



The effectiveness of motivational interview in academic self-handicapping in male students

Saeideh Sabzian¹ | Houshang Garavand² | Hossein Salimi³

1. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities, Hazrat-e Masoumeh University, Qom, Iran. **E-mail:** s.sabzian@hmu.ac.ir
2. Assistant Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. **E-mail:** garavand.h@lu.ac.ir
3. Ph.D. of Educational Psychology, Visiting Lecturer at Payame Noor Buchan University, West Azerbaijan, Iran. **E-mail:** salimyhossein@gmail.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Received Date:
27 August 2022

Received in Revised From:
27 November 2022

Accepted Date:
15 May 2023

Published Online:
21 June 2023

Keywords:

Motivational Interviewing, Academic Self-Handicapping, Students

Abstract

The aim of this study was performed to evaluating the effectiveness of motivational interview in academic self-handicapping in senior high school's male students in city bookan. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design with the control group. The statistical population includes all secondary high school male students in the city of bookan in the number of approximately 4150 people in the academic year 2013-2014 that 52 students selected by random multi-stage cluster sampling method and randomly assigned into two groups of experimental (n=26) and control group (n=26). The independent variable was the motivational interview training package based on Fields (2006) model, which was taught to the experimental group in 5 sessions for 90-minute were, while the control group followed its normal program. The instrument used in the study was Midgley self-handicapping Scale (2000). For analyzing data, univariate analysis of covariance (ANCOVA) were used. Findings from analysis of covariance showed the effectiveness of motivational interview on reducing academic self-handicapping ($p < 0.01$). Considering the nature of motivational interviewing, which is an effective and promising counseling style, this method can be used to make clients aware of their own responsibility to change their problematic behavior and ultimately commit to change, in order to reduce self-handicapping

Cite this article: Sabzian, S., Garavand, H., & Salimi, H. (2023). The Effectiveness of Motivational Interview in Academic Self-Handicapping in Male Students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(49), 48-64.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7167



اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر

سعیده سبزیان^۱ | هوشنگ گراوند^۲ | حسین سلیمی^۳

۱. نویسنده مسئول، استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حضرت معصومه (س)، قم، ایران.

رایانامه: s.sabzian@hmu.ac.ir

۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: garavand.h@lu.ac.ir

۳. دکتری روانشناسی تربیتی، مدرس مدعو دانشگاه پیام نور بوکان، آذربایجان غربی، ایران. رایانامه: salimyhossein@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۰۵</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۶</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۲۵</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱</p> <p>واژگان کلیدی: مصاحبه انگیزشی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، دانش‌آموزان</p>	<p>پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر بوکان انجام گرفت. روش پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر بوکان به تعداد تقریباً ۴۱۵۰ نفر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود که ۵۲ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی (۲۶ نفر) و گواه (۲۶ نفر) جایگزین شدند. متغیر مستقل، بسته‌ی آموزش مصاحبه انگیزشی براساس الگوی فیلدز (۲۰۰۶) بود که در مدت ۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایشی آموزش داده شد در حالی که گروه گواه در این مدت، برنامه عادی خود را دنبال می‌کرد. ابزار مورد استفاده در پژوهش، پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره (آنکوا) استفاده گردید. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس اثربخشی مصاحبه انگیزشی را بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان داد ($p < 0/01$). با توجه به ماهیت مصاحبه انگیزشی که یک سبک مشاوره‌ای اثربخش و نویدبخش است، می‌توان از این روش برای آگاهی مراجع از مسئولیت خودش برای تغییر رفتار مشکل‌دار و در نهایت متعهد شدن برای تغییر، جهت کاهش خودناتوان‌سازی استفاده کرد.</p>

استناد به این مقاله: سبزیان، سعیده؛ گراوند، هوشنگ و سلیمی، حسین. (۱۴۰۲). اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی

دانش‌آموزان پسر. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۴۹)، ۴۸-۶۴

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7167

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از مسائل مهمی است که ذهن دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت را در کشورهای گوناگون به خود مشغول داشته (ژائو، لی، ما و ژانگ^۱، ۲۰۱۹) و از آنجا که هر گونه ارتقایی در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و علمی به پیشرفت آموزشی هر کشور وابسته است، بنابراین ضروری است که بیش از پیش به مسئله پیشرفت تحصیلی پرداخته شود. یکی از چالش‌هایی که گریبان‌گیر دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی است خودناتوان‌سازی تحصیلی^۲ است (امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱).

کریمی، خداجیمی، غضنفری، میردريکوند و باریق (۲۰۲۰) خودناتوان‌سازی را عمل فرد در تغییر دادن دلایل عدم موفقیت خارجی مانند تلاش به عوامل درونی از قبیل توانایی تعریف می‌کنند. در واقع خودناتوان‌سازی یک تلاش پیشگیرانه برای دستکاری دیدگاه دیگران نسبت به نتایج عملکرد است تا بدین طریق فرد قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت نفس را تهدید کند، به‌جای آنکه مسئولیت کامل شکست را بپذیرد، به دنبال یافتن دلایل قابل قبولی برای توجیه شکست خود می‌باشد (فاتحی‌زاده، رئیسی، امامی و جزایری، ۱۳۸۷؛ به نقل از بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). در حقیقت در این راهبرد فرد به طور عمدی موانعی را از قبل برای دستاوردهای ضعیف خود به عنوان بهانه آماده می‌کند (یو و مک‌لیلان^۳، ۲۰۱۹). استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی برای توجیه شکست تحصیلی احتمالی آینده در میان فراگیران رایج شده است و نتایج پژوهش‌ها در داخل و خارج از کشور بیانگر تأثیر منفی استفاده از این استراتژی‌ها بر فرایندهای مهم آموزشی و عملکرد تحصیلی است (آدیل، امیر و قایاس^۴، ۲۰۲۰؛ متساپلتو^۵ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گادبویس و استورگون^۶، ۲۰۱۱؛ مومانی، اوگوما و میسیگو^۷، ۲۰۱۱).

