




تأثیر آموزش باورها و حالت فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان

- گوهر یزدانی  | کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران.
- محمدحسین سالاری فر  * | استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران.
- محسن خورشیدزاده  | استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران.

چکیده

فرسودگی تحصیلی یک مشکل جدی و یک واکنش منفی احساسی، جسمی و ذهنی به مطالعه طولانی‌مدت است که منجر به فرسودگی، ناامیدی، عدم انگیزه و کاهش توانایی در مدرسه می‌شود. هدف پژوهش مشخص کردن تأثیر آموزش باورها و حالت فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان بود. روش پژوهش، شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و یک مرحله پیگیری است. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه بیرجند است. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۴۰ نفر از دانشجویان به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و در دو گروه ۲۰ نفری تحت عنوان کنترل و آزمایش جایگزین شدند. برای مداخله آموزشی از بسته آموزش فراشناختی سالاری فر (۱۳۹۱) و برای ارزیابی فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه فرسودگی مسلش و جکسون (۱۹۸۴) استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش کوواریانس تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد، اثر آموزش باورها و حالت فراشناختی بر کاهش فرسودگی تحصیلی معنادار است. با توجه به نتایج، می‌توان گفت آموزش باورها و حالت فراشناختی، فرسودگی تحصیلی دانشجویان را کاهش می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: باورهای فراشناختی، حالت فراشناختی، فرسودگی تحصیلی.

مقدمه

فرسودگی^۱ برای اولین بار توسط فریدنبرگر^۲ معرفی شد و مطرح شدن آن به‌خاطر تلاش فریدنبرگر در نیویورک و مسلش^۳ در کالیفرنیا است (شهبخش، ۱۳۹۰). فریدنبرگر (۱۹۴۷) فرسودگی را حالتی از خستگی و بی‌رمقی می‌داند که از کار زیاد و نداشتن انگیزه ناشی می‌شود. فرسودگی حاکی از یک نابسامانی است، بین آنچه فرد هست و آنچه باید انجام دهد. عارضه‌ای که با گذشت زمان رشد می‌کند و فرد را در ماریچی نزولی قرار می‌دهد که غلبه بر آن دشوار به نظر می‌رسد (مسلش و لیتز^۴، ۲۰۰۵). فرسودگی در بسیاری از کشورها شایع است و با چندین مشکل دیگر مانند افسردگی، اضطراب، بی‌خوابی و کمبود حافظه همراه است. فرسودگی به‌طور قابل توجهی مرخصی استعلاجی، بیماری‌های قلبی عروقی و مرگ را پیش‌بینی می‌کند (آلمن^۵، ۲۰۲۱). در سال‌های اخیر موضوع فرسودگی به موقعیت‌های یادگیری و محیط‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است و تحت عنوان فرسودگی تحصیلی شناخته می‌شود (سالملا-آرور^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). اصطلاح فرسودگی تحصیلی را برای اولین بار نیومن^۷ (۱۹۹۰) مطرح نمود. فرسودگی که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند، دارای سه مؤلفه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است (برسو، سالانوا و شائوفلی^۸، ۲۰۰۷؛ سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰). درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان، فرسودگی تحصیلی دارند و با افزایش سن، میزان فرسودگی آنان افزایش می‌یابد. فرسودگی تحصیلی با خستگی عاطفی و بی‌توجهی تحصیلی رابطه دارد (فلاح‌چای و همکاران، ۲۰۲۰). فرسودگی تحصیلی یک مشکل در زمینه آموزش است که بر کارایی، ابتکار عمل و خلاقیت اثر منفی دارد و با افزایش

-
1. Freudenberger, J.H
 2. Maslach, C
 3. Leiter, M.P
 4. Almén, N
 5. Salmela-Aror, K
 6. Neuman, Y
 7. Bresó, E. Salanova, M. Schaufeli, W.B
 8. Beausaert, S

شکست تحصیلی و غیبت از کلاس همراه است (بیوسات^۱ و همکاران، ۲۰۱۶؛ به نقل از عبدالله آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). عواملی مانند نارسایی حمایت اجتماعی، استرس آسیب‌زا و ویژگی‌های شخصیتی، فرسودگی تحصیلی را شکل می‌دهد. دانشجویان به‌ویژه اگر هم‌زمان شاغل و متأهل باشند، ممکن است پدیده فرسودگی تحصیلی را به این دلیل تجربه نمایند که شرایط یادگیری، شغلی و خانوادگی برای آنان سطوح بالایی از تلاش را طلب می‌نماید (ایکیز و کاکار^۲، ۲۰۱۰؛ به نقل از عبدالله آبادی و همکاران، ۱۳۹۸). طبق تحقیقات انجام شده، دانشجویان با علائم و نشانه‌های فرسودگی تحصیلی، انگیزش لازم برای شرکت در کلاس و انجام فعالیت‌های درسی ندارند و از مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی پایینی برخوردارند. آنان به‌طور قابل توجهی تأخیر حضور در کلاس، ترک زود هنگام کلاس و عدم حضور در کلاس دارند. علاوه بر این برای افراد دارای فرسودگی تحصیلی، کلاس درس و استاد ارزش بالایی ندارد و عملکرد تحصیلی پایین خود را توجیه می‌نمایند (کوئنی و جیالی^۳، ۲۰۱۲). فرسودگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری دارد (اویو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). فرسودگی تحصیلی با درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد (مونتا^۵، ۲۰۱۱). فرسودگی تحصیلی با تعهد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای منفی دارد (سالانوا، شائوفلی، مارتینز و برسو، ۲۰۱۰). استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، انگیزش تحصیلی را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای بین استرس تحصیلی و انگیزش تحصیلی دارد (فیس ویزوسو، واریاس-گاندین، رودریگز^۶، ۲۰۱۹). تعلل‌ورزی تحصیلی و احساس تنهایی به‌طور معناداری فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌نماید (شهبازیان خونیک و همکاران، ۱۳۹۷). سرمایه روان‌شناختی از طریق انگیزش تحصیلی درونی با

