

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال هفتم، شماره یک، شماره پیاپی ۱۵، بهار و تابستان ۱۳۹۱

ص ۹۱-۱۰۶

نقش فراشناخت و حل مسأله در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر شهر اصفهان

حمید کاظمی*، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان

kazemi_psync@yahoo.com

فهیمة کشاورزبان، کارشناس روان‌شناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه اصفهان

چکیده

در تعلیم و تربیت فراشناخت به معنی آگاهی فرد از فرایندهای شناختی اش و ارزیابی و نظارت بر تفکر خویش به هنگام حل مسأله است. فراشناخت به عنوان راهبردهای برنامه ریزی و تغییر شناخت رابطه ی نزدیکی با حل مسأله دارد (نپترپچ و دیگرورت، ۱۹۹۰). تعریف گوناگونی از حل مسأله ارائه شده است که یکی از آنها از هینر (۱۹۸۷) است. او حل مسأله را مجموعه واکنش‌های رفتاری، شناختی و هیجانی فرد می‌داند که در هنگام برخورد با مسائل روزانه و به منظور سازگاری با کنش‌های درونی و بیرونی بروز می‌کنند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های فراشناخت و ابعاد حل مسأله با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان بود. به این منظور، از بین جامعه آماری دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و دبیرستان شهر اصفهان، تعداد ۹۷ دانش‌آموز (۵۰ دختر و ۴۷ پسر) با دامنه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال به روش تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه فراشناخت حالت دانش‌آموزان (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶)، پرسش‌نامه حل مسأله هینر و پترسون (۱۹۸۲) و مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹) را تکمیل نمودند. تحلیل یافته‌ها نشان داد که مؤلفه‌های فراشناختی رابطه مثبت و معنادار (در دخترها: $r = 0/47$ ، $P < 0/001$) و در پسرها: $r = 0/49$ ، $P < 0/001$) و ابعاد حل مسأله رابطه منفی و معناداری (در دخترها: $r = -0/72$ ، $P < 0/001$) و در پسرها: $r = -0/64$ ، $P < 0/001$) با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد. تحلیل رگرسیون چند متغیره گام به گام نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های فراشناختی، آگاهی در دختران و خودبازبینی در پسران و از بین مؤلفه‌های حل مسأله به ترتیب در دخترها اعتماد به حل مسأله و کنترل شخصی و در پسرها سبک گرایش اجتناب، بیشترین توان پیش‌بینی بهزیستی روانی را داشته است. بر اساس یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دختری که در هنگام برخورد با مشکلات و تکالیف یادگیری از فرایند تفکر خویش آگاه بوده و همچنین به توان خود در حل مشکلات اعتماد بیشتری دارند و دانش‌آموزان پسری که به هنگام برخورد با موضوع یادگیری عملکرد خویش را بازبینی و اصلاح کرده و از سبک اجتنابی کمتر استفاده می‌کنند، احساس سلامت روان بیشتری داشته و سطح سازگاری بالاتری در برخورد با تکالیف از خود نشان داده‌اند.

واژه‌های کلیدی: حالات فراشناختی، حل مسأله، بهزیستی روانی، دانش‌آموزان

مقدمه

در هر جامعه‌ای، یکی از اهداف تعلیم و تربیت پرورش توانایی‌های فکری و شناختی دانش‌آموزان است؛ به گونه‌ای که فرد بتواند به طور مستقل درباره مسائل مختلف بیندیشد و فرایندهای شناختی اش را برای استفاده بهینه و در جهت مطلوب هدایت کند (کارشکی، ۲۰۰۲). در نظام تربیتی اسلامی نیز بر خردورزی، اندیشه و اندیشیدن در آیات و روایات معصومان تأکید شد و این قوه مبدأ و منشأ صدور تمام افعال آدمی دانسته شده است (قاسم پور و نصرآبادی، ۱۳۸۸). براساس تحقیقاتی که انجام شده و نظریه‌های مختلف تربیتی و یافته‌های روان‌شناسی، اهداف اساسی یادگیری مهارت‌ها و فرایندهای شناختی، از قبیل درک مطلب، حل مسأله، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، استنباط و استدلال است و نیز پایه سایر یادگیری‌ها نیز محسوب می‌شود و آموختن آنها ضروری است (انیس، لیمن، پل، ۱۹۸۵؛ به نقل از مارزینو و همکاران، ۱۳۸۰). نانسی^۱ (۲۰۱۰: ۹۹) این نکته را مطرح کرده است که فراشناخت ضعیف در دانش‌آموزان ناشی از راهبردهای یادگیری غیر مؤثر است و از آنجا که فراشناخت نقش مؤثری در بهبود فرایندهای شناختی دارد، می‌توان با تمرکز بر عواملی که بر روی تکوین فراشناخت اثرگذار است، برنامه ریزی درسی مفید و مؤثری در جهت اهداف آموزش و پرورش تدوین کرد. تحقیقات نشان داده است که فراشناخت در معلمان نیز می‌تواند بر روی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. فراشناخت معلم می‌تواند بر درک دانش‌آموزان نظارت کند و فرایند یادگیری و حل مسأله آنها را نظم ببخشد (شولمن^۲، ۲۰۱۱: ۲-۳).