گرایش به خودناتوان‌سازی باید در محیط‌های آموزشی بررسی شود، زیرا معمولاً در موقعیت‌هایی که از افراد انتظار بیشتری می‌رود آن‌ها در مورد احتمال موفقیت دچار تردید و در مورد شکست دچار ضعف عزت نفس می‌شوند، خیلی‌ها اسنادهایی را شکل می‌دهند تا پیروزی‌ها را به یک منبع درونی مثل توانایی و شکست‌ها را به یک منبع بیرونی مثل سختی کارها نسبت بدهند (ووسیک و اکسوم^۸، ۲۰۱۶). به همین دلیل، از پذیرش عللی که شکست را تحت تأثیر عوامل درونی و پیروزی را سرچشمه گرفته از عوامل بیرونی نشان دهد، پرهیز می‌کنند که این می‌تواند تبیینی برای خودناتوان‌سازی باشد (کلارک و مک‌کان^۹، ۲۰۱۶).

-
1. Zhao, Li, Ma, & Zhang
 2. academic self-handicapping
 3. Yu, & McLellan
 4. Adil, Ameer, & Ghayas
 5. Metsäpelto
 6. Gadbois, & Sturgeon
 7. Momanyi, Ogoma & Misigo
 8. Wusik, & Axsom
 9. Clarke, & MacCann

خودناتوان‌سازی از دو طریق می‌تواند ظاهر شود: ۱. خودناتوان‌سازی رفتاری: ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که دربرگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است (ریکرت، مراس و ویتکوا، ۲۰۱۴). ۲. خودناتوان‌سازی ادعا شده: بیان کردن یک شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد بررسی شود. مقصود نهایی هر دو مورد توجیه و بهانه‌تراشی است. شکل‌های مختلف خودناتوان‌سازی رفتاری عبارت‌اند از: استفاده از الکل یا مواد، طفره رفتن یا به تعویق انداختن کارها، خودداری عمدی از تلاش و امتناع از انجام وظایف تحصیلی، تظاهر به تلاش نکردن و رفتار از هم گسیخته. افراد برای اقدام به خودناتوان‌سازی به طور مستقیم در کارشان اختلالی ایجاد نمی‌کنند، بلکه از طریق عامل واسطه، موقعیت خود را طوری بروز می‌دهد که توجیه کننده باشد. یکی از این ترفندها ابراز اختلالی است که هیچ کنترلی روی آن نداشته باشیم (آینک، هرت، هدریکس و گالاته، ۲۰۱۷).

درباره علل و عوامل ساختاری پدیده خودناتوان‌سازی چهار نظریه مرسوم وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱. نظریه خودارزشی (کاوینگتون، ۱۹۸۴)، ۲. نظریه هدف (کاوینگتون، ۲۰۰۰)، ۳. نظریه انگیزش اجتنابی (میدگلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱) و ۴. نظریه نیاز به پیشرفت (کاوینگتون، ۲۰۰۰). پژوهش حاضر تا حدودی بیشتر متوجه نظریه خودارزشی است. مطالعات بسیاری به بررسی عوامل مؤثر در خودناتوان‌سازی تحصیلی پرداخته‌اند و عوامل بسیاری را شناسایی کرده‌اند که می‌توان از ویژگی‌های شخصیتی (لیتوینوا، بالارابه و محمد، ۲۰۱۵؛ بوبو، وبتاکر و استرونک، ۲۰۱۳)، اهمال‌کاری تحصیلی (باروتکو ایلدیریم و دمیر، ۲۰۲۰؛ لی و کیم، ۲۰۱۶)، عزت نفس (توروک، زابو و بودا-اوجلاکی، ۲۰۱۴؛ رپو، آلسی و پیپی، ۲۰۱۷)، کمال‌گرایی (آلودات، قازال و آل-هاموری، ۲۰۲۰؛ فیروزی، زاده‌باقربان، کاظمی و کرمی، ۲۰۱۶؛ استوارت و دی‌جرج-واکر، ۲۰۱۴)، خودکارآمدی (آتوم، آل-مومانی و آسای یاه، ۲۰۱۹؛ آنتونی، ۲۰۱۶)، مهبود و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۴)، انگیزش تحصیلی (دل‌مارفرداس، فرایر، نونز، پینیرو و روساریو، ۲۰۱۶؛ کلارک و مک‌کان، ۲۰۱۶) و انگیزه پیشرفت (شمس‌نژاد، حسینی‌نسب و لیوارجانی، ۲۰۲۰؛ منصورنیا و کریمی، ۱۳۹۸) نام برد.

1. Rickert, Meras, & Witkow
2. Eyink, Hirt, Hendrix, & Galante
3. Covington
4. Midgley, Kaplan, & Middleton
5. Litvinova, Balarabe & Mohammed
6. Bobo, Whitaker, & Strunk
7. Barutçu Yıldırım, & Demir
8. Lee, & Kim
9. Török, Szabó, & Boda-Ujlaky
10. Rappo, Alesi, & Pepi
11. Alodat, Ghazal, & Al-Hamouri
12. Stewart, & De George-Walker
13. Atoum, Al-Momani, & Asayyah
14. Antony
15. Del Mar Ferradás, Freire, Núñez, Piñeiro, & Rosário