-
1. Ikiz, F.E. & Cakar, F.S
 2. Qinyi, T. & Jiali, Y
 3. Oyoo, S
 4. Moneta, G.B
 5. Vizoso, C & et al
 6. Sternberg, R.J

فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۸). مقابله انطباق پذیر و خوش‌بینی به جلوگیری از فرسودگی تحصیلی کمک می‌کند و بر عملکرد تحصیلی تأثیری مثبت دارد (ویزوسو و همکاران، ۲۰۱۹). توجه و مهارت‌های فراشناختی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد (استرنبرگ^۱، ۱۹۸۵؛ به نقل از عزیزپورشمعلو و ولیزاده شفق، ۱۳۹۲). مهارت‌های فراشناختی با عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای مثبت و با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ای منفی دارد (پرادان و داس^۲، ۲۰۲۱). ذهن آگاهی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق میانجی‌های سبک‌های کنار آمدن و خویش‌پذیری غیر مشروط با فرسودگی تحصیلی ارتباط دارد (جلالوند و همکاران، ۱۳۹۹)؛ بنابراین فراشناخت^۳ یکی از متغیرهایی است که می‌تواند در زمینه فرسودگی تحصیلی مورد توجه باشد. فراشناخت عبارت است از دانش فرد راجع به فرآیندهای شناختی یا هرچیز دیگری که مربوط به آن است و دارای دو بعد اساسی تحت عنوان دانش نسبت به شناخت و تنظیم و کنترل فعالیت شناختی است (فلاول^۴، ۱۹۸۷ و ۲۰۰۴). فراشناخت به دانش و تنظیم فرآیندهای شناختی شخص اشاره دارد و یکی از مؤلفه‌های مهم تفکر خلاق است. سه جنبه از فراشناخت تحت عنوان دانش فراشناختی^۵، تجربه فراشناختی^۶، نظارت و کنترل فراشناختی^۷ در تفکر خلاق مؤثر است (جیا، لی و کائو^۸، ۲۰۱۹). فراشناخت یکی از فرایندهای ذهنی سطح بالاست که بر سایر فرایندهای ذهنی و عملکرد شخص اثر می‌گذارد و می‌تواند در موقعیت‌های گوناگون نقشی متفاوت داشته باشد. بر مبنای این ویژگی فراشناخت، اونیل و عابدی^۹ (۱۹۹۶) با توجه به نظریه اضطراب

-
1. Pradhan, S. & Das, P
 2. Metacognition
 3. Flavell, J.H
 4. Metacognitive knowledge
 5. Metacognitive experience
 6. Metacognitive monitoring and control
 7. Jia, X. Li, W. & Cao, L
 8. O'Neill, H.F. & Abedi, J
 9. Spielberger, C. D

صفت - حالت اسپیلبرگر^۱ (۱۹۷۵)، مفهوم صفت فراشناختی^۲ و حالت فراشناختی^۳ را معرفی نمودند. حالت فراشناختی، یک فرآیند ذهنی سطح بالاست که در موقعیت‌های ذهنی از لحاظ شدت متغیر است و در طول زمان تغییر می‌کند. این نوع فراشناخت از مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، خود‌بازبینی، راهبردهای فراشناختی و خودآگاهی تشکیل می‌شود (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶). حالت فراشناختی یک مفهوم‌سازی جدید از فراشناخت است که دانش فراشناختی و تجربه فراشناختی را شامل می‌شود. آگاهی فراشناختی، باورهای خودکارآمدی و اضطراب یادگیری زبان خارجی با یکدیگر ارتباط تعاملی دارند و از اهمیت زیادی در یادگیری زبان خارجی برخوردارند. آگاهی فراشناختی و باورهای خودکارآمدی بر کاهش اضطراب یادگیری زبان خارجی اثربخش است (یلگس و داگیار^۴، ۲۰۲۰). سطوح پایین‌تر بازیابی مجدد هدف، سطح بالاتری از فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (چانگ و لی^۵، ۲۰۲۰). میزان بالایی از اضطراب و فرسودگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان وجود دارد و سطوح بالای اضطراب با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد (فرناندز-کاستیلو^۶، ۲۰۲۱). مؤلفه‌های فراشناخت در افراد دارای اضطراب و افسردگی از یکدیگر متفاوت است. فراشناخت ۵۲ درصد از واریانس افسردگی و ۴۶ درصد از واریانس اضطراب را پیش‌بینی می‌کند (آلداهادا^۷، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که فراشناخت با آسیب‌های روان‌شناختی رابطه دارد. در حوزه آسیب‌شناسی روانی، به عقیده ولز^۸ (۲۰۰۹، ۲۰۱۱) فراشناخت یک مفهوم چندبعدی است و باورها، فرایندها و راهبردهایی را شامل می‌شود که شناخت را ارزیابی، نظارت و کنترل می‌کند. باورهای فراشناختی^۹ به دو نوع باورهای فراشناختی مثبت و باورهای

-
1. Metacognitive trait
 2. Metacognitive state
 3. Yelgeç, N & Dağyar, M
 4. Chang, E. & Lee, S.M
 5. Fernández-Castillo, A
 6. Aldahadha, B
 7. Wells, A
 8. Metacognitive Beliefs
 9. Cognitive- attentional syndrome

