

Metacognitive skills training on reduction of referential thinking and enhancement of academic self-efficacy in students with low happiness

Sara Karimi*

Marzieh Habibi**

Abstract

The present study concluded was aimed to investigate the effect of metacognitive skills training on reduction of referential thinking and enhancement of academic self-efficacy in students with low happiness. The present research was a quasi-experimental study with control group pretest and posttest design. The population of this study consisted of all third grade female high school students in Qazvin city during the second semester of the academic year 2019-2020. 30 student using purposive sampling method low scores on happiness selected and were assigned randomly to experimental group (15 members) and control groups (15 members). The participants of experimental group received the metacognitive skills training program in nine 60-minute sessions (2 sessions per week), and the participants of control group not received any training program. Participants responded to the Perseverative Thinking Questionnaire Ehring et al., and the Morgan-Jinks Student Efficacy Scale. The data were analyzed using covariance analysis statistical method. The findings showed that with the control effect of pretest there is a significant difference between the mean post-test scores of the experimental and control groups in to preservative thinking and academic self-efficacy variables. At all, the results showed that metacognitive skill training can contribute to reduction of preservative thinking and improving academic self-efficacy in students with low levels of happiness.

Keywords: Metacognitive skills, preservative thinking, academic self-efficacy, students

* **Corresponding author:** MA in Family Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Sarakarimi6990@gmail.com)

** MA in Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی و بهبود خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با شادکامی پایین

سارا کریمی *

مرضیه حبیبی **

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با شادکامی پایین انجام شد. روش این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر قزوین در در نیمسال دوم تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند. ۳۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس نمره‌ی پایین در مقیاس شادکامی انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. شرکت‌کننده‌های گروه آزمایش برنامه‌ی آموزشی مهارت‌های فراشناختی را در نُه جلسه‌ی شصت دقیقه‌ای (هر هفته دو جلسه) به‌صورت گروهی دریافت کردند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. شرکت‌کننده‌ها به پرسش‌نامه‌ی تفکر ارجاعی اهرینگ و همکاران و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، بین میانگین نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای تفکر ارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در مجموع، نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با سطح شادکامی پایین تأثیر مثبت دارد.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های فراشناختی، تفکر ارجاعی، خودکارآمدی تحصیلی

* کارشناس ارشد مشاوره‌ی خانواده، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

Sarakarimi6990@gmail.com

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

مقدمه

در جنبش روان‌شناسی مثبت‌گرا دید آسیب‌شناسانه به سلامت انسان مورد انتقاد قرار گرفته است. به‌طوری‌که بر خلاف دیدگاه سنتی فقدان علائم بیماری روانی به معنی سلامت فرد نیست بلکه وجود شاخص‌های مثبت مثل سازگاری، اعتماد به‌نفس و شادکامی و ... نشانه سلامت روانی در افراد است و هدف نهایی این رویکرد یافتن سازه‌های شناختی مرتبط با بهزیستی و ارتقای آنهاست (اسزگیل و میکلاژزاک^۱، ۲۰۱۷). شادکامی^۲ یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی مثبت‌نگر است که خود یکی از شاخه‌های نوین روان‌شناسی می‌باشد. روان‌شناسی مثبت‌نگر افق تازه‌ای را بر روی روان‌شناسان و پژوهشگران گشوده و در این شاخه از روان‌شناسی به جای تأکید بر شناسایی و مطالعه کمبودهای روانی و کاستی‌های رفتاری و ترمیم یا درمان آنها، به شناخت و ارتقاء وجوه مثبت و نقاط قوت انسان تأکید می‌شود (یوسفی لویه، صالحی، نفیسی و رئیسی، ۱۳۸۹). شادکامی درجه و میزانی احساسی است که فرد با آن کیفیت کلی زندگی خود را به‌عنوان یک زندگی کاملاً مطلوب مورد قضاوت قرار می‌دهد. شادکامی مولد انرژی، شور و نشاط است و همچون سپری انسان را در برابر فشارهای روانی محافظت می‌کند (چو و وانگ^۳، ۲۰۱۶). شادکامی نتیجه قضاوت و داوری انسان درباره چگونگی گذراندن زندگی است. بنابراین شادکامی به نگرش و ادراک شخصی مبتنی است و به حالتی مطبوع و دل‌پذیر دلالت دارد که از تجربه‌های مثبت ناشی می‌شود (لان^۴، ۲۰۱۷). یکی از شاخص‌های مرتبط با سلامت‌روان که می‌تواند با تجربه شادکامی مرتبط باشد سازه خودکارآمدی^۵ است (لیوارجانی، محمدیان و آزموده، ۱۳۹۸).

خودکارآمدی به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد. خودکارآمدی بیشتر از این‌که تحت تأثیر ویژگی‌های هوش و توان یادگیری افراد باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به‌نفس)، تلاش‌گر بودن و تسلیم نشدن، و ارسی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی (خودسنجی)، آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف (خودتنظیمی) و تحت کنترل درآوردن تکانه‌ها (خودرهبری) قرار دارد

