



Comparing the efficacy of teaching cognitive, metacognitive and emotion regulation strategies on goal orientation of male students with low academic performance

Hassan Aslani¹, Marzieh Alivandi Vafa², Amir Panahali³

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran. E-mail: h308_aslani@yahoo.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. E-mail: m.alivand@iaut.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran. E-mail: panahali@iaut.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 25 June 2023

Received in revised form
23 July 2023

Accepted 28 August 2023

Published Online 22
December 2023

Keywords:

goal orientation,
cognitive strategy,
metacognitive strategy,
emotion regulation
strategy,
students

ABSTRACT

Background: Considering the importance of academic performance during adolescence, one of the most important variables in this regard is Goal orientation. Based on the etiology of students' low academic performance, there are several interventions to be effective on psychological well-being; However, no study has investigated the impact of cognitive, metacognitive, and emotional regulation strategies on goal orientation.

Aims: The present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of teaching cognitive, metacognitive and emotion regulation strategies on the goal orientation of male students with low academic performance in the second year of high school.

Methods: This research was semi-experimental research with a pre-test-post-test design and a control group in terms of implementation. The statistical population consisted of all male students with low academic performance in the second year of high school in Tabriz city in 1400-1401. To select the research sample, 15 people were selected for each group in the form of purposeful sampling and randomly assigned to three experimental groups and one control group (60 people). The tools used in the research were the revised goal orientation questionnaire along with the implementation protocol of cognitive, metacognitive and emotion regulation strategies interventions.

Results: Based on the results of multivariate covariance analysis, the effect of all three interventions of cognitive strategies, metacognitive strategies and emotion regulation on all goal orientation subscales was confirmed ($p < 0.05$). Examining the effect size values showed that the interventions had the greatest effect on the objective component of avoidance circuit mastery with an effect size of 0.789 and then on the target component of tendency circuit mastery with an effect size of 0.763. The comparison of interventions showed that the effectiveness of metacognitive strategies intervention on goal orientation was significantly higher than the two interventions of cognitive strategies and emotion regulation ($p < 0.05$).

Conclusion: In general, it is concluded that educational interventions based on cognitive, metacognitive and emotion regulation strategies have the potential to be effective in improving the overall level of psychological well-being, and educational and therapeutic specialists can use these interventions to improve the level of academic performance of students.

Citation: Aslani, H., Alivandi Vafa, M., & Panahali, A. (2023). Comparing the efficacy of teaching cognitive, metacognitive and emotion regulation strategies on goal orientation of male students with low academic performance. *Journal of Psychological Science*, 22(131), 2263-2284. [10.52547/JPS.22.131.2263](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2263)

Journal of Psychological Science, Vol. 22, No. 131, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.131.2263](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2263)



✉ **Corresponding Author:** Marzieh Alivandi Vafa, Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

E-mail: m.alivand@iaut.ac.ir, Tel: (+98) 9148453325

Extended Abstract

Introduction

Academic performance is considered as an important factor in any society; because it can be considered as an indicator for evaluating the success of education at the level of a country, for this reason academic performance is one of the issues that has been devoted to many researches (Ning & Downing, 2018; Fletcher et al., 2019). Considering the importance of academic performance during adolescence, one of the most important variables involved in this regard is goal orientation. Goal orientation is one of the components needed by students to achieve academic success, which can be used to understand and predict how people respond to real and objective progress situations (Honicke et al., 2020). The present study compares the effectiveness of teaching strategies: cognitive, metacognitive and emotion regulation on the goal orientation of male students with low academic performance in the second year of high school.

Method

The current research is an applied research in terms of its purpose, and a quantitative research in terms of the nature of the data, and a semi-experimental research with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population consists of all male students with low academic performance in the second year of secondary school in Tabriz city in 2021-2022. To select the research sample, 15 people were selected for each group in the form of purposeful sampling and randomly assigned to three experimental groups and one control group (60 people). The criteria for entering the research include having consent to participate in the study: being male, between the ages of 15 and 18; not participating in psychological interventions during the last six months and having psychiatric health. Exclusion criteria included participation in intervention sessions at the same time as the intervention of this research and lack of satisfaction in participating in the study. In this research, a revised goal orientation questionnaire was used to collect data.

Intervention protocols: the executive content of the cognitive and metacognitive strategies group is taken from Seyf's book (2016); Also, for the third intervention, the executive content of the emotion regulation strategies group was selected from the book of Gross (2007).

Results

The results of the statistical analysis are presented in two levels: descriptive findings and inferential findings. At the level of descriptive findings, demographic and main variables were described. In the section of inferential findings and hypothesis testing, the multivariate analysis of covariance or MANCOVA test was used and before the implementation of this test, the presuppositions of this test were checked. The results of the univariate impact study showed that the effect of the interventions on all four components of goal orientation was confirmed, and based on this, it can be concluded that the interventions carried out improved and increased each of the six components of goal orientation (dominance of the avoidance circuit, tendency-oriented dominance, avoidance-oriented performance and tendency-oriented performance) were effective ($p < 0.05$). Examining the effect size values showed that the interventions have the greatest impact on the dominance component of the avoidance circuit with an effect size of 0.789 and then on the dominance component of the tendency circuit with an effect size of 0.763. Correlated t-test in order to compare the groups separately showed that there was a significant difference in the pre-test and post-test mean of goal orientation components in all three groups of cognitive strategies, metacognitive strategies and emotion regulation ($p < 0.05$). According to the results, the average post-test time of all four components in the three intervention groups had a significant increase compared to the pre-test. In the control group, none of the components had a significant difference between pre-test and post-test ($p < 0.05$).

Conclusion

Relying on the general purpose of the research, the examination of the research findings showed that there is a difference between the effectiveness of

teaching cognitive, metacognitive and emotion regulation strategies on the goal orientation of male students with low academic performance in the second year of high school. In all subscales of goal orientation, the effectiveness of metacognitive strategies training intervention was more than emotion regulation strategies and cognitive strategies, and in all subscales, cognitive strategies and emotion regulation strategies were equally effective. According to the general structure of the research, the current research has limitations. For example, this research is related to students with low academic performance in the second year of high school in Tabriz, and the results cannot be generalized to other ages, grades or cities. Also, the main tool for collecting information in this research is a questionnaire and it has inherent limitations. On the other hand, the result of the current research on the effect of cognitive, metacognitive and emotion regulation training on goal orientation variables lacked a long-term follow-up study. Therefore, it is suggested to conduct this type of study in different ages and educational levels and among girls in future studies. Also, it is suggested to use qualitative tools in future research to get more stable results and check the durability of the interventions after a few months. In the framework of practical suggestions, it is suggested to use the educational programs of these strategies in second secondary schools so that students can improve their progress motivation by mastering these strategies and choose more appropriate goals for their academic and functional progress.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from the doctoral thesis of the first author in the field of Educational Psychology at the Islamic Azad University, Tabriz Branch. In the present study, all ethical considerations related to qualitative research have been observed.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: We hereby thank and appreciate all the experts who cooperated with the researchers in conducting this study.



مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان پسر با عملکرد تحصیلی پایین

حسن اصلانی^۱، مرضیه علیوندی وفا^۲، امیر پناه‌علی^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. استادیار، روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی و مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: جهت‌گیری هدف از مؤلفه‌های موردنیاز دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت تحصیلی است. با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی در دوران نوجوانی، یکی از مهم‌ترین متغیرها در این خصوص، جهت‌گیری هدف است. با تکیه بر مباحث سبب‌شناسی عملکرد تحصیلی پایین دانش‌آموزان، مداخله‌های متعددی برای اثربخشی بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان وجود دارد؛ با این حال، مطالعه‌ای به بررسی مقایسه‌ای تأثیر راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجانی بر جهت‌گیری هدف نپرداخته است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش: روش پژوهش حاضر نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان پسر با عملکرد پایین تحصیلی دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل می‌داد. برای انتخاب نمونه‌ی تحقیق، تعداد ۱۵ نفر برای هر گروه به شکل نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به شکل گمارش تصادفی در سه گروه آزمایش و یک گروه کنترل (۶۰ نفر) قرار داده شدند. ابزارهای مورد استفاده پژوهش پرسشنامه تجدیدنظر شده جهت‌گیری هدف به همراه پروتکل اجرایی مداخلات راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بود.

یافته‌ها: بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره، تأثیر هر سه مداخله راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر تمام زیرمقیاس‌های جهت‌گیری هدف تأیید شد ($p < 0/05$). بررسی مقادیر اندازه اثر نشان داد که مداخله‌ها بیشترین تأثیر را بر مؤلفه هدف تسلط مدار اجتنابی با اندازه اثر $0/789$ و بعد از آن بر مؤلفه هدف تسلط مدار گرایشی با اندازه اثر $0/763$ داشتند.

نتیجه‌گیری: مقایسه مداخله‌ها نشان داد که اثربخشی مداخله راهبردهای فراشناختی بر جهت‌گیری هدف به طور معنی‌داری بیشتر از دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان بود ($p < 0/05$). در کل، چنین استنباط می‌شود که مداخلات آموزش مدار راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان پتانسیل اثربخشی در جهت ارتقای سطح کلی جهت‌گیری هدف را دارد و متخصصان آموزشی و درمانی می‌توانند جهت ارتقای سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، از این مداخلات استفاده نمایند.

استناد: اصلانی، حسن؛ علیوندی وفا، مرضیه؛ و پناه‌علی، امیر (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان پسر با عملکرد تحصیلی پایین. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۱، ۲۲۶۳-۲۲۸۴.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۱، ۱۴۰۲. DOI: [10.52547/JPS.22.131.2263](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2263)



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: مرضیه علیوندی وفا، استادیار، روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. رایانامه: m.alivand@iaut.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۴۸۴۵۳۳۲۵

مقدمه

عملکرد تحصیلی پایین یکی از عمیق‌ترین مباحث دنیای امروز در دوران نوجوانی است (تاجری، ۲۰۱۶). شواهد پژوهشی متعدد نشان داده‌اند که افت عملکرد تحصیلی از مقوله‌های مهم دوران نوجوانی بوده که می‌تواند با متغیرهای مهمی چون احساس تنهایی، ترک زود هنگام مدرسه، بیکاری، روابط ناکارآمد با والدین و سوء مصرف مواد رابطه دوطرفه داشته باشند (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۰). که این امر می‌تواند بر سلامت کلی آن‌ها تأثیر بگذارد (زادا و همکاران، ۲۰۲۱). اصطلاح عملکرد تحصیلی به میزان یادگیری آموزشگاهی فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف درسی مثل حساب، دیکته، تاریخ، جغرافیا و نظایر این‌ها سنجیده می‌شود اشاره می‌کند (امینی و همکاران، ۱۳۹۹). رایج‌ترین ملاک برای تعیین عملکرد تحصیلی میانگین نمرات دروس مختلف است، زیرا دارای ثبات و اعتبار بیشتری نسبت به سایر ملاک‌هاست و دقیق‌تر عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد (فیلچر و همکاران، ۲۰۱۹). ویژگی ضروری مورد نیاز نوجوانان با عملکرد تحصیلی پایین، جهت‌گیری هدف است که رفتار تحصیلی را جهت می‌دهد و قادر به تبیین رابطه بین باورهای دانش‌آموز درباره موفقیت تحصیلی و درگیر شدن و استمرار داشتن در انجام یک تکلیف یادگیری است (زادا و همکاران، ۲۰۲۱). اگرچه در زمینه بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی تحقیقات زیادی انجام شده است (برای مثال، دیکاسر و همکاران، ۲۰۱۱؛ چن و وونگ، ۲۰۱۵)؛ ولی بررسی این رابطه در جامعه‌ای با عملکرد تحصیلی پایین از اولویت برخوردار است. جهت‌گیری هدف از مؤلفه‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت تحصیلی است که می‌توان آن را برای فهم و پیش‌بینی این‌که چگونه افراد به موقعیت‌های پیشرفت واقعی و عینی پاسخ می‌دهند، به کاربرد (هونیک و همکاران، ۲۰۲۰؛ وانگ و ارهیم، ۲۰۰۷؛ براتی و همکاران، ۱۳۹۸). نظریه جهت‌گیری هدف یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به‌خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (روچی و همکاران، ۱۴۰۰). نظریه جهت‌گیری هدف، در اوایل دهه‌ی ۸۰ بر اساس چندین مطالعه و طرح پژوهشی که ادعا می‌کردند دانش‌آموزان، اهداف و ارزش‌های خاصی در موقعیت‌های یادگیری و آموزش دنبال می‌کنند، طراحی و تدوین شد که بر همین اساس، دانش‌آموزان طبق اهدافی که اتخاذ می‌کنند

