

ارتقای سطح مهارت‌های حل مساله با استفاده از آموزش مبتنی بر پردازش فراشناخت

دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه در نیم‌سال دوم ۹۳-۹۲

دکتر یحیی صفری^۱، حبیبه مسکینی^۲، اکبر نصرتی^۳، شهلا صفری^۴، مریم صفری^۵

habibehmeskini@gmail.com

نویسنده‌ی مسوول: کرمانشاه، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، دانشکده‌ی بهداشت

دریافت: ۹۴/۶/۱۶ پذیرش: ۹۵/۳/۱۹

چکیده

زمینه و هدف: یادگیری مستلزم استفاده از فرآیندهای فراشناختی است، و فراشناخت هم با مهارت‌های حل مساله ارتباط دارد. مطالعه‌ی حاضر با هدف ارتقای سطح مهارت‌های حل مساله دانشجویان با استفاده از آموزش مبتنی بر پردازش فراشناخت انجام شد.

روش بررسی: برای یک مطالعه شبه آزمایشی، تعداد ۴۰ نفر (۲۰ نفر گروه مداخله و ۲۰ نفر گروه کنترل) به روش نمونه‌گیری در دسترس، به عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب، و سپس به طور تصادفی در دو گروه کنترل و مداخله تقسیم شدند. برای گروه مداخله، مهارت‌های حل مساله به روش آموزشی مبتنی بر فراشناخت، و برای گروه کنترل به روش متداول، اجرا شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد مهارت حل مساله هیپنر (۱۹۸۸) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون t و تحلیل واریانس و با استفاده از نرم افزار SPSS V. 18 انجام شد.

یافته‌ها: میانگین کل نمرات مهارت‌های حل مساله دانشجویان گروه آزمایش (۱۵۱/۹۰) در پس آزمون از میانگین گروه گواه (۱۰۱/۶۵) بیشتر بود ($P < ۰/۰۰۰۱$). این تفاوت برای مهارت‌های حل مساله و مولفه‌های آن (اعتماد به حل مساله، سبک گرایش-اجتناب از فعالیت‌های حل مساله و کنترل شخصی رفتار و هیجانات خود حین حل مساله) معنا دار گردید ($P < ۰/۰۰۰۱$). تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات دانشجویان از نظر جنسیت و نوع رشته‌ی تحصیلی یافت نشد.

نتیجه‌گیری: با توجه به تاثیر مثبت آموزش مبتنی بر پردازش فراشناختی بر عملکرد حل مساله دانشجویان، آموزش این راهبرد ها به دانشجویان توصیه می‌گردد.

واژگان کلیدی: فراشناخت، حل مساله، آموزش پزشکی

مقدمه

هدف اصلی موسسات آموزشی، ایجاد یادگیری در دانشجویان است، و یادگیری نوعاً مستلزم استفاده از فرآیندهایی نظیر برنامه ریزی، به کارگیری دانش، نظارت، تنظیم و تأمل است (۱) که این مولفه‌ها در حوزه

فراشناخت (Metacognition) قرار دارد. اصطلاح فراشناخت برای اولین بار توسط Flavell (1979) مطرح گردید. وی فراشناخت را شامل دانش یا فرآیندهای شناختی می‌داند که درگیر ارزیابی (Appraisal)، نظارت (Monitoring)، و کنترل

۱- دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشیار دانشگاه علوم دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، ایران.

۲- کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، ایران.

۳- کارشناس پرستاری، بیمارستان امام رضا(ع)، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، ایران.

۴- کارشناسی ارشد آمار زیستی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، ایران.

۵- دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ایلام، ایلام، ایران.

فرآیند ها و فعالیت های شناختی می شود (۲). گرچه محققین، دامنه ی فراشناخت را با سازه های دیگری مرتبط می دانند (۳)، اما در تعریف فراشناخت، در باره ی سه مولفه ی دانش فراشناختی، نظارت شناخت، و تنظیم راهبردها، اتفاق نظر دارند (۴). در برخی منابع، دو مولفه ی تجربیات فراشناختی و راهبردهای کنترل فراشناختی نیز از عناصر کلیدی فراشناخت یاد می شود (۵)، در این تعریف، دانش فراشناختی به اطلاعات فرد در باره شناخت خود، تجربیات فراشناختی به ارزیابی و قضاوت فرد از معانی حوادث ذهنی و راهبردهای کنترل فراشناختی، به عنوان پاسخ افراد به چگونگی کنترل فعالیت های سیستم شناختی تلقی می شود (۶).

