مقایسه باورهای فراشناخت، راهبردهای کنترل فکر و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان سرآمد و عادی

دکتر زهرا شعبانی[۱]، مینو قنبری پناه[۲]،
سیده منصوره ابوالقاسمی[۳]

تاریخ دریافت.: ۱۳۹۹/۵/۱۹ تجدیدنظر: ۱۳۹۹/۱۱/۲۴
پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۵/۲۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه باورهای فراشناخت، راهبردهای کنترل فکر و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان سرآمد و عادی اجرا شد. **روش:** روش پژوهش علی - مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان سرآمد و عادی مقطع متوسطه مدارس شهر دامغان (۳۰۰۰ نفر) بود که حجم نمونه ۳۰۰ نفر براساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، پرسشنامه‌های سبک‌های اسنادی (سلیگمن و همکاران، ۱۹۷۹)، کنترل فکر(ولز و دیویس، ۱۹۹۴) و باورهای فراشناختی (کارنزایت و هاتونوولز، ۱۹۹۷) بود. تحلیل داده‌ها به‌وسیله نرم‌افزار **(SPSS-20)** با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آزمون تحلیل واریانس مانوا وآنوا انجام شد. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش در تحلیل مانوا نشان داد بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی در باورهای فراشناخت، راهبردهای کنترل فکر و سبک‌های اسنادی تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین دانش‌آموزان سرآمد و عادی در باورهای فراشناخت به‌ترتیب ۷۸/۵۱ و ۶۷/۷۲ در کنترل فکر به‌ترتیب ۷۵/۵۴ و ۶۶/۴۳ و در سبک‌های اسنادی به‌ترتیب ۳۳/۵۸ و ۳۰/۷۰ بود. میانگین باورهای فراشناخت، کنترل فکر و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان سرآمد بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود. **نتیجه‌گیری:** براساس نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش‌های ویژه‌ای برای تقویت باورهای فراشناخت، کنترل فکر و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان عادی و سرآمد باید پیش‌بینی شود. مربیان با تأکید بر اهمیت عوامل درونی قابل کنترل به‌عنوان عوامل اصلی موفقیت، توان پیش‌بینی موفقیت دانش‌آموزان را باید افزایش دهند.

واژه‌های کلیدی: *باورهای فراشناخت، کنترل فکر، سبک‌های اسنادی، سرآمد، عادی.*

۱. **نویسنده مسئول:** استادیار پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران، ایران
۲. کارشناسی‌ارشد روان‌سنجی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران، ایران
۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، سمنان، ایران

Comparison of Metacognitive Beliefs, Mind Control Strategies and Documentary Styles in Outstanding and Normal Students

Zahra Shabani[1], Ph.D.,
Minoo Ghanbari Panah[2], M.A,
Seyedeh Mansooreh Abolghasemi[3], M.A

Received: 08. 9.2020 Revised: 02.12.2021
Accepted: 08. 15.2021

Abstract

Objective: The aim of this study was to compare metacognitive beliefs, thought control strategies and attributional styles of outstanding and normal students. **Method:** The research method was descriptive and causal-comparative. The statistical population included outstanding and ordinary high school students in Damghan (3000 people). All students were selected as the sample size based on Krejcie and Morgan (1970) table by cluster random sampling method. The research instruments were attribution style (Seligman et al., 1979), thought control (Wells and Davis, 1994) and metacognitive beliefs (Carnes & Huttonows, 1997). Questionnaires data analysis was performed by SPSS-20using descriptive statistics and one-way analysis of variance (ANOVA). **Results:** The ANOVA analysis showed a significant difference between the outstanding and normal students in metacognitive beliefs, thought control strategies and attributional styles. The average beliefs of metacognition, thought control and attribution styles of senior students were higher than normal students. The mean scores of outstanding and normal students in metacognitive beliefs were 78.51 and 67.72, respectively, in thought control, 75.54 and 66.43, respectively, and in attributional styles, 33.58 and 30.70, respectively **Counclusion:** Based on the research results, it can be concluded that special training to strengthen metacognitive beliefs, thought control and attributional styles of normal and outstanding students should be provided. Instructors should increase students' ability to predict success by emphasizing the importance of controllable internal factors as key to success.

Keywords: *Metacognitive beliefs, Mind control, Document styles, Students.*

1. **Corresponding Author:** Assistant Professor, Education Research Institute, Tehran, Iran, **Email:**shabaniedu@gmail.com, shabani@rie.ir
2. M.A. in Psychometrics, Islamic Azad University, Tehran Branch Center, Tehran, Iran
3. M.A. in General Psychology, Islamic Azad University, Shahroud Branch, Semnan, Iran

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

مقدمه

فرد سرآمد در یک یا چند زمینه از قبیل هوش عمومی، استعداد فرهنگی خاص، تفکر خلاق و سازنده، رهبری، روانی و حرکتی توانایی نهفته اثبات‌شده‌ای دارد (ژانگ و استرنبرگ، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان سرآمد نیز از ویژگی‌های بی‌نظیر و توانمندی‌های شناختی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند (هاریسون، ۲۰۰۳، به نقل از نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان سرآمد به طور معمول عملکرد شناختی بالا دارند. این دانش‌آموزان به برنامه‌ها و خدمات آموزشی متمایزی فراتر از آنچه در مدارس عادی ارائه می‌شود، نیاز دارند و توانایی نهفته اثبات‌شده‌ای در یک یا چند زمینه دارند که عبارتند از توانایی هوش عمومی، استعداد فرهنگی خاص، تفکر خلاق سازنده، توانایی رهبری و توانایی روانی و حرکتی. دانش‌آموزان سرآمد علاوه بر داشتن بهرهٔ هوشی زیاد، در زمینه‌های دیگر مانند حوزه‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و یادگیری نسبت به همسالان خود عملکرد بهتری دارند (ژانگ و استرنبرگ، ۲۰۱۱). هلر (۲۰۰۵) معتقد است که برخورداری از سطوح عالی توانایی‌های هوشی، شناختی و فراشناختی از شرایط لازم سرآمدی در حوزه‌های مختلف محسوب می‌شود. یکی از برجسته‌ترین ویژگی مهارت‌های فراشناخت این است که باعث رشد آگاهی فرد و حل مسئله به‌صورت مؤثرتر می‌شود. مهم‌ترین امتیاز دانش فراشناختی این است که یادگیرنده را قادر می‌سازد تا لحظه به لحظه از فعالیت یادگیری خود و چگونگی پیشرفت کارش آگاه شود و نقاط قوت و ضعف خود را تشخیص دهد (به نقل از سیف، ۱۳۸۶).

بکر (۲۰۰۶) اعتقاد دارد که افراد سرآمد به دلیل برتری در توانایی‌های شناختی، فهم عمیق‌تری نسبت به خود و دیگران داشته و بهتر می‌توانند با فشارها و تعارض‌های روان‌شناختی سازگار شوند. از سویی دیگر دانش‌آموزان سرآمد از الگوی پیشرفته‌تر شناختی و دانش فراشناختی فزون‌تری نسبت به دیگران برخوردارند که باعث می‌شود آنها از راهبردهای مختلفی استفاده کرده و در امتحان اضطراب کمتری را تجربه کنند (آرامی، منشئی، عابدی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش‌های واندراستیل و وینمن (۲۰۰۸) نشان داد که هوش و مهارت‌های فراشناخت هر دو به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم در عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده‌اند.

