

رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به

مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان

فرانک موسوی*^۱، عمران بدری^۲

تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۰/۲۶

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه شهرستان سرپل ذهاب می‌باشد. جمع‌آوری داده‌های پژوهشی به شیوه میدانی و با مراجعه به آزمودنی‌ها و انتخاب نمونه از جامعه آماری صورت گرفته است و نیز اطلاعات مربوط به چارچوب نظری و مباحث تئوری آن با مراجعه به منابع علمی و به شیوه کتابخانه‌ای انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش آموزان سال اول پسر روزانه (دولتی) مدارس متوسطه شهرستان سرپل ذهاب که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند می‌باشد. تعداد این دانش آموزان برابر ۵۳۰ نفر می‌باشد. پس از هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش سرپل ذهاب و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۲۲۳ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل: پرسشنامه آگاهی‌های فراشناختی شراو و دنیسون (M.A.I)، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی مارش (ASCQ)، پرسشنامه نگرش نسبت به مدرسه (ASSA-R)، آزمون شخصیت کالفرنیا بود. پس از پر کردن پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری گردید و اطلاعات بر اساس هر پرسشنامه دسته‌بندی گردید و داده‌ها از طریق همبستگی پیرسون تجزیه و تحلیل شد و نتایج زیر به دست آمد: بین آگاهی‌های فراشناختی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه شهرستان سرپل ذهاب در سطح معنی داری ۰/۰۰۱ رابطه وجود دارد. بین آگاهی‌های فراشناختی و نگرش نسبت به مدرسه دانش آموزان پسر سال اول متوسطه شهرستان سرپل ذهاب در سطح معنی داری ۰/۰۰۱ رابطه وجود دارد. بین آگاهی‌های فراشناختی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه شهرستان سرپل ذهاب در سطح معنی داری ۰/۰۰۱ رابطه وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: آگاهی‌های فراشناختی، خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، سازگاری اجتماعی، شهرستان سرپل ذهاب.

^۱ - استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

^۲ - کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی. دبیر آموزش و پرورش

* - نویسنده مسوول مقاله: frnkmosavi@yahoo.com

مقدمه

بررسی عوامل پیش‌آیند و پس‌آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه‌های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیر خود‌شناسایی و یا طبقه‌بندی شده‌اند. علاوه بر این یکی دیگر از مسائل مطرح شده در حوزه یادگیری آموزشگاهی که تحقیقات فراوانی را به خود معطوف داشته، خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی به ادراک یا تصور دانش آموز از شایستگی خود در رابطه‌ی یادگیری آموزشگاهی اشاره می‌کند که بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و همزمان به وسیله آن متأثر می‌شود و به نظر می‌رسد خودپنداره و عملکرد تحصیلی رابطه دوسویه دارند (Saif, 2007). هم‌چنین، نگرش مثبت نسبت به مدرسه، عزت نفس مثبت و مسوولیت‌پذیری نیز از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی- شناختی هستند که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارند (KHOjaste Mehar, 2012: 28).

در تأیید مطالب ذکر شده می‌توان به پژوهش (Pintrich, 2000) اشاره کرد که معتقد است نگرش دانش‌آموزان در مورد مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آنها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز کرده و هدف تکلیف‌مداری را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد در مورد تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف مؤثر است. دانش‌آموزان زمانی در کلاس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند می‌توانند در کلاس فعالانه درگیر شده و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند (Flavell, J. H. & Flavell, 2004). فراشناخت را آگاهی از فرآیندهای شناختی، نظارت فعال و متعاقب آن تنظیم و سازمان‌دهی این فرآیندها در ارتباط با داده‌ها و اهداف شناختی تعریف می‌کنند (Safari, 2012:356). برخی دیگر، فراشناخت را به عنوان توانایی افراد در تأمل، ادراک و کنترل یادگیری خود، تعریف می‌کنند. این توانایی از یک طرف، شامل آگاهی درباره راهبردهایی که می‌تواند استفاده شود (دانش فراشناختی) و از طرف دیگر کنترل درباره فرآیند یادگیری (تنظیم فراشناختی) یا جنبه کنترلی است (Zohar, 2009).

تحقیقات زیادی، آگاهی‌های فراشناختی و اهمیت آنها را در برنامه درسی مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های همه این مطالعات، آگاهی‌های فراشناختی را برای کسب موفقیت تحصیلی لازم دانسته‌اند. علاوه بر این، آگاهی‌های فراشناختی برای موفقیت در سایر جنبه‌های زندگی از جمله مسایل اجتماعی، اقتصادی و شغلی نیز ضروری دانسته شده‌اند (Safari, 2012: 357).

