

Research Article

The effectiveness of the Integrative Intervention Program Based on the Academic Aspiration and Meta cognitive Awareness on the Self-Handicapping

Farideh Hemmati¹, Hooshang Jadidi^{*2}, Yahya Yarahmadi³, Maryam Akbari⁴

1. PhD student, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

Abstract

This study aimed to evaluate the effect of integrated intervention program training on academic motivation and metacognitive awareness of female students' academic self-disability. The study was a pre-test-post-test quasi-experimental design with a control group. Substituted The control group received 10 sessions of 90 minutes for (two months) combined academic enthusiasm and metacognitive awareness training. Research data were collected using the Jones and Rudlet Disability Questionnaire before and after the training intervention. Data analysis was performed using analysis of covariance. The results showed that the integrated training program based on academic aspiration and metacognitive awareness significantly reduced self-disability. The research findings suggest that teaching academic aspiration can be a suitable intervention method to reduce students' self-disability.

Key words: Academic aspiration, metacognitive awareness, self-handicapping

اثر بخشی برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی

فریده همتی^۱، هوشنگ جدیدی^{۲*}، یحیی یاراحمدی^۳، مریم اکبری^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

faridehhemati250@gmail.com

۲. استاد یار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

hjadidi86@gmail.com

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

yyarahmadi@gmail.com

۴. استادیار، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

akbari1384@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارزیابی تأثیر آموزش برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود. پژوهش، طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. نمونه پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود که پس از غربالگری نمره بالایی در خودناتوان‌سازی داشتند و براساس نمونه‌گیری تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل، جایگزین شدند. گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش تلفیقی اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی را دریافت کردند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه خودناتوان‌سازی جونز و رودلت پیش از شروع مداخله آموزشی و پس از آن، از افراد هر دو گروه جمع‌آوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس نشان دادند برنامه آموزشی تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی موجب کاهش خودناتوان‌سازی در سطح معنی‌داری شد. براساس یافته‌های پژوهش، آموزش تلفیقی اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی می‌تواند به‌عنوان روش مداخله‌ای مناسب برای کاهش خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان به کار رود.

واژه‌های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، آگاهی فراشناختی، خودناتوان‌سازی تحصیلی

مقدمه

به دلیل ماهیت ارزشیابی، زمینه و بافت تحصیلی برای بسیاری از دانش‌آموزان می‌تواند تهدیدآمیز باشد؛ زیرا انتظارات والدین، معلمان و استرس‌های نشأت گرفته از سوی آنها برای قبولی در رشته‌های خاص موجب تجربه باورهای مخربی نظیر ناتوانی در عملکرد مطلوب تحصیلی می‌شود (فطین، حسینیان، اصغرنژاد فرید و ابوالمعالی، ۱۳۹۶). با توجه به اینکه ناتوانی در کسب معیارهای مشخص موفقیت، ملاک بی‌کفایتی و نداشتن شایستگی است (فرداس، فرایری، واله، و نانز، ۲۰۱۶)، ترس از شکست در دانش‌آموزان دامنه‌ای از احساسات مثبت و منفی را در چالش‌های تحصیلی خود مانند لذت، امید، اضطراب، شرم و استرس را ایجاد می‌کند (پکران، گوتز، فرانزل، بارچفلد، و پری، ۲۰۱۱؛ مانتز - ماس، ویلدا کانتی، سسی، و پائلو، ۲۰۱۷) و دانش‌آموزان در واکنش با چنین شرایطی دستخوش هیجان می‌شوند و ممکن است برای مقابله با آن از مکانیسم‌های دفاعی روانی استفاده کنند. یکی از این مکانیسم‌ها خودناتوان‌سازی^۱ است. خودناتوان‌سازی به‌عنوان سپر محافظت از عزت نفس عمل می‌کند که با آن، دانش‌آموز به دلیل محافظت از عزت نفس خود، به راهبرد خودناتوان‌سازی مبادرت می‌ورزد تا عملکرد ضعیفش ارزیابی نشود و عزت نفسش خدشه‌دار نشود (اکسینگ، جیو، جیانگ، آرشیر، و لیو، ۲۰۱۸). بدین ترتیب، مشاهده‌کنندگان نمی‌توانند استنتاج کنند که علت عملکرد ضعیف، ناتوانی یادگیرنده است؛ بلکه به نظر می‌رسد موانعی نظیر نبود فرصت برای تمرین دانش‌آموز علت پیامد منفی است. فرد با اقدام به خودناتوان‌سازی، امیدوار است شایستگی خود را در نظر خود و دیگران حفظ کند (حسینیان و نیکنام، ۱۳۹۰).

جونز و رودلت^۲ خودناتوان‌سازی را نخستین بار در سال ۱۹۷۸ مطرح کردند و گسترش دادند و در سال ۱۹۸۲ خودناتوان‌سازی را با سه مؤلفه عذرتراشی^۳، خلق منفی^۴ و تلاش^۵ معرفی کردند. عذرتراشی (یا فرصت برونی کردن)، این مؤلفه یکی از ساختارهای زیربنایی خودناتوان‌سازی است که نوعی اسناد علی^۶ است (جونز و رودلت، ۱۹۸۲) و موفقیت را به سرعت به صورت علت درونی و شکست را به صورت علت بیرونی تفسیر می‌کند. این سوگیری به اعمال راهبردهایی برای محافظت از عزت نفس یا افزایش آن اشاره دارد (آلتر و فرگاس، ۲۰۰۷). مؤلفه خلق منفی به نگرانی درباره برداشت از شایستگی فرد و نیز شک به خود در انجام عملکردهای متفاوت گفته می‌شود (آرکین و اولسون، ۱۹۹۸). مؤلفه تلاش نیز رفتارهایی است که یادگیرندگان عموماً برای حفاظت خود از شکست‌های محتمل پیش رو به کار می‌گیرند (کاوینگتون، ۱۹۸۴). در تفسیری دیگر، خودناتوان‌سازی به دو شکل اساسی می‌تواند بروز کند؛ ۱- خودناتوان‌سازی رفتاری^۷: بروز رفتارهایی که شانس موفقیت را کاهش می‌دهد؛ همانند استفاده از دارو یا الکل یا ممارست کافی نداشتن برای یک تکلیف و ۲- خودناتوانی ادعا شده^۸: ادعای وجود شرایط نامساعد قبل از ارزیابی. محققان تفاوت‌های جنسیتی در اشکال خودناتوان‌سازی را در میان افراد مشاهده کرده‌اند (جاکنیز، و همکاران، ۲۰۱۶)؛ برای مثال، مردان تمایل بیشتری به خودناتوان‌سازی رفتاری دارند و زنان برعکس گرایش بیشتری به خودناتوان‌سازی ادعا شده دارند (فیدل، لفلر، هارت یانگ، و کافو، ۲۰۱۲).