شومر (۲۰۰۴) اظهار داشت که باورهای فراشناختی فراگیران سرآمد بر جنبه‌هایی از باورهای انگیزشی آنان در حیطه‌هایی ویژه از دانش مانند فیزیک تأثیرگذار است. این پژوهشگران نتیجه گیری کردند که باورهای فراگیران سرآمد درباره ماهیت و چگونگی دریافت دانش، نقشی علّی در فرایندهای انگیزشی و شیوه‌هایی که در یادگیری اتخاذ می‌کنند، دارد. نتایج مطالعه چان و ساچز (۲۰۰۹) نشان داد دانش‌آموزان ابتدایی سرآمد که باور داشتند یادگیری فهمیدن است، متون علوم را عمیق‌تر از دانش‌آموزان عادی پردازش کردند. از این رو می‌توان گفت که باور فراشناختی دانش‌آموزان سرآمد می‌تواند بر استفاده از راهبردهای یادگیری این فراگیران تأثیر داشته باشد. راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا چگونگی مطالعه خود را اصلاح کنند و دوباره مرور و نقایص درک و فهم خود را برطرف نمایند (کدیور، ۱۳۹۸).

نتایج مطالعه‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان سرآمد که باورهای فراشناختی بالاتری دارند، از دانش پیرامون خود آگاهی دارند. آنها به طور دقیق می‌دانند که در چه شرایطی بهتر یاد می‌گیرند و یا چه موقع باید از یک راهبرد و یا مهارت در مقایسه با سایر مهارت‌ها و یا راهبردها استفاده کنند درحالی‌که این شناخت در دانش‌آموزان عادی نسبت به شرایط یادگیری، زمان استفاده از یک راهبرد و یا مهارت‌های فراشناختی و آگاهی استفاده از مهارت‌ها و فعالیت‌های شناختی در شرایط گوناگون کمتر می‌باشد. افراد سرآمد همچنین اطلاع دارند که آیا روشی را که برای پیشرفت استفاده می‌کنند، کارامد است یا خیر (هینز

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

و مارلن شومر اکینز، ۲۰۰۲). این افراد به رفتار خود در موقعیت‌های مختلف توجه خاصی دارند و می‌دانند که در هر موقعیت چگونه رفتار کنند تا به هدف دلخواه برسند. آنها به تفاوت‌های استفاده از مهارت‌ها و فعالیت‌های شناختی در شرایط گوناگون به‌خوبی آگاه هستند و چنین افرادی منطقی به نظر می‌رسد که پیشرفت تحصیلی بالایی داشته باشند (بیتان و کارنی، ۲۰۰۴). نتایج مطالعه‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان سرآمد در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از نمره بالاتری در باورهای فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی کسب کرده‌اند (هینز و مارلن شومر اکینز، ۲۰۰۲).

مطالعه آرامی، منشئی، عابدی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی، از لحاظ مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌این‌معنا که دانش‌آموزان سرآمد از لحاظ مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی، میانگین بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند.

پژوهش پرتوی‌فر، دستجردی و پاکدامن (۱۳۹۳) نشان داد که بین توانایی فراشناخت با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان عادی و سرآمد رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین میانگین نمره توانایی فراشناخت در دانش‌آموزان سرآمد نسبت به عادی به‌طور معناداری بیشتر بود. چان و ساچز (۲۰۰۹) و استانکو (۲۰۰۹) نشان دادند که در سازوکارهای فراشناختی استفاده‌شده بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت وجود دارد (وین من و ورهیج، ۲۰۰۵ ؛ و وین من، مازسل و اسپانز،۲۰۰۴).

دانش‌آموزان سرآمد به دلیل برخورداری از سطوح بالاتر هوش تلاش می‌کنند تا بر نحوۀ عملکرد ذهنی خود توجه بیشتری کرده و در نتیجه از معیار خودآگاهی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردار باشند (بیتان و کارنی، ۲۰۰۴).

دو جنبه از راهبردهـای یـادگیـری وجـود دارد: ۱- راهبردهای شناختی که این راهبردها ممکن است شامل فعالیت‌هایی مثل دریافت، انتخاب و سازمان‌دهی اطلاعات، تمرین‌کردن موضوعات یادگیری، ارتباط موضوعات جدید با اطلاعات در حافظه و نگهداری و بازیابی انواع مختلف دانش باشد؛ ۲- راهبردهای فراشناختی که این راهبردها فعالیت‌های شناختی از قبیل نظارت، نظم‌دهی، برنامه‌ریزی و پیش‌بینی را در بر می‌گیرند (رهاوی عزآبادی، فلاح یخدانی و مشیری سده ۱۳۹۶). باور فراشناختی دانش‌آموزان سرآمد می‌تواند بر استفاده از راهبردهای یادگیری این فراگیران تأثیر داشته باشد. برعکس دانش‌آموزان عادی بیشتر مطالب را سطحی‌تر پردازش می‌کنند که این خود باعث می‌شود دیدگاه سطحی‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان سرآمد داشته باشند. در دانش‌آموزان عادی فعال‌شدن باورهای فراشناختی ناکارامد، موجب ارزیابی فکر مزاحم به‌عنوان نشانه تهدید است. این ارزیابی در جای خود باعث تشدید هیجان‌های منفی که به‌طور عمده به‌صورت اضطراب هستند، می‌شود. درنتیجه فرد برای کاهش اضطراب و کنترل نظام شناختی خود به راهبردهای کنترل فکر متوسل می‌شود (پاپاگئورگیو و ولز، ۲۰۰۳).

پژوهش امینی زرار (۱۳۸۶) نشان داد که فراشناخت با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد. همچنین میان نمره‌های سلامت روان دانش‌آموزان که در سطوح مختلف فراشناخت قرار داشتند، تفاوت وجود دارد. پژوهش میکائیلی، پاک‌پور و گنجی (۱۳۹۱) نشان داد که بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی در باورهای فراشناختی تفاوت معنادار وجود دارد. آنها معتقدند که دانش‌آموزان سرآمد به دلیل برخورداری از سطوح بالاتر هوش، تلاش می‌کنند تا بر نحوه عملکرد ذهنی خود توجه بیشتری کرده و درنتیجه از معیار خودآگاهی بالاتری برخوردار هستند، اما مؤلفه‌های باورهای مثبت و منفی و اعتماد شناختی به‌ظاهر مستقل از تأثیر هوش

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

قرار دارند. نریمانی و موسی‌زاده (۲۰۱۰) باورهای فراشناختی را در دانش‌آموزان سرآمد و عادی بررسی کردند و دریافتند که دانش‌آموزان سرآمد باورهای فراشناختی سازگارانه‌تری دارند. در پژوهش قرقانی (۱۳۹۰) مشخص شد که بین ابعاد فراشناخت (باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای منفی درباره کنترل‌ناپذیری افکار و خطر، اطمینان شناختی، باورهای منفی درباره نیاز به کنترل و خودآگاهی شناختی) و اضطراب ریاضی (احساس منفی به ریاضی، اضطراب امتحان ریاضی، نگرانی درباره عملکرد ریاضی، و اضطراب درس ریاضی) همبستگی معنادار وجود دارد. قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده ابعاد اضطراب ریاضی در میان دانش‌آموزان سرآمد بعد باورهای منفی درباره کنترل‌ناپذیری افکار و خطر بود.