فراشناختی منفی تقسیم می‌شود. باورهای فراشناختی مثبت، نشانگان شناختی-توجهی^۱ را شکل می‌دهد که در مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی نقشی محوری و منفی دارد. کاپوبیناکو، هیل، برایت و ولز^۲ (۲۰۱۹) مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی پیش‌بینی می‌نماید که علائم عاطفی و فراشناخت می‌توانند به‌طور علی بر یکدیگر تأثیر بگذارند. نتایج پژوهش‌های مربوط به اضطراب با مدل خودتنظیمی مطابقت دارد و مطالعات تجربی و آینده‌نگر از باورهای فراشناختی به‌عنوان یک مکانیسم علی در نشانه‌های اختلالات روان‌شناختی حمایت می‌کنند. می، بوئر و فینشم^۳ (۲۰۱۵) فرسودگی تحصیلی با ظرفیت توجه و عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد. ساریکام، سلیک و سکیز^۴ (۲۰۱۷) فراشناخت و استرس تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد و استرس تحصیلی قوی‌ترین پیش‌بینی کننده فرسودگی تحصیلی است. علاوه بر این، آگاهی فراشناختی در رابطه استرس تحصیلی با فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری دارد. عزت پور و همکاران^۵ (۲۰۱۸) سلامت روان با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد و سلامت روان به‌طور قابل توجهی فرسودگی تحصیلی را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند. هنسون^۶ (۲۰۱۹) ذهن آگاهی با استرس ادراک شده، احساس خستگی و شخصی سازی رابطه منفی معناداری دارد. سالاری فر و همکاران (۱۳۹۰) باورهای فراشناختی با نگرانی رابطه مثبت و با خودتنظیمی تحصیلی رابطه منفی دارد. ولی حالت فراشناختی با نگرانی رابطه منفی و با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت دارد. اوسان سوپویا^۷ و همکاران (۲۰۱۹) هوش هیجانی، فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی نقش قابل توجهی در عملکرد تحصیلی دارد. فرسودگی تحصیلی با هوش هیجانی و درگیری تحصیلی رابطه منفی دارد. آلشوبایلی^۸ و

-
1. Capobinaco, L. Heal, C. Bright, M. & Wells, A
 2. May, R.W. Bauer, K.N. &Finham, F.D
 3. Saricam, H. Çelik,L. & Sakiz,H
 4. Ezatpour, E. & et al
 5. Hanson, A
 6. Usán Supervía, P
 7. Alshobaili, A. M
 8. Hosseini Largani, S.M

همکاران (۲۰۲۱) نتایج مطالعات حاکی از این است، دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر، سطح بالاتری از فرسودگی را تجربه می‌نمایند. این دانشجویان در مواجهه منظم با علائم فرسودگی از کفایت لازم برخوردار نیستند و تمایلی به تلاش برای انجام وظایف علمی خود ندارند. حسینی لارگانی^۱ (۲۰۲۰) فرسودگی تحصیلی باعث احساس ناتوانی، تحریک‌پذیری و ناامیدی می‌شود و کاهش پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد. میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان مهندسی بالاتر از سایر بخشهای آموزشی است و تعداد قابل توجهی از دانشجویان در سیستم آموزش عالی ایران از فرسودگی تحصیلی متوسط رنج می‌برند. پس ضرورت دارد، فرسودگی تحصیلی در پژوهش‌ها، به‌ویژه در مداخلات آموزشی مدنظر قرار گیرد.

بهبود و تقویت فراشناخت، سبک تفکر فراشناختی را شکل می‌دهد. سبک تفکر فراشناختی، ظرفیت و توانایی شناختی فرد را افزایش می‌دهد؛ بنابراین آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی دانشجویان را کاهش می‌دهد و از فرسودگی تحصیلی آنان پیشگیری می‌نماید (قنبری‌طلب و فولادچنگ، ۱۳۹۴). درمان فراشناختی با تأکید بر کارکردهای اجرایی، نشانگان شناختی-توجهی را کاهش و حس انسجام دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (باباخان‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). بر مبنای رویکرد فراشناختی، کاهش فعالیت نشانگان شناختی-توجهی و پیشگیری از فعالیت آن، آسیب‌های روان‌شناختی مانند اضطراب، افسردگی و فرسودگی را بازدارد می‌نماید.

بر اساس مبانی نظری و نتایج پژوهش‌ها می‌توان گفت، باورهای فراشناختی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد و می‌تواند، منجر به فرسودگی تحصیلی شود. ولی حالت فراشناختی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد و به‌نظر می‌رسد، از فرسودگی تحصیلی پیشگیری می‌نماید. به‌بیان‌دیگر، فراشناخت در رابطه با فرسودگی تحصیلی، دارای نقشی متفاوت است. در مرور پژوهش‌ها، مطالعه‌ای که اثربخشی آموزش این دو نوع از

1. Purposeful or purposive sampling

فراشناخت را بررسی نماید، یافت نشد. توجه به نقش متفاوت فراشناخت در پژوهش‌های مرتبط با فرسودگی تحصیلی از جنبه نظری و کاربردی دارای اهمیت و ضرورت است. با توجه به این ضرورت، در پژوهش حاضر برای آموزش باورها و حالت فراشناختی، بسته آموزش فراشناخت سالاری فر (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفت. این بسته آموزشی براساس مبانی نظری فراشناخت در حوزه روان‌شناسی شناختی تحت عنوان حالت فراشناختی اونیل و عابدی (۱۹۹۶) و مبانی نظری فراشناخت از دیدگاه ولز (۱۹۹۵، ۲۰۰۹) در حوزه آسیب‌شناسی روانی، تدوین شده است. به بیان دیگر دارای یک رویکرد تلفیقی از دو نوع متفاوت از فراشناخت است. مؤلفه‌های فراشناختی در این بسته آموزشی، با توجه به نتایج حاصل از میزان پیش‌بینی‌کنندگی هر مؤلفه فراشناختی درباره نگرانی و خودتنظیمی تحصیلی انتخاب شده است (سالاری فر، ۱۳۹۱). هدف از آموزش بسته آموزش فراشناختی به دانشجویان پاسخگویی به این سؤال است، آیا آموزش باورها و حالت فراشناختی، بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان اثربخش است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به اهداف، ماهیت متغیرها و روش انجام پژوهش، در زمره تحقیقات آزمایشی است و به شیوه شبه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و یک مرحله پیگیری انجام شد. دیاگرام طرح پژوهش به شرح زیر است.

پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون	پیگیری	گروه
O1	X	O2	O3	E آزمایش
O1	-----	O2	O3	C کنترل

جامعه آماری، شامل ۸۰۰۰ دانشجوی کارشناسی مشغول به تحصیل در دانشگاه بیرجند است. با توجه به هدف پژوهش، یک نمونه معرف به روش نمونه‌گیری هدفمند^۱، انتخاب شد. نمونه‌گیری هدفمند به ملاک‌های معینی بستگی دارد که با توجه به هدف پژوهش

1. Shapiro-Wilk

تعیین می‌شوند. لکانه و پریسلی (۱۹۷۷)، به نقل از هومن، (۱۳۶۸ ص ۲۸۹) این نوع نمونه‌گیری را مبتنی بر ملاک معرفی می‌کنند و معتقدند که بیشتر روش‌های نمونه‌گیری، حتی تصادفی آن تا حد زیادی هدفدار است. در روش‌های پژوهش آزمایشی و علی-مقایسه‌ای، حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد می‌شود (دلاور، ۱۳۸۰ ص ۱۳۱). با توجه به طرح پژوهش که از نوع شبه‌آزمایشی است و این که برای کنترل اثر پیش‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده می‌شود، برای تعیین حجم نمونه از نرم‌افزار جی‌پاور (مدل ۳،۱،۹،۲) استفاده شد. با اندازه اثر ۰/۵، توان آزمون ۰/۸ و سطح آلفای ۰/۰۵ حجم نمونه ۳۴ نفر برآورد شد که با احتمال ریزش شرکت‌کنندگان، ۴۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شد.

به این صورت که تعداد ۴۰ دانشجو با سابقه مشروطی و افت قابل توجه در تحصیل انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. انتخاب افراد برای نمونه پژوهش با توجه به معیارهای شمول شامل دانشجوی کارشناسی دانشگاه بیرجند، داشتن علائم و نشانه‌های فرسودگی تحصیلی، افت معدل و سابقه مشروطی و همچنین معیارهای عدم شمول شامل ابتلاء به اختلالات روان‌شناختی، مصرف داروهای ضد افسردگی و ضد اضطراب انجام شد. برای گردآوری داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (با فاصله ۴۵ روز)، از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش (۱۹۸۴) استفاده شد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی دانشجویان توسط شوفلی، رستمی و عابدی (۱۳۹۰) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال و سه خرده‌مقیاس تحت عنوان خستگی تحصیلی (۵ سؤال)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ سؤال) و خودکارآمدی تحصیلی (۶ سؤال) است. هر سؤال بر مبنای مقیاس درجه‌بندی لیکرت در یک پیوستار ۷ درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) نمره‌گذاری می‌شود. با توجه به مثبت بودن عبارات در خرده‌مقیاس خودکارآمدی، سؤال‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و نشان‌دهنده احساس ناکارآمدی تحصیلی

است. آنان ضرایب اعتبار خرده مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کردند. بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۱) ضریب همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه درگیری شناختی ۰/۶۲ است. ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی و کل مقیاس فرسودگی تحصیلی محاسبه شد که به ترتیب معادل ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش باورها و حالت فراشناختی

جلسه	عنوان	باورهای فراشناختی و نگرانی
جلسه اول	هدف	شناخت دانشجویان درباره باورهای فراشناختی مثبت و منفی و درک ارتباط آن‌ها با نگرانی و اضطراب
	تکلیف	۱- مزایا و معایب نگرانی چیست؟ ۲- چه چیز باعث اضطراب شما می‌شود؟
جلسه دوم	عنوان	نگرانی و فرانگرانی (نگرانی مرضی)
	هدف	شناخت نگرانی مطلوب و نگرانی مرضی
	تکلیف	نوشتن نگرانی‌ها و مشخص کردن آن‌ها از جنبه مطلوب بودن و مرضی بودن
جلسه سوم	عنوان	کنترل‌پذیری باورهای فراشناختی منفی
	هدف	کسب آمادگی در خصوص کنترل‌پذیری نگرانی و تغییر آن است.
	تکلیف	۱- انجام تکنیک ذهن آگاهی گسلیده ۲- انجام تکنیک به تأخیر انداختن نگرانی
جلسه چهارم	عنوان	به تأخیر انداختن و به چالش کشیدن نگرانی‌ها
	هدف	یادگیری روش به چالش کشیدن نگرانی‌های مرضی یا باورهای فراشناختی منفی
	تکلیف	انجام تکنیک به چالش کشیدن نگرانی‌ها با توجه به فراوانی آن‌ها در هر روز سه مرتبه
جلسه پنجم	عنوان	روش‌های تغییر باورهای فراشناختی منفی
	هدف	شناخت روش تحلیل مزایا و معایب نگرانی و روش اطمینان بخشی به حافظه
	تکلیف	۱- انجام تکنیک اطمینان بخشی حافظه ۲- انجام تکنیک خودکنترلی درباره مرور ذهنی باورها
جلسه ششم	عنوان	چالش با باورهای فراشناختی مثبت و تقویت سبک تفکر فراشناختی
	هدف	شناخت سبک تفکر عینی و فراشناختی و یادگیری روش چالش با باورهای فراشناختی مثبت
	تکلیف	۱- انجام تکنیک تشدید ناهمخوانی باورهای فراشناختی مثبت و منفی ۲- انجام