تاکنون پژوهش‌های متعددی در زمینه ارتباط بین فراشناخت و عوامل سازگاری و اختلالات روان‌شناختی در انسان صورت گرفته است؛ برای مثال: ارتباط فراشناخت و افسردگی (کورکوران^۳ و سگال^۴، ۲۰۰۸؛ برنت^۵، ۱۹۸۵)، اضطراب (ایراک^۶

1- Nancy

2- Shulman

3- Corcoran

4- Segal

5- Brent

6 - Irak

و توسان^۱، (۲۰۰۸)، و سواس (ایراک و توسان، ۲۰۰۸) و اعتیاد (تونتو^۲، ۱۹۹۹) مشخص شده است. در زمینه ارتباط با مؤلفه‌های فراشناختی و عوامل درگیر در فرایند تعلیم و تربیت و یادگیری نیز مطالعات چندی صورت گرفته شده است از جمله، ارتباط فراشناخت با قضاوت (لی^۳، ۲۰۰۴؛ پتی^۴ و همکاران، ۲۰۰۷)، سبک‌های یادگیری (بوستروم^۵ و لاسن^۶، ۲۰۰۶)، ناتوانی یادگیری (پالادینو^۷ و همکاران، ۲۰۰۰)، حافظه (اسکنیزپاهن^۸ و همکاران، ۲۰۱۱) و فراحافظه (هینز^۹ و همکاران، ۲۰۰۴).

حالت فراشناخت نوع دیگری از فراشناخت است که حالت گذرا و متغیر فرد در موقعیت‌های عقلانی تعریف شده است که دارای شدت متفاوت در زمان‌های مختلف است و شامل برنامه‌ریزی، نظارت، تصحیح خویشتن، راهبردهای شناختی - عاطفی و خود آگاهی است (اونیل و عابدی، ۱۹۷۹). حالت فراشناختی بر هدف‌گزینی، خود‌نظم‌جویی و برنامه‌ریزی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. پس آموزش حالت فراشناختی، به بهبود سطح عملکرد دانش‌آموزان کمک خواهد کرد (سالاری فر و پاکدامن، ۲۰۱۰: ۱۰۵). از طرف دیگر، یکی از فرایندهای شناختی درگیر در فرایند یادگیری در انسان، حل مسأله است. حل مسأله به عنوان یک فرایند شناختی سطوح بالاتر با بسیاری از فرایندهای شناختی دیگر، مانند: انتزاع، جستجو، یادگیری، تصمیم‌گیری، استنباط و تجزیه و تحلیل در تعامل است (وانگ^{۱۰} و چایو^{۱۱}، ۲۰۰۸: ۸۱-۸۲). یکی از اهداف شناختی تعلیم و تربیت در هر

-
- 1- Tosun
 - 2- Toneatto
 - 3- Lee
 - 4- Petty
 - 5- Bostrom
 - 6- lassen
 - 7- Palladino
 - 8- Schnitzspahn
 - 9- Hinz
 - 10- Wang
 - 11- Wang