پژوهش نریمانی و موسی‌زاده (۲۰۱۰) نشان داد که بین باورهای فراشناختی دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت معناداری وجود دارد، دانش‌آموزان سرآمد به لحاظ خودآگاهی شناختی، کنترل بر افکار و باورهای مثبت درباره چالش‌های تکلیف تفاوت معناداری با دانش‌آموزان عادی دارند. درواقع آنها از راهبردهای مؤثرتری برای کنترل افکار ناسازگار همچون نگرانی استفاده می‌کنند. در بین انواع راهکارهایی که افراد برای کنترل فکر استفاده می‌کنند، پنج راهکار وجود دارد که توسط ولز و همکاران (۱۹۹۴) شناسایی شده است و شامل: ۱. حواس‌پرتی؛ ۲. ارزیابی دوباره فکر؛ ۳. راهکارهای اجتماعی؛ ۴. نگرانی درباره افکار و ۵. خودتنبیهی می‌باشد. دانش‌آموزان سرآمد کمتر از راهبردهای ناسازگارانه برای کنترل افکار مزاحم شامل راهبردهای رفتاری پرت‌کردن حواس از افکار مزاحم، نگرانی، تنبیه و ارزیابی دوباره استفاده می‌کنند و بیشتر بر راهبردهای سازگارانه کنترل فکر نظیر باورهای مثبت درباره چالش‌های تکلیف تأکید دارند (فن و هویر، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان عادی در مقایسه با دانش‌آموزان سرآمد از راهبرهای کنترل فکر بدبینانه‌تر و ناسازگارانه‌تری استفاده می‌کنند.

براساس نظریه اسناد، افراد برای ساختن اسنادها از منابع اطلاعاتی گوناگونی استفاده می‌کنند. این منابع اطلاعاتی در دو منبع کلی خلاصه شده‌اند و با عنوان عوامل محیطی و عوامل شخصی هرکدام به‌طور جداگانه بررسی خواهند شد (واینر، ۱۹۷۹). به علل و تفسیری که افراد در برابر رفتار خود یا دیگری استفاده می‌کنند، سبک‌های اسناد گفته می‌شود که شامل سه بعد درونی- بیرونی، پایدار- ناپایدار و کلی- اختصاصی می‌باشد (واینر، ۱۹۷۹). نظریه‌های اسنادی بر شناخت و ادراک فرد از رویدادها مبتنی بوده و بر این باورند که انسان‌ها برانگیخته شده‌اند تا ساختار رفتارهای خویش و دیگران را هرچه بررسی کرده و نسبت به آنها شناخت پیدا کنند. روان‌شناسان اجتماعی دریافته‌اند که اغلب مردم موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به علت‌های مختلفی اسناد می‌دهند. بیشتر افراد مسئولیت رویدادهای مثبت (موفقیت‌ها) را می‌پذیرند اما رویدادهای منفی (شکست‌ها) را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند. در مورد اینکه چرا مردم اسنادسازی می‌کنند، معتقدند اسنادها به این دلیل است که مردم نیاز به درک رفتار خود و دیگران دارند و انسان می‌خواهد درباره ساختار علی محیط خویش هرچه بیشتر شناخت پیدا کند و بداند که چه واقعه‌ای رخ داده و این واقعه به چه انگیزه‌ای قابل اسناد است (واینر، ۲۰۱۰).

یکی از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان سرآمد سبک‌های اسنادی آنها است که موفقیت‌های خود را بیشتر به توانایی و عوامل درونی قابل کنترل و پایدار و کمتر به شانس یا عوامل بیرونی غیر قابل کنترل و ناپایدار نسبت می‌دهند. برعکس دانش‌آموزان عادی موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به میزان بالاتری به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند (تارنسکی و نی، ۲۰۰۹).

افراد برای کنترل افکار ناخواسته یا اضطراب‌زای خود از طیف وسیعی از راهبردها استفاده می‌کنند. در یک مطالعه تحلیل عاملی، ولز و دیویس، پنج راهبرد کنترل

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

را مشخص کردند که از راه پرسشنامه کنترل فکر (TCQ) سنجیده می‌شود. این راهبردها ارزیابی دوباره، تنبیه، کنترل اجتماعی، نگرانی و توجه برگردانی را شامل می‌شوند (ولز و دیویس، ۲۰۰۳).

در پژوهش فروزنده دهکردی و شریفی درآمدی (۱۳۹۱) مشخص شد که دانش‌آموزان سرآمد در موقعیت‌های مثبت نمره بالاتری از دانش‌آموزان عادی کسب کردند و در موقعیت شکست دانش‌آموزان سرآمد اسناد درونی و ناپایدارتری نسبت به دانش‌آموزان عادی داشتند. دانش‌آموزان سرآمد سبک اسناد مطلوب‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی به دست آوردند و به توانایی‌ها و قابلیت‌های خویش اطمینان بیشتری داشتند.

شیرازی (۱۳۷۸) رابطه معناداری بین شیوه‌های مقابله و منبع کنترل دانش‌آموزان سرآمد به دست نیاورد. با این حال، این رابطه در دانش‌آموزان عادی دیده شد و در دانش‌آموزان سرآمد و عادی رابطه معناداری بین شیوه‌های مقابله و سبک‌های اسنادی وجود داشت. معتمدی شارک و افروز (۱۳۸۶) دریافتند که دانش‌آموزان سرآمد و عادی در سبک اسنادی کلی و جزئی موقعیت‌های ناخوشایند تفاوت معنادار داشتند.

از آن‌جایی‌که در هر جامعه‌ای توجه به ارتقای توانایی‌های نوجوانان به جهت اینکه آنان در زمینه‌های تحصیلی، روانی، اجتماعی و شغلی به جایگاه شایسته خود دست پیدا کنند و بتوانند تشخیص دهند که با چه مسائلی روبه‌رو هستند و برای حل آنها چگونه برنامه‌ریزی کنند، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های خانواده‌ها و نظام‌های آموزش و پرورش است، در این میان نوجوانان سرآمد به‌عنوان افرادی با توانایی‌های باقوه برتر باید مورد توجه ویژه‌ای قرار گیرند و برای رشد و پرورش استعدادهای آنها به‌عنوان نیروی انسانی آگاه و توانمند جامعه تدابیر ویژه‌ای اندیشیده شود.

امروزه مباحث جدید در آموزش استعدادهای درخشان نشان از پرورش دانش‌آموزان سرآمد مبتنی بر نیازهای آنان می‌باشد. از سوی دیگر روشن است که آگاه‌نبودن نسبت به ویژگی‌های روان‌شناختی این دانش‌آموزان که از توانایی‌های ویژه‌ای برخوردارند، مانع شکوفایی توانمندی‌ها و استعدادهای آنها خواهد شد و این می‌تواند زمینه را برای ابتلای آنها به اختلال‌های روانی از جمله افسردگی، اضطراب، پرخاشگری و کناره‌گیری فراهم کند (معتمدی شارک و افروز، ۱۳۸۶). در این راستا نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به مسئولان آموزش و پرورش، معلمان، مربیان و خانواده‌ها در شناخت دقیق‌تر ویژگی‌های دانش‌آموزان سرآمد به‌منظور فراهم‌کردن شرایط شکوفایی استعدادهای آنها کمک کند.

با نگاهی به ادبیات موجود در حوزه پژوهش‌های مربوط به استعدادهای درخشان در کشور ایران مشاهده می‌شود که پژوهش‌های اندکی به بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان با دانش‌آموزان مدارس عادی از نظر ویژگی‌های روان‌شناختی شده است. پژوهش حاضر در صدد این است که آیا بین باورهای فراشناخت، راهبردهای کنترل فکر و سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت وجود دارد؟ بین بحث‌های باورهای فراشناخت در دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت وجود دارد؟ آیا بین موضوع‌های کنترل فکر در دانش آموزان سرآمد و عادی تفاوت وجود دارد؟ و همچنین بین موضوع‌های سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت وجود دارد؟

روش

مطالعه حاضر از نوع پس‌رویدادی و یا پژوهش علی – مقایسه‌ای بود که با هدف مقایسه باورهای فراشناخت، راهبردهای کنترل فکر و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان سرآمد و عادی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دبیرستانی سرآمد و عادی شهرستان دامغان (در مجموع ۳۰۰۰ نفر) و براساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) حجم نمونه ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۵۰ دانش‌آموز

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

سرآمد و ۱۵۰ دانش‌آموز عادی) انتخاب شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای نمونه منظور شد. برای انتخاب نمونه نخست در مرحله اول از بین دبیرستان‌های عادی و سرآمد شهر دامغان ۴ دبیرستان (۲ دبیرستان مدارس استعداد درخشان و ۲ دبیرستان مدارس عادی) انتخاب شدند که از این تعداد ۱۵۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر از مدارس استعداد درخشان (از هر پایه یک کلاس) و ۱۵۰ نفر از دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه عادی (از هر پایه یک کلاس) انتخاب و آزمون‌ها بین آنها اجرا و تکمیل شد.

