

# مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی و آموزش مهارت‌های فراشناخت بر اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی دختران دانش آموز دوره متوجه اول\*

\* عصمت درویش<sup>۱</sup>، دکتر حسن پاشا شریفی<sup>۲</sup>، دکتر منصوره شهریاری‌احمدی<sup>۳</sup>

**چکیده:** پژوهش حاضر به منظور بررسی و مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی و آموزش مهارت‌های فراشناخت بر کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دختران دانش آموز دوره متوجه اول شهر تهران انجام شده است. بهمین منظور ۳۶ نفر از دانش آموزان دختر دوره متوجه اول منطقه ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش آزمایشی و برآسانس طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بسط یافته و جایگزینی تصادفی بود. شرکت کنندگان ایزاز آزمون را با عنوانهای پرسشنامه اضطراب امتحان ساراوسون (۱۹۸۰) و پرسشنامه سازگاری تحصیلی (۱۹۸۹) در مرحله پیش آزمون تکمیل کردند. برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی و آموزش مهارت‌های فراشناخت طی ۵ جلسه ۱/۵ ساعته در مورد گروههای آزمایش به اجرا در آمد، در حالی که گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. پس از دوره‌های آموزش مرحله پس آزمون در هر سه گروه اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیریهای مکرر استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که هر دو روش مداخله سبب کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دانش آموزان شده است و تفاوت میان گروههای آزمایشی با گروه کنترل برای هر دو متغیر در سطح  $.01 < P < .001$  معنادار است. به این معنا که هر دو روش مشاوره انگیزشی نظام مند و مهارت‌های فراشناخت سبب کاهش اضطراب امتحان و افزایش سازگاری تحصیلی شده‌اند. میان میزان اثربخشی گروههای آزمایشی تفاوت معنادار مشاهده نشد ( $P > .05$ ).

**کلید واژگان:** اضطراب امتحان، سازگاری تحصیلی، مشاوره انگیزشی نظام مند، مهارت‌های فراشناخت

☒ تاریخ پذیرش: ۹۹/۸/۶

☒ تاریخ دریافت: ۹۸/۸/۱۹

\* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.
۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
۳. استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

## مقدمه

یکی از عوامل تأثیرگذار بر انگیزش و سازگاری تحصیلی دانشآموزان اضطرابی است که در کودکی و نوجوانی خود تجربه کرده‌اند، زیرا موجب می‌شود که شخص برای مواجهه با منابع تنیدگی واکنش نشان دهد (احقر، ۱۳۹۴). اضطراب امتحان نوعی خاص از اضطراب است که با نشانه‌های شناختی، جسمی و رفتاری به هنگام آماده شدن برای امتحان و انجام دادن آزمونها پدیدار می‌شود و هنگامی تبدیل به یک مشکل می‌شود که شدت اضطراب، پیش از امتحان یا ضمن امتحان با عملکرد فرد تداخل پیدا می‌کند (لاتاس، پنتیچ و اوبرادوویچ، ۲۰۱۰).

پژوهش‌های نظاممند در زمینه اضطراب امتحان بهمنزله یک پدیده مهم آموزشی و بالینی به پژوهش‌های ساراسون، ساراسون و پییرس<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) برمی‌گردد. آنها معتقدند که موقعیت امتحان هم‌زمان دو دسته پاسخ مرتبط و نامرتب به آزمون را راهاندازی می‌کند. دسته اول سازگاری را افزایش می‌دهند و دسته دوم یعنی پاسخهای نامرتب به آزمون، با ایجاد حالت‌های درمانگی، افزایش سطح واکنش‌های فیزیولوژیک، کاهش اعتمادبه نفس و تلاش‌های مضاعف برای گریز از موقعیت امتحان، سطح سازگاری را کاهش می‌دهند. نتایج پژوهش احقر (۱۳۹۴)، نشان داد که ۶۸/۱ درصد از دانشآموزان از نظر اضطراب امتحان در سطح متوسط و بالاتر از متوسط قرار دارند.

بنابراین یافتن روش‌های کارآمد و کوتاه‌مدت که موجب کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی در دانشآموزان شود، از دغدغه‌های آموزش و پژوهش محسوب می‌شود. نتایج فراتحلیل پژوهشگران روی اضطراب امتحان نشان داده است که ۲۲ درصد دانشآموزان دبیرستانی اضطراب امتحان دارند و اضطراب ۴۱ درصد واریانس مشکلات سازگاری تحصیلی دانشآموزان را تبیین می‌کند (فون در امبسه و هاسن، ۲۰۱۲). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که سازگاری تحصیلی بر رشد تحصیلی و اجتماعی نوجوان مؤثر است. مهم‌تر اینکه سازگاری تحصیلی اهمیت بسیار در تواناییهای نوجوانان برای موفقیت در مدرسه و بزرگسالی دارد (یو، میلر و ییپ، ۲۰۱۵). سازگاری فرایندی است که از هنگام تولد با انسان همراه است و در مراحل مختلف زندگی به گونه‌ای خاص شکل می‌گیرد و طی آن فرد برای انطباق دادن خود با فشارهای درونی و ملزمات بیرونی تلاش می‌کند تا به نیازها و خواسته‌های خود برسد (سلام و مانتر، ۲۰۱۶)، دانشآموزان هرچه به کلاس‌های بالاتر می‌روند، با تغییراتی در محیط آموزشی خود مانند معلمان و همسالان، قانون و روشها، انتظارات و سطح دشواری متفاوت تکالیف مواجه می‌شوند، بنابراین موقعیت تحصیلی آنان مشروط به کنار آمدن با این چالشهاست (رولند و میکامی، ۲۰۱۴).

