

## بررسی رابطه فراشناخت و خودناتوان‌سازی با واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی

### Investigation of Relationship between Metacognition and Self-Handicapping with Mediation of General Self-Efficacy

مینا مهبد<sup>۱</sup> و فریده یوسفی<sup>۲\*</sup>

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۴ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۰۷

#### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی عمومی در رابطه‌ی بین فراشناخت و خودناتوان‌سازی دانشجویان انجام پذیرفت.

**روش:** شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۳۳۶ نفر (۱۸۹ زن و ۱۴۷ مرد) از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که براساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به‌منظور بررسی متغیرهای پژوهش هر یک از شرکت‌کنندگان مقیاس خودکارآمدی عمومی (شوآرزو و جروسلم، ۱۹۹۲)، مقیاس آگاهی فراشناختی (شراو و دنیسون، ۱۹۹۴) و مقیاس خودناتوان‌سازی (جونز و رادوال، ۱۹۸۲) را تکمیل نمودند. پایایی ابزارهای پژوهش به‌وسیله ضریب آلفای کرونباخ و روایی آن‌ها به کمک روش همسانی درونی و تحلیل گویه تعیین شد.

**یافته‌ها:** نتایج حاکی از روایی و پایایی رضایت‌بخش پرسشنامه‌ها بود. نتایج تحلیل مسیر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند که مدل پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد. فراشناخت به نحو مستقیم توانست خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی کند. یافته‌ها نشان دادند که فراشناخت از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی، به نحو غیرمستقیم نیز خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند. نقش واسطه‌ای خودکارآمدی عمومی با استفاده از آزمون بوت‌استرپ معنادار بود.

**نتیجه‌گیری:** به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که فراشناخت از طریق افزایش خودکارآمدی عمومی دانشجویان می‌تواند بر خودناتوان‌سازی آنها اثر منفی بگذارد.

**کلیدواژه‌ها:** خودکارآمدی عمومی، خودناتوان‌سازی، فراشناخت.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

\* نویسنده مسئول:

## ۱. مقدمه

واژه‌ی خودناتوان‌سازی<sup>۱</sup> از سال ۱۹۶۰ در متون روان‌شناسی مورد توجه قرار گرفته است. برگلاس و جونز<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) از پیشگامان این حوزه، خودناتوان‌سازی را به صورت هر نوع عمل یا زمینه‌ی عملی تعریف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی، به‌عنوان بهانه و موفقیت را به عوامل درونی، به‌منظور کسب افتخار نسبت دهد. در واقع فرد خودناتوان‌ساز از مسؤوول جلوه دادن خود در قبال ناکامی‌ها امتناع کرده و خود را قربانی شرایط، و نه قربانی ناتوانی‌اش، معرفی می‌نماید (کولدتیز و آرکین<sup>۳</sup>، ۱۹۸۲).

انگیزه‌ای که در پس خودناتوان‌سازی نهفته است، یعنی تمایل به ارائه‌ی خودانگاره‌ی مثبت، عملکرد فرد را تضعیف می‌نماید. درست آن زمانی که فرد تردیدهایی را پیرامون قابلیت‌هایش برای کسب موفقیت احساس می‌کند، این راهبرد دفاعی با خلق موانعی بر سر راه عملکرد شخص، سعی در حفظ حرمت نفس وی دارد (رادوالت و واس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). به باور یوسال و نی<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) خودناتوان‌سازی در کوتاه‌مدت حرمت نفس را افزایش می‌دهد، لکن هزینه‌ی زیاد و طولانی مدتی را برای افراد خود ناتوان‌ساز در پی دارد.

ذکر آسیب‌هایی که خودناتوان‌سازی بر عملکرد افراد، از جمله دانش‌آموزان دارد، ضرورت مطالعه‌ی این سازه را نمایان می‌سازد. اوردان و میگلی<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) نشان دادند که دانش‌آموزان خودناتوان‌ساز عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با هم‌ردیفان عادی خود دارند و از آنجایی که موفقیت تحصیلی، شاخص پایا و معتبر وضعیت شغلی و اقتصادی است (دوپری شیلدز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷)، می‌توان پیش‌بینی کرد که این افراد در دوران بعد از تحصیل هم از جایگاه حرفه‌ای و معیشتی پایین‌تری برخوردار شوند. علاوه‌بر این، زاگرمین و تسای<sup>۸</sup> (۲۰۰۵) نشان دادند که راهبردهای خودناتوان‌سازی منجر به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی و استفاده بیشتر از مواد مخدر می‌شود.

از آن‌جا که یکی از اهداف عمده‌ی نظام‌های تعلیم و تربیت، پرورش یادگیرندگانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است، بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی خودناتوان‌سازی، به‌منظور پیشگیری از عواقب آن ضرورت می‌یابد و زمانی که صحبت از خودناتوان‌سازی در محیط آموزشی

- 
1. self.handicapping
  2. Berglas & Jones
  3. Koldtiz & Arkin
  4. Rhodewalt & Vohs
  5. Uysal & Knee
  6. Midgley & Urdan
  7. Dupree Shilelds
  8. Zukerman & Tsai

به میان می‌آید، بررسی پیشایندهای شناختی در رأس قرار می‌گیرند، متغیرهایی همچون فراشناخت<sup>۱</sup> که از حیث تأثیری که بر فرایند یادگیری و آموزش دارد بسیار مورد توجه پژوهشگران است.

منظور از فراشناخت، آگاهی شخص از فرایندهای شناختی خود و همین‌طور کنترل و تنظیم شناخت است (فلاول<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵). براون<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) به نقل از شراو و دنیسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴ مدلی را در ارتباط با فراشناخت طراحی نمود که دارای دو بُعد دانش فراشناختی و تنظیم فراشناختی است. به عقیده براون، بُعد دانش فراشناختی دارای سه سطح دانش بیانی<sup>۵</sup> (دانش شخص درباره‌ی خود و راهبردها)، دانش روندی<sup>۶</sup> (دانش درباره‌ی چگونگی استفاده از راهبردها) و دانش شرطی<sup>۷</sup> (دانش درباره‌ی چگونگی و چرایی استفاده از راهبردها) است (شراو و دنیسون<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴).

بُعد دوم یعنی تنظیم شناخت، به آن دسته از فعالیت‌های فراشناختی اشاره دارد که به تفکر و یادگیری شخص کمک می‌کند. تنظیم فراشناختی از طریق مهارت‌هایی صورت می‌گیرد که مقیاسی برای نیل به یادگیری خود-تنظیم است (شراو و ماشمن<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵؛ الینورا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). براون با به کار بردن اصطلاح فرایندهای کنترل اجرایی<sup>۱۱</sup>، تنظیم فراشناختی را شامل برنامه‌ریزی<sup>۱۲</sup> (برنامه‌ریزی برای استفاده از راهبردها و سازماندهی مواد یادگیری مورد استفاده)، نظارت<sup>۱۳</sup> (وارسی مداوم استفاده از راهبردها) و ارزیابی<sup>۱۴</sup> (تحلیل عملکرد و اثربخشی راهبردها) می‌داند.

