

## بررسی تأثیر باورهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری کمال‌گرایی دانش‌آموزان

سمیه نصیرزاده<sup>۱</sup> و جواد نرگسیان<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر باورهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری کمال‌گرایی دانش‌آموزان شهر تهران است. این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و بر اساس روش، توصیفی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری در این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان منطقه ۲ تهران است که ۲۷۰۰ دانش‌آموز بوده است. حجم نمونه ۳۲۴ است. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد باورهای فراشناختی ولز و کاترایت-هاتون و پرسشنامه کمال‌گرایی تری شورت، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی پیتترین است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی (روش مدل‌سازی معادلات ساختاری) استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان کمال‌گرا، باورهای فراشناختی منطقی‌تری دارند و و این خود عامل بهبود بهزیستی تحصیلی آنان است، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند برای افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مهم باشد. همچنین در انتها راهکارهایی در این زمینه ارائه گردیدند.

**واژه‌های کلیدی:** باورهای فراشناختی، بهزیستی تحصیلی، کمال‌گرایی

۱. نویسنده رابط: دانشجوی دکترای مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی

(nasirzadesomaye@yahoo.com)

۲. دانشجوی دکترای مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۰۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۱

## مقدمه

فراشناخت<sup>۱</sup> یکی از تازه‌ترین شعارهای روز در روان‌شناسی است. واژه فراشناخت را فلاول<sup>۲</sup> (۱۹۷۹) برای نخستین بار به کار برده است که به فرآیند تفکر درباره تفکر و دانش در مورد این که چه می‌دانیم و چه نمی‌دانیم اطلاق می‌شود. فراشناخت‌ها توجه را هدایت می‌کنند، سبک تفکر را تعیین می‌کنند و پاسخ‌های مقابله‌ای را به شیوه‌ای هدایت می‌کنند که به دانش‌ناکارآمد منجر می‌شود. به عبارتی فراشناخت مفهومی چندوجهی است که دربرگیرنده دانش، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند (فلاول، ۱۹۷۹؛ ترجمه‌ی ما، ۱۳۸۷). بنابراین فراشناخت عبارت از دانش یا فرآیند شناختی که در آن ارزیابی، یا کنترل شناختی وجود داشته باشد که آسیب در هر کدام از این باورها موجب اختلالات اضطرابی می‌شود و اضطراب که یک کشمکش درونی است باعث بروز مشکلات عاطفی و اجتماعی در امور روزمره زندگی می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۶). بر اساس نظریه پردازهای اخیر، فراشناخت یکی مهم در توسعه و تداوم اختلالات روان‌شناختی است (ولز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴؛ به نقل از هاشمی و کهنسال، ۱۳۹۸).

انگاره اصلی در این رویکرد این است که باورها در اختلال روان‌شناختی از مؤلفه‌های فراشناختی تشکیل می‌شوند که هدایت‌کننده کنش وری تفکر و سبک مقابله‌اند و از آن تأثیر می‌پذیرند (ولز، ۲۰۰۰) فیشر و ولز (۲۰۰۴) طرح می‌کنند که باورهای فراشناختی مربوط به معنا و اهمیت تهدید کنندگی افکار مزاحم از عوامل اساسی توسعه و تداوم اختلالات است و خاطر نشان می‌کنند که کاهش باورهای ناکارآمد فراشناختی مربوط به عوامل مزاحم و تحمیلی، به کاهش اضطراب منجر می‌شود. بینش شناختی، مفهوم بالینی مهمی است که به نظر می‌رسد به فراشناخت مرتبط باشد. از دیدگاه بکو<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۴) باورهای فراشناخت دربرگیرنده دانش، باورها و فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی یا کنترل می‌کنند. فراشناخت به عنوان هرگونه دانش یا

1. meta-cognitive
2. Felavell
3. Wells
4. Beck & et al

فرآیند شناختی که در ارزیابی، نظارت یا کنترل شناخت مشارکت دارد، تعریف می‌شود (فلاول، ۱۹۷۹؛ ترجمه‌ی ماهر، ۱۳۸۷) و به عنوان عمومی شناخت دیده می‌شود که شامل همه اطلاعات شناختی است. نظریه و تحقیق در فراشناخت، ابتدا با کار در زمینه روان‌شناسی رشد شناختی آغاز شد (فلاول، ۱۹۷۹؛ ترجمه‌ی ماهر، ۱۳۸۷). کوستا بیان می‌کند که اگر بتوانید از وجود یک گفتگوی درونی در ذهن خود آگاه شوید و اگر بتوانید فرآیندهای تصمیم‌گیری و حل مسأله را بشناسید، فراشناخت را تجربه کرده‌اید. فراشناخت توانایی فراگیرنده به تشخیص دانسته‌های خویش است. فراشناخت در قشر مخ صورت می‌گیرد و به عقیده بعضی از عصب‌شناسان فقط مختص انسان است (به نقل از بهرامی، ۱۳۸۲).