1. Latas, Pantić & Obradović
2. Sarason, Sarason & Pierce
3. Von der Embse & Hasson
4. Yoo, Miller & Yip
5. Salaam & Mounts
6. Reuland & Mikami

یکی از مشکلات مهم در مدارس امروزی، سازگاری کلاسی است که می تواند کل فرایند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد و عملکرد تحصیلی را پایین بیاورد (کوشکی، کرامتی و حسنی، ۱۳۹۷). سازگاری در مدرسه علاوه بر بهبود عملکرد تحصیلی به نتایج فراتر از آن نظر دارد (زی و کومن،<sup>۱</sup> ۲۰۱۶). یکی از روش‌های به کار گرفته شده برای کاهش اضطراب برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی است. برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی را ابتدا کاس و کلینگ<sup>۲</sup> در سالهای ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۳ ارائه کرده‌اند. این برنامه که مبتنی بر نظریه دغدغه‌های جاری است، بر این منطق استوار است که به ماهیت اهداف درمان جویان می‌پردازد و به آنها کمک می‌کند تا فرصت‌های خود را برای دستیابی به اهداف افزایش دهنده و در پی اصلاح ساختار انگیزشی باشند، مشوقه‌ها و انگیزه‌های سالم و مثبت را پیگیری و از انگیزه‌های منفی اجتناب و اهداف مناسب را انتخاب کنند. این الگو برای دستیابی به این انگیزه‌ها با ایجاد منابع و فعالیتهای لذت‌بخش جایگزین و بوجود آوردن ساختار انگیزشی انطباقی، کاهش استرس، افزایش شادی و در نهایت کسب رضایتمندی عاطفی، تلاش می‌کند (کاس و کلینگ، ۲۰۰۴). براساس این الگو رفتارها، تجارب و فعالیتهای شناختی انسان با محوریت تعقیب مشوقه‌ها و اهداف سازمان می‌باشد. این نظریه مبتنی بر اصلاح ساختار انگیزشی است (هیلمان، پیترز، کیو و یانگ،<sup>۳</sup> ۲۰۱۷). یافته‌های حاصل از پژوهش اردن<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند که مشاوره انگیزشی نظام مند در افزایش میزان آگاهی از خود و دیگران تأثیر معنادار داشته است. نتایج پژوهش‌های محسنی تکلو و خضری مقدم (۱۳۹۳)، سعادت، کریمی مفرد و قاسم‌زاده (۱۳۹۲)، پورآقارودبرده، طالع پسند و رحیمیان بوگر (۱۳۹۶)، کورمن، باولاد و دیونگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) و بالان، مویز و لوئیس فرناندز<sup>۶</sup> (۲۰۱۳) نشان داده که مشاوره انگیزشی نظام مند بر کاهش اضطراب امتحان و استرس در دانش آموزان مؤثر است.

یکی دیگر از روش‌هایی که در کاهش اضطراب امتحان به کار می‌رود، آموزش مهارت‌های فراشناخت است. فراشناخت را نخستین بار فلاؤ<sup>۷</sup> (۱۹۷۹) مطرح کرده است. فراشناخت به دانش مرتبط با نحوه تفکر و شناخت عواملی گفته می‌شود که بر افکار مؤثرند. مهارت‌های فراشناختی سطوحی از مداخله را که بر محتوای تفکر و باورهای منفی اثر دارند، مطرح می‌کند و بر روش‌های سنتی شناختی تأکید نمی‌کند (ولز،<sup>۸</sup> ۲۰۱۱) و سعی دارد فراشناختهایی را تغییر دهد که به شیوه ناسازگارانه سبب افزایش تفکرات منفی تکرارشونده یا باورهای منفی عمومی می‌شوند (کلارک و فربن،<sup>۹</sup> ۱۹۹۷؛ ترجمه کاویانی، ۱۴۰۰). هدف اصلی مهارت‌های فراشناختی،

1. Zee & Koomen
2. Cox & Klinger
3. Heilemann, Pieters, Kehoe & Yang
4. Erden
5. Korman, Bavelas & De Jong
6. Balán, Moyers & Lewis-Fernández
7. Flavell
8. Wells
9. Clark & Fairburn

آموزش راهبردهایی است به فرد تا خودش را هر کند از مکانیسمهایی که موجب توقف در پردازش به صورت نگرانی، نظرارت بر تهدید و خودکنترلی ناسازگارانه می‌شوند و با آموزش پردازش انعطاف‌پذیر هیجانی روشنی را در آینده برای راهنمایی تفکر و رفتار در مواجهه با تهدید و آسیب پی‌ریزی کند (رایش و هافمن، ۲۰۰۴).

نتایج پژوهش‌های عطایی‌فر، علی‌پور و پاشایی (۱۳۹۴)، سعادتی‌شامیر، طاهرغلامی و جلایی (۱۳۹۶) و الهیاری و مرزیه (۱۳۹۶) نشان داد که آموزش مهارت‌های فراشناخت به دانش‌آموزان سبب کاهش اضطراب امتحان در آنان می‌شود. همچنین پژوهش‌ها از اثربخشی روشهای شناختی در کاهش استرس تحصیلی حمایت کرده‌اند (شعبانی، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی سطح بالا (سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بالایی دارند (انتظاری و فروزنده، ۱۳۹۶).

با توجه به پژوهش‌های پیشین، دستیابی به روشنی با بازدهی بالاتر مورد توجه قرار می‌گیرد. بهمین منظور هدف پژوهش این بوده است که فرضیه زیر را مورد بررسی و آزمون قرار دهد و به سؤال پژوهشی پاسخ گوید.

فرضیه: برنامه مشاوره انگیزشی نظام‌مند گروهی و آموزش مهارت‌های فراشناخت در کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

آیا میان تأثیر آموزش مشاوره انگیزشی نظام‌مند و آموزش مهارت‌های فراشناخت بر کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟

## روش‌شناسی

روش این پژوهش آزمایشی است که با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بسط یافته اجرا شده است. همچنین برای بررسی ماندگاری اثر مداخله‌ها پس از گذشت دو ماه از پس آزمون، آزمون پیگیری برای هر سه گروه انجام شده است. جامعه آماری شامل دختران دانش‌آموز دوره متوسطه اول از دبیرستانهای دولتی منطقه ۱۲ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش به صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شده است. ابتدا از میان مناطق شهر تهران بهشیوه تصادفی منطقه ۱۲ و از میان دبیرستانهای دولتی دخترانه متوسطه اول منطقه ۱۲، دبیرستان دخترانه روشنگر به شیوه تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌های اضطراب امتحان ساراسون و سازگاری تحصیلی برای همه دانش‌آموزان دبیرستان (۳۷۳ نفر) به منزله پیش‌آزمون اجرا شد. پس از اجرای پرسشنامه‌ها افرادی انتخاب شدند که نمره بالاتر از میانگین در اضطراب امتحان و پایین‌تر از میانگین در نمره سازگاری تحصیلی گرفته بودند (۹۵ نفر). پس از جلب رضایت والدین و موافقت افرادی که تمایل به شرکت در پژوهش داشتند، مشروط به نداشتن هیچگونه معلولیت جسمی یا مشکل روانی یا تحصیلی خاص، ۳۶ نفر انتخاب و در