برخی از مطالعات بر این ادعا هستند که آگاهی‌های فراشناختی برای موفقیت در دوره لیسانس، بیشتر از دوره‌های پایین‌تر از آن ضروری است (Lin et al, 2005). هم‌چنین مطالعه دیگری ارتباط بین آگاهی‌های فراشناختی را با موفقیت تحصیلی، به اثبات رسانده است. دانش فراشناختی با

آگاهی فراشناختی تفاوت دارد. اولی به دانش آشکار و واضح ما درباره قوت‌ها و ضعف‌های شناختی خودمان گفته می‌شود درحالی‌که دومی به احساسات و تجارب ما اشاره دارد (Salari Far & Pakdaman, 2012: 92). فراشناخت با نظارت یا بازبینی تحصیلی، و راهبردهای یادگیری و تفکر انتقادی با آگاهی فراشناختی و تنظیم شناخت رابطه دارد (Sperling, Howard & Staley, 2004). تنظیم و کنترل شناخت، شامل انواعی از فعالیت‌های شناختی و فراشناختی است که شخص آنها را برای سازگاری و تغییر شناخت به کار می‌گیرد. برای کنترل، تنظیم و تغییر شناخت باید فعالیت‌های بازبینی با هم مرتبط شوند تا اطلاعاتی درباره یک هدف معین فراهم نمایند. بنابراین فراشناخت با خود نظم جویی، تنظیم رفتار، تنظیم انگیزش و عاطفه رابطه دارد و دانش‌آموزانی که شناخت خود را تنظیم می‌کنند، می‌توانند انگیزش و عاطفه خود را نیز کنترل نمایند (Pintrich, 2004; Schunk, 2008). هم‌چنین رابطه بین فراشناخت با خودنظم جویی و خودکارآمدی، مثبت است و آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی، باعث بهبود یادگیری و عملکرد تحصیلی می‌شود (Tok et al, 2010; Bradford & Steve, 2008; Arsal, 2010).

مسئله اصلی در این پژوهش رابطه آگاهی‌های فراشناختی با انواع یادگیری و فعالیت‌های روانی دانش‌آموزان است که در تأیید این رابطه در یک فراتحلیل (Mostafaii & Mahbob, 2006) در مورد عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان، نشان دادند که از میان ۲۲۸ عامل مؤثر در یادگیری، فرآیندهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان، بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. به طور کلی، آموزش راهبردهای فراشناختی، زمینه‌درگیری علمی، منبع کنترل درونی، اسنادهای مثبت، انگیزش پیشرفت بیشتر، خلاقیت و سازندگی و خودمسئولیت‌پذیری را در افراد فراهم کرده و حس اعتماد به نفس در امور زندگی را تقویت می‌کند و افراد را قادر می‌سازد که مشکلات را شناسایی نماید، فعالیت‌های خود را در بوته‌ی آزمایش و بررسی قرار دهد. آزاد و مستقل عمل کند و بهترین راه حل‌ها را در امور مختلف ارائه دهد (Mostafaii & Mahbob, 2006).

آگاهی از شناخت، زمانی به وجود می‌آید که شخص از توانایی‌های شناختی خود آگاه است. و بعد دوم فراشناخت، تفکری است که فکر را تنظیم و بر آن نظارت می‌کند (salari Far et al, 2011: 87). در این رویکرد، فراشناخت با سایر فرآیندهای عالی ذهن رابطه دارد. نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که فراشناخت با توانایی حل مسئله، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی (salari Far & pakdaman, 2009)، خودتنظیمی، (salari Far & mazaheri, 2011)، خودکارآمدی (salari Far et al, 2011: 79)، رابطه مثبت دارد. علاوه بر این، فراشناخت با خودبازبینی در انجام تکالیف و مهارت‌های تنظیم‌کننده مانند: برنامه‌ریزی و ارزشیابی رابطه دارد (Mohseni, 2004). و راهبردهای خودتنظیمی به طور معناداری خویشتن‌داری و توانایی دانش‌آموزان را در توجه طولانی مدت بر روی اهداف تحصیلی افزایش می‌دهد (Salari Far et al, 2011). مفهوم‌سازی دیگر از فراشناخت،

مربوط به حوزه روان‌شناسی بالینی و آسیب‌شناسی روانی است. در سال‌های اخیر، فراشناخت به عنوان پایه و اساس بسیاری از اختلال‌های روان‌شناختی مورد بررسی قرار گرفته است (salari Far et al, 2011: 79).

