

رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی دانش‌آموزان

علی عدالت‌جو^۱، حسین مهدیان^۲، محمد محمدی‌پور^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی دانش‌آموزان انجام شد. این مطالعه مقطعی-همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نظری شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که تعداد ۳۵۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه‌های سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۵)، مهارت‌های فراشناخت داوسون و مک‌اینرنی (۲۰۰۴)، کمال‌گرایی هویت و فلت (۱۹۹۱) و خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمیتر-پیلستر (۲۰۱۱) بودند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-16 و Amose-22 با روش معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل برازش مناسبی داشت و سبک‌های یادگیری بر مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی تاثیر معنادار مثبت، مهارت‌های فراشناخت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تاثیر معنادار منفی و کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تاثیر معنادار مثبت داشت. همچنین سبک‌های یادگیری با میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تاثیر معنادار منفی داشتند ($P < 0/01$). با توجه به نتایج برای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان برنامه‌هایی بر اساس سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی طراحی و اجرا کرد.

کلید واژه‌ها: سبک‌های یادگیری، خودناتوان‌سازی تحصیلی، مهارت‌های فراشناخت، کمال‌گرایی.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۹/۲۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۶/۱۸

- ۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
a.edalatjoo1351@yahoo.com
- ۲- استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران (نویسنده مسئول)
hossein3248@gmail.com
- ۳- استادیار، گروه مشاوره، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران
mmohamadipoor@yahoo.com

مقدمه

خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ یکی از راهبردهای تبیین شکست‌های تحصیلی است که فرصت بیرونی‌سازی تجارب شکست و درونی‌سازی تجارب موفقیت را جهت حفظ عزت نفس افزایش می‌دهد (میگلی و اردان^۲، ۲۰۰۱). بنابراین فرد در صورت تجربه شکست از اسنادهای درونی و پایدار مانند ناتوانی استفاده نمی‌کند و به منظور جلوگیری از تهدیدشدگی بیش از پیش قضاوت‌های ارزشیابانه فرد درباره خود، شکست به عدم تلاش نسبت داده می‌شود. در مقابل در موفقیت استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی فرد را نشان می‌دهد (آیینک، هیرت، هندریکس و گالانتی^۳، ۲۰۱۷). در واقع خودناتوان‌سازی راهبردی پیشگیرانه است که در آن فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزیابی خود موانعی را بوجود می‌آورد که بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد (یو و مک‌لیلان^۴، ۲۰۱۹). خودناتوان‌سازی تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌گردد که معمولاً محصلان برای محفوظ نگه داشتن خود از شکستی که در محیط آموزشی آنها را تهدید می‌کند، بکار می‌گیرند (بوبو، ویتاکر و استرانک^۵، ۲۰۱۳). خودناتوان‌سازی تحصیلی در موقعیت‌هایی که تهدیدی برای احساس خودارزشی به حساب می‌آید و چنین موقعیت‌هایی در محیط آموزشی به وفور وجود دارند مثل ارزیابی و امتیازبندی فراوان، مقایسه و رقابت شایع و فراگیر. نظام آموزشی رقابتی فعلی باعث می‌شود بسیاری از محصلان بیش از آنکه برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی خود تلاش کنند، برای اجتناب از شکست و حفظ ارزش خود برانگیخته شوند (شوینگر^۶، ۲۰۱۳).

یکی از عوامل مرتبط با خودناتوان‌سازی تحصیلی، سبک‌های یادگیری^۷ است. یادگیری یکی از مباحث مهم در حوزه روانشناسی تربیتی است و عوامل بسیاری بر فرایند یادگیری تاثیر می‌گذارند (مک‌کینا، کاپنل، باتلر و لیو^۸، ۲۰۱۸). هر فردی روش‌های ترجیحی متفاوتی برای

-
- 1 . academic self-handicapping
 - 2 . Midgley & Urdan
 - 3 . Eyink, Hirt, Hendrix & Galante
 - 4 . Yu & McLellan
 - 5 . Bobo, Whitaker & Strunk
 - 6 . Schwinger
 - 7 . learning styles
 - 8 . McKenna, Copnell, Butler & Lau

درک، سازماندهی و ذخیره اطلاعات دارد که قابل تشخیص و نسبتاً پایدار هستند و سبک‌های یادگیری به‌عنوان روش‌های انفرادی مورد استفاده یادگیرنده برای پردازش اطلاعات و مفاهیم تازه با روش‌هایی که یادگیرنده با استفاده از آن اطلاعات را سازماندهی می‌کند، تعریف می‌شود (ان و کار^۱، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه کلب^۲ (۱۹۸۵) سبک‌های یادگیری به روش‌هایی اشاره دارند که در آنها افراد مفاهیم و اصول را به‌گونه‌ای سازماندهی می‌کنند که آنان را در برخورد با موقعیت‌های جدید هدایت می‌کند. بر اساس نظریه وی یادگیری یک فرایند چهار مرحله‌ای شامل تجربه عینی^۳، مشاهده تأملی^۴، مفهوم‌سازی انتزاعی^۵ و آزمایشگری فعال^۶ است. در فرایند یادگیری ابتدا فرد عملی را انجام می‌دهد (تجربه عینی)، بعد درباره آن عمل به تفکر می‌پردازد (مشاهده تأملی)، سپس نظریه می‌سازد (مفهوم‌سازی انتزاعی) و در نهایت درباره آن دست به آزمایش می‌زند (آزمایشگری فعال). کلب (۱۹۸۵) با توجه چهار شیوه یادگیری دو بعد الگوی یادگیری را مطرح کرد که بعد اول شامل دو شیوه مشاهده تأملی در مقابل آزمایشگری فعال و بعد دوم شامل دو شیوه تجربه عینی در مقابل مفهوم‌سازی انتزاعی است. وی با ترکیب این چهار شیوه یادگیری، چهار سبک یادگیری همگرا^۷، واگرا^۸، جذب‌کننده^۹ و انطباق‌یابنده^{۱۰} را برای تعیین سبک یادگیری افراد تعیین کرد. فراگیرانی که سبک یادگیری آنان همگرا است، بیشترین توانمندی را در کاربرد عملی اندیشه‌ها و نظریه‌ها دارند و این افراد در استفاده از باورها و نظریه‌ها در حل مشکلات ویژه موفق هستند و در فرایند مساله‌گشایی و طراحی ساختارها عملکرد مناسبی دارند. فراگیرانی که سبک یادگیری آنها واگرا است، می‌توانند با تجربه و نگاه ریزبین یادگیرند و توانایی آنان نگاه کردن به موقعیت‌های مختلف از زاویه‌های گوناگون و سازماندهی برخی ارتباطها به‌عنوان یک کلیت معنی‌دار است. فراگیرانی که سبک یادگیری