به‌صورت گسترده و متفاوتی در فعالیتهای آموزشی درگیر می‌شوند (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱)؛ نظریه جهت‌گیری هدف از جمله نظریه‌های بسیار سودمند در حوزه پژوهش بر روی انگیزش تحصیلی است. هسته مفهومی نظریه هدف‌گرایی این است که فراگیر چه قصد و نیتی برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی دارد (پنتروویچ و شانک، ۲۰۰۲) طبق تعریف آمز (۱۹۹۲) مفهوم جهت‌گیری هدف نشان‌دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت پردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد (وانگ و ارهیم، ۲۰۰۷). اگرچه جهت‌گیری هدف به‌عنوان یک اولویت مزمن و به‌عنوان ساختار تحت تأثیر زمینه مفهوم‌سازی شده است، جهت‌گیری هدف به‌عنوان یک گرایش انگیزشی نسبتاً ثابت به رویکرد شایستگی وظیفه و یا بی‌کفایتی اجتناب از کار دیده می‌شود (اسکات و همکاران، ۲۰۱۵). جهت‌گیری هدف، اهدافی را که دانش‌آموزان هنگام یادگیری دنبال می‌کنند، منعکس می‌کند؛ به‌طوری‌که مانند انگیزه، جهت‌گیری هدف از درونی به بیرونی تغییر می‌کند. تلاش‌های زیادی شده است تا انواع اهداف دانش‌آموزان را طبقه‌بندی کنند. در یک طرف، اهداف تسلط‌گرا قرار دارد که از انگیزش درونی ناشی می‌شوند و دانش‌آموزان را به تلاش برای شایستگی و درک هدایت می‌کند. در طرف دیگر، جهت‌گیری عملکردگرا بیرونی‌ترند و نوعاً مرتبط با شایستگی اجتماعی هستند (تلاش برای بهتر بودن نسبت به دیگران، یا اجتناب از اثبات عدم توانایی). در برخی از مطالعات جهت‌گیری عملکردی اجتنابی به‌عنوان نوع سوم جهت‌گیری هدف اضافه شده است. اهداف اجتناب از کار بیرونی‌اند (کوپمن و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر این جهت‌گیری تسلط‌گرایز نیز مطرح و مورد توجه قرار گرفت. الیوت (۱۹۹۹) و پینتریچ و شانک (۲۰۰۰) هدف‌های پیشرفت را به‌صورت یک ماتریس دوبعدی پیشنهاد کردند که بر اساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف تبحرگرا، هدف تبحرگرایز، هدف عملکردگرا و هدف عملکردگرایز است (عاشوری و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدف در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از ارزش قابل توجهی برخوردار است. در این راستا می‌توان به تحقیقات الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)؛ ولترز (۲۰۰۴)؛ لیم و همکاران (۲۰۰۸)؛ موس و ادوارد

تحصیلی (میلز و همکاران، ۲۰۲۱؛ مکالا و رادا کریشان، ۲۰۱۹؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰؛ اسپلیفر و همکاران، ۲۰۰۹؛ رامداس و زیمرمان، ۲۰۰۸)، افزایش خودکارآمدی (رامداس و زیمرمان، ۲۰۰۸) افزایش درک و نگهداری متون درسی (سیف و مصرآبادی، ۱۳۸۲)، پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف (مشهدی میقانی، ۱۳۷۵؛ باعزت، ۱۳۷۶ و متولی، ۱۳۷۶) بوده است.

اگرچه مداخلات شناختی چند دهه‌ای است توانسته است در قالب آموزشی درمانی برای جهت‌گیری هدف در حوزه‌های متعدد کاربرد داشته باشد؛ ولی این امر نتوانسته است بر تمرکز استفاده از راهبردهای فراشناختی در این حوزه تأثیر بگذارد. فراشناخت به آگاهی فرد نسبت به شناخت و فرآیندهای ذهنی و توانایی تنظیم این فرآیند اطلاق می‌شود (ژائو و لیوئا، ۲۰۲۱؛ دمبو، ۱۹۹۴). به عبارت دیگر، فراشناخت، آگاهی فرد از فرآیندهای شناختی و دانستن درباره دانستن است (لفرانکوئیس، ۱۹۹۷). گود و بروفی (۱۹۹۵) راهبردهای فراشناختی را تدابیر جهت انتخاب هوشیارانه روش‌های مناسب، نظارت بر اثربخشی آن‌ها، اصلاح اشتباهات و در صورت لزوم تغییر راهبردها و جانشین‌سازی آن‌ها با راهبردهای جدید، تعریف کرده‌اند. بر این اساس، می‌توان گفت راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها هستند (یوسف زاده و معروفی، ۱۳۸۹). به عبارتی، راهبردهای فراشناختی، راهبردهایی برای نظارت، هدایت و در صورت لزوم تغییر راهبردهای شناختی هستند که این راهبردها شامل برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی است (لینچ، ۲۰۰۶) راهبردهای فراشناختی عمده را می‌توان در سه دسته برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی قرار داد (سیف، ۱۳۹۵). بررسی‌ها نشان می‌دهد که یادگیری فراشناخت می‌تواند بر چگونگی نگرش فراگیران بر کیفیت یادگیری آن‌ها تأثیر بگذارد (ژائو و لیوئا، ۲۰۲۱؛ سولکا و عزیز، ۲۰۲۱؛ آندروس و ریچتر، ۲۰۲۱؛ فصیحی اردبیلی و همکاران، ۱۴۰۰). در مورد اثربخشی راهبردهای فراشناختی هم پژوهش‌های متعددی اجرا شده است که نتایج این پژوهش‌ها نشانگر اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر عملکرد تحصیلی (ژائو و لیوئا، ۲۰۲۱؛ کشت‌ورز کندازی و همکاران، ۱۳۹۹)، انگیزش یادگیری (خامدی و همکاران، ۱۳۹۹)، یادداری و درک مطالب درسی (سیف و مصرآبادی، ۱۳۸۲)، بهبود عملکرد حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان نارساخوان (اصفهان‌خانی خالقی و همکاران، ۱۳۹۲)، ارزش‌گذاری درونی دانش‌آموزان

(۲۰۰۹)؛ هانکون (۲۰۱۰)؛ دیکاسر و همکاران (۲۰۱۱)؛ چن و وونگ (۲۰۱۵)؛ چن (۲۰۱۵)؛ ویروسین و همکاران (۲۰۱۳) اشاره کرد. با تکیه بر مباحث سبب‌شناسی عملکرد تحصیلی پایین دانش‌آموزان، مداخله‌های بسیاری همچون دارودرمانی، طرحواره درمانی، خانواده درمانی و شناختی رفتاری برای اثربخشی بر جهت‌گیری هدف وجود دارد (اون و جکسون، ۲۰۱۷؛ آی و همکاران، ۱۴۰۰؛ حمید و همکاران، ۱۴۰۰؛ کیامرثی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ اما همچنان این حوزه دارای کاستی‌هایی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مداخلات در این حوزه نیازمند توجه به مسائل رشد محوری چون مداخلات شناخت‌مدار در قالب آموزش است. یکی از مباحثی که چند صباحی است مورد توجه متخصصان امر قرار دارد؛ آموزش اصول مداخلاتی در قالب استراتژی‌ها می‌باشد. استراتژی یا راهبرد به یک نقشه کلی یا مجموعه‌ای عملیات که برای رسیدن به هدف معینی طرح‌ریزی شده است، گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۵). در میان انواع مداخلات، از مهم‌ترین راهبردها می‌توان به راهبردهای شناختی اشاره کرد. راهبرد شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عملی گفته می‌شود که فرد در ضمن یادگیری از آن استفاده می‌کند و هدف آن کمک به فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و همچنین سهولت بهره‌برداری از آن‌ها در آینده است (میلز و همکاران، ۲۰۲۱؛ واینستاین و هیوم، ۱۹۹۸). به عبارت دیگر، راهبردهای شناختی ابزارهای یادگیری هستند که به افراد کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته‌شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده کنند (سیف، ۱۳۹۵) راهبردهای شناختی شامل سه راهبرد تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی مطالب می‌شوند. راهبرد تکرار و مرور شامل فعالیت‌هایی چون مکرر خوانی و مکرر نویسی، تکرار اصطلاحات کلیدی با صدای بلند، بازگویی مطالب، استفاده از تدابیر یادیار برای مطالب آسان و خط کشیدن زیر مطالب، علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی، برجسته‌سازی قسمت‌های مهم، رونویسی کردن مطالب دشوار است (لینچ، ۲۰۰۶). متخصصان بر این باورند که یادگیری روش‌های شناختی می‌تواند بر جهت‌گیری هدف اثر بگذارد (رانی و همکاران، ۲۰۱۷؛ سام خانیانی، ۱۳۹۹؛ پارک و پترسون، ۲۰۱۹؛ تیونگ، ۲۰۱۹). به علاوه، پژوهش‌های مختلفی در زمینه اثربخشی راهبردهای شناختی انجام شده است که نتایج این پژوهش‌ها حاکی از اثربخشی راهبردهای شناختی بر افزایش پیشرفت

در جلسات مداخله هم‌زمان با مداخله‌ی این تحقیق و عدم رضایت در شرکت در مطالعه بود.

ب) ابزار

در این تحقیق، برای گردآوری داده‌ها، از ابزارهای زیر استفاده شد: پرسشنامه تجدیدنظرشده جهت‌گیری هدف الیوت و مورایاما (۲۰۰۸): پرسشنامه هدف پیشرفت اصلاح شده (AGQ-R) برای اولین بار توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) بر اساس چارچوب ۲*۲ اهداف پیشرفت تدوین شد. الیوت و مورایاما (۲۰۰۸) اصلاحاتی در پرسشنامه مذکور انجام دادند. در این پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای، گویه‌های ۱،۳،۷، جهت‌گیری تسلط - گرایش؛ گویه‌های ۵، ۱۱، ۹، جهت‌گیری تسلط - اجتناب؛ گویه‌های ۲، ۴، ۸، جهت‌گیری عملکرد - گرایش؛ و گویه‌های ۱۲، ۱۰، ۶، جهت‌گیری عملکرد - اجتناب را مورد سنجش قرار می‌دهند (باغی و همکاران، ۱۳۹۶). در مطالعه شکر و همکاران (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که AGQ-R از چهار عامل هدف تسلط مدار اجتنابی، هدف تسلط مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب مدار و هدف عملکردی گرایش مدار تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی AGQ-R برای هدف تسلط مدار اجتنابی، تسلط مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب مدار و هدف عملکردی گرایش مدار به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین در مطالعه باغی و همکاران (۱۳۹۶)، ضرایب همسانی درونی برای هر یک ابعاد هدف تسلط/گرایش، هدف تسلط/اجتناب، هدف عملکردی/گرایش و درنهایت، هدف عملکردی/اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به دست آمد.

پروتکل‌های مداخله‌ای: محتوای اجرایی گروه راهبردهای شناختی و فراشناختی برگرفته از کتاب سیف (۱۳۹۵) است؛ همچنین، برای مداخله سوم، محتوای اجرایی گروه راهبردهای نظم‌جویی هیجان از کتاب گراس (۲۰۰۷) انتخاب شده است که در زیر به آن‌ها اشاره شده است:

تیزهوش (سعیدی‌پور و میرمعینی، ۱۳۹۳)، افزایش خودکارآمدی (میردریکوند و همکاران، ۱۳۹۴)، آموزش موفق علوم (شراو، ۲۰۰۶)، فعال شدن راهبردهای قبلی (رویانتو، ۲۰۱۲)، موفقیت تحصیلی (یپ، ۲۰۰۷)، کاهش شکست تحصیلی (گوردون، ۲۰۰۹) بوده است.