². Jones & Rudlet

³. excuse making

⁴. Negative mood

⁵. effort

⁶. causal attribution

⁷. behavioral

⁸. claimed

¹. Self-Handicapping

شواهد نشان می‌دهد استفاده از مکانیسم خودناتوان‌سازی هزینه‌های زیادی از جمله نداشتن اطمینان در توانایی‌های شخصی خود، فقدان امید برای کسب موفقیت، فقدان تاب‌آوری، مصرف دارو، بزرگنمایی بیماری‌ها و دردها، اعتماد به نفس و سلامت روانی پایینی دارد (دیتو، کینگ و والدز، ۲۰۱۷، زرشناس، جهرمی، جهرمی و منشدی، ۲۰۱۹). دپ و هاراکیوسز^۱ (دپ و هاراکیوسز، ۱۹۹۶؛ به نقل از باروتچو یلدیرم، و دمیر، ۲۰۱۹) بر این باورند که افراد خودناتوان‌ساز ممکن است اضطراب و تمرکز کمتری بر ترس در طی عملکرد داشته باشند؛ زیرا آنها همیشه برای توجیه شکست آمادگی دارند. آکین (۲۰۱۴) بر این باور است که اجتناب از موفقیت به‌طور مثبت، استفاده از خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند؛ درحالی‌که دستیابی به موفقیت تحصیلی به‌طور منفی خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند.

هرچند بیشتر از چند دهه از بررسی سازه خودناتوان‌سازی نمی‌گذرد و هنوز یافته‌های این مفهوم در حال طی کردن گام‌های اولیه است، محققان رابطه خودناتوان‌سازی با اهمال‌کاری، اضطراب امتحان، عزت نفس و خودشایستگی (باروتچو یلدیرم و دمیر، ۲۰۱۹، مهدی‌زاده، رجایی‌پور، هویدا و سلم‌آبادی ۱۳۹۷؛ هاشمی‌رزینی، موسوی‌پناه و شیرینی، ۱۳۹۷)، اهداف پیشرفت تحصیلی (تانن‌بیوم، ۲۰۰۷، فرراد و همکاران، ۲۰۱۶)، انگیزش تحصیلی (آمیما، و وانگ، ۲۰۱۸)، خودکارآمدی تحصیلی (آنتونی، ۲۰۱۶)؛ کمال‌گرایی (کارنر - هاتلیک، ۲۰۱۴)، ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای مقابله با استرس (میکائیلی، پرزور، بازدار و حاتملو، ۱۳۹۶) را در پژوهش‌هایشان نشان داده‌اند؛ اما شناسایی علل و پیش‌آیندهای خودناتوان‌سازی و یافتن راه‌هایی برای پیشگیری یا جبران آن، از موضوعات

کاربردی و مهم در حوزه پژوهش‌های آموزشی است. یکی از راه‌های رسیدن به چنین هدفی، برانگیختن دانش‌آموزان به تلاش برای داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب با تکیه بر ظرفیت‌های روانی مثبت و اشتیاق به مطالعه و تحصیل است، تا نیل به مزیت‌های رقابتی تسهیل شود. با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی^۲ پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی است (اسچافیلد، مرتینز، پینتو، سالانوا، و بیکر، ۲۰۰۲)، آگاهی از عوامل مؤثر و سوق‌دهنده دانش‌آموزان به سمت اشتیاق و درگیری تحصیلی، مهم و ضروری است (صدوقی، ۱۳۹۸). اشتیاق تحصیلی اصطلاح پیچیده‌ای است که بر الگوهای متفاوت دانش‌آموزان در انگیزش، شناخت و رفتار تأکید دارد (بارن، و کوربین، ۲۰۱۲، شارما، و بهومیگ، ۲۰۱۳، الرشیدی، فان، و نگو، ۲۰۱۶) و با شاخص‌هایی چون حضور در کلاس، نداشتن رفتارهای مخرب، تلاش و پشتکار در انجام امور تحصیلی، نداشتن رفتارهای مخرب و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه، خود را نمایان می‌سازد (موریرا و همکاران، ۲۰۱۸). عباسی، ایرجی، خزان، و عظیمی، ۱۳۹۶، نیومن، والگ، و لامبورن (۱۹۹۲) اشتیاق تحصیلی را سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت‌ها تعریف کرده‌اند که سبب مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه، رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود (شاری، یوسف، غزالی، اوسمان، و داژیر، ۲۰۱۴). آپادایا و سلما آرو (۲۰۱۳) سازه اشتیاق تحصیلی را از دو رویکرد تعریف کرده‌اند: ۱- رویکرد آمریکایی که اشتیاق تحصیلی را سازه‌ای چندبعدی دارای سه بعد شناختی^۳، انگیزشی (عاطفی)^۴

^۲. academic Engagement

^۳. cognitions

^۴. emotions

^۱. Depp and Haraquis

آلکازار، و منا - تودلا، ۲۰۱۹) تأکید شده است. آگاهی فراشناختی سازه دیگری است که در کاهش خودناتوان سازی نقش مثبتی دارد؛ زیرا آموزش آگاهی فراشناختی^۵ مداخله مؤثر برای فراگیران است که به آنان بینش عمیق تری برای رویارویی با شرایط مختلف و دشوار زندگی تحصیلی از جمله خودناتوان سازی تحصیلی می دهد (کشاورزی، میرنسب، فتحی آذر و بدری گرگی، ۱۳۹۶). آگاهی فراشناختی، آگاهی از نحوه تفکر فرد و راهکارهایی است که فرد برای تفکر استفاده می کند. این امر دانش آموزان را قادر می سازد تا نسبت به چرایی و چگونگی استفاده از مهارت های آموخته شده و آنچه در موقعیت های مختلف انجام می دهند، توجه بیشتری داشته باشند (جلیل، ۲۰۱۶). آگاهی فراشناختی شامل دانش و راهبردهای فراشناختی چون برنامه ریزی، نظارت، ارزیابی، تنظیم تفکر فردی، مدیریت اطلاعات و رفع مشکل^۶ است (آلتیوک، باسر، و یو کسلورک، ۲۰۱۹).

آگاهی فراشناختی می تواند فرایند انتقال دانش، مهارت ها و استراتژی ها را در متن ها و موقعیت ها تسهیل کند (اسچونز، گلدرن، استول، هولشتیان، و گلوپر، ۲۰۱۱، و تانگ، ۲۰۱۶). این انتقال دانش، مهارت ها و استراتژی ها معمولاً مشروط بر این است که دانش آموزان را با وظایف جدیدی روبه رو کند که هنوز نیاموخته اند (پینتریچ، ۲۰۰۲؛ پینتریچ و دیگر، ۱۹۹۰). دانش آموزان باید برای دستیابی به وظایف، به دانش قبلی خود تکیه کنند؛ بنابراین، فراشناخت در تشخیص تطابق بین آنچه ذهن در اختیار دارد و آنچه در عمل لازم است، ارتباط برقرار می کند؛ و این ارتباط جز با آگاهی فراشناختی امکان پذیر نیست (دانا، ۲۰۱۷).

و رفتاری^۱ می داند و ۲- رویکرد اروپایی براساس نظریات بیکر، و اویرلمانز (۲۰۱۱) است که اشتیاق تحصیلی را تعامل مثبت، به قصد انجام دادن کاری و وضعیت ذهنی کاری مطلوب با سه ویژگی جذب^۲ (غرق شدن در فعالیت ها)، نیرومندی یا (انرژی)^۳ (انعطاف پذیری بالای ذهن در تحصیل) و وقف خود^۴ (تعهد و دلستگی تحصیلی) می داند.

دانش آموزان برخوردار از اشتیاق تحصیلی، در انجام امور تحصیلی شان توجه بیشتری نشان می دهند، سخت کوش ترند و از انجام امور تحصیلی شان لذت بیشتری می برند (دوترر، و لاول، ۲۰۱۲، ریو، و تسنگ، ۲۰۱۱، شیم، راینستون، و دراپیو، ۲۰۱۶) و به قوانین محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند (ژانگ، کین و رین، ۲۰۱۸، شوینگر، ۲۰۱۳؛ کلوسن و بوتیلی؛ ۲۰۱۷، گادویز، و استراگون، ۲۰۱۱).