سازه کمال‌گرایی<sup>۱</sup> از دو دهه قبل تاکنون چه به لحاظ بالینی و چه به لحاظ روان‌شناسی شخصیت توجه گسترده‌ای را به خود معطوف داشته است و لذا پژوهش در زمینه ادبیات کمال‌گرایی نیز روند رو به رشدی داشته است (سومی و کاندا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). در طول دو دهه گذشته تعداد رو به افزایشی از پژوهش‌ها به نقش کمال‌گرایی به عنوان ساختاری روشن‌گر، مهم و مؤثر در ارتباط با مسائل بسیاری از جمله ضعف سازگاری اشاره کرده‌اند (رایس، ورگارا و آلدی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). هم‌چنین جذابیت موجود در موضوع کمال‌گرایی به این خاطر است که نه تنها در گسترش و رشد، بلکه در حفظ مشکلات روان‌شناختی و سلامت مختلف دخالت دارد. مثلاً پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کمال‌گرایی با علائم افسردگی، اضطراب، فکر خودکشی، اختلال خوردن، رضایت از زندگی کمتر، عاطفه مثبت کمتر، اضطراب اجتماعی بیشتر، بهزیستی روان‌شناختی کمتر ارتباط دارد (زرگر، مرادی و مهرابی-زاده، ۱۳۹۱). کمال‌گرایی نقش مهمی در سبب‌شناسی، حفظ و مسیر آسیب‌های روانی بازی می‌کند و با مکانیزم‌هایی از جمله معیارهای افراطی که باعث ایجاد قوانین انعطاف‌ناپذیر برای عملکرد می‌شود و نیز رفتارهایی هم‌چون اجتناب و ارزیابی مکرر عملکرد، سوگیری‌های شناختی هم‌چون

1. Perfectionism
2. Sumi & Kanda
- 3 . Rice, Vergara & Aldea

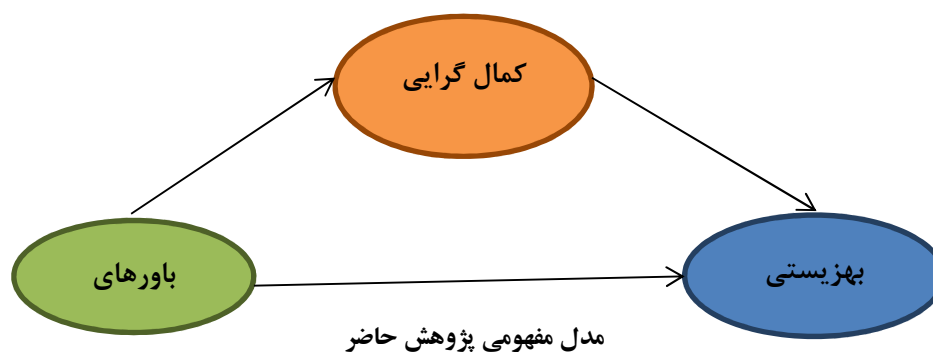
افکار دوقوله‌ای، توجه انتخابی به شکست و افزایش معیارها در مورد دستاوردها برجسته می‌شود (گلور، برون، فیبرن و شافران، ۲۰۰۷). از طرف دیگر، اگر کمال‌گراها در نیل به اهداف به موفقیت برسند ممکن است بیش از حد خوشحال شوند و حالت غرور به آن‌ها دست یابد (کارور و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع، غرور هیجان مثبتی است که با احساس کمال و رضایت مرتبط است. به‌علاوه، غرور با خودارزیابی مثبتی همراه است که در آن فرد به لحاظ اجتماعی و شخصی با ارزش است و این به نوبه خود نقش مهمی در عزت نفس و بهزیستی روانی فرد ایفا می‌کند (استوبر و همکاران، ۲۰۰۷). سارافینو<sup>۱</sup>، کمال‌گرایی را واجد جنبه‌های مثبت و منفی می‌داند و آن را معادل کمال‌گرایی بهنجار قرار می‌دهد؛ در کمال‌گرایی مثبت یا انطباقی که فرد استانداردهای شخصی سطح بالا، اما قابل دسترس، گرایش به نظم و سازماندهی در امور احساس رضایتمندی از عملکرد خود، جستجو برای تعالی در امور و انگیزش برای رسیدن به پاداش‌های مثبت را دارد. این بعد با شاخص‌های سازگاری، مانند عاطفه مثبت، همبستگی مثبت دارد (استوبر، کمپ و کاف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). هدف کمال‌گرایی مثبت دستیابی به پیامدهای مثبت و هدف کمال‌گرایی منفی اجتناب و فرار از پیامدهای منفی است (تری‌شورت، اون، اسلد و دیویی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). امروز کان، کاراکاس، آتا و آیرگ (۲۰۱۱) بیان می‌کنند کمال‌گرا کسی است که مجموعه‌ای از استانداردهای سخت، غیرواقعی و بالا ایجاد کند و هنگام ارزیابی عملکرد خود درگیر تفکر همه یا هیچ می‌شود. بنابراین موفقیت تنها زمانی رخ می‌دهد که یک معیار بالا به دست آید و عملکرد فقط در چارچوب آن معیار بی‌عیب و نقص است.

