رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۱۲، شماره پیاپی ۹۳، اسفند ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(12), 2024

اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت ولز بر باورهای غیرمنطقی و خلاقیت شناختی در دانش-آموزان با درماندگی آموخته شده

The Effectiveness of Welsh Metacognition Group Training on Irrational Beliefs and Cognitive Creativity in Students with Learned Helplessness

مریم فیض بخش واقف
دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، واحد شهر قدس، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
سلیمان کابینی مقدم (نویسنده مسئول)
استادیار گروه روانشناسی مؤسسه آموزش عالی غیردولتی مهر آستان، آستانه اشرفیه، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت ولز بر باورهای غیرمنطقی و خلاقیت شناختی در بین دانش‌آموزان با ناتوانی درماندگی آموخته شده انجام شد. این پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۵۸۱ نفر بود که تعداد ۴۰ نفر داوطلب واجد شرایط به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و در ۲ گروه (آزمایش و گواه) وارد مطالعه شدند. هر دو گروه پرسشنامه‌های باورهای غیرمنطقی (IBQ) جونز (۱۹۶۸) و خلاقیت شناختی (CCQ) عابدی (۱۳۷۲) را تکمیل کردند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه (هر جلسه ۶۰ دقیقه) تحت آموزش گروهی فراشناخت (MTP) ولز (۲۰۰۲) قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری در سطح (P<۰/۰۵) بین پس‌آزمون گروه آزمایش و گواه در باورهای غیرمنطقی و خلاقیت شناختی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده وجود داشت. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش گروهی فراشناخت ولز در کاهش باورهای غیرمنطقی و افزایش خلاقیت شناختی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: *باورهای غیرمنطقی، خلاقیت شناختی، درماندگی آموخته شده، فراشناخت، دانش‌آموزان.*

Maryam Feyzbakhsh Vaghef
MA Student in General Psychology, Shahreh Ghods Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Soleyman Kabini Moghadam*
Assistant Professor, Department of Psychology, Mehr Astan Non-Governmental Higher Education Institute, Astaneh Ashrafieh, Iran.
kabini@mehrastan.ac.ir

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of Wells's metacognitive group training on irrational beliefs and cognitive creativity among students with learned helplessness. This research was conducted as a semi-experimental method with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all 11th-grade female students in Rasht City in the academic year of 2021-2022, numbering 581, of which 40 qualified volunteers were selected by purposeful sampling and entered into the study in 2 groups (experimental and control). Both groups completed the Irrational Beliefs Questionnaire (IBQ) by Jones (1968) and the Cognitive Creativity Questionnaire (CCQ) by Abedi (1993). The experimental group underwent metacognitive group training (MTP) of Wells (2002) for 8 sessions (60 minutes each session). The data was analyzed using multivariate covariance analysis. The results showed that by controlling the effect of the pre-test, there was a significant difference (P<0.05) between the post-test of the experimental group and the control group in irrational beliefs and cognitive creativity of students with learned helplessness. According to the findings of the research, it can be concluded that group metacognition training in Wales has been effective in reducing irrational beliefs and increasing the cognitive creativity of students.

Keywords: *Irrational Beliefs, Cognitive Creativity, Learned Helplessness, Metacognition, Students.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : دی ۱۴۰۱** | **پذیرش: بهمن ۱۴۰۱** | **ویرایش نهایی: اسفند ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

مقدمه

امروزه متخصصان حوزه آموزشی و روانشناسان بر اهمیت توجه به ارتقاء کیفیت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان تأکید ویژه‌ای دارند. یکی از متغیرهایی که در عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان سهم عمده‌ای دارد، درماندگی آموخته شده[1] است. درماندگی آموخته شده در نگاه کلی به درک کنترل‌ناپذیر بودن رویدادها اشاره دارد (خوانساری و همکاران، ۱۳۹۸). مطابق نظریه سیلیگمن[2] (۱۹۷۵) هنگامی که فرد در شرایط ناکامی‌های گوناگون آموزشی، اجتماعی و فرهنگی قرار می‌گیرد، احساس می‌کند که در کنترل شرایط محیط ناتوان بوده و تلاش و پاسخ‌های او بی‌اثر خواهد بود. بر همین اساس دچار نوعی بی‌ثباتی و تزلزل شده و در سایر موقعیت‌ها نیز علی‌رغم وجود امکان موفقیت، پیشاپیش شکست را انتظار می‌کشد (لندری[3] و همکاران، ۲۰۱۸). درماندگی آموخته شده که به‌وسیله حوادث کنترل‌ناپذیر ایجاد می‌شود منجر به این باور می‌شود که موفقیت و شکست خارج از تلاش‌های شخص است. وقتی فرد ببیند که عملش تأثیر کمی بر محیط داشته و این وضعیت به‌طور مداوم ادامه دارد به درماندگی مبتلا می‌شود. وقتی این درماندگی در دفعات بعد نیز ادامه داشته باشد و شرایط تحت کنترل او نباشد، منفعل می‌شود. این انفعال ناشی از احساس ناتوانی فرد در مهار کردن رویدادها است و به موجب آن دست از تلاش و کوشش برای حل مسائل بر می‌دارد (ترینداد[4] و همکاران، ۲۰۲۰). الگوی درماندگی به تمایل بیشتر در به تعویق انداختن فعالیت‌ها و با انتظار شکست مرتبط است (ابراهیم[5] و همکاران، ۲۰۲۲).

از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده می‌توان به پایین بودن خلاقیت شناختی[6] در آنان اشاره کرد. خلاقیت از مهم‌ترین عوامل رشد و پیشرفت در تمام زمینه‌هاست (امرایی و همکاران، ۱۳۹۸). خلاقیت نقش حیاتی در بهبود و تکامل زندگی انسان‌ها دارد. به همین دلیل خلاقیت عامل مهمی در بقای جوامع در محیط پر رقابت کنونی و مملو از مسائل و مشکلات است؛ به طوری که امروزه خلاقیت، نوآوری و ایجاد تغییر و دگرگونی مثبت در فراگیران امری مهم و ضروری به نظر می‌رسد (پنگ[7] و همکاران، ۲۰۱۷). خلاقیت، به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد ایده فکری بدیع تعریف شده است (ینلو[8] و همکاران، ۲۰۱۷). خلاقیت فرایند ساخت چیزی که هم اصیل بوده و هم ارزشمند است یا دارای خصایص اصالت و پرمعنا بودن و ابتکاری بودن است، تعریف می‌شود. به طور خلاصه می‌توان گفت خلاقیت به عنوان توانایی فرد برای تولید تفکرات، بینش‌ها و اعمال جدید و اثربخشی است که کاربرد اجتماعی، اقتصادی و علمی بالایی داشته باشد (سجادی و همکاران، ۱۳۹۹). تنظیم هیجان و خلاقیت شناختی با هم مرتبط هستند. استراتژی‌های تنظیم هیجان اثرات متفاوتی بر خلاقیت شناختی دارند، زیرا شامل فرآیندهای شناختی متفاوتی می‌شوند. از سوی دیگر تفاوت های شناختی در استراتژی‌های تنظیم هیجان بر خلاقیت تأثیرگذار است (ژا[9] و همکاران، ۲۰۲۳).