شراو و دنیسون (۱۹۹۴)، با نظر به مدل براون، دو مهارت فراشناختی دیگر را شامل سازمان‌دهی و مدیریت اطلاعات<sup>۱۵</sup> (اجرای راهبردها و ابتکاراتی که منجر به اثربخش‌تر شدن پردازش اطلاعات، می‌شود) و اشکال‌زدایی<sup>۱۶</sup> (به کار بردن راهبردها در اصلاح اشتباه‌ها و فرضیه‌پردازی درباره‌ی تکلیف و یا کاربرد راهبردها) را به حوزه‌ی تنظیم فراشناختی وارد نمودند.

- 
1. metacognition
  2. Flavell
  3. Brown
  4. Schraw & Dennison
  5. declarative knowledge
  6. procedural knowledge
  7. conditional knowledge
  8. Schraw & Dennison
  9. Moshman
  10. Eleonora
  11. executive control processes
  12. planning
  13. monitoring
  14. evaluation
  15. organizing and information management
  16. debugging

آموزش راهبردهای فراشناختی، زمینه‌ی درگیری علمی، منبع کنترل درونی، اسنادهای مثبت، انگیزش پیشرفت و خودمسئولیت‌پذیری را در افراد فراهم کرده و حس اعتماد به نفس در امور زندگی را تقویت می‌نماید و افراد را قادر می‌سازد مشکلات را شناسایی کرده، آزاد و مستقل عمل کنند و بهترین راه‌حل‌ها را در امور مختلف ارائه دهند (مصطفایی و محبوبی، ۱۳۸۵). بنابراین انتظار می‌رود افزایش آگاهی‌های فراشناختی، با کاهش به‌کارگیری راهبردهای خودناتوان‌ساز همراه باشد. در واقع، زمانی که فرد راهبردهای مناسب جهت دستیابی به هدف را می‌شناسد و با تکیه بر مهارت‌های فراشناختی به استقبال تکالیف چالش‌انگیز می‌رود، راهبردهای خودناتوان‌سازی را در حاشیه قرار داده و نیازی به حفظ حرمت نفس خود از طریق راهبردهای خودمحافظتی<sup>۱</sup> ندارد (مک‌کری، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر، مطابق با یافته‌های کابات‌زین<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، فرد با پرورش راهبردهای فراشناختی، سیستم جایگزینی خود را گسترش می‌دهد، بنابراین می‌تواند تجارب را از طریق جدیدی ارزیابی و پردازش نماید. به عنوان مثال یک موقعیت پرمخاطره را به جای تهدید به‌عنوان یک فرصت در نظر گرفته و در دشواری به جای اضطراب، موفقیت را تجربه می‌کند. بر اساس این یافته، فرد با بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی به جای فرار از یک تهدید و پنهان شدن پشت نقاب شرایط (خودناتوان‌سازی)، با چالش‌ها رو در رو شده و از حرمت نفس خود با کسب نتیجه مطلوب صیانت می‌کند.

اما در این میان انتظار می‌رود که فراشناخت نه تنها به طور مستقیم، بلکه به‌واسطه عوامل انگیزشی همچون خودکارآمدی<sup>۴</sup>، نیز قادر به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی باشد. بندورا<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) خودکارآمدی را ادراک و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های خویش تعریف نمود و این متغیر را یک میانجی قوی در انواع رفتار پیشرفت، به شمار آورد. این سازه به احساس ارزشمندی، کفایت، و کارایی فرد در رویارویی با زندگی و مشکلات آن نیز اطلاق می‌شود (بندورا، ۲۰۰۴). فراشناخت با خودکارآمدی رابطه‌ای تنگاتنگ دارد و پژوهش‌های پیشین تأثیر آگاهی فراشناختی را بر باورهای خودکارآمدی تأیید نموده‌اند (پینتریچ و دیگروت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰؛ روبرتس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان با قضاوت‌های فراشناختی، برآوردی از مقتضیات فرایند یادگیری به‌دست می‌آورند،

- 
1. ego.protective
  2. McCreea
  3. Kabat.Zinn
  4. self.efficacy
  5. Bandura
  6. Pintrich & De Groot
  7. Roberts

مانند برآورد میزان تلاش یا صرف وقت در انجام تکلیف یا انتخاب راهبرد مناسب یادگیری (افلیدز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). فقدان دانش در ارتباط با راهبردهای یادگیری فرد را در پیگیری هدف دچار شک و تردید کرده و احساس شایستگی و کارآمدی وی را کاهش می‌دهد و این امر احتمال انتخاب راهبردهای خودناتوان‌ساز و فرار از موقعیت را از سوی فرد افزایش می‌دهد. از این‌رو به نظر می‌رسد خودکارآمدی به‌عنوان سازه‌ای انگیزشی، نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی میان فراشناخت و خودناتوان‌سازی ایفا می‌نماید.

پژوهش‌های انجام شده در خصوص موضوع پژوهش را می‌توان در سه گروه تقسیم نمود: گروه اول، در برگیرنده پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای شناختی مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی پرداخته‌اند (صیف، ۱۳۹۵؛ غلامعلی لواسانی، راستگو، آذرنبیاد و احمدی، ۱۳۹۳). در این راستا، یوسف‌زاده، یعقوبی و رشیدی (۱۳۹۰) به بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پرداختند و دریافتند که میزان تمرکز بر هدف، انگیزش درونی، مهارت حل مسأله و خودارزشیابی دانش‌آموزانی که تحت آموزش مهارت‌های فراشناختی قرار داشتند از دانش‌آموزانی که فاقد این آموزش‌ها بودند، بیش‌تر است. خرازی (۱۳۸۷) در تحقیق خود با عنوان «بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی» نشان دادند که راهبردهای فراشناختی بر خودکارآمدی فرد مؤثر است. ملک‌زاده (۱۳۷۸) با بررسی اثر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی بر راهبردهای یادگیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر نشان داد که نمرات خودکارآمدی گروه آزمایشی به نحو معناداری از گروه کنترل بالاتر است. همچنین زهراکار، رضازاده و احقر (۱۳۸۹) با آموزش مهارت حل مسأله، اثربخشی این مهارت را بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان نشان دادند. پژوهش نخبه‌روستا و قاضی‌میرسعید (۲۰۱۲) نیز حاکی از تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی خواندن بر خودکارآمدی خواندن بود. در پژوهشی هم که توسط رامداس و زیمرمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) در مورد اثربخشی آموزش‌های راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی و خودارزشیابی دانش‌آموزان صورت گرفته، نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، خودکارآمدی بالاتری دارند و خود را به شکل مثبت‌تری ارزیابی می‌کنند و در نتیجه از انگیزه‌ی بالاتری برای یادگیری برخوردارند.

