

اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی بر رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان دختر

صالحه ایرانمنش^۱، شجاع عربان^۲، آرزو آزادی^۳، مهدی یوسف‌وند^۴، ندا اسکندری^۵، جیران نادعلی نژاد^۶، سعید شیخی^۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۰۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۰۸/۲۱

چکیده

هدف از این پژوهش، تعیین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی بر تغییر سطح رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بود. این پژوهش به صورت شبه‌تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. نمونه پژوهش ۴۰ آزمودنی بود که از میان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم‌آباد انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش (آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی) و گواه گمارده شدند. در مرحله مداخله گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۲ ساعته تحت آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی قرار گرفتند. در طی این مدت گروه گواه هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه تفکر خودارزیابانه منفی رضایی و جوادی (۱۳۸۹) و رفتارهای خودشکن آموزشی کانینگهام (۲۰۰۷) در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای دو گروه آزمایشی و گواه استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار

۱. کارشناس ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. استادیار، علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس لرستان، ایران

۳. کارشناس ارشد، روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمانشاه، ایران

۴. دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول)

Mehdi_yousefvand@yahoo.com

۵. کارشناس ارشد، روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوارسگان، ایران

۶. دانشجوی کارشناسی ارشد، مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

۷. کارشناس ارشد، برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

(SPSS.21) انجام گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت معناداری بین دو گروه نشان داد. یافته‌ها حاکی از آن بود که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی در کاهش سطح تفکر خودارزیابانه منفی و میزان رفتارهای خودشکن آموزشی دانش‌آموزان، اثربخش است.

واژگان کلیدی: آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی، تفکر خودارزیابانه منفی، رفتارهای خودشکن آموزشی.

مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (پرینس، امبوری و سافلوسکی^۱، ۲۰۱۳؛ نقل از یوسف‌وند و همکاران، ۱۳۹۸). از این رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهش‌گران تعلیم و تربیت بوده است. بخش قابل توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به دوره دانش‌آموزی است که چالش‌های تحصیلی^۲ (نمرات ضعیف، سطوح استرس بالا، رفتارهای خودشکن آموزشی، تفکر خودارزیابانه منفی، عدم تمایل به درس و مدرسه و غیره) از این موارد است. یکی از مهم‌ترین چالش‌های دوران تحصیل که در مطالعه حاضر نیز بر آن تأکید شده و مورد بررسی قرار گرفته است، چالش مربوط به رفتارهای خودشکن آموزشی^۳ است. رفتارهای خودشکن یکی از اساسی‌ترین موضوعاتی است که دانش‌آموزان در زمینه تحصیل خود با آن درگیر هستند (ریچاردسون^۴، ۱۹۹۰).

ریچاردسون (۱۹۹۰) رفتارهای خودشکن آموزشی را به صورت فرآیند داشتن استرس زیاد در مقابله با و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و عدم بهره‌گیری از مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف کرده است. رفتار خودشکن به عمدتاً بر میزان سلامت روان یادگیرنده اثرات مخربی می‌گذارد. افراد دارای رفتارهای خودشکن معمولاً نتایج منفی را از عملکرد خود کسب خواهند کرد (بامیستر و شیر^۵، ۱۹۹۸). رفتارهای خودشکن در ابتدا به عنوان وسیله‌ای برای مقابله، تظاهر می‌یابند اما به سرعت به عادت تبدیل می‌شوند. رفتارهای خودشکن مکانیسم‌های مقابله‌ای هستند که مزایایی

-
1. Perins, Emburi & Sufalouski
 2. Academic challenges
 3. education self-defeating behavior
 ۴. Richardson
 5. Baumeister & Scher

کوتاه‌مدت، مانند احیای شادی یا حرمت خود دارند (تیس، براتسلاوسکی^۱ و بامیستر، ۲۰۰۱).
 تعلل‌ورزی تحصیلی و خودناتوان‌سازی، از جمله رفتارهای خودشکن آموزشی هستند که
 یادگیرنده هنگام شکست از آن‌ها برای رفع مسئولیت استفاده می‌کند (بامیستر، ۱۹۹۷).
 اهمال‌کاری به صورت تعلل‌ورزی و به تعویق انداختن انجام یک تکلیف یا تصمیم‌گیری
 تعریف شده است (شارو، وادکینس و اولافسون^۲، ۲۰۰۷).

اهمال‌کاری تحصیلی^۳ در بین دانش‌آموزان، پدیده‌ای شایع است. در میان دانش‌آموزان
 دو نوع تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی مشاهده می‌شود. یک نوع آن تأخیر هدفمند،
 برنامه‌ریزی شده و متفکرانه است؛ نوع دیگر آن تأخیر غیرمنطقی، خودشکنانه و آسیب‌زاست
 که این نوع تأخیر به عنوان اهمال‌کاری تحصیلی شناخته شده است (گرانکل، پاترزک و
 فریس^۴، ۲۰۱۳). اهمال‌کاری تحصیلی به صورت تأخیر عمدی در انجام امور مرتبط با مطالعه
 نظیر خواندن، نوشتن مقالات و مطالعه برای امتحانات آشکار می‌شود (گرانکل و همکاران،
 ۲۰۱۳).

همان‌طور که گفته شد، نوع دوم از رفتارهای خودشکن آموزشی، خودناتوان‌سازی
 تحصیلی است. خودناتوان‌سازی^۵ به مجموعه‌ای از عملکردها و فعالیت‌ها گفته می‌شود که
 فرد آن‌ها را به کار می‌گیرد تا بهانه و عذری را برای شکست خود فراهم کرده و موفقیت را
 به عوامل درونی نسبت دهد (تایس^۶، ۱۹۹۸)؛ به عبارتی دیگر خودناتوان‌سازی مجموعه‌ای از
 رفتارهاست که به فرد امکان می‌دهد، شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل
 درونی نسبت دهد (آلتر و فورگس^۷، ۲۰۰۶). مطالعات اولیه، خودناتوان‌سازی را متشکل از
 دو بُعد رفتاری و هیجانی دانسته‌اند (فراری^۸، ۱۹۹۲). مواردی مانند تغییر دادن میزان یا کیفیت
 تمرین (رودوالد، سالتزمن و وایت مر^۹، ۱۹۸۵)، ایجاد مشکلات جسمی یا گزافه‌گویی

1. Tice & Bratslavsky
2. Schraw, Wadkins & Olafson
3. Academic procrastination
4. Grunschel, Patrzek & Fries
5. self-handicapping
6. Taiss
7. Alter & fourgse
8. Ferrari
9. Rhodwalt, Saltzman & Wittmer

درباره آن‌ها (شیرر و پرکینز^۱، ۱۹۸۳) و یا تمرکز بر عیب‌های واقعی یا خیالی (ناریو-ردموند، نوئل و فرم،^۲ ۲۰۱۳)،

