

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۴/۱۳

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۷/۱

تدوین مدل خوش‌بینی دانش‌آموزان براساس باورهای فراشناخت و ادراک شایستگی

محمد حسین سربی*، لیلا بقائی‌پور**، محمد جمال نصیری‌زاده*** و
دکتر سمیه کهدوئی****

چکیده

به باور اغلب صاحب‌نظران، یکی از مهم‌ترین شیوه‌های توانمندسازی دانش‌آموزان، روی آوردن به روش‌های جدید آموزشی است که مبتنی بر اصول و مفاهیم فراشناخت است؛ از این رو، پژوهش حاضر با هدف تبیین یک مدل خوش‌بینی براساس باورهای فراشناخت و ادراک شایستگی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان، صورت گرفته است. این پژوهش از لحاظ نوع تحقیق، کاربردی و از روش توصیفی-همبستگی است. گروه نمونه این پژوهش شامل ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان شهرستان یزد (۱۴۰ دختر، ۱۴۰ پسر) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای برگزیده شدند. در مدل طراحی شده، باورهای فراشناخت متغیر برون‌زا (مستقل)، ادراک شایستگی متغیر میانجی درون‌زا و خوش‌بینی متغیر

* دانشجوی دکترای روان‌شناسی عمومی، دانشگاه ارومیه، ایران

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

Leila.baghaeipour@gmail.com

*** کارشناسی ارشد مهندسی صنایع، گروه فنی و مهندسی، دانشگاه پیام‌نور تهران، ایران

**** استادیار گروه روان‌سنجی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد، ایران

درون‌زا (وابسته) در نظر گرفته شد. آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌های دموگرافیک، باورهای فراشناخت (۲۰۰۴)، ادراک شایستگی کودکان هارتر (۱۹۸۵) و خوش‌بینی شیر و کارور (۱۹۸۲) پاسخ دادند. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS-21 و LISREL مورد تحلیل قرار گرفتند. همچنین، نقش میانجی متغیر ادراک شایستگی با استفاده از آزمون سبل مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان داد، باورهای فراشناخت بر ادراک شایستگی تأثیر معنی‌دار دارد. ادراک شایستگی بر خوش‌بینی تأثیر معنادار و مستقیم دارد و باورهای فراشناخت از طریق ادراک شایستگی بر خوش‌بینی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر می‌گذارد. می‌توان استنباط کرد، هر چقدر باورهای فراشناخت منفی در دانش‌آموزان کمتر باشد، میزان ادراک شایستگی در آنان بیشتر است. از سوی دیگر، هرچه دانش‌آموزان باورهای فراشناخت منفی کمتر و ادراک شایستگی بیشتری داشته باشند، نسبت به آینده خوش‌بین‌تر خواهند بود.

واژه‌های کلیدی: باورهای فراشناخت، ادراک شایستگی، خوش‌بینی.

مقدمه

میل به دانستن و تلاش برای شناخت و فهمیدن، از ویژگی‌های بارز آدمی است. به طوری که ذهن انسان همواره درگیر انبوهی از پرسش‌ها بوده است. در این میان، پاسخ به این پرسش اساسی که فرد درباره دانستن چه می‌داند و چگونه و تا چه حد می‌داند، جایگاه خاص خود را داشته است. پرسش‌هایی از این قبیل، ما را به سمت مفهومی هدایت می‌کند که امروزه در روان‌شناسی یادگیری، «فراشناخت» نامیده می‌شود. اصطلاح فراشناخت^۱ اولین بار توسط فلاول^۲ (۱۹۷۶) مورد استفاده قرار گرفت تا با آن دانش‌شخص را در مورد فرایندها و تولیدات شناختی یا هر چیز مربوط به آن توصیف کند (سیف، ۱۳۸۶). بعد از فلاول، به تدریج جمع بسیاری از دانشمندان به مفهوم جدید در حوزه روان‌شناسی شناخت روی آوردند. در واقع مسئله فراشناخت، برآمده از بنیادهای نظری و تجربی محکم و قانع‌کننده‌ای است که برخی از منابع آن را می‌توان در آثار مربوط به پیازه و روان‌شناسی رشدی-شناختی جستجو کرد. بر پایه نظریه‌های

^۱. Metacognitive

^۲. Flavell

پیاژه، دانش‌آموزان بین اهداف، وسایل تجربه‌های فراشناختی و بازده‌های تکلیف‌مورد یادگیری، رابطه‌هایی می‌یابند؛ سپس مشاهدات خود را با مشاهدات به‌عمل‌آمده سازگاری می‌دهند (آقازاده و احدیان، ۱۳۷۷).

از این رو، فراشناخت کلیدی است برای توانایی شناختی که به افراد اجازه می‌دهد تا افکارشان را کنترل و بازسازی کنند و در یادگیری نقش اساسی ایفا می‌کند (گاس و ویلی^۱، ۲۰۰۷؛ به‌نقل از عطارخامه و سیف، ۱۳۸۸). به‌نظر افکلیدز^۲ (۲۰۰۱) فراشناخت یک مدل شناختی است که در یک سطح بالاتر فعالیت می‌کند و بر پایه نظارت و کنترل قرار دارد. علاوه‌براین، فراشناخت را می‌توان به معنی آگاهی فرد از فرایند تفکر خود و توانایی‌اش برای کنترل این فرایند دانست (دیسوت و ازسوی^۳، ۲۰۰۹). اونیل، هارولد و عابدی^۴ (۱۹۹۶) در پژوهش خود، ضمن توضیح فراشناخت، بین حالت‌های فراشناختی تمایز برقرار کردند. به‌نظر آنها دو نوع فراشناخت وجود دارد که شامل فراشناخت صفتی و فراشناخت حالتی است. «فراشناخت صفتی» نظارت پوسته و آگاهانه فرد بر خود به‌منظور بررسی میزان دستیابی به اهداف و در صورت لزوم، توانایی انتخاب و به‌کارگیری راهبردهای متفاوت است. در صورتی که «فراشناخت حالتی» یک حالت گذرا در موقعیت‌های ذهنی است که از لحاظ شدت، متغیر بوده و ضمن تغییر در طول زمان، با ویژگی‌های برنامه‌ریزی، خودبازبینی، راهبردهای شناختی یا عاطفی و خودآگاهی شناخته می‌شود.