ابزارها

۱.پرسشنامه باورهای فراشناختی (MCQ): پرسشنامه فراشناخت توسط کارترایت- هاتون و ولز (۱۹۹۷) به‌منظور اندازه‌گیری تفاوت‌های فرد در باورهای مثبت و منفی، نگرانی و افکار مزاحم ناخوانده، بازبینی و قضاوت فراشناختی در مورد کارآمدی شناختی طراحی شده است. این پرسشنامه ۳۰ ماده دارد که براساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (از ۱ هرگز تا ۴ همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه فراشناخت فرم کوتاه پرسشنامه MCQ است. ولز، کارترین- هاوتون (۲۰۰۴)، اعتبار کل و مؤلفه‌های آن را بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۳ و اعتبار بازآزمایی را بین ۰/۵۹ تا ۰/۸۷ گزارش کردند. شیرین‌زاده دستگیری، گودرزی، رحیمی و همکاران (۱۳۸۷) این پرسشنامه را برای جمعیت ایران ترجمه و آماده کردند.

همبستگی خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه با کل آزمون در دامنه ۵۸ تا ۸۷ درصد و با یکدیگر بین ۲۶ تا ۶۲ درصد بود. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۷۹ درصد به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس در نمونه ایرانی ۹۱ درصد گزارش شده است. این ضریب برای خرده‌مقیاس‌های کنترل‌ناپذیری، باورهای مثبت، وقوف شناختی، اطمینان شناختی و نیاز به کنترل افکار به‌ترتیب در نمونه ایرانی ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۱ گزارش شده است. پایایی بازآزمون این مقیاس در فاصله چهار هفته برای کل مقیاس ۰/۷۳ و برای خرده‌مقیاس‌های آن در دامنه ۰/۵۳ تا ۰/۸۳ گزارش شد. محمدخانی و فرجاد (۱۳۸۸) میزان آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه باورهای شناختی ۰/۸۰ و برای خرده‌مقیاس‌های باورهای مثبت در مورد نگرانی، کنترل‌ناپذیری و خطر، اطمینان‌بخشی، نیاز به کنترل افکار و خودآگاهی شناختی به‌ترتیب ۰/۵۲، ۰/۷۱، ۰/۸۳، ۰/۶۰ و ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند.

۲. پرسشنامه کنترل فکر(TCQ): پرسشنامه کنترل فکر (ولز و دیویس،۱۹۹۴) برای شناسایی ۵ راهبرد کنترل فکر ساخته شد و زیرمقیاس‌های آن عبارتند از : ۱.توجه برگردانی؛ ۲.نگرانی؛ ۳.کنترل اجتماعی؛ ۴.تنبیه؛ ۵. ارزیابی دوباره. این پرسشنامه ۳۰ ماده دارد که براساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری (از ۱ هرگز تا ۴ همیشه) می‌شود. نمره هر عامل یا زیرمقیاس از راه مجموع ماده‌های مربوط به آن به دست می‌آید.

سه مطالعه اعتبار بازآزمایی و همسانی درونی پرسشنامه کنترل فکر را بررسی کرده‌اند. در مطالعه ولز و دیویس (۱۹۹۴) میزان همسانی درونی عامل‌های پرت‌کردن حواس، کنترل اجتماعی، نگرانی، تنبیه و ارزیابی دوباره به‌ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۹، ۰/۷۱، ۰/۶۴، و ۰/۶۷ بود. در مطاله رینولدز و ولز (۱۹۹۹) در گروه‌های بالینی نتایج مشابهی به دست آمد، اما در پژوهش فهم و هویر (۲۰۰۴) میزان همسانی درونی نسخه آلمانی پرسشنامه کمتر بود (نگرانی=۰/۵۵، تنبیه=۰/۶۱، ارزیابی دوباره=۰/۶۳، پرت‌کردن حواس=۰/۷۶ و کنترل اجتماعی=۰/۸۵). میزان اعتبار بازآزمایی عامل‌های پرت‌کردن حواس، کنترل اجتماعی، نگرانی، تنبیه و ارزیابی دوباره به فاصله ۶ هفته به‌ترتیب ۰/۶۸، ۰/۸۳، ۰/۷۲، ۰/۶۷ و ۰/۸۳ بود (ولز و دیویس، ۱۹۹۴ به نقل از فتی، موتابی، مولودی و همکاران، ۱۳۸۹). پایایی هریک از خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه با روش بازآزمایی به این صورت بود: ۱.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

توجه برگردانی (۰/۶۸)؛ ۲. نگرانی (۰/۷۲)؛ ۳. کنترل اجتماعی (۰/۸۳)؛ ۴. تنبیه (۰/۶۷)؛ ۵. ارزیابی دوباره (۰/۸۳). گودرزی و اسماعیلی ترکانبوری (۱۳۸۴) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند (به نقل از زارع و شریفی ساکی، ۱۳۹۳) و در پژوهش زارع و شریفی‌ساکی (۱۳۹۳) مقدار آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون ۰/۸۷ و در پس‌آزمون ۰/۸۱ به دست آمده است.

۳. *پرسشنامه سبک اسنادی(ASQ):* این پرسشنامه محتوای اسنادهای علّی افراد برای پیامدهای مثبت و منفی را در ابعاد کانون علّیت، ثبات و کلی‌بودن ارزیابی می‌کند. شکل اصلی این پرسشنامه که به دنبال الگوی تجدیدنظر شده درماندگی آموخته شده برای اندازه‌گیری اسنادهای دانش‌آموزان به‌وسیله پترسون و سلیگمن (۱۹۸۴) ساخته شده است، شامل ده موقعیت فرضی است که در برگیرنده پنج موقعیت برای ارزیابی اسنادهای علّی فرد در مورد پیامدهای مثبت (موفقیت) و پنج موقعیت نیز برای ارزیابی پیامدهای منفی (شکست) می‌باشد. این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال پنج گزینه‌ای است که هر موقعیت ۳ گویه دارد.

پترسون و سلیگمن (۱۹۸۴) معتقدند که مقیاس‌ها در موقعیت‌های مثبت و منفی دا همبستگی درونی مناسبی دارند. بریج (۲۰۰۱) برای پایایی پرسشنامه سبک اسنادی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸ را گزارش کرده است. ضریب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای پیامد بد درونی ۰/۷۵، پیامد خوب درونی ۰/۷۴، پیامد بد با ثبات ۰/۴۳، پیامد خوب با ثبات ۰/۵۶، پیامد بد کلّی ۰/۷۶است (تقی‌پور، ۱۳۷۸). این پرسشنامه توسط اسلامی شهر بابکی (۱۳۶۹) اعتباریابی شده است. آنها در بررسی پایایی درونی این پرسشنامه ضریب آلفای گروه‌های فرعی را محاسبه کردند که این نتایج به دست آمد: پیامد بد درونی ۰/۷۵، پیامد خوب درونی ۰/۷۴، پیامد بد باثبات ۰/۴۳، پیامد خوب باثبات، ۰/۵۶، پیامد بد کلی ۰/۷۳، پیامد خوب کلی ۰/۷۶. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش آسیایی (۱۳۸۵) ۰/۷۸ به دست آمد. و سلیمانی‌نژاد (۱۳۸۱) آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰/۷۴ گزارش کرده است.