1. Szczygiel & Mikolajczak
2. happiness
3. Chou & Wang
4. Lane
5. self-Efficacy

(اسمیت، شپلی، الکساندر و آیرز^۱، ۲۰۱۵). خودکارآمدی در تعامل با افکار، احساسات و رفتارهای فرد شکل می‌گیرد و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. افرادی دارای خودکارآمدی بالاتر در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و معمولاً عملکرد بهتری دارند (چیو و تسای^۲، ۲۰۱۴). یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^۳ است. خودکارآمدی تحصیلی، به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است (لیننبرینک و پتتریچ^۴، ۲۰۰۳). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا از فرایندهای فکری سطح بالاتر از قبیل تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش‌انگیز موفق تصور می‌کنند، درحالی‌که افراد با خودکارآمدی تحصیلی پایین از فرایندهای فکری سطح پایین‌تر از قبیل دانش، بازشناسی، بازخوانی و به یادآوردن برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند و خود را در تکالیف چالش‌انگیز ضعیف یا ناموفق تصور می‌کنند (بندورا^۵، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنی‌دار بین خودکارآمدی تحصیلی و شادکامی است. هادیان و امیدی (۱۳۹۸)، صنوبر (۱۳۹۷) دریافتند که بین شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموان رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. اناری و پاکدامن (۱۳۹۶) نشان دادند که بین خودکارآمدی و کفایت اجتماعی با شادکامی در دانش‌جویان ارتباط معنی‌داری وجود دارد. قلی‌پور (۱۳۹۷) نشان داد که بین شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مدارس آموزش از راه دور رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد.

تفکر ارجاعی^۶، یکی دیگر از شاخص‌های مرتبط با شادکامی است (آلیرت، دی‌ریدیت و واندرهاسلت^۷، ۲۰۱۹). تفکر ارجاعی یکی از مشخصه‌های معمول ذهن آدمی است و شامل خود اسنادهایی برگرفته از حوادث، موضوعات و رفتار افراد که مفهومی منفی را برای شخص تداعی می‌کند (کالمس و روبرت^۸، ۲۰۰۷). این نوع طرز تفکر همچون دگرگونی در ادراک می‌تواند فراخوانی واقعیت را محدود سازد. تفکر ارجاعی شامل این دیدگاه است که اتفاقات روزمره و

1. Smith, Shepley, Alexander, & Ayres
2. Chiu & Tsai
3. academic self-efficacy
4. Linnenbrink & Pintrich
5. Bandura
6. repetitive negative thinking
7. Allaertab, De Raedt, & Vanderhasselt
8. Calmes & roberts

طبیعی معنایی خاص را برای شخص به ارمغان می‌آورد که شدت این معنا برای هر فردی متفاوت است. برخی افراد لحظات آنی و کوچکی از این تفکر را تجربه می‌کنند، بدون آن‌که هیچ‌گونه عواقب مهمی برای آن‌ها در پی داشته باشد، حال آن‌که برخی این باورها و اعتقادات را در ذهن خود تثبیت کرده و بسط می‌دهند که نهایتاً این تکرار افکار منفی در ذهن فرد می‌تواند سلامت روانی را تهدید کند (قائدی، شبانکاره و مقدم برزگر، ۱۳۹۵). اهرینگ، زستچ، ویداکر، واهل و اهلرس^۱ (۲۰۱۰) تفکر ارجاعی را نوعی از تفکر درباره مشکلات یا تجارب منفی یک شخص تعریف کرده است که با سه ویژگی تکراری بودن، خودآیند بودن و مشکل در قطع افکار و دو مشخصه اصلی نشخوار فکری و نگرانی مشخص می‌شود (به نقل از شیرمحمدی، کاکاوند، صادقی و جعفری جوزانی، ۱۳۹۵). تفکر ارجاعی در اکثر اختلالات مشخصه‌ی یکسانی دارد که نشان‌دهنده‌ی فراتشخیصی بودن این فرآیند است (مک‌اوی، واتسون، واتکینس و ناسان^۲، ۲۰۱۳). نتایج مطالعات نشان داده است که ابعاد تفکر ارجاعی یک همبستگی منحصر به فرد با ابعاد اختلالات عاطفی از جمله، اضطراب فراگیر، اضطراب اجتماعی و افسردگی از خود نشان داده‌اند (گرول، هرتیل، کاستر و دی‌ریدت^۳، ۲۰۱۵). به‌عنوان یک عامل خطر ساز، بالا رفتن تفکر ارجاعی ممکن است همبندی اختلالات عاطفی را افزایش دهد (مک‌اوی و همکاران، ۲۰۱۳) و باعث کاهش سطح شادکامی افراد شود (آلیرت و همکاران، ۲۰۱۹). رویز و ایپستود^۴ (۲۰۱۷) ضمن مطالعه‌ای نشان دادند که بین تفکر ارجاعی و نشاط دانش‌جویان ارتباط منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، نتایج مطالعات بیانگر این است که نشخوار فکری و نگرانی (که مشخصه‌ی اصلی تفکر ارجاعی هستند) بر سازگاری و شادکامی دانش‌آموزان تأثیر دارند (شرت و مزمانیان^۵، ۲۰۱۶؛ دروست، واندردوز، وانهمرت، پنینکس و اسپینهون^۶، ۲۰۱۴؛ میلز، گرنت، لچنر و جودان^۷، ۲۰۱۴).

در طول سالیان متمادی روش‌های متنوعی برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی، رفتاری و شناختی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است. در این زمینه، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که آموزش

1. Ehring, Zetsche, Weidacker, Wahl, & Ehlers
2. McEvoy, Watson, Watkins, & Nathan
3. Grol, Hertel, Koster, & De Raedt
4. Roesse & Epstude
5. Short & Mazmanian
6. Drost, Van der Does, Van Hemert, Penninx, & Spinhoven
7. Mills, Grant, Lechner, & Judan