1. Reich & Hofmann

گروههای آزمایش و کنترل به صورت تصادفی (هر گروه ۱۲ نفر) جایگزین شدند. این افراد تا پایان مداخله ها به همکاری خود ادامه دادند. یکی از گروههای آزمایشی مشاوره انگیزشی نظام مند را طبق الگوی کاکس و کلینگر (۲۰۰۲)، به نقل از رزاقیان و بیکدلی، (۱۳۹۴)، براساس کتاب «درمان انگیزشی نظام مند» از کاکس و کلینگر (۲۰۰۴)، طی ۱۰ جلسه ۱/۵ ساعته به صورت هفتگی و منظم دریافت کرد. گروه دیگر تحت آموزش های فراشناخت، براساس الگوی فراشناختی و شناختی فلاول (۱۹۷۹)، قرار گرفتند. براساس این الگو می توان توانایی شخص را برای کنترل انواع گسترهای از اعمال شناختی بالا برد. راهبردهای شناختی راهها و شیوه های یادگیری و راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی اند برای نظارت و کنترل بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها (سیف، ۱۳۹۸)، براساس پروتکل موجود در قسمت روش، طی ۵ جلسه ۱/۵ ساعته این مهارت ها آموزش داده شدند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. هر سه گروه پس از پایان مرحله آموزش مورد پس آزمون قرار گرفتند. پس از دو ماه آزمون پیگیری برای هر سه گروه اجرا شد.

جدول ۱. پروتکل آموزش مهارت های فراشناخت (شهیدی و منشئی، ۱۳۹۴)

جلسه	شرح جلسه
اول	● اجرای پیش آزمون و تشریح کاربرد و اهمیت به کار بستن آموزش مهارت های فراشناختی؛ به داش آموزان توضیح داده می شود که چنانچه هنگام بروز اضطراب امتحان و عدم خود تنظیمی در مورد مسائل تحصیلی از روش های معین کمک بگیرند می توانند در زمینه های تخصصی، اجتماعی و هیجانی عملکردی بهتر داشته باشند، بنابراین برای اینکه بتوانند به این شرایط دست یابند باید چندین گام بردارند.
دوم و سوم	● ارائه گامها به داش آموزان؛ گام اول: اضطراب بالای امتحان را که هم زمان با آن دچار مشکل خود تنظیمی شده اند در ذهن خود تصور کنند. گام دوم: اضطراب موردنظر و عدم خود تنظیمی را تفسیر کنند (تفسیر کردن). گام سوم: شیوه های برخورد با آن اضطراب امتحان و عدم خود تنظیمی را در ذهن خود ترسیم کنند (تجسم). گام چهارم: فکر کنند به چه شیوه هایی می توانند به ابزار آن اضطراب امتحان و عدم خود تنظیمی همراه با آن در محیط یا موقعیت پیر دارند و به بیان دیگر اقدام به تنظیم رفتار کنند (زمینه سازی). گام پنجم: بهترین شیوه مقابله با اضطراب امتحان و عدم خود تنظیمی را حدس بزنند و آن را انتخاب کنند. گام ششم: به دقت مورد را مورد بازبینی قرار دهند.
چهارم و پنجم	● با کمک داش آموزان در گروه، اضطراب های امتحان همراه با عدم خود تنظیمی گوناگون به تصویر کشیده می شود و از آنها خواسته می شود که از طریق کارت راهنمای گام های ارائه شده را انجام دهند.
ششم و هفتم	● خود راهنمایی آشکار: در این مرحله از داش آموزان خواسته می شود تا موارد ارائه شده را با صدای بلند تکرار کنند و با استفاده از کارت راهنمای و به کار گیری گام های آموخته شده نسبت به مهار اضطراب امتحان و غلبه بر عدم خود تنظیمی همراه با آن اقدام کنند، با این تفاوت که در صورت نیاز تنها به ارائه سرخهای جزئی کلامی اتفاق می شود.
هشتم و نهم	● خود راهنمایی کاهنده: این مرحله درونی کردن شیوه های برخورد با اضطراب های بالای امتحان و عدم خود تنظیمی همراه با آن است. لذا ابتدا برای داش آموزان شرح داده می شود که از این به بعد روشی را که یاد گرفته اند در درون خود تمرین کنند. برای این منظور ابتدا پژوهشگر یک موقعیت استرس زای تحصیلی ارائه می کند، مانند امتحان پایان ترم، پس از آن از داش آموزان خواسته می شود که پاسخ مناسب را ارائه کنند.
دهم	● نکار جلسات قبل با این تفاوت که به آنها توصیه می شود که کمتر به کارت راهنمای نگاه کنند. اجرای پس آزمون.