با توجه به تحقیقات به عمل آمده تا کنون بررسی های انگشت شماری در رابطه با ارتباط اشتیاق تحصیلی و خودناتوان سازی صورت گرفته است؛ اما در بسیاری از پژوهش ها بر رابطه بین اشتیاق تحصیلی با بهزیستی مدرسه (پالو، مارکوتیو و کاستیو، ۲۰۱۹؛ دتو و همکاران، ۲۰۱۸؛ دتو، ۲۰۱۸؛ فیوریلی، دی استاسیو، دی چایچیو، په په، و سلما آرو، ۲۰۱۷)، توانایی شناختی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی (امیری، ابراهیمی مقدم و باباخانی، ۲۰۱۸)، انگیزش تحصیلی (چمنی، عجم و سلم آبادی، ۱۳۹۶)، فرسودگی تحصیلی (بابنکو، ماسویچ، آبراهام، و لی، ۲۰۱۸، والرو - چیلرون، گونزالس - کوردا، لوپز - بنیا، سوارز -

1. behavior

2. absorption

3. vigor

4. dedication

5. metacognitive awareness

6. debugging

فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه مطالعه شده در این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه سه کرمانشاه بودند؛ این دانش‌آموزان حدود ۱۲۷۹۰ نفر برآورد شده‌اند و در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. به‌منظور مشخص کردن دانش‌آموزان با خودناتوان‌سازی بالا، ابتدا با هماهنگی با مدارس ناحیه سه کرمانشاه، پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین ۱۲۰ دانش‌آموز توزیع شد. سپس دانش‌آموزانی که نمره بیشتری را در پرسشنامه خودناتوان‌سازی به دست آوردند و شرایط ورود به پژوهش را دارا بودند، به تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: رضایت آگاهانه، فقدان هر گونه بیماری و دامنه سنی دانش‌آموزان بین ۱۴-۱۸ سال. ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از: حضورنداشتن در جلسات آموزش بیش از دو بار، اخلال در جریان آموزش، پاسخ‌ندادن به پرسشنامه‌ها و شرکت در سایر جلسات آموزشی به‌طور هم‌زمان.

ابزار سنجش: پرسشنامه خودناتوان‌سازی جونز و رودلت^۱: پرسشنامه خودناتوان‌سازی برای سنجش خودناتوان‌سازی استفاده شد. جونز و رودلت این مقیاس را در سال ۱۹۸۲ ساختند. این پرسشنامه دارای ۲۳ سؤال و سه مؤلفه خلق منفی (۹، ۷، ۴، ۸، ۲۳، ۱۹، ۱۵، ۲۰ و ۱۳)، تلاش (۶، ۵، ۲۲، ۳، ۱۷، ۲۱ و ۱۰) و عذرتراشی

دانش‌آموزان برخوردار از مهارت آگاهی فراشناختی، روند یادگیری خود را به روشی کارآمدتر، برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی، ارزیابی و بهبود می‌بخشند (اوکان، دمیر و یاکسل، ۲۰۱۲، جوی، ۲۰۱۹، چان و شن، ۲۰۱۹، دمیتروس، کازی، مکرینز و اسپانودیز، ۲۰۲۰، دویکا و سینگ، ۲۰۱۹، راپچاک، ۲۰۱۸، فرگوسن، ۲۰۰۱، لوکا، ۲۰۱۹، وینمان و بیشوزن، ۲۰۰۴، یارداکل، و دمیرل، ۲۰۱۱). در همین راستا وی (۲۰۲۰) در پژوهش خود در کشور چین به این نتیجه رسید که آگاهی فراشناختی می‌تواند فرایند انتقال یادگیری دانش‌آموزان را از سطح مقدماتی به سطح پیشرفته تسهیل کند و تلاش (از مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی) آنان را ارتقا دهد.

کاکچی (۲۰۱۸) نشان داد بین آگاهی فراشناختی و تفکر انتقادی همبستگی مثبت بالایی وجود دارد. وانگ (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی بر رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و فراشناخت تأکید کرد. همچنین، آبافت (۱۳۹۰) بر همبستگی منفی راهبردهای فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی تأکید کرد؛ اما به‌طور مستقیم هیچ پژوهشی به بررسی اثربخشی آگاهی فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی نپرداخته است که خلأ پژوهشی در این زمینه ضرورت انجام این پژوهش را دوجندان می‌کند. همچنین، پرداختن به خودناتوان‌سازی از آن نظر حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند و باعث می‌شود تا آنان به جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر برای رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسئله پیش رو بپردازند و خودناتوان‌سازی مانع بزرگی برای تحقق پتانسیل‌های دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت در زندگی تحصیلی است و حتی گاهی ارتباط منفی با بهزیستی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارد. با توجه به آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر، اثربخشی برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی

¹ Jones & Rudlet academic self-handicapping Scale

(۲، ۱۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱ و ۱۶) است. مقیاس نمره‌دهی این پرسشنامه براساس طیف پاسخگویی ۶ گزینه‌ای (کاملاً، تقریباً، کمی، کمی موافقم، تقریباً و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ برای ساخت این مقیاس، آن را روی ۵۰۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی در ایالت نیویورک اجرا کرد و ضرایب پایایی و روایی آن را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۷ به دست آورد. حیدری، دهقانی و خدایپناهی (۱۳۸۸) این آزمون را ترجمه و ساختار عاملی آن را بررسی کرده‌اند که از ۲۵ ماده، ۲۳ ماده روی سه عامل خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی بارگذاری شده است. ماده‌های مقیاس ۲۳ ماده‌ای خودناتوان‌سازی روی مقیاس لیکرتی، ۲ درجه‌ای (کاملاً مخالفم ۱، تقریباً مخالفم ۲، کمی مخالفم ۳، کمی موافقم ۴، تقریباً موافقم و کاملاً موافقم ۶) پاسخ داده می‌شود.

همبستگی این مقیاس با سازه‌های مرتبط با آن مانند عذرتراشی و کمی سعی و تلاش در یک نمونه ۲۴۵ نفری از ۰/۲۷ تا ۰/۶۰ و همچنین، همسانی درونی آن در پژوهش‌های مختلف از ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ گزارش شده است (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸). برای بررسی اولیه، ۱۳۵ پرسشنامه به صورت آزمایشی در دانش‌آموزان اجرا شد تا ابهام‌ها و اشکال‌ها مشخص شدند. در پژوهش کنونی به منظور تأیید روایی پرسشنامه فعلی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ساختار عاملی پرسشنامه را تأیید کردند. همچنین، برای مشخص کردن پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که همسانی درونی این ابزار ۰/۸۷ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش و مدارس ناحیه سه کرمانشاه، اهداف پژوهش و ملاحظات اخلاقی شرکت کنندگان برای افراد نمونه تشریح شدند و پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. پس از جمع‌آوری