فراشناخت به عنوان یک متغیر کلیدی برای پیش بینی عملکرد یادگیری در حوزه ی حل مساله، مطرح است (۸، ۷). هیپنر (۱۹۸۸)، وجود سه ساختار احساس کفایت در حل مساله (Problem Solving Confidence)، کنترل شخصی بر هیجان ها و رفتار ها، و تمایل یا اجتناب فرد نسبت به حل مسایل را شناسایی کرد (۹) که این ساختارها با فراشناخت مرتبط هستند. استرنبرگ (۲۰۱۲) نیز گام هایی شامل تشخیص مساله و تعریف مساله، تنظیم راهبردها (Strategy Formulation)، سازماندهی اطلاعات، تخصیص منابع (Allocation of Resources)، نظارت و ارزشیابی را شناسایی کرد (۱) که بیشتر این گام ها از مولفه های بیان شده در تعریف فراشناخت هستند. مطالعات نشان می دهد که فراگیران برای حل مسایل پیچیده تر، نیاز بیشتری به کنترل فراشناختی دارند، تا بتوانند یادگیری های خود را مدیریت (۱۱) و عملکرد تحصیلی خود را با آموزش به روش فراشناختی ارتقا ببخشند (۱۲). به این صورت که آموزش به روش فراشناختی به واسطه ی تقویت تلاش دانش آموزان، توانایی آنها را در حل مساله بالا می برد (۱۳). اما توانایی ها در همه جا یکسان نیست، بلکه فراگیران برای حل مسایل، رفتارهای فراشناختی متفاوتی از خود نشان می دهند (۱۴). به

هر حال، آموزش راهبردهای فراشناختی، سطح مهارت های یادگیری (۱۵)، و حل مساله فراگیران را ارتقا می بخشد (۱۶ و ۱۷). بنابراین، فراشناخت و توانایی حل مساله با هم ارتباط دارند (۱۸)، با این وجود، رابطه هنگامی موثرتر است که حمایت های فراشناختی در خلال حل مساله، ارایه گردد (۱۹). و به فراگیران، چگونگی استفاده از راهبردهای فراشناختی در موقعیت های حل مساله آموزش داده شود (۲۰). در این صورت آموزش با رویکرد فراشناختی موجب نظم بخشی به فرآیند یادگیری و حل مساله فراگیران می شود (۲۱).

محققین حوزه ی آموزش و یادگیری، برنامه های مشابهی را برای آموزش حل مساله با رویکرد فراشناختی ارایه نموده اند. دری و هاوکس (۱۹۹۳)، دو مهارت مهم فراشناختی خود نظارتی (Self-monitoring) و برنامه ریزی را برای حل مساله موثر می دانند (۲۲). رویکرد فراشناختی که کاپا (۲۰۰۱)، برای حل مساله بیان می کند شامل تعیین مساله، بیان مساله، برنامه ریزی برای چگونگی حل مساله، برنامه ریزی برای اجرا، و ارزشیابی می شود (۱۰). برخی محققین دیگر، شش مولفه مرتبط با آموزش فراشناختی را معرفی می نمایند، که در این میان، راهبرد آموزش فراشناختی برای تقویت توانایی حل مساله به چشم می خورد. آنها برای حل مساله، دو مولفه ی دانش تخصصی و مهارت های فراشناختی را لازم می دانند (۲۳). هاونگا و همکاران (۲۰۱۳) هم با همبسته کردن فراشناخت و حل مساله، راهنمای آموزشی را برای تدریس حل مساله با رویکرد فراشناختی ارایه نموده اند. گام های این برنامه به طور خلاصه شامل: خواندن مساله، نمایش راه حل و نظارت بر درک مساله، برنامه ریزی گام های جزیی تر، رمز گذاری به زبان برنامه ای، ارزشیابی برنامه، و آزمون برنامه می شود (۱۱). راهبرد هایی هم توسط مونتگ (۱۹۹۲)، برای حل مساله بر اساس فرآیند فراشناخت شامل: مطالعه، بازخوانی، عینی کردن (Visualize)، پیشنهاد برای حل، پیش بینی راه حل، اجرا به روش حساب کردن، و چک کردن مساله پیشنهاد شده