خلاقیت فعالیتی است که باعث نتایج ابتکاری و ارزشمند می‌شود. بر اساس نظر پژوهشگران در تعریف خلاقیت شناختی پنج مفهوم اساسی مشخص شده است که شامل؛ تخیلی بودن، داشتن روش، تعقیب هدفمندانه، ابتکاری بودن و ارزشمند بودن است که هر کدام بخشی از جریان خلاقیت محسوب می‌شود (والیا[10]، ۲۰۱۹). خلاقیت نوعی مسأله گشایی به صورت فرآیند حس کردن کاستی های موجود در اطلاعات، فرضیه‌سازی دوباره، حل مسأله و رفع کاستی‌ها، ارزیابی و آزمودن فرضیه‌ها، بازنگری و بازآزمایی آن‌ها و سرانجام انتقال نتایج به دیگران است (گلاونو[11]، ۲۰۱۸). یکانی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی نتیجه گرفتند سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی و خلاقیت شناختی دارد. همچنین سرزندگی تحصیلی به واسطه خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم و معناداری بر خلاقیت شناختی دارد. از طرفی مردعلی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی دریافتند که تمامی ضرایب باور/ جهت انگیزشی و خلاقیت شناختی/ شخصیتی بر پیشرفت تحصیلی معنادار است.

1. Learned Helplessness
2. Seligman
3. Landry
4. Trindade
5. Ibrahim
6. Cognitive Creativity
7. Peng
8. Yunlu
9. Zhu
10. Walia
11. Glaveanu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

علاوه بر مطالب گفته شده، نقش باورهای غیرمنطقی[1] در دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده بسیار تعیین کننده می‌باشد. این باورها مجموعه‌ای از افکار، اندیشه‌ها و عقایدی هستند که در آن اجبار، الزام، وظیفه و مطلق‌گرایی وجود دارد و موجب بروز اختلالات عاطفی و رفتاری می‌گردد و این اختلالات زمینه بروز افکار و باورهای غیرمنطقی را در فرد فراهم می‌سازد (شفیع‌آبادی، ۱۴۰۱). الیس[2] در نظریه شناختی، انواع باورهای غیرمنطقی را به عنوان عامل اصلی مشکلات انسان معرفی می‌کند. او معتقد است ریشه بسیاری از ناراحتی‌ها و اختلالات رفتاری و روانی انسان در انواع عقاید و باورهای غیرمنطقی که در مورد جهان پیرامون خود دارد، می‌باشد (الیس، ۲۰۱۱). باورهای غیرمنطقی در چهار طبقه کلی؛ الزام، فاجعه‌سازی، تحمل اندک برای ناکامی و باورهای مربوط به ارزش خود تجمیع شده‌اند (لیم[3]، ۲۰۱۹). باورها و نگرش‌ها نقش تعیین کننده‌ای در بهزیستی روانشناختی ایفا می‌کنند. به طوری که باورهای منطقی (یعنی انعطاف‌پذیر، منطقی و غیرافراطی) زیربنای رفاه روانی هستند، در حالی‌که باورهای غیرمنطقی (یعنی غیرقابل انعطاف، غیرمنطقی، شدید) زمینه‌ساز بیماری روانی است (مانسل و ترنر[4]، ۲۰۲۲).

افراد دارای باورهای غیرمنطقی پس از تدوین استانداردهای بسیار بالا، عملکرد خود را در راه رسیدن به آن استانداردها به‌طور مکرر و سختگیرانه مورد ارزیابی قرار می‌دهند. علاوه بر ارزیابی عملکرد، نحوه پیگیری استانداردها را نیز مورد ارزیابی قرار می‌دهند (شریعتمداری، ۱۳۹۸). این افراد دارای باورهای غیرمنطقی، استانداردها و عملکرد خود را به روش سوگیرانه ارزیابی می‌کنند. چنین سوگیری‌هایی شامل توجه انتخابی به شکست و به حساب نیاوردن موفقیت است. این امر بیشتر مستلزم بذل توجه به اشتباهات فرضی یا واقعی است تا بخش‌هایی از عملکرد که به خوبی و با موفقیت انجام شده است (افضل‌نیا، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش باقری (۱۳۹۷) نشان داد بین باورهای فراشناختی با باورهای غیرمنطقی در بین دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول رابطه معناداری وجود دارد. همچنین عسکریان و کامیابی (۱۳۹۵) در پژوهشی دریافتند نتایج نشان داد که باورهای فراشناخت با باورهای غیرمنطقی رابطه مثبت و افزایشی دارد.

برای گسترش خلاقیت شناختی و اصلاح باورهای غیرمنطقی راهکارهایی مختلفی وجود دارد. از جمله این راهکارها می‌توان آموزش گروهی فراشناخت ولز[5] را نام برد. فراشناخت به دانش فرد درباره فرایندهای شناختی خویش و مهارت در کنترل این فرایندها اشاره می‌کند (کالسن[6] و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین فراشناخت عبارت است از هرگونه دانش یا فعالیت شناختی که یک موضوع شناختی را در بر می‌گیرد و یا یک فعالیت شناختی را نظم می‌دهد. فراشناخت به دانش مردم، در مورد ماهیت افراد به عنوان یک نظام شناختی و نیز دانش در مورد ماهیت تکالیف شناختی متفاوت مربوط می‌شود. این اصطلاح با کمی تأمل به عنوان هرگونه دانش و فعالیت شناختی که موضوع آن هر جنبه‌ای از اقدامات شناختی و تنظیم آن است، تعریف شده است (هاشمی گرجی، ۱۴۰۰).

