

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.
انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تحلیل کارکرد آموزش فراشناخت در تقویت یادگیری خودراهبر دانش آموزان

شیوه استناددهی: شریفی، نرگس،

رستمی، فرزاد، و سادات علوی کیا، مریم.
(۱۴۰۴). تحلیل کارکرد آموزش فراشناخت در تقویت یادگیری خودراهبر دانش آموزان. یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، ۲(۲)، ۱۰-۱.

۱. نرگس شریفی: گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
۲. فرزاد رستمی*: گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
۳. مریم سادات علوی کیا: گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: f.rostami92@gmail.com

چکیده

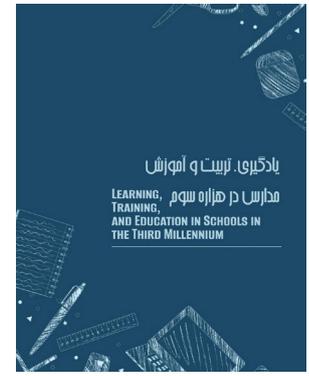
هدف این مطالعه، بررسی و تحلیل نقش آموزش فراشناخت در تقویت یادگیری خودراهبر دانش آموزان و ارائه چارچوب مفهومی منسجم است. این پژوهش از نوع مروری کیفی با رویکرد تحلیل نظری است. داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند ادبیات علمی مرتبط گردآوری شد. تعداد ۱۵ مقاله منتخب بر اساس معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم با موضوع، چارچوب نظری روشن و اعتبار علمی بررسی شدند. فرایند تحلیل داده‌ها به صورت کیفی و استقرایی، شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی با استفاده از نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ انجام گرفت و تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها چهار مقوله اصلی را آشکار ساخت: توسعه خودتنظیمی شناختی، تقویت انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری یادگیرنده، ارتقای مهارت‌های شناختی سطح بالا و توانمندسازی یادگیری خودراهبر. آموزش فراشناخت با افزایش آگاهی دانش آموز از فرایندهای شناختی، برنامه‌ریزی و پایش فعالیت‌های یادگیری، ارتقای مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری و تقویت انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری، موجب شکل‌گیری یادگیرندگان خودراهبر و مستقل می‌شود. این نتایج با مطالعات پیشین همسو بوده و نشان می‌دهد فراشناخت می‌تواند به عنوان یک مؤلفه کلیدی در بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان و پرورش مهارت‌های مادام‌العمر مورد استفاده قرار گیرد. آموزش فراشناخت با تقویت ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری دانش آموزان، نقش اساسی در ارتقای یادگیری خودراهبر ایفا می‌کند. این پژوهش بر اهمیت طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر فراشناخت و ارائه فرصت‌های تمرینی برای مهارت‌های خودمدیریتی و خودارزیابی تأکید دارد و می‌تواند مبنای علمی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی و توسعه برنامه‌های درسی فعال و یادگیرنده‌محور باشد.

واژگان کلیدی: فراشناخت، یادگیری خودراهبر، خودتنظیمی شناختی، انگیزش درونی، مهارت‌های شناختی

Submit Date: 29 March 2025
Revise Date: 03 May 2025
Accept Date: 09 May 2025
Publish Date: 21 May 2025



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.



Analysis of the Function of Metacognitive Instruction in Strengthening Students' Self-Directed Learning

How to cite: Sharifi, N., Rostami, F., & Sadat Alavikia, M. (2025). Analysis of the Function of Metacognitive Instruction in Strengthening Students' Self-Directed Learning. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, 2(2), 1-10.

Authors' Information:

1. Narges Sharifi: Department of Curriculum Studies, University of Yazd, Yazd, Iran
2. Farzad Rostami*: Department of Educational Sciences, University of Yazd, Yazd, Iran
3. Maryam Sadat Alavikia: Department of Curriculum Studies, University of Tehran, Tehran, Iran