است (۱۵). در مطالعه‌ی هوارد و همکاران (۲۰۰) هم، پنج راهبرد را که فراگیران خود-تنظیم برای حل مساله، به کار می‌برند شامل بازآرایی مساله، دانش شناختی، نظارت بر خرده وظایف، ارزشیابی خرده وظایف، و عینیت سازی معرفی شده است (۲۴).

مطالعاتی که به نقش ویژگی‌های فراگیران با آموزش با رویکرد فراشناختی انجام شده، نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین فرآیندهای فراشناختی دانش آموزان در سطوح مختلف تحصیلی وجود ندارد (۱۲،۲۵) برخی مطالعات هم نشان می‌دهد که فراشناخت با خودکارآمدی در ارتباط است (۲۶). به این صورت که فراگیرانی که خود-کارآمدی (Self-efficacy) سطح بالایی دارند، در مهارت‌های حل مساله با رویکرد فراشناختی موفق‌تر عمل می‌کنند. این افراد بر این باور هستند که محتوای دوره مهم، مفید و سودمند است. در نتیجه بیشتر درگیر آن می‌شوند (۲۷). با توجه به اهمیت فراشناخت به عنوان یک رویکرد مناسب در حل مساله، مطالعه‌ی حاضر با هدف ارتقای سطح مهارت‌های حل مساله دانشجویان با استفاده از آموزش مبتنی بر پردازش فراشناخت انجام شد.

روش بررسی

مطالعه‌ی حاضر به روش شبه آزمایشی دو گروهی با پیش‌آزمون - پس آزمون انجام شد. شرکت کنندگان در این پژوهش، ۴۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های وابسته به بهداشت در سه رشته‌ی بهداشت محیط، بهداشت عمومی، علوم و صنایع غذایی در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بودند که به صورت گروه‌های در دسترس انتخاب و سپس به طور تصادفی به دو گروه مداخله (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) تقسیم شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه‌ی مهارت‌های حل مساله هینر (۱۹۸۸) بود که برای درک پاسخ دهنده از رفتارهای حل مساله شان تهیه شده است (۹) و در کل، سه ساختار در

فرآیند حل مساله شامل احساس کفایت در حل مساله، کنترل شخصی بر هیجان‌ها و رفتارها و سبک‌های گرایشی-اجتنابی را اندازه‌گیری می‌نماید. این پرسشنامه ۳۵ گویه دارد که در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم-تأخیر موافقم-کمی موافقم-کمی مخالفم-تأخیر مخالفم-کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. بر مبنای تحلیل عاملی دارای ۳ زیر مقیاس مجزا (اعتماد به حل مساله، سبک‌گرایی-اجتناب و کنترل شخصی) است. برای پیشگیری از سوگیری در پاسخ دهی، ۱۵ عبارت با بیان منفی آورده شده که به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌ی کل پرسشنامه از جمع نمرات همه پاسخ‌ها به دست می‌آید. این پرسشنامه در مطالعات پیشین استفاده شده و روایی و پایایی آن محاسبه و معتبر شناخته شده است (۲۹ و ۲۸). ضرایب آلفای کرونباخ در جامعه‌ی آماری مطالعه‌ی حاضر به ترتیب: اعتماد به حل مساله: ۰/۸۵، سبک‌گرایی-اجتناب: ۰/۸۴، کنترل شخصی: ۰/۷۲ و کل پرسشنامه مهارت‌های حل مساله: ۰/۸۶ محاسبه شد.