مهارت‌های فراشناختی^۱ بر تغییر سطح خودکارآمدی تحصیلی (نخستین گلدوست، غضنفری، شریفی و چرامی، ۱۳۹۸) و تفکرارجاعی دانش‌آموزان تأثیر دارد (یوسف‌وند، میردریکوندی، سپهوندی و فرخزادیان، ۱۳۹۸). ولز^۲ (۲۰۱۰) فراشناخت را یک مفهوم چندبعدی می‌داند که در برگزیده دانش، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند. از نظر افکلیدز^۳ (۲۰۰۱)، فراشناخت یک مدل شناختی است که در یک سطح بالاتر فعالیت می‌کند و بر پایه نظارت و کنترل قرار دارد. فلاول^۴ (۱۹۷۹) در یک تقسیم‌بندی، فراشناخت را متشکل از سه طبقه کلی دانش فراشناختی^۵، تنظیم فراشناختی^۶ و تجربه فراشناختی^۷ معرفی می‌کند: الف) دانش فراشناختی (یا آگاهی فراشناختی)^۸: آن چیزی است که فرد درباره خودش و دیگران به‌عنوان پردازش‌کنندگان شناختی می‌داند، ب) تنظیم فراشناختی: تنظیم شناخت و تجربیات یادگیری از طریق مجموعه‌ای از فعالیت‌ها که به فرد کمک می‌کند تا یادگیری‌هایش را کنترل کند و ج) تجربیات فراشناختی: تجربیاتی هستند که برای فعالیت شناختی در حال اجرا نکاتی را از قبل به همراه دارند (فلاول، ۱۹۷۹). راهبردهای فراشناختی به مجموعه راهبردهای برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت و نظم‌دهی گفته می‌شود. مهارت‌های فراشناختی نه تنها در یادگیری و پیشرفت تحصیلی بسیار مؤثر هستند، بلکه این مهارت‌ها از سوی معلمان و دانش‌آموزان قابل آموزش و یادگیری‌اند (سیف، ۱۳۹۶). داشتن استراتژی‌های فراشناختی می‌تواند به تجربیات پژوهشی موفق در آموزش کمک کند. بر این اساس، این مهارت‌ها باید به روشنی در طی آموزش تدریس شود (کاتالانو^۹، ۲۰۱۷). آموزش فراشناختی بنابر نظریه (گیچ، ۱۹۱۷، ترجمه‌ی مهرمحمدی، ۱۳۸۴) به‌منظور کمک به شاگردان برای سازماندهی الگوهای فکری، رفتاری، اجتماعی، خودسنجی، تمرین شفاهی، خودآموزی، خودرهبری، خودآگاهی و تقویت خویش انجام می‌شود. بانگ^{۱۰}

1. metacognitive skills
2. Wells
3. Efklides
4. Flavell
5. metacognitive knowledge
6. metacognitive regulation
7. metacognitive experience
8. metacognitive awareness
9. Catalano
10. Yang

(۲۰۱۷) در پژوهش خود بیان کرده است که استراتژی‌های فراشناختی ابزاری قدرتمند برای آشکار کردن چگونگی توسعه فرآیند یادگیری به شمار می‌آیند و این راهبردها باعث افزایش مهارت خودآموزی، ارتقاء استقلال یادگیرنده و تسهیل توانایی‌های یادگیری می‌شود. نخستین گلدوست و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر تأثیر دارد. پورمحمد قوچانی، قدم‌پور، یوسف‌وند، پادروند و آج (۱۳۹۸) و یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان تأثیر دارد. همچنین، نتایج مطالعات نشان داده است که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر افزایش کمک‌طلبی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی (تقوایی‌نیا، ۱۳۹۷)، افزایش امیدواری تحصیلی (قدم‌پور، یوسف‌وند و رادمهر، ۱۳۹۶)، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی (اوورو، گوو، سالیوان و لنگو،^۱ ۲۰۱۸؛ صفری، قاسمی‌پور و طاهری، ۱۳۹۶؛ گل محمدنژاد بهرامی و رحیمی، ۱۳۹۵؛ سراج خرمی و صفاریان، ۱۳۹۵)، دانش‌آموزان و دانش‌جویان اثربخش است. علاوه‌براین، رضایی، رئیسی و جلیلیان (۱۳۹۷) و کریمی جوزستانی، یارمحمدیان و ملک‌پور (۱۳۹۵) نشان دادند که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر افزایش انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی، رضایت از مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌جویان تأثیر دارد. با توجه به آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد که شادکامی در بهبود و افزایش سلامت روانی و عملکرد نقش مؤثری دارد و با خودکارآمدی رابطه مثبت و با تفکر ارجاعی رابطه منفی دارد (آلبرت و همکاران، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، در دنیای معاصر بهزیستی و شادکامی دانش‌آموزان در جهت ساختن جامعه سالم بسیار پراهمیت است و از آنجا که دانش‌آموزان در سنین نوجوانی در مدارس و خانواده بیشتر در معرض تنش‌ها و چالش‌های اضطراب‌زا هستند، دانش‌آموزانی که از حالت شادی و سایر شاخص‌های مرتبط با سلامت روان که لازمه سازگاری و موفقیت‌های تحصیلی و اجتماعی است محروم باشند، می‌توانند برای مسئولان مدارس و والدین خود مشکلات و هزینه‌های سنگینی ایجاد نمایند (لیوارجانی و همکاران، ۱۳۹۸). از طرفی، با توجه به اهمیت آموزش راهبردهای فراشناخت، تفکر ارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی، به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر شادکامی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر تفکر ارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با سطح شادکامی پایین انجام شد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر قزوین در در نیم‌سال دوم تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل داده‌اند. ابتدا از میان نواحی آموزش و پرورش شهر قزوین دو ناحیه ۳ و ۵ به‌صورت تصادفی انتخاب و از این نواحی سه مدرسه دخترانه و در هر مدرسه از میان دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ۲۰ نفر (در کل ۱۲۰ نفر) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. ضمناً ۲۰ دانش‌آموز که در پرسش‌نامه‌ی شادکامی ذهنی آکسفورد نمره‌ی کمتر از ۴۲ کسب نمودند، انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) اختصاص یافتند. در این پژوهش، پس از هماهنگی با مدیر و مسئولان مدارس و کسب رضایت آن‌ها، در مورد پژوهش به دانش‌آموزان توضیح داده شد و رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش اخذ شد و به کلیه شرکت‌کنندگان اطمینان خاطر در مورد محرمانه ماندن اطلاعات داده شد.

ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه‌ی شادکامی آکسفورد^۱: این ابزار توسط آرجیل و لو^۲ (۱۹۹۰) تهیه شده است و دارای ۲۹ ماده است. هریک از ماده‌های این پرسش‌نامه دارای ۴ گزینه‌ی از صفر تا سه می‌باشد و حداقل و حداکثر نمره‌ی این ابزار صفر و ۸۷ است (نقیبی، سعیدی و خزائی، ۱۳۹۷). فرم اصلی این پرسش‌نامه یک بُعدی است و پژوهش هادی‌نژاد و زارعی (۱۳۸۸) هفت عامل رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت را نشان می‌دهد. آرجیل و لو (۱۹۹۰) پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰؛ علی‌پور و نوربالا (۱۳۷۸) ۰/۹۳ و فرانسیس، براون، لستر و فیلیپ‌چاک^۳ (۱۹۹۸) هم‌بستگی معنی‌دار ۰/۵۲ - و بیانی (۱۳۸۵) هم‌بستگی معنی‌دار ۰/۶۵ - را بین این پرسش‌نامه و پرسش‌نامه افسردگی بک (BDI) گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۸ به‌دست آمد.

مقیاس تفکر ارجاعی^۴ (RTS): مقیاس تفکر ارجاعی توسط اهرینگ و همکاران (۲۰۱۰)

1. Oxford Happiness Inventory
2. Argyle & Lu
3. Francis, Brown, Lester, & Philipchalk
4. Referential Thinking Scale

به‌منظور ارزیابی تفکر منفی تکراری تهیه شده است. این مقیاس یک ابزار خودگزارش‌دهی است که شامل پانزده ماده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که این مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس ویژگی اصلی تفکر منفی تکراری (تکراری بودن، خودآیند بودن و مشکل در قطع افکار)، ناکارآمدی ادراک‌شده و تسخیر ظرفیت روانی توسط افکار منفی تکراری تشکیل شده است. این مقیاس بیشتر در مورد افراد افسرده و افرادی که به دیگر اختلالات خلقی مبتلا هستند، کاربرد دارد. نمره‌گذاری به‌صورت طیف لیکرتی ۵ گزینه‌ای از هرگز صفر تا همیشه ۴ صورت گرفته است که نشان‌دهنده‌ی میزان مخالفت یا موافقت آزمودنی‌ها است. دامنه‌ی تغییرات نمرات مقیاس تفکر ارجاعی بین صفر تا صد قرار دارد. نمرات بالا حاکی از حجم بالای افکار منفی تکراری در آزمودنی است. در پژوهش اهرینگ و همکاران (۲۰۱۰)، آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۵ و برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های تفکر منفی تکراری ۰/۹۴، ناکارآمدی ادراک‌شده ۰/۸۳ و تسخیر ظرفیت روانی ۰/۸۶ و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۶۹ گزارش شده است. قانیدی و همکاران (۱۳۹۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی به سه تفکر منفی تکراری، ناکارآمدی ادراک‌شده و تسخیر ظرفیت روانی دست یافتند. در این پژوهش، ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۸۴ به‌دست‌آمد.

پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی^۱ (ASEQ): این پرسش‌نامه توسط جینکز و مورگان^۲ (۱۹۹۹) ساخته شده و دارای سی ماده است که ماده‌ها در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۴ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه‌ی نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر به معنای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و حاتم‌زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) ۰/۷۵ گزارش کردند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۸۰ به‌دست‌آمده است.

روند اجرای پژوهش

در ابتدا پس از توضیحات لازم در مورد پژوهش ابزارهای اندازه‌گیری بر روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شدند. سپس برنامه آموزشی مهارت‌های فراشناختی مطابق با بسته آموزشی سیف (۱۳۹۶) در طی نه جلسه‌ی شصت دقیقه‌ای (هر هفته دو جلسه) به‌صورت گروهی روی

1. Academic Self-efficacy Questionnaire
2. Jinks & Morgan

گروه آزمایش اجرا گردید و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. در این پژوهش، پس از خاتمه درمان نیز اعضای دو گروه به پرسش‌نامه‌ها مجدداً پاسخ دادند.