-
- 1 . An & Carr
 - 2 . Kolb
 - 3 . concrete experience
 - 4 . reflective observation
 - 5 . abstract conceptualization
 - 6 . active experimentation
 - 7 . convergent
 - 8 . divergent
 - 9 . accommodative
 - 10 . assimilative

آنان جذب‌کننده است، با فکر و نگاه ژرف بیشتر می‌آموزند و این افراد اطلاعات را به خوبی سازماندهی کرده و برای درک موقعیت از مفاهیم انتزاعی استفاده می‌نمایند. فراگیرانی که سبک یادگیری آنها انطباق‌یابنده است با تجربه و انجام دادن می‌آموزند و بیشترین توانایی آنان کار کردن با اشیاء و کسب تجربه تازه در حین فعالیت است (به نقل از نیلسن و کرینر^۱، ۲۰۱۷).

از عواملی که به نظر می‌رسد بین سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش میانجی دارد، می‌توان به مهارت‌های فراشناخت^۲ و کمال‌گرایی^۳ اشاره کرد. مفهوم فراشناخت ریشه در نظریه یادگیری خودتنظیمی دارد و یک مفهوم چندوجهی است که دربرگیرنده دانش‌ها، فرایندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت و کنترل می‌نماید (شوبر، یودین و مینقات^۴، ۲۰۱۵). یادگیری خودتنظیمی بدین معنی است که فراگیران مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب کرده و برای یادگیری تمایل پیدا کرده و قادرند کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی و درباره آن بیندیشند (کاظم‌پور، قدیری و اسلامی، ۱۳۹۶).

ارزیابی، نظارت و کنترل فرایندهای شناختی شخص توسط خودش مهارت‌های پیچیده‌ای است که مجموعه این مهارت‌ها فراشناخت نامیده می‌شود (گیورتن، میولیمانز و ویلمز^۵، ۲۰۱۸).

فراشناخت به یادگیری چگونگی یادگیری اشاره دارد. به عبارت دیگر فراشناخت از دانش ذخیره شده از حالات وابسته به شناخت فرد، حالات وابسته به شناخت دیگران و به طور کلی از ماهیت شناخت بحث می‌کند (کیساک و بوداک^۶، ۲۰۱۴). بر اساس مهارت‌های فراشناخت، یادگیرنده تلاش می‌کند تا از نظام شناختی خود آگاه شود، راهکارهایی برای از میان بردن موانع یادگیری پیدا کند، از شیوه‌های بهینه یادگیری استفاده نماید و فعالیت‌های یادگیری خود را تنظیم نماید (لوکا^۷، ۲۰۱۹). همچنین کمال‌گرایی تمایل پایدار فرد به وضع معیارهای کامل و دست‌نیافتنی و تلاش برای تحقق آنها است که با خودارزشیابی‌های انتقادی از عملکرد شخصی

-
- 1 . Nielsen & Kreiner
 - 2 . metacognitive skills
 - 3 . perfectionism
 - 4 . Shubber, Udin & Minghat
 - 5 . Geurten, Meulemans & Willems
 - 6 . Kisac & Budak
 - 7 . Louca

همراه می‌باشد (لوین و میلیاوسکایا^۱، ۲۰۱۸). در تعریفی دیگر کمال‌گرایی تمایل در جهت بی‌نقص بودن است و کمال‌گرایان افراطی افرادی هستند که می‌خواهند در همه جنبه‌های زندگی خود بی‌عیب باشند (هافمن، استوبر و موسج^۲، ۲۰۱۵). بر اساس هویت و فلت (۱۹۹۱) کمال‌گرایی دارای دو بعد مثبت و منفی و بعد منفی دارای سه مولفه خودمدار^۳، دیگرمدار^۴ و جامعه‌مدار^۵ است. کمال‌گرایی خودمدار به معنای کوشش فرد برای دستیابی به خویشتن کامل با توجه به معیارهای افراطی و دقیق برای خود و ارزشیابی سخت‌گیرانه و اطمینان‌بخش از رفتار خود و سانسور رفتارهای شخصی می‌باشد. کمال‌گرایی دیگرمدار بیانگر تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران مانند سرزندش دیگران است و شامل توقعات و باورهای درباره توانایی دیگران مانند گرایش‌های کمال‌گرایانه والدین برای فرزندانشان می‌باشد. کمال‌گرایی جامعه‌محور شامل عقیده یا ادراک افراد دال بر این مطلب است که افراد مهم زندگی معیارهای غیرواقعی برای آنها وضع می‌کنند، آنها را به سختی ارزیابی می‌نمایند و آنها را برای کامل بودن تحت فشار قرار می‌دهند و تنها زمانی راضی خواهند شد که انتظارات آنها برآورده گردد (به نقل از مالیوری، کائو و آنتونی^۶، ۲۰۱۹).