محتوای جلسات آموزش و نحوه‌ی اجرا

در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته دو جلسه، محتوای مربوط به مهارت‌های حل مساله با رویکرد فراشناختی برای گروه مداخله اجرا شد. ولی به گروه کنترل، محتوای مهارت‌های حل مساله با روش مرسوم آموزش داده شد. شرط ورود به مطالعه، دانشجوی یکی از رشته‌های بهداشت بودن، و ملاک خروج از مطالعه، داشتن حداقل ۲ جلسه غیبت در کارگاه بود. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، حضور دانشجویان در مطالعه به شکل داوطلبانه، و نتایج مطالعه در کل تجزیه و تحلیل شد. محتوای آموزش مهارت‌های حل مساله به روش فراشناختی، از جمع بندی پیشینه برنامه‌های آموزشی حل مساله بر مبنای فراشناخت (۲۴ و ۲۳، ۱۵، ۱۱، ۱۰)، استخراج و پس از اعتباریابی به روش نظر سنجی از متخصصین حوزه‌ی روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، به شکل زیر ارائه گردید.

جلسه نهم: تمرینات مستقل حل مساله با رویکرد فراشناختی همراه با بازیابی توسط مدرس

جلسه دهم: ادامه تمرینات، جمع بندی، اجرای پس آزمون، اختتامیه و اهدای هدایا

روش تحلیل داده ها: داده های حاصل از آزمایش انجام شده، با استفاده از آزمون t گروه های مستقل در کنار ارایه‌ی شاخص های توصیفی مورد تحلیل قرار گرفت در تحلیل آزمون t پیش آزمون در گروه گواه و آزمایش به عنوان متغیر همگام مورد بررسی قرار گرفت و سپس نتایج پس آزمون با یکدیگر مقایسه شدند. تحلیل ها با استفاده از نرم افزار 16 SPSS انجام گرفت.

یافته‌ها

از مجموع ۴۰ نفر جامعه نمونه، ۲۴ (۶۰٪) نفر دختر و ۱۶ (۴۰٪) نفر پسر بودند. ۱۳ (۳۲/۵۰٪) نفر رشته علوم غذایی، ۱۶ (۴۰٪) نفر مهندسی بهداشت محیط و ۱۱ (۲۷/۵۰٪) نفر بهداشت عمومی بودند. داده های جمع آوری شده برای مولفه های مهارت‌های حل مساله (اعتماد به حل مساله، سبک گرایش -اجتناب، کنترل شخصی) در پیش آزمون و پس آزمون گروه‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است.

جلسه اول؛ معارفه، بیان اهداف کارگاه آموزشی، اجرای پرسشنامه پیش آزمون، آموزش تعاریف، تاریخچه، کلیات و چارچوب های فراشناخت و نقش و اهمیت آن در فرآیند یاد-دهی، یادگیری.

جلسه دوم: آموزش راهبردهای فراشناخت، آموزش راهبردهای عمده‌ی فراشناخت (راهبردهای برنامه ریزی، کنترل و نظارت، نظم دهی)، و ارتباط این مولفه ها با فرآیند حل مساله.

جلسه سوم: آموزش رویکردهای حل مساله، با تاکید بر حل مساله به روش فراشناختی

جلسه چهارم: نمایش مساله و چگونگی حل آن با رویکرد فراشناختی و توضیح جزییات

جلسه پنجم: ارایه‌ی مساله و اقدام به حل مساله با استفاده از راهبردهای برنامه ریزی برای حل مساله توسط دانشجویان با هدایت مدرس

جلسه ششم: اقدام به حل مساله با استفاده از راهبردهای کنترل و نظارت بر چگونگی حل مساله

جلسه هفتم: اقدام به حل مساله با استفاده از راهبردهای خود نظم دهی برای حل مساله با هدایت مدرس

جلسه هشتم: انجام تمرین هدایت شده حل مساله با رویکرد فراشناختی به صورت گروه های کوچک و ارایه توسط نماینده گروه ها و تصحیح اشکالات

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی ها در پیش آزمون و پس آزمون