امروزه نظریه‌های جدید روان‌شناسی، بیشتر از آنچه هوش و استعداد ذاتی را عامل یادگیری و پیشرفت تحصیلی بدانند، اعمال فراشناختی آموخته‌شده و قابل یادگیری را عامل مهم در عملکرد تحصیل‌کنندگان می‌دانند. بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد، شناخت بسیاری از مهارت‌های فراشناختی و افزایش توانمندی ادراکی و مهارت‌های کاربردی دانش‌آموزان می‌تواند

¹. Gus and Wiley

². Efklides

³. Desoete & Ozsoy

⁴. O'neil, Harold & Abedi

عملکرد تحصیلی آنان را در آینده نشان دهد؛ به طوری که دانش‌آموزان و دانشجویانی که از راهبردهای فراشناخت مناسب‌تر برخوردار باشند، از میزان مطالعه زیادتر و بهتری نسبت به هم‌نوعان خود برخوردار خواهند بود (یوسف‌زاده، یعقوبی و رشیدی، ۱۳۹۱). یکی از مؤلفه‌های مهم شناخت در جهت تعریف‌های فراشناخت، خودپنداشت^۱ است. بر مبنای دیدگاه فروید^۲ (۱۹۰۰؛ به نقل از البام و واگن^۳، ۲۰۰۱)، خودپنداشت فرایند ذهنی و روانی است که در شکل‌گیری آن شناخت نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. هرگونه ناهمخوانی با خود می‌تواند تهدیدی برای خود باشد و ناهماهنگی ایجاد کند. این ناهماهنگی به معنای ناهمخوانی شناخت با خودپنداشت است (منصوری‌سپهر، خداپناهی و حیدری، ۱۳۸۸). در واقع خود، قالب اساسی مراجعات شخص و هسته مرکزی ادراک است. دنیا از نظر فرد همان چیزی است که او می‌فهمد و از آن آگاهی دارد (پرکی^۴، ۱۹۷۰).

ادراک شایستگی^۵ که از مؤلفه و مفاهیم اصلی خودپنداشت به‌شمار می‌آید، همسو با دیگر سازه‌های شناختی - هیجانی انسان، نقش برجسته و مرتبط با پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی دارد. هرچند این سازه برای اولین بار توسط وایت^۶ (۱۹۵۹) مطرح شد و او بیان کرد که ادراک شایستگی یک نیاز درونی برای احساس مهم بودن ویژگی درونی انسان‌هاست و رفتارهایی مانند تلاش و کاوش برای تسلط و تمرکز، به وسیله این نیروی انگیزش فطری، بهتر تبیین می‌شود (استیپک^۷، ۲۰۰۲)؛ اما در نظریه اریکسون^۸ (۱۹۵۰)، ادراک شایستگی به نوعی اساس پیدایش سلامت روان به‌شمار می‌رود. در نظریه اریکسون، ادراک شایستگی شامل احساس توانمندی

1. Self-Concept

2. Freud

3. Elbaum & Vaughn

4. Purkey

5. Perceived Competence

6. White

7. Stipek

8. Erikson

برای انجام دادن موفقیت‌آمیز تکالیفی است که مستلزم برخورداری از مهارت‌های خاص و معینی بوده و از طریق ارتباط و سازگاری با محیط اجتماعی و فیزیکی به وجود می‌آید (سیف، بشاش و لطیفیان، ۱۳۸۳).

علاوه بر اریکسون، ادراک شایستگی یکی از سازه‌های انگیزشی مؤثر مدل هارتر^۱ (۱۹۸۲) نیز قلمداد می‌شود. از نظر هارتر (۱۹۹۷)، ادراک شایستگی محرکی چندبُعدی است که افراد را در حوزه‌های فیزیکی، اجتماعی و شناختی هدایت می‌کند؛ از این رو، ادراک شایستگی و لذت درونی که از موفقیت به دست می‌آید، منجر به افزایش تلاش برای موفقیت می‌شود. در حالی که ادراک نبود شایستگی و نارضایتی، منجر به اضطراب و کاهش تلاش برای موفقیت می‌شود (ردفیلد^۲، ۲۰۰۸؛ صالحی و سیف، ۱۳۹۱). علاوه بر این، هارتر (۱۹۸۵) ادراک شایستگی را قضاوت و خودارزیابی دانش‌آموز برای توانایی انجام دادن تکلیف خاص می‌داند (شانک، میک و پتريچ^۳، ۲۰۱۲). طی چند دهه اخیر، این مؤلفه مورد توجه پژوهشگران ایرانی نیز قرار گرفته است (برای مثال سیف و همکاران، ۱۳۸۳؛ شهیم^۴، ۲۰۰۴؛ صالحی و سیف، ۱۳۹۱). یافته‌های این مطالعات، حاکی از تأثیر عوامل جمعیت‌شناختی از جمله جنسیت، سطح تحصیلات پدر، اندازه خانواده بر ادراک شایستگی بوده است که این بررسی‌های ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان ایرانی با یافته‌های مطالعه هارتر (۱۹۹۹) همسویی دارد. پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳) که در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی انجام شده است، نشان می‌دهد که ابعاد ادراک شایستگی شامل شایستگی اجتماعی، تحصیلی، ورزشی، اداره رفتار و خودارزشمندی کلی، رابطه‌ای منفی با احساس تنهایی دارند؛ اما مطالعه تأثیر هم‌زمان این ابعاد بر احساس تنهایی، بیانگر اهمیت بیشتر شایستگی اجتماعی و تحصیلی در پیش‌بینی احساس تنهایی نوجوانان بود. بررسی‌های دیگر انجام شده نشان می‌دهد، بین ادراک شایستگی با خودکارآمدی،

1. Harter

2. Redfield

3. Schunk, Meece & Pintrich

4. Shahim

راهبردهای شناختی و یادگیری و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت معنی دار وجود دارد (نیک‌منش و یاری، ۱۳۹۰؛ یعقوبی، محقق، جعفری و یاری‌مقدم، ۱۳۹۲).

علاوه بر ادراک شایستگی، «خوش‌بینی»^۱ سازه دیگری است که شامل تلفیقی از گرایش‌های شناختی و فراشناختی بوده و با ادراک انسان و نگرش مثبت در مورد خود، افراد، اشیاء، رویدادها و به‌طور کلی جهان همراه است (نوری و جان‌بزرگی، ۱۳۸۷). مفهوم خوش‌بینی، با پژوهش‌های مارتین ای. پی. سلیگمن^۲ (۱۹۹۶) و نظریه «درماندگی آموخته‌شده»^۳، به عرصه روان‌شناسی معرفی شد. به‌نظر سلیگمن، خوش‌بینی نوعی «سبک تبیین»^۴ رویدادها و تشکیل‌یافته از سه مؤلفه تداوم^۵، فراگیری^۶ و شخصی‌سازی^۷ است (سلیگمن و همکاران، ۱۹۹۶؛ به‌نقل از جلوانی، غلامعلی‌لواسانی و ازه‌ای، ۱۳۹۲). به‌نظر سلیگمن داشتن نگرش خوش‌بینانه نسبت به زندگی روشی مناسب برای مقابله با استرس‌ها و مشکلات حال و آینده است. حال آن‌که نگرش بدبینانه که نقطه مقابل نگرش خوش‌بینانه است، موجب تردید، احساس ناامیدی، غمگینی و بی‌علاقگی برای تلاش کردن می‌شود؛ بنابراین، خوش‌بینی و بدبینی از عمده‌ترین ملاک‌هایی هستند که سلامت روانی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (سلیگمن، ۱۹۹۱). شیر و کارور^۸ (۱۹۸۵) خوش‌بینی را داشتن انتظارات مثبت برای نتایج و پیامدها خوب برای افراد می‌دانستند. بر طبق مدل شیر و کارور (۱۹۸۵) خوش‌بینی و بدبینی به ترتیب به‌عنوان انتظار نتایج فراگیر با سازگاری روان‌شناختی جوانان و افراد مسن ارتباط دارد. خوش‌بینی و بدبینی کیفیت‌های اساسی شخصیت هستند و بر چگونگی سازگاری افراد با حوادث زندگی اثر می‌گذارند. این دو عامل بر