گروه دوم، شامل پژوهش‌هایی است که پیامدهای خودکارآمدی را بر خودناتوان‌سازی بررسی کرده‌اند. در این میان پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی پایین، به‌کارگیری بیش‌تر راهبردهای خودناتوان‌ساز را در پی دارد (کودوایل، جرنیجان و مارتین‌جینیس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ کودوایل، مارتین-

1. Efklides

2. Ramdas & Zimmerman

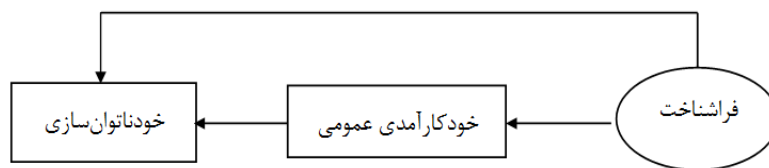
3. Coudeville, Gernigon, and MartinGinis

جینیس و فاموس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ کوزکا و تریشر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ مارتین و براولی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ برزگر و خضری<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). گادبویس و استورجن<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی رابطه‌ی خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی را در بافت تحصیلی مطالعه کردند و دریافتند که افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان کانادایی با کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان همراه است و بالعکس. ذبیح‌الهی، یزدانی‌ورزنده، و غلامعلی‌لواسانی (۱۳۹۱) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. نتایج این پژوهش نشان داد که میزان خودکارآمدی تحصیلی دختران به‌طور معناداری بالاتر از پسران و میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی پسران به طرز معناداری بیشتر از دختران است. پولفورد، جانسون، و اوایدا<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) در پژوهش بین فرهنگی خود دریافتند که دانش-آموزان انگلیسی با خودکارآمدی پایین، خودناتوان‌سازی بیشتری را گزارش می‌کنند و دانش‌آموزان دختر لبنانی نیز نسبت به هم‌تایان پسر خود از خودناتوان‌سازی بیشتری برخوردارند.

گروه سوم شامل پژوهش‌هایی است که اثر واسطه‌گری خودکارآمدی را بررسی کرده‌اند (حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱؛ هایاکی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۱ و لنت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). در مدل فولادوند، فرزاد و شهرآرای (۱۳۸۷) اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای بیانگر حمایت اجتماعی بر سلامت روان با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان داده شده است. شمس و تابع‌بردار (۱۳۹۰) با بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی، دریافتند که خودکارآمدی تحصیلی از طریق هدف تسلط-گرایشی نقش واسطه‌ای میان جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی دارد. پژوهشی با عنوان «سازگاری تحصیلی براساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی» توسط اردلان و حسین‌چاری (۱۳۹۰)، نشان داد که مهارت‌های ارتباطی به واسطه خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار سازگاری تحصیلی است. علاوه بر آن روتلیسبرگر<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) نیز بیان کرد که یکی از منابع رشد خودکارآمدی، ارتباطات اجتماعی و مذهبی است، از این‌رو به بررسی رابطه باورهای مذهبی و شادکامی به واسطه خودکارآمدی پرداخت. یافته‌های وی نشان داد که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی بین متغیرهای مذکور ایفا می‌کند.

- 
1. Famos
  2. Kuczka & Treasure
  3. Martin & Brawley
  4. Barzegar & Khezri
  5. Gadbois & Sturgeon
  6. Pulford, Johnson & Awaida
  7. Hayaki
  8. Lent
  9. Rothlisberger

در این میان نکته‌ی حائز توجه، غفلت محققان از بررسی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی در رابطه بین عوامل شناختی و خودناتوان‌سازی است. اگرچه نقش واسطه‌گری خودکارآمدی به عنوان یک متغیر انگیزشی و فرایندی در ارتباط با عوامل شناختی مورد توجه محققان پیشین بوده است، اما خودناتوان‌سازی به عنوان متغیر ملاک در ارتباط با دو سازه یاد شده موضوع بحث محققان واقع نشده است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر پر کردن چنین شکافی است و تحقیق پیش‌رو در پی بررسی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی در رابطه‌ی بین ابعاد فراشناخت و خودناتوان‌سازی است. بر پایه‌ی دیدگاه برگلاس و جونز (۱۹۷۸)، رویکرد شناختی اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۷)، مدل فراشناختی شراو و دنیسون (۱۹۹۴) و نیز یافته‌های پیشین، پژوهش حاضر در قالب یک مدل فرضی در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا خودکارآمدی عمومی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ابعاد فراشناخت و خودناتوان‌سازی ایفا می‌کند؟ مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش حاضر در نمودار ۱ آورده شده است.



نمودار ۱: مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش

## ۲. روش پژوهش

### ۲-۱. طرح پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیر پیش‌بین مکنون (فراشناخت)، متغیر واسطه‌ای مشاهده‌پذیر (خودکارآمدی عمومی) و متغیر ملاک مشاهده‌پذیر (خودناتوان‌سازی) در قالب الگوی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است.

### ۲-۲. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش، دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز هستند. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۳۳۶ دانشجوی دوره کارشناسی (۱۸۹ زن و ۱۴۷ مرد) از دانشکده‌های مختلف دانشگاه شیراز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ بدین ترتیب که ابتدا از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز، ۵ دانشکده به‌طور تصادفی انتخاب شده و سپس از هر دانشکده ۴ بخش و در هر بخش ۱ کلاس به‌صورت

تصادفی انتخاب گردید و کلیه‌ی دانشجویان حاضر در آن کلاس‌ها به تکمیل ابزارهای پژوهش پرداختند.

## ۲-۳. ابزارهای اندازه‌گیری

در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری متغیرهای موردنظر از مقیاس‌هایی به این شرح استفاده گردید:

۲-۳-۱. **مقیاس خودناتوان‌سازی:** مقیاس اصلی خودناتوان‌سازی به‌وسیله‌ی ادوارد ای. جونز در سال ۱۹۷۹ طراحی شد؛ اما جونز و رادوالد در سال ۱۹۸۲ یک فرم ۲۵ گویه‌ای از این مقیاس را تهیه کردند که این فرم برای داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه‌های مختلف، دارای روایی مطلوبی است (رادوالد، ۱۹۹۰). نمره‌گذاری گویه‌های این مقیاس از نوع لیکرت و با استفاده از یک طیف مدرج پنج نقطه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) صورت می‌گیرد. برخی از گویه‌ها به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره‌ی کل مقیاس، نشان‌دهنده‌ی سطح خودناتوان‌سازی است بدین‌صورت که نمرات بالا نشانگر میزان بالای خودناتوان‌سازی و نمرات پایین نمایانگر میزان پایینی از خودناتوان‌سازی است. حداکثر نمره‌ی آزمودنی در این مقیاس ۱۲۵ و حداقل نمره ۲۵ است. این مقیاس گویه‌هایی از قبیل «وقتی کاری را اشتباه انجام می‌دهم اولین کاری که می‌کنم تقصیر را به گردن شرایط می‌اندازم» را مورد سنجش قرار می‌دهد. رادوالد (۱۹۹۰) برای پایایی این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ  $0/78$  و ضریب بازآزمایی را به فاصله‌ی یک‌ماه برابر با  $0/74$  به‌دست آورد (به نقل از رادوالد و همکاران، ۱۹۹۱). همچنین با افزایش حجم نمونه نیز، ضریب آلفای کرونباخ  $0/79$  و ضریب بازآزمایی به فاصله‌ی یک‌ماه برابر با  $0/74$  حاصل شد که نمایانگر پایایی و روایی مناسب این مقیاس است (رادوالد، ۱۹۹۰). پایایی این مقیاس در پژوهش حسینیان و نیکنام (۱۳۸۹) در سطح قابل قبولی گزارش شده است و پایداری مقیاس با بازآزمایی طی یک ماه برقرار بوده است. همچنین این دو پژوهشگر، روایی مقیاس را به روش همسانی درونی محاسبه کرده و برای کل آزمون ضریب  $0/70$  را محاسبه نمودند. ضمناً داده‌های جمع‌آوری شده در نمونه‌های مختلف نشان‌دهنده‌ی روایی همگرا و واگراست (اصغرنژاد، ۱۳۸۲).

در پژوهش حاضر به‌منظور تعیین روایی از روش تحلیل گویه استفاده شد و گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۲۲ و ۲۸ به‌علت ضریب همبستگی پایین با نمره کل حذف گردیدند. ضرائب همبستگی گویه‌های باقیمانده با نمره کل در دامنه‌ای از  $0/33$  تا  $0/68$  قرار داشت. برای محاسبه‌ی پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار  $0/82$  بدست آمد.

۲-۳-۲. **مقیاس خودکارآمدی عمومی:** این مقیاس توسط شوآرز و جروسلم<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) ساخته شده و دارای ۱۰ گویه است و در مجموع سازگاری موفقیت‌آمیز فرد با یک موقعیت مشکل‌زا را نشان



می‌دهد. در این مقیاس نمره‌گذاری هر گویه بر اساس طیف لیکرت در دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار دارد. بنابراین، کمترین نمره این پرسشنامه برای هر فرد ۱۰ و بیشترین آن ۵۰ است (فولادچنگ، ۱۳۸۴). فولادچنگ (۱۳۸۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی این پرسشنامه را برابر ۰/۸۳ و همبستگی این ابزار را با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان شاخصی از روایی استفاده کرده و میزان همبستگی برابر ۰/۵۶ به‌دست آورده است. اصغرنژاد (۱۳۸۲) برای بررسی پایایی مقیاس خودکارآمدی از روش دو نیمه کردن استفاده کرد و ضریب ۰/۸۴ را به‌دست آورد. در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی از روش تحلیل گویه استفاده شد و ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۶ بود که نشان از روایی مطلوب ابزار است. برای تعیین پایایی مقیاس مذکور، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ۰/۹۰ به‌دست آمد.

۲-۳-۳. مقیاس آگاهی فراشناختی<sup>۱</sup>: مقیاس آگاهی فراشناختی در سال ۱۹۹۴ توسط شراو و دنیسون به منظور بررسی فراشناخت یادگیرندگان نوجوان و بزرگسال ابداع گردید. این مقیاس بر اساس رویکرد نظری براون از فراشناخت ساخته شده است (اسپرلینگ، هوارد، استالی و دوبویس، ۲۰۰۴) و حاوی ۵۲ گویه است که عوامل متمایزی را که شامل دو بعد کلی آگاهی فراشناختی (دانش شناخت و تنظیم شناخت) و ۸ فرایند فرعی آنها است، می‌سنجد. در بعد دانش شناخت ۳ مقیاس فرعی دانش بیانی (۸ گویه، برای نمونه: می‌دانم که چه نوع مطالبی برای یادگیری خیلی مهم است)، دانش روشی (۴ گویه، برای نمونه: از راهبردهایی که هنگام مطالعه به‌کار می‌برم، آگاه هستم) و دانش موقعیتی (۵ گویه، برای نمونه: من با توجه به شرایط از شیوه‌های یادگیری متنوعی استفاده می‌کنم) قرار می‌گیرد و بعد تنظیم شناخت نیز ۵ راهبرد را در بر می‌گیرد که عبارتند از: بازبینی (۷ گویه، برای نمونه: قبل از اینکه به یک مسأله پاسخ دهم، چندین راه‌حل را در نظر می‌گیرم)، برنامه‌ریزی (۷ گویه، برای نمونه: برای این‌که بهتر بتوانم به اهدافم برسم، وقتم را تنظیم می‌کنم)، مدیریت اطلاعات (۱۰ گویه، برای نمونه: آگاهانه توجه‌ام را بر اطلاعات مهم متمرکز می‌کنم)، عیب‌زدائی (۵ گویه، برای نمونه: وقتی مطلبی را نمی‌فهمم از دیگران کمک می‌گیرم) و ارزیابی (۶ گویه، برای نمونه: بعد از امتحان، می‌دانم که در چه حدی هستم). در این مقیاس پاسخ به هر گویه براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱ = هرگز، ۲ = به ندرت، ۳ = گاهی اوقات، ۴ = اغلب، ۵ = همیشه) محاسبه می‌شود و نمره پاسخ‌دهنده به آن در دامنه‌ای از ۵۲ تا ۲۶۰ قرار می‌گیرد.

شراو و دنیسون (۱۹۹۴) در پژوهشی به بررسی روایی و پایایی این مقیاس پرداختند. نتایج تحلیل عاملی به روش اکتشافی مؤید وجود دو عامل (دانش شناخت و تنظیم شناخت) در پرسشنامه

1. Metacognitive Awareness Inventory (MAI)  
2. Spurling, Howard, Staley, & DuBois

مذکور بود. همچنین، این پژوهشگران، ضرائب همسانی درونی مقیاس آگاهی فراشناختی را بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ گزارش کردند که نشانگر روایی قابل قبول آن است. شواهد مربوط به پایایی به روش آلفای کرونباخ نیز رضایت‌بخش ذکر شده است. اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهش خود، روایی و پایایی این مقیاس را مطلوب گزارش کردند. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۳ و برای هر یک از ابعاد دانش شناخت و تنظیم شناخت برابر با ۰/۸۸ گزارش شد. تیموری‌فرد و فولادچنگ (۱۳۹۱) از ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای محاسبه پایایی استفاده نمودند و کلیه ضرایب نشان از پایایی بالای ابزار داشت. این پژوهشگران همچنین روایی مقیاس را به روش تحلیل عامل تایید نمودند. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش همسانی درونی استفاده شد که همبستگی هر یک از عوامل فرعی با یکدیگر از حداقل ۰/۶۲ تا حداکثر ۰/۸۲ و همبستگی هر یک از عوامل فرعی با نمره کل پرسشنامه‌ی فراشناخت از ۰/۸۱ تا ۰/۹۱ بدست آمد. این مقایسه نشان می‌دهد که هر یک از خرده مقیاس‌های این پرسشنامه همبستگی بالاتری با نمره کل (نسبت به همبستگی با سایر خرده مقیاس‌ها) دارد و این امر گویای بالا بودن همسانی درونی این پرسشنامه به‌عنوان شاخص روایی است. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین پایایی ابعاد فراشناخت از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرائب رضایت‌بخشی به دست آمد. جدول ۱ مقدار این ضرائب را به تفکیک ابعاد اصلی و فرعی پرسشنامه‌ی فراشناخت نشان می‌دهد.