برخی ویژگی‌های رفتاری هستند که نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. احساس ترس از شکست، ناامیدی، دلهره و اضطراب قبل از انجام فعالیت‌های کلاسی و یا بر زبان آوردن حرف‌های بدبینانه، همگی نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموز از بُعد هیجانی هستند (فراری، ۱۹۹۲). کاوینگتون^۳ (۱۹۹۲) با طرح نظریه «خود-ارزشی»^۴ تبیین دیگری از خودناتوان‌سازی ارائه و آن را به حیطة نظام آموزشی و تحصیلی وارد کرد. کاوینگتون (۱۹۹۲) خودناتوان‌سازی تحصیلی را به صورت رفتارهایی که دانش‌آموزان برای اجتناب از شکست‌های تحصیلی در مدرسه به کار می‌گیرند، تعریف کرده است. در تعریفی دیگر خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان راهبردی که دانش‌آموزان برای حفظ عزت نفس خود (با اجتناب از احمق به نظر رسیدن به هنگام عملکرد ضعیف) به کار می‌گیرند، در نظر گرفته می‌شود (الیوت و چارچ^۵، ۲۰۰۳).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رفتاری‌هایی همانند اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی می‌تواند نتیجه افکار و شناخت‌های منفی همانند خودکم‌بینی (شوونبورگ، ۱۹۹۲)، ترس از شکست (فی و تانجنی^۶، ۲۰۰۰) و خودارزیابی منفی (بلانت و پیچیل^۷، ۲۰۰۰) باشد. فراداس^۸ و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که بین رفتارهای خودشکن آموزشی (خودناتوان‌سازی تحصیلی) و تفکرات خودارزیابانه منفی و بدبینانه، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. باور خودارزیابانه منفی، یک مفهوم چندوجهی و دربرگیرنده دانش (باورها) فرایندها و راهبردهایی است که شناخت را به صورت منفی ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند (گاملی و همکاران^۹، ۲۰۰۲). باورهای خودارزیابانه منفی، فرد را در برابر استرس‌های تحصیلی ناتوان می‌کند، خودناتوان‌سازی تحصیلی را افزایش و عملکرد حافظه را کاهش

1. Scheier & Perkins
2. Nario-Redmond, Noel & Fern
3. Covington
4. theory of self - worth
5. Elliot & Church
6. Fee & Tangney
7. Blunt & Pychyl
8. Ferradas
9. Gumley et al

می دهند (وانت و کلیتمن^۱، ۲۰۰۶). مطالعات نشان داده‌اند افراد دارای باورهای خودارزیابانه منفی (تضاد شناختی، کنترل ناپذیری و خطر افکار، نیاز به کنترل افکار) اضطراب عمیق دارند و معتقدند که توانایی آن‌ها برای داشتن عملکرد مناسب کافی نیست (ولز و کینگ^۲، ۲۰۰۶) که این عامل زمینه‌ساز ایجاد خودناتوان‌سازی در آن‌ها می‌شود (میلی^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). برخی پژوهش‌ها به بررسی رابطه بین باورهای خودارزیابانه منفی با رفتارهای خودشکن تحصیلی از جمله خودناتوان‌سازی تحصیلی پرداخته‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای خودارزیابانه منفی باعث می‌شوند فرد در زمینه تحصیلی غالباً احساس شکست کند، به طوری که حتی از عهده تکالیف نسبتاً ساده نیز برنیاید (وینمن^۴، ۲۰۰۸).

کاملاً واضح است که مفاهیم مورد بحث (رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی) به عنوان چالش‌های مهمی پیش روی دانش‌آموزان وجود دارند که برای کاهش و یا از بین بردن آن‌ها در دانش‌آموزان باید از راهبردهای علمی و منطقی استفاده کرد. از بیان مطالب فوق این نکته مهم قابل استنباط است که در مفاهیم رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان یک فاکتور مهم به نام شناخت دخالت دارد؛ لذا برای کاهش میزان رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان، باید از روش آموزشی استفاده کرد که بر تغییر شناخت، ذهنیت و تفکر تأکید ویژه‌ای داشته باشد. آنچه که در یادگیری مهم است این است که یک یادگیرنده به چگونگی رسیدن به موفقیت تحصیلی کاملاً آگاه باشد و مؤثرترین روش‌های یادگیری را بدانند (کارسیل^۵، ۲۰۱۵). راهبردهای یادگیری^۶ همان راهبردهای شناختی - فراشناختی^۷ هستند که به پیشرفت یادگیرندگان کمک می‌کنند (زیمزمن^۸، ۲۰۰۴). آکسفورد^۹ راهبردهای یادگیری را مجموعه فعالیت‌های خاص انجام‌شده توسط یادگیرنده جهت یادگیری آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر، مؤثرتر و قابل انتقال‌تر به موقعیت‌های جدید تعریف

1. Want & Kleitman
2. Wells & King
3. Melli
4. Veenman
5. Karsli
6. Learning strategies
7. Cognitive – metacognitive strategies
8. Zimmerman
9. Oxford

می‌کند (یانگ^۱، ۲۰۰۵). فراشناخت به قابلیت یادگیرنده برای استفاده بهینه و مطلوب از راهبردهای یادگیری در جهت رسیدن به پیشرفت تحصیلی اشاره دارد (لیوینگستون^۲، ۲۰۰۳). فراشناخت به آگاهی فرد از فرایندهای تفکر و نیز توانایی اداره نمودن فرایندهای شناختی اشاره دارد و همچنین این مفهوم دربرگیرنده دانش، فرایندها و راهبردهای است که شناخت را ارزیابی، بر آن نظارت و یا کنترل می‌کند و دارای ابعاد بسیار گسترده و فراگیر و مؤثر است (فیشر^۳، ۲۰۰۸؛ نیکلسون^۴، ۲۰۱۶؛ گاریسون^۵، ۲۰۱۵؛ به نقل از مجیدیان‌فر، ۱۳۹۷).

همچنین خاکسار و سیف (۱۳۸۷) راهبردهای شناختی را ابزارهای یادگیری می‌نامند که به ما کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آنها در حافظه درازمدت آماده کنیم و شامل فرایندهای تکرار یا مرور، بسط یا گسترش معنایی سازماندهی می‌شود و در واقع راهبردهای یادگیری و یادآوری هستند. از سوی دیگر فراشناخت آگاهی شخص نسبت به فرایندها و راهبردهای شناختی تعریف شده است (مختاری و ریچارد^۶، ۲۰۰۲، به نقل از دائمی، ۱۳۹۱).

کاربرد استفاده دقیق و درست از راهبردهای شناختی و فراشناختی در کاهش فرایند رفتارهای خودشکن آموزشی تفکرات خودارزیابانه منفی بسیار اهمیت دارد (میدانی و شریفی، ۲۰۱۵). استفاده دقیق و درست از راهبردهای شناختی و فراشناختی نیرومندترین اثر را در میزان رفتارهای خودشکن آموزشی یادگیرندگان دارند و رابطه منفی و معناداری بین شیوه یادگیری و رفتارهای خودشکن آموزشی در مدرسه وجود دارد (نایر^۷ و همکاران، ۲۰۱۴).