1. Optimism

2. Martin E. P. Sligman

3. Learned helplessness

4. Explanatory style

5. Permanence

6. Pervasiveness

7. Personalization

8. Scheier & Carver

انتظارات ذهنی افراد در هنگام مواجهه با مشکلات و بر رفتار آنها هنگام غلبه بر مشکلات تأثیر می‌گذارند (موسوی‌نسب، تقوی و محمدی، ۱۳۸۵).

در ارزیابی خوش‌بینی در روان‌شناسی دو رویکرد خوش‌بینی تبیینی^۱ و خوش‌بینی سرشتی^۲ وجود دارد که بر مفهوم‌سازی‌های متمایز از خوش‌بینی مبتنی هستند. برای ارزیابی خوش‌بینی سرشتی از «آزمون جهت‌گیری زندگی» استفاده می‌شود. در این آزمون خوش‌بینی یک صفت شخصیتی است که مشخصه‌ی آن داشتن انتظارات مطلوب مشخص در آینده است؛ اما خوش‌بینی سرشتی به بررسی سلامت خوب و پاسخ مثبت به مداخلات پزشکی و شرایط جسمی می‌پردازد. در خوش‌بینی سرشتی، راهبردهای کنار آمدن مؤثر مانند تعریف مجدد یا چارچوب‌بندی مجدد در زندگی وجود دارد (جلوانی و همکاران، ۱۳۹۲). سلیگمن و همکارانش خوش‌بینی را به‌جای یک صفت شخصیتی گسترده، به‌عنوان یک سبک تبیینی بررسی کرده‌اند. طبق این دیدگاه، افراد خوش‌بین رویدادها یا تجربه‌های منفی را با نسبت‌دادن علت آنها به عوامل بیرونی گذرا و خاص مانند اوضاع و احوال حاکم، تبیین می‌کنند (سلیگمن، ۲۰۰۵؛ به‌نقل از جلوانی و همکاران، ۱۳۹۲).

تابه‌حال تحقیقات بسیاری در حیطه‌ی خوش‌بینی صورت گرفته است؛ برای مثال، شیر و کارور (۱۹۸۵) در مطالعات خود نشان دادند که خوش‌بینی با حفظ سلامتی در مواجهه با استرس همبستگی دارد. به‌نظر آنها خوش‌بینی بخشی از خوش‌بختی فردی است و آثار قوی بر بهداشت جسمانی و روانی دارد. شیر و کارور (۱۹۹۲) در پژوهش دیگری که بر روی دانشجویان در آخرین هفته‌ی سال آخر تحصیلی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانشجویان خوش‌بین در مقایسه با بدبین‌ها علائم جسمانی کمتری گزارش می‌کنند. لایت‌سی^۳ (۱۹۹۴) نیز

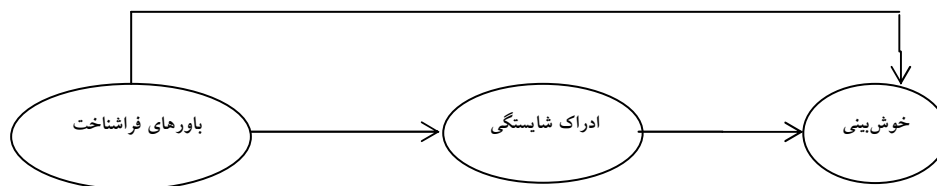
^۱. Explanatory Optimistic

^۲. Constitutional Optimistic

^۳. Lightsey

در پژوهش خود نشان داد که افکار مثبت و خوشبینانه مانند سپری در مقابل افسردگی عمل می‌کند.

بررسی وضعیت خوشبینی دانش‌آموزان، یکی از موضوعات مهم در مدارس است که باید به‌طور منظم و هدف‌دار، به ارزیابی و پرورش آن توسط صاحب‌نظران، محققان و متخصصان آموزشی در سطح مدارس قرار گیرد. اهمیت به میزان نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به تحصیل و داشتن آینده درخشان، از اهداف حمایتی آموزش و پرورش است که در مسیر ارتقاء آن، اقدامات مفیدی صورت گرفته است. با این وجود، توجه کمی از سوی پژوهشگران در جهت شناخت بهتر و ارائه راه‌حل‌های مناسب برای افزایش آن صورت گرفته است. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین شیوه‌های پرورش خوشبینی، روی آوردن به شیوه‌های اندیشه‌ورزی به جای اندیشه‌آموزی است که لازمه آن آگاهی و استفاده از ابعاد باورهای شناختی و فراشناختی است. شیوه‌های مبتنی بر اصول و روش فراشناخت و تقویت قوه ادراک، می‌تواند به نظام‌های آموزشی در تحقق این هدف کمک شایانی برساند و دانش‌آموزان را نسبت به آینده امیدوارتر سازد. با توجه به تحقیقاتی که در ایران صورت گرفته است، شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان در حیطه‌های باورهای شناختی، فراشناختی و خودپنداره تحصیلی می‌تواند در امر آموزش برای موفقیت آنان مفید باشد و شرایط بهتری برای نگرش خوش‌بینانه در عملکرد تحصیلی آنان فراهم آورد؛ بنابراین، پژوهش حاضر با عنایت به اهمیت و اهداف موضوع، به تبیین یک مدل خوش‌بینی (متغیر درون‌زا) براساس باورهای فراشناخت (متغیر برون‌زا) و ادراک شایستگی (متغیر میانجی) در دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته است (شکل ۱)؛ از این رو، فرضیه این پژوهش عبارت است از: ادراک شایستگی در رابطه بین باورهای فراشناخت و خوش‌بینی نقش میانجی دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش تحقیق**طرح پژوهش**

پژوهش حاضر از نوع تحقیق کاربردی و از روش توصیفی-همبستگی است و در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری به بررسی ارتباط بین باورهای فراشناخت، ادراک شایستگی و خوش‌بینی پرداخته است.

آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دبیرستان شهرستان یزد در سال ۱۳۹۳-۱۳۹۲ بود. ۲۸۰ دانش‌آموز؛ ۱۴۰ دختر و ۱۴۰ پسر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای برگزیده شدند. بدین ترتیب که ابتدا با توجه به تعداد دبیرستان‌های نظری دخترانه و پسرانه موجود در ناحیه یک و دو شهرستان یزد، دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر دبیرستان از کلاس‌های پایه اول تا پیش‌دانشگاهی، دو کلاس به شیوه تصادفی انتخاب شدند. میانگین و انحراف‌معیار سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، $۰/۸۶ \pm ۱۵/۶۸$ و میانگین و انحراف‌معیار معدل تحصیلی آنان $۱/۴۵ \pm ۱۷/۴۴$ بود. در این میان، $۵۲/۱\%$ دانش‌آموزان کلاس دوم دبیرستان، $۲۲/۵\%$ کلاس سوم دبیرستان، $۲۱/۴\%$ کلاس اول دبیرستان و $۳/۹\%$ پیش‌دانشگاهی بودند.

روش اجرای این پژوهش به صورت گروهی بود؛ بنابراین، به دانش‌آموزان توضیحی درباره اهداف پژوهش داده شد و سپس از آنان خواسته شد تا در صورت تمایل، در پژوهش شرکت کرده و سؤالات پرسشنامه‌ها را با دقت خوانده و با صحت کامل به آن پاسخ بدهند. به تمامی آزمودنی‌ها نیز اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده محرمانه بوده و در جای امن نگاه‌داری می‌شود. در آخر هم به مسئولان مدارس اطمینان داده شد که در صورت تمایل، نتایج پژوهش در اختیار آنان قرار داده خواهد شد.

ابزار اندازه‌گیری

در پژوهش حاضر، ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های زیر است:

۱- **پرسشنامه دموگرافیک:** این پرسشنامه شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی از قبیل سن، جنس، مقطع تحصیلی، فرزند چندم و وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان دبیرستانی بود.

۲- **پرسشنامه باورهای فراشناخت (MCQ-30):** این پرسشنامه به منظور سنجش چندعنصری فراشناختی خصیصه‌ای که برخی از آن‌ها نقش محوری در مدل فراشناختی اختلال روان‌شناختی دارند، طراحی شده است. این آزمون برای اولین بار توسط ولز و کارت‌رایت-هاتن^۱ (۲۰۰۴) ساخته شد که دارای ۳۰ سؤال خودگزارش‌دهی است که حیطه‌های فراشناختی زیر را در پنج مقیاس جداگانه اندازه‌گیری می‌کند: ۱- تضاد شناختی^۲ (برای مثال: حافظه ضعیفی دارم)؛ ۲- باورهای مثبت در مورد نگرانی^۳ (وقتی نگرانی‌ام شروع می‌شود، نمی‌توانم جلوی آن را بگیرم)؛ ۳- باورهای منفی درباره کنترل‌ناپذیری و خطر افکار^۴ (نگرانی‌ام برایم خطرناک است)؛ ۴- نیاز به کنترل افکار^۵ (ناتوانی در کنترل افکارم، نشانه ضعف من است)؛ ۵- خودآگاهی شناختی^۶ ضعیف (به نحوه کارکرد ذهنم توجه زیادی دارم). آزمودنی‌ها به هریک از ماده‌ها به صورت پنج گزینه‌ای (موافق نیستم تا خیلی موافقم) پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ است. هرچه فرد نمرات بالاتری کسب کند، نشان‌دهنده میزان باورهای فراشناختی معیوب و آسیب‌پذیرتر است. برای خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه، ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ به دست آمد. همبستگی بازآزمایی در فاصله زمانی ۲۲ تا ۱۱۸ روز به شرح زیر بود: نمره کل برابر با ۰/۷۵، مقیاس باورهای مثبت برابر با ۰/۷۹، کنترل‌ناپذیری یا خطر برابر با ۰/۵۹، اطمینان

1. Wells & Cartwright-Hatton

2. Cognitive Confidence

3. Positive Beliefs Above Worry

4. Negative Beliefs About Uncontrollability of Thought Danger

5. Need to Control Thoughts

6. Cognitive Self-Consciousness

شناختی برابر با ۰/۶۹، لزوم کنترل افکار برابر با ۰/۷۴ و خودآگاهی شناختی برابر با ۰/۸۷ بود (ولز و کارت‌رایت-هاتن، ۲۰۰۴).

در ایران ابوالقاسمی و نریمانی (۱۳۸۴)، دامنه ضرایب آلفای این پرسشنامه را ۰/۷۲ الی ۰/۹۲ گزارش کردند. در پژوهش دیگری شیرین‌زاده دستگیری، گودرزی، رحیمی و نظیری (۱۳۸۷)، ضریب همسانی درونی این آزمون را به کمک ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای زیر مقیاس‌های آن در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ و پایایی آزمایی این آزمون را در فاصله چهار هفته برای کل مقیاس ۰/۷۳ و برای زیرمقیاس‌های آن در دامنه ۰/۲۸ تا ۰/۶۸ گزارش کردند. همبستگی زیرمقیاس‌های آن با کل آزمون در دامنه ۰/۵۸ تا ۰/۸۷ و همبستگی آن‌ها با یکدیگر بین ۰/۲۶ تا ۰/۶۲ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۲ به دست آمد.

۳- مقیاس ادراک شایستگی کودکان هارتور: این مقیاس توسط هارتر (۱۹۸۲) تهیه شده و دارای ۲۸ ماده است. این مقیاس یک ابزار خودارزشیابی است و دارای سه حوزه شناختی، اجتماعی و فیزیکی است. ادراک شایستگی شناختی با ۱۴ ماده، ادراک شایستگی جسمانی (فیزیکی) با ۹ ماده و ادراک شایستگی اجتماعی با ۴ ماده مورد سنجش قرار می‌گیرد. ادراک شایستگی کلی (خودارزشمندی کلی) نیز حاصل جمع سه ادراک شناختی، اجتماعی، جسمانی است (شهیم، ۲۰۰۴). آزمودنی‌ها به هریک از ماده‌ها به صورت پنج گزینه‌ای (موافق نیستم تا خیلی موافقم) پاسخ می‌دهند. هرچه افراد نمرات بالاتری کسب کنند، نشان‌دهنده میزان بهتر ادراک فرد نسبت به خودشان است. روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران نشان داده که این پرسشنامه از روایی سازه مناسبی برخوردار است. اسمعیلی (۱۳۷۴) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس شناختی ۰/۶۶، خرده‌مقیاس اجتماعی ۰/۸۰، خرده‌مقیاس جسمانی ۰/۷۰ و مقیاس کلی ۰/۸۱ گزارش کرده است (اسمعیلی، ۱۳۷۴). در پژوهش شهیم (۲۰۰۴)،

¹. Perceived Competence Scale for Children Harter

روایی مقیاس از طریق تحلیل عاملی منجر به استخراج سه عامل شناختی، اجتماعی، فیزیکی و کلی به ترتیب با بار عاملی ۰/۶۷، ۰/۶۱، ۰/۶۴ و ۰/۵۰ گزارش شده است. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای عوامل شناختی، جسمانی و اجتماعی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۴ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد.