		پیش آزمون		پس آزمون	
متغیرها	گروه ها	M±SD	M±SD	t	p
اعتماد به حل مساله	کنترل	۱۹/۹۵±۹/۳۴	۴۵/۵۵±۷/۴۰	۱۳/۰۸	<۰/۰۰۱
	مداخله	۱۷/۵۵±۶/۸۱	۵۵/۷۵±۶/۶۵	۵۰/۷۶	<۰/۰۰۱
گرایش-اجتناب	کنترل	۲۷/۹۷±۱۰/۷۷	۳۱/۴۵±۵/۷۴	۰/۱۶	۰/۸۸
	مداخله	۲۷/۱۰±۱۰/۰۸	۷۱/۶۵±۴/۷۴	۴۳/۱۴	<۰/۰۰۱
کنترل شخصی	کنترل	۲۳/۹۵±۳/۰۵	۲۸/۵۰±۸/۸۶	۰/۹۸	۰/۳۴
	مداخله	۲۵/۵۰±۵/۵۷	۳۹/۵۰±۶/۵۷	۳/۵۷	<۰/۰۰۱
حل مساله (در کل)	کنترل	۲۴/۸۵±۱۴/۵	۱۰۱/۶۵±۶/۵۰	۷/۰۹	<۰/۰۰۱
	مداخله	۲۵/۱۵±۱۴/۶۹	۱۵۱/۹۰±۷/۳۲	۵۰/۳۵	<۰/۰۰۱

همان طور که جدول (۱) نشان می‌دهد تفاوت بین میانگین‌های مولفه‌های مهارت‌های حل مساله پس از کنترل متغیر پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه معنادار است. در پس‌آزمون گروه گواه برای مولفه اعتماد به حل مساله ($P < 0/001$)، و گروه شاهد ($P < 0/001$) ولی در دو مولفه سبک‌گرایش - اجتناب و کنترل شخصی در گروه گواه اختلاف معنا دار نبود. اما در گروه آزمایش اختلاف معنادار شد. و در مهارت‌های حل مساله به طور کلی در گروه گواه ($P < 0/001$)، گروه آزمایش با ($P < 0/001$) دارای عملکرد بهتری بود.

داده‌ها با توجه به جنسیت دانشجویان از لحاظ مولفه‌های مهارت حل مساله مورد تحلیل قرار گرفت و نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات دانشجویان با توجه به جنسیت، تفاوت معنادار آماری وجود نداشت. این یافته‌ها در جدول (۲) ارایه شده است. همچنین نتایج به تفکیک رشته‌ی تحصیلی دانشجویان با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت و نشان داد که تفاوت معنادار آماری بین میانگین نمرات دانشجویان رشته‌های مختلف بهداشت درمهارت‌های حل مساله و مولفه‌های آن وجود نداشت.

جدول ۲: مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی پس‌آزمون مهارت‌های حل مساله در گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک جنسیت

متغیر	جنسیت	پس‌آزمون میانگین $\pm$ انحراف معیار	t	p
مهارت حل مساله	زن	۵۵/۷۵ $\pm$ ۲/۶۵	۰/۴۶	۰/۸۷
	مرد	۵۵/۳۸ $\pm$ ۲/۴۸		

جدول ۳: مقایسه میانگین نمره پس‌آزمون و پیش‌آزمون مهارت‌های حل مساله در گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک رشته تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	Df.	t	p
بین گروه‌ها	۵/۹۵	۲/۹۸	۲	۰/۴۳	۰/۶۳
درون گروه‌ها	۲۳۸/۶۵	۶/۴۲	۳۷		
کل	۲۴۳/۶۰		۳۹		

بحث

یافته‌ها نشان داد که آموزش حل مساله با رویکرد فراشناختی، تاثیر مثبت معنی داری بر ارتقای سطح مهارت‌های حل مساله دانشجویان دارد. این تاثیر برای هر سه مولفه حل مساله، شامل اعتماد به حل مساله، کنترل شخصی، و سبک‌گرایش اجتناب، نیز معنی دار شناخته شد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات قبلی همسو می‌باشد. مطالعات نشان داد که بین فراشناخت و توانایی حل مساله، ارتباط معنی دار وجود