درباره روابط سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی پژوهش‌هایی انجام شده است. برای مثال پالنیری، تیب و سیناب^۷ (۲۰۱۸) ضمن پژوهشی با عنوان مشخصات مهارت‌های فراشناخت دانش‌آموزان بر اساس سبک‌های یادگیری آنان به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری و مهارت‌های فراشناخت رابطه معناداری وجود داشت. نتایج پژوهش اکار، دوگان و استونر^۸ (۲۰۱۸) با عنوان رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودناتوان‌سازی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی حاکی از رابطه منفی بین کمال‌گرایی مثبت با خودناتوان‌سازی و رابطه مثبت بین کمال‌گرایی منفی با خودناتوان‌سازی

-
- 1 . Levine & Milyavskaya
 - 2 . Hoffmann, Stoeber & Musch
 - 3 . self-oriented
 - 4 . other-oriented
 - 5 . socially-oriented
 - 6 . Malivoire, Kuo & Antony
 - 7 . Palennari, Taiyeb & Saenab
 - 8 . Akar, Dogan & Ustuner

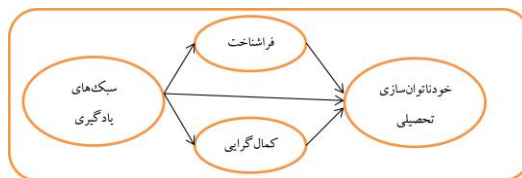
بود. هارون، انگین و زهرا^۱ (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی با عنوان کمال‌گرایی و رفتارهای خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان نخبه: مرور پیشینه به این نتیجه رسیدند که بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر گاندا و بروچوویتچ^۲ (۲۰۱۵) در بررسی راهبردهای خودناتوان‌سازی برای یادگیری معلمان بدو خدمت گزارش کردند که بین راهبردهای خودناتوان‌سازی و شیوه‌های یادگیری آنان رابطه معناداری وجود داشت. علاوه بر آن التون و یازیسی^۳ (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی با عنوان کمال‌گرایی، انگیزش به مدرسه، سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و غیرتیزهوش به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری و کمال‌گرایی رابطه معناداری وجود داشت. نتایج پژوهش شیتی^۴ (۲۰۱۴) با عنوان مطالعه سطح فراشناخت دانشجو معلمان بر اساس سبک‌های یادگیری آنان حاکی از رابطه معنادار بین سبک‌های یادگیری و فراشناخت بود. در پژوهشی دیگر جوانمرد، هوشمندجا و احمدزاده (۲۰۱۳) در بررسی رابطه بین خودکارآمدی، راهبردهای شناختی و فراشناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی گزارش کردند که بین راهبردهای شناختی و فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود داشت. توماس و گادبویس^۵ (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی با عنوان خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش وضوح خودپنداره و راهبردهای یادگیری دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین راهبردهای یادگیری فراشناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معنادار منفی وجود داشت. همچنین جناآبادی (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان با خواهر و برادرهای دارای اختلالات بیرونی، درونی و هیجانی به این نتیجه رسیدند که بین راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با سبک‌های یادگیری در آنان رابطه معناداری وجود داشت. نتایج پژوهش حمیدی و حیدری‌زاده شیرازی (۱۳۹۴) با عنوان بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و راهبردهای فراشناخت با سبک‌های یادگیری دانشجویان نشان داد که راهبردهای فراشناخت با سبک واگرا و سبک

-
- 1 . Harun, Engin & Zehra
 - 2 . Ganda & Boruchovitch
 - 3 . Altun & Yazici
 - 4 . Shetty
 - 5 . Thomas & Gadbois

انطباق‌یابنده مثبت و با سبک جذب‌کننده منفی بود. در پژوهشی دیگر نظری شهرکی (۱۳۹۴) در بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان شهرکرد گزارش کردند که راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معناداری داشتند. کاکاوند، لبادی و زارعی (۱۳۹۲) ضمن پژوهشی با عنوان رابطه بین کمال‌گرایی و سبک‌های شناختی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر کرج به این نتیجه رسیدند که سبک‌های شناختی با کمال‌گرایی منفی رابطه منفی و با کمال‌گرایی مثبت رابطه مثبت داشتند. نتایج پژوهش سیار (۱۳۹۱) با عنوان بررسی رابطه کمال‌گرایی، فراشناخت و سبک‌های یادگیری در دانشجویان پسر و دختر استعداد درخشان در دانشگاه علوم پزشکی شیراز حاکی از رابطه معنادار فراشناخت با سبک‌های یادگیری دانشجویان بود. علاوه بر آن ساقی، چلیبانلو، فاضل و محمدی (۱۳۹۰) ضمن پژوهشی با عنوان بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری راهبردهای آگاهی فراشناختی در بین دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری با آگاهی فراشناختی رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر نیکنام، حسینیان و یزدی (۱۳۸۹) در بررسی رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان گزارش کردند که بین کمال‌گرایی منفی با خودناتوان‌سازی رابطه مثبت و بین کمال‌گرایی مثبت با خودناتوان‌سازی رابطه منفی وجود داشت. نتایج پژوهش بساک‌نژاد (۱۳۸۸) با عنوان رابطه حرمت خود، کمال‌گرایی و خودشیفتگی با خودناتوان‌سازی در گروهی از دانشجویان حاکی از همبستگی مثبت بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی بود. ابافت (۱۳۸۷) ضمن پژوهشی با عنوان رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز به این نتیجه رسید که بین راهبردهای فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معنادار منفی وجود داشت.