Corresponding author's email: f.rostami92@gmail.com

Abstract

This study aims to examine and analyze the role of metacognitive instruction in enhancing students' self-directed learning and to provide a coherent conceptual framework. This qualitative study employed a systematic literature review and theoretical analysis. Data were collected solely from 15 selected scholarly articles based on inclusion criteria including direct relevance, clear theoretical framework, and scientific credibility. Data analysis followed an inductive qualitative approach, incorporating open, axial, and selective coding using NVivo software version 14, continuing until theoretical saturation was achieved. Data analysis revealed four main themes: development of cognitive self-regulation, enhancement of intrinsic motivation and learner responsibility, promotion of higher-order cognitive skills, and empowerment of self-directed learning. Metacognitive instruction increased students' awareness of cognitive processes, planning and monitoring of learning activities, problem-solving and decision-making skills, and intrinsic motivation and responsibility, thereby fostering independent and self-directed learners. These findings align with previous research and indicate that metacognition can serve as a key component in improving learning quality and lifelong skills development. Metacognitive instruction plays a critical role in enhancing students' self-directed learning by strengthening cognitive, motivational, and behavioral dimensions. The study emphasizes the importance of designing metacognition-based educational programs and providing opportunities to practice self-management and self-assessment skills, offering an evidence-based foundation for educational policy-making and learner-centered curriculum development.

Keywords: *Metacognition, Self-directed learning, Cognitive self-regulation, Intrinsic motivation, Cognitive skills*

مقدمه

آموزش معاصر در قرن بیست و یکم با تحولات عمیق معرفتی، فناورانه و اجتماعی مواجه شده است که این تحولات، الگوهای سنتی یاددهی - یادگیری را به طور بنیادین دگرگون ساخته و ضرورت بازاندیشی در اهداف، روش‌ها و کارکردهای نظام‌های آموزشی را بیش از پیش آشکار کرده است. در این چشم‌انداز نوین، آموزش دیگر صرفاً انتقال اطلاعات از معلم به دانش‌آموز تلقی نمی‌شود، بلکه به فرایندی پویا، تعاملی و یادگیرنده‌محور تبدیل شده است که هدف اصلی آن پرورش افرادی توانمند، مستقل و خودراهبر است که قادر باشند یادگیری خویش را در طول زندگی هدایت و مدیریت نمایند. یکی از مهم‌ترین مفاهیمی که در دهه‌های اخیر به‌عنوان زیربنای این تحول مورد توجه پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است، مفهوم «یادگیری خودراهبر» است که به توانایی فرد در برنامه‌ریزی، پایش، هدایت و ارزشیابی مستقل فرایند یادگیری اشاره دارد (Knowles, ۱۹۷۵; Zimmerman, ۲۰۰۲). یادگیرندگان خودراهبر نه تنها در محیط‌های آموزشی رسمی عملکرد تحصیلی بالاتری دارند، بلکه در مواجهه با چالش‌های پیچیده زندگی حرفه‌ای و اجتماعی نیز از انعطاف‌پذیری شناختی، انگیزش پایدار و مهارت‌های حل مسئله کارآمدتری برخوردارند (Garrison, ۱۹۹۷; Loyens, Magda, & Rikers, ۲۰۰۸).

با وجود اهمیت فزاینده یادگیری خودراهبر، شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی سنتی، به دلیل اتکای بیش از حد به آموزش معلم‌محور و ارزیابی‌های حافظه‌محور، از فرصت‌های کافی برای رشد استقلال شناختی و مهارت‌های خودمدیریتی محروم می‌مانند (Hattie, ۲۰۱۲). این وضعیت موجب می‌شود یادگیری به فعالیتی وابسته به کنترل بیرونی تبدیل گردد و دانش‌آموزان در فقدان نظارت مستقیم معلم، دچار افت انگیزشی، سردرگمی شناختی و کاهش کیفیت یادگیری شوند (Schunk & Zimmerman, ۲۰۰۸). در چنین شرایطی، پژوهشگران حوزه روان‌شناسی تربیتی به دنبال شناسایی متغیرهایی بوده‌اند که بتوانند نقش میانجی و تقویت‌کننده در پرورش یادگیری خودراهبر ایفا کنند. یکی از مهم‌ترین این متغیرها، آموزش فراشناخت است که در ادبیات پژوهشی به‌عنوان یکی از قدرتمندترین پیش‌بین‌های موفقیت تحصیلی و یادگیری پایدار معرفی شده است (Flavell, ۱۹۷۹; Schraw & Dennison, ۱۹۹۴).