## جدول ۲. پروتکل مشاوره انگیزشی نظاممند براساس الگوی کاکس و کلینگر (۲۰۰۳)

جلسه	شرح جلسه
اول	<ul style="list-style-type: none"> <li>● جلسه مقدماتی: هدف، آشنایی داشتن اعضا با یکدیگر، تصویری اهداف گروه، توضیح منطق روش مورداستفاده در گروه، بحث از ضرورت رازداری و پرداختن به دل نگرانیها و انتظارات مراجعین است.</li> </ul>
دوم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● تکمیل پرسشنامه PCI: اولین گام در این فرایند تکمیل پرسشنامه PCI است. پیش از تکمیل کردن پرسشنامه ابتدا پژوهشگر توضیحات روش و دقیق از اصول و منطق PCI را برای مراجعین ارائه می دهد و مفهوم دغدغه و اهداف، اینکه دغدغه ها هم اهداف مثبت یعنی چیزهایی را که فرد می خواهد به آنها برسد در برمی گیرند و هم اهداف منفی یعنی چیزهایی که فرد می خواهد از آنها خلاص شود و ارتباط میان اهداف و دغدغه ها از یک طرف و افکار، هیجانات و رفتار از طرف دیگر با زبان ساده و مثالهای متعدد برای مراجعین توضیح داده می شود.</li> </ul>
سوم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● مرور دغدغه ها و اهداف مراجعین و نمره گذاری آنها: کمک به درکی واضح تر از دغدغه ها و اهداف مراجعین به صورت عینی و ملموس و کمک به نمره گذاری بهتر و دقیق تر به اهداف خود و نوشتن اهداف کلی و مبهم به صورت عینی و انتظارات واقع بینانه از اهداف خود و کمک به لزیابی بهتر اهداف از نظر میزان رضایت هیجانی دانش آموzan و نهایتاً تهیه نیمرخ سبک انگیزشی دانش آموzan برای هر حیطه به کمک خودشان.</li> </ul>
چهارم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● بررسی ارتباط میان اهداف به این معنا که آیا اهداف یکدیگر را تسهیل می کنند یا با یکدیگر تداخل دارند و مانع یکدیگر می شوند با استفاده از راهبرد ماتریس اهداف. به این صورت که ابتدا پژوهشگر نحوه تکمیل ماتریس اهداف را برای مراجعین توضیح می دهد و از آنها می خواهد تابه تکمیل ماتریس اهداف بپردازند. سپس پژوهشگر از مراجعین می خواهد اهدافی که یکدیگر را تسهیل می کنند یا با هم تداخل ندارند را مشخص کنند و در جلسه بعد گزارش دهدند.</li> </ul>
پنجم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ایجاد سلسله مراتب اهداف: سلسله مراتب اهداف شامل یک سری از اهداف کوچک است که برای دستیابی به هدف نهایی و اصلی ضرورت دارند. در سلسله مراتب اهداف، اولین هدف پیش نیاز هدف دوم محسوب می شود و هدف دوم پیش نیاز هدف سوم و الی آخر.</li> </ul>
ششم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● برنامه ریزی برای دستیابی به سلسله مراتب اهداف: پژوهشگر و مراجعین توافق می کنند که برای دستیابی به سلسله مراتب اهداف تلاش کنند و نتیجه کار خود را در جلسات بعد ارائه کنند.</li> </ul>
هفتم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● حل تضادهای اهداف: پژوهشگر ضمن تشویق اعضا از آنها می خواهد که به تلاش خود برای دستیابی به سلسله مراتب اهداف ادامه دهند و با جایگزین کردن اهداف مناسب واقع بینانه به جای اهدافی که در تضاد با یکدیگرند در جهت کاهش تعارض میان اهداف خود بکوشند.</li> </ul>
هشتم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● رها کردن اهداف نامناسب: در ادامه جلسه، پژوهشگر برای مراجعین توضیح می دهد که حداقل در دو موقعیت زیر بهتر است افراد از اهداف خود چشم پوشی کنند: وقتی که تعارض میان اهداف قابل حل نباشد و وقتی که اهداف دستیناپتنی هستند. پژوهشگر و اعضا گروه در جریان مذاکره فعلی به یکدیگر کمک می کنند تا با پیدا کردن اهداف مناسب واقع بینانه این دسته از اهداف را رها کنند.</li> </ul>
نهم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● تغییر اهداف اجتنابی به گرایشی: پژوهشگر توضیح می دهد که چگونه گاهی باورها و اعتقادات غلط و غیر منطقی به صورت اجتنابهای هراس گونه از اشیا و موقعیتها ظاهر می شوند. مردم به جای توجه به جنبه های مثبت پدیده ها جنبه های منفی آنها را می بینند و انتخاب می کنند. پژوهشگر با ذکر مثال نشان می دهد که چگونه می توان اهداف اجتنابی را به اهداف گرایشی تبدیل کرد. پژوهشگر از مراجعین می خواهد به بررسی اهداف اجتنابی خود بپردازد و آنها را به اهداف گرایشی تبدیل کنند.</li> </ul>
دهم	<ul style="list-style-type: none"> <li>● جمع بندی و نتیجه گیری: مراجعین می توانند برای حیطه های مختلف زندگی خود، اهداف واضح، روش و ملموس طرح کنند، به اهداف متضاد خود توجه کنند، آنها را اصلاح کنند، اهداف نامناسب را رها کنند، اهداف واقع بینانه را پیگیری کنند، سلسله مراتب اهداف را تهیه کنند و به جای تمرکز بر اهداف اجتنابی، به اهداف گرایشی توجه کنند.</li> </ul>

### 1. Personal Concerns Inventory

## ◎ ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون<sup>۱</sup>: پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۰) دارای ۳۰ ماده دوگزینه‌ای (به صورت درست یا غلط) است که به صورت خودگزارشی تکمیل می‌شود. براساس کلید تصحیح، اگر دانش‌آموزان به سؤالهای ۵، ۱۲ و ۵۱ پاسخ خیر و به بقیه سؤالها پاسخ بلی بدهنند، به ازای هر سؤال یک نمره دریافت می‌کنند. جمع نمرات، اضطراب امتحان دانش‌آموزان را به نگام امتحان مشخص می‌کند. دامنه نمرات دانش‌آموزان در مقیاس اضطراب امتحان صفر تا ۳۰ است. روایی تست با روش تحلیل عاملی، چهار عامل برانگیختگی، نگرانی، رفتار نامرتب و نگرانی اجتماعی را نشان داد که جمعاً ۶۳/۰۳ درصد واریانس اضطراب امتحان را توضیح می‌دهند. ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۹۲/۰ گزارش شده است (لاو، گرومبن و راد، ۲۰۱۱).

اعتبار و روایی آزمون اضطراب امتحان ساراسون را دادستان و دانش‌پژوه (۱۳۷۴)، گزارش کرده‌اند. براساس گزارش آنها همه عوامل تست اضطراب کتل با مقیاس اضطراب ساراسون واحد همبستگی مثبت است. برای بررسی پایایی با استفاده از فرمول کودر ریچاردسون ۲۰ ضریب پایایی برای کل نمونه را ۰/۷۹ به دست آورده‌اند.

از آنجا که محاسبه روایی تست مذکور را دادستان و دانش‌پژوه در سال ۱۳۷۴ انجام داده‌اند، پژوهشگر با توجه به این فاصله زمانی احتمال داده است که جامعه پژوهش حاضر با جامعه مورد پژوهش در تحقیق ایشان متفاوت است، بنابراین برای حصول اطمینان بیشتر تصمیم به بررسی مجدد روایی آزمون اضطراب امتحان گرفته است. پژوهشگر آلفای کرونباخ را ۸۵٪ محاسبه کرده و برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی استفاده کرده و نشان داده است که پرسشنامه از سه عامل اشباع شده است که جمعاً ۷۷٪ واریانس اضطراب امتحان را تبیین می‌کنند. این سه عامل شامل هیجان، نگرانی و اعتماد به نفس است. تست اضطراب امتحان ساراسون دارای ۳۷ سؤال بوده که ۷ سؤال آن در مراحل آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی حذف شده است (سؤالهای ۱، ۱۰، ۱۷، ۲۱، ۲۹، ۳۳ و ۳۵).