زمینه آموزشی، حل مسأله است. حل مسأله نیز از معتبرترین و لذا مناسب ترین فعالیت یادگیری است که دانش آموزان می توانند از آن استفاده کنند (جانسون^۱، ۲۰۱۱). همان گونه که قبلاً مطرح شد، فراشناخت به بهتر شدن فرایندهای شناختی کمک می کند و از آنجا که حل مسأله نوعی فرایند شناختی محسوب می شود، پس می توان پیش بینی کرد که فراشناخت از پایه های توسعه مهارت های حل مسأله باشد. از دیدگاه کورکوران و سگال (۲۰۰۸) فراشناخت نیز به عنوان توانایی فکر کردن درباره تفکر خویش در زمینه حل مسأله و پردازش اجتماعی شناخته شده است. برنت (۱۹۸۵) نیز فراشناخت را توانایی به دقت پیش بینی کردن، توانایی شخص در ارزیابی راه حل مسائل تعریف کرده است. در اصل، حل مسأله فرایندی شناختی است که به دنبال راه حلی برای مسأله می گردد، یا به دنبال روشی برای رسیدن به هدف است (وانگ و چایو، ۲۰۰۸: ۸۲). تاکنون تحقیقات متعددی نیز در زمینه ارتباط بین فراشناخت و حل مسأله در مسائل ریاضی (فیتزپاتریک^۲، ۲۰۰۹)، شیمی (کوپر^۳ و همکاران، ۲۰۰۸) و ارتباط بین فراشناخت و آگاهی بر پیش در حل مسأله (کیانگ^۴ و جان^۵، ۲۰۰۹) انجام شده است. همچنین، در تحقیقاتی که سون و متکف (۲۰۰۰) و هافمن و اسپاتاریو (۲۰۰۸) انجام داده اند، به این نتیجه رسیده اند که فراشناخت با یادگیری رابطه مثبت دارد و دانش آموزانی که خود را کارآمدتر می دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برخوردارند و در حل مسأله موفق ترند (سالاری فر و همکاران، ۲۰۱۰: ۱۰۴). تحقیقات زیادی در خصوص ارتباط حل مسأله با مشکلات و اختلالات روان شناختی انجام گرفته که می توان به مطالعات چندی اشاره کرد، از جمله: ارتباط حل مسأله با افسردگی (بل^۶ و زوریللا^۷، ۲۰۰۹؛

1- Janassen
2- Fitzpatrick
3- Cooper
4- Qiang
5- Jun
6- Bell
7- D'Zurilla

نزو^۱ و همکاران، ۲۰۱۰)، اعتیاد (جافی^۲ و زوریلا، ۲۰۰۸)، اضطراب منتشر (لادوسر^۳ و همکاران، ۱۹۹۸) و اختلال شخصیت (مک موران^۴ و همکاران، ۲۰۰۹).

بنابراین، بر اساس تحقیقات انجام گرفته مشخص شده است که فراشناخت و حل مسأله هر کدام به صورت مجزا با عوامل ناسازگار و مشکلات روان‌شناختی مرتبط بوده و سهم مشخصی در افزایش یا کاهش اختلالات روان‌شناختی دارند، ولی تاکنون تحقیقی مبنی بر اینکه آیا بین حالت فراشناخت و حل مسأله با بهزیستی روانی به تفکیک جنسیت رابطه وجود داشته باشد، انجام نشده است. بنابراین، در این پژوهش سعی شده است ارتباط بین حالات فراشناختی و حل مسأله با بهزیستی روانی در نوجوانان دختر و پسر شهر اصفهان بررسی شود.

سؤال پژوهش حاضر مطرح می‌سازد که حالات فراشناختی و حل مسأله تا چه میزان بهزیستی روانی دانش‌آموز را پیش‌بینی می‌کند. با توجه به مطالب ذکر شده فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. مؤلفه‌های حالت فراشناختی ارتباط معناداری با بهزیستی روانی در دانش‌آموزان دختر و پسر دارد.
۲. مؤلفه‌های حل مسأله ارتباط معناداری با بهزیستی روانی در دانش‌آموزان دختر و پسر دارد.

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی و همبستگی بوده و به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های حالات فراشناختی، حل مسأله و بهزیستی روانی پرداخته است. روش نمونه‌گیری به شکل تصادفی خوشه‌ای بود. نمونه اولیه ۲۶۰ نفر بود که ۹۷ نفر از آنها، شامل ۵۰ نفر

1- Nezu
2- Jaffee
3- Ladouceur
4- McMurrin

دختر و ۴۷ نفر پسر به عنوان نمونه نهایی (با ۱۶۳ نفر ریزش)، مورد پژوهش قرار گرفتند. نمونه از بین دانش آموزان مقاطع سوم راهنمایی (۱۷ نفر)، اول دبیرستان (۲۲ نفر) و دوم دبیرستان (۵۸ نفر) در شهر اصفهان با دامنه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال انتخاب شده است.

ابزارهای پژوهش: در این تحقیق از سه پرسشنامه، شامل فراشناخت حالت دانش آموزان (اونیل^۱ و عابدی، ۱۹۹۶)، حل مسأله هینر^۲ و پترسون^۳ (۱۹۸۲) و مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف^۴ (۱۹۸۹) استفاده شد که در ادامه توضیحاتی درباره آنها ارائه می‌شود:

۱. پرسشنامه حالت فراشناختی: این ابزار به منظور اندازه‌گیری تفکر سطوح بالاتر یا مهارت‌های فراشناختی در دانش آموزان طراحی شده است. این پرسشنامه دارای بیست ماده و چهار مؤلفه است که مؤلفه‌های آن عبارتند از: برنامه‌ریزی، نظارت یا بازبینی خویشتن، راهبرد شناختی، آگاهی. سؤال‌های بر روی یک مقیاس لیکرتی از طیف کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۴) پاسخ داده شد.