فراشناخت‌ها بر پردازش هیجانی و واکنش‌های مربوط به آسیب، از طریق تأثیر دانش و راهبردهای فراشناختی بر روی تغییر باورها و نیز تعبیر و تفسیر علائم خاص مانند افکار مزاحم اثر می‌گذارد. انگاره اصلی در این رویکرد، این است که باورها در اختلال‌های روان‌شناختی از مؤلفه‌های فراشناختی تشکیل می‌شود که کنش‌وری تفکر و سبک مقابله را هدایت می‌کند و از آن تأثیر می‌پذیرد (Davey & welz, 2006).

نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که باورهای فراشناختی مثبت و منفی با استعداد فرد در برابر نگرانی، رابطه مثبت دارد (CartWright – Hatton, 1997; velz & Papageorgiou, 1995).

باورهای فراشناختی و نگرانی با اختلال اضطراب فراگیر و اضطراب حالت نیز رابطه دارد (salari Far et al, 2011). باورهای مثبت و منفی درباره نگرانی به تصمیم‌گیری به صورت تکانش‌وری و اجتناب در موقعیت حل مسأله و اختلال اضطراب و افسردگی رابطه مثبت دارد (salari Far et al, 2010; salari Far & poor Etemad, 2011).

با در نظر گرفتن مفهوم‌سازی‌های متفاوت از فراشناخت و بررسی پژوهش‌های انجام یافته در رابطه با آگاهی‌های فراشناختی و فراشناخت، می‌توان گفت: فراشناخت سازه‌ای است که هم با قابلیت‌های شناختی رابطه دارد و هم می‌تواند زمینه‌ساز اختلال‌های روان‌شناختی شود. پس فراشناخت یکی از فرآیندهای عالی شناختی است که بر عملکرد فرد اثرهای متفاوتی دارد. با توجه به مسأله اساسی این پژوهش که رابطه آگاهی‌های فراشناختی با متغیرهای گوناگون است و نبود پژوهش‌هایی در زمینه رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی این پژوهش به بررسی رابطه‌ی آگاهی‌های فراشناختی با این مؤلفه‌ها می‌پردازد با امید به این که نتایج این پژوهش در زمینه حل مسائل آموزشی مفید باشد.

امروزه، آگاهی‌های فراشناختی اهمیت زیادی دارند. زیرا فراگیران نیاز به مهارت‌هایی دارند که در عصر جدید فن آوری اطلاعات و مجازی شدن یادگیری و ورود به دنیای غیر قابل پیش‌بینی دانش، بتوانند یادگیری خود را نظارت و کنترل کنند و به عنوان فراگیران خود تنظیم، از توانایی‌های خود در برنامه ریزی و ارزیابی عملکردشان بهره گیرند. مطالعات نشان داد که آگاهی‌های فراشناختی با آموزش، افزایش می‌یابد (karimi, salari far 2004).

هم چنین مطالعات نشان داده است که فراگیرانی که از توانایی‌های فراشناختی خود آگاهی دارند در مقایسه با فراگیران متوسط، اثربخش‌تر و دارای پیشرفت تحصیلی بیشتری بوده اند (Safari & Marzoqi, 2009). تحقیقات زیادی، آگاهی‌های فراشناختی و اهمیت آنها را در برنامه درسی مورد

بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های همه این مطالعات، آگاهی‌های فراشناختی را برای کسب موفقیت تحصیلی لازم دانسته‌اند. علاوه بر این، آگاهی‌های فراشناختی برای موفقیت در سایر جنبه‌های زندگی از جمله مسایل اجتماعی، اقتصادی و شغلی نیز ضروری دانسته شده‌اند (Salari Far & Pakdaman, 2009). مطالعه دیگری ارتباط بین آگاهی‌های فراشناختی را با موفقیت تحصیلی، به اثبات رسانده است (Zare & mohamadi Ahamad Abadi, 2011). با توجه به این که آگاهی‌های فراشناختی برای یادگیری و موفقیت تحصیلی و همچنین رشد فردی و اجتماعی فراگیران، امری لازم شناخته شده است، شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای این آگاهی‌ها نیز حائز اهمیت خواهد بود. فراشناخت با یادگیری رابطه مثبت دارد و دانش‌آموزانی که خود را کارآمدتر می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برخوردارند و در حل مسئله موفق‌ترند (Son & Metcalfe, 2000; Haffman & Spatariu, 2008). دانشجویان و دانش‌آموزان قوی و ضعیف در حل مسئله، از نظر دانش فراشناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی باز بینی و برنامه‌ریزی با یکدیگر متفاوتند، پژوهش‌ها نشان می‌دهند، رابطه فراشناخت و آگاهی فراشناختی با یادگیری و عملکرد در ریاضیات مثبت است و استفاده از راهبردهای فراشناختی در یادگیری واژگان و یادگیری زبان دوم مؤثر است، همچنین رابطه فراشناخت با پیشرفت تحصیلی، تصمیم‌گیری، شادکامی و یادگیری متون سخت نیز مثبت است (Karimi & salarifar, 2004).