جدول ۱

خلاصه‌ی محتوای جلسات آموزش مهارت‌های فراشناختی

جلسه	محتوا
اول	معارفه، ایجاد انگیزه و برقراری تعامل با دانش‌آموزان، بیان هدف و ضرورت آموزش مهارت‌های فراشناختی.
دوم	تعریف راهبرد فراشناختی: به دانش‌آموزان شرح داده شد که راهبردهای فراشناختی به استراتژی‌های استفاده‌شده برای اطلاع یافتن از مهارت شناختی خود و صحیح عمل کردن در موقعیت‌ها گفته می‌شود.
سوم	آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی: تعیین هدف و پیش‌بینی زمان و سرعت لازم؛ برای مراجعان توضیح داده شد که برنامه‌ریزی شبیه روشی است که مربی فوتبال برای جایگزینی به کار می‌برد و بعد از این که فیلم را تماشا کرد برای راهبرد حمله، دفاع و مقابله تصمیم می‌گیرد.
چهارم	ادامه و تکمیل راهبردهای برنامه‌ریزی: توجه انتخابی و آمادگی جهت کاربرد راهبردهای یادگیری، انتخاب راهبردهای مناسب: از دانش‌آموزان می‌خواهیم تا از کتاب‌های خود موضوعی در زمینه رفتار اجتماعی انتخاب کنند و یکی از راهبردهای مناسب جهت بهبود رفتار را انتخاب و دلیل انتخاب آن را ذکر کنند.
پنجم	راهبرد کنترل نظارت: ارائه تکنیک‌هایی برای کنترل کارایی فعالیت‌ها از لحاظ اثربخشی، تأمل جهت جستجوی دلایل، پرسش از خود برای کنترل فهم: به فراگیران متذکر شد که هر وقت در رفتار اجتماعی با مشکلی روبه‌رو شدند پس از تشخیص در جهت رفع آن بکوشند و در مورد علت وقوع و دلایل کار خود سؤالاتی از خود پرسند و به ارزیابی کار خود بپردازند.
ششم	در این جلسه، راهبردهای دیگر کنترل و نظارت یعنی تعدیل زمان واکنش به کنش‌های اجتماعی بررسی شد. از فراگیران خواسته شد تا زمان خاصی را برای واکنش‌های مختلف در نظر بگیرند و با سرعت متفاوتی به موقعیت‌ها پاسخ دهند.
هفتم	آموزش راهبرد نظم‌دهی: این راهبرد شامل تعدیل، اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی است. به فراگیران یادآوری شد که وقتی متوجه می‌شوند که در رشد اجتماعی خود موفقیت لازم را کسب نکردند، راهبرد انتخابی خود را اصلاح و یا سرعت خود را تعدیل نمایند.
هشتم	تکرار و مرور مطالب گفته‌شده و رفع اشکال به‌صورت گروهی و ارائه تکلیف: بعد از گروه‌بندی دانش‌آموزان یک چالش اجتماعی به‌عنوان موضوع به گروه‌ها ارائه شد و از دانش‌آموزان خواسته شد تا راهبردهای فراشناختی مناسب در گروه ارائه دهند.
نهم	پاسخگویی به ابهامات دانش‌آموزان و تقدیر و تشکر از همکاری فراگیران و اخذ پس‌آزمون‌ها.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس و از طریق بسته‌ی نرم‌افزار آماری SPSS-22 تحلیل شدند.

یافته‌ها

جدول ۲

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مرحله	گروه	
		آزمایش	کنترل
		میانگین	انحراف معیار
تفکرارجاعی	پیش‌آزمون	۴۷/۱۳	۵/۶۷
	پس‌آزمون	۳۲/۴۵	۴/۸۹
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۶۸/۸۹	۸/۴۵
	پس‌آزمون	۸۲/۶۷	۹/۵۴

نتایج آزمون نرمال بودن (کلموگروف-اسمیرنوف) متغیرهای وابسته پژوهش نشان داد که توزیع نمرات این متغیرها در مرحله‌ی پس‌آزمون تابع توزیع نرمال است ($P > 0/05$). نتایج آزمون لون جهت بررسی یکسان بودن واریانس گروه‌ها در متغیرهای تفکرارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که واریانس شرکت‌کننده‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای تفکرارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون یکسان می‌باشند. همچنین، نتایج آزمون فرض همگنی شیب رگرسیون نشان داد که تحلیل کوواریانس عاملی تعامل گروه و متغیر تفکرارجاعی ($F = 0/35$, $P = 0/678$) و تعامل گروه و متغیر خودکارآمدی تحصیلی ($F = 0/18$, $P = 0/695$)، معنی‌دار نمی‌باشند. لذا پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برای هر دو متغیر وابسته پژوهش، رعایت شده است.

جدول ۳

نتایج تحلیل کوواریانس آموزش مهارت‌های فراشناختی بر تفکر ارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی
پس از کنترل پیش‌آزمون

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	p	F	Eta ²
تفکر ارجاعی	پیش‌آزمون	۷۶۸/۸۹	۱	۷۶۸/۸۹	<۰/۰۰۱	۲۱۳/۳۴	۰/۷۸
	گروه	۴۵۶/۲۶	۱	۴۵۶/۲۶	<۰/۰۰۱	۱۸۹/۳۴	۰/۷۵
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۵۱۹/۳۰	۱	۵۱۹/۳۰	<۰/۰۰۱	۳۹۷/۵۹	۰/۷۲
	گروه	۴۱۶/۰۹	۱	۴۱۶/۰۹	<۰/۰۰۱	۲۴۵/۳۴	۰/۶۷

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین نمرات پس‌آزمون شرکت‌کننده‌های گروه‌های آمایش و کنترل در متغیرهای تفکر ارجاعی ($F = ۱۸۹/۳۴$)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین، با توجه به میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آمایش در متغیرهای تفکر ارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش اثربخش می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر تفکر ارجاعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با شادکامی پایین انجام شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان با شادکامی پایین، تأثیر داشته است. این یافته با نتایج مطالعات یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۸)، پورمحمد قوچانی و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که تفکرات ارجاعی کم و بیش زیادی دارند افکار منفی، تفکرات ناکارآمد و خودکارآمدی ادراک‌شده بیشتری نسبت به سایر هم‌شاگردی‌های خود دارند، لذا از طریق آموزش مهارت‌های فراشناختی، از طریق راهبردهایی چون نظارت بر افکار، ارائه تکنیک‌هایی برای کنترل افکار