در سال‌های اخیر مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان یک آسیب روانشناختی شایع در میان فراگیران نظام‌های آموزشی توجه محققان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. برای ارائه راهکارهایی برای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی ابتدا باید عوامل مرتبط با آن را شناسایی کرد و سپس به دنبال طراحی برنامه‌هایی بر اساس عوامل شناسایی شده بود که بر اساس مطالعات قبلی از عوامل مرتبط با خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌توان به سبک‌های

یادگیری، مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی اشاره کرد. همچنین با اینکه پژوهش‌هایی درباره خودناتوان‌سازی تحصیلی انجام شده، اما پژوهش‌های قبلی به نقش سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی کمتر توجه کرده‌اند و هیچ پژوهشی به بررسی روابط علی میان آنها نپرداخته است. در نتیجه، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی دانش‌آموزان انجام شد. بنابراین مدل مفهومی تحقیق در نمودار ۱ گزارش شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی تحقیق

روش تحقیق

این مطالعه مقطعی - همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نظری شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. در این مطالعه از میان دانش‌آموزان مذکور تعداد ۳۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این روش ابتدا تعدادی مدرسه دخترانه و پسرانه به روش تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه تعدادی کلاس به روش تصادفی در پایه‌های مختلف انتخاب شد. نحوه اجرای پژوهش این طور بود که پس از دریافت معرفی‌نامه از دانشگاه به سازمان آموزش و پرورش استان خراسان شمالی و اداره آموزش و پرورش شهر بجنورد مراجعه و پس از بیان هدف، اهمیت و ضرورت پژوهش از آنان درخواست همکاری شد، سپس لیست مدارس دوره دوم متوسطه نظری به تفکیک جنسیت از مسئول مقطع دوره دوم گرفته و اقدام به نمونه‌گیری شد و در نهایت به مدارس منتخب مراجعه و پس از بیان هدف، اهمیت و ضرورت پژوهش برای کادر اداری و دانش‌آموزان، از دانش‌آموزان پس از دریافت رضایت‌نامه شرکت در پژوهش خواسته شد تا با نهایت دقت ابزارهای پژوهش ذکر شده در زیر را تکمیل نمایند.

پرسشنامه سبک‌های یادگیری: پرسشنامه مذکور توسط کلب (۱۹۸۵) با ۱۲ جمله تشکیل شده که برای هر جمله چهار گزینه پیشنهاد شده است که افراد پاسخ‌های خود را با توجه به نحوه یادگیری خود از یک تا چهار نمره می‌دهند. بنابراین در هر جمله گزینه‌ای که بیشترین مطابقت

را با شیوه یادگیری فرد دارد نمره ۴، گزینه‌ای که در حد متوسط با شیوه یادگیری مطابقت دارد نمره ۳، گزینه‌ای که در حد ضعیف با شیوه یادگیری مطابقت دارد نمره ۲ و گزینه‌ای که با شیوه یادگیری مطابقت ندارد نمره ۱ می‌گیرد. برای بدست آوردن شیوه یادگیری ابتدا گزینه‌های اول هر ۱۲ جمله با هم جمع و همین کار برای گزینه‌های ۲، ۳ و ۴ انجام می‌شود و به این ترتیب ۴ نمره کلی برای چهار شیوه یادگیری بدست می‌آید که نمره کل گزینه‌های اول شیوه یادگیری تجربه عینی، نمره کل گزینه‌های دوم شیوه یادگیری مشاهده تأملی، نمره کل گزینه‌های سوم شیوه یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی و نمره کل گزینه‌های چهارم شیوه یادگیری آزمایشگری فعال است و نمره‌ای که از بقیه نمره‌ها بیشتر باشد بیان‌کننده شیوه یادگیری غالب می‌باشد. کلب (۱۹۸۵) روایی پیش‌بین ابزار را تایید و پایایی چهار شیوه یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۳، ۰/۸۳ و ۰/۷۳ گزارش کرد. صفاریان، عاشوری، حاجی اربابی و عاشوری (۱۳۹۲) پایایی چهار شیوه یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۷، ۰/۶۵ و ۰/۷۳ گزارش کردند.

پرسشنامه مهارت‌های فراشناخت: پرسشنامه مذکور توسط داوسون و مک‌اینرنی^۱ (۲۰۰۴) با ۳۶ گویه و دو بعد مهارت‌های شناخت و مهارت‌های فراشناخت (هر بعد ۱۸ گویه) طراحی شد که در این پژوهش از بعد مهارت‌های فراشناخت استفاده شد. گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بیشتر به معنای مهارت‌های فراشناخت بیشتر می‌باشد. داوسون و مک‌اینرنی (۲۰۰۴) روایی سازه ابزار را با روش تحلیل عاملی تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۷۸ گزارش کردند. عابدی، بلوک، آقایی و شوشتری (۱۳۹۲) روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و با روش تنصیف ۰/۸۴ گزارش کردند.

پرسشنامه کمال‌گرایی: پرسشنامه مذکور توسط هویت و فلت^۲ (۱۹۹۱) با ۴۵ گویه و سه بعد کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار (هر بعد ۱۵ گویه) طراحی شد. گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از یک تا هفت نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بیشتر به معنای

1 . Dowson & Mcinerney

2 . Hewitt & Flett

کمال‌گرایی بیشتر می‌باشد. هویت و فلت (۱۹۹۱) روایی ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. خیاطان، احدی، کامکار و نفیسی (۱۳۹۳) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش کردند.

پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی: پرسشنامه مذکور توسط شوینگر و استینسمیتر-پیلستر^۱ (۲۰۱۱) با ۷ گویه طراحی شد. گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بیشتر به معنای خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتر می‌باشد. شوینگر و استینسمیتر-پیلستر (۲۰۱۱) روایی صوری و محتوایی ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کردند. مومنی و رادمهر (۱۳۹۷) روایی صوری و محتوایی ابزار را با نظر متخصصان تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش کردند.

در مطالعه حاضر روایی صوری و محتوایی هر چهار پرسشنامه توسط ۱۰ نفر از متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی تایید و پایایی پرسشنامه‌های سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۹۱، ۰/۷۷ و ۰/۷۴ محاسبه شد. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها با روش معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-16 و Amose-22 تحلیل شدند.