راهبردهای شناختی اقدام‌هایی هستند که ما به کمک آنها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آنها در حافظه بلندمدت آماده می‌کنیم. این راهبردها عبارتند از: تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازماندهی.

1. Yang
2. Livingston
3. Fisher
4. Niklsoun
5. Garisoon
6. Mokhtari & Reichard
7. Nair

راهبردهای شناختی راه‌های یادگیری هستند. در قیاس با آن‌ها، راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی، کنترل و هدایت آن‌ها (فرخی، ۱۳۹۶). یانگ^۱ (۲۰۰۵) معتقد است که راهبردهای یادگیری سطح رفتارهای خودشکن را کاهش داده و باعث افزایش توانایی یادگیرنده در پیشرفت تحصیلی مطلوب و بهینه می‌شود. (رونینگ، ۲۰۰۱؛ به نقل از یوسف‌وند و همکاران، ۱۳۹۸) معتقد است فراشناخت عبارت است از دانشی که مردم درباره فرایندهای تفکرشان دارند و از آن‌جایی که فراشناخت فرد را برای کنترل مهارت‌های شناختی خود قادر می‌سازد، یک عنصر ضروری برای آگاهی از تفکرات منفی تکراری و ناکارآمدی ادراک شده است.

از دیدگاه زیمرمن^۲ (۲۰۰۴) فراشناخت باعث خودآگاهی در مورد افکار خودارزیابانه منفی و این‌که چگونه یک فرد یاد می‌گیرد، یا فکر می‌کند، می‌شود. تفکر خودارزیابانه منفی^۳ یکی از مشخصه‌های معمول ذهن آدمی است و شامل خود اسنادهایی برگرفته از حوادث، موضوعات و رفتار افراد که مفهومی منفی را برای شخص تداعی می‌کند، این نوع طرز تفکر همچون دیگر گونی در ادراک می‌تواند فراخوانی واقعیت را محدود سازد و شامل این دیدگاه است که اتفاقات روزمره و طبیعی معنایی خاص را برای شخص به ارمغان می‌آورد که شدت این معنا برای هر فردی متفاوت است (کالمس و روبرت^۴، ۲۰۰۷). افرادی که تمایل بیشتری به تفکر منفی تکراری دارند، حوادث منفی اجتماعی را نیز منفی‌تر از دیگران ارزیابی می‌کنند (وونگ؛ مک‌ویو و رپی^۵، ۲۰۱۵). در همین راستا^۶ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند که افراد با تفکر خودارزیابانه منفی بالا سطوح بالاتری از رفتارهای خودشکن آموزشی را دارند. نتایج برخی مطالعات نشان داده است که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به طرز معناداری باعث کاهش میزان تفکر منفی تکراری و ناکارآمدی ادراک شده در بین دانش‌آموزان افسرده می‌شود (مک‌کورمیک^۷، ۲۰۰۳).

-
1. Yang
 2. Zimmerman
 ۳. inferential thinking
 4. Calmes & Roberts
 5. Wong, McEvoy & Rapee
 6. Drost
 7. McCormick

لی^۱ و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه خود نشان دادند که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث کاهش سطح تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان می‌شود، ولی این کاهش معنادار نیست. در این مطالعه که به مقایسه اثربخشی دو روش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی و آموزش به روش یادگیری مشارکتی بر تغییر سطح تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان افسرده انجام شده است؛ نتایج نشان داده که آموزش به روش یادگیری مشارکتی بر کاهش میزان تفکر خودارزیابانه منفی تأثیر مثبت و معناداری دارد که این تأثیر برای آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی غیر معنادار بوده است. از طرفی ایناسیو و سالما^۲ (۲۰۱۱) در مطالعه خود نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی نه تنها باعث کاهش سطح تفکر خودارزیابانه منفی نمی‌شود بلکه در مواردی باعث افزایش میزان تفکر خودارزیابانه منفی می‌شود که البته این افزایش معنادار نیست. لونی و دزائی^۳ (۲۰۱۵) در مطالعه خود با عنوان استفاده از آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در کاهش میزان رفتارهای خودشکن آموزشی و افزایش مهارت‌های خود تأملی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای شناختی به‌طور معناداری باعث کاهش میزان رفتارهای خودشکن آموزشی و افزایش مهارت‌های خود تأملی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج مطالعات دیگر نیز نشان داده است که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به طرز معناداری باعث کاهش میزان رفتارهای خودشکن آموزشی و افزایش باورهای فراشناختی مثبت در بین دانش‌آموزان پسر می‌شود (پاریس و وینوگارد^۴، ۱۹۹۰). با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، به نظر می‌رسد، نتایج اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی در تغییر سطح رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی تقریباً متناقض است؛ بنابراین پژوهش حاضر در صدد بررسی مجدد اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی در تغییر سطح رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان دختر است.

-
1. Lee
 2. Inácio & Salema
 3. Lonie M & Desai
 4. Paris & Winograd

روش

این پژوهش به صورت شبه تجربی بود که در آن از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه استفاده شد. در این پژوهش آموزش به عنوان متغیر مستقل محسوب می شود که سطوح آن روش آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی و عدم آموزش است. متغیرهای رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده اند. جامعه این پژوهش را کل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ تشکیل می دادند و روش انتخاب نمونه نیز تصادفی خوشه ای چندمرحله ای بود. ابتدا هماهنگی های لازم و مکاتبات اداری با آموزش و پرورش مرکز خرم آباد انجام گرفت، سپس با مراجعه به مدارس، مدیران و دبیران توجیه شدند. کل شهرستان خرم آباد به دو ناحیه ۱ و ۲ آموزشی تقسیم شد. تعداد مدارس مقطع متوسطه دوم این دو بخش آموزشی، بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش شهرستان خرم آباد، جمعاً ۶۰ مدرسه (دخترانه و پسرانه) است که سهم ناحیه اول ۳۲ مدرسه (۱۸ مدرسه پسرانه و ۱۴ مدرسه دخترانه) و سهم ناحیه دوم ۲۸ مدرسه (۱۵ مدرسه پسرانه و ۱۳ مدرسه دخترانه) است. در مرحله اول، به شکل تصادفی از بین دو ناحیه، ناحیه ۱ انتخاب شد. در مرحله دوم از بین مدارس دخترانه این ناحیه به صورت تصادفی ۲ مدرسه انتخاب شد. در مرحله سوم از هر یک از این ۲ مدرسه نیز به صورت تصادفی ۱ کلاس انتخاب شد. در مرحله چهارم به شکل تصادفی ۲ کلاس انتخاب شده (هر کدام به حجم ۲۰ نفر) در گروه های آزمایش و گواه (بدون مداخله) گمارده شدند؛ به این صورت که یک کلاس به حجم ۲۰ نفر برای آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی (گروه آزمایش) و کلاس دیگر نیز به حجم ۲۰ نفر برای گروه گواه (بدون مداخله) گمارده شدند. سپس هر دو گروه در مرحله پیش آزمون مقیاس رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی را تکمیل کردند. دو هفته پس از مداخله مجدداً از آزمودنی های دو گروه پس آزمون به عمل آمد و سرانجام داده های حاصله با روش های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. از ابزارهای زیر جهت گردآوری اطلاعات در این پژوهش استفاده شد:

الف) پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن آموزشی^۱ (ESDBQ): این پرسشنامه توسط کانینگهام^۲ (۲۰۰۷) ساخته شده و دارای چند زیر مقیاس است که در مطالعه کنونی از زیر مقیاس‌های گرایش به اهمال کاری و خودناتوان‌سازی آموزشی استفاده شده است. گرایش به اهمال کاری با چهار سناریو ارزیابی می‌شود. هر سناریو دارای دو بخش الف و ب است که یکی از آن‌ها نشان‌دهنده اهمال کاری و دیگری بیانگر عدم آن است و هر دو با یک پیوستار پنج‌درجه‌ای اندازه‌گیری می‌شوند. نمره هر سناریو از تفاوت بین این دو بخش به دست می‌آید. نمره اهمال کاری از جمع نمره سناریوها به دست می‌آید و نمره بالاتر در مقیاس، بیانگر اهمال کاری بیشتر است. خودناتوان‌سازی به شیوه ارزشیابی سه سناریوی عملکرد سنجیده می‌شود. این مقیاس احتمال انجام رفتارهای خودناتوان‌ساز یا عدم آن توسط افراد درجه‌بندی می‌شود. هر سناریو شامل دو جمله است که یکی شاخص خودناتوان‌سازی و دیگری مصداق عدم آن است. تفاوت میان این دو بخش نمره هر سناریو را مشخص می‌کند. روایی سازه، صوری و محتوایی این پرسشنامه در مطالعه محمدی، جوکار و حسین چاری (۱۳۹۳) با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریمکس مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین در مطالعه محمدی، جوکار و حسین چاری (۱۳۹۳) ضریب KMO برابر ۰/۷۶۹ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۸۷۱/۳۲ به دست آمده است. همچنین ضریب پایایی این ابزار در مطالعه محمدی، جوکار و حسین چاری (۱۳۹۳) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای اهمال کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۹ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه مربوطه در مطالعه حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای اهمال کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۱ مطلوب گزارش شد.

ب) مقیاس تفکر خودارزیابانه منفی^۳ (NSATS): این پرسشنامه توسط رضایی و جوادی در سال ۱۳۸۹ ساخته شد. پرسشنامه استاندارد خودارزیابی شامل ۱۵ گویه است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (بسیار مهم - ۱؛ مهم - ۲؛ تا حدودی مهم - ۳؛ کم اهمیت - ۴؛ بی اهمیت - ۵) تنظیم شده است. بالاترین نمره در این مقیاس ۷۵ و پایین‌ترین نمره ۱۵ است. تحلیل نمرات به دست آمده از آزمودنی به این صورت است که، در صورتی که نمرات

1. education self-defeating behavior questionnaire
2. Cunningham
3. negative self-assessment thinking scale

پرسشنامه بین ۱۵ تا ۳۵ باشد، میزان خودارزیابی منفی در فرد بالا، نمرات پرسشنامه بین ۳۵ تا ۴۵ باشد، میزان خودارزیابی منفی در سطح متوسط و در صورتی که نمرات بالای ۴۵ باشد، میزان خودارزیابی منفی در فرد پایین است. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور، خوب ارزیابی و تأیید شده است. پایایی این پرسشنامه نیز در مطالعه رضایی و جوادی (۱۳۸۹) با آزمون آلفای کرونباخ و با استفاده از نرم افزار SPSS ۰/۷۰ به دست آمده است. پایایی پرسشنامه مربوطه در مطالعه حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹، مطلوب گزارش شد.

ج) جلسات آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی بدین شرح برگزار شد (آبکنار، عاشوری و موللی، ۱۳۹۰):

جلسه ۱) ایجاد انگیزه در دانشجویان، بیان هدف، برقراری تعامل با دانشجویان، توضیحاتی در رابطه با اهمیت آشنایی و کاربرد راهبردهای مذکور؛ جلسه ۲) آموزش راهبردهای تمرین و تکرار؛ کپی کردن و خلاصه کردن موضوعات، خط کشیدن، تکرار ساده و بازگویی مطالب یا برجسته کردن موارد کلیدی، یادداشت برداری، تکرار مطالب یاد گرفته شده توسط یادگیرندگان، رونویسی مطالب دشوار، تمرین از طریق بازگویی مطالب برای دیگران؛ جلسه ۳) آموزش راهبردهای توضیح و بسط معنایی؛ تلفیق اطلاعات جدید در داخل یک شبکه از دانش توضیح داده شده و تأویل و تفسیر آن، خلاصه کردن، خلق آنالوگ، کاربرد الگوریتم ها و یادداشت کاربرد دانش قبلی و تجارب شخصی برای ایجاد اطلاعات، پیوند بین محتویات یک رشته با محتویات رشته دیگر و تلاش برای کاربرد یک راهبرد جهت حل مشکل در موقعیت جدید؛ جلسه ۴) آموزش راهبردهای سازمان دهی؛ ارائه چارچوبی برای تسهیل کدگذاری، یادآوری و سازمان دهی اطلاعات و طبقه بندی های ارائه شده با توجه به خصوصیات مشترک، شبکه سازی، برجسته کردن اندیشه های اصلی یک متن و خط کشیدن زیر موارد اصلی، شبکه سازی به وسیله شناسایی ارتباطات درونی در یک متن، خلق دیاگرام های مفهومی برای ایجاد ارتباط میان مفاهیم کلیدی و حمایت از اطلاعات و ارتباط بین علل و اثرات؛ جلسه ۵) طراحی؛ تعیین اهداف، مدیریت زمان و زمان بندی^۵

1. replication and practice Strategy training
2. explanation and elaboration of meaning strategy training
3. organizing strategies training
4. designing
5. scheduling