فراشناخت به دانش و آگاهی فرد نسبت به فرایندهای شناختی خویش و توانایی تنظیم و کنترل این فرایندها اطلاق می‌شود و شامل مؤلفه‌هایی نظیر آگاهی از راهبردهای یادگیری، برنامه‌ریزی، پایش، ارزشیابی و تنظیم شناختی است (Efklides, ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردارند، نه تنها در یادگیری مفاهیم درسی موفق‌ترند، بلکه قادرند دانش خود را به موقعیت‌های جدید منتقل کرده و از آن در حل مسائل پیچیده بهره بگیرند (Bransford, Brown, & Cocking, ۲۰۰۰). آموزش فراشناخت، یادگیرنده را از سطح دریافت منفعل اطلاعات به سطح ساخت فعال دانش ارتقا می‌دهد و او را به عاملی آگاه، خودناظر و خوداصلاح‌گر در فرایند یادگیری تبدیل می‌کند (Pintrich, ۲۰۰۰; Zimmerman, ۲۰۰۸).

از سوی دیگر، یادگیری خودراهبر بدون برخورداری از مهارت‌های فراشناختی، عملاً امکان تحقق پایدار ندارد؛ زیرا خودراهبر بودن مستلزم توانایی فرد در برنامه‌ریزی اهداف یادگیری، انتخاب راهبردهای مناسب، نظارت مستمر بر پیشرفت و بازنگری عملکرد است که همگی در هسته

فراشناخت قرار دارند (Boekaerts, ۲۰۱۱). پژوهش‌های تجربی متعدد نشان داده‌اند که آموزش نظام‌مند فراشناخت می‌تواند به‌طور معناداری سطوح خودتنظیمی، خودکارآمدی، انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد و در نتیجه، یادگیری خودراهبر آنان را تقویت نماید (Dignath & Büttner, ۲۰۰۸; Hidi & Renninger, ۲۰۰۶).

در سطح شناختی، فراشناخت موجب ارتقای مهارت‌های سطح بالایی نظیر تفکر انتقادی، حل مسئله و تصمیم‌گیری آگاهانه می‌شود که این مهارت‌ها پیش‌شرط‌های اساسی یادگیری خودراهبر به‌شمار می‌آیند (Kuhn, ۱۹۹۹; Fisher & Baird, ۲۰۰۵). در سطح انگیزشی نیز آموزش فراشناخت با افزایش خودکارآمدی و احساس کنترل بر یادگیری، انگیزش درونی را جایگزین انگیزش بیرونی می‌سازد و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری سوق می‌دهد (Bandura, ۱۹۹۷; Deci & Ryan, ۲۰۰۰). همچنین در بعد رفتاری، فراشناخت زمینه‌ساز توسعه مهارت‌های خودمدیریتی، مدیریت زمان، تنظیم اهداف شخصی و تعامل فعال با محتوای آموزشی می‌گردد که همگی از مؤلفه‌های اساسی یادگیری خودراهبر هستند (Candy, ۱۹۹۱; Garrison, ۱۹۹۷).

با وجود انباشت قابل توجه پژوهش‌های تجربی و نظری درباره فراشناخت و یادگیری خودراهبر، ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که هنوز نیاز جدی به تحلیل جامع، منسجم و نظام‌مند کارکرد آموزش فراشناخت در تقویت یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان وجود دارد. بسیاری از مطالعات موجود به بررسی روابط همبستگی یا تأثیرات مداخله‌ای محدود پرداخته‌اند و کمتر به تبیین سازوکارهای مفهومی و ساختارهای زیربنایی این رابطه توجه کرده‌اند. افزون بر این، پراکندگی یافته‌ها و تنوع چارچوب‌های نظری، ضرورت یک تحلیل کیفی تلفیقی را برای استخراج الگوهای مفهومی مشترک برجسته می‌سازد. از این‌رو، مطالعه حاضر با هدف تحلیل کارکرد آموزش فراشناخت در تقویت یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان و ارائه یک چارچوب نظری منسجم مبتنی بر شواهد پژوهشی طراحی شده است تا بتواند تصویری جامع از ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری این رابطه ارائه دهد و مبنایی علمی برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی آینده فراهم سازد.