یافته‌ها

در این پژوهش ۳۵۰ دانش‌آموز دوره دوم متوسطه حضور داشتند. در جدول ۱ فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت، نوع مدرسه و پایه تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت، نوع مدرسه و پایه تحصیلی

متغیرها	سطوح	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	دختر	۱۸۰	۵۱/۴۳٪
	پسر	۱۷۰	۴۸/۵۷٪
نوع مدرسه	دولتی	۱۲۰	۳۴/۲۹٪
	هیأت امنایی	۱۲۰	۳۴/۲۹٪
نمونه دولتی		۴۰	۱۱/۴۳٪
	تیزهوشان	۲۵	۷/۱۴٪
غیرانتفاعی		۴۵	۱۲/۸۶٪
	دوم	۱۵۰	۴۲/۸۶٪
پایه تحصیلی	یازدهم	۱۲۵	۳۵/۷۱٪
	دوازدهم	۷۵	۲۱/۴۳٪

در جدول ۱ فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت، نوع مدرسه و پایه تحصیلی قابل مشاهده است. در جدول ۲ میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان گزارش شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار سبک‌های یادگیری، مهارت‌های

فراشناخت، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
تجربه عینی	۱۵/۵۰	۳/۳۰	۱۲	۳۷
مشاهده تأملی	۱۵/۷۵	۳/۳۰	۱۲	۳۸
مفهوم‌سازی انتزاعی	۱۴/۶۳	۲/۵۷	۱۲	۳۵
آزمایشگری فعال	۱۹/۳۹	۴/۱۷	۱۴	۴۱
مهارت‌های فراشناخت	۳۷/۹۶	۵/۲۱	۲۷	۸۴
کمال‌گرایی	۷۷/۸۱	۸/۷۴	۶۰	۲۷۳
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۹/۹۱	۳/۹۶	۹	۳۲

در جدول ۲ میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان قابل مشاهده است. در جدول ۳ ضرایب همبستگی سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان گزارش شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی

تحصیلی در دانش‌آموزان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. تجربه عینی	۱					
۲. مشاهده تأملی	۰/۲۳ ^{**}	۱				
۳. مفهوم‌سازی انتزاعی	۰/۲۳ ^{**}	۰/۵۰ ^{**}	۱			
۴. آزمایشگری فعال	۰/۲۸ ^{**}	۰/۵۳ ^{**}	۰/۶۰ ^{**}	۱		
۵. مهارت‌های فراشناخت	۰/۰۴	۰/۲۶ ^{**}	۰/۲۵ ^{**}	۰/۲۹ ^{**}	۱	
۶. کمال‌گرایی	۰/۰۳	۰/۱۴ [*]	۰/۰۶	۰/۱۱ [*]	۰/۰۷	۱
۷. خودناتوان‌سازی تحصیلی	-۰/۰۱	۰/۰۴	-۰/۱۷ ^{**}	-۰/۰۱	-۰/۲۸ ^{**}	۰/۲۱ ^{**}

**p<۰/۰۱, *p<۰/۰۵

در جدول ۳ قابل مشاهده است که تجربه عینی، مشاهده تأملی و آزمایشگری فعال با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معناداری ندارند، اما مفهوم‌سازی انتزاعی و مهارت‌های فراشناخت با خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان رابطه معنادار منفی و کمال‌گرایی با

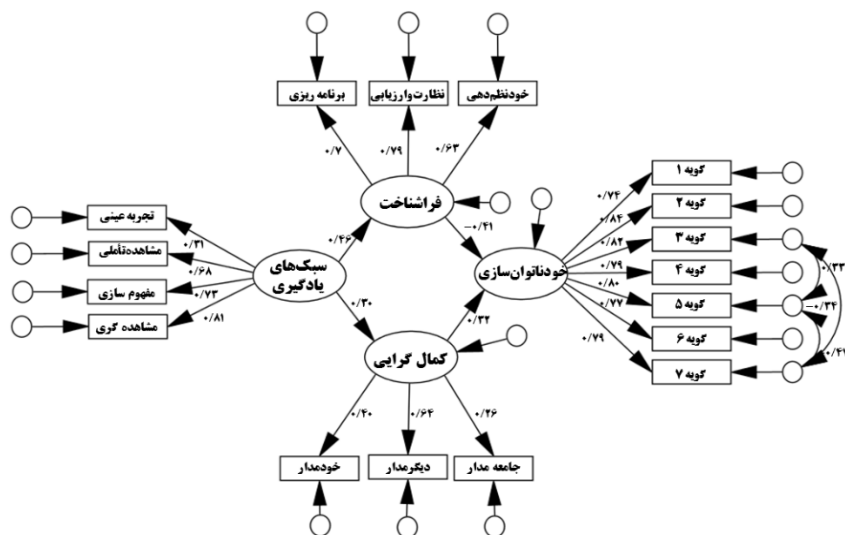
خودناتوان‌سازی تحصیلی آنها رابطه معنادار مثبت دارد. بررسی‌ها نشان داد که مقدار کجی و کشیدگی در دامنه +۲ تا -۲ قرار داشت، لذا فرض نرمال بودن تایید شد. همچنین مقدار عامل توهم واریانس در دامنه ۱/۰۷ تا ۱/۹۳ قرار داشت که کمتر از ۱۰ بود، لذا فرض همخطی چندگانه رد شد. مقدار دوربین-واتسون ۱/۸۳ بود که در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار داشت، لذا فرض استقلال خطاها تایید شد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان گزارش شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با

نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان

شاخص‌ها	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	TLI	RMSEA
اولیه	۳/۰۸	۰/۹۰	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۸۹	۰/۰۸
اصلاح شده	۳/۳۲	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۶

در جدول ۴ قابل مشاهده است که مدل بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان برازش خوب و مناسبی دارد. بنابراین مدل مذکور به همراه ضرایب مسیرها در نمودار ۲ گزارش شده است.