۴- پرسشنامه خوش بینی شیر و کارور: این پرسشنامه اولین بار توسط شیر و کارور (۱۹۸۵)

برای ارزیابی خوش بینی سرشتی ساخته شد. پژوهش‌های مکرر نشان داده‌اند که خوش بینی سرشتی با طیف گسترده‌ای از عزت نفس، ناامیدی و روان‌آزرده‌خویی رابطه دارد که این مطلب بیانگر اعتبار هم‌گرایی این پرسشنامه است. این پرسشنامه دارای ۱۰ عبارت است و فرد گزینه مناسب را از یک عبارت ۵ لیکنی (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) انتخاب می‌کند. دانستن این نکته اهمیت دارد که در این پرسشنامه، چهار سؤال را که شامل سؤالات ۲، ۵، ۶، ۸ است، می‌توان در نتایج نادیده گرفت. در ضمن، نمره‌گذاری سؤال‌های شماره ۱، ۴ و ۱۰ به صورت معکوس است؛ از این رو، نمره نهایی هر فرد، با جمع شش سؤال ۱، ۳، ۴، ۷، ۹ و ۱۰ به دست می‌آید و در یک طیف عددی بین صفر تا ۲۴ قرار می‌گیرد. شیر و کارور (۱۹۸۵) نشان دادند، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در حد ۰/۷۰ است. این آزمون در سال ۱۳۸۳ توسط خدابخشی در ایران هنجاریابی شده است. نتایج به دست آمده براساس روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ حاکی از قابلیت اعتماد بالای مقیاس خوش بینی است و ضرایب درستی، هم‌زمان بین مقیاس خوش بینی با افسردگی و خودتسلطیابی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۷۲ است. همچنین، اعتماد بازآزمایی این پرسشنامه بر روی ۲۷۰ دانش‌آموز پیش‌دانشگاهی با فاصله ۱۰ روز و با اعتبار ۰/۷۰ بود (موسوی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۵). ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر، ۰/۸۲ به دست آمد.

نتایج

جدول ۱ مشخصه‌های آماری آزمودنی‌ها را برحسب نمره‌های باورهای فراشناخت، ادراک شایستگی و خوش‌بینی به تفکیک درمورد دانش‌آموزان دبیرستانی پسر و دختر نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اعمال‌شده در پژوهش در دانش‌آموزان پسر و دختر (N= ۲۸۰)

دانش‌آموزان دختر (N= ۱۴۰)		دانش‌آموزان پسر (N= ۱۴۰)		متغیرهای مکنون
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱۱/۰۶	۷۶/۶۰	۱۱/۱۷	۷۵	باورهای فراشناخت
۱۱/۹۳	۸۳/۰۵	۱۳/۱۷	۸۵/۹۲	ادراک شایستگی
۲/۶	۱۳/۶۱	۲/۶۸	۱۳/۸۸	خوش‌بینی

جدول ۲ نتایج ماتریس همبستگی بین باورهای فراشناخت با ادراک شایستگی و خوش‌بینی در دانش‌آموزان دبیرستانی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مکنون

خوش‌بینی	ادراک شایستگی	باورهای فراشناخت	متغیرهای پژوهش
		۱	باورهای فراشناخت
	۱	-۰/۱۸۲	ادراک شایستگی
۱	۰/۲۶۶	-۰/۲۷۱	خوش‌بینی

تجزیه و تحلیل داده‌ها

بررسی مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای برونزا (باورهای فراشناخت) و متغیرهای درونزا (ادراک شایستگی و خوش‌بینی) با رویکرد تحلیل عاملی تأییدی و تأیید روابط بین متغیرها، از روش تحلیل مسیر به وسیله مدل معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار آماری LISREL

8.72 انجام شده است. همچنین، با استفاده از آزمون سبیل^۱، فرض نقش میانجی متغیر ادراک شایستگی مورد بررسی قرار می‌گیرد که در ادامه به تفصیل ارائه می‌شود.

مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

لازم است قبل از وارد شدن به مرحله آزمون فرضیه‌ها و مدل مفهومی، از صحت مدل اندازه‌گیری اطمینان حاصل شود؛ از این رو، مدل‌های اندازه‌گیری متغیرها در جدول شماره ۳ ارائه شده است. هر معادله شامل ضریب مسیر بین متغیر مشاهده‌شده و متغیر مکنون، خطای اندازه‌گیری متغیر مشاهده‌شده، همراه آزمون معناداری آن بر پایه آماره t و نیز مقدار R^2 ؛ یعنی ضریب تعیین یا نسبت واریانس تبیین شده به وسیله متغیر مکنون است.

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای متغیرها

متغیرهای مکنون	متغیرهای مشاهده‌شده	ضریب استاندارد	آماره t	ضریب تعیین	خطا
تضاد شناختی	۰/۶۷	۱۱/۳۶	۰/۴۵	۰/۰۸۷	
باورهای مثبت	۰/۵۷	۹/۲۷	۰/۳۲	۰/۰۷۸	
کنترل‌ناپذیری	۰/۸۱	۱۴/۰۴	۰/۶۵	۰/۰۸۲	
نیاز به کنترل	۰/۶۷	۱۱/۲۴	۰/۴۵	۰/۰۹۲	
ادراک	۰/۹۲	-	۰/۸۵	-	
شایستگی جسمانی	۰/۶۵	۱۰/۸۲	۰/۴۲	۰/۰۸۱	
اجتماعی	۰/۷۳	۱۲/۲۰	۰/۵۴	۰/۰۷۸	
خوش‌بینی	۰/۵۱	-	۰/۲۶	-	
سؤال ۴	۰/۷۰	۵/۴۷	۰/۴۹	۰/۰۸۶	
سؤال ۱۰					

^۱. Sobel Test

همه متغیرها دارای آماره t بزرگ‌تر از مقدار ۱/۹۶ بودند. همچنین، مقدار ضریب تعیین آن‌ها مناسب بوده؛ پس هیچ‌کدام از آیتم‌ها (گویه‌ها) از مدل حذف نشدند و به ادامه تحلیل پرداخته شد.