بدین ترتیب، این پژوهش می‌کوشد با مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش و تحلیل کیفی داده‌ها، سازوکارهای کلیدی اثرگذاری آموزش فراشناخت بر شکل‌گیری یادگیری خودراهبر را شناسایی نموده و ضمن تبیین روابط میان مؤلفه‌های اصلی این دو سازه، پیشنهادهایی کاربردی برای طراحی برنامه‌های درسی، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی ارائه نماید. انتظار می‌رود یافته‌های این مطالعه بتواند به ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی و تربیت نسلی از یادگیرندگان مستقل، خودراهبر و مسئول در قبال یادگیری خویش کمک نماید.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، کیفی و از نوع مطالعات مروری نظام‌مند با رویکرد تحلیل نظری است. این مطالعه با هدف تحلیل کارکرد آموزش فراشناخت در تقویت یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان، با بهره‌گیری از روش مرور کیفی متون علمی و تحلیل محتوای نظری انجام شده است. طرح پژوهش به‌گونه‌ای تدوین شد که ضمن پوشش جامع ادبیات پژوهش در حوزه فراشناخت و یادگیری خودراهبر، امکان استخراج الگوهای مفهومی و سازوکارهای تبیینی مؤثر بر یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان فراهم گردد.

در این پژوهش، جامعه مورد مطالعه شامل کلیه مقالات علمی - پژوهشی، گزارش‌های علمی معتبر و مطالعات تجربی منتشر شده در حوزه آموزش فراشناخت و یادگیری خودراهبر طی سال‌های اخیر بود که در پایگاه‌های معتبر علمی داخلی و بین‌المللی نمایه شده‌اند. نمونه پژوهش به صورت هدفمند و بر اساس معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، برخورداری از چارچوب نظری روشن، ارائه یافته‌های قابل تحلیل کیفی و اعتبار علمی منبع انتخاب شد. در نهایت، پس از فرایند غربالگری اولیه و ارزیابی کیفیت منابع، تعداد ۱۵ مقاله واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب گردید. انتخاب منابع تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که با تحلیل مستمر داده‌ها، زمانی که مفاهیم و مقوله‌های جدیدی به چارچوب تحلیلی پژوهش افزوده نشد، فرایند انتخاب منابع متوقف گردید.

گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش صورت گرفت. در این مرحله، مقالات منتخب به طور کامل مطالعه شده و بخش‌های مرتبط با تعاریف فراشناخت، راهبردهای آموزش فراشناخت، سازوکارهای خودتنظیمی، مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و پیامدهای آموزشی آن استخراج گردید. داده‌های متنی حاصل از مقالات، به عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شد و برای سازمان‌دهی و مدیریت داده‌ها از نرم‌افزار تحلیل کیفی NVivo نسخه ۱۴ استفاده شد.

تحلیل داده‌ها با رویکرد تحلیل محتوای کیفی و به صورت استقرایی انجام گرفت. در این فرایند، ابتدا داده‌ها به صورت کدگذاری باز مورد بررسی قرار گرفتند و مفاهیم اولیه استخراج شد. سپس از طریق کدگذاری محوری، مفاهیم هم‌خانواده در قالب مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند و در نهایت با کدگذاری انتخابی، الگوی نظری منسجمی از کارکرد آموزش فراشناخت در تقویت یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان تدوین گردید. فرایند تحلیل به صورت چرخه‌ای و هم‌زمان با گردآوری داده‌ها پیش رفت تا اطمینان حاصل شود که چارچوب مفهومی حاصل، بازتاب دقیق و عمیق داده‌های پژوهش است. اعتبار تحلیل‌ها از طریق بازبینی مداوم کدها، مقایسه مستمر داده‌ها و رعایت اصل اشباع نظری تضمین شد.