جدول ۱: ضرایب پایایی پرسشنامه فراشناخت

ابعاد اصلی	ابعاد فرعی	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ
دانش شناخت	دانش بیانی	۸	۰/۸۰
	دانش روندی	۴	۰/۵۳
	دانش موقعیتی	۵	۰/۶۸
تنظیم شناخت	برنامه‌ریزی	۷	۰/۷۸
	راهبردهای مدیریت اطلاعات	۱۰	۰/۸۱
	وارسی ادراک	۷	۰/۷۳
	راهبردهای عیب‌زدایی	۵	۰/۶۶
	ارزیابی فرایند یادگیری	۶	۰/۶۸

### ۳. یافته‌ها

اطلاعات توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و نیز ضرایب همبستگی پیرسون (مرتب به صفر) بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- دانش بیانی	۱									
۲- دانش روندی	۰/۷۷	۱								
۳- دانش موقعیتی	۰/۷۶	۰/۷۵	۱							
۴- برنامه‌ریزی	۰/۷۷	۰/۶۶	۰/۷۱	۱						
۵- راهبردهای مدیریت	۰/۷۸	۰/۷۰	۰/۷۴	۰/۷۳	۱					
۶- واریسی ادراک	۰/۷۸	۰/۶۶	۰/۷۴	۰/۸۲	۰/۷۹	۱				
۷- راهبردهای عیب‌زدایی	۰/۶۹	۰/۶۴	۰/۶۸	۰/۶۶	۰/۷۳	۰/۷۲	۱			
۸- ارزیابی فرایند یادگیری	۰/۶۵	۰/۵۸	۰/۶۲	۰/۷۵	۰/۷۱	۰/۷۴	۰/۶۴	۱		
۹- خودکارآمدی عمومی	۰/۷۰	۰/۶۱	۰/۶۳	۰/۶۱	۰/۶۵	۰/۶۱	۰/۵۶	۰/۵۷	۱	
۱۰- خودناتوان‌سازی	-۰/۶۱	-۰/۴۹	-۰/۵۷	-۰/۵۶	-۰/۵۰	-۰/۵۲	-۰/۵۱	-۰/۴۳	-۰/۶۰	۱
میانگین	۲۸/۸۰	۱۴/۱۶	۱۷/۶۸	۲۴/۱۷	۳۴/۷۲	۲۳/۹۹	۱۷/۸۷	۱۹/۹۰	۳۳/۷۶	۴۵/۰۱
انحراف استاندارد	۵/۱۷	۲/۵۷	۳/۲۷	۴/۶۷	۶/۱۵	۴/۲۹	۳/۲۶	۳/۷۰	۷/۷۸	۱۰/۰۷

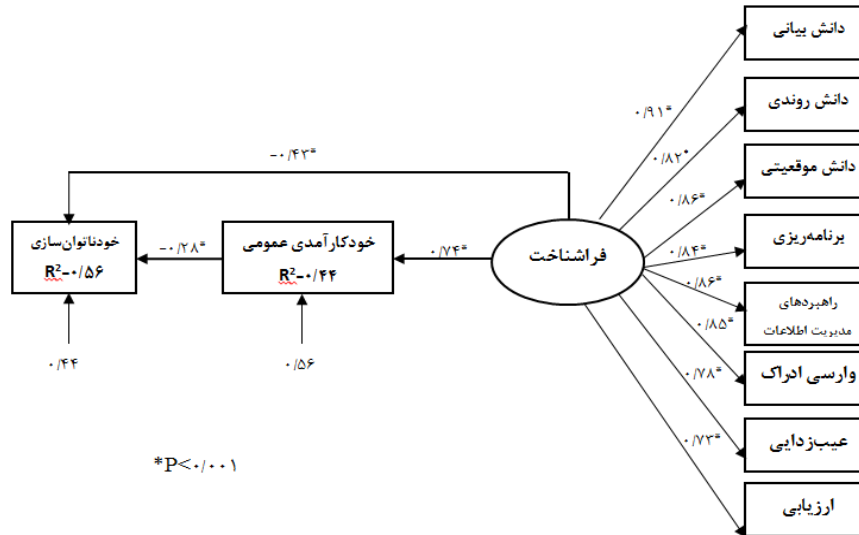
همه‌ی ضرایب همبستگی در سطح  $p < 0/01$  معنادار هستند.

برای بررسی رابطه فراشناخت با خودناتوان‌سازی از طریق خودکارآمدی عمومی، از آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس (نسخه ۲۱) استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش حاضر از برازش مطلوبی برخوردار است و با استفاده از شاخص‌های نیکویی برازش که در جدول ۳ قابل مشاهده است، مدل تأیید شد.

جدول ۳: شاخص‌های برازش الگوی هفت عاملی پرسشنامه رفتار غیرمولد تحصیلی

شاخص	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	NFI	CFI	IFI	GFI	RMSEA
مقادیر	۷۸/۰۶	۲۸	۲/۷۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۰۷

مدل‌های معادلات ساختاری به طور معمول ترکیبی از مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری‌اند (قاسمی، ۱۳۸۹). مدل ساختاری آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش در نمودار ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس‌ها برای متغیر مربوطه است.