در یک جمع بندی از منابع نظری و پژوهشی می‌توان گفت که فراشناخت جزء متغیرهای مهم و تأثیرگذار در آموزش و یادگیری است. در صورت توجه به آن فرایند آموزش بهتر شکل می‌گیرد و عملکرد دانش‌آموزان در فرایند یادگیری بهبود می‌یابد. در مرور پژوهش‌های انجام یافته، پژوهشی که به رابطه حالت فراشناختی و مؤلفه‌های آن با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی پرداخته باشد یافت نشد؛ پس پژوهش درباره نقش مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی در خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دارای اهمیت است. از جنبه نظری می‌توان مبانی نظری را با یافته‌های پژوهشی مرتبط ساخت و از نظر کاربردی با توجه به نتایج پژوهش می‌توان حالت فراشناختی را به عنوان یک متغیر تأثیرگذار در نظر گرفت. چون حالت فراشناختی بر هدف‌گزینی، توجه و برنامه‌ریزی تأثیر می‌گذارد هدف مطالعه حاضر تعیین نقش آگاهی‌های فراشناختی و مؤلفه‌های آن در خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان است.

با در نظر گرفتن مفهوم‌سازی‌های متفاوت از فراشناخت و بررسی پژوهش‌های انجام یافته در رابطه با آگاهی‌های فراشناختی و فراشناخت، می‌توان گفت: فراشناخت سازه‌ای است که هم با قابلیت‌های شناختی رابطه دارد و هم می‌تواند زمینه‌ساز اختلال‌های روان‌شناختی شود. پس فراشناخت یکی از فرآیندهای عالی شناختی است که بر عملکرد فرد اثرهای متفاوتی دارد.

با توجه به مسأله اساسی این پژوهش فرضیه‌های زیر ارائه می‌گردد:
 بین آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.
 بین آگاهی‌های فراشناختی با نگرش نسبت مدرسه رابطه مثبت وجود دارد.
 بین آگاهی‌های فراشناختی با سازگاری اجتماعی رابطه مثبت وجود دارد.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان سال اول پسر روزانه (دولتی) مدارس متوسطه شهرستان سرپل ذهاب که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند می‌باشد. تعداد این دانش‌آموزان برابر ۵۳۰ نفر می‌باشد. در این پژوهش حجم نمونه براساس فرمول کوکران تعیین شده است که برابر ۲۲۳ نفر می‌باشد. از بین جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۲۲۳ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از بین دبیرستان‌های شهرستان سرپل ذهاب مدارس معلم، جانباز و ایرج رستمی به طور تصادفی انتخاب شد. سپس پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان توزیع شد.

ابزار اندازه‌گیری پژوهش:

۱- پرسشنامه آگاهی‌های فراشناختی شراو و دنیسون (M.A.I)

آگاهی‌های فراشناختی دانش‌آموزان به وسیله پرسشنامه استاندارد سنجش آگاهی‌های فراشناختی (MAI) شراو و دنیسون سنجیده شد. این پرسشنامه دارای ۵۲ سؤال (۱۷ سؤال مؤلفه دانش فراشناختی و ۳۵ سؤال تنظیم فراشناختی) و در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم - ۵ تا کاملاً مخالف - ۱) بود. دامنه نمرات این پرسش‌نامه در کل، بین ۵۲ تا ۲۶۰ بوده. دامنه نمره برای مؤلفه دانش شناختی بین ۱۷ تا ۸۵ و تنظیم فراشناختی بین ۳۵ تا ۱۷۵ می‌باشد. روایی و پایایی پرسشنامه در مطالعات مختلف داخلی و خارجی از جمله در مطالعه شراو و دنیسون (۱۹۹۴) و مطالعات فلاح، صفری و مرزوقی محاسبه و تأیید شده است (Safari et al, 2012).

۲- پرسشنامه خودپنداره تحصیلی مارش (ASCQ)

این پرسشنامه خودپنداره را به عنوان یک سازه صفتی اندازه‌گیری می‌کند که شامل قضاوت‌های نسبتاً ثابت و معمولی فرد درباره شایستگی خود در یک حوزه درسی ویژه است. این ابزار در مطالعات ارزیابی دانش‌آموزان بین‌المللی در مورد دانش‌آموزان ۱۵ ساله ۲۶ کشورهای مختلف اجرا گردید و روایی و پایایی قابل قبول و مناسبی به دست آورد. پاسخ‌ها روی یک لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم - ۱ تا کاملاً موافقم - ۵ نمره‌گذاری می‌شود. (Goetz (2009). ضریب آلفای ۰/۸۲ تا ۰/۹۱ را در نمونه‌های مربوط به کلاس‌های مختلف به دست آوردند (Nikdel et al, 2012).