یافته‌ها

توسعه خودتنظیمی شناختی به عنوان یکی از بنیادی‌ترین کارکردهای آموزش فراشناخت، نقشی محوری در تقویت یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان ایفا می‌کند؛ زیرا آموزش فراشناخت از طریق افزایش آگاهی یادگیرنده نسبت به فرایندهای فکری خود، او را قادر می‌سازد تا به صورت فعال بر نحوه یادگیری، میزان پیشرفت، کیفیت درک مفاهیم و کارایی راهبردهای مورد استفاده نظارت داشته باشد و در صورت نیاز، به بازبینی و اصلاح مسیر یادگیری بپردازد. مطالعات متعدد نشان می‌دهد که فراگیرانی که مهارت‌های برنامه‌ریزی، پایش و ارزشیابی شناختی بالاتری دارند، قادرند اهداف یادگیری خود را دقیق‌تر تعیین کرده، راهبردهای مناسب‌تری انتخاب نمایند و با انعطاف شناختی، شیوه‌های مطالعه خود را متناسب با ماهیت تکلیف تغییر دهند که این امر به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش احساس کنترل بر یادگیری منجر می‌شود (Zimmerman, ۲۰۰۲; Schraw & Dennison, ۱۹۹۴; Pintrich, ۲۰۰۰). در این چارچوب، فراشناخت به دانش‌آموز کمک می‌کند تا از یادگیری منفعل فاصله گرفته و به یک یادگیرنده خودناظر و خوداصلاح‌گر تبدیل شود؛ فرآیندی که هسته اصلی خودتنظیمی محسوب می‌گردد و بستر شکل‌گیری یادگیری خودراهبر پایدار را فراهم می‌سازد (Efklides, ۲۰۱۴; Boekaerts, ۲۰۱۱). شواهد پژوهشی نشان

می‌دهد دانش‌آموزانی که به‌طور منظم عملکرد خود را ارزیابی کرده و در مواجهه با ناکارآمدی راهبردها، به تنظیم مجدد آن‌ها می‌پردازند، از سطوح بالاتری از خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی برخوردار می‌شوند و کمتر دچار افت انگیزشی می‌گردند (Dignath & Hattie, ۲۰۱۲; Büttner, ۲۰۰۸).

تقویت انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری یادگیرنده از دیگر پیامدهای مهم آموزش فراشناخت است که به‌طور مستقیم با یادگیری خودراهبر پیوند دارد؛ زیرا زمانی که دانش‌آموز نسبت به فرایند تفکر خود آگاه می‌شود و نقش تصمیم‌ها و تلاش‌های خویش را در موفقیت تحصیلی درک می‌کند، باور به توانمندی‌های شخصی و احساس مالکیت بر یادگیری در او تقویت می‌شود. این فرایند، خودکارآمدی تحصیلی را افزایش داده و انگیزش درونی را جایگزین انگیزش بیرونی می‌کند؛ به‌گونه‌ای که یادگیری نه به‌عنوان تکلیف تحمیلی بلکه به‌عنوان تجربه‌ای معنادار و ارزشمند ادراک می‌شود (Bandura, ۱۹۹۷; Deci & Ryan, ۲۰۰۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش فراشناخت موجب افزایش تعهد تحصیلی، پشتکار، هدف‌گذاری شخصی و خودپاداش‌دهی می‌شود و دانش‌آموزان را به سمت پذیرش مسئولیت کامل یادگیری خود سوق می‌دهد (Schunk & Zimmerman, ۲۰۰۸; Hidi & Renninger, ۲۰۰۶). در چنین شرایطی، یادگیرنده در مواجهه با چالش‌های آموزشی، به‌جای اجتناب یا وابستگی به دیگران، با اعتماد به توانایی‌های شناختی خود تلاش می‌کند راه‌حل مناسب بیابد که این ویژگی از شاخصه‌های کلیدی یادگیری خودراهبر به‌شمار می‌رود (Knowles, ۱۹۷۵; Garrison, ۱۹۹۷).