در همین راستا مصاحبه انگیزشی یک تکنیک نسبتاً جدید شناختی- رفتاری است که به مراجعان کمک می‌کند تا رفتارهایی را که ممکن است باعث ایجاد مشکل برای آن‌ها شود شناسایی و تغییر دهند (باندی^۱، ۲۰۰۴). این روش، یک سبک مشاوره‌ای مراجع‌محور و مستقیم است که با کمک به مراجعان، برای کشف و حل تردیدها، تغییر رفتار را در افراد موجب می‌شود و در مقایسه با سایر سبک‌های مشاوره‌ای غیرمستقیم، از نظامی هدف‌مدار و متمرکز استفاده می‌کند (هوسیر، اسپرینگر و پادروسکا^۲، ۲۰۱۳). مصاحبه انگیزشی به عنوان یکی از پرکاربردترین رویکردهای درمانی مصرف مواد، در دو دهه‌ی اخیر، پژوهش‌های بسیاری را برانگیخته و به سرعت از مسئله‌ی اعتیاد، به حوزه‌ی سیستم‌های سلامت، ارتقای بهداشت و اختلالات روان‌شناختی و اخیراً به حیطه‌های اصلاح و تربیت به ویژه محیط‌های آموزشی سرایت کرده است (هاردکاستل، فوریتز، بلاک و هاگر^۳، ۲۰۱۶). در این روش هدف کشف تعارضات، تشویق مراجعان برای بیان دلایل تغییر و استدلال در مورد لزوم تغییر است (هیتزر^۴ و همکاران، ۱۹۹۳، به نقل از هیودیک^۵، ۱۹۹۹). مصاحبه انگیزشی شبیه سایر سبک‌های مواجهه‌ای مستقیم نیست، اما به هر حال مواجهه یکی از اهداف مصاحبه انگیزشی است. در مصاحبه انگیزشی هدف این است که مراجع از مسئولیت خودش برای تغییر رفتار مشکل‌دار آگاه‌تر شود و در نهایت خودش را برای تغییر متعهد کند (بل، رولنیک^۶، ۱۹۹۶، به نقل از گینسبرگ^۷، ۲۰۰۰). در واقع مصاحبه انگیزشی یک مداخله روان‌شناسی رهنمودی است که برای شناسایی و حل تفاوت بین رفتار مطلوب و رفتار واقعی و افزایش انگیزش برای تسهیل تغییرات رفتاری مورد استفاده قرار گرفته است (میلر و رولنیک^۸، ۲۰۰۲، به نقل از رناتا و مک‌نیل^۹، ۲۰۰۹). رولنیک، میلر و بوتلر^{۱۰} (۲۰۰۸) روح مصاحبه انگیزشی را شامل سه ویژگی کلیدی دانسته‌اند: ۱- مشارکت با مراجع ۲- فراخوانی تغییر ۳- خودگردانی و استقلال مراجعان. اساسی‌ترین فنون مصاحبه انگیزشی عبارتند از: سؤال‌های باز پاسخ، تأیید کردن‌ها، گوش دادن انعکاسی، خلاصه‌سازی و فراخوانی اظهارات خودانگیزشی (شلدون^{۱۱}، ۲۰۱۰). در سال‌های اخیر مطالعات فراتحلیل درباره مصاحبه انگیزشی نشان از برتری این روش در دامنه وسیعی از مشکلات روان‌شناختی و بیماری‌های جسمانی در مقایسه با آموزش و توصیه‌های درمانی سنتی داشته است. بطوری که اندازه اثر مصاحبه انگیزشی را مابین ۰/۲۵ تا ۲/۱۷ برآورد کرده‌اند. بطور کلی در چند سال گذشته متأسفانه پژوهش‌های زیادی در زمینه اثربخشی مصاحبه انگیزشی در حوزه تعلیم و تربیت چه در داخل و چه در خارج انجام نشده است و نیاز به پژوهش و مطالعات فراوان در این زمینه احساس می‌شود. شمس‌نژاد و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که با افزایش

1. Bandy
2. Houser, springer, & Pudrovska
3. Hardcastle, Fortier, Blake, & Hagger
4. Heatr
5. Hudec
6. Bell, & Rollnick
7. Ginsberg
8. Miller, & Rollnick
9. Renata, & McNeil
10. Butler
11. Sheldon

انگیزه و کاهش اضطراب می‌توان خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را کاهش داد. کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) و دل‌مارفادس و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش‌های خود به این نتایج دست یافتند که انگیزه تحصیلی از عوامل مؤثر بر تعیین خودناتوان‌سازی تحصیلی است. اتکینسون و وودز^۱ (۲۰۰۳) در یک مطالعه موردی کاربرد و اثربخشی مصاحبه انگیزشی را به عنوان یک راهبرد مداخله با دانش‌آموزان دبیرستان که دچار بی‌علاقگی شده بودند مورد بررسی قرار دادند. نتایج در ارتباط با فرایند مصاحبه انگیزشی و کاربرد آن برای مریبان تربیتی مثبت بود. حسینی، رضایی، کاظمی و سامانی (۱۳۹۹) نشان دادند که مصاحبه انگیزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن در دانش‌آموزان اثربخش بوده است. صفایی نایینی، نریمانی، کاظمی و موسی‌زاده (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که روش‌های مصاحبه انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان، باعث ارتقای سطح آگاهی کاربر شبکه‌های اجتماعی مجازی به ویژه دختران، نسبت به معایب رفتارهای قلدری سنتی و سایبری و فرسودگی تحصیلی شده و با ایجاد انگیزه لازم برای تغییر رفتار، منجر به شناخت، کنترل و مدیریت هیجان‌های مشکل‌ساز شده است. بهارونداحمدی و سراج خرمی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند مصاحبه انگیزشی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. جلالی و پورشریفی (۱۳۹۶) پژوهشی با هدف بررسی تأثیر مصاحبه انگیزشی گروهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی انجام دادند. نتایج داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس نشان داد، میزان اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری پیدا کرد و مصاحبه انگیزشی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شد. پویان و فروزنده (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که مصاحبه انگیزشی بر اهمال‌کاری نوجوان پسر تأثیر معنی‌دار داشته و باعث کاهش اهمال‌کاری آن‌ها شده است.

جناب‌آبادی، عیسی‌زادگان و نعمتی (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودکارآمدی و بهبود خودپنداره‌ی دانش‌آموزان کم پیشرفت نشان دادند که روش مصاحبه انگیزشی، روشی خاص است که به افراد برای شناخت مشکلات بالقوه‌شان و اقدام برای حل آن‌ها کمک کرده، باعث افزایش خودکارآمدی و خودپنداره‌ی دانش‌آموزان کم پیشرفت می‌شود. به طور کلی یک ارزیابی مثبتی از مفید بودن کلی مصاحبه انگیزشی در زمینه روان‌شناسی تربیتی فعلی به عمل آمده و استفاده از مصاحبه انگیزشی به عنوان یک سبک مشاوره در زمینه تعلیم و تربیت نویدبخش به نظر می‌رسد؛ زیرا مصاحبه انگیزشی به گونه‌ای است که خود دانش‌آموزان و همچنین روان‌شناسان، معلمان و والدین را درگیر می‌کند؛ بنابراین با توجه به دامنه گسترده مصاحبه انگیزشی در زمینه‌های مختلف مطالعه حاضر در پی یافتن پاسخی برای این سؤال است که آیا مصاحبه انگیزشی می‌تواند بر روی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم تأثیر گذاشته و باعث رفع و یا کاهش این عارضه گردد؟