در آموزش فراشناخت ولز، آموزش از طریق "گفتگو" است که بر پایه پردازش اطلاعات ایجاد شده است. اولین هدف این آموزش آن است که به آنچه که دانش‌آموز در مورد افکار خود باور دارد و این‌که ذهن آن‌ها چگونه کار می‌کند، دست پیدا کند (لاو[7] و همکاران، ۲۰۱۷). هدف بعدی این است که به دانش‌آموز نشان دهد، چگونه این باورها به پاسخ غیرمفید به این افکار منجر شده و سبب طولانی شدن و یا بدتر شدن علائم می‌شود و در نهایت به پاسخ دادن به این افکار به گونه‌ای که سبب کاهش علائم شود، منتهی شود. در این روش بر سه فرایند اصلی دلواپسی، نشخوار فکری، نظارت بر تهدیدها و رفتارهای کنار آمدن پس از شکست تأکید می‌شود (تارنر و گیلمن[8]، ۲۰۱۹). فراشناخت یکی از مؤثرترین مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده در انجام تکالیف پیچیده به شمار می‌رود (حسین‌خانی و همکاران، ۱۴۰۰).

مهارت‌های فراشناختی خوب این احتمال را افزایش می‌دهد که دانش‌آموزان در هنگام انجام وظایفی که نیازمند توانایی‌های متنوعی مانند به خاطر سپردن یک عمل هستند، استراتژی‌های مناسب را اجرا کنند (گارتن و لئونارد[9]، ۲۰۲۳). علیرغم شناخت گسترده فراشناخت در ترویج محتوا و یادگیری دانش‌آموزان، نحوه ارائه آموزش فراشناختی برای معلمان در سطوح مختلف آموزشی یک وظیفه چالش برانگیز

1. Irrational Beliefs
2. Ellis
3. Liem
4. Mansell & Turner
5. Wells Metacognition Group Training
6. Callesen
7. Love
8. Turner & Gillman
9. Geurten & Leonard

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

است (مای[1] و همکاران، ۲۰۲۰). تعدادی از معلمان همیشه به دلیل برنامه درسی تجویز شده سفت و سخت و دانش حرفه‌ای محدود خود، طراحی و اجرای فعالیت‌های فراشناختی را با مشکل مواجه می‌کنند (لی و یان[2]، ۲۰۲۲).

بررسی مطالعات پیشین می‌تواند افق جدیدی را در این خصوص ارائه دهد به طور نمونه؛ آیدین و دینسر[3] (۲۰۲۲) در تحقیقی نتیجه گرفتند مهارت‌های تفکر ریاضی کودکان در بیان دانش فراشناختی آن‌ها در طول تعامل با همسالان منعکس می‌شود. نتایج پژوهش مانسوتو[4] و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد تفکر منفی تکراری نقش واسطه‌ای در رابطه بین باورهای فراشناختی و اختلال در تنظیم هیجان در جمعیت عمومی و نمونه‌های بالینی دارد. خامدی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نتیجه گرفتند آموزش گروهی راهبردهای آموزش فراشناخت موجب افزایش نمره خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان می‌شود. بهادری و برقی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای دریافتند بین فراشناخت و توانایی کلامی با عملکرد ریاضی کودکان پیش دبستانی رابطهٔ مثبت معنی‌داری وجود دارد. قاسمی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند آموزش فراشناخت توانست ۷۷ درصد تغییرات در میزان انگیزه پیشرفت دانشجویان را پیش‌بینی نماید.

از ضرورت‌های انجام این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که برابر آمارهای موجود، تعداد کثیری از دانش‌آموزان در شرایط درماندگی آموخته شده قرار دارند. بسیاری از این دانش‌آموزان بخاطر داشتن باورهای غیرمنطقی رویدادها را غیرقابل کنترل می‌دانند. از سوی دیگر از آنجایی که این افراد به وضعیت موجود قانع هستند تمایلی به تغییر محیط خود و خلاقیت شناختی ندارند. در این پژوهش اعتقاد بر این است که آموزش فراشناختی می‌تواند برای تغییر باورهای غیرمنطقی و نیز توسعه خلاقیت شناختی در آنان مؤثر واقع گردد. از ضرورتهای دیگر انجام چنین پژوهشی می توان به خلاء پژوهشی که در این زمینه وجود دارد اشاره نمود. به طوری‌که تاکنون به‌صورت همزمان تمامی متغیرهای پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار نگرفته است. بنابراین پژوهش پیش‌رو با هدف تعیین اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت ولز بر باورهای غیرمنطقی و خلاقیت شناختی در دانش‌آموزان با ناتوانی درماندگی آموخته شده انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم رشته علوم انسانی مدارس مستقر در آموزش و پرورش ناحیه ۱ شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۵۸۱ نفر بود که پس از اجرای پرسشنامه درماندگی آموخته شده کوینلس و نلسون[5] (۱۹۸۸) تعداد ۶۲ نفر از آنان دارای ناتوانی درماندگی آموخته شده تشخیص داده شد. سپس تعداد ۴۰ نفر داوطلب واجد شرایط که نمره بیشتر از نقطه برش (۱۲۰) در پرسشنامه باورهای غیرمنطقی جونز[6] (۱۹۶۸) و نمره کمتر از نقطه برش (۶۰) در پرسشنامه خلاقیت شناختی عابدی (۱۳۷۲) کسب کرده بودند به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و در ۲ گروه (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه) وارد مطالعه شدند. براساس نظر دلاور در پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی برای هر گروه ۲۰ نفر نمونه کفایت می‌کند (دلاور، ۱۴۰۱). شرکت‌کنندگان هر دو گروه پرسشنامه‌های مذکور را به‌صورت انفرادی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت مداخله آموزشی راهبردهای فراشناختی ولز[7] (۲۰۰۲) قرار گرفت در حالی‌که در طول این مدت گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. در این پژوهش معیارهای ورود شرکت‌کنندگان به مطالعه شامل؛ دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم، تحصیل در رشته علوم انسانی، تحصیل در مدارس آموزش و پرورش ناحیه ۱ شهر رشت، علاقه‌مند به همکاری در پژوهش، فاقد هرگونه بیماری جسمی و روانی (بر اساس اطلاعات موجود در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان)، کسب نمره کمتر از ۵۰ در پرسشنامه درماندگی آموخته شده، کسب نمره کمتر از ۶۰ در پرسشنامه خلاقیت شناختی و کسب نمره بیشتر از ۱۲۰ در پرسشنامه باورهای غیرمنطقی بود. همچنین معیارهای خروج شامل؛ عدم همکاری در پژوهش، وقوع حوادث غیرمترقبه در زندگی، غیبت بیش از یک نوبت در جلسات آموزشی و شرکت همزمان در جلسات مشاوره و رواندرمانی دیگر بود. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شرح ذیل رعایت شد: ۱) پیش از شروع مطالعه، شرکت کنندگان از موضوع و روش اجرا مطالعه مطلع شدند. ۲)