کاربرد دانش قبلی، توجه جهت‌یابی شده، تخصیص منابع توالی و زمان‌بندی فعالیت، توجه انتخابی و آمادگی جهت کاربرد راهبردهای یادگیری، تمرکز توجه به صورت انتخابی روی اهداف و انتخاب هدفمند راهبردهای یادگیری برای دستیابی به اهداف، تجزیه و تحلیل تکلیف و هم‌چنین فعال کردن دانش قبلی توسط یادگیرندگان، انتخاب راهبردهای مناسب؛ جلسه ۶) خود نظارتی^۱: ارائه تکنیک‌هایی برای کنترل کارایی فعالیت‌های یادگیری از لحاظ دقت، درک و فهم و اثربخشی، تأمل جهت جستجوی دلایل برای فعالیت‌ها، پرسش از خود برای کنترل فهم تأمل روی یادگیری، کنترل جهت دستیابی به اهداف، تعدیل راهبردهای به کار گرفته شده، دریافت بازخورد توسط فراگیران، مشاهده عملکرد؛ جلسه ۷) خودارزیابی^۲: توقف در حال مطالعه و انتخاب راهبردهای ترمیمی مناسب، فراگیران جهت تصحیح ارزیابی فرایندهای یادگیری به کار برده شده، ارزیابی اهداف و بازبینی مجدد، بررسی کیفیت یا پیشرفت در یادگیری و توجه به نتایج یادگیری از طریق تخمین دقت و کامل بودن فعالیت، بررسی کیفیت نتایج یادگیری بعد از تکمیل تکلیف، ارزیابی فرایندهای یادگیری به کار برده شده، بازبینی و ارزیابی نتایج، ارزیابی فرد از میزان درک و فهم خود، تجدیدنظر در روش مورد استفاده بر اساس اطلاعات به دست آمده؛ جلسه ۸) تکرار و مرور مطالب گفته شده، ارائه تمرین، رفع اشکال.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سنی به ترتیب ۱۶/۱۲ و ۰/۶۵ با دامنه ۱۴ تا ۱۸ سال بود. بین دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای سن، پایه و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرها در پس‌آزمون و پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه ارائه شده است.

-
1. self - monitoring
 2. self - assessment

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	گواه		آزمایش	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
موقعیت	میانگین	SD	میانگین	SD
رفتار خودشکن خودناتوان‌سازی تحصیلی	۴/۲۵	۵/۲۱	۴/۱۵	۵/۷۲
رفتار خودشکن اهمال‌کاری تحصیلی	۳/۵۴	۵/۹۱	۴/۶۵	۵/۷۴
تفکر خودارزیابانه منفی	۴۰/۲۵	۸/۵۴	۴۱/۶۳	۸/۹۶

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ میانگین کل و انحراف معیار گروه گواه در پیش‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای رفتارهای خودشکن آموزشی (خودناتوان‌سازی تحصیلی، ۴/۲۵ و ۵/۳۴ و اهمال‌کاری تحصیلی ۵/۱۳، ۳/۵۴) و تفکر خودارزیابانه منفی (۴۰/۲۵ و ۸/۵۴) است. میانگین کل و انحراف معیار گروه آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای رفتارهای خودشکن آموزشی (خودناتوان‌سازی تحصیلی، ۵/۷۲ و ۵/۶۳ و اهمال‌کاری تحصیلی ۵/۷۴، ۳/۵۲) و تفکر خودارزیابانه منفی (۴۱/۶۳ و ۸/۹۶) است. میانگین کل و انحراف معیار گروه گواه در پس‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای رفتارهای خودشکن آموزشی (خودناتوان‌سازی تحصیلی، ۵/۲۱ و ۴/۱۵ و اهمال‌کاری تحصیلی ۵/۹۱، ۴/۶۵) و تفکر خودارزیابانه منفی (۴۱/۶۳ و ۸/۹۶) است. میانگین کل و انحراف معیار گروه آزمایش در پس‌آزمون به ترتیب برای متغیرهای رفتارهای خودشکن آموزشی (خودناتوان‌سازی تحصیلی، ۲/۹۷ و ۳/۹۶ و اهمال‌کاری تحصیلی ۲/۵۹، ۲/۵۰) و تفکر خودارزیابانه منفی (۴۰/۲۵ و ۸/۶۳) است. مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه نشان می‌دهد که تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دو گروه گواه و آزمایش وجود دارد.

از جمله پیش‌فرض‌هایی که در تحلیل کوواریانس چند متغیره منظور می‌شود، فرض نرمال بودن توزیع، همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس و همگنی شیب رگرسیون است که ابتدا به بررسی هر پیش‌فرض به‌طور جداگانه پرداخته می‌شود. یافته‌های آماری مربوط به فرضیه نرمال بودن منحنی داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که سطح معناداری به‌دست آمده، در متغیرهای رفتار خودشکن خودناتوان‌سازی تحصیلی (گروه گواه $P=0/125$ گروه آزمایش $P=0/129$)، رفتار

خودشکن اهمال کاری تحصیلی (گروه گواه $P=0/079$ گروه آزمایش $P=0/094$) و تفکر خودارزیابانه منفی (گروه گواه $P=0/65$ گروه آزمایش $P=0/370$) به تفکیک گروه، بیش از مقدار ملاک $0/05$ است، در نتیجه می‌توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری داری توزیع نرمال است و می‌توانیم فرضیه‌های پژوهش را از طریق آزمون‌های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم.

جهت بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای مورد مطالعه نیز از آزمون ام باکس^۱ استفاده شد. نتایج نشان داد که شرط همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس برای مؤلفه‌های تفکر خودارزیابانه منفی ($F_{(1,83)}=0/603$ و $P>0/05$) و رفتارهای خودشکن آموزشی اهمال کاری تحصیلی ($F_{(1,83)}=0/589$ و $P>0/05$) و رفتارهای خودشکن آموزشی خودناتون‌سازی تحصیلی ($F_{(1,83)}=2/504$ و $P>0/05$) با توجه به سطح معناداری $P>0/05$ ، رعایت شده است. نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که واریانس‌های مؤلفه‌های رفتارهای خودشکن خودناتون‌سازی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و تفکر خودارزیابانه منفی در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند که این یافته، پایایی نتایج بعدی را نشان می‌دهد. برای بررسی همگنی ترازوی شیب رگرسیون مقدار F تعامل بین متغیر هم پراش و مستقل در گروه گواه و گروه آزمایشی حساب شد و با توجه به نتیجه به دست آمده ($F_{(1,83)}=1/85$ و $P>0/05$) مشخص شد که پیش فرض همگنی شیب رگرسیون نیز رعایت شده است.