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر بوکان می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بوده‌اند و تعداد آن‌ها ۴۱۵۰ دانش‌آموز بود. نمونه‌ی پژوهش با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شد؛ به این نحو که از میان مناطق سه گانه آموزش و پرورش شهر بوکان یکی از مناطق (منطقه ۱) به شیوه تصادفی انتخاب و از بین کلیه مدارس پسرانه ناحیه یک، یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و همه دانش‌آموزان آن که ۲۰۵ نفر بودند، به مقیاس خودناتوان‌سازی پاسخ دادند. سپس از میان آن‌ها تعداد ۵۲ نفر که بالاترین نمره‌ها را کسب کرده بودند، به صورت جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۶ نفر) و گروه گواه (۲۶ نفر) قرار گرفتند. سپس اعضای گروه آزمایشی، طی ۵ جلسه، یک بار در هفته به مدت ۹۰ دقیقه آموزش مصاحبه انگیزشی را دریافت کردند. به منظور این که دانش‌آموزان تا جلسه آموزشی بعدی، درگیری خود را با موضوع جلسه حفظ کنند، در پایان هر جلسه نیز تکالیفی به دانش‌آموزان داده می‌شد و در جلسه بعدی، تکلیف داده شده در جلسه قبل مورد بررسی قرار می‌گرفت. دانش‌آموزان گروه گواه برنامه عادی خود را دنبال می‌کردند. پس از اجرای جلسات آموزشی پس‌آزمون از هر دو گروه آزمایشی و گواه به عمل آمد. ساختار جلسات در ادامه آورده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: این مقیاس از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار^۱ ساخته

میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) گرفته شده است. این آزمون در کل دارای ۲۶ مقیاس راجع به ادراکات دانش‌آموزان، ویژگی‌های والدین، معلمان و همسایگان است. در مطالعه‌ی حاضر، تنها از خرده‌مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی این آزمون استفاده شد. این مقیاس دارای ۶ گویه است که هر گویه براساس یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی میزان استفاده دانش‌آموزان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد، هر یک از گویه‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموزان با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کنند. میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) پایایی این مقیاس را با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. این مقیاس در پژوهش رئیسی، هاشمی شیخ‌شانی و فاتحی‌زاده (۱۳۸۳) اعتباریابی شد و ضریب پایایی آن برابر ۰/۸۶ بوده است. در پژوهش میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) روایی این مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت (۲۹/۰ = r) و مقیاس هدف‌های عملکردی (۲۳/۰ = r) احراز گردیده است. از آنجایی که روایی و پایایی پرسشنامه مذکور به کرات در پژوهش‌های داخل کشور احراز شده است از این‌رو در پژوهش حاضر برای احراز روایی پرسشنامه به روایی محتوایی و برای احراز پایایی پرسشنامه به ضریب آلفای کرونباخ اکتفا شد. روایی محتوایی پرسشنامه مورد بررسی چند نفر از اساتید و کارشناسان قرار گرفت و از این طریق روایی محتوایی پرسشنامه مذکور تأیید گردید. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۵ بدست آمد.

شیوه‌ی اجرای پژوهش: کاربردی پژوهش در این مطالعه عبارت بود از مصاحبه‌ی انگیزشی با گروه آزمایشی که این مداخله در طی ۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای طی ۵ هفته متوالی اجرا شد چهارچوب مصاحبه‌ی انگیزشی به کار گرفته شده در این پژوهش از کتاب کار مداخله‌ی گروهی مصاحبه انگیزشی با ساختار پنج جلسه‌ای فیلدز^۱ (۲۰۰۶) گرفته شده است که با توجه به موضوع پژوهش حاضر در محتوای آن تغییرات جزئی داده شده و در پنج جلسه اجرا گردید تا تأثیر آن بر خودناتوان‌سازی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. در پایان مدت آموزش، پس‌آزمون شامل آزمون خودناتوان‌سازی تحصیلی برای هر دو گروه اجرا گردید.

جدول ۱. خلاصه محتوای دوره درمان مبتنی بر مصاحبه انگیزشی

جلسات	مؤلفه‌های درمانی	تمرین / محتوا
اول	آشنایی و معارفه و افزایش آگاهی و مراحل تغییر	در این جلسه مراجعان با مدل مصاحبه انگیزشی و مدل مراحل تغییر آشنا می‌شوند و تمرین تعیین مرحله را انجام می‌دهند تا مرحله خود را تعیین کنند.
دوم	احساسات و بررسی تأثیر عدم مراقبت از خود	هدف از این جلسه افزایش دانش فرد درباره خود و رفتار مشکل‌دار است. راهبرد یک روز زندگی که در این جلسه به کار بسته می‌شود به افزایش آگاهی مراجعان راجع به مقدار و نوع و دفعات رفتار نامطلوب و کمیت و کیفیت دیگر رفتارها مربوط است.
سوم	ابعاد مثبت و منفی رفتار نامطلوب	در این جلسه مراجعان جنبه‌های مثبت و منفی رفتارهای خود را شناسایی می‌کنند. نظریه تعادل تصمیم‌گیری جانیس و مان ^۲ (۱۹۷۷) اظهار می‌دارد که تصمیم‌گیری، فرایند سنجیدن شناختی جنبه‌های مثبت و منفی تغییر است. یعنی دانش‌آموزان با ارزیابی جنبه‌های مثبت و منفی رفتار نامطلوب خود و مشاهده جنبه‌های مثبت رفتار مطلوب برای تغییر رفتار انگیزه پیدا می‌کنند.
چهارم	شناسایی ارزش‌ها و باز ارزیابی خود	در این جلسه مراجعان ارزش‌های خود را در زندگی شناسایی می‌کنند و با باز ارزیابی خود، چگونگی تعارض این ارزش‌ها را با رفتارهای خود بررسی می‌کنند.
پنجم	وسوسه و اعتمادبه‌نفس و تعیین هدف و سنجش پایانی	تمرکز این جلسه بر کمک به شرکت‌کنندگان برای شناسایی موقعیت‌هایی است که بیشترین وسوسه را برای انجام رفتار مشکل‌دار در آن‌ها ایجاد می‌کند و به آنان یاری می‌رساند تا اعتمادبه‌نفس خودشان را برای خودداری از تخطی از برنامه در چنین موقعیت‌هایی ارزیابی و در عین حال افزایش دهند. یکی دیگر از اهداف این جلسه این است که شرکت‌کننده خود را به تغییر رفتار متعهد سازد. در بخش دوم جلسه از شرکت‌کننده خواسته می‌شود تا هدفی در زمینه کنترل رفتار مشکل‌دار تعیین کند و طرحی برای رسیدن به آن فراهم آورد.