1. May
2. Li & Yuan
3. Aydin & Dincer
4. Mansueto
5. Quinless & Nelson
6. Jones
7. Wells

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی و شخصی شرکت‌کنندگان محافظت نماید. ۳) پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را (در صورت تمایل شرکت‌کنندگان) برای آن‌ها تفسیر نماید. ۴) در صورت مشاهده هرگونه ابهام، راهنمایی‌های لازم به شرکت‌کنندگان ارائه شد. ۵) مشارکت در تحقیق موجب هیچگونه بار مالی برای شرکت کنندگان بدنبال نداشت و ۶) این پژوهش با موازین فرهنگی آزمودنی و جامعه هیچ‌گونه مغایرتی نداشت. در نهایت داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری و با کمک نرم‌افزار $SPSS_{24}$ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHQ[1]): این پرسشنامه توسط کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) ساخته شده و دارای ۲۰ گویه ۴ گزینه‌ای بر مبنای طیف لیکرت است و نمره‌گذاری آن برای طیف کاملاً مخالف، ۱ و کاملاً موافق ۴ است. بنابراین حداقل و حداکثر نمره پرسشنامه ۲۰ و ۸۰ و نقطه برش آن نیز ۵۰ می‌باشد. کسب نمره بالا به معنای وجود درماندگی آموخته شده بیشتر در بین آزمودنی‌ها است. کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) میزان روایی سازه این پرسشنامه با مقیاس عزت نفس کوپراسمیت را ۶۲ صدم و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. حیدری و درجزی نیز (۱۳۹۶) روایی تحلیل عاملی این پرسشنامه را ۸۵ صدم و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۹۳ صدم محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی ابزار مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۷۲ صدم محاسبه شد.

پرسشنامه باورهای غیرمنطقی (IBQ[2]): این پرسشنامه توسط جونز (۱۹۶۸) ساخته شده و دارای ۴۰ گویه و ۱۰ زیرمقیاس می‌باشد. آزمودنی‌ها در هر ماده نمره ۱ تا ۵ می‌گیرند. بنابراین حداقل و حداکثر نمره پرسشنامه ۴۰ و ۲۰۰ و نقطه برش آن نیز ۱۲۰ می‌باشد. کسب نمره بالا به معنای داشتن باورهای غیرمنطقی بالا در بین آزمودنی‌ها است. جونز (۱۹۶۸) روایی همزمان این پرسشنامه را با آزمون وضعیت خشم ۵۹ صدم و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۸۶ صدم گزارش کرده است. پروانه و همکاران (۱۴۰۰) نیز روایی صوری این پرسشنامه را با استفاده از نظرهای چند نفر متخصص، مناسب گزارش کرده و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۸۱ صدم گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی ابزار مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰.۷۷ محاسبه شد.

پرسشنامه خلاقیت شناختی (CCQ[3]): این پرسشنامه توسط عابدی (۱۳۷۲) ساخته شده و دارای ۶۰ گویه ۳ گزینه‌ای است. این آزمون دارای ۴ خرده مؤلفه شامل؛ آزمون‌های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری است. در مقابل هر گویه سه گزینه قرار دارد که به ترتیب نمره‌ای از صفر تا ۲ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. بنابراین حداقل و حداکثر نمره پرسشنامه صفر و ۱۲۰ و نقطه برش آن نیز ۶۰ می‌باشد. کسب نمره بالا به معنای داشتن خلاقیت شناختی بالا در بین آزمودنی‌ها است. عابدی (۱۳۷۲) روایی این پرسشنامه را با شیوه تحلیل عامل و همبستگی با آزمون تورنس محاسبه کرد که ضریب همبستگی بین نمره کل آزمون تورنس و نمره کل آزمون معادل ۰/۴۶ به دست آمد. ضریب پایایی بخش‌های سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط از طریق بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰.۸۳ محاسبه شد.

پروتکل آموزشی فراشناخت (MTP[4]): این پروتکل توسط ولز (۲۰۰۲) ساخته شده و در طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یک جلسه و به صورت گروهی اجرا می‌شود. روایی محتوایی آن از سوی تعداد ۵ نفر از متخصصان رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت مورد تأیید قرار گرفت. خلاصه محتوای این پروتکل به شرح جدول ۱ می‌باشد:

جدول ۱- خلاصه محتوای پروتکل آموزشی فراشناختی ولز (۲۰۰۲)

جلسات	عنوان جلسه	فعالیت انجام شده
اول	معرفی برنامه، انتظارات و قوانین، نیمرخ فراشناختی و توضیح منطق درمان	آموزش تکنیک ذهن اگاهی گسلیده (استعاره ابر)
دوم	ارتباط افکار با جنبه‌های زندگی	تمرین سرکوب فکر
سوم	کنترل تجارب درونی و آزمایش تمرکز	آزمایش تمرکز (خوردن کشمش)
چهارم	چالش با باورهای کنترل ناپذیری و نشخوار فکری	تمرین آزمایش مبارزه با نشخوار فکری
پنجم	متوقف کردن افکار و رفتار غیرانطباقی	تمرین آزمایش به تعویق انداختن نگرانی

1. Learned Helplessness Questionnaire
2. Irrational Beliefs Questionnaire
3. Cognitive Creativity Questionnaire
4. Metacognitive Training Package

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

ششم	شناخت دانش‌آموز از کنترل ناپذیری افکار	تمرین آزمایش اسناد مجدد کلامی
هفتم	بازسازی شناختی با هدایت توجه در فرد	انجام تمرین آزمایش تکنیک توجه ATT
هشتم	بررسی جلسات گذشته	پس آزمون