از طرفی، با توجه به پیشرفت‌های حاصل آمده در حوزه‌ی هیجان‌ها و اهمیت آن‌ها هم‌تراز با شناخت، متخصصان این حوزه به بررسی‌های اثربخشی مداخلات هیجان‌مدار در حوزه‌های متعدد روانشناسی تأکید دارند. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که توانمندی افراد در تنظیم شناختی هیجان می‌تواند نقش مهمی را در سازگاری فرد با وقایع استرس‌زای زندگی بازی کند (پالمر و همکاران، ۲۰۱۸). تنظیم شناختی هیجانی راهبردهایی است که افراد در شرایط پریشانی به کار می‌برند تا هیجان‌های خود را کنترل کنند (گراس، ۲۰۱۵). هنگامی که فرد با یک موقعیت روبرو می‌شود، احساس خوب و خوش‌بینی، به‌تنهایی برای کنترل هیجان‌های وی کافی نیست، او نیاز دارد که در این لحظات بهترین کارکرد شناختی را نیز داشته باشد. نظریه‌های جدید در قلمرو هیجان، بر نقش مثبت و انطباقی هیجان در انتخاب هدف تأکید دارند (نریمانی و همکاران، ۲۰۲۰). با در نظر گرفتن نکات مطرح‌شده، مطالعه حاضر به مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین دوره دوم متوسطه پرداخته است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان پسر با عملکرد پایین تحصیلی دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل می‌دهد. برای انتخاب نمونه‌ی تحقیق، تعداد ۱۵ نفر برای هر گروه به شکل نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به شکل گمارش تصادفی در سه گروه آزمایش و یک گروه کنترل (۶۰ نفر) قرار داده شدند (گال و بورگ، ۱۳۹۳). معیارهای ورود به تحقیق شامل داشتن رضایت برای شرکت در مطالعه: مذکر بودن، داشتن سن بین ۱۵ و ۱۸؛ عملکرد تحصیلی پایین (این معیار بر حسب معدل ارزیابی شد و معدل نیم ترم شرکت‌کنندگان در بازه ۱۰ تا ۱۲ بود)، شرکت نداشتن در مداخلات روانشناختی در طی شش ماه اخیر بود. معیارهای خروج هم شامل شرکت

جدول ۱. پروتکل مداخله‌ای گروه راهبردهای شناختی (سیف، ۱۳۹۵)

جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه	تکالیف جلسه
جلسه اول	معرفی جلسات آموزش راهبردهای شناختی	برقراری ارتباط و معرفی اعضا به یکدیگر؛ بیان قواعد گروه، اهداف و معرفی دوره؛ انجام تکالیف محوله به صورت مرتب	اعضاء انتظار خود را نسبت به بهبود اختلال خود را بیان نمودند. کدام مورد از قواعد یا اهداف گروه غیرممکن با دست‌نیافتنی است.
جلسه دوم	نقشه مفهومی	۱- آموزش و معرفی نقشه مفهومی، ۲- استفاده دانش آموزان از نقشه مفهومی در یکپارچه و سازمان دادن اطلاعاتی که به آن‌ها ارائه می‌شود. ۳- استفاده از کلمات کلیدی در موضوعی که مورد مطالعه قرار گرفت. ۴- سیال سازی ذهنی ۵- راهبرد سازمان‌دهی ۶- سنجش واپسین از موضوعی که مطالعه شده است.	تمرین و کار کردن در یک متن که به عهده هریک از آن‌ها گذاشته شده است.
جلسه سوم	بسط و گسترش عبارات و کلمات و جملات	۱- فراهم نمودن قدم به قدم فرایند سازمان‌دهی تفکر و تسهیل سازی یادگیری مواد جدید درسی مشکل ۲- بسط دادن کلمات و عبارات همانند و مرتبط با کلمات و عبارات و جمله‌های جدید که مورد مطالعه قرار گرفت. ۳- دسته‌بندی و نام‌گذاری عبارات و جمله‌های جدید ۴- خلاصه‌نویسی و یا داشت برداری از هر کلمه جمله یا عبارت	تمرین بسط، گسترش و دسته‌بندی، کلمات و عباراتی که به آن‌ها داده شد.
جلسه چهارم	عنوان: تجسم	۱- مجسم کردن کلمه یا عبارتی که به آن‌ها داده می‌شود ۲- مرور ذهنی عبارات یا کلماتی که مجسم شده است ۳- نوشتن کلمات یا عبارات یا انجام عملیات به صورت ذهنی	تمرین و انجام تکالیفی که به عهده هریک از دانش آموزان گذاشته شد تا فرایند تجسم کردن را انجام دهند.
جلسه پنجم	عنوان: آموزش قوت و ضعف یادگیری دیداری	۱- اطلاعات در چندین حالت درک از آن بهتر است ۲- سازمان‌دهی بهتر اطلاعات در حافظه ۳- رابطه فرایندهای پیچیده به وسیله آن بهتر فهمیده می‌شود (قوت) ۴- یک نما یا نمودار ساده از اطلاعات پیچیده نمی‌تواند به ما منتقل کند ۵- نمودارها برای بسیاری از یادگیری‌ها پیچیده هستند.	استفاده از یادگیری دیداری در نوشتن و تمرین مطالب درسی و همچنین تعیین تکالیفی برای یادگیری آن به صورت دیداری
جلسه ششم	عنوان: تداعی و تقطیع	۱- تداعی بین کلمات و جملاتی که تازه آموخته شده با کلمات و عباراتی که قبلاً یاد گرفته شده است. ۲- شکستن کلمات و عبارات پیچیده و دشوار به قطعات کوچک‌تر و قابل هضم تر ۱- خود را از موضوعاتی که آموخته است مورد سؤال قرار دهد ۲- قبل از اینکه هر مطلبی را بخواند به وسیله کلمات کلیدی، رؤس مطالب، آن مطلب را شروع نماید	تمرین با کلمات و عبارات پیچیده و دشوار به قطعات کوچک‌تر و چگونگی انجام این تقطیع
جلسه هفتم	مورد سؤال قرار دادن خود و پیگردی خط کشیدن زیر	۱- خود را از موضوعاتی که آموخته است مورد سؤال قرار دهد ۲- قبل از اینکه هر مطلبی را بخواند به وسیله کلمات کلیدی، رؤس مطالب، آن مطلب را شروع نماید	تمرین مورد سؤال قرار دادن خود و پیگردی مطالب به وسیله کلمات کلیدی و رؤس مطالب در جلسه
جلسه هشتم	عبارات و جملات و سرخ دهی	۱- در عین خواندن و مطالعه مطالب درسی زیر مطالب مهم، مشکل و پیچیده که برای نوشتن و خواندن مشکل است خط کشیده شود ۲- دیدن یا تلفظ شفاهی مطالبی که قبلاً یاد گرفته شده است برای یادگیری مطالب جدید.	تمرین و استفاده از این فن در خواندن و نوشتن مطالب
جلسه نهم	استفاده از یادیار و صدای کلمات	۱- استفاده از به یادآوری کلمات و جملات به وسیله کنار هم گذاشتن حروف و کلمات اول جملات و عبارات ۲- استفاده از به یادآوری کلمات و عبارات جدید به وسیله صدای حروف و کلمات به کاررفته جدید.	تمرین و استفاده از کلمات اول عبارات برای نوشتن و خواندن آن و همچنین استفاده از صدای اول کلمات برای حدس زدن کلمات و عبارات و نوشتن آن‌ها.
جلسه دهم	بحث و نتیجه‌گیری	۱- جمع‌بندی ۲- پاسخ‌گویی به سؤالات ۳- کار بر روی روش‌ها و تکنیک‌هایی که می‌تواند در نوشتن و خواندن به آن‌ها کمک کند	نظرات آزمودنی‌ها در مورد جلسات ارزیابی شد.

جدول ۲: پروتکل مداخله‌ای گروه راهبردهای فراشناختی (سیف، ۱۳۹۵)

شماره جلسات	عنوان جلسه	محتوای جلسات	تکالیف جلسه
جلسه اول و دوم	برنامه ریزی	الف) در ابتدا اشاره‌ای به دستور روش کار و تجسم درخت و ابزار مورد نیاز برای دانش آموزان (ب) معرفی برنامه‌ریزی و توضیح مراحل آن توسط مربی با مثال‌های مختلف (ج) پرسش و پاسخ مربی و دانش آموزان و تکرار و تمرین. اساس این مرحله خود محبتی و خود پرسشی دانش آموزان در مورد موضوع می‌باشد که این مرحله به دانش آموزان آموزش داده می‌شود. معلم و دانش آموز به گفتار اجتماعی، بحث و گفتگو و مطالعه می‌پردازند؛ و از طریق پرسش در موضوع، دانش آموز، دانش زمینه‌ای خود را فعال می‌کند و پیشرفت می‌دهد. در مرحله‌ی برنامه‌ریزی نیز گفتار اجتماعی و بحث و مطالعه بین دانش آموزان و معلم در جهت افزایش تولید ایده بسیار مهم می‌باشد.	ترسیم درخت برنامه ریزی بر اساس موضوع اختیاری

شماره جلسات	عنوان جلسه	محتوای جلسات	تکالیف جلسه
جلسه سوم و چهارم	سازماندهی	الف) معرفی سازمان‌دهی و توضیح مراحل آن توسط مربی با ذکر مثال ب) پرسش و پاسخ بین مربی و دانش‌آموز، تمرین و رفع اشکال	مرتب کردن ایده‌ها، سازمان دادن ایده‌ها استفاده از ابزار و وسایلی که در جلسه قبل در موردش بحث و گفتگو شد.
جلسه پنجم و ششم	حل مسئله	حل مسئله با استفاده از روش‌ها و ایده‌های برنامه‌ریزی شده و سازماندهی شده در جلسات گذشته الف) معرفی و آموزش روش‌های احتمالی حل مسئله ب) پرسش و پاسخ و رفع اشکال	حل مسئله ارائه شده
جلسه هفتم و هشتم	ویرایش	ج) دادن تکلیف به دانش‌آموزان و بررسی و ارزشیابی و تشویق دانش‌آموزان الف) معرفی و آموزش ویرایش و تصحیح ایده‌ها و روش‌های حل مسئله ب) پرسش و پاسخ بین مربی و دانش‌آموزان و رفع اشکال	بازسازی و پیدا کردن نکات مهم و روشن نمودن آن
جلسه نهم و دهم	اصلاح کردن	ج) دادن تکلیف به دانش‌آموزان و بررسی و ارزشیابی و تشویق دانش‌آموزان الف) آموزش اصلاح کردن روش‌ها و راه‌های طی شده و یا نوشته شده ب) پرسش و پاسخ بین مربی و دانش‌آموز و رفع اشکال ج) دادن تکلیف به دانش‌آموز	ترتیب بندی پیدا کردن راه‌حل و رفع اشکال و تمرین بارش فکری

جدول ۳. پروتکل مداخله‌ای گروه راهبردهای نظم‌جویی هیجان (گراس، ۲۰۰۷)

شماره جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه	تکلیف
جلسه اول	آشنایی و برقراری ارتباط	۱. آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (روانشناس) و اعضا ۲. بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف فرعی و جمعی ۳. بیان منطقی و مراحل مداخله ۴. بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه	از افراد خواسته خواهد شد، در طول هفته آینده اگر به دلیل رخداد خاصی یا فکر کردن به یک رخداد، در یک حالت هیجانی (غم، نگرانی، ترس، تنفر، احساس گناه و...) درگیر شدند آن را در یک دفتر یادداشت کرده و در جلسه بعد یادداشت‌های خود را با دیگر اعضا در میان بگذارند.
جلسه دوم	انتخاب موقعیت	بخش اول: مرور تکالیف بخش دوم: راجع به چستی هیجان گفتگویی بین اعضا خواهیم داشت. هر یک از آنان تعریف خاص خود از هیجان را ارائه داده و در نهایت به یک تعریف واحد خواهد رسید. انواع هیجان‌ها (ترس، خشم، غم، شادی، نگرانی و...) چه مثبت و چه منفی شمرده شده و ابعاد هر هیجان معرفی خواهد گردید. همچنین برای ثبت هیجان‌ها کارت یادداشت روزانه تهیه می‌شود. هر عضو یک کارت دریافت خواهد کرد. کارت یادداشت روزانه‌ی حالت‌های هیجانی بخش سوم: عملاً فرصتی فراهم خواهد شد که اعضا چند هیجان اصلی را تجربه کنند. آن‌ها در حین تجربه‌ی حالت هیجانی به تفکیک ابعاد بدنی، ذهنی و احساسی هر هیجان خواهند پرداخت و برای نمونه، یکی از خانه‌های کارت یادداشت روزانه‌ی خود را تکمیل خواهند کرد.	اعضای گروه ملزم به ثبت هیجان‌هایی شدند که در طول هفته‌ی آینده احتمالاً تجربه خواهند کرد. این بار، این هیجان‌ها باید با توجه به ابعاد چندگانه‌ی خود (رویداد برانگیزاننده، تغییرات بدنی، حالت چهره و تمایلات برای عمل) ثبت شوند.
جلسه سوم و چهارم	انتخاب موقعیت	بخش اول: مرور تکالیف بخش دوم: راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری روی آن‌ها و همچنین سازمان‌دهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگویی صورت خواهد گرفت و مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی آن‌ها مطرح خواهد شد. همچنین در مورد اینکه هیجان‌ها اطلاعاتی راجع به یک رویداد خاص یا محیط به ما می‌دهند، اما در عین حال کاملاً واقعیت را نشان نمی‌دهند صحبت شد. بخش سوم: تکمیل فرم خود-ارزیابی پاسخ‌های هیجانی. قبل از تکمیل این فرم، فضای کارگاه به گونه‌ای برنامه‌ریزی خواهد شد که اعضا در یک حالت هیجانی قرار بگیرند و بعد از تجربه هر هیجان، بلافاصله به تکمیل بخش مربوط به پاسخ افراد به آن هیجان خاص بپردازند. در این فرم، از اعضای گروه خواسته خواهد شد که هیجان‌هایی را که معمولاً تجربه می‌کنند به ترتیب فهرست	این تفاوت که در این هفته، روی مهارت‌های فردی خود در تغییر و نظم‌جویی هیجان‌ها تمرکز داشته باشند. به‌علاوه به این سؤال پاسخ دهند که از بین مهارت‌های نظم‌جویی هیجانی که معمولاً به کار می‌برند، کدام یک در بهبود عملکرد هیجانی آن‌ها مفید بوده است.