روش اجرا: پس از انجام مرحله نمونه‌گیری، پرسشنامه‌ها در گروه دانش‌آموزان مقطع متوسطه مدارس عادی و استعداد درخشان انجام شد.

روش تجزیه وتحلیل آماری: در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون های کالموگروف – اسمیرنف، لوین و تحلیل واریانس آنوا و مانوا یکراهه با استفاده از بسته نرم‌افزاری spss20 استفاده شد.

یافته‌ها

تحلیل حاصل از شاخص‌های توصیفی نشان می دهد که بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی از لحاظ باورهای فراشناختی، کنترل فکر و برخی از سبک‌های اسنادی، تفاوت وجود دارد. میانگین و انحراف معیار گروه دانش‌آموزان سرآمد در متغیر باورهای فراشناخت به‌ترتیب ۷۸/۵۱ و ۳/۸۶ بوده و میانگین و انحراف معیار دانش آموزان عادی در همین متغیر به‌ترتیب ۶۷/۷۲ و ۳/۷۹ بوده است. میانگین و انحراف معیار گروه دانش‌آموزان سرآمد در متغیر کنترل فکر به‌ترتیب ۷۵/۵۴ و ۶/۶۵ بوده و میانگین و انحراف معیار دانش آموزان عادی در این متغیر به‌ترتیب ۶۶/۴۳ و ۵/۷۹ بوده است. همچنین میانگین و انحراف معیار گروه دانش‌آموزان سرآمد در متغیر سبک‌های اسنادی به‌ترتیب ۳۳/۵۸ و ۳/۷۵ بوده و میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان عادی در همین متغیر به‌ترتیب ۳۰/۷۰ و ۵/۳۳ گزارش شده است.

برای بررسی نرمال‌بودن توزیع متغیرها در دو گروه سرآمد و عادی از آزمون کالموگروف – اسمیرنف استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ گزارش شده است.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

جدول ۱ نتایج آزمون کالموگروف – اسمیرنف برای نرمال‌بودن توزیع داده‌های پژوهش

متغیر	آماره Z کالموگروف- اسمیرنف	سطح معناداری
باورهای فراشناختی	۰/۴۵	۰/۷۳
بیرونی - درونی مثبت	۰/۵۸	۰/۶۴
بیرونی - درونی منفی	۰/۴۴	۰/۳۵
پایدار ناپایدار مثبت	۰/۳۸	۰/۳۲
پایدار ناپایدار منفی	۰/۶۷	۰/۱۱
کلی جزئی مثبت	۰/۵۴	۰/۲۳
کلی جزئی منفی	۰/۷۳	۰/۰۹
کنترل فکر	۰/۶۵	۰/۱۴

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که آماره Z آزمون کالموگروف – اسمیرنف در متغیرهای پژوهش معنادار نمی‌باشد. از این‌رو توزیع متغیرها در دو گروه نرمال است. برای بررسی همگنی واریانس متغیر از آزمون لوین استفاده شد که سطح معناداری به‌دست‌آمده برای متغیرها بالاتر از ۰/۰۱ است که نشان می‌دهد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است.

یافته اول: بین باورهای فراشناخت *کنترل فکر و سبک‌های اسنادی* در دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۲).

جدول۲ نتایج تحلیل واریانس منوا متغیر باورهای فراشناختی، کنترل فکر و سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان سرآمد و عادی

اندازه اثر	ارزش	F	فرضیه df	خطای df	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پیلایی	۰/۸۷۳	۱۱/۱۴	۳	۶۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۰/۷۷۵
لامبدا ویلکز	۰/۱۲۷	۱۱/۱۴	۳	۶۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۰/۷۷۵
هاتلینگ	۶/۸۵۶	۱۱/۱۴	۳	۶۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۰/۷۷۵
ریشه ری	۶/۸۵۶	۱۱/۱۴	۳	۶۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۰/۷۷۵

براساس جدول ۲، سطح معناداری آماره پیلایی (F=۱۱/۱۴ ،P<۰/۰۱) نشان می‌دهد که تفاوت میانگین‌های جامعه (در سطح α=۰,۰۰۱) معنادار است، بنابراین بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی از لحاظ باورهای فراشناختی، برخی از سبک‌های اسنادی و کنترل فکر، تفاوت معنادار وجود دارد.

یافته دوم: بین باورهای فراشناخت در دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۳).

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس یک راهه (آنوا) متغیر باورهای فراشناختی در دانش‌آموزان سرآمد و عادی

منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اتا
مدل	باورهای مثبت درباره نگرانی	۷۶/۳۷۹	۱	۷۶/۳۷۹	۴/۲۷۷	۰/۰۴۳	۰/۰۶۳
	کنترل‌ناپذیری و خطر	۱۱۷/۳۳۳	۱	۱۱۷/۳۳۳	۹/۳۹۰	۰/۰۰۳	۰/۲۸
	اطمینان شناختی	۶۲/۰۶۱	۱	۶۲/۰۶۱	۵/۴۵۷	۰/۰۲۳	۰/۰۷۹
	نیاز به کنترل افکار	۷۸/۵۴۵	۱	۷۸/۵۴۵	۷/۷۴۳	۰/۰۰۷	۰/۱۰۸
	خودآگاهی شناختی	۳/۸۷۹	۱	۳/۸۷۹	۰/۳۵۸	۰/۵۵۲	۰/۰۰۶
	فراشناخت کلی	۱۴۶۵/۴۷۰	۱	۱۴۶۵/۴۷۰	۱۱/۳۵۹	۰/۰۰۱	۰/۱۵۱
خطا	باورهای مثبت درباره نگرانی	۱۱۴۲/۷۸۸	۶۴	۱۷/۸۵۶			
	کنترل‌ناپذیری و خطر	۷۹۹/۶۹۷	۶۴	۱۲/۴۹۵			
	اطمینان شناختی	۷۲۷/۸۷۹	۶۴	۱۱/۳۷۳			
	نیاز به کنترل افکار	۶۴۹/۲۱۲	۶۴	۱۰/۱۴۴			
	خودآگاهی شناختی	۶۹۳/۵۷۶	۶۴	۱۰/۸۳۷			
	فراشناخت کلی	۸۲۵۶/۹۷۰	۶۴	۱۲۹/۰۱۵			

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین ابعاد باورهای مثبت درباره نگرانی، کنترل ناپذیری و خطر، اطمینان شناختی، نیاز به کنترل افکار و فراشناخت کلی در بین دو گروه دانش‌آموزان سرآمد و عادی تفاوت معناداری وجود دارد (p< ۰/۰۵) و میانگین نمره‌های متغیرهای مفروض در بین نمونه‌های گروه دانش‌آموزان سرآمد بیشتر از گروه دانش‌آموزان عادی است و تنها در بعد خودآگاهی شناختی بین دو گروه تفاوت وجود ندارد.

یافته سوم: بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی از لحاظ راهبردهای کنترل فکر تفاوت وجود دارد (جدول ۴).