جدول ۲. تحلیل کوواریانس چند متغیری جهت تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی

اثرات	ارزش	مقدار F	درجه آزادی		سطح معناداری
			فرضیه	خطا	
اثر پیلاپی	۰/۷۱۷	۶۸/۳۱	۳	۸۱	۰/۰۰۱
اثر لامبدای ویلکز	۰/۲۸۳	۶۸/۳۱	۳	۸۱	۰/۰۰۱
اثر هوتلینگ	۲/۵۳۰	۶۸/۳۱	۳	۸۱	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۲/۵۳۰	۶۸/۳۱	۳	۸۱	۰/۰۰۱

$P<0/01, n=88$

1. BOXES M

با توجه به اطلاعات جدول ۲ مشاهده می‌شود که مقدار F بدست آمده در اثر لامبدای ویلکز $۶۸/۳۱$ است که در سطح معناداری این مقدار با درجه آزادی ۳ و ۸۱ کمتر از $۰/۰۵$ است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین گروه آموزش و گواه در ترکیب خطی مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی و تفکر خودارزیابانه منفی با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. در ادامه برای پی بردن به این نکته که به طور دقیق، از لحاظ کدام یک از مؤلفه‌ها بین دو گروه تفاوت وجود دارد و همچنین مقایسه شدت تأثیر آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی و تفکر خودارزیابانه منفی سه تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس تک متغیری بر چند متغیری آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر سایر مؤلفه‌ها

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری	محدودرآتا
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار				
رفتار خودشکن	آموزش	۵/۷۲	۵/۶۳	۲/۹۷	۳/۹۶	۴۸/۳۷	۱ و ۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۶۸
	گواه	۵/۳۴	۴/۲۵	۵/۲۱	۴/۱۵				
خودناتوان‌سازی تحصیلی	آموزش	۵/۷۴	۳/۵۲	۲/۵۹	۲/۵۰	۴۱/۶۹	۱ و ۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴
	گواه	۵/۱۳	۳/۵۴	۵/۹۱	۴/۶۵				
رفتار خودشکن اهمال کاری تحصیلی	آموزش	۳۹/۱۸	۷/۵۱	۵۲/۵۴	۸/۶۳	۸۱/۷۷	۱ و ۸۳	۰/۰۰۱	۰/۴۹۶
	گواه	۴۰/۲۵	۸/۵۴	۴۱/۶۳	۸/۹۶				

$P < ۰/۰۱, n = ۸۸$

با توجه به جدول ۳ در قسمت مؤلفه رفتار خودشکن خودناتوان‌سازی تحصیلی مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات مؤلفه خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه آموزش و گروه گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{(۱,۸۳)} = ۴۳/۳۷, P < ۰/۰۱$). میزان تأثیر $۰/۳۶۸$ بود. در قسمت مؤلفه رفتار خودشکن اهمال کاری تحصیلی مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات مؤلفه اهمال کاری تحصیلی گروه آموزش و گروه گواه تفاوت معناداری وجود

دارد ($F_{(1,83)} = 41/69, P < 0/01$). میزان تأثیر ۰/۳۳۴ بود. در قسمت مؤلفه تفکر خودارزیابانه منفی مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات مؤلفه تفکر خودارزیابانه منفی گروه آموزش و گروه گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{(1,83)} = 81/77, P < 0/01$). میزان تأثیر ۰/۴۹۶ بود. همانطور که در تمامی مؤلفه‌ها ملاحظه می‌شود؛ نمرات گروه آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه گواه بیشتر کاهش یافته است که بیانگر تأثیر عمل آزمایشی است. با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان گفت که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی موجب کاهش میزان رفتارهای خودشکن خودناتوان‌سازی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و تفکر خودارزیابانه منفی شده است. بنابراین و با توجه به نتایج فوق می‌توان گفت که هر سه فرضیه مورد مطالعه، تأیید می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی بر تغییر سطح رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی باعث کاهش سطح رفتارهای خودشکن آموزشی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است. به عبارت دیگر رفتارهای خودشکن آموزشی در افرادی که در جلسات آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی شرکت کرده بودند، در مقایسه با گروه گواه کاهش معناداری داشته است. این یافته با نتایج مطالعات میدانی و شریفی (۲۰۱۵)، نایر و همکاران (۲۰۱۴)، یانگ (۲۰۰۵) و لونی و دزائی (۲۰۱۵) همسو است. یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی باعث کاهش سطح تفکر خودارزیابانه منفی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است. به عبارت دیگر تفکر خودارزیابانه منفی در افرادی که در جلسات آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی شرکت کرده بودند در مقایسه با گروه گواه کاهش معناداری داشته است. این یافته با نتایج مطالعه ملانی و همکاران (۲۰۱۶)، لی (۲۰۱۶)، گولک و دوهرتی (۲۰۱۳) همسو و با مطالعه ایناسیو و سالما (۲۰۱۱) ناهمسو است.

از جمله دلایلی که در تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است، کارکرد آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی مناسب این است که بر بهبود تفکر و شناخت دانش‌آموز

از طریق تلفیق اطلاعات جدید و همچنین افزایش عملکرد دانش آموزان تأکید دارد و از همین طریق باعث افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان در رسیدن به اهداف و بهبود عملکرد با بهره‌گیری از یک خود کارا و توانمند می‌شود که همین افزایش کارایی، تلاش و اعتماد به نفس زمینه را برای کاهش میزان رفتارهای خودشکن تحصیلی همانند خود ناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی فراهم می‌آورد. در مطالعه لونی و دزائی (۲۰۱۵) نشان دادند که آموزش راهبردهای شناختی به‌طور معناداری باعث کاهش میزان رفتارهای خودشکن آموزشی و افزایش مهارت‌های خود تأملی دانش آموزان می‌شود. استدلال این پژوهشگران برای رسیدن به نتایج مذکور این است زمانی که معلمان از آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی استفاده می‌کنند؛ دانش آموزان از نقاط ضعف و قوت خود به‌خوبی آگاه می‌شوند و همین آگاهی عاملی می‌شود برای این که دانش آموزان واقع‌بینانه نسبت به شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی خود مقابله کنند؛ بنابراین زمانی که شکست می‌خورند با توجه به اطلاعاتی که معلم در قالب آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی به آن‌ها داده است بر رفع نقاط ضعف خود تمرکز می‌کنند و با رفع این نقاط ضعف در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست پیدا می‌کنند و لذا کم‌کم از میزان رفتارهای خودشکن تحصیلی آن‌ها کاسته می‌شود.

در تبیین یافته‌های این مطالعه می‌توان گفت که مکانیسم مداخله در آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی از شیوه‌های تلفیق اطلاعات جدید در داخل یک شبکه از دانش توضیح داده‌شده و تأویل و تفسیر آن، خلاصه کردن، خلق آنالوگ، کاربرد الگوریتم‌ها و یادداشت کاربرد دانش قبلی و تجارب شخصی برای ایجاد اطلاعات، پیوند بین محتویات یک رشته با محتویات رشته دیگر و تلاش برای کاربرد یک راهبرد جهت حل مشکل در موقعیت جدید، استفاده می‌شود. از طرفی این امکان وجود دارد که میزان رفتارهای خودشکن دانش آموزان در زمینه آموزشی و آموزشی به دلیل تأثیرپذیری از عدم توانایی آن‌ها در یادگیری بهتر و سریع‌تر مطالب درسی خیلی سریع کاهش پیدا کند. لذا همان‌طور که بیان شد آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی به دانش آموزان کمک می‌کند تا با بهره‌گیری بهتر و دقیق‌تر از راهبردهای شناختی و فراشناختی همانند خلاصه کردن مطالب، پیش‌خوانی، سازمان‌دهی و مرور مطالب، یادگیری و موفقیت آموزشی خود را ارتقا دهند و همین باعث می‌شود که آن‌ها هنگام رویارویی با مشکلات و شکست‌های آموزشی نه تنها

تحمل خود را از دست ندهند، بلکه به شکل مطلوب‌تری به مقابله با مشکلات آموزشی رفته و بر آن‌ها فائق آیند؛ بنابراین آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی از طریق ارائه راهبردهای مناسب باعث افزایش کاهش رفتارهای خودشکن آموزشی دانش‌آموزان می‌شود.