شماره جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه	تکلیف
		<p>کنند، وضعیت خود را از لحاظ تجربه‌ی هیجان خشم، ترس و نگرانی، غم، تنفر و شادی در مقیاس ۰ تا ۱۰ درجه‌بندی کنند، سطح برانگیختگی هیجانی خود را نسبت به شدت رویداد برانگیزاننده هیجان و زمان پایان یافتن برانگیختگی خود نسبت به زمان پایان یافتن رویداد (منبع هیجانی) را ارزیابی کنند.</p> <p>بخش چهارم: تکمیل فرم آسیب‌پذیری هیجانی. در این بخش از اعضا خواسته خواهد شد، با توجه به کارت‌های روزانه‌ی تکمیل‌شده در هفته‌های قبل، سطح آسیب‌پذیری هیجانی خود را درجه‌بندی کنند، راجع به زمینه و علت آسیب‌پذیری خود نظر دهند، برنامه خواب، خوراک و فعالیت خود را از لحاظ کمیت، کیفیت و منظم یا نامنظم بودن، ارزیابی کنند</p> <p>بخش پنجم: شناسایی راهبردهای تنظیمی خود. این بخش شامل دو فعالیت بود:</p> <p>الف) در ادامه تکمیل فرم ارزیابی واکنش‌های افراد به هیجانات، روش‌هایی که در کاهش شدت و طول پاسخ هیجانی فرد مؤثر بوده‌اند، معرفی و میزان تأثیر این روش‌ها درجه‌بندی خواهند شد.</p> <p>ب) هر یک از افراد به تهیه‌ی فهرست مهارت‌های فردی خود در تسکین و نظم‌جویی هیجانات پرداخته و این فهرست را بر اساس میزان تأثیر روی پاسخ‌های هیجانی خود درجه‌بندی خواهند کرد.</p> <p>ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده‌ی هیجان</p> <p>بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت‌های فردی و بین فردی که باید بهبود یابند و تهیه‌ی فهرستی از فعالیت‌های مثبت. آموزش مهارت‌های موردنیاز برای حل مشکلات بین فردی.</p> <p>بخش اول: تکالیف جلسه‌ی قبل (تکمیل کارت‌های روزانه) و برگه‌های درجه‌بندی میزان آسیب‌پذیری فرد در موقعیت‌های مختلف مرور شدند و هر یک از اعضا در مورد تجربه‌ی خاص خود و تأثیر نوع موقعیت و میزان و نظم خواب، تغذیه و فعالیت روی درجه‌ی آسیب‌پذیریشان گفتگو کردند و در نهایت موفقیت‌های اعضا مورد تشویق و تصدیق قرار گرفت.</p>	
جلسه پنجم و ششم	اصلاح موقعیت	<p>بخش دوم: جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب.</p> <p>بخش سوم:</p> <p>در ابتدا از اعضا خواسته می‌شود که اهداف فردی و اجتماعی خود را فهرست کنند. پس از آن با بررسی روابط خود با اطرافیان، موقعیت‌هایی را که باید تغییر داده شوند، بهبود یابند و یا ایجاد شوند را شناسایی و فهرست کنند. به این تکلیف در جدول فهرست اهداف فردی و اجتماعی اشاره شده است.</p> <p>بخش چهارم: آموزش مهارت‌ها از جمله:</p> <p>۱. آموزش مهارت حل مسئله</p> <p>۲. آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)</p> <p>بخش اول: مرور تکالیف جلسه‌ی قبل</p> <p>گفتگو در مورد مهارت‌ها و کاربرد مهارت‌های جدید همچنین بررسی و مرور برگه‌های تکمیل‌شده</p>	<p>انجام یک فعالیت مثبت در هر روز بر طبق فهرست اهداف.</p> <p>اقدام برای حل و فصل مشکلات بین فردی</p>
جلسه هفتم	گسترش توجه	<p>بخش دوم: در ادامه‌ی مبحث مهارت‌های نظم‌جویی هیجان، مدل فرایند نظم‌جویی هیجان جیمز گراس به اعضا معرفی شد و در مورد مراحل و مهارت‌های نظم‌جویی هیجان از این دیدگاه گفتگو خواهد شد به شکل زیر در مورد ۵ خانواده از فرایندهای نظم‌جویی هیجان مطابق با مدل کیفیت هیجان، گراس و تامپسون (۲۰۰۷) توجه شود.</p> <p>بخش سوم: در بخش سوم از بین مهارت‌های نظم‌جویی هیجان، مهارت‌های تغییر توجه به اعضا معرفی و آموزش داده خواهد شد.</p> <p>۱. آموزش توجه</p>	<p>از اعضا خواسته می‌شود که در طول هفته هر گاه باحالت هیجانی خاصی مانند غم، خشم، ترس و ... مواجه شدند، به انجام انواع مهارت‌های کنترل فکر و تغییر توجه (مهارت‌های آموخته‌شده) پرداخته و میزان تأثیر هر مهارت را در مقیاس ۰ تا ۱۰ درجه‌بندی کنند.</p>

شماره جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه	تکلیف
جلسه هشتم	ارزیابی شناختی	<p>برای متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی از مهارت‌های کنترل فکر استفاده خواهد شد. این آموزش شامل: آموزش و تمرین مهارت توقف نشخوار فکری، آموزش و تمرین توقف فکر و جایگزین سازی افکار مثبت</p> <p>دو مهارتی که آموزش داده خواهد شد عبارت‌اند از:</p> <p>متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی است.</p> <p>۲- برای آموزش توجه از مهارت‌های گسترش توجه و توجه انتخابی از طریق دیدن، شنیدن، بویایی و تحریک حس لامسه استفاده خواهد شد.</p> <p>نحوه‌ی اجرا (به‌عنوان نمونه):</p> <p>همراه با بخش موسیقی غم‌انگیز یک موقعیت ناراحت‌کننده را به یاد بیاور و آن را نقاشی کن. ابعاد بدنی، ذهنی، احساسی و رفتاری هیجان فعلی خود را توصیف کن.</p> <p>یک نام برای هیجان خود انتخاب کن</p> <p>- پاسخ هیجانی خود را در مقیاس ۰ تا ۱۰ ارزیابی کن، آیا این حالت هیجانی به سازگاری تو کمک می‌کند یا نه؟</p> <p>- حالا روی یک کاغذ یک ماز سخت و پیچیده ترسیم کن (یک ماز سخت را حل کن)</p> <p>- مجدداً پاسخ هیجانی خود را در همان مقیاس ارزیابی کن.</p> <p>بخش اول: مرور تکالیف.</p>	<p>تکمیل لیست ارزیابی‌های غلط، شناسایی این ارزیابی‌ها و پیامدهای هیجانی آن و تمرین راهبرد باز-ارزیابی.</p> <p>از اعضا خواسته خواهد شد که در طول هفته هرگاه باحالت هیجانی خاصی مانند غم، خشم و ترس مواجه شدند به نقش و تأثیر محتوای افکار و پردازش ذهنی خود روی افزایش و کاهش پاسخ هیجانی توجه کرده و میزان تأثیر افزایشده و کاهنده‌ی ذهن، بر پاسخ هیجانی خود را درجه‌بندی و ثبت کنند. پس از آن به انجام راهبرد باز-ارزیابی بپردازند و تأثیر این کار روی تجربه هیجانی خود را ثبت کنند.</p>
جلسه نهم	تعدیل پاسخ	<p>بخش دوم: راجع به نقش ذهن (پردازش ذهنی و مجموعه‌ای از افکار، عقاید و خاطرات) در تولید، نگهداری، افزایش و کاهش پاسخ هیجانی، گفتگو خواهد شد.</p> <p>بخش سوم: شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی. در این بخش، اعضای گروه به ارزیابی پردازش ذهنی و محتوای ذهن خود و تأثیر آن روی پاسخ‌های هیجانی‌شان خواهند پرداخت و بعد لیست عقاید و ارزیابی‌های غلط مؤثر روی هیجان‌ها شناسایی و تکمیل می‌گردد.</p> <p>بخش چهارم: آموزش راهبرد باز-ارزیابی، در ابتدا اعضای گروه از طریق قرار گرفتن در فضای هیجانی منفی، حالت‌های هیجانی منفی را تجربه کرده و به ارزیابی شدت و میزان تجربه خود خواهند پرداخت. پس از آن، به آنان آموزش داده می‌شود که از طریق باز-ارزیابی و تغییر ارزیابی‌های منفی، هیجان منفی خود را تسکین داده و تنظیم کنند.</p> <p>بخش اول: مرور تکلیف</p> <p>بخش دوم: مواجهه، یعنی ایجاد حالت‌های هیجانی در جلسه گروهی. اعضا تشویق خواهند شد که تا آنجا که امکان دارد این هیجان‌ها را تجربه کرده (با آن روبرو شوند) و سعی نکنند از این تجربه فرار کنند. پس از آن، از آنان خواسته خواهد شد، به دو شیوه نوشتاری و کلامی، پیامدهای جسمانی، ذهنی و احساسی هیجان خود را توصیف کنند.</p> <p>بخش سوم: ارزیابی، یعنی شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن. در این بخش، پس از تجربه حالت هیجانی در جلسه گروهی، تمایل افراد به ابراز (نشان دادن به شکل کلامی، رفتاری و بیان چهره‌ای) یا عدم ابراز هیجان‌های خود بررسی و ارزیابی خواهد شد. سپس، اعضا در مورد اثرات و پیامدهای استفاده از راهبرد بازداری با یکدیگر گفتگو خواهند کرد.</p> <p>بخش چهارم: مهارت‌آموزی. این بخش شامل آموزش و تمرین پنج دسته مهارت است:</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱. ارائه آموزش و تمرین به‌منظور ابراز هیجان ۲. ارائه آموزش و تمرین، به‌منظور اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی ۳. ارائه آموزش و تمرین راهبرد تخلیه هیجانی 	<p>به کار بردن مهارت‌های ابراز هیجان و تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه‌های هیجانی.</p>

شماره جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه	تکلیف
		<p>۴. تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق عمل معکوس، یعنی انجام فعالیت‌هایی که با رفتار متعاقب با هیجان منفی مغایر است؛ مثلاً انجام فعالیت، تحرک و ... در هنگام افسردگی، دراز کشیدن و تمرین تنفس، در هنگام نگرانی و ...</p> <p>۵. ایجاد آرمیدگی جسمانی از طریق آموزش تن آرامی (ریلاکسیشن به روش جاکوبسن): در این روش از اعضا خواسته خواهد شد که آرام روی صندلی راحتی بنشینند، به یک موسیقی ملایم گوش دهند، عضلات اعضای بدن (دست، شانه، گردن، سر، صورت، سینه، کمر، شکم و پا) را منقبض و رها سازند. بعد از تمرین در مورد نقش تنیدگی بدنی روی پاسخ‌های هیجانی و متقابل تأثیر آرمیدگی بدنی روی آن صحبت شد و پایه‌های عصب‌شناختی آن مطرح خواهد گردید.</p> <p>بخش اول: اعضا به ارائه گزارشی از نحوه انجام تکالیف جلسه قبل خواهند پرداخت. هر یک از آن‌ها تجربه‌ی خاص خود در هنگام اجرای مهارت‌های آموخته‌شده را با دیگران در میان خواهد گذاشت. راجع به موانع و مشکلات اجرای مهارت‌ها گفتگو خواهد شد و در نهایت موفقیت‌های اعضا مورد تشویق و تصدیق قرار خواهد گرفت.</p> <p>بخش دوم: ارزیابی</p>	
جلسه‌ی دهم	ارزیابی و کاربرد	<p>۱. مجدداً فهرست اهداف فردی و گروهی تهیه شد.</p> <p>۲. میزان حصول هر یک از اهداف در مقیاسی از ۰ تا ۱۰ درجه‌بندی شد.</p> <p>۳. موفقیت‌های هر یک از اعضا در نیل به اهداف گروهی و فردی مورد تأکید قرار گرفت و از سوی گروه و خود افراد تشویق شد.</p> <p>بخش سوم: برای کاربرد مهارت‌ها در دنیای واقعی برنامه‌ای عملی توسط اعضا پیشنهاد شد و مراحل اقدام تعیین شدند. هر یک از افراد با توجه به شرایط خود برنامه خاص خود را تنظیم نمود. اعضا متعهد شدند که برنامه‌ی تنظیم‌شده را اجرا نمایند.</p>	<p>مراحل اقدام توسط خود افراد تعیین خواهد شد و برای کاربرد برنامه در زندگی واقعی برنامه‌ریزی خواهد شد.</p>