ارتقای مهارت‌های شناختی سطح بالا، سومین محور اساسی کاربرد آموزش فراشناخت است که شامل تقویت تفکر انتقادی، حل مسئله، تصمیم‌گیری آگاهانه و یادگیری عمیق می‌شود و زیربنای توانمندی یادگیرنده در مدیریت مستقل یادگیری را شکل می‌دهد. آموزش فراشناخت با هدایت دانش‌آموزان به سمت تحلیل اطلاعات، ارزیابی شواهد، شناسایی پیش‌فرض‌ها و بررسی پیامدهای تصمیم‌ها، آنان را از پردازش سطحی محتوا به پردازش عمیق و معنادار سوق می‌دهد (Flavell, ۱۹۷۹; Kuhn, ۱۹۹۹). مطالعات نشان می‌دهد فراگیرانی که از مهارت‌های فراشناختی قوی برخوردارند، قادرند دانش را به موقعیت‌های جدید انتقال دهند، روابط مفهومی را درک کنند و در مواجهه با مسائل پیچیده، راه‌حل‌های خلاقانه و منطقی ارائه دهند که این امر یادگیری پایدار و انعطاف‌پذیر را تسهیل می‌کند (Bransford et al., ۲۰۰۰; Fisher & Baird, ۲۰۰۵). در این چارچوب، فراشناخت نقش تسهیل‌کننده‌ای در گذار از حفظیات به تفکر تحلیلی و کاربردی ایفا می‌کند و یادگیری را از سطح دریافت منفعل اطلاعات به سطح ساخت فعال دانش ارتقا می‌دهد.

در نهایت، توانمندسازی یادگیری خودراهبر به‌عنوان برآیند نهایی آموزش فراشناخت ظاهر می‌شود؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموز با کسب مهارت‌های خودمدیریتی، استقلال یادگیری، خودارزیابی پیشرفت و انعطاف در سبک یادگیری، به یک عامل فعال و خودمختار در فرایند آموزش تبدیل می‌گردد. آموزش فراشناخت به یادگیرنده می‌آموزد چگونه زمان خود را مدیریت کند، منابع مناسب را انتخاب نماید، مسیر یادگیری شخصی خود را طراحی کند و با تعامل فعال با محتوا، کیفیت یادگیری را ارتقا دهد (Candy, ۱۹۹۱; Zimmerman, ۲۰۰۸). پژوهش‌های معاصر تأکید دارند که فراشناخت نه تنها عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد، بلکه نگرش یادگیری مادام‌العمر، مسئولیت اجتماعی یادگیری و تمایل به توسعه مستمر دانش را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند؛ ویژگی‌هایی که از مؤلفه‌های اساسی یادگیری خودراهبر در نظام‌های آموزشی نوین

محسوب می‌شوند (Garrison, ۱۹۹۷; Loyens et al., ۲۰۰۸). بدین ترتیب، آموزش فراشناخت با ایجاد زیرساخت‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری، مسیر گذار از آموزش معلم‌محور به یادگیری دانش‌آموز‌محور را هموار ساخته و نقش تعیین‌کننده‌ای در پرورش نسل یادگیرندگان خودراهبر ایفا می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش فراشناخت نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان ایفا می‌کند و این نقش در ابعاد مختلف شناختی، انگیزشی و رفتاری قابل مشاهده است. تحلیل مفهومی داده‌ها چهار مقوله اصلی را برجسته ساخت: توسعه خودتنظیمی شناختی، تقویت انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری یادگیرنده، ارتقای مهارت‌های شناختی سطح بالا و توانمندسازی یادگیری خودراهبر. در بعد شناختی، یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش فراشناخت موجب افزایش آگاهی دانش‌آموزان نسبت به فرایندهای تفکر خود، توانایی برنامه‌ریزی و پایش فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی مداوم عملکرد می‌شود. این مهارت‌ها زمینه‌ساز خودتنظیمی و تصمیم‌گیری آگاهانه در فرایند یادگیری هستند و به دانش‌آموز امکان می‌دهند تا با انعطاف و اصلاح راهبردها، به بهبود کیفیت یادگیری دست یابد (Zimmerman, ۲۰۰۲; Schraw & Dennison, ۱۹۹۴). به‌طور مشابه، مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند که فراشناخت باعث ارتقای توانایی برنامه‌ریزی، نظارت و بازبینی فعالیت‌های یادگیری می‌شود و یادگیرندگان را از فرایندهای منفعل به یادگیری فعال و خودتنظیم هدایت می‌کند (Boekaerts, ۲۰۱۱; Pintrich, ۲۰۰۰).