پرسشنامه‌ها، داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) تحلیل شدند. بسته آموزشی ایجاد اشتیاق تحصیلی با اقتباس از چارچوب نظری درمانگری باورهای انگیزشی^۱ پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) توسط پژوهشگر و با نظارت و راهنمایی سه تن از اساتید ساخته شد. بسته آموزشی اشتیاق تحصیلی با استفاده از تئوری پینتریچ (۲۰۰۲) با آزمودن و ارزیابی مفروضات فراشناختی و باورهای انگیزشی و همین‌طور با آموزش راهبردهای یادگیری و جستجوی اطلاعات جدید به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا انگیزش تحصیلی خود را تقویت و با فراگیری آگاهی‌های فراشناختی، افکار خود را کاوش و ارزیابی کنند و تغییر دهند و همین کار را در حوزه شناخت‌های مرتبط با تحصیل هم می‌توانند انجام دهند. این امر سبب می‌شود عذرتراشی و خلق منفی دانش‌آموزان کاهش یابد و تلاش آنان مرتفع شود. در این قسمت با مطالعه مبانی نظری باورهای انگیزشی، چارچوب نظری این سازه استخراج شد. سپس با الحاق آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در این بسته آموزشی، محتویات آن به تفکیک جلسات در جدول زیر آورده شدند. تلفیق اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی ضمن بهره‌مندی از هر دو شیوه، نقاط ضعف هر دو توسط دیگری، مرتفع و از این طریق باعث هم‌افزایی و افزایش توان دانش‌آموز می‌شود. در جدول ۱ برای تهیه بسته آموزشی تلفیقی اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی، محقق تحت نظر اساتید، با مطالعه مبانی نظری اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی، بسته آموزشی را براساس رئوس اساسی سازه‌های اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی در ۱۰ جلسه طراحی کرده و ضریب نسبی روایی محتوایی این بسته آموزشی ۰/۷۹ محاسبه شده است. استفاده از این بسته آموزشی تلفیقی توسط

^۱. motivational beliefs

محقق، نشان‌دهنده طراحی مناسب این بسته آموزشی است.

جدول ۱. بسته آموزشی تلفیقی اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر مبنای پینتریج (۲۰۰۲) و پینتریج و دیگر (۱۹۹۰)

جلسات	موضوع	شرح جلسه
جلسه اول	معارفه و اجرای پیش‌آزمون	معرفی اعضا و بیان مجدد هدف از برگزاری این دوره، مقدمه کلی درباره تأثیر باورها و اعتقاد شخص بر توانمندی و عملکرد تحصیلی.
جلسه دوم	آموزش راهبردهای شناختی	به راهبردهایی اشاره دارد که دانش‌آموزان برای یادگیری، یادآوری و درک مطلب از آنها استفاده می‌کنند.
جلسه سوم	آموزش راهبردهای یادگیری	آگاهی از چارچوب دانش خود، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی، استفاده از راهبردهای حل مسئله و توانایی خودارزیابی و خوداصلاحی به دانش‌آموزان.
جلسه چهارم	آموزش باورهای انگیزشی	آموزش در زمینه‌های خودکارآمدی (آموزش و ایجاد تصور مثبت به مجموعه باورهای دانش‌آموزان)، ارزش‌گذاری درونی (ارتقا و توجیه ارزش‌گذاری درونی دانش‌آموز به یک تکلیف ایجاد انگیزه).
جلسه پنجم	آموزش ایجاد باورهای خودتوان‌سازی	دستکاری باورهای دانش‌آموزان در زمینه‌های عناصر مؤثر بر موفقیت دانش‌آموز؛ مانند شور و شوق و انگیزش و عوامل وابسته به آن، از جمله خوشبینی، شادی، خودکارآمدی و تاب‌آوری.
جلسه ششم	آموزش القای سبک فراشناختی (پل‌زدن از مرحله آماده‌سازی به تغییر فراشناختی)	فرد انتظاراتی که از درمانگری دارد و موضوعی را که تمایل دارد در آن صحبت کند، بیان کند. نشان‌دادن ناهماهنگی (راهبرد ذهنیت دوگانه)، بررسی اثرات رفتارها، آزمایش سرکوبگری.
جلسه هفتم	آموزش راهبردهای فراشناختی	انواع راهبردهای فراشناختی: ۱- راهبرد برنامه‌ریزی (تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه - پیش‌بینی سرعت مطالعه - تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری)؛ ۲- راهبرد کنترل و نظارت: ارزشیابی یادگیرنده از کار خود برای آگاهی‌یافتن از پیشرفت و ۳- راهبرد نظم‌دهی: راهبرد نظم‌دهی انعطاف‌پذیری در رفتار.
جلسه هشتم	تسهیل فرایند درگیری تحصیلی	چگونگی تأثیر احساس کارآیی، همچون سابقه رفتار شخصی، تجربه غیرمستقیم (سرمشق‌گیری)، قانع‌سازی کلامی (قوت قلب) و فعالیت فیزیولوژیک بر انتخاب، تلاش و استقامت، تفکر و تصمیم‌گیری، استفاده از برنامه سرمشق‌گیری تسلط به صورت عملی.
جلسه نهم	تعیین موانع و الگوهای رفتاری نامناسب	مرحله اول: تعیین هدف به‌طور روشن، تعیین اهداف بلندمدت، تعیین اهداف کوتاه‌مدت. مرحله دوم: متناسب‌بودن هدف با معیارهای شخصی، مشخص کردن راه و مسیر رسیدن به هدف ... بررسی امکانات بالفعل و بالقوه، شروع کردن با وجود عوامل بازدارنده.
جلسه دهم	اختتام و جمع‌بندی موضوعات گذشته و اجرای پس‌آزمون	تمرین و به‌کارگیری عملی کلیه فنون و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان در طول نه جلسه گذشته در کلاس آموزش دیده بودند و اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

بر اساس نتایج جدول ۲ در گروه کنترل، میانگین نمرات در پیش‌آزمون نسبت به مراحل پس‌آزمون و پیگیری تغییر چندانی را نشان نمی‌دهد؛ ولی در گروه آزمایش، شاهد کاهش نمرات در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون هستیم.

در جدول ۲، آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی به تفکیک برای افراد گروه‌های کنترل و آزمایش، در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات خودناتوان‌سازی به تفکیک در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری
به تفکیک گروه

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گواه	عذر تراشی	۱۸,۲۷	۴,۲۷۴	۱۷,۵۳	۳,۵۴۳	۱۷,۷۳	۳,۷۱۶
	تلاش	۱۹,۶۰	۳,۳۱۲	۱۹,۱۳	۳,۰۴۴	۱۸,۹۳	۳,۲۱۸
	خلق منفی	۲۲,۶۰	۵,۳۰۲	۲۱,۶۷	۵,۳۹۴	۲۲,۰۳	۵,۳۶۵
آزمایش	عذر تراشی	۱۴,۴۰	۳,۴۲۳	۱۶,۶۰	۳,۱۲۱	۱۷,۲۷	۲,۹۰۰
	تلاش	۲۰,۴۰	۳,۵۸۲	۱۷,۸۰	۲,۹۸۱	۱۸,۴۰	۳,۳۳۴
	خلق منفی	۲۲,۸۰	۶,۶۸۹	۱۹,۹۷	۶,۳۶۰	۲۰,۷۳	۶,۶۸۱

همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان دادند واریانس مؤلفه‌های عذر تراشی ($p > 0/05$)، تلاش ($F_{1,28}=0/745$, $p > 0/05$) و خلق منفی ($F_{1,28}=1/130$, $p > 0/05$) در گروه‌ها برابر است. همچنین، به منظور بررسی پیش فرض برابری کواریانس‌ها با کواریانس کل از آزمون کرویت ماچلی استفاده شد. اگر معنی‌داری در آزمون کرویت ماچلی بالاتر از $0/05$ باشد، به طور معمول از آزمون فرض کرویت و در صورت تأییدنشدن از آزمون محافظه کارانه گرینهاوس - گیسر برای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده می‌شود. در این پژوهش، نتایج آزمون ماچلی برای همه متغیرهای پژوهش برقرار بود ($p > 0/05$). نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه دو گروه در مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی در سه مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۲ گزارش شده‌اند.