تأیید مدل اندازه‌گیری

به‌طور کلی در کار با برنامه لیزرل، هریک از شاخص‌های به‌دست‌آمده برای مدل به‌تنهایی دلیل برازندگی مدل یا نبود برازندگی آن نیستند؛ بلکه این شاخص‌ها را باید در کنار یکدیگر و با هم تفسیر کرد. برای ارزیابی مدل چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، مقدار χ^2 به درجه آزادی برابر با ۲/۳۲ و کوچک‌تر از ۳ می‌باشد که مقدار مناسبی است. پایین بودن میزان این شاخص نشان‌دهنده تفاوت کم میان مدل مفهومی پژوهش با داده‌های مشاهده‌شده تحقیق است. همچنین، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶۹ و کوچک‌تر از مقدار ۰/۰۸ است. علاوه بر χ^2 ، هرچه میزان شاخص RMSEA کمتر باشد، مدل از برازش مناسب‌تری برخوردار است. علاوه بر این، شاخص‌های (AGFI – GFI – NFI) (NNFI – IFI – CFI) همگی بزرگ‌تر از مقدار ۰/۹ است؛ پس مدل، برازش مطلوبی را نشان داده و مورد تأیید می‌باشد (جدول ۴).

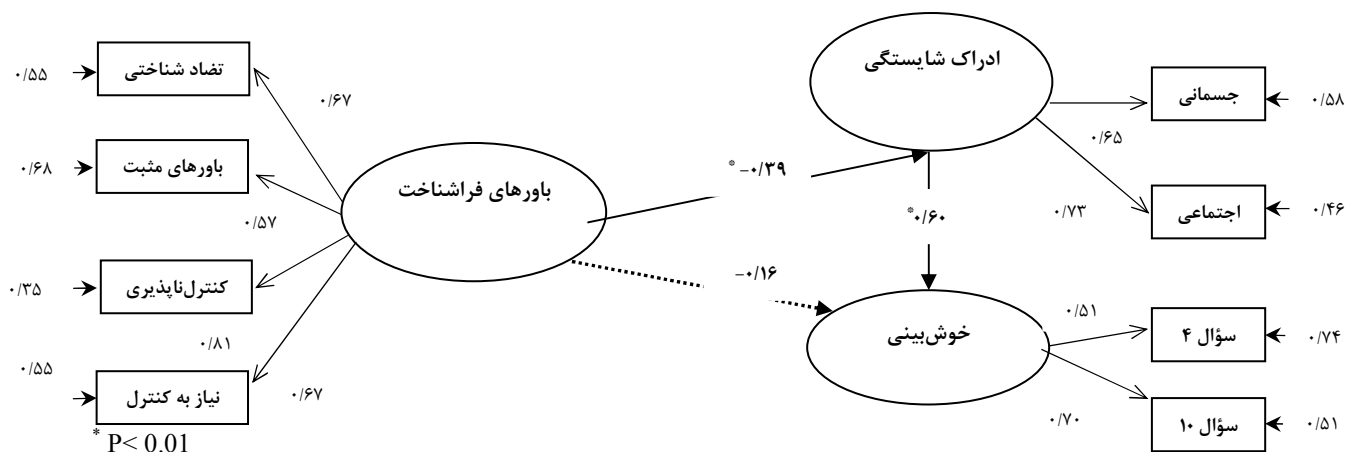
جدول ۴. بررسی شاخص‌های برازندگی مدل

شاخص‌ها	مقدار گزارش شده
مجذور کای	۵۵/۷۴
درجه آزادی	۲۴
مجذور کای به درجه آزادی	۲/۳۲
RMSEA (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد)	۰/۰۶۹
GFI (نیکویی برازش)	۰/۹۶

۰/۹۲	AGFI (نیکویی برازش تعدیل یافته)
۰/۹۴	NFI (برازندگی نرم شده)
۰/۹۵	NNFI (برازندگی نرم نشده)
۰/۹۶	IFI (برازندگی فزاینده)
۰/۹۶	CFI (برازندگی تعدیل یافته)

مدل ساختاری (تحلیل مسیر) پژوهش

پس از انجام تحلیل عاملی تأییدی، در این قسمت با انجام تحلیل‌های ساختاری به آزمون فرضیه پژوهش پرداخته شده است. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، از مدل معادلات ساختاری بهره‌گیری شده و نتایج آن در شکل شماره ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پس از پردازش مدل نظری با داده‌ها به همراه ضرایب مسیر استاندارد

شکل ۲ مدل کلی در حالت تخمین استاندارد را نشان می‌دهد. فقط در حالت تخمین استاندارد، امکان مقایسه بین متغیرهای مشاهده‌شده تبیین‌کننده متغیر مکنون وجود دارد و مدل در حالت استاندارد نشان‌دهنده این است که چه میزان از واریانس مربوط به متغیر مکنون به وسیله متغیر مشاهده‌شده تبیین می‌شود. ضرایب استاندارد مدل پژوهش به همراه آماره t هر مسیر در جدول زیر خلاصه شده است.

جدول ۵. خلاصه ضرایب استاندارد، ضرایب تعیین، آماره t و نتیجه

مسیرها	ضریب استاندارد	آماره t	ضریب تعیین	نتیجه
ادراک شایستگی ← خوش‌بینی	۰/۶۰	۵/۰۲	۰/۴۶	تأیید
باورهای فراشناخت ← خوش‌بینی	-۰/۱۶	-۱/۸۳		رد
باورهای فراشناخت ← ادراک شایستگی	-۰/۳۹	-۵/۶۳	۰/۱۵	تأیید

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، ضریب تعیین برای متغیر خوش‌بینی مقدار ۰/۴۶ برآورد شده و نشان‌دهنده این است که ادراک شایستگی و باورهای فراشناخت روی هم‌رفته توانسته‌اند ۴۶٪ از تغییرات خوش‌بینی را توضیح دهند. با توجه به مقدار ضریب استاندارد و آماره t می‌توان گفت، تأثیر ادراک شایستگی بر روی خوش‌بینی معنادار بوده و متغیر باورهای فراشناخت بر این متغیر تأثیر معنادار نداشته است. از طرف دیگر می‌توان گفت که تنها ۱۵٪ از تغییرات ادراک شایستگی به وسیله متغیر باورهای فراشناخت تبیین می‌شود. پس از بررسی و تأیید مدل، نقش میانجی متغیر با استفاده از آزمون سبل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۶. سنجش نقش میانجی متغیر ادراک شایستگی با آزمون سبل