منفی و ارتقا افکار مثبت، می‌آموزند تا از ورود افکار منفی به ذهن خود جلوگیری کنند. از طرفی زمانی که دانش‌آموزان به این توانایی دست پیدا می‌کنند که بر افکار منفی خود کنترل کامل داشته باشند و نتیجه‌ی آن افزایش کارآمدی ادراک‌شده در آن‌ها و نهایتاً کاهش سطح تفکر ارجاعی است. پس دلیل اصلی کاهش تفکر ارجاعی دانش‌آموزان در نتیجه آموزش راهبردهای فراشناختی این است که این مداخله باعث افزایش خودنظارتی و خودارزیابی دانش‌آموزان از میزان فکر، اندیشه و عملکرد آن‌ها می‌شود که نتیجه آن کاهش تفکر ارجاعی است (یوسف‌وند و همکاران ۱۳۹۸). از سوی دیگر، فعال شدن برخی افکار و ایده‌های انعطاف‌ناپذیر، افراطی و مقاوم در دانش‌آموزان، باعث نشخوار یا تکرار مسائل در ذهن می‌شوند و به دنبال آن، نشانه‌های تفکر ناسازگارانه و سپس تغییر در نگرش و تفکر فرد پدید می‌آید و دانش‌آموزان توانایی واکنش هیجانی مناسب را از دست داده یا بیش از حد انتظار، تحریک‌پذیر می‌شوند و این حالت به دوسوگرایی در ابراز هیجانات منجر می‌شود و به دنبال آن، از میزان شادکامی آن‌ها نیز کاسته می‌شود (آلیرت و همکاران، ۲۰۱۹). در این رابطه، آموزش راهبردهای فراشناختی باعث کاهش افکار تکرار شونده منفی با استفاده از راهبرد نظارت بر افکار می‌شود. همچنین، آموزش راهبردهای فراشناختی تجربه‌ی تنش عاطفی در دانش‌آموزانی که از نظر تفکر ارجاعی در سطح بالایی قرار دارند، موجب می‌شود تا آن‌ها درگیر راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه (اجتناب، سرکوبی فکر و غیره) نشوند. استفاده از این راهبردهای فراشناختی موجب کاهش مفاهیم تهدید در پردازش و تشدید فشار روانی و هیجانات منفی می‌شود. در حقیقت این فرآیندها باعث می‌شوند افراد تهدیدهای محیطی را کمتر برآورد کرده و توانایی مقابله‌ی خود را ناچیز تلقی نکنند (یانگ، ۲۰۱۷). در مجموع، همان‌طور که نتایج مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند بین راهبردهای فراشناختی که عبارت است از تمرین بررسی دانش موجود و فرایندهای فکری خود به‌منظور ارزیابی پیشرفت تحصیلی و شامل مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی می‌باشد با تفکر ارجاعی رابطه‌ی منفی معنی‌داری وجود دارد.

بر اساس یافته دیگر پژوهش، آموزش مهارت‌های فراشناختی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با سطح شادکامی پایین، تأثیر داشت. این یافته با نتایج مطالعات نخستین گلدوست و همکاران (۱۳۹۸)، تقوائی‌نیا (۱۳۹۷)، رضایی و همکاران (۱۳۹۷)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶)، کریمی جوزستانی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته

می‌توان گفت که دانش‌آموزان با مهارت‌های شناختی بالا از طریق دانش فراشناختی (اطلاع آن‌ها از نظام شناختی خود، اطلاع از تکلیف و اطلاع از راهبردها) و تجربه فراشناختی یا فرآیندهای تنظیم و کنترل (برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی) بهتر از دیگران می‌توانند به توانایی‌های خود در زمینه انجام تکالیف در کلاس درس، بیرون از کلاس و تعامل با دیگران اطمینان داشته باشند و از این طریق نتایج به‌دست‌آمده مبنی بر اثر مثبت مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان قابل درک است (نخستین گلدوست و همکاران، ۱۳۹۸). از نظر فلاول (۱۹۸۸)، به نقل از نخستین گلدوست و همکاران، (۱۳۹۸) اساساً هدف اساسی مهارت‌های فراشناختی، خودکنترلی و خودآموزی است تا فراگیران یادگیرندگان مستقلی شوند که بتوانند فرآیندهای شناختی و یادگیری‌شان را در جهت اهداف تعیین‌شده خود، هدایت، نظارت و اصلاح کنند؛ بنابراین لازم است فراگیران در زمینه مهارت‌هایی از قبیل نظم‌دهی، نظارت بر خود، برنامه‌ریزی و تعیین هدف، آموزش لازم را ببینند تا پایه یادگیری‌های جدید ایجاد شود. در غیر این صورت حل تکالیف جدید که قبلاً با آن مواجه نشده‌اند، برایشان مشکل است و چنین وضعیتی منجر به کاهش خودکارآمدی تحصیلی خواهد شد. از سویی دیگر، در جریان گروهی آموزش مهارت‌های فراشناختی، هنگامی که تعامل بین دانش‌آموزان افزایش پیدا کند، طبیعتاً گفتگو درباره مشکلات تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. هنگامی که بین دانش‌آموزان گفتگو افزایش یافت غلبه بر مشکلات و موانع تحصیلی به دلیل همکاری راحت‌تر صورت می‌گیرد. لذا، همین غلبه راحت بر مشکلات و همدلی و گفتگوی بین دانش‌آموزان عاملی می‌شود برای اینکه سطح خودکارآمدی تحصیلی در آن‌ها ارتقا یابد. از طرفی تعامل و گفتگو بین دانش‌آموزان دختر بسیار بالا است که همین فاکتور به نوبه خود باعث می‌شود که اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی به‌ویژه در بعد تعامل بسیار تسهیل شود و ارتقاء یابد. در مجموع، می‌توان گفت دانش‌آموزان در جریان آموزش مهارت‌های فراشناختی دستورالعمل‌های عملیاتی و رفتاری را یاد می‌گیرند که شامل برنامه‌ریزی، نظارت، نظم‌دهی است و در خلال این یادگیری احساس و نگرش مثبتی نسبت به تحصیل کسب می‌کنند و این مسأله اشتیاق و علاقه آنان را به مطالعه و تحصیل افزایش می‌دهد که این عوامل نیز تأثیر بسزایی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌گذارد.

این مطالعه روی دانش‌آموزان دختر انجام شده است که نتایج آن قابل تعمیم به گروه دانش‌آموزان منطبق دیگر جغرافیایی نیست. بنابراین، پیشنهاد می‌شود اثربخشی این آموزش روی شرکت‌کننده‌های سایر گروه‌های سنی مورد بررسی قرار گیرد. در کل، نتایج حاصل از پژوهش حاضر حاکی از اهمیت و نقش آموزش مهارت‌های فراشناختی (برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی) در کاهش تفکر ارجاعی و بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود تا نظام آموزش و پرورش و در رأس آن مربیان، مشاوران و سایر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت با آگاهی از نتایج پژوهش سعی در کاهش تفکر ارجاعی و بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق آموزش مهارت‌های فراشناختی داشته باشند.

سپاس‌گزاری

در پایان بر خود لازم می‌دانیم تا از کلیه دانش‌آموزانی که در این پژوهش به‌عنوان شرکت‌کننده ما را یاری کردند، کمال قدردانی را به‌عمل آوریم.

منابع

فارسی

- اناری، نسیم و پاکدامن، بهزاد. (۱۳۹۶). بررسی رابطه خودکارآمدی و کفایت اجتماعی با شادکامی در دانش‌جویان محقق اردبیلی. چهارمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری، دانشگاه نیکان، تهران.
- بیانی، علی‌اصغر. (۱۳۸۵). پایایی و روایی مقیاس افسردگی - شادکامی مک گریل و جوزف. مجله‌ی دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۸(۲۹)، ۴۰-۳۱.
- پورمحمد قوچانی، کامران؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسف‌وند، مهدی؛ پادروند، پیمان و آج، آرمان. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی بر سبک‌های حل مسأله و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر. مجله‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲(۵۲)، ۲۱۶-۲۰۳.
- تقوایی‌نیا، علی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک‌طلبی و تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌جویان مشروطی. مجله‌ی راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۱)، ۲۰۱۴-۱۹۳.

حاتم‌زاده عربی، الهام؛ ایزدی، صمد و هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۴). مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه و تک‌زبانه دوره‌ی ابتدایی. *مجله‌ی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲(۱)، ۷۳-۶۵.

رضایی، عبدالمطلب؛ رئیسی، خداداد و جلیلیان، سارا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر مهارت‌های فراشناختی و خودکارآمدی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی مجتمع آموزش عالی سراوان. *مجله‌ی تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۴۹(۴)، ۷۷۶-۷۴۹.

سراج‌خرمی، ناصر و صفاریان، اعظم. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر اصفهان. *کنفرانس ملی دانش و فناوری روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامعه روان‌شناسی ایران*، مؤسسه برگزارکننده همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان، تهران.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: انتشارات دوران.

شیرمحمدی، فرهاد؛ کاکاوند، علیرضا؛ صادقی، میثم و جعفری جوزانی، راضیه. (۱۳۹۵). نقش میانجی تفکر ارجاعی در ارتباط بین کمال‌گرایی و اضطراب اجتماعی. *مجله‌ی مطالعات روان‌شناختی*، ۱۲(۲)، ۱۲۸-۱۰۷.

صفری، نوش‌آفرین؛ قاسمی‌پور، مریم و طاهری، زهرا. (۱۳۹۶). تأثیر فن‌آوری آموزشی و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان کشاورزی دانشگاه پیام‌نور لرستان. *مجله‌ی پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۹(۴۱)، ۱۵-۳.

صنوبر، عباس. (۱۳۹۷). رابطه شادکامی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم. *مجله‌ی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۸(۲)، ۱۵-۱.

علی‌پور احمد و نوربالا احمدعلی. (۱۳۷۸). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. *مجله‌ی روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۵(۲-۱)، ۶۶-۵۵.

قائدی، فهیمه؛ شبانکاره، الهام و مقدم برزگر، مجید. (۱۳۹۵). تمایز یافتگی و تفکر ارجاعی: نقش واسطه‌ای درماندگی آموخته‌شده. *مجله‌ی شناخت اجتماعی*، ۵(۱)، ۵۱-۳۵.

- قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسف‌وند، لیلا و رادمهر، پروانه. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر. *مجله‌ی راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۹)، ۳۳-۴۷.
- قلی‌پور، نسیم. (۱۳۹۷). بررسی رابطه باورهای فراشناختی با خودکارآمدی، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مدارس آموزش از راه دور. *مجله‌ی پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۰)، ۵۱-۶۴.
- کریمی جوزستانی، لیلا؛ یارمحمدیان، احمد و ملک‌پور، مختار. (۱۳۹۵). آموزش مبتنی بر فراشناخت بر بهبود عملکرد املا دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری املا شهر اصفهان. *مجله‌ی یادگیری الکترونیکی شیراز*، ۳(۶)، ۶۱-۶۹.
- گل محمدنژاد بهرامی، غلامرضا و رحیمی، المیرا. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان نقده. *مجله‌ی آموزش و ارزشیابی*، ۹(۳۵)، ۸۱-۶۵.
- گیج، ناتانل لیز. (۱۹۱۷). *میانی علمی هنر تدریس*. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی (۱۳۸۴). تهران: انتشارات سمت.
- لیوارجانی، شعله؛ محمدیان، عبدالله و آزموده، معصومه. (۱۳۹۸). بررسی میزان خودکارآمدی، اضطراب اجتماعی و سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی با سطوح شادکامی متفاوت. *مجله‌ی آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۶)، ۱۰۵-۱۲۴.
- نخستین گلدوست، اصغر؛ غضنفری، احمد؛ شریفی، طیبه و چرامی، مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر مهارت‌های مطالعه و هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه دهم مدارس شهرستان اردبیل. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۸(۲)، ۱۵۵-۱۳۱.
- نقیبی، سیده‌حمیده؛ سعیدی، زهرا و خزائی، فاطمه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر بهبود کیفیت زندگی بر امیدواری و شادکامی افراد مبتلابه سرطان. *مجله‌ی پژوهش‌های مشاوره*، ۱۷(۶۵)، ۲۹-۴.
- هادیان، همیلا و امیدی، معبود. (۱۳۹۸). *رابطه خودکارآمدی و شادکامی با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه دو شهر خرم‌آباد*. ششمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، مؤسسه پژوهشی مدیریت مدبر، تهران.