یافته‌ها

در این قسمت نتایج مربوط به تأثیر مصاحبه انگیزشی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی ارائه شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس صورت گرفت.

1. Fields
2. Janis & Mann

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار خودناتوان سازی تحصیلی در گروه های آزمایش و گواه

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۲۶	۱۸/۶۵	۲/۸۲۸	۱۱/۸۸	۲/۱۲۳
گواه	۲۶	۱۷/۹۲	۲/۳۶۵	۱۷/۵	۲/۴۵۴
کل	۵۲	۱۸/۲۹	۶/۴۱۹	۱۴/۶۹	۳/۶۳۳

اطلاعات جدول ۲، میانگین و انحراف معیار گروه های آزمایش و گواه در پیش آزمون و پس آزمون خودناتوان سازی تحصیلی را نشان می دهد. براساس این اطلاعات میانگین گروه آزمایش پس از مداخلات کاهش داشته است. از آنجا که برای بررسی این فرضیه از طرح آزمایشی پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله، روش تحلیل کوواریانس بکار رفته است تا از این طریق اثرات پیش آزمون به عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. در این راستا، تحلیل کوواریانس دارای مفروضه هایی است که باید تحقق یابد تا بتوان از روش مذکور استفاده کرد. در این پژوهش دو مفروضه اساسی تحلیل کوواریانس یعنی همگنی رگرسیون و یکسانی واریانس ها مورد بررسی قرار گرفت. پیش فرض همگنی واریانس ها توسط آزمون لوین برای همسانی واریانس ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصله نشان داد خطای واریانس گروه های مورد مطالعه همگن و برابر است ($F = ۰/۰۸۴$ ، $p = ۳/۱۱$ ، $F = ۱$ ، $p = ۰/۰۸۴$)؛ بنابراین می توان ادعا کرد که این مفروضه استفاده از تحلیل کوواریانس یعنی همگنی واریانس ها برقرار است و این پیش فرض رد نمی شود. همچنین مفروضه همگنی رگرسیون به وسیله آزمون فرض همگنی شیب ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این آزمون نیز معنی دار نبود ($F = ۱/۲۹۷$ ، $p = ۰/۲۶$)؛ یعنی اینکه اثر متقابل معنی دار نیست؛ بنابراین پیش فرض همگنی رگرسیون برقرار است. حال با توجه به اینکه مفروضه های تحلیل کوواریانس برقرار بود، از روش کوواریانس برای تحلیل نتایج بدست آمده، استفاده شده است که نتایج این تحلیل در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر مصاحبه انگیزشی بر خودناتوان سازی تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی	توان
مقدار ثابت	۴۲/۲۴۷	۱	۴۲/۲۴۷	۱۰/۶۰۶	<۰/۰۰۱	۰/۱۷۸	۰/۸۹۱
پیش آزمون	۶۷/۹۷۲	۱	۶۷/۹۷۲	۱۷/۰۶۴	<۰/۰۰۱	۰/۲۵۸	۰/۹۸۲
گروه	۴۴۹/۸۴۳	۱	۴۴۹/۸۴۳	۱۱۲/۹۳۲	<۰/۰۰۱	۰/۶۹۷	۱
خطا	۱۹۵/۱۸۱	۴۹	۳/۹۸۳				
کل	۱۱۸۹۸	۵۲					

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر کمکی، مقدار F بدست آمده در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بوده و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، مداخلات مصاحبه انگیزشی منجر به تفاوت معنادار میان گروه‌های آزمایش و گواه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر بوکان بود. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که حدود ۷۰ درصد واریانس پس‌آزمون (کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی) مربوط به مداخلات مصاحبه انگیزشی بوده است؛ بنابراین می‌توان این گونه استنباط کرد که مداخلات مصاحبه انگیزشی بر کاهش خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

این نتیجه همسو با یافته‌های شمس‌نژاد و همکاران (۲۰۲۰)، کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶)، دل‌مارفرداس و همکاران (۲۰۱۶)، اتکینسون و وودز (۲۰۰۳)، حسینی و همکاران (۱۳۹۹)، صفایی‌نایینی و همکاران (۱۳۹۹)، بهارونداحمدی و سراج خرمی (۱۳۹۸)، جلالی و پورشریفی (۱۳۹۶)، پویان و فروزنده (۱۳۹۴) و جنابآبادی و همکاران (۱۳۹۴) می‌باشد. نتایج این پژوهش از مدل مصاحبه انگیزشی حمایت می‌کند. در تبیین این امر می‌توان اظهار داشت که این مداخله، انگیزش دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و انگیزش نیز یک عنصر کلیدی برای فرایند تغییر می‌باشد، یعنی هر اندازه هم شخص در مورد رفتارش اطلاعات داشته باشد بدون انگیزه هرگونه فرایند تغییری با شکست مواجه می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انگیزش مراجعان برای تغییر بوسیله سبک ارتباطی مشاور می‌تواند تحت تأثیر قرار گیرد (نورکروز، ۲۰۰۲). همچنین این یافته در راستای نظریه درمان شناختی است، مبنی بر اینکه از طریق راهبردهای متعدد یادگیری می‌توان در افراد خودناتوان‌ساز رفتار سازگارانه‌تر و خودکارآمدتر ایجاد نمود و از این طریق به کاهش رفتار خودناتوان‌ساز کمک نمود (بک، ۱۹۷۶؛ به نقل از هیودیک، ۱۹۹۹). همچنین این یافته همسویی دارد با نظریه کاپلان^۳ و همکاران (۱۹۸۹؛ به نقل از هیودیک، ۱۹۹۹) مبنی بر اینکه مصاحبه انگیزشی برای آماده کردن افراد برای تغییر از نظر زمانی رویکرد مناسبی می‌باشد که نتایج مثبت آن به عنوان یک سبک مشاوره مراجع محور و کوتاه به اثبات رسیده است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که مصاحبه انگیزشی می‌تواند با کشف مشکلات دانش‌آموز خودناتوان‌ساز از جمله ادراک شایستگی پایین و شناساندن آن‌ها به او، تشویق او برای ایجاد تغییر، بیان استدلال و دلایل خود در مورد تغییر، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری و در نهایت متعهد کردن او برای ایجاد تغییر در خود باعث شود که دانش‌آموز خودناتوان‌ساز انگیزش و علاقه‌ی لازم را برای ایجاد تغییر در رفتار خود پیدا کرده و این منجر به کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در او شود. به طور کلی می‌توان اظهار داشت که این مداخله، انگیزش دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و انگیزش نیز یک عنصر کلیدی برای فرایند تغییر است، یعنی هر اندازه هم شخص در مورد رفتارش اطلاعات داشته باشد بدون انگیزه

