



اهمال کاری در محیطهای تحصیلی: نقش فراشناختها (مطالعه مروری)

سعید جعفری^۱، کاظم برزگر بفرونی^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد، روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد

sjafarii@stu.yazd.ac.ir

^۲ نویسنده مسئول، عضو هیئت علمی و دانشیار، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد

k.barzegar@yazd.ac.ir

چکیده

امروزه یادگیرندگان از طیف وسیعی از مشکلات مانند عدم موفقیت تحصیلی یا ناتوانی در کنترل خود رنج می‌برند، که در نتیجه منجر به رفتارهای مرتبط با اهمال کاری یا شکست در خودتنظیمی و رفتارهای تحصیلی می‌شود. پژوهش حاضر با هدف مروری محققانه و نظام مند بر مبانی نظری و نیز مبانی تجربی، از طریق معرفی مدل‌های فراشناختی موجود، به دنبال شناخت دقیق تر و درک بهتر فراشناختها به عنوان پیشایندهای اهمال کاری در محیطهای آکادمیک و دانشگاهی بود. یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مرتبط در این حوزه موضوعی، بر نقش موثر فراشناختها در موقعیت‌های یادگیری و عوامل مرتبط با آن تاکید داشتند.

واژگان کلیدی: اهمال کاری، فراشناختها، محیطهای تحصیلی

۱ - مقدمه

در دنیای مدرن امروز، انتظار می‌رود که دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی یکی از جنبه‌های با اهمیت زندگی هر فرد باشد؛ به این دلیل که موفقیت در تحصیل می‌تواند یکی از عوامل زمینه‌ساز پیشرفت‌ها و موفقیت‌های بعدی یادگیرندگان باشد. در این میان، فراگیران از طیف وسیعی از مشکلات خاص موقعیت‌های یادگیری نیز، مانند عدم موفقیت تحصیلی، ناتوانی در کنترل خود و ناراحتی ذهنی رنج می‌برند و بنابراین هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند. هم‌چنین، از جمله پیامدهای این مشکلات ممکن است تمایل به، به تعویق انداختن تکالیف و وظایف تحصیلی و تاخیر در تصمیم‌گیری درباره فرصت‌های تحصیلی (رزاقی، میرزاحسینی و ضرغام حاجبی، ۱۳۹۹). تعداد زیادی از مطالعات نشان داده است که اضطراب، افسردگی و نگرانی با رفتارهای به تعویق انداختن و ناتوانی در رسیدن به مهلت‌های تعیین شده قبلی مرتبط است (آنتونی، پاردون، هیوتا و اسوینسون^۱، ۱۹۹۸؛ فراری، جانسون و مک‌کاون^۲، ۱۹۹۵؛ استوبر و جوermann^۳، ۲۰۰۱؛ تالیس، آیزنک و متیوز^۴، ۱۹۹۲).

واژه اهمال‌کاری^۵ برای اکثریت افراد جامعه به‌ویژه دانشجویان، واژه‌ای آشنا است و احساسات و افکار منفی و آسیب‌های همراه با آن نیز، برای همه افراد ملموس و قابل درک است. لذا بررسی اهمال‌کاری و عوامل شکل‌گیری آن همواره یکی از حوزه‌های مورد علاقه پژوهشگران بوده است. اهمال‌کاری به عنوان شکلی از شکست در خودتنظیمی^۶ برداشت شده است که شامل تاخیر هدفمند در انجام تکالیف خواسته شده از فرد است (چن و کیو^۷، ۲۰۱۷). سولومون و راثبلوم^۸ (۱۹۸۴)، اهمال‌کاری را به تاخیر انداختن غیرواجب تکالیف، تا آن‌جا که موجب پریشانی ذهنی در فرد گردد، تعریف کرده‌اند. اهمال‌کاری بر اساس مولفه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری آن، انواع مختلفی دارد که شامل اهمال‌کاری تحصیلی^۹، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری^{۱۰}، اهمال‌کاری نوروبیولوژیک و اهمال‌کاری وسواس‌گونه است (گزیدری، غلامعلی لواسانی و اژهای، ۱۳۹۴).

با توجه به شیوع بالای اهمال‌کاری در بین دانشجویان دانشگاهی و پیامدهای آشکار آن بر موفقیت و رضایت تحصیلی دانشجویان (بالکیس، دیورو و بولس^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ بالکیس و دیورو، ۲۰۱۵؛ گرونشل و شوپنهاور^{۱۲}، ۲۰۱۵؛ گرونشل، شوپنگبر، استین‌مایر و فریز^{۱۳}، ۲۰۱۶)، مطالعه حاضر، تمرکز بر یک جنبه خاص اهمال‌کاری، یعنی اهمال‌کاری تصمیم‌گیری که به طور اختصاصی توسط جانیس و مان^{۱۴} (۱۹۷۷) به‌عنوان بالاتکلیفی^{۱۵} (یا عدم تصمیم‌گیری) ناشی از تعارض در موقعیت‌های تصمیم‌گیری مفهوم‌سازی شده است، را مد نظر قرار داده است.