Z آماره آزمون	S.E	P سطح معناداری	اثر غیرمستقیم استاندارد
۳/۷۲۱	۰/۰۶۳	۰/۰۰۱	۰/۲۳۴

با توجه به جدول ۶، آماره آزمون سبل (۳/۷۲۱) و سطح معناداری (۰/۰۰۱) که کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، فرض صفر رد می‌شود؛ بنابراین، با توجه به معنادار نبودن رابطه مستقیم بین باورهای فراشناخت و خوش‌بینی در مدل، متغیر ادراک شایستگی نقش میانجی را به صورت کامل ایفا می‌کند و اثر غیرمستقیم آن برابر با ۰/۲۳۴ است. در نتیجه باورهای فراشناخت از طریق ادراک شایستگی بر خوش‌بینی تأثیر می‌گذارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که باورهای فراشناخت در مورد نگرانی بر ادراک شایستگی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر معکوس معنی‌داری دارد. این بدین معناست که وقتی دانش‌آموزان از باورهای فراشناخت منفی بیشتری در مورد نگرانی‌های خود بهره‌مند باشند، ادراک شایستگی در بین آنان کاهش پیدا می‌کند. یافته‌های به دست آمده با مطالعات ترازوی و خادمی (۱۳۹۲)، بهادر مطلق، عطاری و بهادر مطلق (۱۳۹۱)، کالاهان^۱ (۲۰۰۱) و مایرز و نلسون^۲ (۱۹۸۶) مطابقت دارد. از آنجاکه دانش‌آموزان برای دستیابی به هدفی مشخص برانگیخته می‌شوند تا به فعالیتی که به آن اعتقاد دارند (از جمله: مرور ذهنی مطالب یادگرفته شده یا روشن کردن اطلاعات نامفهوم)

^۱. Callahan

^۲. Meyers & Nelson

روی می‌آورند؛ از این رو، راهبردهای فراشناختی، یادگیری انسان را افزایش می‌دهد و انگیزه و ادراک شایستگی فرد را برای دستیابی به اهداف جدید حفظ می‌کند. این بدان معناست که استفاده از راهبردهای فراشناختی عاملی خواهد بود تا دانش‌آموزان از طریق به‌کارگیری این راهبردها در جهت رسیدن به اهداف یادگیری خود تلاش کرده و در صورت موفقیت میزان ادراک شایستگی یا به اصطلاح انگیزش درونی در آن‌ها افزایش پیدا کند (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۲). علاوه بر این، مایرز و نلسون (۱۹۸۶) بر این باورند که بین شایستگی اجتماعی و راهبردهای شناختی ارتباط معناداری وجود دارد و یادگیری مثبت می‌تواند باعث افزایش شایستگی اجتماعی شود. در این راستا، افراد با شایستگی اجتماعی بالا از راهبردهای شناختی مثبت در زمینه ارتباط اجتماعی خود استفاده می‌کنند، در حالی که افراد با شایستگی اجتماعی پایین از راهبردهای منفی بهره‌مند می‌شوند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که ادراک شایستگی بر روی خوش‌بینی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر مستقیم معنی‌داری دارد. این بدین معناست که وقتی دانش‌آموزان از خودپنداره و ادراک شایستگی بیشتری نسبت به ویژگی‌های خود برخوردار باشند، نسبت به زندگی و عملکرد تحصیلی خود خوش‌بین خواهند بود. یافته‌های به‌دست‌آمده با مطالعه نوری (۱۳۸۵) همسو است. وی در پژوهش خود نشان داد که خوش‌بینی یکی از مؤلفه‌های روان‌شناختی است که با ادراک انسان و نگرش مثبت در مورد خود، افراد، اشیاء، رویدادها و به‌طور کلی جهان ارتباط دارد. بر این اساس، افراد خوش‌بین با انتظار داشتن نتایج خوب و امیدوارکننده، از توانایی و سلامت جسمی و روانی بهتری برخوردار هستند و ریشه این نگرش خوش‌بینانه آنان در سبک تبیین آنان نهفته شده است (نوری، ۱۳۸۵).

نتایج دیگر پژوهش نشان می‌دهد که باورهای فراشناختی از طریق ادراک شایستگی بر خوش‌بینی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر می‌گذارد. تبیین خوش‌بینی با رویکرد فراشناختی، با رویکردهای موجود در زمینه خوش‌بینی هماهنگی دارد؛ زیرا شیر و کارور (۱۹۸۵) روی مفهوم انتظار تأکید کردند و سلیگمن و همکاران (۱۹۹۶) روی تبیین و تفسیر تأکید کردند. فریز و

گیهام (۲۰۰۶)، این دو رویکرد را این گونه تعریف کردند که تفسیرها و تبیین‌های خوش‌بینانه از رویدادها، موجب شکل‌گیری انتظارات مثبت می‌شوند. از سویی دیگر، نظریهٔ فراشناختی ولز و متیوس (۱۹۹۴) نیز حاکی از آن است که تفسیرها و تبیین‌های فرد تحت تأثیر فراشناخت قرار دارند؛ بنابراین، می‌توان گفت فراشناخت‌های مثبت، تبیین‌ها و تفسیرهای خوش‌بینانه را در پی دارد و تفسیرهای خوش‌بینانه انتظارات مثبت نسبت به آینده ایجاد می‌کند (به نقل از نوری و جان‌بزرگی، ۱۳۹۲).

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر حاکی از این بود که هرچقدر باورهای فراشناخت در مورد نگرانی در دانش‌آموزان کمتر باشد، میزان ادراک شایستگی آنان بیشتر است. از سوی دیگر، هرچه دانش‌آموزان ادراک قوی‌تری نسبت به شایستگی‌های شناختی، جسمانی و اجتماعی خودشان داشته باشند، نسبت به آینده و زندگی خود خوش‌بین‌تر خواهند بود. با توجه به نتایج به دست آمده، پیشنهاد می‌شود ادارهٔ آموزش و پرورش از آموزش‌هایی همچون آموزش راهبردهای فراشناختی برای بالا بردن سطح عملکرد فراشناختی مثبت و کاهش نگرانی دانش‌آموزان استفاده کند. علاوه بر این، به معلمان پیشنهاد می‌شود از آموزشی ادراک شناختی و مفهومی برای ارتقاء خودپنداره و شایستگی دانش‌آموزان استفاده کنند تا دانش‌آموزان نگرش خوش‌بینانه‌تری نسبت به زندگی و عملکرد تحصیلی خود داشته باشند. همچنین، به محققان پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی به تأثیر متغیرهای دیگری همچون پایگاه خانوادگی و حمایت والدین و تأثیر آن بر خوش‌بینی دانش‌آموزان توجه نمایند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان این مقاله، از جناب آقای دکتر ابرقویی و ادارهٔ آموزش و پرورش استان یزد، به پاس کمک‌رسانی در انجام پژوهش و نیز از دانش‌آموزانی که به آنان در گردآوری اطلاعات یاری رسانیده‌اند، تشکر و قدردانی می‌کنند.