برای به دست آوردن پایایی این پرسشنامه از مطالعه همسانی درونی پرسشنامه و استفاده از شاخص آلفای کرونباخ استفاده شده و ضریب پایایی به دست آمده از ۰/۷۰ تا ۰/۸۳ متغیر بوده است. ضریب پایایی به دست آمده در تحقیق ابافت (۱۳۸۷) از دو روش محاسبه آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۵ است.

برای به دست آوردن اعتبار سازه، این پرسشنامه را روی ۳۲۵ نفر انجام شد و میان این پرسشنامه با پرسشنامه راهبرهای یادگیری خودگردان همبستگی مثبت و معناداری به دست آمد که نشان‌دهنده وجود اعتبار سازه است ($r=0/54$ ، $p=0/001$). در تحقیق حاضر همسانی درونی برای کل پرسشنامه (۰/۸۵) و برای زیر مقیاس‌های برنامه‌ریزی (۰/۷۷)، نظارت یا بازبینی خویشتن (۰/۷۹)، راهبرد شناختی (۰/۷۸) و آگاهی (۰/۷۹) به دست آمد.

1- Onil, H
2- Heppner
3- petersen
4- ryff

۲. پرسشنامه حل مسأله: این پرسشنامه به منظور اندازه‌گیری درک پاسخ دهنده از رفتارهای حل مسأله خود تهیه شده است و دارای ۳۵ ماده و سه مؤلفه اعتماد به حل مسائل، سبک گرایش - اجتناب و کنترل شخصی است. این پرسشنامه دارای شش سطح مقیاس لیکرت است که پایین‌ترین نمره، بالاترین سطح آگاهی از توانایی‌های حل مسأله را نشان می‌دهد.

همسانی درونی برای کل پرسشنامه (۰/۹۰) و برای زیر مقیاس‌های اعتماد به حل مسائل (۰/۸۵)، سبک گرایش - اجتناب (۰/۸۴) و کنترل شخصی (۰/۷۲) به دست آمده است. پایایی بازآزمایی در فاصله دو هفته در دامنه‌ای از ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. آلفای کرونباخ در تحقیق خسروی، درویزه و رفعتی (۱۳۷۷) ۰/۸۶ و در تحقیق بذل (۱۳۸۳) ۰/۶۶ گزارش شده است.

۳. مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف: این مقیاس شامل ۸۴ ماده و شش مؤلفه به نام‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی است. ضریب همسانی که ریف به دست آورده، عبارت است از: خودمختاری (۰/۷۶)، تسلط بر محیط (۰/۹۰)، رشد فردی (۰/۸۷)، ارتباط مثبت با دیگران (۰/۹۱)، زندگی هدفمند (۰/۹۰) و پذیرش خود (۰/۹۳) و پایایی خارجی به دست آمده توسط ریف در فاصله شش هفته بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۵ بوده است. (ریف، ۱۹۸۹). ضریب پایایی ایرانی این آزمون که توسط بیانی و همکاران (۱۳۸۷) به دست آمد، برابر است با ۰/۸۲ که نشان دهنده معناداری آن است.

ریف نیز برای به دست آوردن اعتبار، مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی را با مقیاس‌های دیگر همبسته نمود که نشان دهنده وجود اعتبار در پرسشنامه بود. یک نمونه از این همبستگی‌ها، همبستگی با مقیاس تعادل عاطفی بین ۰/۲۵ (مقیاس رشد فردی) تا ۰/۶۲ (مقیاس تسلط بر محیط) است. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) برای به دست آوردن اعتبار، همبستگی میان مقیاس‌های آن و همبستگی کلی را مورد سنجش قرار داد که نتایج حاکی از وجود اعتبار در این پرسشنامه است.

نتایج

در جدول ۱ به بررسی ارتباط بین حالت فراشناخت و مؤلفه‌های آن و حل مسأله و مؤلفه‌های آن با بهزیستی روان‌شناختی پرداخته شد. یافته‌ها نشان داد که مؤلفه‌های حالت فراشناختی رابطه مثبت و معناداری ($r=0/47$ ، $p<0/001$) با بهزیستی روان‌شناختی و حل مسأله رابطه منفی و معناداری ($r=-0/69$ ، $p<0/001$) با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد.