در بعد انگیزشی، نتایج این مطالعه حاکی از آن است که آموزش فراشناخت موجب تقویت خودکارآمدی، انگیزش درونی، مسئولیت‌پذیری و پشتکار دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزانی که مهارت‌های فراشناختی بالایی دارند، با اعتماد به توانایی‌های شناختی خود، مسئولیت یادگیری خویش را پذیرفته و در مواجهه با دشواری‌ها مقاومت نشان می‌دهند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین تطابق دارد؛ به‌گونه‌ای که مطالعات نشان داده‌اند فراشناخت، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش درونی را افزایش می‌دهد و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در فرایند یادگیری و پذیرش مسئولیت شخصی سوق می‌دهد (Bandura, ۱۹۹۷; Deci & Ryan, ۲۰۰۰; Schunk & Zimmerman, ۲۰۰۸). افزون بر این، آموزش فراشناخت موجب می‌شود که دانش‌آموزان هدف‌گذاری شخصی موثرتری داشته باشند و با پشتکار و خودپاداش‌دهی، انگیزه یادگیری را حفظ نمایند، امری که در مطالعات مشابه نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Hidi & Renninger, ۲۰۰۶).

ارتقای مهارت‌های شناختی سطح بالا نیز یکی دیگر از نتایج برجسته این پژوهش بود. آموزش فراشناخت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا توانایی تحلیل اطلاعات، تفکر انتقادی، حل مسئله و تصمیم‌گیری آگاهانه را بهبود بخشند و دانش خود را به موقعیت‌های جدید انتقال دهند. این یافته با شواهد پیشین همسو است؛ پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراشناخت باعث ارتقای یادگیری عمیق، پردازش معناگرا و توانایی کاربردی دانش در حل مسائل پیچیده می‌شود (Flavell, ۱۹۷۹; Kuhn, ۱۹۹۹; Bransford et al., ۲۰۰۰). به علاوه، دانش‌آموزانی که از مهارت‌های فراشناختی بهره‌مند هستند، قادرند دانش خود را سازمان‌دهی کرده، ارتباط میان مفاهیم را درک نموده و در مواجهه با موقعیت‌های

چالش برانگیز، راهکارهای خلاقانه ارائه دهند (Fisher & Baird, ۲۰۰۵). این ویژگی‌ها تأکید می‌کنند که آموزش فراشناخت نه تنها موجب تقویت مهارت‌های شناختی سطح بالا می‌شود، بلکه مسیر یادگیری خودراهبر و مستقل را هموار می‌سازد.

توانمندسازی یادگیری خودراهبر به‌عنوان پیامد نهایی آموزش فراشناخت، از دیگر نتایج مهم این مطالعه است. یافته‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان با کسب مهارت‌های خودمدیریتی، استقلال در یادگیری، انعطاف در سبک یادگیری، خودارزیابی پیشرفت و تعامل فعال با محتوا، به یادگیرندگان خودراهبر تبدیل می‌شوند. این نتایج با مطالعات پیشین همخوانی دارد؛ به‌طور مثال، پژوهش‌های Candy (۱۹۹۱) و Garrison (۱۹۹۷) نشان داده‌اند که فراشناخت موجب افزایش خودمدیریتی، استقلال و قابلیت برنامه‌ریزی مسیر یادگیری می‌شود و یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا به‌طور فعال و خودمختار در فرایند آموزشی مشارکت نمایند. همچنین، توانمندسازی یادگیری خودراهبر موجب افزایش یادگیری مادام‌العمر، مسئولیت اجتماعی یادگیری و تمایل به توسعه مستمر دانش می‌شود که همگی از مؤلفه‌های اساسی یادگیری خودراهبر در نظام‌های آموزشی مدرن محسوب می‌شوند (Zimmerman, ۲۰۰۸; Loyens et al., ۲۰۰۸).

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که آموزش فراشناخت از طریق تقویت آگاهی دانش‌آموز نسبت به فرایندهای شناختی، تنظیم اهداف و راهبردها، پایش و ارزشیابی عملکرد و ایجاد انعطاف و بازخورد مستمر، چارچوبی فراهم می‌کند که یادگیری خودراهبر در دانش‌آموز شکل گیرد و پایدار باقی بماند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که فراشناخت نه تنها عملکرد تحصیلی و مهارت‌های شناختی را ارتقا می‌دهد، بلکه با تقویت انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری، یادگیری را به یک تجربه معنادار و فعال تبدیل می‌کند. این نتایج با مدل‌های نظری و شواهد تجربی پیشین تطابق دارد و نشان می‌دهد که آموزش فراشناخت می‌تواند به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی در طراحی برنامه‌های آموزشی و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد (Boekaerts, ۲۰۱۱; Dignath & Büttner, ۲۰۰۸).