۲. پرسشنامه سازگاری تحصیلی: این پرسشنامه یکی از درون‌آزمودنیهای پرسشنامه سازگاری با دانشگاه بیکر و سریاک (SACQ<sup>۲</sup>) است. پرسشنامه SACQ یک ابزار خودگزارشی با ۶۷ ماده است و در طیف لیکرت ۷ نمره‌گذاری می‌شود. روایی سازه را محلاتی و ابوالمعالی (۱۳۹۵) گزارش کرده‌اند. براساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه استخراج شده است

1. Sarason's Test Anxiety Scale
2. Lowe, Grumbein & Raad
3. Student Adaptation to College Questionnaire (Baker & Siryk)

که عبارت‌اند از کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف. این مؤلفه‌ها جماعت ۳۷/۵۲ درصد واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. در تحلیل عامل تأییدی نیز روای سازه مورد تأیید قرار گرفته است. در اغلب مطالعات، ضرایب آلفای گزارش شده برای کل مقیاس و خردۀ مقیاس‌های آن بالای ۰/۸۰ است (محلاتی و ابوالمعالی، ۱۳۹۵).

## ■ بیانیه‌های پژوهش

میانگین سنی افراد حاضر در پژوهش به طور کلی ۱۴ سال با انحراف استاندارد ۰/۹۵۶ بود و بیشتر افراد گروه نمونه (۴۷/۲ درصد) در پایه هفتم مشغول به تحصیل بودند. در ادامه شاخصهای توصیفی متغیر اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی در مراحل تحقیق و در گروههای پژوهش در جدول شماره ۳ گزارش شده است.

**جدول ۳.** شاخصهای توصیفی اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروههای پژوهش

سازگاری تحصیلی			اضطراب				گروه
انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	میانگین	مرحله	
۱/۹۴	۰/۵۶۲	۱۰/۱۷	۲/۶۷	۰/۷۷۳	۲۳/۵۸	پیش‌آزمون	آزمایش ۱ (مشاوره انگلیزشی)
۲/۶۰	۰/۷۵۲	۱۸/۳۳	۲/۹۹	۰/۸۶۶	۱۱/۹۲	پس‌آزمون	
۲/۰۲	۰/۵۸۳	۱۴/۹۲	۲/۸۹	۰/۸۳۶	۱۸/۲۵	پیگیری	
۲/۳۰	۰/۶۶۴	۱۰/۷۵	۳/۰۴	۰/۸۷۹	۲۳/۰۰	پیش‌آزمون	آزمایش ۲ (مهارت‌های فراشناخت)
۱/۶۷	۰/۴۸۵	۱۹/۵۰	۲/۲۲	۰/۶۴۴	۱۲/۶۷	پس‌آزمون	
۳/۰۸	۰/۸۹۲	۱۶/۹۲	۳/۸۶	۱/۱۱	۱۸/۱۵	پیگیری	
۲/۰۴	۰/۵۹۰	۱۰/۰۰	۱/۸۱	۰/۵۲۴	۲۱/۷۵	پیش‌آزمون	کنترل
۳/۲۸	۰/۹۴۹	۱۱/۵۸	۳/۲۱	۰/۹۲۸	۱۸/۸۳	پس‌آزمون	
۲/۸۲	۰/۸۱۵	۱۵/۸۳	۲/۱۹	۰/۶۳۳	۱۸/۰۸	پیگیری	

برای بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس با طرح اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان داد که توزیع نمرات در متغیر اضطراب امتحان ( $0/145$  تا  $0/201$  مقدار آماره شاپیرو ویلک) و در متغیر سازگاری تحصیلی ( $0/116$  تا  $0/121$  مقدار آماره شاپیرو ویلک) در گروهها و در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نرمال است ( $P < 0/05$ ). نتایج آزمون لوین نشان داده است مفروضه همگنی واریانسها برقرار است ( $P < 0/05$ ).

## ◎ بررسی اضطراب امتحان

نتایج آزمون ام باکس نشان داد که فرض همگنی ماتریس واریانس کوواریانس میان گروهها برقرار است.  $F = 1/38$ ,  $M = 8/20$ ,  $P > 0.05$ .

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی اضطراب امتحان

اثر	مقدار آماره لامبدا	F	درجه آزادی	خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اضطراب امتحان	0/093	155/44	2	32	0/001	0/907
اضطراب امتحان* گروه	0/338	11/50	4	64	0/001	0/418

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که اثر اضطراب امتحان و اثر تعاملی اضطراب امتحان \* گروه در سطح  $0/01$  معنادار است. آزمون کرویت موچلی نشان داد که مفروضه (ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل شده نرمال یک ماتریس همانی است) برقرار نیست ( $W = 0/819$  و  $p < 0/05$ ). بنابراین برای تفسیر نتایج آزمون اثر درون آزمودنیها از آزمون گرین هاووس گیسر استفاده شد. نتایج آزمون گرین هاووس گیسر نشان داد که اثر اضطراب  $0/01$  و  $f = 93/8/8$  و اثر تعاملی اضطراب امتحان \* گروه  $f = 11/00$  و  $p < 0/01$  در سطح  $0/01$  معنادار است. یعنی اضطراب امتحان آزمودنیهای یک گروه در سه مرحله اندازه گیری (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) دارای تفاوت معنادار بوده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس میان گروهها

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
ثابت	36410/08	1	36410/08	2892/35	0/001	0/989
گروه	80/16	2	40/08	3/18	0/036	0/192
خطا	415/41	32	12/58	-	-	-

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، نتایج تحلیل واریانس میان- گروهی نشان داد که اضطراب امتحان در میان گروهها در سطح  $0/05$  دارای تفاوت معنادار است. اندازه اثر نشان داد که ۱۹ درصد از تغییرات در اضطراب امتحان ناشی از عضویت گروهی است. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین گروهها در اضطراب امتحان

سطح معناداری	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	گروه
۱/۰۰	۰/۸۳	۰/۴۲	مشاوره انگیزشی با فراشناخت
۰/۰۳۳	۰/۸۳	۳/۰۰	مشاوره انگیزشی با کنترل
۰/۰۲۵	۰/۸۳	۲/۵۸	فراشناخت با کنترل

همان‌طور که در جدول شماره ۶ گزارش شده است تفاوت اضطراب امتحان میان گروههای آزمایش و کنترل در سطح  $0/0.5$  معنادار است، ولی میان گروههای آزمایشی در اضطراب امتحان تفاوت معنادار مشاهده نشد ( $p > 0/0.5$ ). یعنی اثربخشی مشاوره انگیزشی و آموزش مهارت‌های فراشناخت بر اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی یکسان است و تفاوت معناداری وجود ندارد.