بهزیستی تحصیلی<sup>۴</sup> را به عنوان نگرش دانشجویان به تحصیل در نظر می‌گیرند. این نگرش در چهار بعد معنا پیدا می‌کند، نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به ستاد، نگرش به همسالان و

1. Sarafino
2. Stoeber, Kempe & Keogh
3. Terry-short, Owens, Slade & Dewey
4. academic well-being

نگرش به سازمان و ساختمان محل تحصیل (بلیف، گاس، فراین و دامام<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). بنابراین، احساس درگیری و کارآمدی در مقابل نیازهای تحصیلی با میزان بهزیستی تحصیلی تجربه شده ارتباط دارد (پیتارین، سونی و پیهالتو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). بهزیستی تحصیلی به عنوان عاملی فراگیر و مداخله کننده در درگیری هیجانی و شناختی در دانشگاه در نظر گرفته می‌شود (پیهالتو، سونی و پیتارین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). بنابراین، درگیری تحصیلی با آموزش‌های روزانه در محیط آموزشی ارتباط متقابل دارد (پیتارین و همکاران، ۲۰۱۴)؛ یعنی اگر بتوان دانشجویان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود (صابر و شریفی، ۲۰۱۳). به هر حال، مرور شواهد نشان می‌دهد که میزان علاقه دانشجویان به محیط آموزشی یا احساس دوست داشتن محیط تحصیلی نیز می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. به نظر می‌رسد نقش بهزیستی تحصیلی بیشتر از نوع میانجی است (مهنا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵).

با توجه به تعاریف ارائه شده و ذکر تحقیقات گذشته، محققین، مدل درون‌داد زیر را برای تبیین ماهیت رابطه بین مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی به شرح زیر ارائه کردند:



- 1 . Belfi, Goos, Fraine & Damme
- 2 . Pietarinen, Soini & Pyhalto
- 3 . Pyhalto, Soini & Pietarinen

بنابراین با توجه به مباحث مطرح شده در خصوص تحقیق حاضر فرضیات این تحقیق شامل: باورهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی کمال‌گرایی اثر مثبت و معناداری وجود دارد (فرضیه اصلی تحقیق)، باورهای فراشناختی بر کمال‌گرایی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری وجود دارد (فرعی اول)، باورهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری وجود دارد (فرعی دوم)، کمال‌گرایی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری وجود دارد (فرعی سوم).

## روش

پژوهش حاضر از حیث جهت‌گیری، از نوع کاربردی است. از نظر هدف شناختی از نوع تبیینی و از نظر استراتژی، توصیفی از نوع معادلات ساختاری است (سرمد، ۱۳۸۰).

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان منطقه ۲ تهران هستند. جامعه آماری این تحقیق شامل ۲۷۰۰ نفر است که بر اساس جدول مورگان حجم نمونه تحقیق حاضر ۳۲۴ نفر است که برای اطمینان بیشتر ۳۵۰ پرسشنامه توزیع گردید و ۳۴۰ پرسشنامه جمع‌آوری شد. در این پژوهش جهت کسب اطلاعات در خصوص موضوع تحقیق از مطالعات کتابخانه‌ای و جستجوی اینترنتی برای دستیابی به پایان‌نامه‌ها و مقالات و کتب مرتبط با موضوع انجام شد. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات عبارت بودند از:

**پرسشنامه باورهای فراشناختی ولز و کاتریت-هاتون (۲۰۰۴):** این پرسشنامه دارای ۶۵ گویه و ۵ مؤلفه، باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای کنترل ناپذیری و خطر، باورهای درباره کفایت شناختی، باورهای فراشناختی عمومی منفی در ارتباط با نیاز به کنترل، باورهای فراشناختی در ارتباط با خود آگاهی شناختی است. براساس مقیاس پنج نقطه لیکرت در محدوده‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم نمره‌گذاری می‌شود.

**پرسشنامه کمال‌گرایی تری‌شورت و همکاران (۱۹۹۵):** این پرسشنامه که مشتمل بر ۴۰ گویه است که ۲۰ گویه آن کمال‌گرایی مثبت و ۲۰ گویه آن کمال‌گرایی منفی را ارزیابی می‌نماید.