1. Norcross
2. Beck
3. Kaplan

هرگونه فرآیند تغییری با شکست مواجه می‌شود. بعلاوه پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انگیزش مراجعان برای تغییر بوسیله سبک ارتباطی مشاور می‌تواند تحت تأثیر قرار گیرد (نورکروز، ۲۰۰۲). در واقع دانش‌آموزان واجد ناتوانی تحصیلی ممکن است به این دلیل که توسط اشخاص مهم زندگی‌شان نسبت به پیشرفت تحصیلی تحت فشار بوده و در فضای رقابتی قرار می‌گیرند نسبت به فعالیت‌های تحصیلی بی‌انگیزه و حتی بیزار شده، عزت نفس پایینی پیدا کرده و معمولاً با نوعی احساس ناکامی و ادراک شایستگی پایین مواجه شوند. لذا به نظر می‌رسد که مداخلات مناسب مبتنی بر ارتقاء انگیزش که مصاحبه انگیزشی نمونه‌ای از آن‌هاست، می‌تواند در کمک به این دانش‌آموزان مفید واقع گردد (چکوی-ایتوا، ۲۰۰۹). مصاحبه انگیزشی در وهله اول با آگاه کردن مراجع از رفتارهای خودناتوان‌ساز خود و پیامدهای نامطلوب آن‌ها بر فرایند زندگی روزمره و سلامت روان‌شناختی فرد و در وهله دوم با نمایان کردن جنبه‌های مثبت رفتار مطلوب و مورد هدف توان انگیزشی قوی‌ای را در فرد خودناتوان‌ساز برای تغییر رفتار ایجاد کرده و باعث کاهش احساس بی‌زاری و دوری از تکلیف در فرد می‌شود. همچنین مداخله مصاحبه انگیزشی با بالا بردن اعتمادبه‌نفس در افراد بر اضطراب‌ها و ترس آن‌ها از جمله ترس از شکست که از دلایل بنیادی خودناتوان‌سازی تحصیلی است غلبه کند. بعلاوه مصاحبه انگیزشی با ترغیب فرد برای متعهد کردن خود به تغییر رفتار از طریق نوشتن اهدافی قابل حصول می‌تواند بر خودناتوان‌سازی منبعث از کمال‌گرایی غلبه کرده و با ایجاد انگیزش فراوان در فرد باعث تداوم رفتار مطلوب و هدف در فرد شده و از این راه زمینه غلبه بر خودناتوان‌سازی را در فرد به وجود می‌آورد.

به علاوه کاهش خودکارآمدی در افراد موجب بروز خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شود (آتوم و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا یکی از اصول بنیادین مصاحبه انگیزشی حمایت از خودکارآمدی است. بر این اساس اگر یک مراجع بخواهد که به طور موفقیت‌آمیزی به اهداف و تغییر در رفتار مسئله‌سازش برسد، باید اعتقاد داشته باشد که برای تغییر توانایی لازم را دارد. اگر یک مراجع به توانایی خودش اعتقاد نداشته باشد امکان ندارد که برای انجام کارهای لازم برای رسیدن به موفقیت، انگیزه کافی پیدا کند (میلر و رولنیک، ۲۰۰۲). در نتیجه به نظر می‌رسد که مصاحبه انگیزشی با جستجوی جنبه‌های مثبت و منفی رفتار فعلی و جنبه‌های مثبت و منفی تغییر رفتار در یک جو حمایت‌کننده و پذیرا، موجب کاهش خودناتوان‌سازی می‌شود.

در تبیین دلایل تأثیر این اقدام می‌توان گفت دانش‌آموزان با منابع استرس‌زای تحصیلی مختلفی در دوران تحصیل خود روبه‌رو می‌شوند؛ این در حالی است که آن‌ها ممکن است استراتژی‌های شناختی لازم برای مواجهه با آن‌ها را نداشته باشند که این خود احتمال رفتارهای اجتنابی و خودناتوان‌سازی را در فرد زیاده‌تر می‌کند. در واقع، این حقیقت که رابطه‌ای قوی بین استراتژی‌های انطباقی فرد و ارزیابی فرد موقعیت را ترسناک و کنترل‌ناشدنی ارزیابی کرده و برعکس در استراتژی‌های رویکردمدار فرد از موقعیت وجود دارد، مدت زمان زیادی است که پذیرفته شده است. در استراتژی‌های اجتنابی، ارزیابی فرد از موقعیت چالش‌برانگیز ولی کنترل‌شدنی است؛ بنابراین زمانی که فرد نمی‌تواند موقعیت را کنترل

شدنی و چالش برانگیز تصور کند، به تدریج جرأت روبه‌رو شدن با آن را از دست می‌دهد و آسیب رسیدن به بهزیستی روانی او از جمله ناامیدی و درماندگی نیز وجود دارد. خود این ناامیدی از موقعیت و فعالیت‌های مرتبط با آن کناره‌گیری می‌کند و نه تنها احتمال شکست‌های پیاپی بلکه می‌تواند سبب تشدید کناره‌گیری و انجام رفتارها و واکنش‌های اجتنابی مختلف مانند خودناتوان‌سازی در فرد شود؛ بنابراین مصاحبه‌انگیزی از طریق افزایش انگیزش درونی و آمادگی فرد برای تغییر، افزایش مشارکت فعال‌تر، ماندگاری و پایداری بیشتر به برنامه‌درمانی، تقویت رفتار مثبت، افزایش نگرانی در مورد رفتار نابهنجار به طور غیرمستقیم و بدون فشار و اجبار، مشارکت در تنظیم برنامه‌کار، بررسی سود و زیان تغییر، تعیین ارزش‌ها، افزایش تضاد بین ارزش‌ها و رفتار و اهداف، ارزیابی و تقویت اطمینان به تغییر و حمایت از خودکارآمدی و تأکید بر حس خودمختاری و آزادی عمل می‌تواند اثرات مؤثرتری در کاهش خودناتوان‌سازی داشته باشد.