یافته ها

شرکت‌کنندگان این پژوهش را تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده دختر پایه یازدهم شهر رشت تشکیل دادند که میانگین و انحراف معیار سن آن‌ها در گروه آزمایش ۰/۷ ± ۱۷/۵۵ سال و در گروه گواه ۰/۱ ± ۱۷/۸۴ سال بود. همچنین میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی آن‌ها در گروه آزمایش ۲/۴۱ ± ۱۷/۳۰ و در گروه گواه ۲/۱۱ ± ۱۷/۰۸ بود. در ادامه یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود. برای توصیف داده‌ها از میانگین و انحراف معیار استفاده شد.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون (انحراف معیار±میانگین)	پس‌آزمون (انحراف معیار±میانگین)
باورهای غیرمنطقی	آموزش فراشناخت	۱۲۲/۵۶±۱/۸۱	۱۱۶/۸۵±۱/۶۶
	گواه	۱۲۳/۴۰±۱/۵۶	۱۲۲/۹۰±۱/۴۴
خلاقیت شناختی	آموزش فراشناخت	۵۷/۲۰±۱/۵۴	۶۲/۶۰±۱/۰۹
	گواه	۵۶/۵۰±۱/۵۷	۵۶/۶۵±۱/۵۹

بر اساس نتایج جدول ۲ در متغیرهای پژوهش، میانگین گروه آزمایش از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون بهبود یافته است. این بهبود در متغیر باورهای غیرمنطقی به صورت منفی و برای خلاقیت شناختی به صورت مثبت بود. بنابراین تفاوت دو گروه در مرحله پس‌آزمون به نفع گروه‌های آزمایش است.

در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. لذا قبل از انجام تحلیل، آزمون مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه نرمال بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو- ویلک مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاکی از برقراری این مفروضه بود ($P>۰/۰۵$). همچنین مفروضه ارتباط خطی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برقرار بود. از سویی برای بررسی ماتریس واریانس- کوواریانس از آزمون امباکس استفاده شد که نتایج نشان داد این مفروضه برقرار است ($M=۳/۱۸۷، F=۱/۰۰۲، P=۰/۳۹۱$). علاوه بر آن به منظور بررسی واریانس‌های خطا از آزمون لون استفاده شد که این میزان برای متغیر باورهای غیرمنطقی ($P=۰/۱۹۱$ و $F=۵/۹۹۱_{(۱ و ۳۸)}$) و برای خلاقیت شناختی ($P=۰/۳۴۱$ و $F=۰/۹۳۱_{(۱ و ۳۸)}$) بدست آمد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش

اثر	ارزش	F	Df فرضیه	Df خطا	معنی داری	مجذور اتا	توان آزمون
پیلاپی	۰/۹۳۰	۲۳۰/۸۳۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۷۰	۲۳۰/۸۳۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰	۱
هتلینگ	۱۳/۱۹۰	۲۳۰/۸۳۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰	۱
رویس لارگست	۱۳/۱۹۰	۲۳۰/۸۳۰	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰	۱

در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری حکایت از تفاوت معناداری در نمرات دو گروه داشت ($F=۲۳۰/۸۳۰، P=۰/۰۰۱$، ۰/۹۳۰=اثر پیلاپی). همچنین در دو ستون آخر جدول نتایج نشان داده است که چند درصد از واریانس متغیرهای پژوهش به وسیله متغیر گروه‌بندی تبیین شده است و توان کلی آزمون به چه میزان است. از این رو نتایج حاکی از آن است که بین دو گروه فراشناختی و گواه در متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. به منظور مشخص شدن این تفاوت نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در جدول ۴ ارائه شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

جدول ۴- نتایج آزمون تک‌متغیری در مورد اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه برای متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذور اتا	توان آزمون
باورهای غیرمنطقی	پیش‌آزمون	۲۴/۰۷۲	۱	۲۴/۰۷۲	۲۲/۳۴۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۵	۰/۹۱۵
	گروه	۳۶۴/۶۵۹	۱	۳۶۴/۶۵۹	۲۰۹/۵۴۶	۰/۰۰۱	۰/۸۵۳	۱
	خطا	۶۲/۶۴۸	۳۶	۱/۷۴۰	–	–	–	–
خلاقیت شناختی	پیش‌آزمون	۲۷/۰۲۵	۱	۲۷/۰۲۵	۲۲/۷۴۰	۰/۰۰۱	۰/۳۸۷	۰/۹۹۶
	گروه	۲۹۴/۶۹۲	۱	۲۹۴/۶۹۲	۲۴۷/۹۶۸	۰/۰۰۱	۰/۸۷۳	۱
	خطا	۴۲/۷۸۴	۳۶	۱/۱۸۸	–	–	–	–