با توجه به مدل «نظریه تعارض تصمیم‌گیری»^{۱۶} جانیس و مان (۱۹۷۷)، پنج الگو برای مقابله با استرس ناشی از یک تصمیم‌گیری دشوار وجود دارد که عبارت‌اند از: (۱) پایداری (یا عدم تغییر) بدون تعارض^{۱۷}، یعنی زمانی که فرد با نادیده گرفتن هشدارها درباره خطرات احتمالی، همچنان تصمیم به ادامه فعالیت فعلی خود می‌گیرد، (۲) تغییر بدون تعارض^{۱۸}، که مربوط به زمانی است که فرد به طور غیرانتقادی، بدیهی‌ترین یا قوی‌ترین پیشنهادات ارائه شده از جانب دیگران برای اقدام و دنبال کردن، را می‌پذیرد، (۳) هوشیاری^{۱۹}، یعنی زمانی که فرد در مواجهه با گزینه‌ای که احتمال ریسک/خطر دارد، اما زمان کافی نیز برای جست‌وجو دارد و هم‌چنین امیدوار است که راه‌حل بهتری را در بین سایر گزینه‌ها بیابد، قرار می‌گیرد و بنابراین دست به

¹ Antony, Purdon, Huta & Swinson

² Ferrari, Johnson & McCown

³ Stober & Joermann

⁴ Tallis, Eysenck & Matthews

⁵ Procrastination

⁶ Self-regulation failure

⁷ Chen & Que

⁸ Solomon & Rothblum

⁹ Academic procrastination

¹⁰ Decisional procrastination

¹¹ Balkis, Duru & Bulus

¹² Grunschel & Schopenhauer

¹³ Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries

¹⁴ Janis & Mann

¹⁵ Indecisiveness

¹⁶ Decisional conflict theory

¹⁷ Unconflicted adherence

¹⁸ Unconflicted change

¹⁹ Vigilance

انتخاب هوشیارانه می‌زند، (۴) بیش‌هوشیاری^۱، مربوط به زمانی است که فرد، تحت تأثیر فشار یا محدودیت زمان، در پاسخ به نزدیک شدن به مهلت تعیین شده قبلی، بدون در نظر گرفتن همه گزینه‌های موجود، به‌طور تکانشی تصمیم‌گیری می‌کند و درنهایت (۵) اجتناب تدافعی^۲، یعنی زمانی که فرد با به تعویق انداختن کارها از تعارض فرار می‌کند و در نتیجه تصمیم‌های اشتباهی می‌گیرد. اجتناب تدافعی به عنوان یک الگوی مجزا، به نوبه خود، سه نوع راهبرد مقابله‌ای را در بر می‌گیرد که عبارت‌اند از: اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، پاس‌کاری کردن مسئولیت^۳ (یا واگذاری مسئولیت تصمیم‌گیری به دیگران) و منطقی‌سازی/توجیه منطقی^۴ (انتخاب رفتاری که کمترین اشکال و اعتراض را به همراه داشته باشد).

الگوی اجتناب تدافعی اول، یعنی اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، یکی از مشکل‌سازترین مسائل در محیط‌های تحصیلی است که دانشجویان معمولاً به هنگام تصمیم‌گیری درباره تکالیف تحصیلی خود با آن دست و پنجه نرم می‌کنند (مان، ۲۰۱۶). اهمال‌کاری تصمیم‌گیری را می‌توان الگویی ناهنجار و ناسازگارانه به منظور به تعویق انداختن، به هنگام مواجهه با تعارض‌ها و انتخاب‌ها دانست. براساس برخی پژوهش‌ها رابطه مستقیمی بین اهمال‌کاری تصمیم‌گیری افراد با پریشانی ذهنی وجود دارد. همچنین براساس شواهد، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری با اجتناب از ابتلا به شکست‌های فردی و انگیزه به حداقل رساندن خطر ارتکاب به اشتباه، ارتباط دارد (فراری و داویدو، ۲۰۰۰). پژوهشگران گزارش کرده‌اند که به‌طور کلی حدود ۸۰ تا ۹۵ درصد از دانشجویان اهمال‌کار هستند (حسین‌زاده فیروزآباد، بساک‌نژاد و داودی، ۱۳۹۶). همچنین پژوهشگران تخمین زده‌اند که بیش از ۶۰ درصد از دانشجویان ایرانی درگیر انواع رفتارهای اهمال‌کارانه هستند (محمدی و ساعد، ۱۳۹۷).

مجموعه‌ای از رفتارهای اهمال‌کارانه باعث می‌شوند تا افراد دچار پشیمانی، اضطراب، بی‌قراری، سطوح بالای استرس، گوشه‌گیری و عقب‌نشینی به دلیل ناتمام ماندن کارها یا کمبود وقت شوند. اهمال‌کاری دو سطح رفتاری و شناختی را شامل می‌شود. در نوع اول، یعنی سطح رفتاری، فرد عملی را که قصد داشته آن را انجام بدهد، بدون هیچ دلیل مشخصی و به‌طور کاملاً ارادی و اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی‌دهد و در نوع دوم، یعنی سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیم‌های به‌موقع، تعلل می‌ورزد. از همین‌رو، چنین افرادی آن‌چه که لازمه رسیدن به اهداف‌شان است را به موقع انجام نمی‌دهند (شونبورگ^۵، ۲۰۰۵). یکی از راه‌کارها برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و تصمیم‌گیری و پیامدهای منفی آن شناخت عوامل مرتبط و پیشایندهای اثرگذار بر آن است، که در این پژوهش سازه فراشناخت^۶ به عنوان یک عامل اثرگذار و تعیین‌کننده، مورد بررسی قرار گرفته است. فراشناخت یکی از سازه‌های اساسی و مرتبط با اهمال‌کاری است که از نظریه فراشناختی اختلالات عاطفی ولز و متیوز^۸ (۱۹۹۴، ۱۹۹۶)، استخراج شده است و با توجه به نقش کلیدی آن در یادگیری به ویژه در محیط‌های تحصیلی می‌تواند پیامدهای قابل‌توجهی به همراه داشته باشد و بنابراین همواره لزوم توجه به این مهم، مورد انتظار است. در زمینه باورهای فراشناختی^۹ و اهمال‌کاری تحصیلی باید این نکته را در نظر داشت که با شناسایی افکار غیرمنطقی و تحریف‌های شناختی همسو با میل به اهمال‌کاری، می‌توان اهمال‌کاری را به میزان قابل‌توجهی کاهش داد (اوزر، دمیر و فراری^{۱۰}، ۲۰۱۳). با توجه به مفهوم‌پردازی فلاول^{۱۱} (۲۰۰۴)، فراشناخت عبارت است از دانش خاص فرد در خصوص فرآیندهای شناختی یا هر خصوصیت دیگری که مربوط به فرآیندهای شناختی است؛ او همچنین معتقد است که این سازه دارای دو بعد اساسی با عناوین دانش فراشناختی^{۱۲} و نظارت فراشناختی^{۱۳} است. در همین راستا، به عقیده ولز (۲۰۱۰)، دانش فراشناختی به اطلاعاتی اطلاق می‌شود که فرد درباره شناخت خود و راهبردهای یادگیری دارد و نظارت فراشناختی، به مجموعه‌ای از کارکردهای اجرایی مانند توجه، کنترل، برنامه‌ریزی و شناسایی خطا در عملکرد اشاره دارد. ولز (۱۹۹۵، ص: ۳۰۲)، معتقد است «فراشناخت را می‌توان به عنوان دانش یا باورهای پایدار درباره سیستم شناختی خود، آگاهی از عوامل مؤثر بر عملکرد این سیستم، تنظیم شناختی و هوشیاری نسبت به وضعیت فعلی آن و نیز ارزیابی اهمیت افکار و خاطرات» تعریف کرد. به‌طور کلی دو استدلال نشان می‌دهد که