دارد (۱۸). ولی این ارتباط هنگامی موثر است که حمایت‌های فراشناختی در خلال حل مساله ارایه گردد (۱۹)، که در این مطالعه، ضمن آموزش مهارت‌های حل مساله بر اساس فرایندهای پردازش حل مساله، حمایت فراشناختی اتفاق افتاده است. همچنین تدریس با رویکرد فراشناخت می‌تواند فرایند یادگیری و حل مساله فراگیران را نظم ببخشد (۲۱)، و توانایی حل مساله فراگیران را از طریق تقویت تلاش‌های آن‌ها در خلال حل مساله، تقویت کند (۱۳)، و بر ارتقای سطح

مهارت های حل مساله آن ها تاثیر بگذارد (۱۶، ۱۵). در این مطالعه، این تاثیر به شکل افزایش مهارت های حل مساله نشان داده شده است.

یافته ها پیرامون عملکرد دانشجویان در هر یک از مولفه های مهارت حل مساله، نشان داد که آموزش مهارت های حل مساله با رویکرد پردازش فراشناختی، باعث افزایش معنی دار سطح عملکرد دانشجویان در هر سه مولفه مهارت های حل مساله در گروه مداخله در پس آزمون نسبت پیش آزمون شد. ولی در مورد عملکرد گروه کنترل، در دو مولفه «گرایش-اجتناب» و «کنترل شخصی» تفاوت معنی داری بین پیش آزمون و پس آزمون وجود نداشت. اما در مولفه «اعتماد به حل مساله»، گروه مداخله در پس آزمون به شکل معنی داری نسبت به پیش آزمون، عملکرد بهتری داشت. به عبارت دیگر تاثیر آموزش به روش متداول در مولفه اعتماد به حل مساله، برای گروه کنترل معنی دار شناخته شد. با توجه به نتایج تحقیقات مبنی بر تاثیر آموزش با رویکرد فراشناختی بر ارتقای سطح مهارت های حل مساله فراگیران (۲۷ و ۲۳، ۲۱، ۸) و اینکه مولفه های سه گانه مذکور از مهارت های حل مساله هستند، بنابراین، تفاوت بین عملکرد گروه مداخله نسبت به گروه کنترل، دور از انتظار نیست. اما اینکه در مولفه اعتماد به حل مساله در گروه کنترل تحت تاثیر آموزش متداول نسبت به پیش آزمون، معنی دار شده است، قابل تامل است. این مولفه، به عنوان «احساس یا باور فرد نسبت به توانایی و کفایت در حل مساله» تعریف شده است (۹). به نظر می رسد که این مولفه، علاوه بر رویکردهای آموزش فراشناخت، تحت تاثیر عوامل دیگری نیز می باشد. مثلاً دو عامل دخیل در حل مساله شامل خود نظارتی و برنامه ریزی می شود (۲۲). گرچه این مهارت ها از مولفه های فراشناخت هستند، ولی به کارگیری خود بخودی آن ها دور از انتظار نیست. چرا که این مهارت ها در اکثر دانشجویان بر اثر تجربه شکل می گیرد. بعلاوه اینکه بسیاری از راهبردهایی مانند بازآرایی مساله،

دانش شناختی، نظارت بر خرده وظایف، ارزشیابی خرده وظایف، و عینیت سازی که به عنوان ویژگی های فراگیران خود-تنظیم موثر در حل مساله مطرح شده است، اغلب با تمرینات غیر فراشناختی هم قابل یادگیری هستند (۲۴). در واقع، دانستن اینکه چه موقع و چگونه از راهبردهای فراشناختی استفاده شود، نقش تعیین کننده ای در موفقیت های حل مساله دانشجویان ایفا می کند (۲۰). همچنین، فراشناخت با سازه های دیگری نظیر فرا-یادگیری، تفکر انتقادی و انگیزش در ارتباط است (۳)، که باید اذعان کرد که این سازه ها با آموزش های معمول هم قابل توسعه هستند.