جلسه	عنوان	باورهای فراشناختی و نگرانی
		تکنیک واقعیت‌سنجی تفکر
جلسه هفتم	عنوان	آموزش نیازهای روان‌شناختی
	هدف	شناخت نیازهای روان‌شناختی فطری و اکتسابی و کسب آگاهی درباره گفتگوی مثبت باخود
	تکلیف	۱- انجام گفتگوی مثبت باخود با تأکید برداشتن شایستگی و استقلال ۲- تقویت ارتباط با خداوند و پیرامون خود
جلسه هشتم	عنوان	آموزش خود‌بازبینی یا نظارت بر خود
	هدف	شناخت درباره خود‌بازبینی، خود‌مشاهده‌گری، خودارزیابی
	تکلیف	انجام فعالیت‌ها بر مبنای تکنیک خود‌بازبینی و ارزیابی فعالیت‌ها در پایان هر روز
جلسه نهم	عنوان	آموزش برنامه‌ریزی فعال
	هدف	شناخت برنامه‌ریزی مبتنی بر ارزش‌ها و اهداف
	تکلیف	نوشتن یک برنامه برای انجام فعالیت‌ها در طول هفته و اجرای آن با توجه به اهداف کوتاه‌مدت و میان‌مدت
جلسه دهم	عنوان	آموزش مدیریت زمان و نگهداری از زمان حال
	هدف	شناخت روش‌های توجه‌برگردانی، تخصیص توجه و پیشگیری از حواس‌پرتی
	تکلیف	۱- انجام تکنیک نگهداری از زمان حال ۲- انجام تکنیک جهت‌دادن به توجه و حواس‌پرتی آگاهانه

یافته‌های پژوهش

برای آزمون فرضیه پژوهش، روش تحلیل کوواریانس یک متغیره مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا پیش‌فرض‌های توزیع طبیعی متغیرها، یکسانی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون آزمون شد. جهت آزمون پیش‌فرض توزیع متغیرها از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ استفاده شد. مفروضه‌های یکسانی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون با استفاده از آزمون لوین^۲ و روش تحلیل کوواریانس عاملی آزمون شد. یافته‌ها حاکی از این است، پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس برقرار است؛ بنابراین برای آزمون فرضیه پژوهش، از روش تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد. در این روش پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر

1. leven

2. Nelson, T. & Narens, L

همپراش یا کمکی و پس‌آزمون به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. خلاصه نتایج حاصل از روش تحلیل کواریانس یک متغیره در جدول‌های زیر ارائه می‌شود.

جدول ۱. خلاصه نتایج تحلیل کواریانس آموزش مؤلفه‌های فراشناختی بر مقیاس فرسودگی

تحصیلی در مرحله پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی‌داری (P)	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۲۹۱۰/۸۳	۱	۲۹۱۰/۸۳	۴۱/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۵۶
گروه	۴۳۴/۹۵	۱	۴۳۴/۹۵	۶/۱۹	۰/۰۱۹	۰/۱۸
خطا	۲۰۳۸/۹۳	۲۹	۷۰/۳۱			

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، F حاصل از اثر گروه با درجه آزادی ۱ و ۲۹ معادل ۶/۱۹ است که در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است. به بیان دیگر فرض برابری میانگین‌های فرسودگی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون با حذف اثر پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل رد می‌شود.

جدول ۲. میانگین‌های تعدیل‌شده مقیاس فرسودگی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون برحسب گروه

گروه	میانگین تعدیل‌شده	خطای معیار
آزمایش	۳۰/۹۳	۲/۱۲
کنترل	۳۸/۴۵	۲/۱۰

نتایج جدول شماره ۲ حاکی از این است، میانگین تعدیل‌شده فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش (۳۰/۹۳) از میانگین تعدیل‌شده گروه کنترل (۳۸/۴۵) کمتر است؛ یعنی آموزش مؤلفه‌های باورها و حالت فراشناختی، فرسودگی تحصیلی دانشجویان را کاهش می‌دهد. اندازه اثر ناشی از اثر گروه نشان می‌دهد، متغیر گروه در حدود ۱۸ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌نماید.

جهت بررسی اثر آموزش مؤلفه‌های باورها و حالت فراشناختی تا مرحله پیگیری، از روش تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شد. در این روش پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر

همپراش یا کمکی و مرحله پیگیری به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری به شرح زیر است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس آموزش مؤلفه‌های فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی در مرحله

پیگیری

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی‌داری (P)	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۴۰۶۵/۷۳	۱	۴۰۶۵/۷۳	۴۵/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۶۱
گروه	۲۵۰/۵۳۰	۱	۲۵۰/۵۳۰	۲/۸۳	۰/۰۹۶	۰/۰۸
خطا	۲۵۷۱/۷۱	۲۹	۸۸/۶۸			

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، F حاصل از اثر گروه با درجه آزادی ۱ و ۲۹ معادل ۲/۸۳ است که در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار نیست. به بیان دیگر فرض برابری میانگین‌های فرسودگی تحصیلی در مرحله پیگیری با حذف اثر پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل تأیید می‌شود.