### بررسی سازگاری تحصیلی

نتایج آزمون ام‌باکس نشان داد که فرض همگنی ماتریس واریانس کوواریانس میان گروهها برقرار است ( $F = 1/10$ ,  $M = 7/15$ ,  $P > 0/0.5$ ). نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که واریانس متغیر وابسته در اندازه‌گیری مکرر همگن است.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی اضطراب امتحان

اثر اندازه اثر	سطح معناداری	خطا	درجه آزادی	F	مقدار آماره لامبدا	اثر
۰/۸۳۷	۰/۰۰۱	۳۲	۲	۱۱۰/۳۴	۰/۱۲۷	سازگاری تحصیلی
۰/۳۷۷	۰/۰۰۱	۶۴	۴	۹/۶۷	۰/۳۸۸	سازگاری تحصیلی * گروه

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که اثر سازگاری تحصیلی و اثر تعاملی سازگاری تحصیلی \* گروه در سطح  $0/0.1$  معنادار است. آزمون کرویت موجلی نشان داد که مفروضه (ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل شده نرمال یک ماتریس همانی است) برقرار است ( $W = 0/936$  و  $P > 0/0.5$ ). نتایج تحلیل واریانس درون-گروهی در ادامه گزارش می‌شود. نتایج آزمون گرین هاووس گیسر نشان داد که اثر سازگاری تحصیلی ( $f = 140/96$ ) و اثر ( $f = 12/45$ ) و اثر تعاملی سازگاری تحصیلی \* گروه ( $f = 12/45$ ) در سطح  $0/0.1$  معنادار است. یعنی سازگاری تحصیلی آزمودنیهای یک گروه در سه مرحله اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) دارای تفاوت معنادار است.

جدول .۸ نتایج تحلیل واریانس میان گروهها

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
ثابت	۲۳۶۷۴/۰۸	۱	۲۳۶۷۴/۰۸	۲۴۳۱/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۹۸۷
گروه	۳۰۸/۲۲	۲	۱۵۴/۱۱	۱۵/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹۰
خطا	۳۲۱/۳۶	۳۳	۹/۷۳	-	-	-

همان‌طور که در جدول شماره ۸ ملاحظه می‌شود نتایج تحلیل واریانس میان گروهی نشان داد که سازگاری تحصیلی در میان گروهها دارای تفاوت معنادار است. اندازه اثر نشان داد که ۴۹ درصد از تغییرات در سازگاری تحصیلی ناشی از عضویت گروهی است. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی گزارش شده است.

جدول .۹ نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین گروهها در سازگاری تحصیلی

گروه	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
مشاوره انگیزشی با فراشناخت	۰/۸۸	۰/۷۳	۰/۲۳۵
مشاوره انگیزشی با کنترل	۳/۰۵	۰/۷۳	۰/۰۰۱
فراشناخت با کنترل	۳/۹۴	۰/۷۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول شماره ۹ گزارش شده است، تفاوت سازگاری تحصیلی میان گروههای آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۱ معنادار است، ولی میان گروههای آزمایشی در متغیرها تفاوت معنادار مشاهده نشده است ( $p > 0.05$ ). یعنی اثربخشی مشاوره انگیزشی و آموزش مهارت‌های فراشناخت بر سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی یکسان است و تفاوت معنادار وجود ندارد.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج پژوهش نشان داد که مشاوره انگیزشی و آموزش مهارت‌های فراشناخت بر اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار بوده‌اند. در هر دو گروه آزمایشی اضطراب امتحان در مرحله پس‌آزمون کاهش یافته، سپس در مرحله پیگیری افزایش داشته است. همچنین سازگاری تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون افزایش، سپس در مرحله پیگیری اندکی کاهش داشته است. با وجود اثربخشی هر دو روش در اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی در گروههای آزمایشی،

## میان دو روش تفاوت معنادار وجود نداشت.

در زمینه اثربخشی مشاوره انگیزشی نظاممند بر اضطراب امتحان یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش محسنی تکلو و خضری‌مقدم (۱۳۹۳)، سعادت و همکاران (۱۳۹۲) و پورا قارودبرده و همکاران (۱۳۹۶) و در زمینه اثربخشی مهارت‌های فراشناخت بر اضطراب امتحان این یافته با پژوهش‌های عطایی‌فر و همکاران (۱۳۹۴)، سعادتی‌شامیر و همکاران (۱۳۹۶) و الهباری و مرزیه (۱۳۹۶) همسو است. یافته‌های حاصل از پژوهش کورمن و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که مشاوره انگیزشی نظاممند در کاهش علائم استرس تأثیری معنادار داشته است. در همین راستا بالان و همکاران (۲۰۱۳) نیز بیان کردند که مشاوره انگیزشی نظاممند در مهارت‌های کنترل استرس تأثیری معنادار داشته است.

در بسیاری از مدل‌های مطرح شده درباره ایجاد و تداوم اضطراب امتحان به محتوای شناخت، تفکرات مزاحم در مورد تهدید و تأثیر این افکار و باورها بر روی سیستم پردازش اطلاعات اشاره شده و به نوعی بر داشت آن تمرکز شده است. با توجه به اینکه هدف مشاوره انگیزشی نظاممند افزایش توانایی در دستیابی به هدف، به حداقل رساندن تعارض میان اهداف، افزایش انگیزه در دستیابی به اهداف، تغییر ساختار انگیزشی و توجه به جنبه‌های مثبت پذیده‌های است، به‌نظر می‌رسد که این نوع مشاوره می‌تواند با تغییر در محتوای شناخت، بعد شناختی اضطراب را هدف قرار دهد و با جایگزین کردن افکار مثبت و سازنده به جای افکار مزاحم و منفی، اضطراب امتحان را کاهش دهد. سعادت و همکاران (۱۳۹۲) معتقدند که مشاوره انگیزشی نظاممند با کار روی مؤلفه‌های منبع کنترل درونی، بیرونی، گرایشی و اجتنابی بودن هدف، احتمال موفقیت، تعارض اهداف و شادمانی و غم ناشی از دستیابی و عدم دستیابی به هدف و تنظیم مناسب آنها می‌تواند اضطراب انگیزشی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان را متأثر سازد. هدف اصلی مهارت‌های فراشناختی شامل توانا کردن افراد به‌گونه‌ای است که با افکار خود به‌شیوه‌ای متفاوت ارتباط برقرار کنند و کنترل و آگاهی فراشناختی قابل انعطاف را گسترش دهند و راهبردهایی را به افراد بدهنند که خودشان را از مکانیسم‌هایی که موجب قفل شدن در پردازش به صورت نگرانی، نظارت بر تهدید و خودکنترلی ناسازگارانه می‌شوند، رها کنند و با آموزش پردازش انعطاف‌پذیر هیجانی طرح و برنامه‌ای را در آینده برای راهنمایی تفکر و رفتار در رویارویی با تهدید و آسیب پی‌ریزی کنند (رایش و هافمن، ۲۰۰۴). پژوهش‌های از اثربخشی روش‌های شناختی در کاهش استرس تحصیلی حمایت کرده‌اند (شعبانی، ۱۳۹۲). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش آموزانی که از راهبردهای شناختی سطح بالا (سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی بهره می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی بالایی دارند (میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ لیم، لاو و نیه، ۲۰۰۸؛ پاکدامن ساوجی، نیوشوا و بریری، ۲۰۱۳؛ به نقل از انتظاری و فروزنده، ۱۳۹۶). یادگیرندگانی که مهارت‌های شناختی و فراشناختی مناسب دارا هستند، در جلسات