۳- پرسشنامه نگرش نسبت به مدرسه (ASSA-R)

در این پژوهش از پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه استفاده شد. فرم اولیه این پرسشنامه که شامل ۴۵ سؤال بود، توسط (Mac Koch, Sigel, 2002) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود. آنها در فرم تجدید نظر شده SAAS-R پس از بررسی های مختلف، ۴۳ سؤال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسشنامه تحلیل های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عامل نهایی ۳۵ سؤال باقی ماند. مدل حاصل، برازش آماری قابل قبولی داشت و پنج عامل ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش گذاری هدف های مدرسه و انگیزش/ خودنظم دهی را مورد اندازه گیری قرار می داد. در این پرسشنامه برای نمره گذاری سئوال ها از مقیاس پنج درجه ای لیکرت استفاده شده است. این پرسشنامه توسط qadam poor (2006) به فارسی برگردانده شده و از لحاظ روایی و پایایی مورد تأیید قرار گرفته است (Mesar Abadi, 2010).

۴- آزمون شخصیت کالیفرنیا

این آزمون نیمرخ سازگاری فردی و اجتماعی فرد را اندازه گیری می کند و توسط ثورپ، کلازک و تیکز (۱۹۳۹) برای اولین بار منتشر شد و در سال ۱۹۵۳ مورد تجدید نظر و بازنگری قرار گرفت (Khodayari Farad, 2002). آزمون دارای ۵ سطح سنی پیش دبستانی، دبستانی، راهنمایی، دبیرستانی و بزرگسالی است، که سطح دبیرستانی آن در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. این آزمون دارای دو آزمون عمده سازگاری خویشتن^۱ و سازگاری اجتماعی^۲ است. هر آزمون دارای شش مقیاس است و سطح دبیرستانی آن در هر مقیاس ۱۵ سؤال دارد، که با احتساب ۱۲ مقیاس تعداد کل سئوالات آن ۱۸۰ سؤال است. در این پژوهش فقط آزمون سازگاری اجتماعی آزمون شخصیت کالیفرنیا مورد استفاده قرار گرفته است این بخش از آزمون خود دارای شش مقیاس است که هر یک به شرح زیر است:

۱. قالب های اجتماعی^۳: فردی که قالب های قابل قبول اجتماعی را می پذیرد دیگران را به درستی درک نموده و روابط واقعی و احتیاجات اجتماعی را با روشن بینی پذیرا می شود چنین فردی خوب می فهمد چه چیز صحیح و چه چیز غلط می باشد.

۲. مهارت های اجتماعی^۴: فردی دارای مهارت اجتماعی است که به مردم علاقمند باشد، یار و یاور آنها باشد، و در رفتارش با دوستان و بیگانگان مدیر باشد.

1. self adjustment

2. social adjustment

3. social standard

4. social skills

۳. گرایش ضد اجتماعی^۱: فردی ضد اجتماعی قلمداد می‌شود که بخواهد دیگران را بیازارد، نزاع کند، طرد نماید و اموال عمومی را منهدم سازد نمره بالا در این زیر آزمون نشانه تمایل کم به رفتار ضد اجتماعی است.

۴. روابط خانوادگی^۲: فردی به روابط و عقاید خانوادگی پایبند است که در خانه مورد قبول بوده و دوست داشته شود و در ارتباطش با همه افراد فامیل احساس اطمینان و احترام کند.

۵. روابط آموزشی^۳: دانش آموز وقتی با مدرسه سازش کامل خواهد داشت که احساس کند معلمان او را دوست می‌دارند از بودن با محصلین دیگر لذت می‌برد و تکالیف مدرسه را مناسب با علایق و استعدادهای خود می‌داند.

۶. روابط اجتماعی^۴: فردی که با همسایگان خود ارتباط داشته و از فعالیت اجتماعی احساس غرور می‌نماید. در رفتارش با آشنا و بیگانه شکبیا و بردبار باشد. روابط حسنه اجتماعی، احترام به قوانین و قواعد موضوعه را نیز رعایت کند.

نمره‌گذاری آزمون کالیفرنیا: پاسخ‌گویی به ۹۰ سؤال خرده آزمون سازگاری اجتماعی شخصیت کالیفرنیا به صورت بلی و خیر است که بر اساس کلید تصحیح آزمون هر شش مقیاس به پاسخ‌های صحیح امتیاز ۱ و پاسخ‌های غلط امتیاز صفر تعلق می‌گیرد. آن گاه امتیازهای صحیح مربوط به ۱۵ سؤال هر مقیاس با هم جمع می‌شود که نمره هر خرده آزمون به دست می‌آید. سپس امتیاز مربوط به هر شش مقیاس با هم جمع شده و نمره کل سازگاری اجتماعی به دست می‌آید.