هادی‌نژاد، حسن و زارعی، فاطمه. (۱۳۸۸). پایایی، اعتبار، و هنجاریایی پرسشنامه شادکامی آکسفورد. *مجله‌ی پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۲(۱-۲)، ۶۲-۷۷.

یوسف‌وند، مهدی؛ میردریکوندی، فضل‌الله؛ سپهوندی، محمدعلی و فرخزادیان، علی‌اصغر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی-فراشناختی بر تغییر سطح تاب‌آوری تحصیلی و تفکر ارجاعی دانش‌آموزان دختر. *مجله‌ی آموزش و ارشیایی*، ۱۲(۴۵)، ۱۳-۳۰.

یوسفی لویه، مجید؛ صالحی، مهدیه؛ نفیسی، غلامرضا و رئیسی، زهره. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش شادکامی به شیوه‌ی شناختی-رفتاری فوردایس بر سلامت عمومی و هوش هیجانی دانش‌جویان. *مجله‌ی تحقیقات روان‌شناختی*، ۲(۸)، ۶۲-۷۴.

لاتین

- Allaertab, J., De Raedt, R., & Vanderhasselt, M. A. (2019). When choosing means losing: Regret enhances repetitive negative thinking in high brooders. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8(10), 38-50.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11(3), 1011-1017.
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy: In the corsini encyclopedia of psychology* (4th Ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Calmes, C. A., & Roberts, J. E. (2007). Repetitive Thought and Emotional Distress: Rumination and worry as prospective predictors of depressive and anxious symptomatology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 343-356.
- Catalano, A. (2017). Development and validation of the Metacognitive Strategies for Library Research Skills Scale (MS-LRSS). *The Journal of Academic Librarianship*, 43(3), 178-183.
- Chiu, Y. L., & Tsai, C. C. (2014). The roles of social factor and internet self-efficacy in nurses' web-based continuing learning. *Educational Today*, 34(3), 446-450.
- Chou, H., & Wang, S. S. (2016). The effects of happiness types and happiness congruity on game app advertising and environments. *Electronic Commerce Research and Applications*, 20, 1-14.
- Drost, J., Van der Does, W., Van Hemert, M. A., Penninx, W. J. H., & Spinhoven, P. (2014). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic factor in depression and anxiety: A conceptual replication. *Journal of Behaviour Research and Therapy*, 63(3), 177-183.

- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht: Kluwer.
- Ehring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Wahl, K., & Ehlers, A. (2010). The Perseverative Thinking Questionnaire (PTQ): Validation of a content-independent measure of repetitive negative thinking. *Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 42(2), 225-232.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Francis, L. J., Brown, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R. (1998). Examination of the reliability and validity of the Oxford happiness inventory among students in the UK, USA, Australia, and Canada. *Personality and Individual Differences*, 24, 167-171.
- Grol, M., Hertel, P. T., Koster, E. H. W., & De Raedt, R. (2015). The effects of rumination induction on attentional breadth for self-related information. *Clinical Psychological Science*, 3(4), 607-618.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *Journal of Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Lane, T. (2017). How does happiness relate to economic behaviour? A review of the literature. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 68, 62-78.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- McEvoy, P. M., Watson, H., Watkins, E. R., & Nathan, P. (2013). The relationship between worry, rumination, and comorbidity: Evidence for repetitive negative thinking as a transdiagnostic construct. *Journal of Affective Disorders*, 151(3), 313-320.
- Mills, C., Grant, M., Lechner, V., & Judan, R. (2014). Relationship between trait repetitive negative thinking styles and symptoms of psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 71(3), 19-24.
- Orru, G., Gobbo, F., O'Sullivan, D., & Longo, L. (2018). An investigation of the impact of a social constructivist teaching approach, based on trigger questions, through measures of mental workload and efficiency. *International Conference on Computer Supported Education*, 2, 292-302.
- Roese, N. J., & Epstude, K. (2017). The functional theory of counterfactual thinking: New evidence, new challenges, new insights. *Advances in experimental social psychology*, 56, 61-69.
- Short, M. M., & Mazmanian, D. (2016). Perfectionism and negative repetitive thoughts: Examining a multiple mediator model in relation to mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 716-721.

- Smith, K. A., Shepley, S. B., Alexander, J. L., & Ayres, K. M. (2015). The independent use of self-instructions for the acquisition of untrained multi-step tasks for individuals with an intellectual disability: A review of the literature. *Research in developmental disabilities, 40*, 19-30.
- Szczygieł, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences, 117*, 177-181.
- Wells, A. (2010). Metacognitive Therapy for anxiety and depression. *Cognitive behavioral therapy book reviews, 6*(1), 1-4.
- Yang, C. (2017). *Learning Strategy Use of Chinese PhD Students of Social Sciences in Australian Universities*. PhD Thesis of Philosophy, Griffith University, Australia.



© 2018 Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0 license) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).