یافته‌ها

تعداد کل پاسخگویان شامل ۲۰ نفر در پایه تحصیلی اول دبیرستان، ۲۰ نفر در پایه تحصیلی دوم دبیرستان و ۲۰ نفر در پایه تحصیلی سوم دبیرستان بود که ۲۰ نفر با رشته تحصیلی ریاضی، ۲۰ نفر با رشته تحصیلی علوم انسانی و ۲۰ نفر با رشته تحصیلی علوم تجربی بود که به طور برابر در گروه‌ها توزیع شدند و هر گروه شامل ۵ نفر پایه تحصیلی اول دبیرستان، ۵ نفر پایه تحصیلی دوم دبیرستان و ۵ نفر پایه تحصیلی سوم دبیرستان و ۵ نفر رشته علوم انسانی، ۵ نفر علوم تجربی و ۵ نفر رشته ریاضی فیزیک بود. دامنه سنی شرکت کنندگان از حداقل ۱۵ تا حداکثر ۱۸ سال بود که به طور برابر در گروه‌ها توزیع شدند و میانگین سن دانش‌آموزان در همه گروه‌ها برابر با ۱۶/۵۰ بود. همچنین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مطابق معدل نیم ترم ارزیابی شد که همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در تحقیق معدلشان در بازه ۱۰ تا ۱۲ بود که میانگین معدل دانش‌آموزان در گروه راهبردهای شناختی برابر با ۱۱/۴۵ و در گروه راهبردهای شناختی برابر با ۱۱/۱۰ و در گروه راهبردهای شناختی برابر با ۱۱/۴۵ و در گروه راهبردهای شناختی برابر با ۱۱/۵۰ بود که مطابق

آزمون آنووا عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه‌ها اختلاف معنی‌داری نداشت ($p > 0/05$). در جدول ۴ به توصیف متغیر تحقیق و مؤلفه‌های آن با استفاده از آماره‌های میانگین و انحراف معیار پرداخته شده است:

نتایج جدول ۴ نشان داد میانگین مؤلفه هدف تسلط‌مدار اجتنابی در گروه های مداخله افزایش داشت به طوری که در گروه راهبردهای شناختی از ۷/۳۳ در پیش‌آزمون به ۸/۲۷ در پس‌آزمون رسید، در گروه راهبردهای شناختی از ۶/۷۳ به ۱۱/۴۰ در پس‌آزمون رسید، در گروه نظم‌جویی هیجان از ۶/۷۳ به ۸/۶۰ رسید و در گروه کنترل با افزایش اندکی از ۷/۵۳ به ۷/۶۰ رسید. میانگین مؤلفه هدف تسلط‌مدار اجتنابی نیز در هر سه گروه مداخله افزایش داشت. در گروه راهبردهای شناختی میانگین هدف تسلط‌مدار گرایشی از ۶/۸۰ در پیش‌آزمون به ۸/۲۰ در پس‌آزمون رسید، در گروه راهبردهای فراشناختی از ۶/۶۰ به ۱۱/۲۷ رسید، در گروه نظم‌جویی هیجان از ۵/۹۳ به ۷/۲۰ رسید و در گروه با کاهش اندکی از ۵/۹۳ به ۵/۸۷ رسید.

جدول ۴. توصیف ابعاد جهت‌گیری هدف به تفکیک نوع گروه و زمان آزمون

متغیرها	زمان	راهبردهای شناختی		راهبردهای فراشناختی		نظم‌جویی هیجان		کنترل		چولگی	کشیدگی
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M		
هدف تسلط‌مدار اجتنابی	پیش آزمون	۷/۳۳	۱/۷۶	۶/۷۳	۱/۹۸	۶/۷۳	۱/۴۹	۷/۵۳	۱/۶۹	-۰/۰۱	۰/۳۹
	پس آزمون	۸/۲۷	۱/۸۷	۱۱/۴۰	۲/۲۹	۸/۶۰	۱/۶۴	۷/۶۰	۱/۵۰	۰/۱۹	-۱/۰۰
هدف تسلط‌مدار گرایشی	پیش آزمون	۶/۸۰	۱/۳۲	۶/۶۰	۲/۱۰	۵/۹۳	۱/۳۴	۵/۹۳	۱/۸۳	-۰/۲۰	-۰/۶۲
	پس آزمون	۸/۲۰	۱/۳۷	۱۱/۲۷	۲/۳۴	۷/۲۰	۱/۳۲	۵/۸۷	۱/۳۶	-۰/۴۰	-۱/۰۰
هدف عملکردی اجتناب‌مدار	پیش آزمون	۶/۰۷	۱/۸۷	۶/۷۳	۲/۰۵	۶/۰۰	۱/۶۰	۵/۹۳	۱/۴۹	۰/۷۸	-۰/۰۳
	پس آزمون	۷/۴۰	۱/۸۴	۱۱/۱۳	۲/۶۴	۷/۴۷	۱/۴	۵/۹۳	۱/۷۱	-۰/۳۳	-۰/۷۳
هدف عملکردی گرایش‌مدار	پیش آزمون	۷/۲۰	۲/۱۱	۶/۳۳	۱/۷۶	۵/۸۷	۱/۴۱	۶/۰۰	۱/۵۱	-۰/۳۲	-۰/۹۳
	پس آزمون	۸/۶۷	۱/۷۲	۱۰/۹۳	۲/۸۴	۸/۰۰	۱/۴۱	۶/۱۳	۱/۵۱	-۰/۰۸	-۰/۷۲

داری آماری این شاخص‌ها به طور آرمانی در سطح آلفای ($p < 0/001$) بیانگر تخطی از نرمال بودن تک متغیری است.

در مجموع، نتایج بدست آمده از شاخص‌های کجی و کشیدگی نشان داد که متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال (یا نزدیک به نرمال) برخوردار هستند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که فرض توزیع نرمال متغیرها را نمی‌توان رد کرد ($p > 0/001$). سطح معنی‌داری بدست آمده برای تمامی متغیرها بیشتر از مقدار $0/001$ است که نشان می‌دهد انحراف از توزیع نرمال مشاهده نشد. در مجموع نتایج بدست آمده نشان از این دارد که توزیع متغیرهای اصلی، انحراف از توزیع نرمال ندارد و می‌توان توزیع متغیرهای پژوهش را نرمال یا نزدیک به نرمال ارزیابی کرد. در بررسی آزمون همگنی واریانس‌ها نیز، نتایج نشان داد که همگنی لوین سطح معنی‌داری بیشتر از مقدار $0/05$ است ($p > 0/05$) است که بیانگر این است که پراکندگی متغیرهای وابسته در سطوح گروه‌ها (متغیر مداخله‌گر) همگن و تقریباً یکسان است. و همچنین به دلیل برقرار بودن مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس، همگنی واریانس این متغیرها نیز مورد قبول قرار گرفت. بعلاوه، مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون نیز رعایت شد؛ یعنی رابطه بین همپراش و متغیر وابسته برای هر گروه مشابه است. بر اساس نتایج سطح معنی‌داری بدست آمده در تمامی موارد بیشتر از مقدار $0/05$ است ($p > 0/05$) بود که بیانگر این موضوع است که اثر تعاملی متغیرها رد می‌شود و در نتیجه شیب‌های رگرسیونی در تمامی موارد همگن هستند و این مفروضه نیز مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، همگن بودن ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از مفروضات آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره یا مانکووا است که اگر سطح معنی‌داری بزرگ‌تر از $0/001$ باشد، از این

میانگین مؤلفه هدف عملکردی اجتناب‌مدار در هر سه گروه مداخله افزایش داشت و در زمان پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون بود. میانگین هدف عملکردی اجتنابی‌مدار در گروه راهبردهای شناختی از $6/07$ در پیش‌آزمون به $7/40$ در پس‌آزمون رسید، در گروه راهبردهای فراشناختی میانگین از $6/73$ به $11/13$ رسید، در گروه نظم‌جویی هیجان میانگین از 6 به $7/47$ رسید و در گروه کنترل بدون تغییر بود.

میانگین مؤلفه هدف عملکردی گرایش‌مدار در هر سه گروه مداخله افزایش داشت به طوری که در گروه راهبردهای شناختی از $7/20$ به $8/67$ رسید، در گروه راهبردهای فراشناختی از $6/3$ به $10/93$ رسید، در گروه نظم‌جویی هیجان از $5/87$ به 8 رسید و در گروه کنترل با افزایش اندکی از $6/13$ به 6 رسید.

در بخش استنباطی، برای بررسی تأثیر مداخله از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده شد. آزمون تحلیل کوواریانس چند مفروضه‌ی مهم دارد. که قبل از تحلیل اصلی، به آن‌ها پرداخت شد. در بررسی نرمال بودن داده‌ها، توزیع نرمال با کمک مقادیر کجی و کشیدگی و آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد. در مورد کجی و کشیدگی، چنانچه مقادیر این آماره‌ها بین -2 و $+2$ باشد نشان دهنده نرمال بودن توزیع تک متغیره است (جرج و مالری، ۲۰۱۰)، آزمون‌های آماری جهت سنجش نرمال بودن شامل آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و آزمون شاپیرو-ویلک است. اگرچه این هر دو آزمون می‌توانند به طور مؤثری به کار گرفته شوند، استیونس (۲۰۰۲) استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک را پیشنهاد می‌کند، زیرا به نظر می‌رسد «در تشخیص انحراف از نرمال قوی‌تر است». معنی

اعتماد است. در مجموع آزمون‌های برقراری مفروضات آماری آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که تخطی جدی از مفروضات آزمون تحلیل کوواریانس مشاهده نشد و می‌توان از این آزمون استفاده کرد و نتایج این آزمون معتبر است. در بررسی اثربخشی مداخله‌ها (راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان) بر جهت‌گیری هدف، نتایج زیر حاصل آمد:

مفروضه تخطی نشده است. مطابق نتایج بدست آمده، سطح معنی‌داری در آزمون Box's M و مقدار F معنی‌دار نشده است ($p > 0/001$). سطح معنی‌داری بدست آمده برای مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف برابر با $0/205$ بدست آمد که تمامی سطح معنی‌داری بیشتر از مقدار $0/001$ است و نشان از این می‌دهد که پیش‌فرض مربوط تأیید می‌شود و می‌توان گفت که ماتریس‌های واریانس کوواریانس بدست آمده همگن هستند و در نتیجه مشکلی برای انجام آزمون مانکووا وجود ندارد و نتایج این آزمون معتبر و قابل

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت بررسی اثر مداخله بر مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	آماره F	مقدار p	اندازه اثر
گروه	تسلط مدار اجتنابی	۱۶۹/۸۹	۳	۵۶/۶۳	۶۴/۸۹	<0/001	0/۷۸۹
	تسلط مدار گرایشی	۱۸۳/۳۷	۳	۶۱/۱۲	۵۵/۷۵	<0/001	0/۷۶۳
	عملکردی اجتناب مدار	۱۶۲/۲۱	۳	۵۴/۰۷	۳۱/۹۷	<0/001	0/۶۴۸
	عملکردی گرایش مدار	۱۶۲/۳۴	۳	۵۴/۱۱	۳۴/۳۲	<0/001	0/۶۶۴

آزمون تی همبسته (جدول ۶) به منظور مقایسه جداگانه گروه‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری در میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف در هر سه گروه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان وجود داشت ($p < 0/05$). مطابق نتایج میانگین زمان پس‌آزمون هر چهار مؤلفه در سه گروه مداخله، افزایش معنی‌داری نسبت به پیش‌آزمون داشت. در گروه کنترل هیچکدام از مؤلفه‌ها تفاوت معنی‌داری در دو زمان پیش‌آزمون و پس‌آزمون نداشت ($p > 0/05$).

در جدول ۷ نتایج مقایسه زوجی گروه‌ها آمده است. از آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌های تعقیبی استفاده شد.

نتایج بررسی تأثیر آزمون لامبدای ویلکز (تأثیر چندمتغیره) نشان داد لامبدای ویلکز برابر با $0/074$ و مقدار F متناظر با آن برابر با $18/16$ است که در سطح اطمینان حداقل ۹۵ درصد معنی‌دار است ($p < 0/05$) و بیانگر این است که اثر مداخله معنی‌دار است. معنی‌دار بودن آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد به طور کلی مداخله‌ها بر متغیرهای وابسته یا همان مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف مؤثر بود ($p < 0/05$).