گویه‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی، کمال‌گرایی آزمودنی‌ها را از نمره یک تا پنج در دو زمینه مثبت و منفی می‌سنجد. حداقل نمره آزمودنی‌ها در هر یک از مقیاس‌های آزمون ۴۰ و حداکثر آن ۲۰۰ خواهد بود. ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۱ گزارش شده است. ضریب همبستگی خرده مقیاس‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی با مقیاس کمال‌گرایی هویت و فلت (۱۹۹۱) به ترتیب ۰/۴۶- و ۰/۵۳ می‌باشد (به نقل از خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰).

**پرسشنامه بهزیستی تحصیلی، مقیاس پترینن و همکاران (۲۰۱۴):** این پرسشنامه دارای ۱۱ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) بهزیستی تحصیلی را می‌سنجد. در پژوهش مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵) پایایی ۰/۷۰ بدست آمده است.

**روایی سازه (تحلیل عاملی تأییدی):** همان‌طور که ذکر شد، در این مرحله سعی می‌شود با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، با کمک نرم‌افزار LISREL تحلیل عاملی تأییدی این عوامل آزمون می‌شود، لذا در این قسمت، تحلیل عاملی تأییدی مدل اندازه‌گیری باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی و بهزیستی تحصیلی بررسی می‌شوند. سؤال اساسی مطرح شده این است که آیا این مدل اندازه‌گیری مناسب است؟ برای پاسخ به این پرسش بایستی آماره<sup>۲</sup> و سایر معیارهای مناسب بودن برازش مدل مورد بررسی قرار گیرد. با نگاهی به نتایج خروجی نرم‌افزار قسمت تخمین استاندارد مدل متوجه می‌شویم که مدل اندازه‌گیری باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی و بهزیستی تحصیلی مدل مناسبی است؛ چون که مقدار کای دو آن و مقدار RMSEA آن کم بوده و مقدار GFI و AGFI بالای ۹۰ درصد است. خروجی بعدی قسمت معناداری ضرایب و پارامترهای به‌دست آمده مدل اندازه‌گیری باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی و بهزیستی تحصیلی را نشان می‌دهد که تمامی ضرایب به‌دست آمده معنادار شده‌اند؛ زیرا مقدار آزمون معناداری تک تک آنها از عدد ۲ بزرگتر و از عدد ۲- کوچکتر است. لذا مدل اندازه‌گیری نهایی باورهای فراشناختی با همان ۵ مؤلفه مذکور و مدل نهایی کمال‌گرایی با دو بعد مثبت و منفی و بهزیستی تحصیلی برای تحقیق حاضر با

همان ۱۱ گویه مذکور است.

جدول ۱. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
		$\frac{\chi^2}{df}$
۲/۱۴۶	کمتر از ۳	(ریشه میانگین خطای برآورد) RMSEA
۰/۲۲۵	کمتر از ۰/۱	(برازندگی تعدیل یافته) CFI
۰/۹۲	بالاتر از ۰/۹	(برازندگی نرم شده) NFI
۰/۹۸	بالاتر از ۰/۹	(نیکویی برازش) GFI
۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹	(نیکویی برازش تعدیل شده) AGFI

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق می‌توان بیان نمود که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و می‌توان گفت مفروضه پژوهشگر مبنی بر ۵ مؤلفه پرسشنامه باورهای فراشناختی مورد تأیید است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
		$\frac{\chi^2}{df}$
۱/۹۶	کمتر از ۳	(ریشه میانگین خطای برآورد) RMSEA
۰/۰۶۵	کمتر از ۰/۱	(برازندگی تعدیل یافته) CFI
۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹	(برازندگی نرم شده) NFI
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	(نیکویی برازش) GFI
۰/۹۳	بالاتر از ۰/۹	(نیکویی برازش تعدیل شده) AGFI

بر اساس نتایج بدست آمده از جدول فوق می‌توان بیان نمود که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و می‌توان گفت مفروضه پژوهشگر مبنی



بر ۴۰ سؤالی بودن پرسشنامه کمال‌گرایی مورد تأیید است.

### جدول ۳. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲/۲۰	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۲۶۰	کمتر از ۰/۱	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹	CFI (برازندگی تعدیل یافته)
۰/۹۲	بالاتر از ۰/۹	NFI (برازندگی نرم شده)
۰/۹۸	بالاتر از ۰/۹	GFI (نیکویی برازش)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

بر اساس نتایج به‌دست آمده از جدول فوق می‌توان بیان نمود که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و می‌توان گفت مفروضه پژوهشگر مبنی بر ۱۱ سؤالی بودن بهزیستی تحصیلی مورد تأیید است.

## نتایج

**فرضیه اصلی تحقیق:** باورهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی کمال‌گرایی اثر مثبت و معناداری وجود دارد که برای آزمون این فرضیه از خروجی روش معادلات ساختاری استفاده می‌گردد.