اعتبار و روایی آزمون کالیفرنیا: در دفترچه راهنمای آزمون گزارشی در خصوص روایی آزمون به صورت روش تجربی وجود ندارد و فقط بیان شده است که سئوالات آزمون براساس قضاوت معلم آن، مدیران و واکنش دانش‌آموزان و نیز ضریب همبستگی نقطه‌ای ۱ انتخاب شده است. هماهنگی درونی آزمون به وسیله دو نیمه کردن آزمون با روش اسپیرمن براون برای خرده آزمون‌های سازگاری اجتماعی از (a = ۰/۸۷) تا (a = ۰/۹۰) گزارش شده است که نشان می‌دهد تمام سئوالات شش زیر مقیاس از انسجام درونی مناسبی برخوردارند.

هماهنگی درونی آزمون شخصیت کالیفرنیا در این پژوهش با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفته است و ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون برابر با a=۰/۹۸ به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی مناسب این آزمون است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: متناسب با سنجش داده‌ها و فرضیه‌های پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

1 . anti – social tendecie

2 . family relations

3 . school relation

4 . community relation

یافته‌ها:

جدول ۱: ضریب همبستگی پیرسون رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی و خودپنداره تحصیلی

آگاهی‌های فراشناختی		
۰/۶۲۱	ضریب همبستگی پیرسون	خودپنداره تحصیلی
۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
$F = ۱۳۸/۶۳۷$	F سطح معنی داری = ۰/۰۰۱	
$R = ۰/۶۲۱$	R^2 (ضریب تعیین) = ۰/۳۸۵	

با توجه به سطح معنی داری بدست آمده از تحلیل داده‌ها که برابر ۰/۰۰۱ می‌باشد و مقایسه آن با میزان خطای مجاز ۰/۰۵ ($p < ۰/۰۵$) با اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 آماری که دال به عدم وجود رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی و خودپنداره تحصیلی می‌باشد رد می‌شود یعنی بین خودپنداره تحصیلی و آگاهی‌های فراشناختی رابطه معنی داری وجود دارد. لذا با توجه به مقدار و علامت ضریب همبستگی پیرسون بدست آمده که برابر ۰/۶۲۱ می‌باشد این رابطه از نوع مثبت می‌باشد بنابراین فرضیه پژوهشی فوق پذیرفته می‌گردد.

جدول ۲: ضریب همبستگی پیرسون رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی و نگرش نسبت به مدرسه

آگاهی‌های فراشناختی		
۰/۸۴۳	ضریب همبستگی پیرسون	نگرش نسبت به مدرسه
۰/۰۰۱	سطح معنی داری	
$F = ۵۴۱/۴۸۴$	F سطح معنی داری = ۰/۰۰۱	
$R = ۰/۸۴۳$	R^2 (ضریب تعیین) = ۰/۷۱۰	

با توجه به سطح معنی داری بدست آمده از تحلیل داده‌ها که برابر ۰/۰۰۱ می‌باشد و مقایسه آن با میزان خطای مجاز ۰/۰۵ ($p < ۰/۰۵$) با اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 آماری که دال به عدم وجود رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی و نگرش نسبت به مدرسه می‌باشد رد می‌شود یعنی بین نگرش نسبت به مدرسه و آگاهی‌های فراشناختی رابطه معنی داری وجود دارد. لذا با توجه به مقدار و علامت ضریب همبستگی پیرسون بدست آمده که برابر ۰/۸۴۳ می‌باشد این رابطه از نوع مثبت می‌باشد بنابراین فرضیه پژوهشی فوق پذیرفته می‌گردد.

جدول ۳: ضریب همبستگی پیرسون رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی و سازگاری اجتماعی

آگاهی‌های فراشناختی	
سازگاری اجتماعی	ضریب همبستگی پیرسون
سطح معنی داری	۰/۷۱۴
F = ۲۳۰/۰۹۳	F = ۰/۰۰۱ = سطح معنی داری
R = ۰/۷۱۴	R ^۲ = ۰/۵۱۰ = (ضریب تعیین)