با این حال، مطالعه حاضر دارای محدودیت‌هایی است که باید مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه داده‌های پژوهش صرفاً از طریق مرور ادبیات علمی و تحلیل کیفی مقالات استخراج شده و هیچ داده تجربی مستقلی گردآوری نگردیده است، که ممکن است محدودیت‌هایی در تعمیم نتایج ایجاد کند. دوم، تعداد مقالات مورد بررسی محدود به ۱۵ منبع بود و با وجود تلاش برای پوشش جامع، امکان وجود منابع مرتبط دیگر و تفاوت‌های کیفی میان پژوهش‌ها وجود دارد. سوم، فرایند تحلیل کیفی و کدگذاری، با وجود استفاده از نرم‌افزار NVivo، به‌صورت تفسیر محقق محور انجام شد و بنابراین ممکن است سوگیری شناختی و تفسیری در تحلیل داده‌ها مؤثر باشد. چهارم، مطالعه به صورت نظام‌مند بر منابع منتشر شده متمرکز بود و منابع خاکستری، گزارش‌های آموزشی یا تجربیات عملی مدارس مورد بررسی قرار نگرفت، که می‌تواند بر جامعیت یافته‌ها تأثیرگذار باشد.

در راستای پژوهش‌های آینده، توصیه می‌شود که مطالعات تجربی و میانجی‌گری با نمونه‌های وسیع‌تر و متنوع انجام شود تا یافته‌های حاصل از مرور ادبیات تایید و تعمیق یابد. همچنین، پژوهش‌های طولی می‌توانند بررسی کنند که چگونه آموزش فراشناخت در طول زمان موجب تثبیت یادگیری خودراهبر می‌شود و چه مؤلفه‌هایی بیشترین اثرگذاری را دارند. به علاوه، پژوهش‌های ترکیبی و میان‌رشته‌ای که از روش‌های

کیفی و کمی هم‌زمان بهره می‌گیرند، می‌توانند تصویر جامع‌تری از سازوکارهای آموزش فراشناخت و تقویت یادگیری خودراهبر ارائه دهند. بررسی نقش متغیرهای فرهنگی، جنسیتی و تفاوت‌های فردی در این رابطه نیز می‌تواند یافته‌های کاربردی و قابل تعمیم ارائه کند. از منظر کاربردی، یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که معلمان، برنامه‌ریزان درسی و مدیران آموزشی می‌توانند با طراحی فعالیت‌های آموزشی و برنامه‌های درسی مبتنی بر فراشناخت، زمینه تقویت یادگیری خودراهبر را در دانش‌آموزان فراهم کنند. به‌طور مشخص، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، برنامه‌ریزی و پایش فرایند یادگیری، فراهم کردن فرصت‌های بازخورد مستمر، تمرین تصمیم‌گیری و حل مسئله و تشویق دانش‌آموزان به خودارزیابی و بازنگری عملکرد، می‌تواند موجب افزایش کیفیت یادگیری و استقلال یادگیرندگان گردد. همچنین، ترکیب آموزش فراشناخت با شیوه‌های نوین تدریس فعال و تکنولوژی آموزشی، مانند یادگیری مبتنی بر پروژه و ابزارهای دیجیتال، می‌تواند اثرگذاری آن را بیشینه کرده و یادگیری خودراهبر را تقویت نماید. این رویکردها نه تنها عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند، بلکه مهارت‌های مادام‌العمر، انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری آنان را نیز تقویت می‌کنند و موجب تربیت نسل یادگیرندگان مستقل و فعال می‌شوند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. *Educational Psychologist*, 46(4), 199–213.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264.
- Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? *Educational Psychologist*, 49(1), 1–30.
- Fisher, M., & Baird, D. E. (2005). Online learning design that fosters student support, self-regulation, and retention. *Campus-Wide Information Systems*, 22(2), 88–107.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London: Routledge.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Cambridge Books.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–26.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411–427.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 451–502.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.