به منظور بررسی اثربخشی برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر دو راهه (طرح آمیخته بین‌آزمودنی - درون‌آزمودنی) استفاده شد. قبل از اجرای آزمون استنباطی، پیش فرض نرمال بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو ویلک انجام شد. این پیش فرض حاکی از آن است که تفاوت مشاهده شده بین توزیع نمرات گروه نمونه و توزیع نرمال در جامعه، برابر با صفر است. نتایج این آزمون نشان دادند تمام متغیرها در پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری از توزیع نرمال پیروی می‌کنند. نتایج آزمون باکس برای بررسی برابری ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایش و کنترل نیز نشان دادند ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه، برابر است ($F=1/317$, $p > 0/05$). نتایج آزمون لوین برای بررسی

جدول ۳. نتایج آزمون اثرات درون‌آزمودنی برای مقایسه مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر
عذر تراشی	زمان	۵۰,۸۶۷	۲	۲۵,۴۳۳	۲۲,۶۶۳	۰,۰۰۱	۰,۴۴۷
	زمان * گروه	۱۷,۶۲۲	۲	۸,۸۱۱	۷,۸۵۱	۰,۰۰۱	۰,۲۱۹
	خطا	۶۲,۸۴۴	۵۶	۱,۱۲۲			
تلاش	زمان	۴۱,۶۸۹	۲	۲۰,۸۴۴	۲۹,۵۱۰	۰,۰۰۱	۰,۵۱۳
	زمان * گروه	۱۷,۴۲۲	۲	۸,۷۱۱	۱۲,۳۳۳	۰,۰۰۱	۰,۳۰۶
	خطا	۳۹,۵۵۶	۵۶	۰,۷۰۶			
خلق منفی	زمان	۵۶,۰۶۷	۲	۲۸,۰۳۳	۳۲,۶۲۰	۰,۰۰۱	۰,۵۳۸
	زمان * گروه	۱۵,۰۱۴	۲	۷,۵۰۷	۸,۷۳۵	۰,۰۰۱	۰,۲۳۸
	خطا	۴۸,۱۲۶	۵۶	۰,۸۵۹			

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

اندازه‌گیری است؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر بهبود خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در جدول بالا، تفاوت بین مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در همه متغیرهای پژوهش معنی‌دار است؛ بنابراین، نتایج مقایسه‌های زوجی میانگین‌های سه مرحله پژوهش با استفاده از آزمون بونفرونی در جدول ۴ گزارش شده‌اند.

در جدول ۳، نتایج آزمون اثرات درون‌آزمودنی تک‌متغیری برای مقایسه مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی دو گروه کنترل و آزمایش نشان داده شده است. با توجه به نتایج ارائه‌شده در جدول ۳، مقادیر مربوط به اثرات تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دارند ($p < 0/01$). معنی‌داری اثرات تعاملی نشان‌دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات نمرات در گروه‌های کنترل و آزمایش در طی مراحل

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین گروه‌های آزمایش و گواه در سه مرحله پژوهش در مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی

گروه	متغیر وابسته	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
گواه	عذر تراشی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰,۷۳۳	۰,۴۸۱	۰,۴۱۷
		پیش‌آزمون-پیگیری	۰,۵۳۳	۰,۳۲۹	۰,۳۴۹
		پس‌آزمون-پیگیری	۰,۲۰۰-	۰,۳۳۰	۱
	تلاش	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰,۴۶۷	۰,۳۲۱	۰,۴۷۲
		پیش‌آزمون-پیگیری	۰,۶۶۷	۰,۲۸۲	۰,۰۷۵
		پس‌آزمون-پیگیری	۰,۲۰۰	۰,۳۱۶	۱
آزمایش	عذر تراشی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰,۹۳۳	۰,۳۹۰	۰,۰۷۱
		پیش‌آزمون-پیگیری	۰,۵۷۳	۰,۲۹۱	۰,۱۷۶
		پس‌آزمون-پیگیری	-۰,۳۶۰	۰,۳۲۸	۰,۸۴۳
	تلاش	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۲,۸۰۰	۰,۴۸۱	۰,۰۰۱
		پیش‌آزمون-پیگیری	۲,۱۳۳	۰,۳۲۹	۰,۰۰۱
		پس‌آزمون-پیگیری	-۰,۶۶۷	۰,۳۳۰	۰,۱۵۹
خلق منفی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۲,۶۰۰	۰,۳۲۱	۰,۰۰۱	
	پیش‌آزمون-پیگیری	۲	۰,۲۸۲	۰,۰۰۱	
	پس‌آزمون-پیگیری	-۰,۶۰۰	۰,۳۱۶	۰,۲۰۴	
خلق منفی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۲,۸۳۳	۰,۳۹۰	۰,۰۰۱	
	پیش‌آزمون-پیگیری	۲,۰۶۷	۰,۲۹۱	۰,۰۰۱	
	پس‌آزمون-پیگیری	-۰,۷۶۷	۰,۳۲۸	۰,۰۸۰	

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

و آگاهی فراشناختی، تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار است ($p < 0/01$). با مقایسه میانگین نمرات مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی در سه مرحله، مشاهده می‌شود میانگین نمرات در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله

در جدول ۴، نتایج مقایسه‌های زوجی برای بررسی تفاوت بین نمرات مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی در طی مراحل درمان، برای هر یک از گروه‌های کنترل و آزمایش آورده شده‌اند. براساس نتایج به‌دست‌آمده در گروه برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی

پیش‌آزمون به طور معنی‌داری کاهش یافته است. تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات مرحله پیگیری معنی‌دار نیست ($p > 0/05$) که نشان‌دهنده ثبات اثرات درمان با گذشت زمان است. در گروه کنترل نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و نیز تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات مرحله پیگیری معنی‌دار نیست ($p > 0/05$).

جدول ۵. میانگین نمرات تعدیل‌شده در مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی

گروه	گواه	آزمایش	
		میانگین	خطای استاندارد
عذر تراشی	۱۷,۸۲	۱۷,۴۶	۰,۱۶۳
تلاش	۱۹,۰۱	۱۸,۶۲	۰,۰۸۳
خلق منفی	۲۲,۳۷	۲۰,۹۴	۰,۱۰۴

پژوهش مهدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) با موضوع نقش خودناتوان‌سازی در اهمال‌کاری دانشجویان همخوانی داشت؛ به طوری که آباقت نیز (۱۳۹۰) بیان کرد بین فراشناخت و خودناتوان‌سازی همبستگی منفی وجود دارد؛ بنابراین، استفاده از آگاهی فراشناختی در بسته آموزشی به آزمودنی‌ها کمک می‌کند تا خودناتوان‌سازی آنها کاهش یابد. همچنین، بابنکو و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود بر رابطه بین اشتیاق تحصیلی با فرسودگی تحصیلی تأکید کردند. علاوه بر این، تانننیوم (۲۰۰۷) اشاره کرده است به نظر می‌رسد کاوش و ارزیابی تمایل و اشتیاق نداشتن به درگیری تحصیلی، گرایش به خودناتوان‌سازی (کاهش تلاش) را در دانش‌آموزان بیشتر می‌کند که نشان از تأثیر مثبت فرایند فراشناخت بر توانمندسازی و به طبع آن، افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دارد.