یافته های دیگر این مطالعه، مقایسه ی میانگین نمره ی پس آزمون و پیش آزمون، مهارت های حل مساله دانشجویان در گروه های مداخله و کنترل به تفکیک جنسیت و همچنین رشته تحصیلی بود. یافته ها نشان داد که تفاوت معنی داری بین میانگین گروه ها با در نظر گرفتن جنسیت و رشته ی تحصیلی وجود نداشت. برخی مطالعات به نقش ویژگی های فراگیران در آموزش با رویکرد فراشناختی، نشان می دهد که تفاوت معنی داری بین فراپندها فراشناختی فراگیران در سطوح مختلف تحصیلی وجود ندارد (۳۰، ۲۵، ۱۲).

نتیجه گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش حل مساله به روش پردازش فراشناختی بر مهارت های حل مساله دانشجویان تاثیر دارد. لذا پیشنهاد میشود، جهت تقویت راهبردهای فراشناختی و در نتیجه، افزایش مهارت های حل مساله دانشجویان، یک واحد درسی لحاظ گردد. همچنین برای افزایش آگاهی اساتید دانشگاه، کارگاه های آموزشی، با رویکرد فراشناختی برگزار شود.

تقدیر و تشکر

این طرح با شماره ۹۳۳۷۳ مصوب و با حمایت مالی معاونت تحقیقات و فناوری دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه انجام گرفت.

یاری نمودند سپاس‌گزاریم.

از آن معاونت و کلیه‌ی دانشجویانی که دراین پژوهش ما را

References

- 1- Azevedo R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion, *Metacognition Learning*. 2009; 4(1): 87–95.
- 2- Flavell JH. Metacognitive and Monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979; 34(10):906-911
- 3- Schneider W, & Lockl K. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In Perfect, T. & Schwartz, B. (Eds.), *Applied metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2002.
- 4- Alexander JM, Johnson KE, Albano J, Freygang T, Scott B. Relations between intelligence and the development of metaconceptual knowledge. *Metacognition Learning*. 2006; 1(1): 51–67.
- 5- Buwalda, FM, Bouman TK, Van Duijn M AJ. The effect of a psycho educational course on hypochondriacally metacognition. *Cogn There Res*. 2008; 32(5): 689–701.
- 6- Wells A. Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy. New York: John Wiley & Sons Ltd. 2000.
- 7- Heppner PP. The problem solving inventory(PSI). Research manual. Palo- Alto CA: Consulting psychologists press, 1988.
- 8- Jacobse AE, Harskamp, EG. Towards efficient measurement of metacognition in mathematical problem solving. *Metacognition Learning*. 2012; 7(2):133–149.
- 9- Heppner PP. The problem solving inventory(PSI). Research manual. Palo- Alto CA: Consulting psychologists press, 1988.
- 10- Sternberg RJ, Sternberg K. Cognition. 6thed. Australia: Wadsworth, Cengaged Learning, 2012.
- 11- Havenga M, Breed B, Mentz E, et al. Metacognitive and problem-solving skills to promote self-directed learning in computer programming: teachers' experiences. *SA- Educ J*. 2013; 10(2): 1-14.
- 12- Safari A, Arezy S. Improving Students' Educational Performance using Strategic Metacognitive Training. *Modern Journal of Education (MJE)*. 2012; 1(10-11): 27-31.
- 13- Mokos E, Kafoussi S. Elementary Students' Spontaneous Metacognitive Functions in Different Types of Mathematical Problems, *Journal of Research in Mathematics Education*. 2013; 2 (2): 242-267.
- 14- Pugalee DK. Writing, mathematics, and metacognition: looking for connections through students' work in mathematical problem solving, *School Science and Mathematics*. 2001; 101(5):236-245.
- 15- Montague M. The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on mathematical problem solving of middle school