جدول ۱: ضرایب همبستگی بین حالت فراشناخت و حل مسأله با بهزیستی روانی

ردیف	۱. بهزیستی روانی	۲. حالت فراشناخت	۳. آگاهی	۴. راهبرد شناختی	۵. برنامه ریزی	۶. خود بازمینی	۷. حل مسأله	۸. اعتماد به حل مسائل	۹. سبک گرایش- اجتناب	۱۰. کنترل شخصی
۱	۱									
۲	۰/۴۷۳ (۰)	۱								
۳	۰/۴۱۳ (۰)	۰/۸۱۲ (۰)	۱							
۴	۰/۴۰۹ (۰)	۰/۸۴۲ (۰)	۰/۵۷۴ (۰)	۱						
۵	۰/۳۴۱ (۰)	۰/۸۵۱ (۰)	۰/۶۰۱ (۰)	۰/۶۵۰ (۰)	۱					
۶	۰/۴۰۷ (۰)	۰/۸۰۷ (۰)	۰/۵۲۱ (۰)	۰/۵۸۱ (۰)	۰/۵۶۰ (۰)	۱				
۷	-۰/۶۸۸ (۰)	-۰/۳۸۲ (۰)	-۰/۲۸۷ (۰/۰۰۲)	-۰/۳۵۳ (۰)	-۰/۳۲۰ (۰/۰۰۱)	-۰/۳۰۸ (۰/۰۰۱)	۱			
۸	-۰/۵۶۷ (۰)	-۰/۳۱۲ (۰/۰۰۱)	-۰/۲۸۹ (۰/۰۰۲)	-۰/۲۸۳ (۰/۰۰۲)	-۰/۱۶۷ (۰/۰۵۱)	-۰/۲۹۷ (۰/۰۰۲)	۰/۷۴۳ (۰)	۱		
۹	-۰/۵۵۹ (۰)	-۰/۳۱۸ (۰/۰۰۱)	-۰/۲۰۳ (۰/۰۲۳)	-۰/۲۶۱ (۰/۰۰۵)	-۰/۳۳۱ (۰)	-۰/۲۵۶ (۰/۰۰۶)	۰/۸۹۵ (۰)	۰/۴۵۳ (۰)	۱	
۱۰	-۰/۴۷۳ (۰)	-۰/۲۵۴ (۰/۰۰۶)	-۰/۱۷۹ (۰/۰۴۰)	-۰/۳۰۷ (۰/۰۰۱)	-۰/۲۲۸ (۰/۰۱۲)	-۰/۱۳۳ (۰/۰۹۷)	۰/۶۵۰ (۰)	۰/۲۱۳ (۰/۰۱۸)	۰/۵۰۶ (۰)	

جدول ۲ تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های حالت فراشناخت و حل مسأله را به تفکیک جنسیت نشان داد که از بین مؤلفه‌های حالت فراشناختی، مؤلفه‌های آگاهی در دختران و خودبازبینی در پسران بهترین پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روانی است و مؤلفه‌های راهبرد شناختی و برنامه‌ریزی به علت معنادار نبودن از معادله رگرسیون حذف شدند. از بین مؤلفه‌های حل مسأله به تفکیک جنسیت، به ترتیب مؤلفه‌های اعتماد به حل مسائل، کنترل شخصی در دختران و سبک گرایش-اجتناب در پسران، بهترین پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روانی در دانش‌آموزان بود.

جدول ۲: تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های حالت فراشناخت و حل مسأله بر روی بهزیستی روانی دانش‌آموزان دختر و پسر

متغیر ملاک	جنسیت	متغیر پیش‌بین	شاخص منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
مؤلفه‌های حالت فراشناختی	دختر	آگاهی	رگرسیون	۲۲۳۸۷/۵۸	۱	۲۲۳۸۷/۵۸	۱۲/۵۹	۰/۰۰۱
			باقیمانده	۸۵۳۲۹	۴۸	۱۷۷۷/۶۹		
فراشناختی	پسر	خودبازبینی	رگرسیون	۲۱۶۴۵/۴۲	۱	۲۱۶۴۵/۴۲	۱۸/۶	۰/۰۰۱
			باقیمانده	۵۲۳۶۸/۲۴	۴۵	۱۱۶۳/۷۴		
مؤلفه‌های حل مسأله	دختر	اعتماد به حل مسأله	رگرسیون	۵۱۹۵۷/۵۱	۱	۵۱۹۵۷/۵۱	۴۴/۷۳	۰/۰۰۱
			باقیمانده	۵۵۷۵۹/۰۷	۴۸	۱۱۶۱/۶۵		
	کنترل شخصی	رگرسیون	۵۸۶۴۰/۸۴	۲	۲۹۳۲۰/۴۲	۲	۲۸/۰۸	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۴۹۰۷۵/۷۴	۴۷	۱۰۴۴/۱۷			
پسر	سبک گرایش-اجتناب	رگرسیون	۲۲۲۰۶/۸۳	۱	۲۲۲۰۶/۸۳	۱	۱۹/۲۹	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۵۱۸۰۶/۸۳	۴۵	۱۱۵۱/۲۶			