جدول ۴. میانگین‌های تعدیل شده فرسودگی تحصیلی در مرحله پیگیری بر حسب گروه

گروه	میانگین تعدیل شده	خطای معیار
آزمایش	۳۵/۵۹	۲/۳۹
کنترل	۳۸/۲۲	۲/۳۷

نتایج جدول شماره ۴ حاکی از این است، میانگین تعدیل شده فرسودگی تحصیلی گروه آزمایش (۳۵/۵۹) از میانگین تعدیل شده گروه کنترل (۳۸/۲۲) کمتر است ولی این تفاوت از نظر آماری در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار نیست. به بیان دیگر، اثر آموزش مؤلفه‌های باورها و حالت فراشناختی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان ماندگار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج جدول شماره ۱ و ۲ نشان می‌دهد، اثر آموزش مؤلفه‌های باورها و حالت فراشناختی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان در سطح $P < 0/01$ معنادار است. به بیان دیگر آموزش مؤلفه‌های باورها و حالت فراشناختی، فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد. این یافته با مبنای نظری فلاول (۱۹۷۶، ۲۰۰۴، ۱۹۸۷) درباره فراشناخت و نظریه نلسون و نارنز^۱ (۱۹۹۰) به نقل از پرفکت و شوارتز، (۲۰۰۴) درباره تمایز دو سطح از شناخت تحت عنوان سطح عینی و سطح فرا (سطح فراشناختی) همخوان است. به عقیده فلاول فراشناخت یک توانایی ذهنی برتر است که عملکرد شخص را افزایش می‌دهد. با توجه به این که در مداخله آموزشی ارائه شده باهدف تقویت تفکر فراشناختی، مؤلفه‌های حالت فراشناختی (خودآگاهی، خودبازبینی، برنامه‌ریزی) مورد بحث قرار می‌گیرد. تقویت تفکر فراشناختی عملکرد شخص را افزایش می‌دهد و در نتیجه علائم و نشانه‌های فرسودگی تحصیلی کاهش می‌یابد.

یافته پژوهش حاضر بر مبنای نظریه ولز (۲۰۰۹، ۲۰۱۱) درباره فراشناخت قابل تبیین است. به عقیده ولز، فراشناخت زمینه‌ساز بسیاری از اختلالات روان‌شناختی است. فعال شدن باورهای فراشناختی مثبت و منفی، باعث شکل‌گیری اضطراب، افسردگی و سایر اختلالات روان‌شناختی از جمله فرسودگی تحصیلی می‌شود. در آموزش ارائه شده، دانشجویان نسبت به باورهای فراشناختی شناخت حاصل کرده و شیوه چالش با باورهای فراشناختی مثبت و منفی را یاد می‌گیرند. چالش با این باورها و جایگزین کردن باورهای مناسب باعث تغییر تفکر عینی به تفکر فراشناختی می‌شود. تفکر عینی زمینه‌ساز آسیب است ولی تفکر فراشناختی یک ظرفیت ذهنی سطح بالا به شخص می‌دهد که عملکرد تحصیلی را افزایش و فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد.

علاوه بر این اثربخشی آموزش فراشناخت بر کاهش فرسودگی تحصیلی بر مبنای مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی ولز و ماتیوز (۱۹۹۴؛ به نقل از ولز، ۲۰۰۹) قابل تبیین است.

۱. دانشیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی

بر مبنای این مدل فعال شدن باورهای فراشناختی مثبت، نشانگان شناختی-توجهی را به وجود می‌آورد. فعال شدن نشانگان شناختی-توجهی باعث می‌شود، نگرانی و نشخوار فکری مورد پردازش قرار گیرد. در نتیجه فرآیند بازبینی و کنترل بر مبنای نگرانی یا نشخوار فکری انجام خواهد شد که سوءگیری در توجه را به دنبال دارد. آموزش ارائه شده بر مبنای باورهای فراشناختی و حالت فراشناختی از فعال شدن باورهای فراشناختی مثبت پیشگیری می‌نماید؛ بنابراین نشانگان شناختی - توجهی شکل نمی‌گیرد و از این طریق عملکرد شخص افزایش یافته و فرسودگی تحصیلی کاهش خواهد یافت.

یافته این پژوهش با نتایج پژوهش کاپویناکو، هیل، برایت و ولز (۲۰۱۹) مبنی بر این که مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی پیش‌بینی می‌نماید که علائم هیجانی و فراشناخت می‌توانند به طور علی بریکدیگر تأثیر بگذارند و با نتایج پژوهش عزیزپورشمعلو و ولیزاده شفق (۱۳۹۲)، قنبری‌طلب و فولادچنگ (۱۳۹۴) مبنی بر تأثیر آموزش‌های شناختی و فراشناختی بر فرسودگی تحصیلی، همخوان است. همچنین با نتایج پژوهش آلمین (۲۰۲۱)، پرادان و داس (۲۰۲۱)، آلداهادا (۲۰۲۰)، چانگ و لی (۲۰۲۰)، هنسون (۲۰۱۹)، عزت‌پور و همکاران (۲۰۱۸)، سیرکام، سلیک و سکیز (۲۰۱۷)، می و همکاران (۲۰۱۵)، کوتینهو (۲۰۰۷) و یانگ (۲۰۰۴) مبنی بر رابطه متغیرهای فراشناخت، ذهن آگاهی، توجه و سلامت روان با فرسودگی و فرسودگی تحصیلی همخوان است.

نتایج مربوط به پیگیری (جدول شماره ۳) حاکی از این است که تفاوت دو گروه در سطح $P < 0/05$ معنادار نیست. اگرچه میانگین تعدیل شده فرسودگی تحصیلی (جدول شماره ۴) گروه آزمایش از میانگین تعدیل شده فرسودگی گروه کنترل کمتر است ولی این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. به بیان دیگر اثر آموزش باگذشت ۴۵ روز از اتمام دوره آموزش کاهش یافته است. براساس مبانی نظری و نتایج این پژوهش می‌توان گفت، آموزش مؤلفه‌های فراشناختی (باورها و حالت فراشناختی) فرسودگی تحصیلی دانشجویان را کاهش می‌دهد. همچنین با توجه به مبانی نظری موجود درباره فراشناخت به نظر می‌رسد، آموزش مبتنی بر رویکرد تلفیقی (رویکرد روان‌شناسی شناختی و رویکرد آسیب‌شناسی

روانی) باید دارای اثری ماندگار باشد ولی در پژوهش حاضر ماندگاری اثر این آموزش تأیید نشد.