نمودار ۲: مدل نهایی پژوهش

لازم به ذکر است که مقدار واریانس تبیین‌شده برای متغیر خودکارآمدی عمومی و خودناتوان‌سازی به ترتیب برابر ۵۶ درصد و ۴۴ درصد است. در جدول ۴ ضرایب مسیر مدل اندازه‌گیری به همراه مقدار t آمده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون مدل اندازه‌گیری

متغیرهای مشاهده شده	رفتار غیرمولد تحصیلی
دانش روندی	۰/۸۲ (S)
دانش بیانی	۰/۹۱ (۱۶/۹۶)
دانش موقعیتی	۰/۸۶ (۱۹/۵۲)
برنامه‌ریزی	۰/۸۴ (۱۸/۶۵)
راهبردهای مدیریت	۰/۸۶ (۱۹/۶۵)
واریسی ادراک	۰/۸۵ (۱۹/۲۹)
راهبردهای عیب‌زدایی	۰/۷۸ (۱۶/۹۶)
ارزیابی فرایند یادگیری	۰/۷۳ (۱۵/۳۱)

اعداد داخل پرانتز مقادیر آزمون t است. s، مقیاس است که در آن، آزمون t محاسبه نشده است. معمولاً در الگوی معادلات ساختاری یکی از نشانگرها به عنوان مقیاس انتخاب می‌شود. روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم متغیرهاست در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: اثرات مستقیم متغیرهای موجود در مدل

روابط متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معناداری
فراشناخت بر خودکارآمدی عمومی	۰/۰۴	۰/۷۴	۰/۱۷	۱۵/۷۸	۰/۰۰۱
فراشناخت بر خودناتوان‌سازی	-۰/۱۱	-۰/۴۲	۰/۳۲	۶/۳۵	۰/۰۰۱
خودکارآمدی عمومی بر خودناتوان‌سازی	۰/۱۵	-۰/۲۸	۰/۰۸	۴/۳۲	۰/۰۰۱

با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۵، فرضیه‌های پژوهش تأیید گردید. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ<sup>۱</sup> در نرم‌افزار ایموس استفاده گردید و نتایج این تحلیل در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶: برآورد مسیر غیرمستقیم مدل با استفاده از بوت‌استرپ

مسیر غیرمستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	معناداری
فراشناخت به خودناتوان‌سازی با واسطه خودکارآمدی عمومی	-۰/۲۱	-۰/۲۸	-۰/۱۳	۰/۰۰۲

همان‌گونه که در جدول ۶ گزارش شده است مسیر غیرمستقیم مدل معنادار است و این امر نشان‌دهنده‌ی معنی‌داری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی عمومی در رابطه‌ی بین فراشناخت و خودناتوان‌سازی است.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی عمومی در رابطه‌ی بین فراشناخت و خودناتوان‌سازی انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که متغیر مکنون فراشناخت پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی و معنادار خودناتوان‌سازی است. ابافت (۱۳۸۸) همسو با یافته فوق نشان داد که راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی و معنادار خودناتوان‌سازی هستند. فردی که به محتوای راهبردهای فراشناختی آگاه است و موقعیت متناسب با هر یک از راهبردها را تشخیص می‌دهد، خود را قادر به حل و فصل چالش شناختی پیش‌رو دانسته و لزومی به به‌کارگیری فرایند خودناتوان‌سازی برای گریز از موقعیت نمی‌بیند. از سوی دیگر مهارت برنامه‌ریزی و تنظیم فراشناختی به هدف‌گذاری، انتخاب راهبرد مناسب و تخصیص منابع اشاره دارد (شراو و دنیسون، ۱۹۹۴). از این‌رو برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی صحیح فرایند یادگیری، چیرگی بر موقعیت شناختی را تسهیل نموده و راه را بر خودناتوان‌سازی می‌بندد. به دیگر سخن، زمانی که شخص ضرورت‌های مسأله را تشخیص داده

۱. Bootstrapping

و با ابزارهای مقابله‌ای آن آشناست، با مدیریت منابع خود، به استقبال موقعیت چالش‌برانگیز رفته و دلیلی نمی‌یابد که با پنهان شدن پشت نقاب شرایط، از نفس خود حفاظت کند. به عبارتی نقش اجرایی و رهبریت فراشناختی در ذهن شخص این فرصت را به او می‌دهد که بینا تر باشد (زوست<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که فراشناخت پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی عمومی است. این یافته همسو با یافته‌ی پژوهش‌هایی است که تأثیر آموزش فراشناختی را بر خودکارآمدی عمومی تأیید کرده‌اند (یوسف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ ملک‌زاده ۱۳۷۸؛ زهراکار و همکاران، ۱۳۸۹؛ نخبه‌روستا و قاضی‌میرسعید، ۲۰۱۲ و رامداس و زیمرمن، ۲۰۰۸). انتظار می‌رود زمانی که آگاهی شخصی نسبت به محتوای راهبردهای یادگیری بالا باشد و موقعیت مناسب برای به‌کارگیری آن را به سهولت تشخیص دهد، متعاقباً ادراک وی از شایستگی‌ها و اطمینانش از حل و فصل صحیح چالش‌ها بالا رود. در همین راستا کرتی، بورلا، زاواگنین، و بنی<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) دریافتند که دانش فراشناختی بر خودکارآمدی سالمندان در انجام تمرین حافظه مؤثر است، چرا که سالمندان توانمندی‌های ذهنی خود را کمتر از میزان واقعی برآورد می‌کنند و این امر از بازده شناختی آن‌ها می‌کاهد (لاچمن، وی‌ور، بندورا، الیوت، و لیوکوویکز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). همچنین راهبرد مدیریت اطلاعات شامل اجرای راهبردها و ابتکاراتی است که منجر به اثربخش تر شدن پردازش اطلاعات می‌گردد (شراو و دنیسون، ۱۹۹۴). کلاس<sup>۴</sup> (۲۰۱۰)، بر رابطه میان خودمدیریتی<sup>۵</sup> و خودکارآمدی تأکید کرده و بر این باور است که انجام مداخله با هدف تقویت فرایندهای خودمدیریتی، منجر به تقویت اطمینان شخص در تنظیم این فرایندها نیز می‌شود. به واقع توانایی اجرا و مدیریت راهبردهای اثربخش، ادراک فرد را از شایستگی‌ها و قابلیت‌های ارتقا بخشیده و او را به این سطح از آگاهی می‌رساند که می‌تواند با تکیه بر این توانمندی‌های ذهنی، موانع شناختی را از میان بردارد. لسلی<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی آزمایشی تأثیر خودارزیابی<sup>۷</sup> دانش‌آموزان به‌عنوان راهبردی فراشناختی بر خودکارآمدی ریاضی آن‌ها را بررسی کرد. نتایج نشان داد که خودارزیابی تأثیر معناداری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان داشته است. خندقی، سپندار، سیفی و جوادی‌کوران ترکیه (۱۳۹۲)، نیز در پژوهشی آزمایشی دریافتند که آموزش خودارزیابی به دانش‌آموزان بر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها مؤثر است. در توجیه این یافته باید تأکید

1. Zust
2. Carretti, Borella, Zavagnin, & Beni
3. Lachman, Weaver, Bandura, Elliott, & Lewkowicz
4. Klassen
5. self.management
6. Leslie
7. self.assessment

کرد که ارزیابی فراشناختی، به درگیری یادگیرندگان در تشخیص استانداردها و ضوابطی اشاره دارد که می‌توانند در داوری امور توسط خودشان مؤثر باشند (مک‌دونالد و بود<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳) زمانی که فرد معیارهایی برای سنجش عملکرد خود در نظر دارد و دائماً میزان پیشرفت خود را در مقایسه با این ملاک‌ها محک می‌زند، اطمینان بیشتری به قابلیت‌های خود خواهد داشت، چرا که از سطح عملکرد خود، آگاهی واقع‌بینانه‌ای دارد. در این راستا، بروخارت، اندولینا، زوزا، و فورمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) اظهار می‌دارند که طبق نظریه‌های انگیزشی، خودارزیابی در ایجاد احساس کنترل بر یادگیری یادگیرندگان توسط خودشان، مؤثر است.