مشاورین مدارس در کار با دانش‌آموزان خودناتوان‌سازی تحصیلی اغلب در پیدا کردن شیوه‌هایی در ارتباط با این دانش‌آموزان و برانگیختن آن‌ها برای تغییر در زندگی‌شان برای انتخاب مثبت و بهتر با چالش مواجه هستند. مصاحبه‌انگیزی می‌تواند به عنوان پاسخی برای این مشکل باشد. استفاده از مصاحبه‌انگیزی اجازه می‌دهد که دانش‌آموزان اهدافشان را مرتب کنند و ارزش‌های خود را استحکام بخشند و این می‌تواند به عنوان سرمایه‌ای در فرآیند تغییر برای رفتارشان عمل کند و نهایتاً منجر شود که آن‌ها دانش‌آموزان موفق‌تری شده و سهم خودشان را در جامعه ایفا کنند (بوتلر، ۲۰۰۹). مصاحبه‌انگیزی از آنجایی که ستیزه‌جویانه و تحریک‌آمیز نیست، برای نوجوانان در حال رشد می‌تواند مؤثر باشد. نوجوانان اغلب با فنون درمانی که بیشتر ماهیت شناختی دارند راحت نیستند؛ زیرا که در حال رشد مهارت‌های شناختی‌اند و ابراز خود به طور کلامی برای آنان راحت نیست. تغییر و تحولاتی که در دوره نوجوانی رخ می‌دهد با اصول مصاحبه‌انگیزی (همدلی، ناهمخوانی، کنار آمدن با مقاومت و حمایت از خودکارآمدی) نیز تناسب دارد (میلر و رولینک، ۲۰۰۲).

در نهایت می‌توان گفت که مصاحبه‌انگیزی با کاهش مقاومت‌ها و تقویت اسنادهای دانش‌آموزان و انگیزه‌های درونی آن‌ها می‌تواند نوجوانان را به سمت کاهش خودناتوان‌سازی به خصوص در امر تحصیل سوق دهد که این کار خود باعث بهبود عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان و کاهش پیامدهای منفی خودناتوان‌سازی در آن‌ها می‌شود. مصاحبه‌انگیزی با کاهش مقاومت و تقویت اسنادها و انگیزه‌های درونی می‌تواند نوجوانان کم پیشرفت را به سوی تعدیل بین اهداف و ارزش‌های‌شان نزدیک‌تر سازد. مصاحبه‌انگیزی را می‌توان مداخله‌پیشگیرانه در نظر گرفت. اجرای مصاحبه‌انگیزی به صورت گروهی، نبود افت نمونه‌ها در کار مداخله‌ای، ثبات محیط پژوهشی و اجرای ساختار پنج جلسه‌ای از نقاط قوت این مطالعه است.

همچنین محدود بودن نمونه، به جامعه‌ی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم و عدم تعمیم‌پذیری احتمالی این یافته‌ها به سایر دانش‌آموزان مدارس و عدم وجود مرحله‌ی پیگیری به علت محدودیت زمانی را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش برشمرد.

اگر چه بر پایه یافته‌های پژوهش، رویکرد حاضر از اثربخشی لازم برخوردار است، اما بکارگیری مصاحبه انگیزشی در قالب طرح‌های تک آزمودنی و آزمایشی با نمونه‌های بزرگ‌تر پیشنهاد می‌شود. همچنین این پژوهش به منظور تأمین شواهد اولیه از اثربخشی مصاحبه انگیزشی صورت گرفت؛ بنابراین پژوهش‌های بیشتر و وسیع‌تر در دوره‌ی متوسطه و دیگر دوره‌های تحصیلی به منظور تکرار نتایج این پژوهش و تعیین ثبات آثار این برنامه ضروری به نظر می‌رسد تا در صورت اثربخشی لازم، اجرای این برنامه‌ها گسترش یابد.

با توجه به اعتقاد و باور روان‌شناسان مثبت‌گرا مبنی بر این که صفات مثبت قابل اندازه‌گیری می‌توانند به عنوان میانجی در نظر گرفته شوند تا افراد را در برابر هیجان‌های منفی و عوامل خطر ساز، مثل رویدادهای استرس‌زای زندگی حمایت کنند (ماسن و کاتسورس^۱، ۱۹۹۸)؛ به نظر می‌رسد تدوین پیشگیرانه براساس مصاحبه انگیزشی و استفاده از آن، در رابطه با دانش‌آموزان و نوجوانان مفید باشد. همچنین با توجه به یافته حاضر، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش مصاحبه انگیزشی، به عنوان بخشی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران مدارس قرار گیرد تا بتوانند با بهره‌گیری از آن، سطح انگیزش دانش‌آموزان را ارتقاء داده و موجب کاهش و یا رفع اختلالاتی از قبیل خودناتوان‌سازی گردند.

منابع

- امجدیان، فرزانه و بهرامی، محمود. (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۸ (۴)، ۸۷-۱۰۶.
- بهارونداحمدی، ماندانا و سراج خرمی، ناصر. (۱۳۹۸). اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر کاهش اهمال‌کاری و ارتقای انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر مدارس خاص مقطع دوم متوسطه شهر اندیمشک، پنجمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر، بندرعباس، دانشگاه فرهنگیان.
- بهرامی، فاطمه و امیری، محمد. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی‌گری تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۷ (۳۹)، ۵۲-۲۳.
- پویان، غلامحسین و فروزنده، الهام. (۱۳۹۴). اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر اهمال‌کاری نوجوانان پسر دوره متوسطه دوم اصفهان، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- جلالی، شقایق و پورشریفی، حمید. (۱۳۹۶). تأثیر مصاحبه انگیزشی گروهی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *کنگره انجمن روانشناسی ایران*، تهران.