در جدول ۳ نیز ضرایب رگرسیون مشخص شده است. از کل مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین، بیشترین سهم و توان در دختران مربوط به مؤلفه اعتماد به حل مسائل خود بوده که نشان داد ۰/۴۸ از بهزیستی روانی را در دختران اعتماد به حل مسائل پیش‌بینی می‌کند و بعد به ترتیب آگاهی از مؤلفه‌های حالت فراشناخت ۰/۲۱ و کنترل شخصی از مؤلفه‌های

حل مسأله ۰/۶ و در پسران سبک گرایش - اجتناب از مؤلفه‌های حل مسأله ۰/۳۰ و خودبازبینی از مؤلفه‌های حالت فراشناخت ۰/۲۹ پیش بینی کننده بهزیستی روانی بود. جدول ۳: ضریب تبیین و ضرایب رگرسیون مؤلفه‌های حالت فراشناخت و حل مسأله

با بهزیستی روانی در دانش آموزان دختر و پسر

P	β	B	ΔR^2	R^2	R	متغیر پیش بین	جنسیت	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۰/۴۶	۷/۵۰	۰/۲۰	۰/۲۱	۰/۴۶	آگاهی	دختر	بهزیستی روانی
۰/۰۰۱	-۰/۵۸	-۳/۶۳	۰/۴۷	۰/۴۸	۰/۷۰	اعتماد به حل مسأله		
۰/۰۱	-۰/۲۸	-۲/۸۷	۰/۵۰	۰/۵۴	۰/۷۴	کنترل شخصی		
۰/۰۰۱	۰/۵۴	۷/۸۵	۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۵۴	خودبازبینی	پسر	
۰/۰۰۱	-۰/۵۵	-۲/۵۳	۰/۲۹	۰/۳۰	۰/۵۵	سبک گرایش - اجتناب		

بحث و نتیجه گیری

از جمله عوامل مهم در فرایند تعلیم و تربیت، پرورش توانایی فکری و بهبود مهارت‌های شناختی و فراشناختی و به کار بردن آنها در یادگیری است که یکی از اهداف یادگیری حل مسأله است. افراد به وسیله حل مسأله که نوعی فرایند شناختی است، میان کنش‌های درونی و بیرونی سازگاری برقرار می‌کند که این سازگاری نیز به بهداشت روان در افراد منجر می‌شود. در این پژوهش بر روی عوامل شناختی تاثیرگذار بر روی بهزیستی روانی پرداخته شده است. این عوامل شناختی که بررسی شده، یکی فراشناخت است که فراتر از شناخت قرار می‌گیرد؛ یعنی نوعی شناخت از شناخت‌های خود و دیگری حل مسأله که نوعی فرایند شناختی است.

در سال‌های اخیر به جای تمرکز بر درمان اختلالات روانی، بیشتر بر روی عوامل تاثیرگذار بر روی بهزیستی روانی می‌پردازند. لذا در این پژوهش سعی شده که به بررسی رابطه بین حالت فراشناخت و حل مسأله با بهزیستی روانی در نوجوانان دختر و پسر شهر اصفهان پرداخته شود. بر اساس دامنه سنی افرادی که در این پژوهش به آنها پرداخته شد و وجود بحران‌هایی در این سن و اهمیت شکل‌گیری شخصیت، بالا بردن بهزیستی روانی، از جمله وظایف خانواده و نهاد اجتماعی دیگری به نام مدرسه است. بر اساس تفاوتی که

میان دخترها و پسرها وجود دارد وظایف آموزش و پرورش در برخورد با آنها باید به شکلی متفاوت باشد. بر اساس نتایج به دست آمده مشخص شد که ارتباط مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های حالت فراشناختی و بهزیستی روانی وجود دارد. در تبیین این یافته و همسو با یافته‌های ایراک و توسان (۲۰۰۸)، کورکوران و سگال (۲۰۰۸)، برنت (۱۹۸۵) و تونتو (۱۹۹۹) می‌توان چنین مطرح کرد که توجه به اهمیت افزایش خودآگاهی در دانش آموز، به خصوص دانش آموزان دختر به معنای تسلط فرد بر نحوه پردازش خود و همچنین، افزایش توان برنامه ریزی فرد از همان سال‌های اولیه، می‌تواند سهم بسزایی در بهداشت روانی فرد در سال‌های بعدی داشته باشد.