منابع و مأخذ

۱. آقازاده، محرم؛ احدیان، محمد. (۱۳۷۷). مبانی نظری و کاربردهای آموزشی: نظریه فراشناخت. تهران: انتشارات پیوند.
۲. ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد (۱۳۸۴). آزمون‌های روان‌شناختی. اردبیل: باغ رضوان.
۳. اسمعیلی، حسین. (۱۳۷۴). مقایسه ادراک شایستگی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در دو مقطع اول راهنمایی و اول دبیرستان در شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
۴. بهادر مطلق، اسلام؛ عطاری، یوسف‌علی؛ بهادر مطلق، غلام. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی. شماره ۳۳ (۹)، ۳۹-۴۶.
۵. ترازوی، زهرا؛ خادمی، ملوک. (۱۳۹۲). اثربخشی آزمون راهبردهای یادگیری و مطالعه در ارتقای خودپنداره دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. مجله روان‌شناسی مدرسه، شماره ۱ (۲)، ۸۰-۹۸.
۶. جلوانی، راضیه؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ ازهای، جواد. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش شناختی- رفتاری در خوش‌بینی و روان‌درستی فاعلی زنان. مجله علوم روان‌شناختی. شماره ۴۵ (۱۲)، ۳۲-۵۰.
۷. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
۸. سیف، دیبا؛ بشاش، لعلیا؛ لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی یا همسالان در نوجوانان مراکز آموزش استعدادهای درخشان و مدارس عادی. مجله روان‌شناسی. شماره ۱ (۸)، ۸۰-۹۷.
۹. شیرین‌زاده دستگیری، صمد؛ گودرزی، محمدعلی؛ رحیمی، چنگیز؛ نظیری، قاسم. (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت ۳۰. مجله روان‌شناسی، شماره ۴ (۱۲)، ۴۴۵-۴۶۱.

۱۰. صالحی، لیلی؛ سیف، دیبا. (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی. فصل‌نامه روان‌شناسی افراد استثنایی، شماره ۵ (۲)، ۴۳-۶۴.
۱۱. صیادپور، زهره. (۱۳۸۶). ارتباط بین حرمت خود و سبک دلبستگی. فصل‌نامه روان‌شناسی ایرانی، شماره ۱۲ (۳)، ۳۱۱-۳۲۱.
۱۲. عطارخامه، فاطمه؛ سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری مطالعه فراشناختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تهران. پژوهش‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره ۹ (۶)، ۵۷-۷۴.
۱۳. منصورى سپهر، روح‌اله؛ خداپناهی، محمدکریم؛ حیدری، محمود. (۱۳۸۸). تغییر بازخوردها: مقایسه نظریه‌های انسجام خود و تأیید خود. فصل‌نامه روان‌شناسان ایرانی، شماره ۱۲ (۳)، ۱۳۹-۱۲۹.
۱۴. موسوی‌نسب، محمدحسین؛ تقوی، محمدرضا؛ محمدی، نورالله. (۱۳۸۵). خوش‌بینی و ارزیابی استرس: بررسی دو مدل نظری در پیش‌بینی سازگاری روان‌شناختی. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، شماره ۲ (۱)، ۱۱۱-۱۲۰.
۱۵. نیک‌منش، زهرا؛ یاری، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه بین باور خودکارآمدی و ادراک خویشتن با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره ۴ (۸)، ۱۲۷-۱۴۷.
۱۶. نوری، نجیب‌الله. (۱۳۸۵). نقش خوش‌بینی در کاهش اضطراب. مجله راه تربیت (مرکز جهانی، معاونت فرهنگی)، شماره ۳.
۱۷. نوری، نجیب‌الله؛ جان‌بزرگی، مسعود. (۱۳۸۷). بررسی رابطه انگیزه پیشرفت با خوش‌بینی. مجله روان‌شناسی و دین، شماره ۲، ۷۶-۹۵.
۱۸. نوری، نجیب‌الله؛ جان‌بزرگی، مسعود. (۱۳۹۲). رابطه خوش‌بینی از دیدگاه اسلام با افکار اضطرابی و افکار فراشناختی نگرانی (فرانگرانی). مجله روان‌شناسی دین، شماره ۴، ۶۳-۷۹.

۱۹. یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید؛ یاری‌مقدم، نفیسه (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه در زبان انگلیسی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، شماره ۱ (۹)، ۱۸۰-۱۵۵.

۲۰. یوسف‌زاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ رشیدی، معصومه. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، شماره ۳ (۱)، ۱۳۳-۱۱۸.

21. Callahan, R.E. (2001). *The multidimensional approach to test anxious students: Does locus of control and self-concept increase with anxiety decrease in test skill [Dissertation]*. Florida: University of Carlos Albizu.
22. Elbaum, B; Vaughn, S. (2001). *School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis*. *The Elementary School Journal*, 303-329.
23. Efklides, A. (2001). *Metacognitive experiences in problem solving Trends and prospects in motivation research (pp. 297-323): Springer*.
24. Desoete, A; Ozsoy, G. (2009). *Introduction: Metacognition, More than the Lognes Monster? Online Submission*, 2(1), 1-6.
25. Harter, S. (1982). *The perceived competence scale for children*. *Child development*, 87-97.
26. Lightsey, O.R. (1994). "Thinking positive" as a stress buffer: The role of positive automatic cognitions in depression and happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 325.
27. Meyers, J.E; Nelson, W.M. (1986). *Cognitive strategies and expectations as components of social competence in young adolescents*. *Adolescence*, 21(82), 291-303.
28. O'Neil, J.R; Harold, F; Abedi, J. (1996). *Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment*. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
29. Purkey, W.W. (1970). *Self concept and school achievement*.
30. Redfield, J.L. (2008). *The influence of an educational coaching model on children's perceived competence and self-esteem: ProQuest*.

31. Scheier, M.F; Carver, C.S. (1985). *Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health psychology, 4(3), 219.*
32. Scheier, M.F; Carver, C.S. (1992). *Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. Cognitive therapy and research, 16(2), 201-228.*
33. Seligman, M.E. (1991). *Learned optimism. New York: AA Knopf.*
34. Shahim, S. (2004). *Self-perception of competence by Iranian children. Psychological Report, 8(94), 872-876.*
35. Schunk, D.H; Meece, J.R; Pintrich, P.R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications: Pearson Higher Ed.*
36. Stipek, D.J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice: Allyn & Bacon.*
37. Wells, A; Cartwright-Hatton, S. (2004). *A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. Behaviour research and therapy, 42(4), 385-396.*