¹ Hypervigilance

² Defensive avoidance

³ Buckpassing

⁴ Rationalization

⁵ Ferrari & Dovidio

⁶ Schouwenburg

⁷ Metacognition

⁸ Wells & Matthews' metacognitive theory of emotional disorders

⁹ Metacognitive beliefs

¹⁰ Ozer, Demir & Ferrari

¹¹ Flavell

¹² Metacognitive knowledge

¹³ Metacognitive monitoring

فراشناخت‌ها احتمالا با اهمال کاری مرتبط هستند؛ اول این که، اهمال کاری به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت و عاطفه منفی معرفی شده است (الیس و کناوس^۱، ۱۹۷۹) و به همین دلیل، ممکن است به عنوان یک راهبرد کنترل فراشناختی در نظر گرفته شود. دوم این که، هیجان‌های منفی با اهمال کاری مرتبط هستند (آنتونی و همکاران، ۱۹۹۸؛ فراری و همکاران، ۱۹۹۵؛ استوبر و جورمن، ۲۰۰۱؛ تالیس و همکاران، ۱۹۹۲) و طبق نظریه کارکرد اجرایی خودتنظیمی، اختلال هیجانی با ناسازگاری در فراشناخت‌ها مرتبط است. نتیجه این است که فراشناخت‌ها ممکن است به طور مستقیم به هیجان‌های منفی و اهمال کاری کمک کنند یا به طور غیرمستقیم از طریق اختلال هیجانی به اهمال کاری کمک کنند. فلاول (۱۹۷۹) و نلسون و نارس^۲ (۱۹۹۰)، مطرح می‌کنند که نظریات و پژوهش‌ها درباره فراشناخت‌ها در حوزه‌های روان‌شناسی رشد و شناختی تکامل یافته است؛ به ویژه مبانی نظری و تجربی در خصوص فراشناخت‌ها، به عنوان مبنایی برای درک و درمان اختلالات روان‌شناختی معرفی شده است (ولز و متیوز، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶). بنابراین به منظور درک بهتر عوامل پیش‌بینی تعیین‌کننده اهمال کاری تصمیم‌گیری و نیز مشکلاتی که این سازه در محیط‌های تحصیلی دانشگاهی ایجاد می‌کند، پژوهش حاضر قصد دارد تا با مروری محققانه و هدفمند، فراشناخت‌ها را به عنوان یک عامل اثرگذار مورد بحث و بررسی قرار بدهد.

۲- مدل فراشناختی

ولز و متیوز (۱۹۹۴، ۱۹۹۶)، اولین نظریه فراشناختی اختلال عملکرد روان‌شناختی را ارائه داده‌اند و بر پایه آن استدلال کرده‌اند که یک اختلال روان‌شناختی با ترکیبی از الگوهای فکری تکرارشونده (مانند، حواس‌پرتی و نگرانی)، فرآیندهای توجه ناسازگار (مانند، توجه متمرکز بر خود) و رفتارهای ناکارآمد (مانند، اجتناب) که یک سندرم شناختی-توجهی^۳ (ولز، ۲۰۰۰، ۲۰۱۰) را تشکیل می‌دهند و توسط باورهای فراشناختی کنترل می‌شوند، استمرار می‌یابد. سندرم شناختی-توجهی، به مجموعه‌ای از باورهای فراشناختی یک فرد اطلاق می‌شود که در موقعیت‌های مشکل‌ساز فعال می‌شوند و منجر به رفتارهای مقابله‌ای می‌شوند (ولز، ۲۰۰۰؛ ولز و متیوز، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶). باورهای فراشناختی به اطلاعاتی اشاره دارند که افراد درباره شناخت و حالات درونی خود و نیز درباره راهبردهای مقابله‌ای که بر هر دوی این‌ها (شناخت و هیجان) تأثیر می‌گذارند، در اختیار دارند (ولز، ۲۰۰۰؛ ولز و متیوز، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶).