نتایج آزمون تک‌متغیری در جدول ۴ نشان می‌دهد که با کنترل اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری (P<۰/۰۵) بین گروه آزمایش و گواه در متغیرهای باورهای غیرمنطقی و خلاقیت شناختی وجود دارد که با مشاهده یافته‌های توصیفی می‌توان گفت پس از ارائه مداخله آموزشی فراشناخت ولز افراد نمونه نمرات پایین‌تری در باورهای غیرمنطقی و نمرات بالاتری در خلاقیت شناختی کسب کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت ولز بر باورهای غیرمنطقی و خلاقیت شناختی در بین دانش‌آموزان با ناتوانی درماندگی آموخته شده انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی فراشناخت ولز در کاهش باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده اثر معنادار داشت. در بررسی‌هایی که صورت گرفت نتایج پژوهشی که به طور مستقیم با این یافته همسو باشد پیدا نشد. اما این یافته به نوعی با نتایج پژوهش‌های مانسوتو و همکاران (۲۰۲۲)، باقری (۱۳۹۷) و عسکریان و کامیابی (۱۳۹۵) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت در آموزش فراشناخت ولز، آموزش از طریق "گفتگو" است که بر پایه پردازش اطلاعات ایجاد شده است. اولین هدف این آموزش آن است که به آنچه که دانش‌آموز در مورد افکار خود باور دارد و این‌که ذهن آن‌ها چگونه کار می‌کند، دست پیدا کند (نگی[1] و همکاران، ۲۰۲۲). هدف بعدی این است که به دانش‌آموز نشان دهد چگونه این باورها به پاسخ غیرمفید به این افکار منجر شده و سبب طولانی شدن و یا بدتر شدن علائم می‌شود و در نهایت به پاسخ دادن به این افکار به گونه‌ای که سبب کاهش علائم شود، منتهی شود. در این روش بر سه فرایند اصلی دلواپسی، نشخوار فکری، نظارت بر تهدیدها و رفتارهای کنار آمدن پس از شکست تأکید می‌شود (باسو و دیگزیت[2]، ۲۰۲۲). از سوی دیگر در فرایند آموزش گروهی فراشناخت راهکارهایی به مراجعان ارائه می‌شود تا الگوهای فکری ناکارآمد و غیرمنطقی که به احساس بی‌کفایتی منجر می‌شود را تشخیص داده و آن‌ها را با الگوهای فکری منطقی و کارآمد جایگزین سازند. بنابراین تغییر باورهای غیرمنطقی و تبدیل آن به باورهای منطقی منجر به پیامدهای عاطفی و رفتار منطقی در فرد و افزایش تنظیم هیجانات می‌شود (پروانه و همکاران، ۱۴۰۰). تبیین دیگری که می‌توان برای این یافته نوشت بدین‌گونه است که در آموزش فراشناخت به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود تا از کنترل شدن توسط نیروهای بیرونی رهایی یابند و تمام کنترل‌ها باید از درون خودشان اعمال شود. این درمان می‌تواند موجب ایجاد طرز تفکری مناسب شود و افراد می‌توانند چگونگی شناخت ارزیابی‌های غیرمنطقی و نامعقول خود را بیاموزند. طبعاً به افراد قدرت می‌دهد تا با مشکلات پیش‌رو مقابله‌ای سالم داشته باشند، بر سختی‌ها فائق آیند و با جریان زندگی حرکت کنند (شوستر[3] و همکاران، ۲۰۲۳). این آموزش می‌تواند منشأ تغییرات، از جمله تغییر در نگرش‌ها و باورها باشد. آموزش فرشناخت باعث می‌شود که افراد ارزیابی‌های غیرمنطقی و نامعقول خود را شناسایی و برای اصلاح آن‌ها اقدام کنند و از روابط اجتماعی، کار کردن و تفریحات خویش لذت ببرند و این امر باعث کاهش باورهای غیرمنطقی در آنان می‌شود (لی[4] و همکاران، ۲۰۲۲).

بخش دیگری از نتایج این پژوهش حاکی از این بود که آموزش گروهی فراشناخت ولز در افزایش خلاقیت شناختی دانش‌آموزان با ناتوانی درماندگی آموخته شده اثر معنادار داشت. در بررسی‌هایی که صورت گرفت نتایج پژوهشی که به طور مستقیم با این یافته همسو باشد پیدا نشد. اما این یافته به نوعی با نتایج پژوهش‌های یکانی و همکاران (۱۴۰۱)، مردعلی و همکاران (۱۴۰۰) و والیا (۲۰۱۹) همسو

1. Negi
2. Basu & Dixit
3. Schuster
4. Li

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

بود. در تبیین این یافته می‌توان نوشت که از طریق آموزش فراشناختی امکان رشد و پرورش خلاقیت در افراد وجود دارد (والی[1] و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش راهبردهای فراشناخت، فرایندهای عقلانی و ذهنی را پویا می‌سازد و از آن‌جا که ابعادی از عملکرد تحصیلی و خلاقیت مستقیماً متأثر از فرایندهای عقلانی است، بنابراین تأیید تأثیر آموزش‌های فراشناخت بر خلاقیت شناخی دور از انتظار نیست (آمپونسا[2] و همکاران، ۲۰۱۹). به‌طور کلی خلاقیت به معنای به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید می‌باشد. در حقیقت فرد خلاق کسی است که از ذهنی جستجوگر و آفریننده برخوردار است. بنابراین هر آنچه فرد را وا می‌دارد تا به مسأله و تکلیف بیندیشد، منجر به افزایش خلاقیت وی می‌شود و هر چیزی که توجه فرد را از مسأله دور کند، از خلاقیتش کاسته می‌شود (ترومپ و بائر[3]، ۲۰۲۲). برنامه آموزش فراشناخت نیز با در نظر گرفتن چنین اصلی توانسته است دانش‌آموزان را به سمت خلاقیت هدایت کند. وقتی مطالب با استفاده از راهبردهای فراشناختی برای دانش‌آموزان توضیح داده شود و دانش‌آموزان بتوانند از مفهوم موردنظر دیدی روشن داشته باشند امکان بروز خلاقیت در آن‌ها به وجود می‌آید که برنامه حاضر توانسته است چنین اصلی را در نظر بگیرد (چانگ[4] و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین این برنامه با آموزش دوری از راه‌های کلیشه‌ای برای حل مسأله و رهایی از محدودیت‌ها و موانع فکری به دانش‌آموزان، می‌تواند باعث افزایش خلاقیت شود. با توجه به این که خلاقیت فرایندی است که پذیرای تفکرات نو و بدیع است، آموزش فراشناختی با ایجاد کردن فضای باز با قابلیت دسترسی به اطلاعات زیاد و متنوع توانسته ایده‌ها و تفکرات گذشته دانش‌آموزان را به چالش بکشد و آن‌ها را به سمتی سوق دهد که برای ارائه ایده‌های بدیع، حرف‌های تازه داشته باشند (قاضی و همکاران، ۱۴۰۱).