نمودار ۲. مدل بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان به همراه ضرایب مسیرها

در جدول ۵ ضرایب اثرهای مستقیم و غیرمستقیم برای بررسی رابطه علی سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان گزارش شده است.

جدول ۵. ضرایب اثرهای مستقیم و غیرمستقیم رابطه سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان

تایم ضرایب مسیره‌های مستقیم و غیرمستقیم	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	ضریب تعیین (R ²)
از سبک‌های یادگیری به:				
مهارت‌های فراشناخت	۰/۴۶**	-----	۰/۴۶**	۰/۲۱**
کمال‌گرایی	۰/۳۰**	-----	۰/۳۰**	۰/۰۹
خودناتوان‌سازی تحصیلی	-----	-۰/۰۹**	-۰/۰۹**	۰/۲۳**
از مهارت‌های فراشناخت به:				
خودناتوان‌سازی تحصیلی	-۰/۴۱**	-----	-۰/۴۱**	-----
از کمال‌گرایی به:				
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۳۲**	-----	۰/۳۲**	-----

**p<۰/۰۱

در جدول ۵ قابل مشاهده است که سبک‌های یادگیری بر مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی تاثیر معنادار مثبت، مهارت‌های فراشناخت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تاثیر معنادار منفی و کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تاثیر معنادار مثبت دارد. همچنین سبک‌های یادگیری با میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تاثیر معنادار منفی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که سبک‌های یادگیری بر مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان تاثیر معنادار مثبت داشت. این یافته با یافته پژوهش‌های پالنیری و همکاران (۲۰۱۸)، شیتی (۲۰۱۴)، التون و یازسی (۲۰۱۴)، جناآبادی (۱۳۹۵)، حمیدری و همکاران (۱۳۹۴)، کاکاوند و همکاران (۱۳۹۲)، سیار (۱۳۹۱) همسو بود. برای مثال پالنیری و همکاران (۲۰۱۸) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری و مهارت‌های فراشناخت رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر شیتی (۲۰۱۴) گزارش کرد که بین سبک‌های یادگیری و فراشناخت رابطه معنادار وجود داشت. نتایج پژوهش جناآبادی (۱۳۹۵) حاکی از رابطه معنادار بین سبک‌های یادگیری و راهبردهای فراشناختی بود. در پژوهشی دیگر

حمیدی و همکاران (۱۳۹۴) گزارش کردند که بین سبک‌های یادگیری با راهبردهای فراشناخت رابطه معناداری وجود داشت. علاوه بر آن التون و یازسی (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سبک‌های یادگیری و کمال‌گرایی رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر کاکاوند و همکاران (۱۳۹۲) گزارش کردند که سبک‌های شناختی با کمال‌گرایی منفی رابطه منفی و با کمال‌گرایی مثبت رابطه مثبت داشتند. نتایج پژوهش سیار (۱۳۹۱) حاکی از رابطه معنادار بین سبک‌های یادگیری و فراشناخت بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بر مبنای پژوهش صفاریان و همکاران (۱۳۹۲) گفت که سبک‌های یادگیری، ترجیحات یادگیری هستند و نسبت به یکدیگر برتری ندارند. هر یک از سبک‌های یادگیری دارای نقاط قوت و ضعف مخصوص به خود است و یادگیرنده‌ای که فقط از یک سبک خاص استفاده می‌کند، یادگیرنده کاملی نیست. یادگیرنده کامل کسی است که بتواند متناسب با موقعیت از سبک‌های یادگیری مختلف استفاده کند. به عبارت دیگر یادگیرنده کامل کسی است که در برخورد با جهان و تجارب خود بسیار انعطاف‌پذیر باشد و به راحتی تعارض‌های میان شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری را از راه ادغام آنها با یکدیگر حل کند. بنابراین منطقی است هنگامی که سبک‌های یادگیری با هم لحاظ گردند، می‌توانند بر مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی تاثیر معنادار بگذارند.

دیگر نتایج این پژوهش نشان داد که مهارت‌های فراشناخت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر معنادار منفی داشت. این یافته با یافته پژوهش‌های جوانمرد و همکاران (۲۰۱۳)، توماس و گادبویس (۲۰۰۷)، نظری شهرکی (۱۳۹۴)، ابافت (۱۳۸۷) همسو بود. برای مثال جوانمرد و همکاران (۲۰۱۳) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین راهبردهای شناختی و فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر توماس و گادبویس (۲۰۰۷) گزارش کردند که راهبردهای یادگیری فراشناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معنادار منفی داشتند. همچنین نتایج پژوهش نظری شهرکی (۱۳۹۴) حاکی از رابطه بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی بود. در پژوهشی دیگر ابافت (۱۳۸۷) گزارش کرد که بین راهبردهای فراشناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معنادار منفی وجود داشت. در تبیین این یافته بر مبنای پژوهش عابدی و همکاران (۱۳۹۲) می‌توان گفت که فراشناخت از دانش ذخیره شده از حالات وابسته به شناخت فرد، حالات وابسته به شناخت دیگران و به طور کلی از ماهیت شناخت بحث می‌کند.

دانش فراشناخت به فهم و چگونگی عوامل مختلف برمی‌گردد که ممکن است در تعامل با هم طرز تفکر فرد را تحت تاثیر قرار دهد. همچنین کاربرد مهارت‌های فراشناخت می‌تواند زمینه درگیری تحصیلی، شادابی، عاطفی، سازندگی، خلاقیت، بلوغ فکری و خودمسئولیت‌پذیری اجتماعی را در دانش‌آموزان فراهم آورد و همزمان حس اعتماد به نفس آنها را در جهت یادگیری تقویت نماید تا با حداکثر انرژی از طریق خودرهبی به امر یادگیری بپردازد و با مشارکت سایر دانش‌آموزان گروه‌های فعال را تشکیل داده و کلیه فرایندهای یادگیری کلاس را آگاهانه زیر نظر داشته باشد. در نتیجه عوامل فوق باعث می‌شوند که مهارت‌های فراشناخت بتوانند بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تاثیر معناداری بگذارند.