نتایج بررسی تأثیر تک متغیره، نشان داد که اثر مداخله‌ها بر تمامی چهار مؤلفه جهت‌گیری هدف تأیید شد و بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که مداخله‌های انجام شده بر بهبود و افزایش هر کدام از شش مؤلفه جهت‌گیری هدف (تسلط‌مدار اجتنابی، تسلط‌مدار گرایشی، عملکردی اجتناب مدار و عملکردی گرایش‌مدار) مؤثر بودند ($p < 0/05$). بررسی مقادیر اندازه اثر نشان داد که مداخله‌ها بیشترین تأثیر را بر مؤلفه تسلط‌مدار اجتنابی با اندازه اثر $0/789$ و بعد از آن بر مؤلفه تسلط‌مدار گرایشی با اندازه اثر $0/763$ دارند.

همچنین، جهت مقایسه تفاوت میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر گروه از آزمون تی همبسته (جدول ۶) و جهت مقایسه نمرات پس‌آزمون پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد (جدول ۶).

جدول ۶. آزمون t همبسته جهت مقایسه میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف

مقدار p	مقدار t	خطای استاندارد	اختلاف میانگین‌ها	میانگین		متغیر	گروه
				پس‌آزمون	پیش‌آزمون		
۰/۰۰۱	۴/۰۹	۰/۲۲۸	۹۳/۰	۲۷/۸	۷/۳۳	هدف تسلط‌مدار اجتنابی	راهبردهای شناختی
<۰/۰۰۱	۶/۵۵	۰/۲۱۴	۴۰/۱	۲۰/۸	۸۰/۶	هدف تسلط‌مدار گرایشی	
<۰/۰۰۱	۴/۶۴	۰/۲۸۷	۳۳/۱	۴۰/۷	۰۷/۶	هدف عملکردی اجتناب‌مدار	
<۰/۰۰۱	۲۱/۶	۰/۲۳۶	۴۷/۱	۶۷/۸	۲۰/۷	هدف عملکردی گرایش‌مدار	
<۰/۰۰۱	۵۲/۱۸	۰/۲۵۲	۶۷/۴	۴۰/۱۱	۷۳/۶	هدف تسلط‌مدار اجتنابی	راهبردهای فراشناختی
<۰/۰۰۱	۳۸/۱۵	۰/۳۰۳	۶۷/۴	۲۷/۱۱	۶۰/۶	هدف تسلط‌مدار گرایشی	
<۰/۰۰۱	۸۸/۸	۰/۴۹۶	۴/۴۰	۱۳/۱۱	۷۳/۶	هدف عملکردی اجتناب‌مدار	
<۰/۰۰۱	۵۹/۱۰	۰/۴۳۴	۶۰/۴	۹۳/۱۰	۳۳/۶	هدف عملکردی گرایش‌مدار	
<۰/۰۰۱	۶۷/۸	۰/۲۱۵	۸۷/۱	۶۰/۸	۶/۷۳	هدف تسلط‌مدار اجتنابی	نظم‌جویی هیجان
<۰/۰۰۱	۱۴/۶	۰/۲۰۶	۲۷/۱	۲۰/۷	۹۳/۵	هدف تسلط‌مدار گرایشی	
<۰/۰۰۱	۷۹/۴	۰/۳۰۷	۴۷/۱	۴۷/۷	۰۰/۶	هدف عملکردی اجتناب‌مدار	
<۰/۰۰۱	۳۴/۸	۰/۲۵۶	۱۳/۲	۸۰/۸	۵/۸۷	هدف عملکردی گرایش‌مدار	
۰/۸۰۶	۰/۲۵	۰/۲۶۷	۰/۷۰	۶۰/۷	۵۳/۷	هدف تسلط‌مدار اجتنابی	کنترل
۰/۸۵۵	۰/۱۹	۰/۳۵۸	۰/۷۰	۸۷/۵	۹۳/۵	هدف تسلط‌مدار گرایشی	
۱	۰/۰۰	۰/۲۷۶	۰۰/۰	۹۳/۵	۹۳/۵	هدف عملکردی اجتناب‌مدار	
۰/۷۰۹	۰/۳۸	۳۵۰/۰	۱۳/۰	۱۳/۶	۰۰/۶	هدف عملکردی گرایش‌مدار	

جدول ۷. نتیجه آزمون تعقیبی برای مقایسه نمره پس‌آزمون در بین گروه‌ها

مقدار p	خطای استاندارد	اختلاف میانگین	نوع مقایسه	متغیرها
۰/۰۴۹	۰/۳۶۳	۰/۹۹	راهبردهای شناختی - کنترل	هدف تسلط‌مدار اجتنابی
<۰/۰۰۱	۰/۳۵۲	۴/۶۵	راهبردهای فراشناختی - کنترل	
<۰/۰۰۱	۰/۳۴۶	۱/۷۲	نظم‌جویی هیجان - کنترل	
<۰/۰۰۱	۰/۳۵۷	۳/۶۵	راهبردهای شناختی - راهبردهای فراشناختی	
۰/۳۳۹	۰/۳۷۰	۰/۷۲	راهبردهای شناختی - نظم‌جویی هیجان	هدف تسلط‌مدار گرایشی
<۰/۰۰۱	۰/۳۵۰	۲/۹۳	راهبردهای فراشناختی - نظم‌جویی هیجان	
۰/۰۰۱	۰/۴۰۷	۱/۶۵	راهبردهای شناختی - کنترل	
<۰/۰۰۱	۰/۳۹۵	۴/۹۱	راهبردهای فراشناختی - کنترل	
<۰/۰۰۱	۰/۳۸۸	۱/۳۶	نظم‌جویی هیجان - کنترل	هدف عملکردی اجتناب‌مدار
<۰/۰۰۱	۰/۴۰۰	۳/۲۶	راهبردهای شناختی - راهبردهای فراشناختی	
۱	۰/۴۱۵	۰/۲۹	راهبردهای شناختی - نظم‌جویی هیجان	
<۰/۰۰۱	۰/۳۹۲	۳/۵۵	راهبردهای فراشناختی - نظم‌جویی هیجان	
۰/۰۰۵	۰/۵۰۵	۱/۷۸	راهبردهای شناختی - کنترل	هدف عملکردی گرایش‌مدار
<۰/۰۰۱	۰/۴۹۰	۴/۶۷	راهبردهای فراشناختی - کنترل	
۰/۰۳۱	۰/۴۸۲	۱/۴۱	نظم‌جویی هیجان - کنترل	
<۰/۰۰۱	۰/۴۹۷	۲/۸۸	راهبردهای شناختی - راهبردهای فراشناختی	
۱	۰/۵۱۶	۰/۳۸	راهبردهای شناختی - نظم‌جویی هیجان	هدف عملکردی گرایش‌مدار
<۰/۰۰۱	۰/۴۸۷	۳/۲۶	راهبردهای فراشناختی - نظم‌جویی هیجان	
۰/۰۰۸	۰/۴۸۸	۱/۶۵	راهبردهای شناختی - کنترل	
<۰/۰۰۱	۰/۴۷۳	۴/۷۲	راهبردهای فراشناختی - کنترل	
<۰/۰۰۱	۰/۴۶۵	۲/۰۸	نظم‌جویی هیجان - کنترل	هدف عملکردی گرایش‌مدار
<۰/۰۰۱	۰/۴۸۰	۳/۰۷	راهبردهای شناختی - راهبردهای فراشناختی	
۱	۰/۴۹۸	۰/۴۲	راهبردهای شناختی - نظم‌جویی هیجان	
<۰/۰۰۱	۰/۴۷۱	۲/۶۴	راهبردهای فراشناختی - نظم‌جویی هیجان	

گیری هدف اثربخشی مداخله آموزش راهبردهای فراشناختی بیشتر از راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر مؤلفه هدف تسلط‌مدار اجتنابی تأیید شد ($p < 0/05$). مقایسه مداخله‌ها نشان داد که اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر هدف تسلط‌مدار اجتنابی به طور معنی‌داری بیشتر از دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان بود ($p < 0/05$). اثربخشی دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان به یک میزان بود ($p > 0/05$). یافته‌ها نشان داد تأثیر هر سه مداخله راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر مؤلفه هدف تسلط‌مدار اجتنابی تأیید شد ($p < 0/05$). مقایسه مداخله‌ها نشان داد که اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر هدف تسلط‌مدار گرایشی به طور معنی‌داری بیشتر از دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان بود ($p < 0/05$). اثربخشی دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان به یک میزان بود ($p > 0/05$).

در مقایسه می‌توان گفت در زمینه مقایسه میزان اثربخشی مداخله‌های آموزش راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی و راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر بهزیستی روانشناختی پژوهش اجرا نشده است، اما تحقیقات بسیاری اثربخشی این مداخله‌ها را بر متغیرهای مختلف نشان داده‌اند. در کل، نتایج این تحقیق با پژوهش‌هایی چون علی‌دوستی و همکاران (۱۳۹۹)؛ ژائو و لیوئا، (۲۰۲۱)؛ کشت‌ورز کندازی و همکاران (۱۳۹۹)؛ میلز و همکاران (۲۰۲۱)؛ مکالا و رادا کریشان، (۲۰۱۹)؛ حامدی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. به طور مثال تحقیق حامدی و همکاران (۱۳۹۹) که جزو پژوهش‌های کاربردی است نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی به دانش آموزان منجر به افزایش انگیزه یادگیری در آن‌ها می‌شود؛ از سوی دیگر تحقیق سعیدی‌پور و میرمعینی (۱۳۹۹) نیز بیانگر تأثیر معنادار آموزش راهبردهای فراشناختی بر انگیزه درونی دانش‌آموزان بود. همچنین تحقیق شراو (۲۰۰۶) که به روش تحقیق نیمه آزمایشی انجام شده است بیانگر اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر یادگیری موفق درس علوم تجربی بوده است؛ نتایج تحقیق اصفهانی خالقی و همکاران (۱۳۹۲) نیز هم‌جهت با تحقیق شراو اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد خواندن را تأیید می‌کند. تحقیقات ییپ (۲۰۰۷) و گوردون (۲۰۰۹) بیانگر اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر کاهش شکست تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که جهت‌گیری هدف با خودکارایی تحصیلی، تلاش برای عدم شکست، انتخاب تکلیف مشکل، داشتن پشتکار در مواجهه با مشکلات، علاقه‌ی درونی به یادگیری، به‌کارگیری راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی بالاتر ارتباط دارد. باور این‌گونه افراد این است که با تلاش می‌توان از شکست پیشگیری کرد (هونیک و همکاران، ۲۰۲۰). از یک‌سو جامعه آماری ما دانش‌آموزانی بود که عملکرد تحصیلی پایینی داشتند یعنی همیشه با شکست و انواع مشکلات تحصیلی روبرو بودند بنابراین فرار از شکست برای آن‌ها ملموس‌تر از تلاش

یافته‌ها نشان داد تأثیر هر سه مداخله راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر مؤلفه هدف تسلط‌مدار اجتنابی تأیید شد ($p < 0/05$). مقایسه مداخله‌ها نشان داد که اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر هدف تسلط‌مدار اجتنابی به طور معنی‌داری بیشتر از دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان بود ($p < 0/05$). اثربخشی دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان به یک میزان بود ($p > 0/05$). یافته‌ها نشان داد تأثیر هر سه مداخله راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر مؤلفه هدف تسلط‌مدار گرایشی تأیید شد ($p < 0/05$). مقایسه مداخله‌ها نشان داد که اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر هدف تسلط‌مدار گرایشی به طور معنی‌داری بیشتر از دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان بود ($p < 0/05$). اثربخشی دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان به یک میزان بود ($p > 0/05$).