تبیین دیگر برای یافته‌های مطالعه حاضر این است که مکانیسم مداخله در آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی این بود که اصول ترکیب اطلاعات و بهره‌گیری مفید از زمان و همچنین حذف افکار ناکارآمد به‌طور کلی و مبتنی بر اصول به دانش‌آموز توضیح داده شود که همین مداخله باعث افزایش درک دانش‌آموز از نقاط ضعف و آگاهی خود شده و به تبع آن این آگاهی باعث می‌شود که دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود واقع‌بین‌تر و منطقی‌تر باشد. زمانی که دانش‌آموز به واقع‌بینی کامل رسید هنگامی هم که به شکست در تحصیل دچار شود امید و انگیزه خود را از دست نمی‌دهد و با آگاهی که از توانایی‌های خود دارد می‌داند که در آینده‌ای نزدیک، مجدداً به موفقیت خواهد رسید. تمامی این موارد زمینه برای این که دانش‌آموز در زمینه تحصیل دارای خودتوانمندی شود و بتواند میزان خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی خود را کاهش دهد.

از دیگر دلایل تبیین یافته‌های مطالعه حاضر این است، دانش‌آموزانی که تفکرات خودارزیابانه منفی کم‌وبیش زیادی دارند افکار منفی، تفکرات ناکارآمد و خودکارآمدی ادراک‌شده بیشتری نسبت به سایر هم‌شاگردی‌های خود دارند؛ لذا آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی از طریق راهبردهایی چون نظارت بر افکار، ارائه تکنیک‌هایی برای کنترل افکار منفی و ارتقا افکار مثبت، پرسش از خود برای کنترل بهتر فهم تأمل روی افکار و مشاهده عملکرد، باعث توجه بیشتر دانش‌آموزان بر افکار خود شده و به همین خاطر از ورود افکار منفی به ذهن خود جلوگیری کرده و بیشتر مثبت‌اندیش می‌شوند. از طرفی زمانی که دانش‌آموزان به این توانایی می‌رسند که بر افکار منفی خود کنترل کامل داشته باشند نتیجه آن افزایش کارآمدی ادراک‌شده در آن‌ها و نهایتاً کاهش سطح تفکر ارجاعی است. پس دلیل اصلی کاهش تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان در نتیجه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی این است که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی باعث افزایش خود نظارتی و خودارزیابی دانش‌آموزان از میزان فکر، اندیشه و عملکرد آن‌ها می‌شود که نتیجه آن کاهش تفکر خودارزیابانه منفی است.

یافته‌ها همچنین نشان داد که میزان تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزانی که مکانیسم مداخله آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی را دریافت کرده بودند در مقایسه با دانش‌آموزانی گروه گواه کاهش معناداری داشته است. کورمیخ (۲۰۰۳) در مطالعه خود نشان دادند که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث کاهش سطح تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان می‌شود ولی این کاهش معنادار نیست. در این مطالعه که به مقایسه اثربخشی دو روش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی و آموزش به روش یادگیری مشارکتی بر تغییر سطح تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان افسرده انجام شده است، نتایج نشان داده که آموزش به روش یادگیری مشارکتی بر کاهش میزان تفکر خودارزیابانه منفی تأثیر مثبت و معناداری دارد که این تأثیر برای آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی غیر معنادار بوده است.

از جمله دلایل دیگری که برای تبیین این یافته‌ها وجود دارد این است که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی به دانش‌آموزان، صرف‌نظر از این که دانش‌آموزان را به نقاط ضعف و قوت خود و کاستن از ضعف‌های خود آگاه می‌کند، به لحاظ تفکری و شناختی نیز در یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شود به گونه‌ای که در فرایند دریافت این گونه اطلاعات این باور در یادگیرندگان ایجاد می‌شود که به آن‌ها توجه می‌شود و همین عقیده باعث کاهش میزان افکار منفی و به تبع آن کاهش قابل ملاحظه خودارزیابی منفی در آن‌ها می‌شود. از طرفی هم آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی باعث می‌شود که دانش‌آموزان به این شناخت برسند که از توانمندی‌های خاصی برخوردار هستند و به برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود قادر هستند؛ و همین شناخت و آگاهی و تغییر مثبت در شناخت و تفکر دانش‌آموز کم‌کم زمینه را برای کاهش تفکر خودارزیابی منفی فراهم می‌کند. از دلایل دیگر تبیین این یافته که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی باعث کاهش سطح تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان شده این است که در آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی از راهبردهایی همانند توقف در حال مطالعه به هنگام ورود افکار منفی و انتخاب راهبردهای ترمیمی مناسب جهت تصحیح ارزیابی فرایندهای فکری به کار برده شده، ارزیابی اهداف، افکار و بازبینی مجدد آن‌ها، بررسی کیفیت یا پیشرفت در نظارت و کنترل افکار، ارزیابی فرایندهای نظارت و کنترل به کار برده شده، بازبینی و ارزیابی نتایج، ارزیابی فرد از میزان درک و فهم خود و تجدیدنظر در روش مورد استفاده بر اساس

اطلاعات به دست آمده، استفاده می‌شود؛ لذا همین راهبردها به عنوان عوامل و فاکتورهایی در کاهش سطح تفکر خودارزیابانه منفی ایفای نقش می‌کنند؛ بنابراین بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی موجب کاهش سطح رفتارهای خودشکن تحصیلی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان دختر می‌شود. اولین و مهم‌ترین کاربرد مطالعه حاضر این است که دانش‌آموزان دختر حاضر در این مطالعه به یک آگاهی و بینش نسبت میزان رفتارهای خودشکن تحصیلی و تفکر خودارزیابانه منفی خود دست پیدا می‌کنند. از دیگر کاربردهای این مطالعه این است که دانش‌آموزان دختر که در این مطالعه به عنوان گروه آزمایشی شرکت کرده و آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی دریافت کردند می‌توانند در آینده خود به عنوان معلم، مدرس و به طور کلی آزمایشگر این روش آموزشی را برای دانش‌آموزان به کار ببرند. پیشنهاد می‌شود که با توجه به تأثیر آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و تفکر خودارزیابانه منفی از نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه به صورت عملی در سایر مدارس و مراکز تحصیلی استفاده کرد و در مدارس، کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی مناسب مختص دانش‌آموزان، در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که تحقیق فوق بر روی دانش‌آموزان سایر مدارس و در دیگر نقاط کشور هم اجرا شود، تا بتوان نتایج را مورد مقایسه قرار داد.