ادبیات منتشرشده از اشتیاق تحصیلی نشان داد اشتیاق تحصیلی به سبب ارتقای سطوح چالش، یادگیری معنی‌دار، بازخورد به موقع و سازنده به دانش‌آموزان، شایستگی و کفایت آنان را افزایش می‌دهد. این امر به نوبه خود سبب می‌شود دانش‌آموزان نسبت به انجام امور درسی خود بیشتر ترغیب شوند و از

با توجه به جدول ۵، میانگین نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش پس از تعدیل نمرات، کمتر از گروه گواه بوده که این نشان‌دهنده تأثیر برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی افراد گروه آزمایش است.

بحث

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی برنامه مداخله‌ای تلفیقی بر مبنای اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بود که فرضیه آن تأیید شد؛ بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که این بسته آموزشی بر کاهش خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان، اثربخش است. با توجه به بدیع بودن برنامه مداخله‌ای تلفیقی اشتیاق تحصیلی و آگاهی فراشناختی، پژوهشی یافت نشد که درباره اثربخشی این برنامه بر خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان باشد؛ با وجود این، بخشی از پژوهش با نتایج زرشناس، و همکاران (۲۰۱۹) درباره بررسی مداخله‌ای در ارتباط با خودناتوان‌سازی در میان دانشجویان پزشکی، و پژوهش پالو و همکاران (۲۰۱۹) با موضوع رابطه بین اشتیاق تحصیلی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی و

در تبیینی دیگر می‌توان گفت فراشناخت سبب می‌شود دانش‌آموزان بدانند بر چه مقدار از مطالب مسلط‌اند و چه میزان از مطالب را بدون غلط حل کرده‌اند و برای انجام دادن یک تکلیف به چه اطلاعاتی نیاز دارند یا از چه شیوه‌هایی باید استفاده کنند؛ زیرا هدف اساسی درباره فراشناخت و نیز روش اعمال شده برای آموزش آن، پرورش یادگیرنده مستقلی است تا از جریان‌های یادگیری‌اش آگاه باشد و بتواند جریان‌های مزبور را هدایت و نظارت کند (به نقل از عباسی و همکاران، ۱۳۹۶).

بنابراین، برنامه اشتیاق تحصیلی، نقش مهمی در طراحی، هدایت و نظارت بر فعالیت‌های شناختی مانند حل مسئله، درک مطلب، حافظه و پشرفت تحصیلی دارد. با توجه به آنکه راهبردهای یادگیری می‌توانند خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی کنند، با آموزش راههای افزایش اشتیاق تحصیلی می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا در یادگیری فعال‌تر باشند و به درک بیشتر نائل شوند. درک بیشتر سبب افزایش انگیزش به یادگیری می‌شود. طبق نظر آزوئل، فهم و درک مطالب به‌عنوان مشوق درونی عمل می‌کند؛ زیرا باورهای انگیزشی دانش‌آموز را فعال می‌کند و تقویت‌های بیرونی، جایگاه خود را از دست می‌دهند و در نهایت، باورهای خودناتوان‌سازی در نتیجه کنترل درونی فرد کاهش می‌یابد (آبافت، ۱۳۹۰).

به‌طور خلاصه می‌توان گفت اطمینان‌داشتن فرد به توانایی و مهارت خویش نیز دلیلی محکم برای استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی است؛ اما در اشتیاق تحصیلی، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا دیگر دانش‌آموزان، خود را به‌عنوان قربانیان شرایط یا قربانیان ناتوانی ننگرند و با فراگرفتن راهبردهای یادگیری و با پذیرش مسئولیت عملکرد خود و با به دست آوردن موفقیت‌های مکرر، باورهای انگیزشی

خودناتوان‌سازی در امان بمانند (بابنکو، و همکاران، ۲۰۱۸). براساس نتیجه هاشمی رزینی و همکاران (۱۳۹۷)، پابندی بیش از حد به بایدها و نبایدها، استانداردهای بسیار بالا، اهداف دشوار، ارزش‌های غلط و تحمیل شده از محیط، موجب نگرانی (افزایش خلق منفی) دانش‌آموزان می‌شود و استفاده از سازوکار دفاعی خودناتوان‌سازی را تقویت می‌کند. افراد خودناتوان‌ساز حتی با تلاش کردن هم نگرانی‌شان کاهش نمی‌یابد و فکر می‌کنند در صورت تلاش نیز ممکن است به نتیجه مدنظر نرسند و به همین دلیل، اهداف خود را به‌صورت اجتنابی تعریف می‌کنند؛ بدین معنی که تمایل دارند از نتایج منفی اجتناب کنند و برای فرار و اجتناب از پیامدهای منفی، به تلاش وادار می‌شوند که در این فرآیند، اضطراب، نگرانی افراطی درباره شکست‌ها و منفی‌نگری درباره تحقق اهداف فرد تحمیل می‌شود و خودناتوان‌سازی افراطی راهبردی مؤثر برای توجیه شکست‌های احتمالی خواهد بود.

در برنامه مداخله‌ای، اشتیاق تحصیلی، چگونگی اندیشیدن و خطاهای بنیادی اسناد در ارتباط با روش‌ها و راهبردهای یادگیری (کاهش اسنادهای بیرونی کنترل‌ناپذیر و پایداری) و روش‌های ارتقای باورهای انگیزش فراگیران شناسایی شد و با استفاده از بسیاری از روش‌ها و فنون شناختی، به بررسی قواعد و عقاید بنیادین در ارتباط با اضطراب و تکانه‌ها و تبدیل نگرانی‌ها به پیش‌بینی، آزمون پیش‌بینی‌های منفی و ارائه تکلیف اهتمام ورزیده شد تا فراگیر ناکارآمدی عقاید، ارزش‌ها، بنیادها و مقاصد کمال‌گرایانه، تنگناها و امکانات خود را شناسایی کند و درباره رفتارها و ادعاهای خودناتوان‌سازی (همانند مکانیسم‌های دفاعی از جمله عذر تراشی)، به خودآگاهی و شناخت بیشتری دست یابد (مهدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

خودناتوان‌سازی کمتر، همراه خواهد بود (کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۶).