جدول ۴. شاخص‌های برازش معادلات ساختاری مدل مفهومی پژوهش

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۱/۷۶۹	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۰۵۹	کمتر از ۰/۱	ریشه میانگین خطای برآورد (RMSEA)
۰/۹۸	بالاتر از ۰/۹	(برازندگی تعدیل یافته) CFI
۰/۹۵	بالاتر از ۰/۹	(برازندگی نرم شده) NFI
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	GFI (نیکویی برازش)
۰/۹۰	بالاتر از ۰/۹	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

به طور کلی هر یک از شاخص‌های به‌دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها را در کنار هم بایستی تفسیر نمود. مقدارهای به‌دست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است و بنابراین پاسخ به فرضیات پژوهش بلامانع است.

فرضیه فرعی اول: باورهای فراشناختی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری وجود دارد. که برای آزمون این فرضیه از خروجی روش معادلات ساختاری استفاده می‌گردد.

جدول ۵. ضرایب و معناداری

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	$\beta$	t	p
باورهای فراشناختی	بهزیستی تحصیلی	مستقیم	۰/۴۴	۰/۴۴	۴/۸۸	۰/۰۰۰

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که باورهای فراشناختی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت معنادار داشته است. رابطه باورهای فراشناختی با بهزیستی تحصیلی به صورت اثر مثبت برابر  $t = 4/88$  و  $\beta = 0/44$  است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مثبت معنادار باورهای

فراشناختی بر روی بهزیستی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است. فرضیه فرعی دوم: باورهای فراشناختی بر کمال‌گرایی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری وجود دارد. که برای آزمون این فرضیه از خروجی روش معادلات ساختاری استفاده می‌گردد.

#### جدول ۶. ضرایب و معناداری

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	$\beta$	t	p
باورهای فراشناختی	کمال‌گرایی	مستقیم	۰/۴۴	۰/۴۴	۵/۴۸	۰/۰۰۰

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که باورهای فراشناختی با کمال‌گرایی رابطه مثبت معنادار داشته است. رابطه باورهای فراشناختی با کمال‌گرایی به صورت اثر مثبت برابر  $t=5/48$  و  $\beta=0/44$  است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مثبت معنادار باورهای فراشناختی بر روی کمال‌گرایی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

فرضیه فرعی سوم: کمال‌گرایی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری وجود دارد. که برای آزمون این فرضیه از خروجی روش معادلات ساختاری استفاده می‌گردد.

#### جدول ۷. ضرایب و معناداری

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	$\beta$	t	p
کمال‌گرایی	بهزیستی تحصیلی	مستقیم	۰/۱۸	۰/۱۸	۲/۰۵	۰/۰۰۰

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت معنادار داشته است. رابطه کمال‌گرایی با بهزیستی تحصیلی به صورت اثر مثبت برابر  $t=2/05$  و  $\beta=0/18$  است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مثبت معنادار کمال‌گرایی بر روی بهزیستی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی از فقدان مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی است. مهارت‌ها و راهبردهای یادشده به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرآیندهای شناختی را می‌دهد. بنابراین لازم است فراگیران در زمینه مهارت‌هایی از قبیل نظم‌دهی، نظارت بر خود، برنامه‌ریزی و تعیین هدف، آموزش لازم را ببینند تا بر راهبردهای شناختی تصمیم یافته مسلط شوند و پایه یادگیری‌های جدید ایجاد شود. در غیر این صورت حل تکالیف جدید که قبلاً با آن مواجه نشده‌اند، برایشان مشکل است. آموزش چنین راهبردهایی یعنی آموزش فراشناختی از آموزش شناختی متمایز است (پالیسکار و براون، ۱۹۸۴). آموزش شناختی مستلزم آموزش راهبردهای ویژه تکالیف است، در صورتی که آموزش فراشناختی بر آموزش فنون نظارت، ارزیابی و نحوه استفاده از راهبردهای شناختی تأکید دارد (لاپر، ۱۹۸۲). برای شناخت این دو نوع آموزش به تفاوت آموزش فعال و انفعالی اشاره می‌شود. آموزش انفعالی به عنوان رویکردی در آموزش مهارت‌های شناختی مطرح می‌شود که روی محتوا انجام می‌گیرد. با این آموزش، فراگیران از اهمیت و کارآمدی راهبردهای مورد استفاده خود اطلاعی ندارند و بر کارکرد آن‌ها نظارت نمی‌کنند. به عنوان مثال به فراگیر آموزش داده می‌شود که حاشیه نویسی و یا خط‌کشی زیر مطالب را انجام دهد، بدون این که این کار را به او بگویند (پالیسکار و براون، ۱۹۸۴). یافته‌های پژوهشی مشخص می‌کنند که چنین روش‌هایی به نگهداری و تعمیم راهبردهای آموخته شده منجر نمی‌شود (چان، ۱۹۹۳). آموزش فراشناختی، رویکرد فعالانه به آموزش است که طی آن به اهمیت و موقعیت کاربرد راهبردها و فرآیندهای شناختی پرداخته می‌شود. فراگیر می‌داند که باید زیر نکات مهم را خط بکشد و این کار برای او چه نفعی خواهد داشت و با این کار بازده یادگیری او افزایش خواهد یافت. در این نوع آموزش هدایت و نظارت بر فعالیت‌ها و فرآیندهای شناختی آموزش داده می‌شود (پالیسکار و براون، ۱۹۸۴). در هر حال فراشناخت نباید به عنوان هدف نهایی آموزش تلقی شود، بلکه باید به عنوان فرصتی برای مجهز کردن فراگیران به دانش و مهارت‌های لازم به منظور اداره