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی عمومی، نقش واسطه‌ای میان فراشناخت و خودناتوان‌سازی دارد. این یافته همسو با یافته‌های حاصل از پژوهش روتلیسبرگر (۲۰۰۹)، فولادوند و همکاران (۱۳۸۷) و شمس و تابع‌بردار (۱۳۹۰) است و از دیدگاه شناختی - اجتماعی توجیه‌پذیر است. رویکردی که در آن، انسان‌ها تنها از محیط متأثر نمی‌شوند بلکه براساس فرایندهای شناختی خود نیز می‌توانند بر محیط تأثیر بگذارند. بنابراین، خود انسان‌ها دارای عاملیت<sup>۳</sup> هستند. به نظر بندورا (۱۹۸۶) مهم‌ترین سازوکار عاملیت شخصی<sup>۴</sup> افراد، باورهای خودکارآمدی است. بندورا (۱۹۹۷) بر این باور است که ادراک دانش‌آموزان از مهارت‌های خود بر نوع فعالیت‌هایی که برمی‌گزینند، میزانی که خود را در آن فعالیت‌ها به چالش می‌کشند و سرسختی و سماجتی که نشان می‌دهند، تأثیر می‌گذارد. در این میان اگر حرمت نفس و به تبع آن، خودکارآمدی در یک حوزه در معرض تهدید قرار گیرد، ممکن است افراد به‌منظور مدیریت این تهدید راهبردهایی را مورد استفاده قرار دهند تا از حرمت خود دفاع کنند و از مهم‌ترین این راهبردها، خودناتوان‌سازی است (آکین، ابسی<sup>۵</sup> و آکین، ۲۰۱۱؛ اوردان و میگلی، ۲۰۰۱).

از سوی دیگر اساسی‌ترین منبع خودکارآمدی، عملکرد واقعی<sup>۶</sup> است. تجربیات موفق پیشین نشانه‌هایی مستقیم برای سطح تسلط و شایستگی شخص فراهم می‌آورند. موفقیت‌های قبلی، نشان‌دهنده قابلیت‌های فرد بوده و احساس کارایی شخصی وی را تقویت خواهند نمود (بندورا، ۱۹۹۷). دانش فراشناختی چنین زمینه‌ای را در اختیار فرد قرار می‌دهد، به بیان دیگر زمانی که یادگیرنده به محتوای راهبردها اشراف دارد و موقعیت به‌کارگیری متناسب با هر راهبرد را تشخیص می‌دهد، به احتمال بالا امکاناتی در جهت خلق موفقیت و غلبه بر چالش‌ها فراهم می‌نماید و این

- 
1. McDonald & Boud
  2. Brookhart, Andolina, Zuza, & Furman
  3. agency
  4. personal agency
  5. Akin, & Abaci
  6. actual performance

همان چیزی است که خودکارآمدی فرد را تقویت نموده و احتمال خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد. کوتاه سخن این‌که، خودکارآمدی به‌عنوان مهم‌ترین باور خودمرجع<sup>۱</sup> بین دانش و رفتار واسطه می‌شود و زمینه‌ساز عاملیت انسانی و بروز رفتارها می‌گردد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند تلویحات سودمندی برای آموزگاران، دانش‌آموزان و به طور کلی امر آموزش و پرورش داشته باشد. ضروری است تمهیداتی جهت آموزش راهبردهای فراشناختی فراهم شود تا با تقویت دانش فراشناختی در دانش‌آموزان، خودباوری‌های مثبت آنان، زمینه‌ای برای کاهش به‌کارگیری راهبردهای خودناتوان‌ساز در دانش‌آموزان گردد.

در پژوهش حاضر خودکارآمدی عمومی نقش واسطه‌ای میان فراشناخت و خودناتوان‌سازی ایفا نمود. این یافته نیز دارای مفاهیم ضمنی مفیدی برای دست‌اندرکاران حوزه‌ی آموزش و پرورش است. خودباوری مثبت در شرایطی به وقوع می‌پیوندد که فرد رابطه‌ای آشکار میان سطح تلاش خود و نتیجه‌ی عمل می‌یابد، از این منظر آموزگاران موظفند تا چنین موقعیتی را خلق کنند و موجب ایجاد تصور مثبت در دانش‌آموزان شوند. شرایط آموزشی می‌بایست به‌گونه‌ای تنظیم گردد که محصلان به این سطح از اطمینان برسند که حتی کوشش‌های اندک آن‌ها بی‌پاسخ نمی‌ماند. بنابراین پیشنهاد نمی‌شود که تقویت در دوره‌های تحصیلی تنها به نتایج و نمرات دانش‌آموز محدود شود، بلکه این سطح تلاش دانش‌آموز است که باید ارج نهاده شود. در راستای پژوهش حاضر، پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد.

- ۱- پیشنهاد می‌گردد پژوهش در سایر گروه‌های سنی نظیر دانش‌آموزان دوره‌های اول و دوم دبیرستان تکرار شود تا زمینه مقایسه نتایج پژوهش حاضر با سایر گروه‌های سنی فراهم شود.
- ۲- پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت، کاربرد و نقش تأثیرگذار فراشناخت و خودکارآمدی در آینده تحصیلی دانش‌آموزان، دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برگزار شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به گروه نمونه‌ی مورد مطالعه اشاره کرد، از آن‌جا که شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی بودند، لذا تعمیم نتایج به گروه‌های غیر دانشجویی بایستی با احتیاط صورت گیرد و از این‌رو پیشنهاد می‌شود تا پژوهش حاضر در گروه‌های نمونه‌ی دیگر از جمله دانش‌آموزان نیز تکرار گردد.



## منابع

- ابافت، حمیده. (۱۳۸۸). «رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز». *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۲(۷)، ۱۰۸-۱۲۲.
- اردلان، الهام و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۰). «پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی». *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶)، ۱-۲۸.
- اصغرنژاد، طاهره. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه خودکارآمدی و مسند مهارت‌گذاری با موفقیت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). «الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی». *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰(۴)، ۲۷-۳۸.
- حسینیان، سیمین و نیکنام، ماندانا. (۱۳۸۹). «تأثیر مداخله آموزش شناختی-رفتاری بر خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی زنان ورزشکار». *رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزشی*، ۷، ۶۳-۷۸.
- خرازی، سید علینقی. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی». *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۸(۸)، ۶۹-۸۷.
- خندقی، مقصود امین؛ سپندار، محدثه؛ سیفی، غلامعلی و جوادی کوران ترکیه، مرضیه. (۱۳۹۲). «تأثیر خودارزیابی مستمر دانشجویان بر خودکارآمدی پژوهشی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها: عنصری مغفول در تدوین برنامه‌های درسی». *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹(۱)، ۵۱-۷۶.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). «سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی». *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.
- ذبیح‌الهی، کاظم؛ یزدانی ورزش، محمدجواد و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۱). «خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی». *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳۴(۹)، ۲۰۳-۲۱۲.
- زهراکار، کیانوش؛ رضازاده، آزاده و احقر، قدسی. (۱۳۸۹). «بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های رشت». *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۵)، ۱۳۳-۱۵۰.
- شمس، فاطمه و تابع‌بردار، فریبا. (۱۳۹۰). «نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی». *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۳)، ۷۷-۹۰.
- صیف، محمدحسن. (۱۳۹۵). «تدوین مدل علی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۰۳-۱۱۷.