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) متغیر کنترل فکر در دانش‌آموزان سرآمد و عادی

منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اتا
مدل	حواس‌پرتی	۹۲/۳۰۸	۱	۷۶/۳۷۹	۵/۱۷۷	۰/۰۴۳	۰/۱۶۳
	نگرانی	۶۴/۵۶۳	۱	۶۴/۵۶۳	۶/۴۳۲	۰/۰۰۳	۰/۱۲۸
	کنترل اجتماعی	۱۱/۳۶۷	۱	۱۱/۳۶۷	۱/۴۷۰	۰/۳۳	۰/۰۷۹
	خودتنبیهی	۲۴/۲۴۵	۱	۲۴/۲۴۵	۱/۲۳۳	۰/۴۷	۰/۰۰۸
	ارزیابی دوباره	۳/۸۷۹	۱	۳/۸۷۹	۵/۳۵۸	۰/۰۲	۰/۱۶۱
	کنترل فکر	۹۱/۴۳	۱	۹۱/۴۳	۱۱/۳۵۹	۰/۰۸	۰/۱۸۱
خطا	حواس‌پرتی	۱۱۴۲/۷۸۸	۷۸	۱۳/۳۴۲			
	نگرانی	۷۹۹/۶۹۷	۷۸	۱۲/۲۵۹			
	کنترل اجتماعی	۷۲۷/۸۷۹	۷۸	۲۴/۳۲۴			
	خودتنبیهی	۶۴۹/۲۱۲	۷۸	۱۵/۴۳۴			
	ارزیابی دوباره	۶۹۳/۵۷۶	۷۸	۴۴/۱۵۷			
	کنترل فکر	۶۴۱/۵۴	۷۸	۱۲۹/۰۱۵			

نتیجه این جدول نشان می دهد که بین مؤلفه‌های حواس‌پرتی (P<۰/۰۱ و F=۵/۱۷۷)، نگرانی(P<۰/۰۱ و F=۶/۴۳۲) و ارزیابی دوباره (P<۰/۰۱ و F=۵/۳۵۸) تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین مؤلفه‌های کنترل اجتماعی (P>۰/۰۱ و F= ۱/۴۷۰) و خودتنبیهی (P>۰/۰۱ و F= ۱/۲۳۳) تفاوت معناداری به دست نیامد. بنابراین فرضیه پژوهش ما مبنی بر اینکه بین دانش‌آموزان سرآمد در مدارس استعداد درخشان و عادی از لحاظ راهبردهای کنترل فکر تفاوت وجود دارد، تأیید می‌شود.

*یافته چهارم :*بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی از لحاظ سبک‌های اسنادی تفاوت وجود دارد (جدول ۵).

جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) متغیر سبک‌های اسنادی بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	بیرونی - درونی مثبت	۲۴/۲۶	۱	۲۴/۲۶	۳۱/۱۵	۰/۰۰۱
	بیرونی - درونی منفی	۱۲/۷۱	۱	۱۲/۷۱	۴۲/۱۰	۰/۰۰۱
	پایدار ناپایدار مثبت	۷۳/۷۹	۱	۷۳/۷۹	۵۱/۰۴	۰/۰۰۱
	پایدار ناپایدار منفی	۴۲/۵۶	۱	۵۶/۴۲	۳۲/۸۲	۰/۰۰۱
	کلی جزئی مثبت	۱۱/۶۵	۱	۱۱/۶۵	۱/۱۳	۰/۲۳۴
	کلی جزئی منفی	۱۹/۳۵	۱	۱۹/۳۵	۱/۸۳	۰/۳۱
خطا	بیرونی - درونی مثبت	۱۹/۴۷	۲۹۸	۰/۷۷		
	بیرونی - درونی منفی	۷/۵۴	۲۹۸	۰/۳۰		
	پایدار ناپایدار مثبت	۲۰/۲۶	۲۹۸	۰/۸۱		
	پایدار ناپایدار منفی	۱۵/۹۳	۲۹۸	۰/۶۳		
	کلی جزئی مثبت	۸/۷۶	۲۹۸	۳/۳۲		
	کلی جزئی منفی	۹۹۵/۲۷	۲۹۸	۷۴/۷۶		

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

جدول ۵ نشان می‌دهد که در مؤلفه‌های بیرونی- درونی مثبت (P<۰/۰۰۱ و F=۳۱/۱۵)، بیرونی- درونی منفی (P<۰/۰۰۱ و F=۴۲/۱۰)، پایدار- ناپایدار مثبت (P<۰/۰۰۱ و F=۵۱/۰۴) و پایدار- ناپایدار منفی (P<۰/۰۰۱ و F=۳۲/۸۲) بین دانش آموزان سرآمد و عادی تفاوت معناداری به دست آمد. اما این تفاوت در ابعاد کلی- جزئی مثبت و کلی- جزئی منفی معنادار نبود. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه که بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی از لحاظ سبک‌های اسنادی تفاوت وجود دارد، در ابعاد بیرونی - درونی مثبت، بیرونی - درونی منفی، پایدار ناپایدار مثبت و پایدار ناپایدار منفی تأیید و در ابعاد کلی جزئی مثبت و کلی جزئی منفی رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه باورهای فراشناخت، راهبردهای کنترل فکر و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان سرآمد و عادی است. یکی از یافته‌های این پژوهش آن است که بین باورهای فراشناختی دانش‌آموزان سرآمد با دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته موجود با نتایج پژوهش‌های (ژانگ و استرنبرگ، ۲۰۱۱)؛ (کدیور، ۱۳۹۸)؛ آرامی و همکاران (۱۳۹۵)؛ امینی زرار (۱۳۸۶)؛ رهاوی و همکاران (۱۳۹۵)؛ چان و ساچز (۲۰۰۹)؛ شومر (۲۰۰۴) و استانکو (۲۰۰۹) که تفاوت‌های معناداری در سازوکارهای فراشناختی مورد استفاده بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی را گزارش کرده‌اند، همخوانی دارد. براساس مدل التقاطی مهارت‌های فراشناختی، وابسته به توانایی هوش در زمینه مشخص هستند. حمایت از مدل التقاطی از مطالعه‌های وین من روی یادگیری، حل مسئله و مطالعه متن‌ها در حوزه‌های مختلف فراهم شد (وین من و ورهیج، ۲۰۰۵ ؛ وین من، مازسل و اسپانز، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر با توجه به اینکه اهمیت بنیادی این پژوهش،گسترش نظریه ولز (۲۰۰۰) در مورد باورهای فراشناختی دانش‌آموزان سرآمد بود، می‌توان نتیجه گرفت که هوش می‌تواند این باورها را تحت تأثیر قرار داده و در آنها مداخله کند. احتمالاً دانش‌آموزان سرآمد به دلیل برخورداری از سطوح بالاتر هوش تلاش می‌کنند تا بر نحوهٔ عملکرد ذهنی خود توجه بیشتری کرده و درنتیجه از معیار خودآگاهی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردار باشند. دانش‌آموزان سرآمد که باورهای فراشناختی قوی دارند، از دانش موقعیتی خود آگاهی دارند و می‌دانند در چه شرایطی بهتر یاد می‌گیرند و یا می‌دانند چه موقع از یک راهبرد و یا مهارت در مقایسه با سایر مهارت‌ها و یا راهبردها استفاده کنند، درحالی‌که این شناخت در دانش‌آموزان عادی نسبت به شرایط یادگیری، زمان استفاده از یک راهبرد و یا مهارت‌های فراشناختی و آگاهی استفاده از مهارت‌ها و فعالیت‌های شناختی در شرایط گوناگون کمتر می‌باشد. افراد سرآمد همچنین اطلاع دارند که آیا روشی را که برای پیشرفت استفاده می‌کنند، مؤثر است. این افراد به رفتار خود در موقعیت مختلف توجه خاصی دارند و می‌دانند که در هر موقعیت چگونه رفتارکنند تا به هدف دلخواه برسند و به تفاوت‌های استفاده از مهارت‌ها و فعالیت‌های شناختی در شرایط گوناگون به‌خوبی آگاه هستند و چنین افرادی منطقی به نظر می‌رسد که پیشرفت تحصیلی بالایی داشته باشند و مقاومت بالا در مقابل شکست‌ها دارند (بیتان و کارنی، ۲۰۰۴). مطالعه چان و ساچز (۲۰۰۹) نشان داد، دانش‌آموزان ابتدایی سرآمد که باور داشتند یادگیری فهمیدن است متون علوم را عمیق‌تر از دانش‌آموزان عادی پردازش کردند. ازاین‌رو می‌توان گفت که باور فراشناختی دانش‌آموزان سرآمد می‌تواند بر استفاده از راهبردهای یادگیری این فراگیران تأثیر داشته باشند برعکس دانش‌آموزان عادی بیشتر مطالب را با پردازش سطحی‌تری پردازش می‌کنند که باعث می‌شود دیدگاه سطحی‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان سرآمد داشته باشند (کدیور، ۱۳۹۸). بکر (۲۰۰۶) اعتقاد دارد