درباره عدم ماندگاری اثر آموزش می‌توان گفت، فرسودگی تحصیلی یک مشکل جدی است و می‌توان آن را به‌عنوان یک واکنش منفی احساسی، جسمی و ذهنی به مطالعه طولانی‌مدت که منجر به فرسودگی، ناامیدی، عدم انگیزه و کاهش توانایی در مدرسه می‌شود، تعریف کرد. حسینی لارگانی (۲۰۲۰) فرسودگی تحصیلی باعث احساس ناتوانی، تحریک‌پذیری و ناامیدی در دانش‌آموزان می‌شود. عزت پور و همکاران (۲۰۱۸) سلامت روان با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد. لین و هانگ (۲۰۱۴) استرس، هویت شخصی، استرس بین فردی، استرس پیشرفت در آینده و استرس تحصیلی می‌توانند به‌طور مشترک فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. با توجه به مبانی نظری و نتایج پژوهش‌ها، فرسودگی تحصیلی یک سازه روان‌شناختی چند علیتی است و به‌نظر می‌رسد، فرسودگی تحصیلی یک حالت و موقعیت گذرا نیست، بلکه یک صفت است. به همین دلیل به‌نظر می‌رسد، دوره آموزشی ده جلسه‌ای برای کاهش فرسودگی تحصیلی در درازمدت کفایت و کارایی لازم را ندارد. به‌همین دلیل کوتاه بودن دوره آموزش می‌تواند به‌عنوان یک عامل تأثیر گزار بر عدم ماندگاری اثر آموزش در نظر گرفته شود. با توجه به سازه فرسودگی تحصیلی و پیچیدگی آن، برای اثر بخشی صرفاً آموزش کفایت نمی‌کند و مداخله روان‌شناختی با جلسات بیشتر به‌شکل مشاوره گروهی که امکان بحث، گفتگو و بررسی همه‌جانبه مسئله را فراهم می‌نماید، پیشنهاد می‌شود.

سپاسگزاری: از دانشجویان عزیز دانشگاه بیرجند که در این پژوهش شرکت نمودند،

سپاسگزاریم.

منابع

- باباخان زاده، سهیلا؛ احتشام زاده، پروین؛ افتخارصعادی، زهرا؛ بختیارپور، سعید؛ علی پور، احمد (۱۳۹۸). اثربخشی درمان فراشناختی با تأکید بر کارکردهای اجرایی بر سندرم شناختی-توجهی و حس انسجام خود در مبتلایان به اضطراب. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۳۸)، ۱۹۵-۲۲۰.
- جلالوند، مصطفی؛ لطفی کاشانی، فرح و وزیر، شهرام (۱۳۹۹). رابطه نهایی خواهی‌گرایی و ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خویش‌پندیری غیرمشروط و سبک‌های کنار آمدن در دانش‌آموزان پسر. مجله علوم شناختی، ۱۹(۸۶)، ۲۴۵-۲۶۴.
- دلاور، علی (۱۳۸۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. چاپ اول، تهران، انتشارات رشد.
- سالاری‌فر، محمدحسین (۱۳۹۱). باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل‌کننده نگرانی و خودتنظیمی تحصیلی. رساله دکترای روان‌شناسی عمومی (منتشر نشده)، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- سالاری‌فر، محمدحسین؛ پوراعتماد، حمیدرضا؛ حیدری، محمود؛ اصغرنژاد فرید، علی‌اصغر (۱۳۹۰). باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل‌کننده خودتنظیمی تحصیلی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۲(۷)، ۳۱-۴۸.
- سالاری‌فر، محمدحسین؛ پوراعتماد، حمیدرضا؛ حیدری، محمود؛ اصغرنژاد فرید، علی‌اصغر (۱۳۹۰). باورها و حالات فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل‌کننده نگرانی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۲(۵)، ۷۱-۹۶.
- شهبازیان خونیق، آرش؛ مصرآبادی، جواد؛ فرید، ابوالفضل (۱۳۹۷). نقش اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. رویش روان‌شناسی، ۷(۱۰)، ۱۸۳-۱۸۸.
- شهبخش، افشین (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی، حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان با سطوح بالا و پایین فرسودگی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی (منتشر نشده)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

عبدالله آبادی، فهیمه؛ غفاری، مجید؛ نادری، حبیب‌الله (۱۳۹۸). *حمایت اجتماعی مرتبط با نقش، تعارضات نقش کار-خانواده-تحصیل و فرسودگی تحصیلی در زنان*. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۴۰)، ۱۵۵-۱۸۲.

عزیزپورشمعلو، امیرابوالفضل و ولیزاده شفق، شهاب (۱۳۹۲). *بررسی اثربخشی فراشناخت و آموزش حل مسئله در بهبود تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان*. همایش علمی پژوهشی علوم‌تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران. مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت رضوی، اسفند ۱۳۹۳.

قنبری‌طلب، محمد و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). *اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی*. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۳(۴)، ۲۱-۳۸.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۶). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.

یوسفی، نوریه؛ شریفی، نسترن؛ پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۸). *نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین سرمایه‌های روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی*. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۱۳(۴۶)، ۴۹-۶۶.