در تبیین دیگر این یافته می‌توان از رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی بهره برد. طبق این دیدگاه، معلم به‌تنهایی مسئول تنظیم فعالیت‌های یادگیری - یاددهی نیست؛ بلکه فعالیت‌های فردی و گروهی به‌طور هم‌زمان در ساخت دانش ایفای نقش می‌کند. در این رویکرد، معلم نقش تسهیل‌گر یادگیری دارد و دانش‌آموز را دربارهٔ چگونگی درست یاد گرفتن و آگاهی از دانش شناختی و نحوهٔ ساخت یادگیریشان آگاه می‌سازد. این بدین معنی است که هرچه دانش‌آموزان از دانش فراشناختی، خودآگاهی بیشتری داشته باشند و از راهبردهای فراشناختی نظیر راهبردهای برنامه‌ریزی، مدیریت اطلاعات، عیب‌زدایی و ارزیابی فرایند یادگیری، بیشتر استفاده کنند، میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان بیشتر خواهد بود و فراگیران خودناتوان‌سازی کمتری را تجربه خواهند کرد. در جایی دیگر، ونگ (۲۰۱۲) بیان کرد سطح پایین آگاهی فراشناختی می‌تواند به تأخیر در تصمیم‌گیری منجر شود؛ بنابراین، آگاهی فراشناختی بالا در دانش‌آموزان نه تنها به آنان در درک و شناخت بهتر خود به‌عنوان یادگیرنده کمک می‌کند، به آنان در دستیابی به دانش، مهارت و آگاهی از اینکه چگونه فرایندهای یادگیری عمل می‌کنند، کمک می‌کند.

در مجموع، نتایج این پژوهش‌ها نشان دادند رشد و توسعهٔ آگاهی و مهارت‌های فراشناختی از شرایط موقعیتی کلاس درس متأثر می‌شود. به عبارت دیگر، باید به ویژگی‌های فراشناختی کلاس درس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیشایندهای مدل‌های فراشناختی در نظام آموزشی توجه کرد. بدیهی است در محیط‌های یادگیری، کلاس درس مبتنی بر جهت‌گیری فراشناختی در تبیین خودناتوان‌سازی سودمند، در تدوین برنامه‌ها و

مثبتی به دست می‌آورند و در نتیجه، میزان خودناتوان‌سازی آنها کاهش می‌یابد.

یکی از نقاط قوت فراشناخت، آموزش‌پذیر بودن آن است. بیشتر پژوهش‌ها از اثربخشی آموزش فراشناخت در حیطه‌های خاص و برای گروه‌های متفاوت حمایت کرده‌اند؛ برای مثال، براساس پژوهش‌های فرگوسن (۲۰۰۱) و وینمان و بیشوزن (۲۰۰۴)، آموزش‌های فراشناختی، هم یادگیری و هم انتقال یادگیری را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد؛ اما به‌طور مستقیم یافته‌ای مبنی بر اثربخشی آگاهی فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی یافت نشد.

در تبیین این یافته، براساس تئوری پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰)، دانش فراشناخت، آگاهی‌های تازه‌ای به افراد می‌دهد که می‌تواند آنان را به یادگیرندهٔ فعال تبدیل کند. ارتباط دادن مطالب با یکدیگر و فعال بودن یادگیرنده از جمله عوامل مهمی‌اند که به فهمیدن مطالب کمک می‌کند و موجب می‌شود یادگیرنده، مطالب را دیرتر فراموش کند. در واقع بیشتر فراگیران ما مانند بازیگرانی‌اند که قواعد بازی را فرا نگرفته‌اند و باید این قواعد را بیاموزند. بسیاری از آنها هم ممکن است بدون اینکه خود بدانند، روش صحیح را به کار برند؛ اما این رفتار صحیح ولی ناآگاهانه همیشه نمی‌تواند به بهینه و بیشینه‌سازی سرعت، کیفیت و دقت خواندن منجر شود. کسب این مهارت‌ها موجب می‌شود دانش‌آموزان ظرفیت بیشتری برای تطبیق با شرایط دشوار داشته باشند و تعارض‌ها را مدیریت کنند. همچنین، آگاهی‌های فراشناختی، این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که سبک‌های تصمیم‌گیری خود را شناسایی کنند. این دانش می‌تواند به آنها در شناسایی و کاهش استفاده از سبک‌های تصمیم‌گیری ناکارآمد و ناسازگارانه کمک کند؛ در نتیجه، یادگیری بهتر با عملکرد تحصیلی بالاتر و

روش‌های آموزشی و نیز در ایجاد شرایط موفقیت در آموزش، متمر ثمر خواهند بود.

انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله تمرکز بر دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه، تعمیم یافته‌ها را به جنس و به بقیه گروه‌های سنی با محدودیت همراه می‌کند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش، می‌توان به مکان اجرا و گستره اجرای پژوهش به شهر کرمانشاه نام برد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهشی در دانش‌آموزان با گروه‌های سنی مختلف، چه مقاطع بالا، چه مقاطع پایین در شهرهای مختلف بررسی شود. یافته‌های این پژوهش حاوی نکاتی کاربردی برای معلمان و نظام آموزش و پرورش است. همچنین با توجه به اینکه خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین موانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و باعث صرف وقت و هزینه اضافی در امور گوناگون می‌شود، پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های آموزشی اشتیاق تحصیلی، مهارت‌های مقابله با خودناتوان‌سازی را به فراگیران، آموزش و خودناتوان‌سازی را در آنها کاهش دهند.

منابع

امیری، ل.، ابراهیمی مقدم، ح.، و باباخانی، ن. (۱۳۹۸). الگوی ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس توانایی شناختی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی با میانجیگری اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۷۴(۱۸)، ۲۱۵-۲۲۲.

آبافت، ح. (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز. *مجله یافته‌های نو در روانشناسی*، ۷(۲)، ۱۰۸-۱۲۲.

چمنی، م.، عجم، ع.، و سلم‌آبادی، م. (۱۳۹۶). بررسی نقش هوش اجتماعی و انگیزش تحصیلی در اشتیاق تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور، فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۴(۸)، ۴۰۹-۳۳۹.

حسینیان، س. و نیکنام، م. (۱۳۹۰). تأثیر مداخله آموزش شناختی - رفتاری بر خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی زنان ورزشکار. *رفتار حرکتی و روانشناسی ورزشی*، ۷، ۷۸-۶۳.

صدوقی، م. (۱۳۹۸). تحلیل کانونی رابطه سرمایه روانشناختی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۲(۶)، ۱۰۱-۸۷.

عباسی، م.؛ ایرجی، آ.، خزان، ک.، و عظیمی، د. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان شناختی - رفتاری بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تحت سرپرستی بهزیستی. *ارمغان دانش، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج*، ۲(۲)، ۲۴۱-۲۳۰.

فطین، ش؛ حسینیان، س؛ اصغرنژاد فرید، ع.ا؛ ابوالمعالی، خ. (۱۳۹۶). ارزیابی مدل نقش مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری کمک‌طلبی از همسالان و وجدان تحصیلی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۴(۳)، ۹۰-۷۵.

کشاورزی، س.، میرنسب، م.، فتحی آذر، ا.، و بدری گرگری، ر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش آگاهی فراشناختی بر سبک‌های تصمیم‌گیری و تنظیم هیجان دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تبریز. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۱(۵)، ۶۷-۵۵.