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

که تیزهوشان به دلیل برتری در توانایی‌های شناختی، فهم عمیق‌تری نسبت به خود و دیگران داشته و بهتر می‌توانند با فشارها و تعارض‌های روان‌شناختی سازگار شوند. از سویی دیگر دانش‌آموزان سرآمد از الگوی پیشرفته‌تر شناختی و دانش فراشناختی فزون‌تری نسبت به دیگران برخوردارند که باعث می‌شود این دانش‌آموزان از راهبردهای مختلفی استفاده کنند و در امتحان اضطراب کمتری را تجربه کنند (آرامی، منشئی، عابدی و همکاران، ۱۳۹۶). باور فراشناختی دانش‌آموزان سرآمد می‌تواند بر استفاده از راهبردهای یادگیری این فراگیران تأثیر داشته باشند که خود باعث می‌شود دروس را عمیق‌تر از دانش‌آموزان عادی پردازش کردند (چان و ساچز، ۲۰۰۹).

یافته دیگر پژوهش موجود آن است که بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی از لحاظ راهبردهای کنترل فکر تفاوت معنادار وجود دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های نریمانی و موسی‌زاده (۲۰۱۰)، (فهم و هویر، ۲۰۰۴)، ولز ودیویس (۱۹۹۴) و پاپاگئورگیو و ولز (۲۰۰۳) همخوانی دارد. تبیین این یافته به این صورت است که دانش‌آموزان سرآمد بیشتر سعی در کنترل افکار خود دارند و کنترل‌نداشتن بر افکار را یک عامل منفی می‌پندارند که این امر می‌تواند منجر به نشخوار افکار در این افراد شود. به نظر می‌رسد، هوش بالاتر با دغدغه بیشتر برای کنترل افکار ارتباط دارد. دانش‌آموزان سرآمد به لحاظ خودآگاهی شناختی، کنترل بر افکار خود و باورهای مثبت درباره چالش‌های تکلیف تفاوت معناداری با دانش‌آموزان عادی دارند. درواقع دانش‌آموزان سرآمد از راهبردهای مؤثرتری برای کنترل افکار ناسازگار همچون نگرانی استفاده می‌کنند. در دانش‌آموزان عادی فعال‌شدن باورهای فراشناختی ناکارامد، موجب ارزیابی فکر مزاحم به‌عنوان نشانه تهدید است. این ارزیابی در جای خود باعث تشدید هیجان‌های منفی می‌شود که به‌صورت عمده و به‌صورت اضطراب هستند. درنتیجه فرد برای کاهش اضطراب خود و کنترل نظام شناختی خود به راهبردهای کنترل فکر متوسل می‌شود (پاپاگئورگیو و ولز، ۲۰۰۳) راهبردهای کنترل فکر مجموعه‌ای از روش‌های مقابله‌ای است که در پاسخ به تجربه هیجان‌های ناخوشایند با هدف غلبه بر فشار حاصل از هیجان‌ها برانگیخته می‌شوند (ولز و دیویس،۱۹۹۴). درواقع دانش‌آموزانی که از راهبرد کنترل فکر استفاده می‌کنند، زمان بروز افکار منفی، به دیگران اعتماد کرده و اتفاق ناخوشایند را که برایشان رخ داده برای اطرافیان بازگو می‌کنند و در کنترل این افکار موفقیت بیشتری داشته و عملکرد بهتری در زندگی و تحصیلات از خود نشان می‌دهند.

یافته دیگر آن است که بین دانش‌آموزان سرآمد و عادی از لحاظ سبک‌های اسنادی تفاوت وجود دارد. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های (واینر،۲۰۱۰)؛ معتمدی شارک و افروز (۱۳۸۶)؛ شیرازی (۱۳۸۷) و دهکردی؛ واتکینز و همکاران (۱۹۹۰) و فروزنده دهکردی و شریفی درآمدی (۱۳۹۱) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت یکی از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان سرآمد سبک اسنادی آنها است. دانش‌آموزان سرآمد در مقایسه با دانش‌آموزان عادی موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به میزان بالاتری به عوامل درونی نسبت می‌دهند. این دانش‌آموزان موفقیت‌های خود را با احتمال بیشتری به توانایی و عوامل درونی قابل کنترل و پایدار نسبت داده و کمتر به شانس یا عوامل بیرونی غیرقابل کنترل و ناپایدار نسبت می‌دهند، برعکس دانش‌آموزان عادی موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به میزان بالاتری به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند (تارنسکی و نی، ۲۰۰۹). در واقع دانش‌آموزان سرآمد موفقیت خود را بیشتر از دانش‌آموزان عادی به کوشش خود (عامل بیرونی و ناپایدار مثبت) نسبت می‌دهند. همچنین دانش‌آموزان سرآمد موفقیت خود را بیشتر از دانش‌آموزان عادی به ساده‌بودن تکلیف که یک عامل بیرونی و پایدار مثبت است نسبت می‌دهند. از سوی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

دیگر در پژوهش کونل (۱۹۸۵)؛ بندورا و وود (۱۹۸۹) مشخص شد که کنترل ادراک‌شده به‌وسیله دانش‌آموزان سرآمد، فرصت‌های انتخاب، یادگیری خودهدایتی و استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری را در آنها افزایش می‌دهد. دانش‌آموزان سرآمد منبع کنترل درونی‌تری دارند که این خود باعث می‌شود آنها کنترل بیشتری را بر یادگیری ادراک کنند. این ادراک کنترل بیشتر، قدرت تصمیم‌گیری بیشتری را به آنها می‌دهد و باعث افزایش انگیزه درونی وخودکارآمدی دانش‌آموز سرآمد می‌شود و او را به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی مثل راهبردهای فراشناختی (بازبینی و کنترل) تشویق می‌کند (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۴، زیمرمن، ۱۹۹۵).

پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آینده سایر متغیرهای مرتبط با سرآمدی نیز مطالعه شود.

با توجه به پیامدهای کاهش مهارت‌ها و باورهای فراشناختی در دانش‌آموزان می‌توان به آموزش و تقویت مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان سرآمد و عادی اقدام کرد.

با شناسایی سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان می‌توان به دانش‌آموزانی که از سبک اسنادی نادرست استفاده می‌کنند، آموزش داد که پیامدهای تحصیلی آنها در موقعیت موفقیت را به تلاش خود و در موقعیت شکست به نبود تلاش کافی یا راهبرد ناپایدار اسناد دهند.