دیگر نتایج این پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر معنادار مثبت داشت. این یافته با یافته پژوهش‌های اکار و همکاران (۲۰۱۸)، هارون و همکاران (۲۰۱۷)، نیکنام و همکاران (۱۳۸۹)، بساک‌نژاد (۱۳۸۸) همسو بود. برای مثال اکار و همکاران (۲۰۱۸) ضمن پژوهشی به رابطه منفی بین کمال‌گرایی مثبت با خودناتوان‌سازی و رابطه مثبت بین کمال‌گرایی منفی با خودناتوان‌سازی دست یافتند. در پژوهشی دیگر نیکنام و همکاران (۱۳۸۹) گزارش کردند که کمال‌گرایی منفی با خودناتوان‌سازی رابطه مثبت و کمال‌گرایی مثبت با خودناتوان‌سازی رابطه منفی داشت. در تبیین این یافته بر مبنای نظریه هویت و فلت (۱۹۹۱) می‌توان گفت که کمال‌گرایی دارای دو بعد مثبت و منفی است که در این پژوهش از بعد منفی آن استفاده شد که خود شامل سه مولفه خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار است. کمال‌گرایی منفی به شناخت‌ها و رفتارهایی گفته می‌شود که هدفشان کسب موفقیت و پیشرفت‌های سطح بالا به منظور اجتناب یا فرار از پیامدهای منفی است. بر مبنای نظر مالیوری و همکاران (۲۰۱۹) کمال‌گرایی خودمدار به معنای کوشش فرد برای دستیابی به خویشتن کامل با توجه به معیارهای افراطی و دقیق برای خود و ارزشیابی سخت‌گیرانه و اطمینان‌بخش از رفتار خود و سانسور رفتارهای شخصی می‌باشد. کمال‌گرایی دیگرمدار بیانگر تمایل به داشتن انتظارات افراطی و ارزشیابی انتقادی از دیگران مانند سرزنش دیگران است و شامل توقعات و باورهایی درباره توانایی دیگران مانند گرایش‌های کمال‌گرایانه والدین برای فرزندانشان می‌باشد. کمال‌گرایی جامعه‌محور شامل عقیده یا ادراک افراد دال بر این مطلب است که افراد مهم زندگی معیارهای غیرواقعی برای آنها وضع می‌کنند، آنها را به سختی ارزیابی می‌نمایند و

آنها را برای کامل بودن تحت فشار قرار می‌دهند و تنها زمانی راضی خواهند شد که انتظارات آنها برآورده گردد. در نتیجه منطقی است هنگامی که هر سه مولفه کمال‌گرایی منفی در قالب کمال‌گرایی در نظر گرفته شوند، بتوانند به طور معناداری بر خودناتوان‌سازی از جمله خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر داشته باشند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که سبک‌های یادگیری با میانجی مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر معنادار منفی داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تاثیر سبک‌های یادگیری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه مکانیسم‌های شناختی و انگیزشی انجام می‌شود که از مهم‌ترین مکانیسم‌های شناختی می‌توان به راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودنظم‌بخشی، خودرهبری، باورهای کارآمدی و باور کمال‌گرایی و از مهم‌ترین مکانیسم‌های انگیزشی می‌توان به انگیزه، میل و رغبت اشاره کرد. از آنجایی که متغیرهای مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی دارای مولفه‌های شناختی و انگیزشی هستند، لذا می‌توانند نقش میانجی بین سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته باشند. بنابراین متغیرهای مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی میانجی مناسبی بین سبک‌های یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌باشند و سبک‌های یادگیری از طریق مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی می‌تواند بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر بگذارد.

از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نظری شهر بجنورد و استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی اشاره کرد، لذا در تعمیم نتایج و استفاده از نتایج باید احتیاط شود. بنابراین توصیه می‌شود که پژوهشگران آتی این پژوهش را بر روی دانش‌آموزان سایر شهرها و حتی دانشجویان انجام دهند و مقایسه نتایج بر اساس جنسیت پیشنهاد دیگر می‌باشد. توصیه دیگر استفاده از مصاحبه به جای پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها می‌باشد. بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که مسئولان نظام آموزش و پرورش نقش متغیرهای سبک‌های یادگیری، مهارت‌ها فراشناخت و کمال‌گرایی را بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر بگیرند و بر اساس آنها برنامه‌های مفید و کاربردی برای تعدیل خودناتوان‌سازی تحصیلی طراحی کنند. این مسئولان برای طراحی چنین برنامه‌هایی باید از نتایج پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌ها استفاده نمایند و یک برنامه جامع و مانع طراحی و از متخصصان تعلیم و تربیت بخواهند که این برنامه را عملیاتی کنند. پیشنهاد دیگر برگزاری

کارگاه‌های آموزشی حضوری و مجازی برای دبیران آموزش و پرورش در سطح ملی با هدف آشنایی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و عوامل مرتبط با آن از جمله سبک‌های یادگیری، مهارت‌های فراشناخت و کمال‌گرایی می‌باشد.