به عبارت دیگر، تمرکز صرف بر یادگیری مطالب و بی‌توجهی به آموزش مهارت‌های فراشناختی که بیشتر درگیر نحوه و فرایند یادگیری است تا موضوع یادگیری، اگرچه می‌تواند به یادگیری مطلب ختم شود، ولی این یادگیری الزاماً به افزایش مهارت‌های شناختی و بهداشت ذهنی فرد منجر نمی‌شود. در حالی که اگر در کنار تأکید بر موضوع یادگیری به مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانش آموز نیز توجه شود و به آن پرداخته شود نه تنها فرایند یادگیری تسهیل شده بلکه بهداشت ذهنی دانش آموز نیز افزایش می‌یابد. بر اساس تحقیقاتی که انجام گرفته توجه به بالا بردن آگاهی فرد از احساسات و تجارب خود نسبت به قوت‌ها و ضعف‌های شناختی اش و همچنین دادن بینش به فرد درباره توانایی‌هایش در دانش آموزان دختر، به بالا رفتن بهزیستی روانی منجر می‌شود و همچنین در دانش آموزان پسر آموزش خودبازبینی که شامل آموزش راهکارهایی مانند پیگیری و توجه به هنگام خواندن متن، سوال از خود درباره موضوع‌های و نظارت کردن بر سرعت و زمانی که خواندن یک متن نیاز دارد، به انتقال اطلاعات از سطح عینی به سطح فرا و همچنین، افزایش بهزیستی روان‌شناختی در آنان منجر می‌شود.

از جمله یافته‌های دیگر این پژوهش، تأیید ارتباط بین مؤلفه‌های حل مسأله با بهزیستی روانی است و بر اساس دلایلی که قبلاً ذکر شد و از آنجا که حل مسأله به سازگاری کنش‌های درونی و بیرونی می‌پردازد، بهبود حل مسأله (کسب نمره کمتر در پرسشنامه) به

سازگاری بیشتر انجامید و در نتیجه به افزایش بهزیستی روانی منجر می شود. در این پژوهش نیز که نمره بالاتر در مؤلفه‌های حل مسأله نشان دهنده مشکل بیشتر فرد در این زمینه بود، مشخص شد که در مؤلفه‌های حل مسأله به ترتیب اعتماد به حل مسائل، کنترل شخصی و سبک گرایش - اجتناب بیشترین سهم تبیین و پیش بینی را در بهزیستی روانی دانش آموزان دارد. در مقایسه دو جنس مشخص شد که در دختران اعتماد به حل مسائل و کنترل شخصی و در پسران سبک گرایش - اجتناب بیشترین سهم را در پیش بینی بهزیستی روانی داشته است.

در تبیین این یافته و همسو با یافته‌های بل و زوریلا (۲۰۰۹)، نزو و همکاران (۲۰۱۰)، جافی و زوریلا (۲۰۰۸) و مک موران و همکاران (۲۰۰۹) می توان مطرح ساخت که سبک برخورد دانش آموز با مسأله و حل آن، کمترین اهمیت را در افزایش یا کاهش بهداشت ذهنی فرد دارد، ولی اعتماد فرد به خویشتن در حل مسأله و احساس داشتن کنترل بر روی حل مسأله بیشترین اهمیت را در این زمینه داراست. به عبارت دیگر، در طی فرایند آموزش و یادگیری چنانچه مسأله مورد نظر به صورتی به دانش آموز ارائه شود که اعتماد به خویشتن را در حل مسأله افزایش دهد و در نهایت به احساس "من توانی" در فرد منجر شود، به مراتب تأثیر بیشتری بر بهداشت ذهنی و روانی فرد خواهد گذاشت تا این که بر نحوه و سبک فرد در کنار آمدن با مسأله تأکید شود. متغیرهای حل مسأله که در افزایش بهزیستی روانی در دانش آموزان دختر نقش دارد، اعتماد به حل مسائل است که برای بالا بردن این متغیر باید اطمینان فرد به باورها و توانمندی‌های خود نسبت به حل مسائل و نیز، خودکارآمدی فرد را افزایش داد. از دیگر متغیرهای تأثیرگذار در دانش آموزان دختر کنترل شخصی بوده است. یعنی باید باور فرد را نسبت به اینکه بر روی هیجان‌ها و رفتار شخصی در هنگام حل مسأله کنترل دارد، تقویت کرد. در دانش آموزان پسر باید تمایل فرد به استفاده از راهکارهای دیگر حل مسأله در صورت ناموفق بودن راه حل قبلی را افزایش داد، بدین صورت می توان بهزیستی را در آنان افزایش داد.

در پایان، در زمینه محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به محدود بودن نمونه پژوهش به شهر اصفهان و عدم ارائه یافته‌ها با تفکیک جنسیت اشاره کرد که تعمیم یافته‌های فوق را به سایر حجم جامعه آماری با احتیاط همراه می‌سازد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی به بررسی نقش جنسیت و تنوع حجم نمونه در فرهنگ‌های دیگر، پرداخته شود.