- جنابآبادی، حسین؛ عیسی زادگان، علی و نعمتی، محمد. (۱۳۹۴). اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودکارآمدی و بهبود خودپنداره دانش‌آموزان کم پیشرفت. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۵ (۲۱)، ۶۲-۴۴.
- حسینی، سیدمحمد؛ رضایی، آذرمیدخت؛ کاظمی، سلطانعلی و سامانی، سیامک. (۱۳۹۹). اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۱ (۳۹)، ۹۴-۸۱.
- رئییسی، فاطمه؛ هاشمی شیخ‌شبان، اسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم. (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شناختی*، ۶ (۳ و ۴)، ۱۱۰-۹۳.
- صفایی نایینی، کاوس؛ نریمانی، محمد؛ کاظمی، رضا و موسی زاده، توکل. (۱۳۹۹). اثربخشی روش‌های مصاحبه‌ای انگیزشی و آموزش تنظیم هیجان بر کاهش قلدری سنتی و سایبری و فرسودگی تحصیلی کاربر شبکه‌های اجتماعی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۹ (۱)، ۹۶-۶۹.
- منصورنیا، شادان و کریمی، کیومرث. (۱۳۹۸). رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی با توجه به اثر میانجی‌گرانه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهشی طب توان‌بخشی*، ۸ (۴)، ۲۱-۹.
- مهبد، مینا و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۴). خودناتوان‌سازی براساس فرایندهای خانواده، اثر واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی*، ۱۱ (۴۴)، ۴۰۴-۳۹۱.

References

- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56-66.
- Alodat, A. M., Ghazal, M. M. A., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 195-222.
- 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.
- Atkinson, C., & Woods, K. (2003). Motivational interviewing strategies for disaffected secondary school students: A case example. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 49-64.
- Atoum, A. Y., Al-Momani, A. L., & Asayyah, A. M. (2019). Self-Handicapping and Its Relation to Self-Efficacy among Yarmouk University Jordanian Students. *Current Res. J. Soc. Sci. & Human*, 2 (2), 93-112.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843.
- Bobo, J.L.; Whitaker, K.C. & Strunk, K.K. (2013). Personality and student selfhandicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 619-621.
- Bundy, C. (2004). Changing behaviour: using motivational interviewing techniques. *Journal of the royal society of medicine*, 97(44), 43-47.

- Butler, S. H. (2009). *Motivational interviewing: A school counselors guide*. M.S dissertation, Winona State University.
- Chukwu-Etu, O. (2009). Underachieving learners: Can they learn at all. *ARECLS*, 6(84), 84-102.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal*, 85(1), 5-20.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- 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.
- 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.
- Fields, E. A. (2006). *Resolving patient ambivalence: A five session motivational interviewing intervention*. Hollifield Associates.
- Firoozi, M.; Zadebageri, G.; Kazemi, A. & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with selfhandicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(3), 94-98.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *Br J EducPsychol*, 81(2), 207-22.
- Ginsburg, J. I. (2000). *Using motivational interviewing to enhance treatment readiness in offenders with symptoms of alcohol dependence*. Carleton University.
- Hardcastle, S. J. Fortier, M. Blake, N. & Hagger, M. S. (2016). Identifying content-based and relational techniques to change B in Motivational Interviewing. *Health Psychology Review*, 10, 1-16.
- Houser, R. M. springer, K.W. Pudrovsk, T. (2013). Temporal structures of psychology well being: Continuity or Change. Presented at the 2005 Meetings of the Gerontological Society of America, Orlando, Florida. *Journal of Intellectual Disability Research*, 12(8), 882-874.
- Hudec C. J. (1999). *Individual counseling to promote physical activity*. A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctor of Philosophy. University of Alberta.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.

- Karami, A., Khodarahimi, S., Ghazanfari, F., Mirdrikvand, F., & Barigh, M. (2020). The prediction of distress tolerance based on the feeling of loneliness and self-handicapping in students. *Personality and Individual Differences, 161*, 109994.
- Lee, J. S., & Kim, J. M. (2016). The Effect of Adolescents' Perception of Parental Overprotection, Goal-Seeking Orientation and Self -Handicapping on their Academic Procrastination. *Journal of Korean Home Management Association, 34*(6), 1-14.
- Litvinova, A.; Balarabe, M. & Mohammed, A.I. (2015). Influence of Personality Traits and Age on Academic Self-Handicapping among Undergraduate Students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. *Psychology, 6*(15), 1995-2003.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205- 220.
- Metsäpelto, R. L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 246-257.
- Midgley, C.; Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77.
- Miller, W. R & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change* (2nd Ed.). New York: Guilford.
- Momanyi, J. M., Ogoma, S. O., & Misigo, B. L. (2011). Gender differences in self-efficacy and academic performance in science subjects among secondary school students in Lugari District, Kenya. *Educational Journal of Behavioural Science, 1*(1), 63-79.
- Norcross, J. C. (2002). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. Oxford University Press.
- Rappo, G., Alesi, M., & Pepi, A. (2017). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(4), 465-476.
- Renata, M., & McNeil, D. (2009). Review of motivational Interviewing in promoting health behaviors. *Clinical Psychology Review, 29*(4), 283-293.
- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences, 36*, 1-8.
- Rollnick, S., Miller, W. R., Butler, C. C. (2008). *Motivational interviewing in health care*. New York: Guilford Press.
- Shamsnezhad, L., Hosseini Nasab, D., & Livarjani, S. (2020). The Role of Achievement Motivation and Test Anxiety in Predicting Students' Self-handicapping and Procrastination. *Iranian journal of Learning and Memory, 2*(8), 45-52.
- Sheldon, L. A. (2010). Using motivational interviewing to help your students. *Thought & Action, 153-158*.

- Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Török, L.; Szabó, Z.P. & Boda - Ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self - conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of Psychology*, 21(2), 123-130.
- Wusik, M.F. & Axsom, D. (2016). Socially Positive Behaviors as Self-Handicapping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(6), 494-509.
- Zhao, J., Li, R., Ma, J., & Zhang, W. (2019). Longitudinal relations between future planning and adolescents' academic achievement in China. *Journal of adolescence*, 75, 73-84.