باورهای فراشناختی، به طور کلی شامل باورهای فراشناختی مثبت^۴ و باورهای فراشناختی منفی^۵ است که اختصاصا به باور مثبت درباره نگرانی، باور منفی درباره غیرقابل کنترل و خطرناک بودن افکار، کفایت شناختی^۶، باور درباره نیاز به کنترل افکار و خودآگاهی شناختی^۷ تقسیم‌بندی می‌شوند. نوع اول، یعنی باورهای فراشناختی مثبت به اطلاعاتی اشاره دارند که افراد درباره راهبردهای مقابله‌ای دارند که بر شناخت و حالات درونی تأثیر می‌گذارند. این‌ها ممکن است شامل باورهایی مانند «نگرانی به من کمک می‌کند تا مسائل را در ذهن مرتب کنم» (کارت‌رایت-هاتون و ولز^۸، ۱۹۹۷) یا «نشخوار فکری به من کمک می‌کند مسائل را حل کنم» (پاپاجورجیا و ولز^۹، ۲۰۰۱) باشد. چنین باورهایی به عنوان پیش‌بینی‌هایی برای شروع یک مقابله ناسازگار و نیز پایه‌ای برای انتخاب آن‌ها به عنوان یک راهبرد، مفهوم‌سازی می‌شوند. نوع دوم، یعنی باورهای فراشناختی منفی به معنا و پیامدهای درگیر شدن در شکل معینی از مقابله و افکار و احساسات مزاحم مرتبط است. این فراشناخت‌ها، ممکن است شامل باورهایی مانند «نگرانی من غیر قابل کنترل است» (کارت‌رایت-هاتون و ولز، ۱۹۹۷) یا «نشخوار فکری به ذهن من آسیب می‌رساند» (پاپاجورجیا و ولز، ۲۰۰۱) باشد. چنین باورهایی، با تشدید فعالیت کلامی منفی همراه است و منجر به حفظ توجه بر تهدیدها و کاهش منابع اجرایی مفید برای مقابله موثر می‌شود؛ به طوری که افراد در تغییر به وضعیت عادی و به دور از تهدید، مشکل دارند (ولز، ۲۰۰۰). به علاوه، این تسلط فعالیت کلامی منفی، منابع موجود برای اجرا در موقعیت‌ها و فرآیندهای حل مسئله مشابه، که معمولا راهی مؤثر برای تقویت برنامه‌ریزی و آماده شدن برای مقابله‌ای کارآمد به شمار می‌روند، را محدود می‌کند (ولز، ۲۰۰۰). بنابراین، فعال‌سازی ترکیبی و هم‌زمان باورهای فراشناختی مثبت و منفی منجر به تداوم اختلال در عملکرد می‌شود، زیرا فرد درگیر یک راهبرد مقابله‌ای ناسازگار می‌شود که اطلاعات مربوط به ناتوانی عمومی در کنترل افکار و هیجان‌ها را به شیوه‌ای مطلوب تغییر شکل می‌دهد (ولز، ۲۰۰۰).

¹ Ellis & Knaus

² Nelson & Narens

³ Cognitive-attentional syndrom

⁴ Positive metacognitive beliefs

⁵ Negative metacognitive beliefs

⁶ Cognitive competence

⁷ Cognitive self-consciousness

⁸ Cartwright-Hatton & Wells

⁹ Papegeorgiou & Wells

باورهای فراشناختی مثبت و منفی ناسازگار، در انواع مشکلات روانی به طور کلی و نیز مشکلات خاص موقعیت‌های یادگیری، از جمله اهمال کاری تحصیلی (مرادی، عبدالرحمن و کرمی، ۱۳۹۹)، اهمال کاری عمومی^۱ (زارعی و خشوعی، ۱۳۹۵)، اهمال کاری رفتاری^۲ و اهمال کاری تصمیم‌گیری (فرنی، اسپادا، نیکچویچ، جورجیو و مونتا^۳، ۲۰۰۹)، اضطراب امتحان (اسپادا، نیکچویچ، مونتا و ایرسون^۴، ۲۰۰۶)، علائم و سواس فکری-اجباری (ولز و پاپاجورجیا، ۱۹۹۸)، استرس و نگرانی (اسپادا، نیکچویچ، مونتا و ولز، ۲۰۰۸) و هراس اجتماعی (کلارک و ولز^۵، ۱۹۹۵) دخالت دارند.

۳- مدل کارکرد اجرایی خودتنظیمی^۶

فراشناخت‌ها، نقش اصلی را در مدل کارکرد اجرایی خودتنظیمی اختلالات روان‌پزشکی ایفا می‌کنند (ولز و متیوز، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶). مدل کارکرد اجرایی خودتنظیمی، یک معماری شناختی را توصیف می‌کند که شامل سه سطح تعاملی است که به صورت خودکار ترسیم می‌شوند: (۱) سطح پایین (یا از پایین به بالا)، (۲) یک مرحله هوشیار که فرآیندهای شناختی آگاهانه و راهبردهای توجه هوشیار را منعکس می‌کند و (۳) یک سطح بالاتر که نشان‌دهنده حافظه بلندمدت است و طبق مدل، جایی است که باورهای فراشناختی (یا فراشناخت‌ها) در آن ذخیره می‌شوند. در این خصوص، مدل کارکرد اجرایی خودتنظیمی پیش‌بینی می‌نماید که فراشناخت‌ها می‌توانند به طور علی بر علائم عاطفی تأثیر بگذارند. نتایج پژوهش‌های مربوط به هیجان‌ناهی مثل اضطراب با مدل خودتنظیمی مطابقت دارند و مطالعات تجربی از باورهای فراشناختی به عنوان یک مکانیسم علی در نشانه‌های اختلالات روان‌شناختی حمایت می‌کنند (کاپوبیناکو، هیل، برایت^۷ و ولز، ۲۰۱۹).

ساجیو و وان^۸ (۲۰۱۵) مطرح می‌کنند که فراشناخت‌هایی (مانند، دانش فراشناختی، تجارب فراشناختی و نظارت فراشناختی)، با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. هم‌چنین کوک و همکاران^۹ (۲۰۱۵)، دراگان و دراگان^{۱۰} (۲۰۱۴)، ولز و کارت‌رایت-هاتون (۲۰۰۴) و تجریشی، زاهدی و محمدخانی (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود به رابطه مثبت و معنی‌دار باورهای فراشناختی و هیجان‌های منفی مانند اضطراب و افسردگی که می‌توانند از پیشایندهای اهمال کاری باشند، تأکید داشتند. در این راستا، لیهی^{۱۱} (۲۰۰۹) نیز بر جدایی‌ناپذیری دو مفهوم تفکر و هیجان تأکید داشته و مطرح می‌کند که باورهای فراشناختی، ماهیتی منفی دارند و بنابراین با سبک‌های معیوب و ناسازگار تنظیم هیجان، رابطه مثبت و معنی‌دار دارند. هم‌چنین پنکوئین، کوئستل، دلاویل، دلاگر و مین‌تننت^{۱۲} (۲۰۱۹)، در پژوهشی بیان می‌کنند که راهبردهای مقابله‌ای موثر برون‌ریزی هیجانی و تفکر منطقی با تجارب پیشین فراشناختی رابطه مثبت و معنی‌دار دارند و هنگامی که افراد با مشکلات و موقعیت‌های چالش‌زا مواجه می‌شوند، تجارب فراشناختی گذشته به مقابله کارآمد و حل موفقیت‌آمیز این چالش‌ها کمک می‌کنند.