با توجه به سطح معنی داری بدست آمده از تحلیل داده‌ها که برابر ۰/۰۰۱ می‌باشد و مقایسه آن با میزان خطای مجاز ۰/۰۵ ($p < ۰/۰۵$) با اطمینان ۹۵ درصد فرض H_0 آماری که دال به عدم وجود رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی و سازگاری اجتماعی می‌باشد رد می‌شود یعنی بین سازگاری اجتماعی و آگاهی‌های فراشناختی رابطه معنی داری وجود دارد. لذا با توجه به مقدار و علامت ضریب همبستگی پیرسون بدست آمده که برابر ۰/۷۱۴ می‌باشد این رابطه از نوع مثبت می‌باشد بنابراین فرضیه پژوهشی فوق پذیرفته می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان بررسی گردید و نتایج نشان داد که بین آگاهی‌های فراشناختی دانش‌آموزان با خودپنداره تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی آنها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت از طریق آگاهی‌های فراشناختی، دانش‌آموزان اطلاعاتی در مورد راهبردها، نحوه بکارگیری آنها، دلایل مفید بودن آنها، و شرایط استفاده از آنها را به دست می‌آورند و بطور آگاهانه در طول مطالعه مورد استفاده قرار می‌دهند. راهبردهای شناختی به فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و سهولت بهره‌برداری از آنها کمک می‌کنند. تکرار یا مرور یکی از راهبردهای شناختی به نگهداری اطلاعات در حافظه کوتاه مدت و انتقال آن به حافظه درازمدت کمک می‌کند. و راهبرد بسط یا گسترش معنایی شامل: خلاصه کردن، به زبان دیگر بیان کردن، و انتخاب اندیشه‌های اصلی از یک متن، پردازش عمیق تر مطالب را فراهم می‌آورد و به درک مطلب بهتر و یادگیری بیشتری می‌انجامد. یادگیرنده از طریق راهبردهای سازمان‌دهی، یکی دیگر از راهبردهای شناختی نوعی چارچوب سازمانی برای مطالب مورد یادگیری فراهم می‌آورد و یادگیری مطالب ساده و پیچیده را تسهیل می‌کند. بنابراین با کسب مهارت‌های استفاده از راهبردهای شناختی و آگاهی‌های فراشناختی انتظار می‌رود دانش‌آموزان در مقایسه با عدم استفاده صحیح و کارآمد از این راهبرد، عملکرد بهتری را در یادگیری و درک مطلب از خود نشان دهند که

این موجب خودپنداره تحصیلی مثبت و نگرش مثبت نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی بیشتر دانش‌آموزان گردد.

هم‌چنین در تبیین اثربخشی آگاهی‌های فراشناختی می‌توان گفت: دانش‌آموزان در اثر آگاهی‌های فراشناختی، مهارت‌هایی کسب می‌کنند تا بر راهبردهای شناختی نظارت داشته باشند. با راهبردهای برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت و نظم‌دهی روش‌های موفق یادگیری و مطالعه را به کار می‌گیرند و با نظارت مداوم بر کار خود، نواقص روش‌ها و راهبردهای یادگیری خود را شناسایی می‌کنند و به اصلاح و یا تعویض آنها اقدام می‌نمایند. بنابراین با انتخاب، اجرا، ارزشیابی و نظارت بر راهبردهای مورد استفاده، عملکرد موفق‌تری را نشان خواهند داد. دانش‌آموزان با آگاهی‌های فراشناختی توانایی و مهارتی پیدا می‌کنند که با بکارگیری آنها می‌توانند پیشرفت خود را در یادگیری مطالب مورد بازبینی قرار دهند، فرایند مطالعه را کنترل کنند و راهبردهای شناختی را نیز به خوبی به کار بگیرند و بر آنها نظارت داشته باشند و آنها را برای کارآمدی در مطالعه هدایت نمایند. به عبارتی دانش‌آموزان با آگاهی‌های فراشناختی مهارت‌های بیشتر و کارآمدتری را برای یادگیری یک تکلیف به دست می‌آورند که انتظار می‌رود با کسانی که این آگاهی‌ها را ندارند در عملکرد تحصیلی و اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه‌ای را نشان دهند.

Reference

Arsal, Z. (2010). the effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1): 85-103.

Bradford, S. B., & Steve, W.J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93(2): 296-316.

Cartwright . Hatton, S. , & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The metacognitions questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*. 11: 279 . 315.

Davey, G. L. , & Wells, A. (2006). *Worry and its psychological disorders*. John Wiley & Sons, Ltd, England.

Flavell, J. H. & Flavell, R.F. (2004). Development of children intuitions about thought actionrelations. *Journal of cognition and development*, 5(4): 451- 460.

Haffman, B., & spatariu, A. (2008). The influence of self – efficacy and metacognitive promoting on math problem solving efficiency. *Contemporary Educational psychology*. 33(4): 875-893.

Karimi, F; Salari Far, M.H. (2004). Comparison of levels of cognitive science and educational courses for students in mathematical problem solving ability. *Psychological Science*, 3 (9): 50-65.