طیموری‌فرد، عین‌اله و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۱). «نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه». *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۱۱۷-۱۳۵.

غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ راستگو، لیلا؛ آذرنیباد، آرش و احمدی، طاهر. (۱۳۹۳). «اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲(۳)، ۱-۱۸.

فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۴). «بررسی تأثیر آموزش فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی». *فصلنامه نوآوری‌های آموزش*، ۴، ۱۴۹-۱۶۲.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی‌اله و شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۷). «اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روان». *مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه شیراز*، ۳۴۰-۳۴۲.

قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد ایموس گرافیک*، تهران: نشر جامعه‌شناسان.

مصطفایی، علی و محبوبی، طاهر. (۱۳۸۵). *تفکر و فراشناخت: مفاهیم، نظریه‌ها و کاربرد آن*. تهران: نشر پرسش.

ملک‌زاده، اکرم (۱۳۸۷). *اثر آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی بر راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان دختر در درس ریاضی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

یوسف‌زاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم و رشیدی، معصومه (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه». *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۱۱۸-۱۳۳(۳).

Akin, A.; Abaci, R. and Akin, U. (2011). "Self-handicapping: A conceptual analysis". *International Online Journal of Educational Sciences*, 3, 1155-1168.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, Ng: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. USA: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2004). "Social cognitive theory: and ognatic perspective". *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Barzegar, K. and Khezri, H. (2012). "Predicting academic cheating among the fifth grade students: The role of self-efficacy and academic self-handicapping". *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2, 1-6.

Berglas, S. and Jones, E. E. (1978). "Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success". *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.

- Brookhart, S.; Andolina, M.; Zuza, M. and Furman, R. (2004). "Minute math: An action research study of student self-assessment". *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 213-227.
- Carretti, B.; Borella, E.; Zavagnin, M. and Beni, D. R. (2011). "Impact of metacognition and motivation on the efficacy of strategic memory training in older adults: Analysis of specific, transfer and maintenance effects". *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 52, 192-197.
- Coudeville, G. R.; Gernigon, C. and MartinGinis, K. A. (2011). "Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis". *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 670-675.
- Coudeville, G. M.; MartinGinis, K. A. and Famos, J. P. (2008). "Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance". *Social Behavior and Personality*, 36, 391-398.
- Dupree Shilelds, C. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of Alabama: Alabama.
- Eleonora, P. L. (2003). "The concept and instruction of metacognition". *Teacher Development*, 7(1), 44-61.
- Efklides, A. (2006). "Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?". *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gadbois, S. A. and Sturgeon, R. D. (2011). "Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time". *British Journal of Educational Psychology*, 81, 207-222.
- Hayaki, J.; Herman, D. S.; Hagerty C. E.; de Dios, M. A.; Anderson, B. J. and Stein, M. D. (2011). "Expectancies and self-efficacy mediate the effects of impulsivity on marijuana use outcomes: An application of the acquired preparedness model". *Addictive Behavior*, 36(4), 389-396.
- Jones, E. E. and Rhodewalt, F. (1982). *The Self-handicapping scale*. Retrieved October 10, 2005, from: <http://www.psych.utah.edu/people/faculty/rhodewalt/handicapsurvey.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Klassen, R. M. (2010). "Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30.
- Koldtitz, R. A. and Arkin, R. M. (1982). "An impression management interpretation of the self-handicapping strategy". *Journal of Personality and Social psychology*, 43(3), 492- 502.
- Kuczka, K. K. and Treasure, D. C. (2005). "Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance". *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 539-550.

- Lachman, M. E.; Weaver, S. L.; Bandura, M.; Elliott, E. and Lewkowitz, C. J. (1995). "Improving memory and control beliefs through cognitive restructuring and self-generated strategies". *The Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 47, 293-299.
- Lent, R. W. (2004). "Toward unifying theoretical and practical perspective on well-being psycho social adjustment". *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Leslie, A., A. (2004). *An exploration of the impact of prior achievement, task complexity, cultural knowledge, and performance feedback on the mathematics self-efficacy and self-assessment of African-American pre-adolescent students*, Doctoral Dissertation. Howard University
- Martin, K. A. and Brawley, L. R. (2002). "Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy". *Self and Identity*, 1, 337-351.
- McDonald, B. and Boud, D. (2003). "The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations". *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 209-220.
- McCrea, S. (2008). "Self-handicapping, excuse making, and counterfactual thinking: Consequences for self-esteem and future motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 274-292.
- Nokhbeh-Rousta, S. and Ghazi-MirSaeed, S. (2012). "The effect of teaching metacognitive reading strategies on reading self-efficacy of Iranian intermediate EFL Students". *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(11), 10-20.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pulford, B. D.; Johnson, A. and Awaida, M. (2005). "A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students". *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp.69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F.; Morf, C.; Hazlett, S. and Fairfield, M. (1991). "Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem". *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 122-131.
- Rhodewalt, F. and Vohs, K. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 548-565). New York: Guilford Press.
- Roberts, F. W. (2011). *Effects of metacognition instruction on postsecondary student self-efficacy*, Master's Thesis, University of Texas at Austin.
- Rothlisberger, A. R. (2009). *Later-day saint and other Christian spirituality, religiosity, personality and self-efficacy as predictors of emergency preparedness*

- and subjective well-being*. Submitted to the department of pastoral counseling of Loyola College in Maryland.
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). "Assessing metacognitive awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). "Metacognitive Theories". *Educational Psychology Review*, 7(4) 351-371.
- Schwarzer, R. and Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston. *Measures in health psychology: A user's portfolio: Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Sperling, R. A.; Howard, B. C.; Staley, R. and DuBois, N. (2004). "Metacognition and self-regulated learning constructs". *Educational Research and Evaluation*, 2(10), 117-139.
- Urduan, T. and Midgley, C. (2001). "Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn?". *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Uysal, A. and Knee, C. R. (2012). "Low trait self-control predicts self-handicapping". *Journal of Personality*, 80, 59-78.
- Zukerman, N. and Tsai, F. F. (2005). "Costs of self-handicapping". *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.
- Zust, J. C. (2010). *A cognitive path through resiliency*. New York: Hyperion.