منابع

- آبکنار، سمیه؛ عاشوری، محمد و موللی، گیتا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش‌های فراشناختی در خواندن کودکان با مشکل شنوایی، فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۰۸(۳): ۳۸-۴۷.
- رضایی، عباسعلی؛ جوادی، گیتی افروز. (۱۳۸۹). پژوهشی در نگرش استادان زبان خارجی نسبت به خودارزیابی، پژوهش زبان‌های خارجی، ۵۷.
- دایمی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب و سرعت خواندن دانش‌آموزان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۸(۲۴).
- خاکسار، مریم؛ سیف‌علی اکبر. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۴(۱۳)، ۷۲-۸۸.

فرخی، نورعلی (۱۳۹۶). پیش‌بینی تعلل‌ورزی بر اساس کمال‌گرایی و راهبردهای شناختی یادگیری در دانشجویان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳(۴۵): ۸۳-۹۶.

مجیدیان‌فر، محمدباقر؛ محمدی‌مهر، مژگان؛ نجیمی، مرتضی (۱۳۹۷). بررسی رابطه ساختاری (تدوین مدل) تفکر انتقادی بر اساس سبک‌های یادگیری و نقش میانجی فراشناخت، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۴(۵۰): ۱۵۵-۱۶۹.

محمدی، زهره؛ جوکار، بهرام و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت‌گیری هدف: نقش واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۱(۴۱): ۱۰۲-۸۳.

یوسف‌وند، مهدی؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ صادقی، مسعود و غلامرضایی، سیمین (۱۳۹۸). ارائه مدل علی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس منبع کنترل (با واسطه‌گری درگیری تحصیلی): کاربرد تحلیل مسیر. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۷): ۱۳-۷۳.

- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. Anderson, T. (eds.) The Theory and practice of Online Learning.
- Nario-Redmond, M. R., Noel, J. G., & Fern, E. (2013). Redefining disability, re-imagining the self: Disability identification predicts self-esteem and strategic responses to stigma. *Self and Identity*, 12(5), 468-488.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1(2), 145-174.
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological bulletin*, 104(1), 3.
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167.
- Wong, B. Y. (1991). Metacognition and learning disabilities. *Learning about learning disabilities*, 231-258.
- Buchy, L., Stowkowy, J., MacMaster, F. P., Nyman, K., & Addington, J. (2015). Meta-cognition is associated with cortical thickness in youth at clinical high risk of psychosis. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 233(3), 418-423.
- Calmes, C. A., & Roberts, J. E. (2007). Repetitive thought and emotional distress: Rumination and worry as prospective predictors of depressive and anxious symptomatology. *Cognitive Therapy and Research*, 31(3), 343-356.

- Cohen, J. A., Verghese, J., & Zwerling, J. L. (2016). Cognition and gait in older people. *Maturitas*, 93, 73-77.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Cunningham, C. J. (2007). *Need for recovery and ineffective self-management* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).
- del Mar Ferradas, M., Freire, C., Núñez, J. C., Pineiro, I., & Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 56, 128-135.
- Drost, J., Van der Does, W., van Hemert, A. M., Penninx, B. W., & Spinhoven, P. (2014). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic factor in depression and anxiety: A conceptual replication. *Behaviour Research and Therapy*, 63, 177-183.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of research in personality*, 26(1), 75-84.
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. *Handbook of psychology*, 79-102.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 15-51.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Bowlin, S. L., & Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 411-415.
- Inácio, M. J., & Salema, M. H. (2011). THE competence of learning to learn in vocational training: Promoting reflective thinking of the trainer of trainers, mediated by reflexive portfolio. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 611-619.
- Karsli, T. A. (2015). Meta-Cognition and Locus of Control in University Students in Context of Viewpoint to Rape. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 48-52.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of personality*, 71(3), 369-396.
- Livingston, J.A., 2003. Metacognition: An Overview.
- Lonie, J. M., & Desai, K. R. (2015). Using transformative learning theory to develop metacognitive and self-reflective skills in pharmacy students: a

- primer for pharmacy educators. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(5), 669-675.
- Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677.
- Martin, A. J. (1998). Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective.
- Martin, A., Marsh, H., & Debus, R. (1999). Integrating self-worth motivation theory and need achievement theory: A quadripolar representation of self-handicapping and defensive pessimism. *University of Sydney, Australia, March*.
- Meidani, Z., & Sharifi, M. (2015). Structure Relationship between Self-Imaginary and Meta-Cognition Beliefs with Self-Regulatory Learning in Pre-University Girl Students in Rasht City. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 365-373.
- Melli, G., Carrarsi, C., Poli, A., & Bailey, R. (2016). The role of metacognitive beliefs in health anxiety. *Personality and Individual Differences*, 89, 80-85.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131.
- Gumley, A., Karatzias, A., Power, K., Reilly, J., McNay, L., & O'grady, M. (2006). Early intervention for relapse in schizophrenia: Impact of cognitive behavioural therapy on negative beliefs about psychosis and self-esteem. *British Journal of Clinical Psychology*, 45(2), 247-260.
- Nair, A., Palmer, E. C., Aleman, A., & David, A. S. (2014). Relationship between cognition, clinical and cognitive insight in psychotic disorders: a review and meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 152(1), 191-200.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and individual differences*, 40(5), 961-971.
- Richardson, S. T. (1990). Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(17), 158-165.
- Schank, R. C. (1994). Goal-based scenarios: A radical look at education. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(4), 429-453.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of personality*, 6(3), 225-236.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. L. Erlbaum.
- Takarangi, M. K., Nayda, D., Strange, D., & Nixon, R. D. (2017). Do metacognitive beliefs affect meta-awareness of intrusive thoughts about

- trauma?. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 54, 292-300.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it!. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 53.
- Trevisan, D. A., & Birmingham, E. (2016). Are emotion recognition abilities related to everyday social functioning in ASD? A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 24-42.
- Veenman, M. V., Kerseboom, L., & Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, stress and coping*, 13(4), 391-412.
- Wells, A., & King, P. (2006). Metacognitive therapy for generalized anxiety disorder: An open trial. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 37(3), 206-212.
- Wong, Q. J., McEvoy, P. M., & Rapee, R. M. (2016). A comparison of repetitive negative thinking and post-event processing in the prediction of maladaptive social-evaluative beliefs: a short-term prospective study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 230-241.
- Yang, C. (2005). Learning strategy use of Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *Griffith University, Doctoral Dissertation*.