یادگیری خود آن‌ها در نظر گرفته شود، به طوری که آن‌ها را در تکالیف آینده ماهر و کنجکاو بار آورد (پاریس و وینوگراد، ۱۹۹۰). مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که واسطه مندی هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی با تأکید بر نقش تفسیری اسنادهای علی قابل تبیین است. طبق دیدگاه سیفرت (۲۰۰۴) میل به انتخاب اهداف تسلط مدارانه با کمک به شکل‌گیری الگوهای اسنادی سازش یافته سبب می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت در مواجهه با تجارب ناکام کننده کمتر در معرض کاهش انگیزش قرار گیرند؛ به بیان دیگر، شواهد تجربی نشان می‌دهند که فراگیران تعقیب‌کننده اهداف تسلطی به دلیل استفاده از اسنادهای انطباقی، حتی پس از رویارویی با تجارب شکست، از آن‌جا که کمتر در معرض آسیب ناشی از تجارب هیجانی منفی هستند، تمایل چندانی به استفاده از برخی الگوهای ندارند (تامینن - سانی و همکاران، ۲۰۱۲، ۲۰۱۱). همچنین از طرف دیگر تمایلات کمال‌گرایانه ناسازگارانه، شامل ایجاد و انتخاب استانداردهای بی‌حد و اندازه بزرگ و غیر قابل انعطاف، نوعی الزام در دست‌یابی به اهداف و معیارهای بالا، وجود نیروی انگیزشی که بیشتر ناشی از ترس از شکست است تا کسب موفقیت، سنجش فرد از خویش صرفاً برحسب تولید یا دستاوردهای خود، اعتقاد به قانون همه یا هیچ، مشکل در لذت بردن و خرسند شدن حتی زمانی که موفقیت حاصل شده باشد، طفره رفتن از کاری که قرار است مورد قضاوت و ارزیابی قرار گیرد و تعلل طولانی در کامل کردن کارهای محوله می‌شود که باعث می‌شود این افراد، نسبت به داوطلب شدن برای پاسخ‌گویی به سوالاتی که جواب آن‌ها چندان قطعی نیست، بی‌رغبتی نشان داده و بیش از حد نسبت به یک شکست کوچک واکنش عاطفی یا اضطراب از خود نشان می‌دهند که این ویژگی‌ها می‌تواند عملکرد تحصیلی این دانشجویان را به طور منفی تحت تأثیر قرار دهد؛ زیرا از طرفی ممکن است باعث شود این دانشجویان انجام امور تحصیلی خود را به دلیل این که مبادا نتوانند از عهده انجام آن‌ها به طور کامل و مطلوب برآیند، به تأخیر بیندازند و از طرف دیگر، ممکن است به تدریج عدم وصول به اهداف و معیارهای غیرواقع بینانه‌ای که برای خود در نظر گرفته‌اند،

باعث شود که دچار ناامیدی و درماندگی شده، دست از کوشش بردارند و دچار افت تحصیلی شوند. باورهای فراشناختی عوامل مؤثری در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است و می‌توان با تغییر فراشناخت‌هایی که شیوه تفکر منفی و ناسازگارانه، و همچنین باورهای منفی عمومی را زیاد می‌کنند، بهزیستی دانش‌آموزان را بهبود بخشید. یافته‌های پژوهش حاضر بیان می‌کنند که دانش‌آموزان کمال‌گرا، باورهای فراشناختی منطقی‌تری دارند و این خود عامل بهبود بهزیستی تحصیلی آنان است؛ بنابراین، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند برای افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان حائز اهمیت باشد. با توجه به نقش و مسئولیت‌هایی که سازمان‌های تولیدی در جامعه دارند انتظار می‌رود که چارچوب حمایتی لازم از سوی دولت تشکیل بگیرد. در همین راستا مجموعه‌ای از پیشنهادها جهت افزایش میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان برای معلمان و دانش‌آموزان ارائه می‌گردند؛ سعی شود با استفاده از برنامه‌های آموزشی برای کلیه دانش‌آموزان تصمیماتی اتخاذ گردد که منجر به ایجاد نگرش مثبت تحصیلی از طریق توجه به نیازهای مادی، فردی و اجتماعی دانش‌آموزان گردد و این خود بستر افزایش بهره‌وری دانش‌آموزان گردد، آموزش‌های متناسب با شرایط توسعه‌فرآیندها یا خدمات جدید دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرند، استفاده از ساختارهای پیشرفته و مدرن همچون ساختارهای تیمی در بخش‌های مختلف سازمان جهت مشارکت معلمان و مدیران با یکدیگر جهت کمک به یکدیگر در مواقعی که افراد در انجام کارهای سازمانی خود دچار مشکل گردیده‌اند، بهبود کیفیت زندگی کاری و ایجاد و ارتقای اثربخشی در سازمان از طریق برنامه‌ریزی زمانی بهتر و هماهنگی در انجام کار جهت ارجاع فعالیت‌ها و وظایف سازمان به معلمان جهت پیشبرد اهداف و رسالت اهداف.