منابع

- ابافت، حمیده. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز. **یافته‌های نو در روانشناسی (روانشناسی اجتماعی)**، (۷)۲، ۱۰۸-۱۲۲.
- بساکن‌نژاد، سودابه. (۱۳۸۸). رابطه حرمت خود، کمال‌گرایی و خودشیفتگی با خودناتوان‌سازی در گروهی از دانشجویان. **مجله روانشناسی**، (۱)۱۳، ۶۹-۸۴.
- جناآبادی، حسین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان با خواهر و برادرهای دارای اختلالات بیرونی، درونی و هیجانی. **دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، (۶)۴، ۱-۱۵.
- حمیدی، فریده و حیدری‌زاده شیرازی، سارا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و راهبردهای فراشناخت با سبک‌های یادگیری دانشجویان. **فصلنامه تازه‌های علوم شناختی**، (۴)۱۷، ۷۹-۸۷.
- خیاطان، فلور؛ احدی، حسن؛ کامکار، منوچهر و نفیسی، غلامرضا. (۱۳۹۳). پیش‌بینی خشنودی شغلی معلمان با استفاده از ابعاد کمال‌گرایی شغلی. **مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی**، (۴)۱۵، ۴۸-۵۷.
- ساقی، سمیرا؛ چلیبانلو، غلامرضا؛ فاضل، امین و محمدی، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری راهبردهای آگاهی فراشناختی در بین دانشجویان. **فصلنامه علوم تربیتی**، (۱۳)۴، ۷۹-۹۴.
- سیار، بیتا. (۱۳۹۱). **بررسی رابطه کمال‌گرایی، فراشناخت و سبک‌های یادگیری در دانشجویان پسر و دختر استعداد درخشان در دانشگاه علوم پزشکی شیراز**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- صفاریان، محمدرضا؛ عاشوری، جمال؛ حاجی اربابی، فاطمه و عاشوری، محمد. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری، ساختار هدف‌های ادراک‌شده کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی به منظور مدیریت نوین کلاس در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. **مجله نوآوری‌های مدیریت آموزشی**، (۱)۹، ۱۱۷-۱۰۲.
- عابدی، احمد؛ بلوک، شهرزاد؛ آقایی، اصغر و شوشتری، مژگان. (۱۳۹۲). هنجاریابی پرسش‌نامه راهبردهای شناختی و فراشناختی داوسون و مک‌اینری بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان. **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**، (۴)۱۴، ۱۸۵-۱۶۹.
- کاظم‌پور، اسماعیل؛ قدیری، ندا و اسلامی، سهیلا. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، (۳)۱۱، ۱۱۱-۱۲۵.

- کاکاوند، علی‌رضا؛ لبادی، زهرا و زارعی، شکرانه. (۱۳۹۲). رابطه بین کمال‌گرایی و سبک‌های شناختی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر کرج. **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۹(۲۷)، ۲۷-۴۸.
- مومنی، خدامراد و رادمهر، فرزاد. (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. **مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی**، ۱۱(۴)، ۴۱-۵۰.
- نظری شهرکی، ماندانا. (۱۳۹۴). رابطه ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان شهرکرد. **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۶(۱)، ۴۴-۵۹.
- نیکنام، ماندانا؛ حسینیان، سیمین و یزدی، سیده منوره. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان. **مجله علوم رفتاری**، ۴(۲)، ۱۰۳-۱۰۸.

- Akar, H., Dogan, Y., & Ustuner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. **European Journal of Contemporary education**, 7(1), 7-20.
- Altun, F., & Yazici, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. **Croatian Journal of Education**, 16(4), 1031-1054.
- An, D., & Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. **Personality and Individual Differences**, 116, 410-416.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2018). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. **Personality and Individual Differences**, 55(5), 619-621.
- Dowson, M., & Mcinerney, D. (2004). The development and validation of the Goal orientation and learning strategies survey. **Journal Educational and Psychological Measurement**, 23, 83-113.
- Eyink, J., Hirt, E. R., Hendrix, K. S., & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. **Journal of Experimental Social Psychology**, 69, 102-110.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia**, 32(3), 417-425.
- Geurten, M., Meulemans, T., & Willems, S. (2018). A closer look at children's metacognitive skills: The case of the distinctiveness heuristic. **Journal of Experimental Child Psychology**, 172, 130-148.
- Harun, T., Engin, A., & Zehra, U. A. (2017). Perfectionism and self-handicapping behaviors of gifted students: A review of the literature. **Journal of the Education of Gifted Young Scientists**, 5(2), 83-91.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 456-470.
- Hoffmann, A., Stoeber, J., & Musch, J. (2015).

- Multidimensional perfectionism and assortative mating: A perfect date? **Personality and Individual Differences**, 86, 94-100.
- Javanmard, A., Hoshmandja, M., & Ahmadzade, L. (2013). Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male high school students in the tribes of Fars province. **Journal of Life Science and Biomedicine**, 3(1), 27-34.
- Kisac, I., & Budak, Y. (2014). Metacognitive strategies of the university students with respect to their perceived self-confidence levels about learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 116, 3336-3339.
- Kolb, D. (1985). **The learning styles inventory**, (Rev. Eds), Boston: McBer.
- Levine, S. L., & Milyavskaya, M. (2018). Domain-specific perfectionism: An examination of perfectionism beyond the trait-level and its link to well-being. **Journal of Research in Personality**, 74, 56-65.
- Louca, E. P. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. **New Ideas in Psychology**, 54, 56-62.
- Malivoire, B. L., Kuo, J. R., & Antony, M. M. (2019). An examination of emotion dysregulation in maladaptive perfectionism. **Clinical Psychology Review**, 71, 39-50.
- Shetty, G. (2014). A study of the metacognition levels of student teachers on the basis of their learning styles. **Journal of Research & Method in Education**, 4(1), 43-51.
- Shubber, A. H., Udin, A. B., & Minghat, A. B. (2015). Vickers test simulation to improve metacognitive skills. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 204, 45-53.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: the role of self-concept clarity and students' learning strategies. **British Journal of Educational Psychology**, 77(1), 101-119.
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. **Learning and Individual Differences**, 69, 33-44.