یافته‌ها نشان داد تأثیر هر سه مداخله راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر مؤلفه هدف عملکردی اجتناب‌مدار تأیید شد ($p < 0/05$). مقایسه مداخله‌ها نشان داد که اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر هدف عملکردی اجتناب‌مدار به طور معنی‌داری بیشتر از دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان بود ($p < 0/05$). اثربخشی دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان به یک میزان بود ($p > 0/05$). یافته‌ها نشان داد تأثیر هر سه مداخله راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر مؤلفه هدف عملکردی گرایش‌مدار تأیید شد ($p < 0/05$). مقایسه مداخله‌ها نشان داد که اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر هدف عملکردی گرایش‌مدار به طور معنی‌داری بیشتر از دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان بود ($p < 0/05$). اثربخشی دو مداخله راهبردهای شناختی و نظم‌جویی هیجان به یک میزان بود ($p > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

با تکیه بر هدف کلی تحقیق، بررسی یافته‌های پژوهش نشان داد که بین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان پسر دارای عملکرد تحصیلی پایین دوره دوم متوسطه تفاوت وجود دارد. در همه زیرمقیاس‌های جهت

برای موفقیت بود یعنی جامعه آماری قسمت اجتنابی اهداف را توجیه می‌کنند، چون همواره این دانش‌آموزان با واژه شکست بیشتر درخور بودند تا موفقیت. از سوی دیگر نظریه جهت‌گیری هدف، در اوایل دهه‌ی ۸۰ بر اساس چندین مطالعه و طرح پژوهشی که ادعا می‌کردند دانش‌آموزان، اهداف و ارزش‌های خاصی در موقعیت‌های یادگیری و آموزش دنبال می‌کنند، طراحی و تدوین شده که بر همین اساس، دانش‌آموزان طبق اهدافی که اتخاذ می‌کنند به صورت گسترده و متفاوتی در فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌شوند (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱) در این مورد هم از آنجایی که راهبردهای فراشناختی توأم با نگرش هستند؛ منجر به شکل‌گیری بهتر اهداف در یادگیری می‌شوند؛ پاریس و ینگوراد (۱۹۸۳) در بحث راهبردهای فراشناختی دو جنبه دانش و کنترل خود و دانش و کنترل فرآیند را مطرح می‌کنند؛ دانش و کنترل خود شامل سه بخش تعهد، نگرش و دقت می‌باشد (وانگ و اریهم، ۲۰۰۷). وینر (۱۹۸۳ و ۱۹۷۲) الگوی سه‌گانه رفتار انسان را به‌عنوان یک اصل قبول دارد. الگویی که در آن، رفتار می‌تواند به دلیل تأثیر متقابل سه مؤلفه مهم یعنی طرز برخورد، نگرش، عواطف و اعمال باشد. گاهی عواطف باعث نگرش‌هایی می‌شود که بعد روی رفتار تأثیر می‌گذارند. نظریه‌پردازانی همچون وینر و همکاران (۱۹۸۳) و هارتر (۱۹۸۰) نیروی نگرش را خیلی ساده و صریح، چنین بیان کرده‌اند. «کوشش نتیجه‌بخش است» (هونیک و همکاران، ۲۰۲۰)؛ چنین تصور و نگرشی منجر به جهت‌گیری هدف تسلط‌مدار اجتنابی می‌شود.

همچنین جهت‌گیری هدف، یکی از سازه‌هایی است که برای اشاره به نوع اهدافی که فرد مورد توجه قرار می‌دهد، استفاده می‌شود و عمدتاً به دو نوع جهت‌گیری هدفی تسلط‌مدار و جهت‌گیری هدف عملکردی تقسیم می‌شود. افراد دارای جهت‌گیری هدف تسلط‌مدار، بیشتر به دنبال یادگیری و تسلط بر مطالب یادگیری هستند؛ اما افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردی بیشتر نگران عملکرد خویش در مقایسه با دیگران می‌باشند. جهت‌گیری هدف تسلط‌مدار با خودکارایی تحصیلی، تلاش برای موفقیت، انتخاب تکلیف مشکل، داشتن پشتکار در مواجهه با مشکلات، علاقه‌ی درونی به یادگیری، به‌کارگیری راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی بالاتر ارتباط دارد. باور این‌گونه افراد این است که با تلاش می‌توان به موفقیت دست‌یافت (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶). افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردی، از لحاظ ارزشی که برای اهداف قائل‌اند، به

دو گروه گرایشی و اجتنابی تقسیم می‌شوند. در جهت‌گیری عملکرد گرایشی، دانش‌آموزان سعی دارند که توانایی‌هایشان را با یکدیگر مقایسه کنند. آن‌ها سعی می‌کنند خودشان را با هوش جلوه دهند و بی‌لیاقت و یا بی‌کفایت جلوه نکنند. گذشتن از دیگران و کسب تلاش با موفقیت کم، از اهداف آن‌ها به شمار می‌آید. آن‌ها پیشرفت تحصیلی کمتری دارند. افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی، از وظایف چالش‌برانگیز پرهیز می‌کنند تا در آن‌ها بی‌کفایتی فکری و عقلانی ظاهر نشود. گذشتن از دیگران و کسب تلاش با موفقیت بسیار کم از اهداف آن‌ها به شمار می‌آید (وانگ و اریهم، ۲۰۰۷) و هنگام مواجهه با مشکل آن‌ها می‌کنند (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱). همان‌گونه که از توضیحات داده شده استنباط می‌شود جهت‌گیری هدف همواره با نوع نگرش و تعهد همراه هست که جزو عناصر مهارت‌های فراشناختی است؛ پاریس و ینگوراد (۱۹۸۳) در بحث راهبردهای فراشناختی دو جنبه دانش و کنترل خود و دانش و کنترل فرآیند را مطرح می‌کنند. دانش و کنترل خود شامل سه بخش تعهد، نگرش و دقت می‌باشد (پنتروپچ و شانک، ۲۰۰۲).

الف) تعهد: اکثر معلمان بنا بر شرم خود می‌دانند که تعهد دانش‌آموزان نسبت به تکالیف درسی عمده‌ترین عامل مؤثر در موفقیت آن‌هاست؛ و بدون در نظر گرفتن کیفیت درس‌ها و مواد درسی اگر شاگردان کوشش نمایند پیشرفت نخواهند کرد.

تعهد، قضیه شانس و تصادف نیست. همه مردم این قدرت را دارند که در هر زمان ایجاد تعهد نمایند. در حقیقت، پرکینز (۱۹۸۵) پی برده است که انسان‌های خلاق می‌توانند در موقعیت‌هایی که دیگران نمی‌توانند، در خود تعهد ایجاد کنند. بلاس و اروسیک (۱۹۸۶) ذکر می‌کنند که تعهد در اصل، یک تصمیم است، تصمیم برای به کار بردن انرژی در یک تکلیف یا کار. پاریس و کراس (۱۹۸۳) این جنبه فراشناخت را متحد کردن و تنظیم مهارت بااراده می‌نامند (کوپمن و همکاران، ۲۰۱۴).

ب) نگرش: هنگامی که به انجام تکلیف می‌پردازیم، طرز برخورد ما دقیقاً وابسته به سطح تعهد ماست. وینر (۱۹۸۳ و ۱۹۷۲) الگوی سه‌گانه رفتار انسان را به‌عنوان یک اصل قبول دارد. الگویی که در آن، رفتار می‌تواند به دلیل تأثیر متقابل سه مؤلفه مهم یعنی طرز برخورد، نگرش، عواطف و اعمال باشد. گاهی عواطف باعث نگرش‌هایی می‌شود که بعد روی رفتار تأثیر می‌گذارند. نظریه‌پردازانی همچون وینر و همکاران (۱۹۸۳) و هارتر

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول با کد اخلاق IR.IAU.TABRIZ.REC.1400.184 در رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. در مطالعه حاضر تمامی ملاحظات اخلاقی مرتبط با پژوهش‌های کیفی رعایت شده است؛ محققان برای رعایت اصول اخلاق تحقیق، احترام به آزمودنی‌ها و توجه به امنیت روانی و جسمی آن‌ها در حین تحقیق، اهداف و شرایط تحقیق را برای شرکت‌کنندگان و والدین آن‌ها تشریح و نحوه پاسخگویی به سؤالات را برای آن‌ها توضیح دادند. ضمناً اصل محرمانه بودن و مشارکت داوطلبانه در پژوهش به طور کامل رعایت شده است.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی، نویسنده دوم به عنوان استاد راهنما و سایر نویسندگان نیز به عنوان استاد مشاور در این پژوهش نقش داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی متخصصانی که در انجام این مطالعه با پژوهشگران همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

(۱۹۸۰) نیروی نگرش را خیلی ساده و صریح، چنین بیان کرده‌اند. «کوشش نتیجه‌بخش است» (کوپمن و همکاران، ۲۰۱۴). بنا بر مطالب گفته شده مهارت‌های فراشناختی از طریق ایجاد تعهد و نگرش منجر به جهت‌گیری هدف می‌شوند بنابراین تأثیر مداخله راهبردهای فراشناختی بر جهت‌گیری هدف بیش از مداخله شناختی و نظم‌جویی هیجان‌هست.

با توجه به ساخت کلی تحقیق، پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. برای مثال، این پژوهش مربوط به دانش‌آموزان با عملکرد پایین تحصیلی دوره دوم متوسطه شهر تبریز می‌باشد و نمی‌توان نتایج را به سن، مقاطع یا شهرهای دیگر تعمیم داد. همچنین، ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات این تحقیق پرسشنامه بوده و ذاتاً دارای محدودیت می‌باشد. از طرفی، نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر متغیرهای جهت‌گیری هدف فاقد بررسی پیگیری بلندمدت بود. فلذا، پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آتی این نوع مطالعات در سنین و مقاطع تحصیلی مختلف و بین دختران نیز انجام شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود در تحقیق‌های آتی، برای بدست آوردن نتایج پایاتر، از ابزارهای کیفی نیز استفاده شده و ماندگاری مداخلات را بعد از چند ماه بررسی کنند. در چارچوب پیشنهادهای کاربردی نیز، پیشنهاد می‌شود از برنامه‌های آموزشی این راهبردها در مدارس دوره متوسطه دوم استفاده شود تا دانش‌آموزان با تسلط بر این راهبردها انگیزه پیشرفت خود را ارتقاء دهند و جهت پیشرفت تحصیلی و عملکردی خود اهداف مناسب‌تری را گزینش کنند. همچنین، توصیه می‌شود نتایج تحقیق حاصل در قالب بروشورهای کوچک تنظیم شود و در اختیار برنامه‌ریزان و متصدیان نظام آموزشی، مشاوران و کارشناسان آسیب‌های اجتماعی قرار گیرد تا تصمیمات لازم جهت تسلط معلمین مقاطع مختلف تحصیلی و مشاوران و درمانگران به این راهبردها اتخاذ شود تا آن‌ها نیز بتوانند در پروسه آموزشی و پرورشی یا درمانی دانش‌آموزان از این راهبردها استفاده کنند.

منابع

آی، عفت؛ مهدی‌نژاد، ولی و جناآبادی، حسین. (۱۴۰۰). اثربخشی طرحواره درمانی بر پایستگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان پزشکی. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۲)، ۲۷-۲۰.

<http://edcbmj.ir/article-1-2076-fa.html>

اصفهان‌نی خالقی، آتنا؛ اصغر‌نژاد فرید، علی‌اصغر؛ احدی، حسن و موسوی، سید علی محمد. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش فراشناختی بر عملکرد حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان پسر نارساخوان پایه سوم ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲، ۱۰-۱۸.

<http://jcp.khu.ac.ir/article-1-1734-fa.html>

اوضاعی، نسرین؛ احمدی، غلامعلی و عظیم‌پور، احسان. (۱۴۰۰). تأثیر ادراک از محیط تحصیلی و ادراک تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه: با میانجی‌گری عملکرد تحصیلی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱(۸۳)، ۱۸۱-۱۶۸.

<https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.582433.1638>

امینی، مرضیه؛ شهنی ییلاق، منیجه و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۹). رابطه علی سرمایه روانشناختی با بهزیستی روانشناختی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه اجتماعی. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۲(۳۲)، ۱۲-۲.

<https://doi.org/10.22108/ppls.2020.116114.1688>

باعزت، فرشته. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری در حافظه کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف. *فصلنامه روانشناسی*، ۴، ۳۳۰-۳۴۸.

<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/885171>

باغی، زهرا، شکر، امید، فتح‌آبادی، جلیل، حیدری، محمود. (۱۳۹۶). مدل‌یابی پیش‌بینندها و پس‌بینندها جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در دانشجویان: یک تحلیل میانجی‌گر. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۷)، ۵۹-۹۲.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2017.57766>

براتی، زهرا؛ فرزند، ولی‌الله؛ صالح صدق‌پور، بهرام و تجلی، پریسا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس خودپنداره و ارزش‌های تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸(۷۷)، ۵۶۷-۵۵۹.

<http://psychologicalscience.ir/article-۴۴۳-۱-fa.html>

خامدی، سیما؛ انتصار فومنی، غلامحسین؛ حجازی، مسعود و امیری مجد، مجتبی. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر افزایش انگیزش یادگیری دانشجویان. *نشریه پژوهش پرستاری*، ۱۵(۱)، ۷۰-۷۶.

<http://ijnr.ir/article-1-2326-fa.html>

حسینی، محیا؛ حمیدی، فریده و مهدیان، حسین. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، آموزش حرکات ایروبیکی و آموزش همزمان بر حافظه فعال کلامی دانش‌آموزان با ناتوانی ویژه یادگیری نوشتن. *روانشناسی تحلیلی شناختی*، ۱۴(۴۵)، ۶۶-۵۵.