منابع

ابافت، حمیده. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزند پروری با خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان اهواز. **یافته‌های نو در روان‌شناسی**، ۲(۷)، ۱۲۲-۱۰۸.

بیانی، علی اصغر، عاشور محمد کوچکی و علی بیانی. (۱۳۸۱). روایی و پایایی "بهزیستی روان‌شناختی ریف". **مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران**، ۱۴. قاسم پور دهاقانی، علی و بختیار نصرآبادی، حسن علی. (۱۳۸۸). جایگاه اندیشه و اندیشیدن در نظام تربیتی اسلام. **فصلنامه علمی- پژوهشی تربیت اسلامی**، ۴(۹)، ۱۴۰-۱۲۵. کارشکی. حسین. (۲۰۰۲). کاربرد فراشناخت در برنامه‌های درسی مبانی نظری و الگوها. **مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش**. ارائه شده در همایش اصلاحات در آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۱.

مارزینو، رابرت جی و همکاران. (۱۹۸۹). **ابعاد تفکر در برنامه ریزی و تدریس**. مترجم: قدسی احقری. (۱۳۸۰). تهران: انتشارات یسطرون.

Barahmand, U., Abolghasemi, A., & Jahanmohammadi, S. (2008). Using metacognitions to identify emotionally vulnerable college students. *American Journal of Health Behavior*, 32, 604-613.

Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, (4), 348-353.

- Bostrom, L., & lassen, L. M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education + Training*, 48, 178-189.
- Brent, D. S. (1985). Depression and metacognitive skill in problem solving. *Paper presented at the annual convention of the Southwestern Psychological Association* (31st, Austin, TX, April 18-20, 1985).
- Cooper, M., Sandi, S., & Stevens, R. (2008). Reliable multi method assessment of metacognition use in chemistry problem solving. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, (1), 18-24
- Corcoran, K. M., & Segal, Z. V. (2008). Metacognition in depressive and anxiety disorders: current directions. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1,(1), 33-44
- Fitzpatrick, C. (2009). Adolescent mathematical problem solving: The role of metacognition, strategies and beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, la., April, 1994.
- Hinsz, V. B., Salas, E., & Fiore, S. M. (2004). Metacognition and mental models in groups: An illustration with met memory of group recognition memory. *American Psychological Association*, 33-58.
- Irak, M., & Tosun, A. (2008). Exploring the role of metacognition in obsessive-compulsive and anxiety symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1316-1325.
- Jaffee, W. B., & D'Zurilla, T. J. (2008). Personality, problem solving, and adolescent substance use. *Behavior Therapy*, 40, (1), 93-101.
- Janassen, D. H. (2011). *Learning to solve problem: A handbook for designing problem-solving learning environments*.
- Ladouceur, R., Blais, F., Freeston, M. H., & Dugas, M. J. (1998). Problem solving and problem orientation in generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, (2), 139-152.
- Lee, y. A. (2004). The prevalence of meta-cognitive routes to judgment. *Journal of Consumer Psychology*, 23.

- McMurrin, M., Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (2009). Problem solving therapy for people with personality disorders: An overview. *Mental Health Review Journal*, 13, (2), 35-39.
- Nancy, J. (2010). Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Journal Articles; Reports – Evaluative*, 54, (2), 99-103.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Perri, M. G. (2010). *Problem-solving therapy for depression: Theory, research, and clinical guidelines*. Wiley series on personality processes. 274.
- Onil, H., & abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state met cognitive inventory: Potential for alternative assessment. *Journal of Educational Research*, 89, (4), 45-234.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of borkowski's model. *Learning Disabilities Research & Practice*. 15, 142-148.
- Petty, R. E., Brinol, P., Tormala, Z. L., Wegener, D. T., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2007). The role of metacognition in social judgment. *Social psychology: Handbook of Basic Principles*. 254-284
- Qiang, X., & Jun, C. (2009). The effects of meta-cognition monitoring and induction consciousness on insight problem-solving. *Psychological science*.
- Salarifar, M. H., & Pakdaman, Sh. (2010). The role of metacognitive state components on academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 3, 4 (12), 102-112.
- Shulman, L. S. (2011). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Journal of Harvard Educational Review*, 57, (1), 1-23.
- Schnitzspahn, K. M., Zeintl, M., Jäger, T., & Kliegel, M. (2011). Metacognition in prospective memory: Are performance predictions accurate? *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (1), 19-26.

Archive of SID

Toneatto, T. (1999). Metacognition and substance use. *Journal of Addictive Behaviors*, 24, (2), 167-174.

Wang, Y., & Chiew, V. (2008). On the cognitive process of human problem solving. *Cognitive Systems Research*, 11, (1), 81-92.