## منابع

آقازاده، محرم و احدیان، محمد. (۱۳۸۷)، مبانی نظری و کاربردهای آموزشی نظریه فراشناخت. چاپ اول، تهران: نشر ویرایش.

بشارت، محمدعلی (۱۳۸۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی مثبت و منفی و مکانیسم‌های دفاعی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۸(۱-۲)، ۷-۲۲.

بهرامی، فرهاد. (۱۳۸۲). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر منبع کنترل و انگیزش دانش‌آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان نیشاپور، رساله دکترا، دانشگاه علامه طباطبایی.  
بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. چاپ اول، تهران: انتشارات دوران.

خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجیبی، سعید. (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۶۰-۷۷.  
زرگر، یداله؛ مردانی، مریم و مهربانی‌زاده‌هنرمند، مهناز (۱۳۹۱). اثربخشی مداخله شناختی-رفتاری بر کمال‌گرایی و احساس گناه در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۴)، ۷۱-۸۵.  
سرمد، زهره (۱۳۸۰). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: مؤسسه نشر آگه.

فلاول، جان. (۱۹۷۹). رشد شناختی، ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۸۷). چاپ اول، تهران: انتشارات رشد.  
قدیمی‌مقدم، ملک‌محمد و حسینی‌طباطبایی، فوزیه (۱۳۸۵). شیوع فرسودگی شغلی در بین معلمان و کارکنان سازمان آموزش و پرورش و رابطه آن با جنسیت، مدرک تحصیلی، مقطع شغلی و موقعیت جغرافیایی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۹(۱-۲)، ۵۶-۷۳.

مهنا، سعید و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: با نقش میانجی‌گری بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴)، ۳۱-۴۲.  
هاشمی، زهره و کهنسال، رقیه. (۱۳۹۸). مقایسه باورهای فراشناختی، نشخوار فکری، نگرانی و عدم تحمل بلا تکلیفی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۸(۴)، ۸-۱۵۵-۱۷۵.

Aghazadeh, M., & Ahdians, M. (2008), *Theoretical foundations and educational applications of metacognitive theory*. First edition, Tehran: Virayesh Pub. (Persian)  
Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V., & Swinson, R. P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behavior Research and Therapy*, 36:1143-1154.

- Bahrami, F. (2003). The effect of teaching metacognitive strategies on the source of control and motivation in Nishapour high school girl Sstudents, PhD Thesis, Allameh Tabataba'i University. (Persian)
- Belfi, B., Goos, M., Fraine, B.D., & Damme, J.V. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1): 62-74.
- Besharat, M. A. (2005). Investigating the relationship between positive and negative perfectionism and defense mechanisms. *Psychological Research*, 8 (1-2):7-22. (Persian)
- Biyabangard, I. (2005). Research Methods in Psychology and Educational Sciences. First Edition, Tehran: Doran Pub. (Persian)
- Burgman, A. G., Nyland, J. E., & Burns, L.R. (2007). Correlates with perfectionism and the utility of dual process model. *Personality and Individual Differences*, 43: 299-399.
- Burns, D.D. (1980). The perfectionist's scripts for self-defeat. *Psychology Today*, 14:34-52.
- Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences*, 38(1), 103-113.
- Carver, Ch. S., Sinclair, S., & Johnson, Sh. L. (2010). Authentic and hubristic pride: Differential relations to aspects of goal regulation, affect, and self-control. *Journal of Research in personality*, 44: 698-703.
- Cook, L. C., & Kearney, C. A. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 46: 325-336.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary school. *Educational Studies*, 30(29):127-143.
- Erozkan, A., Karakas, Y., Ata, S., & Ayberk, A. (2011). The relationship between perfectionism and depression in Turkish high school students. *Journal of Social Behavioral and Personality*, 39(4): 451-464.
- Felawel, J. (1979). Cognizing growth, translated by Farhad Maher. First edition, Tehran: Roshd press. (Persian)
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychology*, 34: 906-911.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K., & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9: 185-201.
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2006). Perfectionism and maladjustment. In G.L, Flett & P.L., Hewitt (Eds). *Perfectionism: theory, research and treatment* (PP. 5-33). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14: 119-126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (2003). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14:449-468.
- Frost, R.O, Marten, P.A, Lahart,C & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14: 444- 468.