<https://jdisabilstud.org/article-1-2532-fa.html>

حمید، نجمه؛ صیاد، سحر و فیروزی، علی‌اصغر. (۱۴۰۰). اثربخشی خانواده‌درمانی شناختی-رفتاری بر عملکرد خانواده زوجین، سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسران‌ها. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۱)، ۸۹-۶۵.

DOI:10.22111/JEPS.2021.6050

روحي، علیرضا؛ کاووسیان، جواد؛ گرامیپور، مسعود؛ کرامتی، هادی و عزیزاده، مهدی. (۱۴۰۰). بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم با درگیری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم: ارائه یک مدل ساختاری. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۷): ۱۹۶۴-۱۹۴۵.

<http://psychologicalscience.ir/article-۱۲۹۷-۱-fa.html>

سعیدی پور، بهمن؛ میرمعینی، فاطمه سادات. (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان مبتنی بر الگوی پینترچ بر ارزش‌گذاری درونی و میزان نمره درس ریاضی». *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۷)، ۵۳-۶۴.

20.1001.1.23456523.1393.2.7.4.4

سیف، علی‌اکبر و مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۲). «مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر یادداری، درک مطلب و سرعت خواندن». *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۷۴، ۳۷-۵۴.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.

شکر، امید؛ تمیزی، نوشین؛ عبدالله‌پور، محمد آزاد و تقوایی‌نیا، علی. (۱۳۹۴). اعتباریابی و رواسازی نسخه‌ی تجدیدنظرشده‌ی پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت در دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۱۰۷-۱۲۲.

https://asj.basu.ac.ir/article_1267.html

عاشوری، جمال؛ عرب‌سالاری، زهرا؛ عاشوری، محمد؛ رستمیان، حسن و جلیل‌آبکنار، سیده سمیه. (۱۳۹۱). نقش ساختار هدف‌های ادراک‌شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی، *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۷(۳)، ۹۷-۱۱۱.

DOI: 20.1001.1.20081138.1391.7.3.8.2

کشت‌ورز کندازی، احسان؛ صالحی، محمدرضا و اسماعیلی، بهرام. (۱۳۹۹).

اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودپنداره و عملکرد

تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه آموزشی پژوهشی، ۶(۲۱)، ۳۰-۱۷.

DOI: 20.1001.1.25884182.1399.6.21.2.1

کهولت، نعیمه و بهرام جوکار. (۱۳۹۱). ارائه مدل علی برای شادی بر اساس ابعاد

هویت با واسطه جهت‌گیری هدف. دانش و پژوهش در روانشناسی

کاربردی، ۱۳(۳)، ۸۱-۹۴.

https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_533829.html

کیامرثی، آذر؛ نریمانی، محمد؛ صبحی قراملکی، ناصر و میکائیلی، نیلوفر.

(۱۳۹۷). اثربخشی درمان‌های شناختی-رفتاری و مثبت‌نگر بر عملکرد

اجتماعی-انطباقی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کمال‌گرا. مجله

روانشناسی مدرسه، ۷(۲)، ۲۶۰-۲۴۰.

DOI: 10.22051/PSY.2018.15934.144

فصیحی‌اردبیلی، المیرا؛ گلشنی، فاطمه؛ جوادی، محمدجعفر. (۱۴۰۰). تدوین مدل

عملکرد تحصیلی براساس مدت زمان استفاده از صفحات نمایشی،

فراشناخت و ذهن‌آگاهی با میانجی‌گری حرمت خود در نوجوانان. مجله

علوم روانشناختی، ۲۰(۱۰۸)، ۲۳۲۶-۲۳۰۷.

<http://psychologicalscience.ir/article-۱۲۱۶-۱-fa.html>

متولی، سیدمحمد. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر

خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان کلاس‌های اول

دبیرستان دخترانه شهرستان فردوس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه

علامه طباطبایی.

مشهدی میقانی، فریده. (۱۳۷۵). «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه بردرک

مطلب و سرعت خواندن دانش‌آموزان دختر مقاطع راهنمایی و متوسطه».

پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

میردریگونند، فضل‌الله؛ سبزیان، سعیده و گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۴). «اثربخشی

آموزش تکنیک‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر

دبیرستان‌های شهر اصفهان». فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی

و مجازی، ۲(۸)، ۷-۱۶.

https://journals.pnu.ac.ir/article_1824_2.html

یوسف‌زاده، محمدرضا؛ معروفی، یحیی. (۱۳۸۹). تدریس حرفه‌ای. همدان:

دانشگاه بوعلی سینا.

References

Abendroth, J. & Richter, T. (2021). How to understand what you don't believe: Metacognitive training prevents belief-biases in multiple text

comprehension. *Learning and Instruction*, 71, 101394. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2020.101394

Amini, M., Shehni Yailagh, M., & Hajiyakhchali, A. (2020). The Causal Relationship of Psychological Capital with Psychological Well-Being and Academic Performance with the Mediating Role of Social Capital. *Positive Psychology Research*, 6(2), 1-16. <https://doi:10.22108/ppls.2020.116114.1688>

Aye, E., Mehdinezhad, V., & Jenaabadi, H. (2021). The Effectiveness of Schema Therapy on Academic Buoyancy and Academic Burnout of Medical Students. *Educ Strategy Med Sci*, 14(2), 20-27 URL: <http://edcbmj.ir/article-1-2076-fa.html>

Baghi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Heidari, M. (2017). Modeling the Antecedents and Consequences of Achievement Goals Orientations in Students: A Mediator Analysis. *Journal of Research in Educational Science*, 11(37), 59-92. <https://doi:10.22034/jiera.2017.57766>

Barati, Z., Farzad, V., Salehsedghpoor, B., & Tajjali, P. (2019). The prediction of academic self - efficacy based on self - concept and academic values considering the mediating role of achievement goals. *Journal of Psychological Science*, 18(77), 559-567. URL: <http://psychologicalscience.ir/article-1-443-fa.html>

Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.021>

Chen, W. W., & Wong, Y. L. (2015). The relationship between goal orientation and academic achievement in Hong Kong: The role of context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 169-176. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-013-0169-7>

Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and Instruction*, 21(1), 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.01.002>

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519. DOI: 10.1037/0022-3514.80.3.501

Esfahani, A., Asgarnejad, A. S., Ahadi, H., & Mousavi, A. M. (2014). Effectiveness of the Meta-cognitive Trainings in the Reading Functions of the Third Grade Male Dyslexia Students of the Elementary

- Schools. *Journal of Cognitive Psychology*, 1(2), 10-18.
URL: <http://jcp.khu.ac.ir/article-1-1734-fa.html>
- Fletcher, I., leadbetter, P., Curran, A., & O'sullivan, H. (2019). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling*, 76, 376-379.
DOI: [10.1016/j.pec.2009.07.019](https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.07.019)
- Gordon, W.I. (2009). *A Factor Analysis Study of the Self-regulated Learning Inventory*. From: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/d2/38.pdf.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (2015). *Handbook of emotion regulation*. California: Guilford Publications. <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Emotion-Regulation/James-Gross/9781462520732>
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 885-890. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.023>
- Honick, T., Broadbent, J., Tyszkiewicz, M.F. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39, 689-703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941>
- Khmedi, S., Entesar Foumany, G., Hejazi, M., & Amiri Majd, M. (2020). The Effectiveness of education Metacognitive Strategies on Increasing Learning Motivation Student. *IJNR*, 15(1), 69-76. URL: <http://ijnr.ir/article-1-2326-fa.html>
- Koopman, M., Bakx, A., & Beijaard, D. (2014). Students' goal orientations and learning strategies in a powerful learning environment: A case study. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 186-196. [10.1016/j.stueduc.2014.07.003](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.07.003)
- Lefrancois, G.R. (1997). *Psychology for Teaching*. Wadsworth, International Edition. https://www.google.com/books/edition/Theories_of_Human_Learning/LpGuDwAAQBAJ?hl=en&gbpv=0
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 486-512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Lynch DJ. (2006). Motivational factors, learning strategies & resource managements as predictor of course grades. *Colle stude J*, 40(2), 423-428. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1672091>
- Mekala, S., & Radhakrishnan, G. (2019). Promoting self-regulated learning through metacognitive strategies. *IUP Journal of Soft Skills*; Hyderabad, 3(2), 21-27. https://www.researchgate.net/publication/341794517_Promoting_Self-Regulated_Learning_Through_Metacognitive_Strategies
- Mills, C., Chapparo, Ch., Hinitt, J. (2021). Impact of a sensory activity schedule intervention on cognitive strategy use in autistic students: A school-based pilot study. *British Journal of Occupational Therapy*, 84(12), 775-78. <https://doi.org/10.1177/0308022620982888>
- Muis, K. R., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 265-277. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.003>
- Narimani, M., Taghizadeh Hir, S., Sadeghi, G. & Basharpour, S. (2020). Effectiveness of visual perception training in the improvement of the working memory of students with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1), 456-466. DOI: [10.22098/JRP.2020.1082](https://doi.org/10.22098/JRP.2020.1082)
- Owens, J., Jackson, H. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder severity, diagnosis, & later academic achievement in a national sample. *Social Science Research*, 61, 251-265. DOI: [10.1016/j.ssresearch.2016.06.018](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.018)
- Ozayi, N., Ahmadi, G., & Azimpoor, E. (2021). The effect of perceptions of learning environment and academic engagement on academic performance of secondary school male students: The mediating role of academic self-efficacy. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 22(1), 168-181. <https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.582433.1638>
- Palmer, C. A., Oosterhoff, B., Bower, J. L., Kaplow, J. B., & Alfano, C. A. (2018). Associations among adolescent sleep problems, emotion regulation, and affective disorders: Findings from a nationally representative sample. *Journal of Psychiatric Research*, 96, 1-8. DOI: [10.1016/j.jpsychores.2017.09.015](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2017.09.015)

- Park, N., & Peterson, C. (2019). It's not just the economy: The psychological well-being of an electorate also matters for election outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 14(2), 127-132. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1350743>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *J Adva Acade*, 20(1), 18-41. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>
- Raney, R., Senecal, E. B. & Ayduk, O. (2017). Comparing the Effects of Three Online Cognitive Reappraisal Trainings on Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 18, 1319-1338. <https://DOI:10.1007/s10902-016-9779-0>
- Royanto, L. R. (2012). The Effect of an Intervention Program Based on Scaffolding to Improve Metacognitive Strategies in Reading: A Study of Year 3 Elementary School Students in Jakarta. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1601-1609. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.12.105](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.105)
- Schleifer, L., Dull, L. f., & Richard, B. (2009). Meta cognition and performance in the accounting classroom. *Accoun Educa*, 24(3), 339-367. https://jeps.usb.ac.ir/m/article_3247.html?lang=en
- Scott, M. D., Hauenstein, N. M., & Coyle, P. T. (2015). Construct validity of measures of goal orientation in the approach-avoidance network. *Learning and Individual Differences*, 38, 151-157. DOI: [10.1016/j.lindif.2015.01.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.002)
- Sharaw, H. (2006). The Effects of Gender of Grade Level on the Motivational Need of Achievement. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 23(2), 19-26. <https://doi.org/10.3923/jas.2009.968.972>
- Solekah, R. N. (2021). The Effectiveness of Metacognitive Strategy on Students' Reading Comprehension of Narrative Text. *JEET, Journal of English Education and Technology*, 2(01), 333-343. Retrieved from <https://jeet.fkdp.or.id/index.php/jeet/article/view/39>
- Tajeri, B. (2016). [Effectiveness of problem solving training on interpersonal sensitivity & aggression in students]. *J Sch Psychol*, 5(3), 39-55. https://jsp.uma.ac.ir/article_462_en.html
- Twenge, J. M. (2019). More time on technology, less happiness? Associations between digital-media use and psychological well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 372-379. <https://doi.org/10.1177/0963721419838244>
- Wang, M., & Erdhiem, J. (2007). Does the five factor model of personality relate to goal orientation? *Personality and Individual Differences*. 2007; 43(6), 1493-1505. DOI: [10.1016/j.paid.2007.04.024](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.024)
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10296-000>
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Piquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66-89. DOI: [10.1016/j.edurev.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.07.001)
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Yip, M. C. (2007). Differences in Learning and Strategies between High and Low Achieving University Students: A Hong Kong Study. *Educational Psychology*, 27(5), 597-606. <https://doi.org/10.1080/01443410701309126>
- Zada, S., Wang, Y., Zada, M., & Gul, F. (2021). Effect of Mental Health Problems on Academic Performance among University Students in Pakistan. *IJMHP*, 23(3), <https://doi.org/10.32604/IJMHP.2021.015903>.
- Zhao, C.G., & Liao, L. (2021). Metacognitive strategy use in L2 writing assessment. *System*, 98, 102472. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102472>