- students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 1992; 36(1): 230-248.
- 16- Harandi V, Eslami Sharbabaki H, Ahmadi Deh M, Darehkordi A. The Effect of Metacognitive Strategy Training on Social Skills and Problem Solving Performance. *Journal of Psychology & Psychotherapy*. 2013; 3(4): 121.
- 17- Akturk AO, Sahin I. literature review on meta cognition and its measurement. *Procedia social and Behavioral Sciences*. 2011; 15(3): 3731-3736.
- 18- Anandaraj S, Ramesh CA. Study on the Relationship Between Metacognition and Problem Solving Ability of Physics Major Students, *Indian J of Applied Research*. 2014; 4(5): 191-199.
- 19- Kapa E. A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment. *Educational Studies in Mathematics*. 2001; 47(3): 317-336.
- 20- Teong SK. The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2003; 19(1): 46-55.
- 21- Brown A. Learning and Development: the problem of compatibility, *access and induction, Human Development*. 1982; 25(2): 89-115.
- 22- Derry SJ, Hawkes LW. Local cognitive model of problem-solving behavior: An application of fuzzy theory. Computers as cognitive tools. Lajoie, Susanne P. and Derry, Sharon J. (eds.) Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- 23- Schraw G, Crippen, KJ, Hartley K. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. 2006; 36(1): 111-139.
- 24- Howard BC, McGee S, Shia R, Hong NS. Metacognitive self regulation and problem-solving: Expanding the theory base through factor analysis. Proceedings of the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA., April, 2000. <http://www.cet.edu/research/papers.html>
- 25- Leutwyler B. Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. *Metacognition Learning*. 2009; 23(4):11-123.
- 26- Chan DW. Dimensionality and correlates of problem solving: the use of the problem solving inventory in the Chinese context. *Behavior Research and Therapy*. 2001; 39(7): 859-875.
- 27- Aurah CM, Cassady JC, McConnell TJ. Predicting problem solving ability from metacognition and self-efficacy beliefs on a cross validated sample. *British Journal of Education*. 2014; 2(1): 49-72.
- 28- Seyedfatemi N, Moshirabadi Z, Borimnejad L, Haghani H. Relationship between Problem Solving and Assertiveness Skills among Nursing Students. *journal of School of Nursing and Midwifery, Tehran, University of Medical Sciences*. 2013; 19(3): 70-81. [in Persian]
- 29- Heppner pp, Peterson Ch. The development and implications in personal problem solving

inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 1982; 29(1): 66-75.

30- Safari Y, Karamimatin B, Gharehtappe A, Rezaee M. The Effect of teaching metacognitive strategies on students' metacognitive awareness:

A study in school of health at Kermanshah University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2012; 12(5): 356-363. [in Persian]

Promotion of Problem Solving Skills by Using Metacognitive-based Instruction in Students of Kermanshah University of Medical Sciences

Safari Y¹, Meskini H¹, Nosrati A¹, Safari M¹, Safari Sh²

¹Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran.

²Azad University of Ilam, Ilam, Iran.

Corresponding Author: Safari Y, Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran.

Email: habibehmeskini@gmail.com

Received: 7 Sept 2015 **Accepted:** 8 Jun 2016

Background and objective: Studies have indicated that metacognitive strategies control and direct cognitive strategies. Thus, application of metacognitive and cognitive strategies together is essential for successful learning to happen. The present study was conducted to examine the effect of metacognitive-oriented instruction on development of problem solving skills in students of Kermanshah University of Medical Sciences.

Materials and Methods: This study was a quasi-experimental research with pretest/posttest and control group design. The study sample included the students of Kermanshah University of Medical Sciences (n=4283) in the academic year of 2013-2014. A total number of 40 students were selected through convenient sampling method as the study sample. The samples were randomly placed in experimental and control groups. For the experimental group, problem solving skills were taught based on metacognitive strategies in 8 sessions, each session for 1 and half hours. For the control group, however, problem solving skills were taught through conventional teaching method. The instrument for data collection was Heppner's problem solving inventory (1988) whose validity and reliability were confirmed previously. Data were analyzed by descriptive statistics, mean and standard deviation, and the hypotheses were tested through t-test.

Results: The results of the posttest showed that the total mean of scores for problem solving skills in the experimental group (99.75) was higher than that of the control group (26.800) ($p < 0.0001$). This difference was significant in the case of confidence, approach/avoidance and personal control components ($p < 0.0001$). Moreover, the mean of students' scores was not significant in terms of gender and major.

Conclusion: Given the positive effect of metacognitive strategies on the students' performance and the necessity of teaching metacognition for the sake of academic achievement, these strategies are recommended to be taught to students.

Keyword: Metacognition, Problem-solving skill, Metacognition instruction, Medical students.