از آن جا که فراشناخت به دانش و نحوه تنظیم فرآیندهای شناختی افراد اشاره دارد، بنابراین یکی از مولفه‌های اساسی تفکر خلاق (نظارت و کنترل شخصی) نیز به شمار می‌آید. با توجه به جنبه‌های خاص فراشناخت (مانند دانش فراشناختی، تجربه فراشناختی و نظارت فراشناختی)، شیائو، ویجیان و لیرن^{۱۳} (۲۰۱۹)، خاطر نشان می‌سازند که این جنبه‌ها و به خصوص دانش فراشناختی با کمک به فرد برای انتخاب، ارزشیابی و تصحیح راهبردهای شناختی، برای تفکر خلاقانه مهم هستند و آموزش دانش فراشناختی، حل مسئله خلاق را ارتقا می‌بخشد و نیز تجربه فراشناختی، پردازش سیال را که از علائم تفکر خلاق است، تسهیل می‌کند.

اسپادا، هیو و نیکچویچ^{۱۴} (۲۰۰۶)، شواهد تازه‌ای را مبنی بر این که باورهای فراشناختی ناسازگار در انواع اهمال کاری (مانند تحصیلی، رفتاری و تصمیم‌گیری) نیز نقش دارند، ارائه کرده‌اند و در پژوهش خود دریافتند که باورهای فراشناختی مثبت درباره نگرانی «به عنوان مثال، نگرانی می‌تواند به

¹ General procrastination

² Behavioral procrastination

³ Fernie, Spada, Nikcevic, Georgiou & Moneta

⁴ Ireson

⁵ Clark & Wells

⁶ Self-regulation executive function model

⁷ Capobinaco, Heal & Bright

⁸ Sajeev & Vani

⁹ Cook & colleagues

¹⁰ Dragan & Dragan

¹¹ Leahy

¹² Pennequin, Questle, Delaville, Delugre & Maintenant

¹³ Xiaoyu, Weijian & Liren

¹⁴ Spada, Hiou & Nikčević

من در حل مشکلاتم کمک کند»، اهمال کاری تصمیم‌گیری را پیش‌بینی می‌کنند. هم‌چنین، پژوهش‌های گسترده‌تر توسط فرنی و اسپادا (۲۰۰۸)، وجود باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال کاری را در اهمال کاران رفتاری مزمن شناسایی کرده است. مبانی نظری و یافته‌های تجربی حاصل از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فراشناخت‌ها به طور کلی دارای نقشی دوگانه هستند. به این معنا که، مفاهیمی مانند دانش فراشناختی، تجربه فراشناختی و نظارت فراشناختی دارای نقشی مثبت، اما باورهای فراشناختی مثبت و منفی که باورهای معیوب و راهبردهای ناسازگاری به شمار می‌روند، دارای نقشی منفی هستند و در دوام اختلال‌های روان‌شناختی موثر عمل می‌کنند. بنابراین مرور بر شواهد پژوهشی متنوع و گوناگون و یکپارچه کردن یافته‌ها در یک پژوهش واحد، از لحاظ نظری و کاربردی دارای اهمیت بوده تا نقش بازدارندگی و تسهیل‌کنندگی فراشناخت‌ها را در محیط‌های یادگیری نمایان سازد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش شیائو و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر رابطه مثبت دانش فراشناختی با خلاقیت هیجانی، با مبانی نظریه پیازه^۱ درباره هشیاری شناختی^۲ (۱۹۷۶) که معتقد است در فرآیند هشیاری شناختی، شخص از یک سطح زیرین ناهشیار به یک سطح زبرین هشیاری می‌رسد و این که فرد هشیار خودتنظیم است، هم‌خوانی دارد. هم‌چنین با نظریه فلاول (۲۰۰۴) درباره فراشناخت، که دانش فراشناختی را به‌عنوان یک فعالیت ذهنی سطح بالا معرفی می‌کند که با یادگیری و عملکرد شخص رابطه مثبت دارد، همسو است. دانش فراشناختی به شخص فرصت و امکان خودآگاهی می‌دهد؛ به این معنا که فرد به عنوان یک پردازش‌گر نسبت به عملکرد حافظه و سیستم توجه خود شناخت حاصل می‌کند، ماهیت و انتظارات تکالیف را می‌شناسد و با توجه به شناخت خود از راهبردها، بهترین راهبرد را برای حل مسئله‌های شناختی و هیجانی انتخاب می‌نماید. به بیان دیگر دانش فراشناختی، به شخص برای انتخاب، ارزشیابی و تصحیح راهبردها جهت حل تکالیف کمک می‌کند که برای تفکر خلاق مهم است. از این رو، می‌توان گفت افزایش دانش فراشناختی، منجر به افزایش نموده‌های خلاقیت در انجام تکالیف شده و از طریق تقویت تفکر واگرا و انتخاب‌های متعدد منجر به ارائه پاسخ‌های متنوع و مفید به موقعیت‌های یادگیری و ساختن راه‌حل‌های موثر در مواقع مواجهه با چالش، برای برون‌رفت از موقعیت اضطراب‌زای بلاتکلیفی می‌شود؛ بنابراین افراد خلاق به جهت توانمندی بالایی که در نظارت خود و کنترل شرایط دارند، کمتر احتمال دارد دچار شکست و مشکل در تحقق اهداف تعیین شده قبلی خود شوند.