- Aldahadha, B. (2020). *Metacognition, Mindfulness Attention Awareness, and Their Relationships with Depression and Anxiety*. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18.
- Almén, N. (2021). *A Cognitive Behavioral Model Proposing That Clinical Burnout May Maintain Itself*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3446.
- Alshobaili, A. M. Alruwaili, S. H. Alshallan, H. A. Alqarni, A. F. Alanazi, M. M. Alshinqeeti, T. A. & Awad, S. S. (2021). *The Impact of Burnout on the Academic Achievement of Saudi Female Students Enrolled in the Colleges of Health Sciences*. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 229-239.
- Bresó, E. Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2007). *In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?* *Applied psychology*, 56(3), 460-478.
- Capobinaco, L. Heal, C. Bright, M. & Wells, A. (2019). *What comes First Metacognition or Negative Emotion? A Test of Temporal precedence*. *Frontiers in psychology*. 10.2507. doi.org/10.3389/Fpsyg.2019.02507.

- Chang, E. & Lee, S. M. (2020). *Mediating effect of goal adjustment on the relationship between socially prescribed perfectionism and academic burnout*. *Psychology in the Schools*, 57(2), 284-295.
- Coutinho, S. A. (2007). *The relationship between goals, metacognition, and academic success*. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Ezatpour, E. E. d. Delkhosh, V. Rahmani, S. & Ezatpour, S. (2018). *Investigate of the Relationship between Mental Health and Academic Burnout of Students at the Farhangian University*. *Shenakht journal of psychology & psychiatry*, 5(4), 1-13.
- Falahchai, M. Taheri, M. Neshandar Asli, H. Babae Hemmati, Y. & Pourseyedian, S. (2020). *A Survey of the Relationship between Academic Burnout and Academic Achievement of Dental Students of Guilan University of Medical Sciences*. *Research in Medical Education*, 12(4), 70-79.
- Fernández-Castillo, A. (2021). *State-Anxiety and Academic Burnout Regarding University Access Selective Examinations in Spain During and After the COVID-19 Lockdown*. *Frontiers in Psychology*, 12, 17.
- Flavell, J.H. & Flavell, R.F. (2004). *Development of children intuitions about thought – action relations*. *Journal of cognition and development*, 5(4): 451-460.
- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry*. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burn-out*. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Hanson, A. (2019). *The Relationship between Stress, Burnout, and Mindfulness among Firefighters*: Grand Canyon University.
- Hosseini Largani, S. M. (2020). *Academic factors affecting students burnout: A comparative study of engineering students and other students of Iran's higher education system*. *Iranian Journal of Engineering Education*, 21(84), 31-51.
- Jia, X. Li, W. & Cao, L. (2019). *The role of metacognitive components in creative thinking*. *Frontiers in psychology*, 10, 2404.
- Kordzanganeh, Z. Bakhtiarpour, S. Hafezi, F. & Dashtbozorgi, Z. (2021). *The Relationship between Time Management and Academic Burnout with the Mediating Role of Test Anxiety and Self-Efficacy Beliefs among University Students*. *Journal of Medical Education*, 20(1).
- Lin, S.H. & Huang, Y.C. (2014). *Life stress and academic burnout*. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90.

- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2005). *Reversing burnout*. Stanford Social Innovation Review, 43-49.
- May, R. W. Bauer, K. N. & Fincham, F. D. (2015). *School burnout: Diminished academic and cognitive performance*. Learning and Individual Differences, 42, 126-131.
- Moneta, G. B. (2011). *Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings*. Personality and Individual Differences, 50(2), 274-278.
- Neumann, Y. Finaly-Neumann, E. & Reichel, A. (1990). *Determinants and consequences of students' burnout in universities*. The Journal of Higher Education, 61(1), 20-31.
- O'Neil Jr, H. F. & Abedi, J. (1996). *Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment*. The Journal of Educational Research, 89(4), 234-245.
- Oyoo, S. Mwaura, P. Kinai, T. & Mutua, J. (2020). *Academic Burnout and Academic Achievement among Secondary School Students in Kenya*. Education Research International, 2020 (5): 1-6.
- Perfect, J.T. & Schwartz. B.L (2004). *Applied metacognition* (pp.15-39). Cambridge university press.
- Pradhan, S. & Das, P. (2021). *Influence of Metacognition on Academic Achievement and Learning Style of Undergraduate Students in Tezpur University*. European Journal of Educational Research, 10(1), 381-391.
- Qinyi, T. & Jiali, Y. (2012). *An analysis of the reasons on learning burnout of junior high school students from the perspective of cultural capital theory: a case study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 3727-3731.
- Salanova, M. Schaufeli, W. Martínez, I. & Bresó, E. (2010). *How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement*. Anxiety, stress & coping, 23(1), 53-70.
- Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, E. & Nurmi, J. E. (2009). *School burnout inventory (SBI) reliability and validity*. European journal of psychological assessment, 25(1), 48-57.
- Saricam, H. Çelik, İ. & Sakiz, H. (2017). *Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school Burnout among adolescents*. Journal of Education and Future(11), 159-175.
- Usán Supervía, P. Salavera Bordás, C. & Teruel Melero, P. (2019). *Approaching the relationship between emotional intelligence, burnout and academic commitment in students of compulsory secondary*

- education*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17(49), 541-560.
- Veyis, F. Seçer, İ. & Ulas, S. (2019). *An Investigation of the Mediator Role of School Burnout between Academic Stress and Academic Motivation*. Journal of Curriculum and Teaching, 8(4), 46-53.
- Vizoso, C. Arias-Gundín, O. & Rodríguez, C. (2019). *Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students*. Educational Psychology, 39(6), 768-783.
- Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*: Guilford press.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. The Guilford Press. New York, NY.
- Wells, A. (1995). *Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder*. Behavioural and cognitive psychotherapy, 23(3), 301-320.
- Yang, H. J. (2004). *Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges*. International journal of educational development, 24(3), 283-301.
- Yelgeç, N. & Dağyar, M. (2020). *A structural equation modelling of middle school students' metacognitive awareness, self-efficacy beliefs and foreign language learning anxiety*. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(1), 127-148.