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت چنانچه دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده در معرض آموزش گروهی فراشناخت ولز قرار گیرند باورهای غیرمنطقی آنان کاهش و خلاقیت شناختی در آنان افزایش می‌یابد. از این‌رو معلمان می‌توانند در جریان تدریس به دانش‌آموزان، از آموزش گروهی فراشناخت ولز استفاده کنند. محدودیت‌های این پژوهش بدین شرح بودند: برای نمونه‌گیری شرکت‌کنندگان از روش هدفمند استفاده شد. ابزار به‌کار رفته در این تحقیق پرسشنامه بود و افراد ممکن است به دلایل مختلف، واقعیت‌ها را منعکس نکنند. این تحقیق در بین دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم رشته علوم انسانی آموزش و پرورش ناحیه یک شهر رشت صورت گرفت. استفاده هم‌زمان از دو نوع پرسشنامه و برنامه آموزشی باعث طولانی شدن مدت پاسخگویی و خستگی آن‌ها شد. عدم کنترل همه متغیرهای مداخله‌گر مثل سن، ویژگی‌های شخصیتی و روانشناختی از دیگر محدودیت‌ها بود. پیشنهادهای پژوهش حاضر بدین شرح می‌باشد؛ در پژوهش‌های بعدی، متغیرهای مداخله‌گر مانند هوش، هیجان و ویژگی‌های شخصیتی مورد مطالعه و کنترل واقع شود. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی استفاده شود. نظیر این پژوهش در سایر بخش‌های جامعه مانند پایه‌های تحصیلی گوناگون، در جنسیت پسران و دیگر شهرهای استان گیلان نیز انجام شود تا یافته‌های دقیق‌تری در این رابطه ارائه شود. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، علاوه بر پرسشنامه از ابزارهای دیگری همچون مصاحبه استفاده گردد. در مورد آخرین یافته‌های آموزش فراشناخت به معلمان آموزش‌های تخصصی داده شود تا بتوانند از این آموزش‌ها به نحو مطلوب در کلاس درس استفاده نمایند. به معلمان و مشاوران مدارس توصیه گردد تا در اولین فرصت نسبت به شناسایی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده اقدام نموده و نسبت به معرفی آنان به مراکز مشاوره تحصیلی و سایر مراکز مرتبط اقدام نمایند.

منابع

افضل‌نیا، م.ر. (۱۳۹۸). *بهداشت روانی خانواده*. تهران: انتشارات تزکیه. https://www.adinehbook.com/gp/product/964412202X

امرایی، ف.، قدم‌پور، ع.، شریفی، ط. و غضنفری، ا. (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش گسترش مهارت‌های تفکر و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خلاقیت (سیالیت، ابتکار، انعطاف‌پذیری، بسط) دانش‌آموزان. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۲۳)، ۱۲۷-۹۷. https://journal.bpj.ir/article_665733_db910e64f841b9565499a9194b4a8d6d.pdf

باقری، ن. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه باورهای فراشناختی و باورهای غیرمنطقی با کیفیت زندگی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول*. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران. https://civilica.com/doc/783668

1. Vally
2. Amponsah
3. Tromp & Baer
4. Chang

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

بهادری، ج. و برقی، ع. (۱۳۹۸). نقش *فراشناخت* و توانایی کلامی در پیش‌بینی عملکرد ریاضی کودکان پیش دبستانی. *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*، ۷(۴)، ۴۱-۵۰. https://www.sid.ir/paper/521423/fa

پروانه، پ.، خلعتبری، ج. و سعیدپور، ف. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی رفتاردرمانی شناختی و رفتاردرمانی دیالکتیک بر رفتارهای تکانشی، تنظیم هیجان و باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *مجله سلامت جامعه*، ۱۵(۲)، ۸۱-۶۸. https://www.sid.ir/paper/414146/fa

حسین‌خانی، خ.، قاسمی، م. و حجازی، م. (۱۴۰۰). تدوین بسته آموزشی مؤلفه‌های شناختی تفکر انتقادی، حل مسئله و *فراشناخت* و تأثیر آن بر تاب‌آوری دانش‌آموزان. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۲۳(۲)، ۵۸-۴۷. https://www.sid.ir/paper/958515/fa

حیدری، س. و درجزی، س. (۱۳۹۶). *اثربخشی گروه درمانگری مبتنی بر پذیرش و تعهد بر درماندگی آموخته شده و افکار خودآیند منفی مادران دارای کودک مبتلا به اختلال طیف اوتیسم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان. https://civilica.com/doc/593713

خامدی، س.، انتصارفومنی، غ.ح.، حجازی، م. و امیری مجد، م. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر افزایش انگیزش یادگیری دانشجویان. *مجله پژوهش پرستاری ایران*، ۱۵(۱)، ۷۶-۶۹. https://www.sid.ir/paper/398527/fa

خوانساری، م.، تاجری، ب.، سرداری‌پور، م.، حاتمی، م. و حسین‌زاده، م. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی شفقت و تئوری انتخاب بر احساس درماندگی آموخته شده و خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸(۷۳)، ۲۷-۱۷. https://psychologicalscience.ir/article-1-272-fa.html

دلاور، ع. (۱۴۰۱). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد. https://www.adinehbook.com/gp/product/9646115179

سجادی، م.س.، شاه‌مرادی، م. و سلیمی، م. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش سازه‌های رباتیک بر تفکر انتقادی و خلاقیت و یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر تهران. *نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۰(۳)، ۴۰-۱۷. https://journal.bpj.ir/article_668209.html

شریعتمداری، ع. (۱۳۹۸). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: انتشارات امیرکبیر. https://www.adinehbook.com/gp/product/9640001155

شفیع‌آبادی، ع. و ناصری، غ.ر. (۱۴۰۱). *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی*. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی. https://www.adinehbook.com/gp/product/9640102210

عابدی، ج. (۱۳۷۲). خلاقیت و شیوه ای نو در اندازه‌گیری آن. *مجله پژوهش‌های روانشناختی*، ۲۱(۱)، ۱۱۲-۸۹. https://www.sid.ir/paper/425227/fa

عسکریان، ف. و کامیابی، م. (۱۳۹۵). *تعیین رابطه باورهای فراشناختی مادران با مؤلفه‌های تمایزیافتگی دختران مقطع متوسطه دوره دوم*. سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد. https://civilica.com/doc/593500

قاسمی، ن.، قمری، م.، پویامنش، ج. و فتحی اقدم، ق. (۱۳۹۸). اثربخشی معنادرمانی گروهی و فراشناخت درمانی بر تاب‌آوری و انگیزه پیشرفت دانشجویان. *مجله پزشکی ارومیه*، ۳۰(۶)، ۴۴۴-۴۲۸. https://www.sid.ir/paper/965968/fa

قاضی، س.ن.، ملک‌پور، م.، عابدی، ا. و فرامرزی، س. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش برنامه هوش موفق استرنبرگ بر افزایش خلاقیت و تحمل ابهام دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی کاربردی*، ۱۶(۲)، ۳۵-۱۱. https://apsy.sbu.ac.ir/article_101853.html

مردعلی، ل.، پیرخائفی، ع. و صداقتی‌فرد، م. (۱۴۰۰). بررسی روابط باور/ جهت انگیزشی و خلاقیت شناختی/ شخصیتی به منظور تدوین و برازش مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. *نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۰(۴)، ۲۰-۱. https://www.sid.ir/paper/403836/fa