رابطه منفی باورهای فراشناختی با علائم عاطفی - هیجانی که ذکر گردید، با نظریه ولز (۲۰۱۰) درباره مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی که در آن نشانگان/سندرم شناختی-توجهی نقشی محوری دارد و در صورت فعال شدن می‌تواند سطح فراشناختی را متأثر ساخته و باورهای فراشناختی را فراخوانی نماید، هم‌خوان است. پس در یک جمع‌بندی نهایی از نقش هر یک از مؤلفه‌های باورهای فراشناختی در فرآیند پردازش اطلاعات می‌توان گفت، باورهای فراشناختی در فرآیند خودتنظیمی دارای یک نقش منفی یا بازدارنده هستند که سطح تفکر و سطح پردازش را متأثر ساخته و موجب سوگیری در فرآیند خودتنظیمی شناختی - هیجانی می‌شوند و به این طریق عملکرد شناختی فرد را تحلیل می‌برند.

اسپادا و همکاران (۲۰۰۶)، در پژوهشی با عنوان فراشناخت‌ها، هیجان‌ها و اهمال کاری شواهد تازه‌ای را مبنی بر این که فراشناخت‌ها مستقل از هیجان‌های منفی با رفتارهای اهمال‌کارانه مرتبط‌اند، ارائه دادند. در این پژوهش، نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیونی نشان داد که: (۱) باورهای مربوط به کفایت شناختی، به عنوان یکی از جنبه‌های فراشناخت‌ها، اهمال کاری رفتاری را مستقل از افسردگی پیش‌بینی می‌کنند و (۲) باورهای مثبت درباره نگرانی نیز، به عنوان یک جنبه دیگر، اهمال کاری تصمیم‌گیری را مستقل از افسردگی پیش‌بینی می‌کنند. در راستای این یافته‌ها، به نظر می‌رسد که نظریه فراشناختی، برای درک رفتار اهمال‌کارانه مفید و موثر باشد. در خصوص اهمال کاری رفتاری، می‌توان چنین فرض کرد که افرادی که دارای باورهای منفی درباره کارایی و کفایت شناختی خود هستند (یک بعد فراشناختی که ارتباط تنگاتنگی با هیجان‌های منفی دارد؛ ولز، ۲۰۰۰)، ممکن است در توانایی‌های مرتبط با تکالیف عملکردی خود شک کنند؛ و این احتمالاً بر انگیزه فرد و هم‌چنین شروع و تکمیل تکلیف تأثیر منفی می‌گذارد و منجر به اهمال کاری رفتاری می‌شود. تبیین احتمالی ارتباط بین باورهای مثبت درباره نگرانی و اهمال کاری تصمیم‌گیری می‌تواند چنین باشد که زمانی که فردی یک محرک عاطفی را تجربه می‌کند، باورهای مثبت درباره نگرانی، منجر به فعال‌سازی فرآیندهای «واقعیت‌آزمایی درونی»^۳ (برزنیتز^۴، ۱۹۷۱)

¹ Piaget

² Cognitive consciousness

³ Internal reality-testing

⁴ Breznitz

با «حل مسئله ذهنی»^۱ (بورکوویک، رایبسون، پروزینسکی و دی پری، ۱۹۸۳) می‌شود؛ که به کار گرفتن قوا برای حل مسئله ذهنی، احتمالاً مانع از اجرای فرآیندهای تصمیم‌گیری می‌شود؛ بنابراین، منجر به اهمال‌کاری تصمیم‌گیری می‌شود. از منظر درمانی، این یافته‌ها می‌تواند نشان دهد که تغییر و اصلاح باورها درباره اعتماد شناختی و باورهای مثبت درباره نگرانی ممکن است در درمان رفتار اهمال‌کاری مفید باشد.

در پژوهشی که توسط فرنی و اسپادا (۲۰۰۸)، مبنی بر شناسایی و وجود دو نوع باور فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال‌کاری، در اهمال‌کاران مزمن انجام شد، آن‌ها به این نتیجه رسیدند که باورهای فراشناختی مثبت درباره اهمال‌کاری فقط با اهمال‌کاری تصمیم‌گیری همبستگی مثبت داشتند. این یافته با این اصل نظری فراشناختی مطابقت دارد که انتظار می‌رود باورهای فراشناختی مثبت، نزدیک به انتخاب راهبرد (نحوه تصمیم‌گیری درباره انتخاب یک راهبرد) و شروع اقدام برای گرفتن یک تصمیم خاص باشد (به این معنا که، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، احتمالاً قبل از اهمال‌کاری رفتاری رخ می‌دهد).

کوک و همکاران (۲۰۱۵)، دراگان و دراگان (۲۰۱۴)، ولز و کارت‌رایت-هاتون (۲۰۰۴) و تجربیشی و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود به رابطه مثبت و معنی‌دار باورهای فراشناختی و هیجان‌های منفی مانند اضطراب و افسردگی و همچنین پنکوئین و همکاران (۲۰۱۹)، در پژوهشی ابراز کردند که راهبردهای مقابله‌ای موثر برون‌ریزی هیجانی و تفکر منطقی با تجارب پیشین فراشناختی رابطه مثبت و معنی‌دار دارند؛ در این راستا، در خصوص رابطه بین هیجان منفی اضطراب و اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، نتایج نشان داد که چگونه میزان نگرانی دانشجویان در مورد عملکرد تحصیلی خود، گرایش به فرار از تصمیم‌گیری‌های دشوار از طریق به تعویق انداختن تصمیم‌ها را تعیین می‌کند، همان‌طور که قبلاً توسط هایکاک، مک‌کارتی و اسکای^۳ (۱۹۹۸) نیز، تایید شده است. در واقع، رفتارهای خودزنی که با اضطراب در موقعیت‌های تحصیلی فعال می‌شود، مانع پیشرفت گام‌های مختلفی می‌شود که دانشجویان برای تکمیل تکالیف تحصیلی خود برداشته‌اند. بنابراین، در این مورد، یک تمایل غیر قابل کنترل به تاخیر است که ممکن است به سطح بالاتری از نگرانی دانشجویان در مورد عملکرد تحصیلی خود منجر شده باشد.