معلمان می‌توانند با راهنمایی دانش‌آموزان به آنها بیاموزند تا شکست خود را به عواملی ارتباط دهند که می‌توان آنها را کنترل کرد، در آن صورت ممکن است از پیامدهای زیان آور شکست پیشگیری کنند. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا آموزگاران با تأکید بر اهمیت عوامل درونی قابل کنترل به‌عنوان عوامل اصلی موفقیت، توان پیش‌بینی موفقیت دانش‌آموزان را افزایش دهند.

منابع

اسلامی شهر بابکی ح. (۱۳۶۹) *بررسی رابطه بین سبک تبیین و افسردگی در بیماران افسرده یک قطبی و دوقطبی و مقایسه آن با افراد بهنجار*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی، انستیتو روانپزشکی تهران.

آرامی ز. ، منشئی غ. ر. ، عابدی ا. ، شریفی ط. (۱۳۹۵) «مقایسهٔ باورهای انگیزشی، مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان»، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۲(۲۴): ۵۹-۷۰.

آسیایی م. (۱۳۸۵) *بررسی رابطه هوش هیجانی سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل و غیرشاغل شهر بجنورد*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

امینی زرار م. (۱۳۸۶) «بررسی رابطه باورهای فراشناختی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر شهرستان اشنویه»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۹(۶): ۸۹-۹۷.

پرتوی فر س. ، دستجردی ر. ، پاکدامن م. (۱۳۹۳) *رابطه کمال‌گرایی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر تیزهوش و عادی*، کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی.

تقی پور ا. (۱۳۷۸) *بررسی تأثیر بازآموزی اسنادی بر سبک اسنادی عزت نفس، عملکرد و استقامت در آن پس از شکست در یک آزمون مهارتی فوتبال*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

رهاوی عزآبادی ر. ، فلاح یخدانی ح. ر. ، مشیری سده پ. (۱۳۹۶) مقایسه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر یادگیری مهارت سرویس والیبال، *رفتار حرکتی*، ۹(۲۸): ۱۵۵-۱۷۲.

زارع ح. ، شریفی ساکی ش. (۱۳۹۳) «اثر برنامه مداخله‌ای فراشناختی ولز بر راهبردهای کنترل فکر در معتادین با سوء مصرف مواد»، *فصلنامه روان‌شناختی شناختی*، ۲(۳): ۴۹-۵۶.

سلیمانی‌نژاد ن. (۱۳۸۱) *رابطه سبک اسناد با پیشرفت تحصیلی در دختران و پسران سال سوم دبیرستان*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

سیف ع. ا. (۱۳۸۶) *روان‌شناسی تربیتی نوین*، تهران: دوران.

شیرازی م. (۱۳۷۸) *بررسی شیوه‌های مقابله با تنش روانی (استرس) و ارتباط آن با اسنادهای علی و سلامت روان در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهرستان زاهدان*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

شیرین‌زاده دستگیری ص.، گودرزی م. ع.، رحیمی چ.، و نظیری ق. (۱۳۸۷) «بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت ۳۰، *مجله روان‌شناسی*، ۱۲(۴۸): ۴۴۵-۴۶۱.

فتی ل. ، موتابی ف. ، مولودی ر. ، ضیایی ک. (۱۳۸۹) «کفایت روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه کنترل فکر و پرسشنامه افکار اضطرابی در دانشجویان ایرانی»، *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۱): ۸۱-۱۰۳.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

فروزنده دهکردی ز. ، شریفی درآمدی پ. (۱۳۹۱) *بررسی مقایسه‌ای سبک‌های اسناد و مهارت ابراز وجود در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دختر سال اول مقطع متوسطه در شهرستان شهرکرد*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی: پردیس آموزش‌های نیمه‌حضوری.

قرقانی ی. (۱۳۹۰) *رابطه ابعاد فراشناخت و اضطراب ریاضی در میان دانش‌آموزان تیزهوش دبیرستانی. تعامل انسان و اطلاعات*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، پردیس آموزش‌های نیمه‌حضوری.

کدیور پ. (۱۳۹۸ *روان‌شناسی تربیتی*، تهران: انتشارات سمت.

محمدخانی ش.، فرجاد م. (۱۳۸۸) «رابطه باورهای شناختی و راهبردهای کنترل فکر با علایم وسواسی در جمعیت غیر بالینی»، *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۳(۳): ۳۵-۵۱.

معتمدی شارک ف. ، افروز غ. ع. (۱۳۸۶) «بررسی رابطه سبک‌های اسنادی و سلامت روان در دانش آموزان تیزهوش و عادی»، *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳(۲): ۱۷۳-۱۸۱.

میکائیلی ن. ، پاک پور ف. ، گنجی م. (۱۳۹۱) «مقایسه باورهای فراشناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی»، *روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۲): ۱۰۴-۱۱۳.

نصیران ص. ، ایروانی م. ر. (۱۳۹۵) «بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین»، *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱): ۱-۲۷.

Baker, JA. (2006). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Journal of Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.

Bitan, T. & Karni, A. (2004). Procedural and declarative knowledge of word recognition and letter decoding in reading an artificial script. *Cognitive Brain Research, 19*(3), 229-243.

Bridges, K. R. (2001). Using attributional style to predict academic performance: How does it compare to traditional methods? *Personality and Individual Differences*, 31, 723-773.

Cartwright-Hatton, S. & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusion: The Metacognitions Questionnaire. *Journal of Anxiety Disorder*, 11.۳۱۵-۲۷۹.

Fehm, L. & Hoyer, J. (2004). Measuring Thought Control Strategies: The Thought Control Questionnaire and a Look Beyond *Cognitive Therapy and Research*, 28, 105-117.

Heinz, N & Marlene schommer-Aikins, M. (2002). Self regulated science Learning with Highly Gifted students; the role of cognitve, motivational, and environmental variables. *European Journal of High Ability Studies*, 13(1), 59-74.

Heller, K.A Perleth, C& Lim, T.K (2005). *The Munich Model of Giftedness Designed and Promote Gifted Students*. In R.L Sternberg & J.E Davidson (Eds). Conception of Giftednes, (PP.127-196), 2nd. New York: Combridge University Pres.

Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1563-1566.

Papageorgiou, C., Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 261-273.

Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. The *Journal of Early Adolescence*, *14*(2), 139-161.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19-29.

Tarnowski, K. J. & Nay, S. M. (2009). Locus of control in children with learning disabilities and talent children; A subgroup analysis. *Journal of Learning Disabilities, 22*(6), 381-383.

Veenman M.V.J. & Verheij, J. (2005) Technical Students' Metacognitive Skills: Relating General vs. Specific Metacognitive Skills to Study Success, *Learning and Individual Differences*.13, 259–272.

Veenman, V.J. Marcel and Spaans, M.A. (2004). Relation between Intellectual and Metacognitive Skills: Age and Task Differences. *Learning and Individual Differencess*, 15, 159-176.

Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2008). Relation between intellectual ability and meta-cognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains, *Learning and Individual Differences*, 18, 128-134.

Wells. Davies, M. (1994). The thought control questionnaire: a mesear of individual Differences in the control of unwanted thought. *Behavior Research and Therapy*, 38, 871_878.

Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester, UK: Willey press.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]

Wells A, Davies M. (2003). The thought control questionnaire: A measure of individual difference in the control of unwanted thought. *Behavior Res Ther*; 41: 529-54.

Wells A, Carwright-Hatton, S. (2004).A short from of the meta cognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behavior and Therapy*, 42: 396-385.

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45:1, 28-36.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71, 3-25.

Zhang, L. F. & Strenberg, R.J. (2011). Revisiting the Investmen Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, *23*(3), 229-238.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, *30*(4), 217-221.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1400.21.3.5.7]