میکائیلی، ن.، پرزور، پ.، بازدار، ف.، و حاتملو، ر. (۱۳۹۶). ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای

- Arkin, R. M., & Oleson, K. C. (1998). Self-handicapping. In J. M. Darley & J. Cooper (Eds.), *Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones* (pp. 313–371). American Psychological Association.
- Babenco, O., Mosewich, A., Abraham, J., & Lai, H. (2018). Contributions of psychological needs, self-compassion, leisure-time exercise, and achievement goals to academic engagement and exhaustion in Canadian medical students. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 2. doi:10.3352/jeehp.2018.15.2.
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron, & G. M. Spreitzer (Eds.). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (p. 178–189). Oxford University Press.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 3(6), 759-772.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2019). Self-handicapping among university students: The Role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 0(0), 1-19 <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Cakici, D. (2018). Metacognitive Awareness and Critical Thinking Abilities of Pre-service EFL Teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 116. doi:10.5539/jel.v7n5p116.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' meta cognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 62–75. doi: 10.1016/j.lindif.2019.01.007.
- Closson, L.M., & Boutilier, R.R (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and imprecations. *Elementary school Journal*, 85(1), 5-20.
- Datu, J. A. D. (2018). Flourishing is associated with higher academic achievement and
- مقابله با استرس با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۶ (۶)، ۸۹-۱۰۵.
- مهدی‌زاده، ا.، رجایی‌پور، س.، هویدا، ر و سلم‌آبادی، م. (۱۳۹۷). نقش خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۳ (۱۱)، ۱۰۵-۱۱۱.
- هاشمی‌رزینی، ه.، موسوی‌پناه، م.، و شیرینی، م. (۱۳۹۷). رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱ (۳)، ۸۰-۶۷.
- Akin, U. (2014). 2x2 Achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie*, 58, 431–441.
- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52
- Alter, A. L., Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effect of mood on Self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 947-965.
- Altiok, S., Baser, Z., & Yukselturk, E. (2019). Enhancing metacognitive awareness of undergraduates through using an e-educational video environment. *Computers & Education*, 139, 129-145.
- Amemiya, J., & Wang, M.-T. (2018). Why effort praise can backfire in adolescence. *Child Development Perspectives*, 12(3), 199–203. <https://doi.org/10.1111/cdep.12284>
- Antony J. (2016). Academic self-efficacy and self-handicapping: are they influenced by self-regulated learning? *Journal of Research, The Bede Athenaeum*. 7(1), 15–22.

- of *Educational Research*, 84, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>.
- Gadbois SA, Sturgeon RD. (2011). Academic self-handicapping: relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–22.
- Jaconis, M., Boyd, S. J., Hartung, C. M., McCrea, S. M., Lefler, E. K., & Canu, W. H. (2016). Sex differences in claimed and behavioral self-handicapping and ADHD symptomatology in emerging adults. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 8(4), 205–214. DOI:10.1007/s12402-016-0200-y.
- Jaleel, S. (2016). A Study on the Metacognitive Awareness of Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research* 4(1), 165-172, 2016. DOI: 10.13189/ujer.2016.040121.
- Jones. E. E., & Rudlet. F. (1982). The self-handicapping scale. *Princeton University*.
- Jou, Y. (2019). Scaffolding L2 writers' metacognitive awareness of voice in article reviews: A case study of SFL-based pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 100770. doi: 10.1016/j.jeap.
- Karner-Huțuleac, A. (2014). Perfectionism and Self-handicapping in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 434–438. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.699
- Louca, E. P. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54, 56–62. doi: 10.1016/j.newideapsych.2019.01.005.
- Muntaner-Mas, A., Vidal-Conti, J., Sese, A., & Palou, P. (2017). Teaching skills, students' emotions, perceived control and academic achievement in university students: A SEM approach. *Teaching and Teacher Education*, 67, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.013>
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67–77. doi:10.1016/j.lindif.2018.07.007
- engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies*, 19, 27–39. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-016-9805-2>.
- Datu, J. A., King, R., Valdez, J. P. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, 61, 19–31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.004>.
- Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N., & Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79(c), 101432. doi: 10.1016/j.intell.2020.101432.
- Devika, & Singh, R. (2019). Influence of metacognitive awareness on engineering students' performance: a study of listening skills. *Procedia Manufacturing*, 31, 136–141. doi: 10.1016/j.promfg.2019.03.021.
- Donahue, C. (2017). Writing and global transfer narratives: Situating the knowledge transformation conversation. In C. M. Anson, & J. L. Moore (Eds.). *Critical transitions: Writing and the question of transfer* (pp. 107–138). University Press of Colorado.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2012). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649–1660.
- Fedele, D.A., Lefler, E.K., Hartung, C.M., & Canu, W.H. (2012). Sex Differences in the manifestation of ADHD in emerging adults. *Journal of Attention Disorders*, 16(2), 109–117.
- Ferguson, C. (2001). Effects of metacognitive strategy instruction on sixth grade students' content reading comprehension. *Dissertation Abstracts International*, 62(1), 115-125.
- Ferradas, M., Freire, C., Valle, A., & Nunez, J. (2016). Academic Goals and Self-Handicapping Strategies in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, e24, 1–9. doi:10.1017/sjp.2016.25.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal*

- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping-Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R. H., & Dzahir, N. F. M. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 10-20.
- Sharma, B. R., & Bhaumik, P. K. (2013). Student engagement and its predictors: An exploratory study in an Indian business school. *Global business review*, 14(1(3)), 25-42. <http://dx.doi.org/10.1177/0972150912466364>.
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237–244.
- Tannenbaum, R. E. (2007). *Goal orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students*. [Unpublished doctoral dissertation in psychology, Capella University]. <https://search.proquest.com/openview/da3dbfaba66b8c97b57a830fb22a738d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Teng, F. (2016). Immediate and delayed effects of embedded metacognitive instruction on Chinese EFL students' English writing and regulation of cognition. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 289–302.
- Uckun, C. G., Demir, B., & Yuksel, A. (2012). Examining meta cognitive awareness of academic directors working in vocational high schools: The case of Kocaeli university. *Kocaeli University Journal of Social Sciences*, 24, 51–74.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social context. A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. <https://doi.org/10.1027//1016-9040/a000143>.
- Valero-Chillerón, M.J ., González-Chordá, V.M ., López-Peña, N., Cervera-Gasch, A. Suárez-Alcázar ,M^a .P. & Mena-Tudela, Newmann, F. M.; Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. N. Newman (ed.) *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York Teachers College Press.
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: a cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199-204.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
- Pintrich, P. R. & De – Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33 – 40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
- Rapchak, M. E. (2018). Collaborative Learning in an Information Literacy Course: The Impact of Online Versus Face-to-face Instruction on Social Metacognitive Awareness. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(3), 383–390. doi: 10.1016/j.acalib.2018.03.003.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University.
- Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, & Bakker AB. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 33(5),464-481.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J., & de Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31–79.

- praise on children's failure attribution, self-handicapping, and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01883>
- Yurdakul, B., & Demirel, O. (2011). Contributions of constructivist learning approach to learners' metacognitive awareness. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 123-143.
- Zarshenas, L., Jahromi, L. A., Jahromi, M. F., & Manshadi, M. D. (2019). Self-handicapping among nursing students: an interventional study. *BMC Medical Education* 19, 19-26. doi:10.1186/s12909-018-1441-6.
- Zhang Y., Qin X. & Ren P., (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-3. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.018>
- D.(2019). Burnout syndrome in nursing students: An observational study. *Nurse Education Today*, 76, 38-43. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.014>
- Veenman, M. V. J., & Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14, 621-640.
- Wei, X. (2020). Assessing the metacognitive awareness relevant to L1-to-L2 rhetorical transfer in L2 writing: The cases of Chinese EFL writers across proficiency levels. *Assessing Writing*, 44, 100452. doi:10.1016/j.asw.2020.100452.
- Wong, B. Sh. (2012). *Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong* (Doctoral dissertation, University of Leicester). <https://ira.le.ac.uk/bitstream/Leicester>
- Xing, S., Gao, X., Jiang, Y., Archer, M., & Liu, X. (2018). Effects of ability and effort