1 . Middleton & Midgley

2 . Liem, Lau & Nie

امتحان نیز بهتر می‌توانند سؤالات امتحانی را در کنند، در بازه زمانی امتحان پاسخهای مناسب بدهند و بازده آموزشی و یادگیری قبلی خود را به نمایش بگذارند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مشاوره انگیزشی سبب افزایش سازگاری تحصیلی در گروه تحت برنامه مشاوره انگیزشی شده است. شایان ذکر است که پژوهشی که به بررسی تأثیر مشاوره انگیزشی نظاممند بر سازگاری بپردازد، یافت نشد. در زمینه اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناخت بر بهبود سازگاری تحصیلی، این یافته با پژوهش گل محمدنژاد بهرامی و رحیمی (۱۳۹۵) همسو است. با توجه به این نکته که در مشاوره انگیزشی نظاممند، اهداف نقش کلیدی دارند و انجام دادن هر کاری در زندگی مستلزم تعقیب یک هدف است (کاس و کلینگر، ۲۰۰۴) و سازگاری تحصیلی نیز داشتن نگرش مثبت به اهداف تحصیلی، کامل کردن مقتضیات تحصیلی، مؤثر بودن تلاشها برای رسیدن به این شروط و نگرش مثبت نسبت به این محیط تحصیلی است، بنابراین افزایش انگیزه برای دستیابی به اهداف تحصیلی سبب بهبود سازگاری تحصیلی دانش آموزان می‌شود.

کاهش میزان اضطراب و افزایش سازگاری تحصیلی در این پژوهش نشان دهنده اثرهای مثبت اصلاح ساختار انگیزشی است، به این ترتیب که با کار روی مؤلفه‌های منبع کنترل درونی، بیرونی، گرایشی و اجتنابی بودن هدف، احتمال موفقیت، تعارض اهداف و شademانی و غم ناشی از دستیابی و عدم دستیابی به هدف و نهایتاً با تنظیم مناسب آنها، ایجاد مشوّقهای و انگیزه‌های سالم، جایگزینی افکار مثبت و سازنده به جای افکار آزاردهنده و منفی، می‌توان اضطراب را در دانش آموزان کاهش داد و سبب بالارفتن سازگاری تحصیلی دانش آموزان شد.

همچنین آموزش‌های مهارت‌های فراشناختی توانسته است با بالا بردن آگاهی دانش آموزان از نظام شناختی خود و چگونگی کنترل آن سبب تغییر و کنترل فراشناختهایی شود که به شیوه ناسازگارانه سبب افزایش فکرهای منفی تکرارشونده یا باورهای منفی عمومی می‌شوند. در مقابل فردی با افکار مثبت هدف خود را پیگیری می‌کند و نهایتاً این تغییرات شناختی سبب عملکرد بهتر در امتحان و سازگاری بیشتر در برخورد با مسائل تحصیلی آنان می‌شود.

رویکرد کلی مشاوره انگیزشی نظاممند بر این تفکر استوار است که هر نوع مداخله روان‌شناختی اگر بخواهد موفق شود، باید به مجموعه اهداف فرد در زندگی توجه داشته باشد و همچنین شیوه‌هایی که مراجع اهداف را انتخاب می‌کند و به آنها وابسته می‌شود، بررسی کند (استیونز، هیز و پاکالنیز، ۲۰۱۳). فراشناخت، به اجمال، عبارت است از هرگونه آگاهی یا فرایند شناختی که نظرات و کنترل همه جنبه‌های شناخت را بمعهده دارد. بهنظر می‌رسد این دو روش، همراستا بوده و بر اهداف و شناخت اهداف و بررسی راههای رسیدن به آن معطوفاند. بنابراین بهنظر می‌رسد هر دو روش ضمن اینکه سبب کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی می‌شوند اثری یکسان بر آن داشته باشند. اگر هدف

1. Stevens, Hayes & Pakalnis

در مشاوره انگیزشی نظاممند کاهش استرس و جایگزین کردن افکار مثبت به جای افکار منفی و مزاحم باشد، در مهارت‌های فراشناخت، دانش آموز می‌تواند در مورد افکار خود به شناخت و آگاهی برسد و افکار مزاحم خود را شناسایی و افکار مثبت را جایگزین آن کند و با پذیرش بهتر شرایط در محیط آموزشگاهی دارای سازگاری بهتری باشد. بنابراین دو روش، همراستا هستند و هر دو در کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی تأثیر یکسان دارند.

نتایج آزمون پیگیری نشان می‌دهد که در هر دو گروه آزمایشی در مرحله پیگیری اضطراب امتحان افزایش و سازگاری تحصیلی کاهش پیدا کرده است. در تبیینی می‌توان گفت که چون دانش آموزان در مرحله پیگیری، امتحانات خود را می‌گذرانند، تا حدودی طبیعی است که در این مرحله مقداری تنفس و اضطراب وجود داشته باشد و در پی آن سازگاری تحصیلی کمتر شود. مهم این نکته است که با وجود افزایش اضطراب امتحان و کاهش سازگاری در مرحله پیگیری، همچنان دانش آموزان، اضطراب کمتر و سازگاری بیشتری را نسبت به مرحله پیش آزمون، تجربه می‌کرند و این نکته مثبت اثربخش بودن مشاوره انگیزشی و مهارت‌های فراشناخت، حتی در شرایط امتحانات است. البته برای تداوم اثر ماندگارتر بهتر است این مداخله‌ها در فواصل زمانی متفاوت تکرار شوند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که روانشناسان، همچنین مدیران و مشاوران مدارس با اتخاذ تدبیر آموزشی و تربیتی برای کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دانش آموزان، از رویکردهای مشاوره انگیزشی نظاممند و آموزش مهارت‌های فراشناخت بهره بگیرند.