- Ghadimi Moghadam, M. M., & Hosseini Tabatabai, F. (2006). Prevalence of burnout among teachers and staff of the education organization and its relationship with gender, educational qualifications, occupational status and geographical location. *Psychological Research*, 9 (1-2): 56-73. (Persian)
- Hamachek, D.E. (1987). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism psychology. *Journal of Human Behaviors*, 15:27-33.
- Hashemi, Z., & Kohansal, R. (2019). Comparison of metacognitive beliefs, rumination, worry and intolerance of uncertainty in mothers of students with and without learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 8(4):155-175. (Persian)
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100: 98-101.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism: a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychology*, 39: 3847.
- Khormaei, F., Abbasi, M., & Rajabi, S. (2012). Comparison of perfectionism and procrastination in mothers of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1): 60-77. (Persian)
- Kornblum, M., & Ainaley, M. (2005). Perfectionism and the gifted: study of an Australian school sample. *International Educational Journal*, 6(2): 232-239.
- Laper, A. (1982). Metacognitive development implication for cognitive training. *Except Education Quarterly*, 1(1):1-8.
- Lee, M. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Kamp Dush, C. A. (2012). Parenting perfectionism and parental adjustment. *Journal of Personality and Individual Differences*, 52:454-457.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (2005). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions. *Journal of Applied Psychology*, 81(2):123-133.
- Mahna, S., & Taliban, S. (2016). The relationship between environmental support and emotional self-awareness with academic engagement: The mediating role of academic well-being. *Iranian Journal of Medical Education*, 16 (4): 31-42. (Persian)
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2):117-175.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In: Jones BF, Idol L, editors. Dimensions of thinking and cognitive instruction Hillsdale: Erlbaum.
- Peters, C. (2005). Perfectionism, Retrieved from <[http:// www. Nexus. Edu. Au/ teachstud/ gat/ peters. Htm](http://www.Nexus.Edu.Au/teachstud/gat/peters.Htm)>.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67: 40-51.
- Pyhalto, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25: 207-221.

- Rice, K. G., Vergara, D. T., & Aldea, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college student adjustment. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40(3): 463-473.
- Samdal O, Wold B, Bronis M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*. 1999; 10(3): 296-320.
- Samdal O, Wold B, Bronis M. Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*. 1999; 10(3): 296-320.
- Sarmad, Z. (2001). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Ag Publishing Institute. (Persian)
- Stoeber, J., Kempe, T., Keogh, E. J. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feeling of pride, shame, and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences*, 44: 1506-1516.
- Sumi, K., & Kanda, K. (2002). Relationship between neurotic perfectionism, depressing, anxiety and psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Individual Differences*, 32: 817-826.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York & London: The Guilford Press.
- Terry-short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18: 663-668.
- Wang, M., & Eccles J. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1): 31- 39.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. 1st ed. Chichester: Wiley and Sons.
- Wells, A., & Caerwright-Hatton, S. (2004). A short form of meta-cognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behavior and Research and Therapy*, 32(4): 867- 870.
- Zargar, Y., Mardani, M., & Mehrabi Zadeharmand, M. (2012). The effectiveness of cognitive-behavioral intervention on perfectionism and guilt in students. *Journal of Applied Psychology*, 6 (4): 71-85. (Persian)

## **The effect of metacognitive beliefs on academic well-being mediated by perfectionist students**

**S. Nasirzade<sup>۱</sup> & J. Nargesian<sup>۲</sup>**

### **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the effect of metacognitive beliefs on educational well-being through the mediation of perfectionism among students in Tehran. This research was applied and based on descriptive method and structural equation modeling. The population of this study includes all 2<sup>nd</sup> grade students in Tehran amounting to 2,700 students. The sample size is 324. The data were collected through Wals and Carthage-Hatton's metacognitive beliefs questionnaire, Trie-Schwert's perfectionism questionnaire, Petrinen well-being questionnaire. To analyze the data, descriptive and inferential statistics (structural equation modeling) were used. The findings showed that advanced students have more rational metacognitive beliefs and this is a factor in improving their educational well-being, teaching cognitive and metacognitive strategies can be important for increasing students' educational well-being. Finally, some suggestions are provided.

**Keywords:** Metacognitive beliefs, academic well-being, perfectionism

---

1 . **Corresponding author:** Ph.D. Student of Planning and Educational Management, Allame Tabatabaee University (nasirzadesomaye@yahoo.com)

2 . Ph.D. Student of Planning and Educational Management, Allame Tabatabaee University