به این معنا که هر دو گروه از دانش آموزان دختر و پسر به یک میزان از راهبردهای یادگیری خود نظم یافته استفاده می کنند. این نتایج با یافته های اندرمن و یانک (۱۹۹۴)، البرزی و سامانی (۱۳۷۸) هماهنگ می باشد. آنان در تحقیقات خود نشان دادند که عامل جنسیت بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی و راهبردهای یادگیری خود نظم یافته تأثیری ندارد.

♦ فرضیه پنجم: بین سبک شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه) و یادگیری خود نظم یافته دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

نتایج بدست آمده از تحلیل آماری نشان می دهد همبستگی مثبت و معنی داری بین سبک شناختی و یادگیری خود نظم یافته دانش آموزان وجود دارد. بدین معنی که دانش آموزان دارای سبک شناختی ناپسته به زمینه از راهبردهای یادگیری خود نظم یافته بیشتر استفاده می کنند.

یافته های دیگری که از تحلیل داده های پژوهشی بدست آمده که به آنان اشاره می شود:

الف - در تحلیل واریانس عاملی بین سه متغیر سبک شناختی (وابسته / ناپسته به زمینه)، هوش و جنسیت دانش آموزان، هنگامی که متغیر سبک شناختی بعنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد تأثیرات متغیر هوش بر آن معنی دار بود اما تأثیرات متغیر جنس و کنش متقابل بین جنس و هوش بر سبک شناختی معنی دار نبود. به عبارت ساده تر سبک شناختی افراد می تواند متأثر از میزان هوشبهر آنان باشد اما جنسیت و کنش متقابل آن دو تأثیر چندانی بر نوع سبک شناختی افراد ندارد. یافته حاضر با مطالعه سریواستاوا (۱۹۹۷) همسو می باشد.

ب - در تحلیل واریانس عاملی بین سه متغیر یادگیری خود تنظیمی، هوش و جنسیت دانش آموزان، هنگامی که متغیر یادگیری خود نظم یافته بعنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد، تأثیرات متغیر هوش بر یادگیری خود نظم یافته معنی دار بود. اما تأثیرات متغیر جنس و کنش متقابل بین جنس و هوش بر یادگیری خود نظم یافته معنی دار نبود. یافته حاضر مبین این نکته است که دانش آموزان باهوش از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بیشتری استفاده می کنند اما عامل جنسیت در این بین نقش تعیین کننده ای ندارد. یافته حاضر با یافته های مطالعاتی رفیعیان (۱۳۷۹)، شور و دوور (۱۹۸۷) بوفارد - بوچاراد و همکاران (۱۹۹۳) همخوان است.

پیشنهادها:

- ۱- توجه به سطح مهارت‌های یادگیری خودتنظیم و سبک شناختی دانش آموزان به عنوان عامل موثر در میزان پیشرفت تحصیلی یادگیری.
- ۲- اتخاذ شیوه های عملی در ارتقا سطح مهارت‌های یادگیری خودتنظیم دانش آموزان
- ۳- آشنا ساختن معلمان و مشاوران مدارس با مفهوم سبک شناختی تا درک بهتری نسبت به شیوه های یادگیری و یادسپاری دانش آموزان کسب کنند .
- ۴- توجه به این یافته که جنسیت یادگیرندگان عامل تعیین کننده ای در میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم نمی باشد. لذا هرگونه کلیشه فرهنگی که در آن پسران توانمندتر از دختران دانسته می شود ، مردود می باشد . عوامل درون آموزشی و برون آموزشی نظام آموزشی باید شرایط یادگیری خود تنظیم را برای تمامی یادگیرندگان فراهم نماید.

منابع :

الف - فارسی

اعظمی ، بهارک. (۱۳۸۱). بررسی رابطه سبکهای شناختی وابسته به زمینه و مستقل از زمینه با نیازهای آموزشی دانش آموزان دبیرستانی کاربر شبکه‌های اطلاع رسانی مدارس ایران به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی در شهر تهران - پایان نامه کارشناسی ارشد - دانشگاه تربیت معلم .

البرزی ، شهلا - سامانی ، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز - مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره پانزدهم ، شماره ۱

رضایی، اکبر. (۱۳۷۸). مقایسه سبکهای یادگیری دانش آموزان و دانشجویان گروههای علوم انسانی و ریاضی مدارس و دانشگاههای شهر تهران . پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی .

رفوٹ ، مری . آن ، لیل ، لیندا، دوفابو، لئوناردو. راهبردهای یادگیری و یادسپاری مترجم: علینقی خرازی (۱۳۷۵). تهران : نشرنی .

رفیعیان ، کیوان. (۱۳۷۹). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان ، مؤلفه های انگیزشی و هوش وعملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد . دانشگاه تربیت معلم *

سیف ، علی اکبر. (۱۳۷۹) روانشناسی پرورشی : روانشناسی یادگیری و آموزش (ویراست نو) تهران : انتشارات آگاه

صمدی ، معصومه. (۱۳۸۲). خود تنظیمی در یادگیری چیست پژوهش نامه آموزش شماره ۶۲-۶۳ ب - انگلیسی

Kelleher, E.E. (1997). *The Group Embedded Figures Test . Field dependant and field independent and undergraduate commerce major*, Messick, S. (Ed.) (1976). *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pithers, r.t (2002). *Cognitive learning style : a review of the field dependent -field independent approach*. *Journal of vocational and training* , vol.52 , Number ; 1 , 2002

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

Riding, R.J., and Cheema, I. "Cognitive styles - An overview and integration.", *Educational Psychology* (1991), pp 193 -215.

Smith treey, kerista p(2002) *The Effects of Online Time Management Practices on Self-Regulated Learning and Academic Self-Efficacy*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction (Instructional Technology)

Shunk , D.H(1991). *Self-efficacy and academic motivation* .*Educational Psychologist* ,26,pp.207-231

Schmeck, R. R. (1983). *Learning styles of college students*. In R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition* (pp. 233-280). New York: Academic Press.

Slavin, R.E.(1991) *Educational psychology(3the)* Boston: Allyn and Bacon

Sriva stava, D.(1997). *Cognitive Style in Educational perspectives*. New Dehli. (India).

Woolfolk, A.E.(1995). *Educational psychology (6 th-ed)*. Boston: Allyn and Bacon.

Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., and Cox, P.W. "Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications", *Review of Educational Research* (47:1), Winter 1977, pp 1-64.

Zimmerman B.j. (1990) *Self – regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive. Perspective. Edu.Psychology- Review* 2(2).