# منابع

## REFERENCES

- احقر، قدسی. (۱۳۹۴). پیش‌بینی میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی آنان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱، ۷۵-۹۱.
- الهیاری، سپیده و مرزیه، افسانه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان. *چهارمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری*، تهران، دانشگاه نیکان.
- انتظاری، سمیرا و فروزنده، الهام. (۱۳۹۶). اثربخشی مهارت‌های شناختی و فراشناختی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و تربیتی*، ۳، ۸۷-۱۰.
- پورآقازدۀ بردۀ، فاطمه؛ طالع‌پسند، سیاوش و رحیمیان‌بوقر، اسحاق. (۱۳۹۶). اثر مداخلات چندبعدی انگیزشی بر کاهش اضطراب امتحان و احساس عدم کنترل دانش‌آموزان با ناتوانی در پیشرفت تحصیلی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷، ۱-۷.
- دادستان، پریخ و دانش‌پژوه، زهرا. (۱۳۷۴). سنجش و درمان اضطراب و راه‌های کاهش آن. *گزارش پژوهش، سورای تحقیقات استان تهران*.
- رزاقیان، فرانک و بیگدلی، ایمان‌اله. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظاممند گروهی با دارودرمانی در کاهش علائم افسردۀ خوبی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی پالینی*، ۵، ۲۰-۱.
- سعادت، مریم؛ کریمی‌مرد، پیکاه و قاسم‌زاده، عزیز‌رضا. (۱۳۹۲). اثربخشی مشاوره انگیزشی نظاممند بر افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *نشریه توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۴، ۹-۱.
- سعادتی‌شامیر، ابوطالب؛ طاهر‌غلامی، راحله و جلایی، شهربانو. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۴، ۸۹-۱۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت.
- شهریدي، لاله و منشي، غلامرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *تاژه‌های علوم شناختی*، ۱۷، ۳۰-۳۷.
- عطایی، فر، ربابه؛ علی‌پور، علی و پاشایی، لیلا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر جهت‌گیری هدف اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، زن و مطالعات خانواده، ۷، ۱۳۱-۱۵۹.
- کلارک، دی. ام. و فربرن، سی. جی. (۱۹۹۷). درمان‌های شناختی - رفتاری: دانش و روش‌های کاربردی رفتاردرمانی شناختی، ترجمه حسین کاویانی (۱۴۰۰). ویرایش اول. تهران: انتشارات مهر کاویان.
- کوشکی، محمود؛ کرامتی، هادی و حسنی، جعفر. (۱۳۹۷). اثربخشی خودکارآمدی براساس استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۲، ۹۶-۲۱۳.
- گل‌محمدنژاد بهرامی، غلامرضا و رحیمی، المیرا. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان نقده. *آموزش و ارزیابی*، ۳۵، ۶۵-۸۱.
- مایرز لاورنس اس؛ گامست، گلن و گووارینو، ای. جی. (۱۳۹۶). پژوهش چندمتغیری کاربردی، ترجمه حسن پاشا شریفی، ولی‌الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی. تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۶).
- محسنی‌تکلو، مریم و خضری‌مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۳). اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مقطع اول دبیرستان. *کنفرانس آسیب‌شناسی، ریشه‌یابی و ترمیم در روان‌شناسی، شیراز*، شرکت پندار اندیش رهپو.
- محلاتی، ریحانه و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۵). مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملت، نوع مدرسه و جنسیت آنان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵، ۹۹-۱۱۸.

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles : Western Psychological Services.
- Balán, I. C., Moyers, T. B., & Lewis-Fernández, R. (2013). Motivational pharmacotherapy: Combining motivational interviewing and antidepressant therapy to improve treatment adherence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 76(3), 203-209.
- Cox, W. M., & Klinger, E. (Eds.). (2004). *Handbook of motivational counseling: Concepts, approaches, and assessment*. London: Wiley.
- Erden, S. (2015). Awareness: The effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1465-1473.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Heilemann, M. V., Pieters, H. C., Kehoe, P., & Yang, Q. (2011). Schema therapy, motivational interviewing, and collaborative-mapping as treatment for depression among low income, second generation Latinas. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(4), 473-480.
- Korman, H., Bavelas, J. B. & De Jong, P. (2013). Microanalysis of formulations in solution-focused brief therapy, cognitive behavioral therapy, and motivational interviewing. *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), 31-45.
- Latas, M., Pantić, M., & Obradović, D. (2010). Analysis of test anxiety in medical students. *Medicinski Pregled*, 63(11-12), 863-866.
- Lowe, P. A., Grumbein, M. J., & Raad, J. M. (2011). Examination of the psychometric properties of the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E) Scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 503-514.
- Reich, J., & Hofmann, S. G. (2004). State personality disorder in social phobia. *Annals of Clinical Psychiatry*, 16(3), 139-144.
- Reuland, M. M., & Mikami, A. Y. (2014). Classroom victimization: Consequences for social and academic adjustment in elementary school. *Psychology in the Schools*, 51(6), 591-607.
- Salaam, B., & Mounts, N. S. (2016). International note: Maternal warmth, behavioral control, and psychological control. Relations to adjustment of Ghanaian early adolescents. *Journal of Adolescence*, 49, 99-104.
- Sarason, I. G. (Ed.). (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). Anxiety, cognitive interference, and performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 1-18.
- Stevens, J., Hayes, J., & Pakalnis, A. (2013). A randomized trial of telephone-based motivational interviewing for adolescent chronic headache with medication overuse. *Cephalgia*, Epub, doi: 10.1177/0333102413515336.
- Von der Embse, N., & Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: Implications for educators. *Preventing School Failure*, 56(3), 180-187.
- Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Guilford Press.
- Yoo, H. C., Miller, M. J., & Yip, P. (2015). Validation of the internalization of the Model Minority Myth Measure (IM-4) and its link to academic performance and psychological adjustment among Asian American adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(2), 237-246.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.