هاشمی، ا. (۱۴۰۰). *مقایسهٔ اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت ولز و مدیریت شناختی- رفتاری استرس بر اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی، خودتنظیمی و حافظهٔ فعال دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ساری*. رساله دکتری در رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد. https://www.sid.ir/paper/411561/fa

یکانی، م.، خان‌محمدی، ا. و عباسی، ع.ا. (۱۴۰۱). مدل‌یابی روابط ساختاری سرزندگی تحصیلی بر خلاقیت شناختی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران. *نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۰(۴)، ۲۵۲-۲۲۹. https://journal.bpj.ir/article_692285.html

Amponsah, S., Kwesib, A.K., Ernestc, A. (2019). Lin's creative pedagogy framework as a strategy for fostering creative learning in Ghanaian schools. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 11–18. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.09.002

Aydin, E., Dincer, C. (2022). "I did it wrong, but i know it": Young children's metacognitive knowledge expressions during peer interactions in math activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101104. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101104

Basu, S., Dixit, S. (2022). Role of metacognition in explaining decision-making styles: A study of knowledge about cognition and regulation of cognition. *Personality and Individual Differences*, 185, 111318. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111318

Callesen, P., Reeves, D., Heal, C., Wells, A. (2020). Metacognitive therapy versus cognitive Behaviour therapy in Adults with Major Depression: A parallel Single-Blind Randomised trial. *Scientific Reports*, 10(1), 1-10. https://doi.org/10.1038/s41598-020-64577-1

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

Chang, T.S., Wang, H.C., Haynes, A.M., Song, M.M., Lai, S.Y., Hsieh, S.H. (2022). Enhancing student creativity through an interdisciplinary, project-oriented problem-based learning undergraduate curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101173. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101173

Ellis, A. (2011). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors*. Amherst, NY: Prometheus Books. https://www.amazon.com/Overcoming-Destructive-Beliefs-Feelings-Behaviors/dp/1573928798

Geurten, M., Leonard, C. (2023). Relations between parental metacognitive talk and children's early metacognition and memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 226, 105577. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105577

Glaveanu, V. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006

Ibrahim, F., Munscher, J.C., Herzberg, P.Y. (2022). The validation of the English Impostor-Profile 30 and the exploratory formulation of the learned helplessness model of the impostor phenomenon. *Acta Psychologica*, 226, 103589. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103589

Jones, R.G. (1968). *A factored measure of Ellis's irrational beliefs with personality and maladjustment correlates*. Texas: Technological College. https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/18941

Landry, N., Gifford, R., Milfont, T.L., Weeks, A., Arnocky, S. (2018). *Learned helplessness* moderates the relationship between environmental concern and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 55, 18-22. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.12.003

Li, M., Yuan, R. (2022). Enhancing students' metacognitive development in higher education: A classroom-based inquiry. *International Journal of Educational Research*, 112, 101947. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101947

Li, S., Ala, M., Mao, D., Wang, A., Wy, C. (2022). Effect of a Nursing Comprehensive Skill Training Course (NCST-C) on Nursing Students' Metacognitive Awareness: A Quasi-experimental Study. *Asian Nursing Research*, 16(5), 275-281. https://doi.org/10.1016/j.anr.2022.10.003

Liem, A. (2019). *Beliefs*, attitudes towards, and experiences of using complementary and alternative medicine: A qualitative study of clinical psychologists. *European Journal of Integrative Medicine*, 26, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.eujim.2019.01.003

Love, S., Kannis-Dymand, L., Lovell, G.P. (2017). Metacognitions and mindfulness in athletes: An investigation on the determinants of flow. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 13(4), 686-703. https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0038

Mansell, P.C., Turner, M.J. (2022). Testing the REBT-I model in athletes: Investigating the role of self-confidence between irrational beliefs and psychological distress. *Psychology of Sport and Exercise*, 63, 102284. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102284

Mansueto, G., Marino, C., Palmieri, S., Offredi, A., Sarracino, D., Sassaroli, S., Ruggiero, G.M., Spada, M.M., Caselli, G. (2022). Difficulties in emotion regulation: The role of repetitive negative thinking and metacognitive beliefs. *Journal of Affective Disorders*, 308, 473-483. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.086

May, J., Redding, E., Whatley, S., Lucznik, K. (2020). Enhancing creativity by training *metacognitive* skills in mental imagery. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100739. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100739

Negi, S.K., Rajkumari, Y., Rana, M. (2022). A deep dive into metacognition: Insightful tool for moral reasoning and emotional maturity. *Neuroscience Informatics*, 2(4), 100096.https://doi.org/10.1016/j.neuri.2022.100096

Peng, J., Chen, Y., Xia, Y., Ran, Y. (2017). Workplace loneliness, leader-member exchange and creativity: The cross-level moderating role of leader compassion. *Personality and Individual Differences*, 104, 510-515. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.020

Quinless, F.W., Nelson, N.M. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, *37*(1), 11–15. https://doi.org/10.1097/00006199-198801000-00003

Schuster, C., Stebner, F., Geukes, S., Jansen, M., Leutner, D., Wirth, J. (2023). The effects of direct and indirect training in metacognitive learning strategies on near and far transfer in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 83, 101708. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101708

Trindade, I.A., Mendes, A.L., Ferreira, N.B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between *learned helplessness* and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.12.001

Tromp, C., Baer, J. (2022). Creativity from constraints: heory and applications to education. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101184. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101184

Turner, M.J., Gillman, G.A.J. (2019). Maladaptive schemas as a potential mechanism through which *irrational beliefs* relate to psychological distress in athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 9-16. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.04.015

Yunlu, D.G., Clapp-Smith, R., Shaffer, M. (2017). Understanding the role of cultural intelligence in individual creativity. *Creativity Research Journal*, 29(3), 236-243. https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1360070

Vally, Z., Salloum, L., AlQedra, D., Shazly, S.E., Albloshi, M., Alsheraifi, S., Alkaabi, A. (2019). Examining the effects of creativity training on creative production, creative self-efficacy, and neuro-executive functioning. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 70-78. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.11.003

Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247. https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787

Wells. A. (2002). *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. John Wiley & Sons, Ltd. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470713662

Zhu, L.Y., Bauman, C.W., Young, M. (2023). Unlocking creative potential: Reappraising emotional events facilitates creativity for conventional thinkers. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 174, 104209. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2022.104209

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]