پیشنهادات

با توجه به منطقی حاکم بر پژوهش‌های کمی (اثبات‌گرایی)، یافته‌های حاصل از پژوهش‌های متنوع و مرتبط در یک حوزه موضوعی، کاربردپذیری انواع پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش‌ها را برای موقعیت‌های گوناگون فرهنگی و با جوامع آماری مختلف و نیز با سنین متفاوت تایید می‌کند. به عنوان مثال از جهت ارزیابی، می‌توان اطلاعات مورد اعتمادی را درباره باورهای فراشناختی خاص اهمال‌کاری حاصل کرد. از لحاظ درمانی، مورد تایید است که فرض شود که اصلاح این باورهای ناسازگار می‌تواند یک مداخله ارزشمند برای بازسازی شناخت‌های ناسازگار سنتی باشد. با توجه به این‌که یافته‌های حاصل از پژوهش‌های پیشین ناکافی به نظر می‌رسند، انتظار می‌رود که مطالعات تکمیلی به منظور گردآوری و ارائه اطلاعات سودمند و پایا در طول زمان و نیز با سایر نمونه‌ها، انجام گیرند. همچنین، به دلیل حساسیت بالایی که ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش‌ها برای تشخیص و ارائه درمان موثر و تداوم اثرات درمان و بهبودی، لازم است داشته باشند، پیگیری مطالعات دقیق‌تر و تکمیلی در آینده، حتی از نوع مطالعات طولی و آزمایشی مورد انتظار است.

همچنین، انتظار می‌رود یافته‌های تجمیم شده در این مطالعه و نیز پژوهش‌های پیشین مرتبط، به منظور تعیین سیاست‌های اجرایی و قانون‌گذاری، با توجه به محدودیت‌های موجود در مطالعات، با احتیاط مورد استفاده قرار گیرد. مطلوبیت اجتماعی، سوگیری‌های خودگزارش‌دهی، اثرات زمینه و بافت و نیز یادآوری ضعیف آزمودنی‌ها در مواقع پاسخ‌دهی با ابزارهای پژوهش، ممکن است در ایجاد خطاهای احتمالی نقش ایفا کرده باشند. با این حال، علی‌رغم این محدودیت‌ها، خوش‌بینانه انتظار می‌رود که مطالعه پژوهشی حاضر و نیز پژوهش‌های مرتبط با فراشناخت‌ها، ممکن است برای استخراج و استنباط باورهای فراشناختی مثبت و منفی خاص اهمال‌کاری به ویژه در محیط‌های تحصیلی، در ارزیابی‌های بالینی، فرمول‌بندی درمان و نیز در ارائه گامی فراتر به سمت توسعه مفهوم فراشناخت‌ها و پیامدهای آن مفید باشد.

از طرفی، می‌توان خوش‌بین بود که در مداخله‌های آموزشی و درمانی با هدف تقویت خلاقیت هیجانی در سطح مدارس و دانشگاه‌ها، به منظور افزایش دانش فراشناختی و تنظیم فراشناختی یادگیرندگان، آموزش‌های فراشناختی ارائه گردد. از سوی دیگر با توجه به بازدارندگی باورهای فراشناختی در خلاقیت هیجانی، لازم است فراگیران نسبت به باورهای فراشناختی و نحوه فعالیت آن‌ها شناخت حاصل کرده و روش‌های مقابله کارآمد با این باورها

¹ Mental problem-solving

² Borkovec, Robinson, Pruzinsky & DePree

³ Haycock, McCarthy & Skay

را یاد بگیرند. حداقل می توان تصور کرد که ایده هایی که در حال حاضر در این زمینه شکل می گیرد، می تواند روزی به روشی برای آموزش کودکان (و بزرگسالان) برای تصمیم گیری عاقلانه و متفکرانه در زندگی و همچنین درک و یادگیری بهتر در محیط های آموزشی رسمی تبدیل شود.

منابع و مراجع

- حسین زاده فیروزآباد، یحیی، بساک نژاد، سودابه و داودی، ایران. (۱۳۹۶). پیش بینی مؤلفه های اضطراب امتحان با توجه به اهمال کاری رفتاری، اهمال کاری تصمیم گیری و اجتناب شناختی در دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. ۲۳ (۴): ۴۳۷-۴۲۴.
- رازقی، فاطمه السادات، میرزا حسینی، حسن و زرغام حاجبی، مجید. (۱۳۹۹). مدل یابی رابطه اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال کاری تحصیلی: نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*. ۱۱ (۳): ۳۳۴-۳۵۹.
- زارعی، لیلا و خشوعی، مهدیه السادات. (۱۳۹۵). رابطه اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانش آموزان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. ۲۲ (۳): ۱۱۳-۱۳۰.
- گزیدری، ابراهیم، غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان. *مجله روانشناسی*. ۱۹ (۴): ۳۴۶-۳۶۲.
- محمدی بایتمر، جهانگیر و ساعد، امید. (۱۳۹۷). ویژگی های روان سنجی پرسشنامه باورهای فراشناختی در مورد اهمال کاری در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*. ۱۱ (۳۰): ۴۰-۵۵.
- مرادی، آسیه، بابا، عبدالرحمن و کرمی، جهانگیر. (۱۳۹۹). نقش خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۸ (۱۴): ۵۷-۷۱.

- Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V., & Swinson, R. P. (1998). *Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders*. *Behaviour research and therapy*, 36(12), 1143-1154.
- Balkis, M., and Duru, E. (2015). *Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form*. *Eur. J. Psychol. Educ.* 31, 439-459. doi: 10.1080/15298868.2013.763404.
- Balkis, M., Duru, E., and Bulus, M. (2013). *Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model*. *Eur. J. Psychol. Educ.* 28, 825-839. doi: 10.1007/s10212-012-0142-5.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. A. (1983). *Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes*. *Behaviour research and therapy*, 21(1), 9-16.
- Breznitz, S. (1971). *A study of worrying*. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(3), 271-279.
- Chen, B. B., & Qu, W. (2017). *Life history strategies and procrastination: The role of environmental unpredictability*. *Personality and Individual Differences*. 117 (2017) 23- 29.
- Capobinaco, L., Heal, C., Bright, M., & Wells, A. (2019). *What comes First Metacognition or Negative Emotion? A Test of Temporal precedence*. *Frontiers in psychology*. 10.2507. [Doi: 10.3389/Fpsyg.2019.02507].
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). *A cognitive model of social phobia*. In R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 69-93). New York: Guilford Press.
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). *Beliefs about worry and intrusions: The metacognitions questionnaire and its correlates*. *Journal of Anxiety Disorders*, 11, 279-315.
- Cook, S.A., Salmon, P., Dunn, G., Holcombe, C., Conford, P., & Fisher, P. (2015). *The association of metacognitive beliefs with emotional distress after diagnosis of cancer*. *Health psychology*, 34, 207 -215.
- Dragan, M., & Dragan, W. (2014). *Temperament and anxiety: the mediating role of metacognition*. *J Psychopathol Behav Assess*, 36, 246 - 254. [Doi: 10.1007/s10862-013-9392-z].
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet Book.
- Flavell, J.H. & Flavell, R.F. (2004). *Development of children intuitions about thought - action relations*. *Journal of cognition and development*, 5(4), 451-460.

- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Ferrari JR, Dovidio JF. (2000). *Examining, behavioral processes in indecision: Decisional Procrastination and decision-making style*. *Journal of Research in Personality*; 34(1): 37-127.
- Fernie, B.A., Spada, M.M., Nikcevic, A.V., Georgiou, G.A., & Moneta, G.V. (2009). *Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire*. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23 (4), 283- 293.
- Grunschel, C., and Schopenhauer, L. (2015). *Why are students (not) motivated to change academic procrastination? An investigation based on the Transtheoretical Model of change*. *J. Coll. St. Dev.* 56, 187–200. doi: 10.1353/csd.2015.0012.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., and Fries, S. (2016). *Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being*. *Learn. Individ. Differ.* 49, 162–170. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.008.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., and Skay, C. L. (1998). *Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety*. *J. Couns. Dev.* 76, 317–324. doi: 10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- Janis, I. L., and Mann, L. (1977). *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice and Commitment*. New York, NY: Free Press.
- Leahy, R. (2009). *Resistance: an emotional schema therapy (EST) approach* In: Simos G, editor. *Cognitive behavior therapy: A guide for the practicing clinician*. 2. USA: Routledge. p. 187-204.
- Mann, L. (2016). *Procrastination revisited: a commentary*. *Aust. Psychol.* 51, 47–51. doi: 10.1111/ap.12208.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). *Metamemory: A theoretical framework and some new findings*. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press.
- Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2013). *Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study*. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31 (3), 127- 135.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2001). *Positive beliefs about depressive rumination: Development and preliminary validation of a self-report scale*. *Behavior Therapy*, 32, 13–26.
- Pennequin, V., Questle, F., Delaville, E., Delugre, M., & Maintenant, C. (2019). *Metacognition and Emotional regulation in children from 8 to 12 Years old*. *British Journal of Educational psychology*.]Doi: 10.1111/bjep.12305].
- Piaget, J. (1976). *Biology and cognition*. In Piaget and his school (pp. 45-62). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). *Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression*. *Cognitive therapy and research*, 25(1), 49-60.
- Solomon LJ, Rothblum ED. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *J Couns Psychol*; 31 (4):503.
- Schouwenburg, H. (2005); *on counseling the procrastinator in academic setting*. Presented at The Fedora Psyches Conference.
- Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Ireson, J. (2006). *Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on surface approach to studying*. *Educational Psychology*, 26, 1–10.
- Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). *Metacognition, perceived stress, and negative emotion*. *Personality and Individual Differences*, 44, 1172–1181.
- Sajeev, B., & Vani, M. (2015). *A correlation study of metacognition, emotional competence and scholastic achievement of XIth Grade students*. *Journal of Ravishankar University. Part –A*, 19-20, 9-14.
- Tallis, F., Eysenck, M., & Mathews, A. (1992). *A questionnaire for the measurement of nonpathological worry*. *Personality and individual differences*, 13(2), 161-168.
- Wells, A. (2010). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. *Cognitive behavioral therapy book reviews*, 6(1): 1-4.
- Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester: Wiley.
- Wells, A., and Matthews, G. (1994). *Attention and Emotion: A Clinical Perspective*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wells, A., and Matthews, G. (1996). *Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model*. *Behav. Res. Ther.* 34, 881–888. doi: 10.1016/S0005-7967(96) 00050-2.



- Wells, A., & Papageorgiou, C. (1998). **Relationships between worry and obsessive-compulsive symptoms and meta-cognitive beliefs.** *Behaviour Research and Therapy*, 36, 899–913.
- Wells, A., & Cartwright – Hatton, S. (2004). **A short form of the metacognitions Questionnaire: properties of the MCQ-30.** *Behavior Research and Therapy*, 42, 385 – 396.
- Wells, A. (1995). **Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder.** *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23, 301–320.
- Xiaoyu, J., Weijian, L., & Liren, C. (2019). **The role of metacognitive components in creative thinking.** *Frontiers in psychology*, 10, 2404. [Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02404].
- Zahedi Tajrishi, K., Mohammad khani, Sh., & Jadidi, F. (2011). **Metacognitive Beliefs and Negative Emotion.** *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 30, 530 – 533 . [Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.103].