Khodayari Farad, M; Nasafat, M; Ghobari Bonabb, B; Shokohi Yekta, M; Be pazhoh, A. (2002). *Factors associated with children's social adjustment of veterans and Ghyrjanbaz Tehran*. Final report of research project under the supervision of the Oppressed and Veterans Foundation of the Islamic Revolution.

Khojaste mehar, R; abass por, Z; Karaii, A; kochaki, A. (2012). The effectiveness of academic achievement and self-concept on academic performance, attitude toward school, students learn how to succeed in school and social adjustment. *Journal of School Psychology*, Spring 2012 Volume 1, Issue 1, pp. 45-27. .(in Persian)

Lin XD, Schwartz DL, Hatano G. Toward Teachers' Adaptive Metacognition. *Educational Psychologist*. 2005; 40(4): 245- 255.

Mesar Abadi, J. (2010). *Standardization and exploratory factor analysis of the revised questionnaire measuring attitudes toward school*. Education, Third Year, No. 12, Winter, pp. 120-107.

Mohseni, N. (2004). *Theories of developmental psychology*. First edition, Tehran: Publication Pardiss. .(in Persian)

Mostafaii, A; Mahbobi, T. (2006). *Thinking and metacognition: concepts, theory and application*. Tehran: Publication porsesh. .(in Persian)

Nik Dell, F; Kadivar, P; Farzad, V; Arab Zade, M; Kavosiyan, J. (2012). Relationship between academic self-concept, academic emotions, positive and negative self-learning. *Journal of Applied Psychology, Year 6, No. 1 (21)*, Spring, pp. 119-103.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulating learning*. In Bockarts, M. Pintrich, P. R. & Zeinder, M. (ed). Handbook of self-regulation. Academic Press, San Diego, CA, 451-502.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16(4)*: 385- 407.

Safari, Y. Marzoqi, R. (2009). Evaluation of curriculum books, school science curriculum guide for teaching and learning objectives in terms of the components of metacognition and metacognitive awareness of students. *Journal of Learning, 59 (2)*, 177-100.

Safari, Y; Karami Matin, B; qare Tape, A; Rezai, M. (2012). *Effects of metacognitive strategy training on students' metacognitive awareness of Kermanshah University of Medical Sciences*.

Saif, A.A. (2007). *Educational Psychology (Learning in Education)*, Tehran: Agah. .(in Persian)

Salari Far, M.H; Mazaheri, M.A. (2010). Relationship between cognition and metaphor with Self-regulation. *Journal of psychological events, year 12, No. 4*, pp. 68-60. .(in Persian)

Salari Far, M.H; Pakdaman, Sh. (2009). Cognitive component of state academic performance. *Journal of Applied Psychology martyr Beheshti University, No. 12*, pp. 112-102. .(in Persian)

Salari Far, M.H; poor Etemad, H. R. (2011). Metacognitive beliefs about depression and anxiety disorders. *Journal - Lorestan University of Medical Sciences (finding), Volume 13, Number 4*, pp. 74-63. .(in Persian)

Salari Far, M.H; Poor Etemad, H.R, Haidari, M; Asghar Nezhad Farid, A.A. (2011). Beliefs and cognitive status, barriers or facilitators of concern. *Journal of Counseling and Psychotherapy, Second Year, No. 5*, Spring, pp. 93-77. .(in Persian)

Salari far, M; pakdaman, Sh. (2012). Cognitive component of mode in order to save. *Journal of Applied Psychology, Year 6, No. 2 (22)*, Summer, pp. 106-91.

Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self- regulation, and self-regulated learning: Research recommendation. *Educational Psychology Review*, 20(4): 463-467.

Son, L.K., & Metcalfe, J. (2000). Metacognitive and control strategies in study time allocation. *Journal of Experimental psychology: Learning, Memory and cognition*, 26, 204- 221.

Sperling, R. A.; Howard, B. C., & Staley, R. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2):117-139.

Tok, H., Ozgan, H., & Dos, B. (2010). Assessing metacognitive awareness and learning strategies as positive predictors for success in distance learning class. *Mustafa Kemal University Journal of social sciences institute*, 7(14): 123-134.

Wells, A. , & Papageorgiou, C. (1995). Worry and the incubation of intrusive images following stress. *Behavior al Research and therapy*. 33: 579-583.

Zare, H; Mohamadi ahamad abadi, N. (2011). Effects of metacognitive instruction on students' mathematical problem solving. *Quarterly Journal of new approaches in educational administration*, second, No. 3, Fall, pp. 161-176.(in Persian)

Zohar, A. (1998). *Teachers' metacognitive knowledge and the instruction higher order thinking*. *School of Education*, the Hebrew University, Jerusalem, Israel. 15, 413- 429.