۷۱-۸۶

مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام‌مند گروهی و آموزش مهارتهای فراشناخت بر اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی دختران دانش‌آموز دوره متوسطه اول*

عصمت درویش[۱] دکتر حسن‌پاشا شریفی[۲] دکتر منصوره شهریاری‌احمدی[۳]

چکیده: پژوهش حاضر به‌منظور بررسی و مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام‌مند گروهی و آموزش مهارتهای فراشناخت بر کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دختران دانش‌آموز دورهٔ متوسطه اول شهر تهران انجام شده است. به‌همین منظور ۳۶ نفر از دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطه اول منطقه ۱۲ آموزش وپرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به‌روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش پژوهش آزمایشی و براساس طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه کنترل بسط‌یافته و جایگزینی تصادفی بود. شرکت‌کنندگان ابزار آزمون را با عنوانهای پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۰) و پرسشنامه سازگاری تحصیلی (۱۹۸۹) در مرحله پیش‌آزمون تکمیل کردند. برنامه مشاوره انگیزشی نظام‌مند گروهی و آموزش مهارتهای فراشناخت طی ده جلسه ۱/۵ ساعته در مورد گروههای آزمایش به اجرا درآمد، در حالی‌که گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. پس از دوره‌های آموزش مرحله پس‌آزمون 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 دانش‌آموزان شده است و تفاوت میان گروههای آزمایشی با گروه کنترل برای هر دو متغیر در سطح ۰/۰۱ معنادار است. به این معنا که هر دو روش مشاوره انگیزشی نظام‌مند و مهارتهای فراشناخت سبب کاهش اضطراب امتحان و افزایش سازگاری تحصیلی شده‌اند. میان میزان اثربخشی گروههای آزمایشی تفاوت معنادار مشاهده نشد ($P > ۰/۰۱$).

کلید واژگان: اضطراب امتحان، سازگاری تحصیلی، مشاوره انگیزشی نظام‌مند، مهارتهای فراشناخت

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۸/۱۹ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۸/۶

* *این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران. sdarvish282@gmail.com
۲. **نویسنده مسئول:** استاد گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. hpssr@yahoo.com
۳. استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. mansure_shahriari@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

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 اســت 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[1]، ۲۰۱۰).

پژوهشــهای نظام‌منــد در زمینهٔ اضطــراب امتحان به‌منزلهٔ یــک پدیدهٔ مهم آموزشــی و بالینی به پژوهشــهای ساراسون، ساراســون و پییرس[2] (۱۹۹۰) برمی‌گردد. آنها معتقدند که موقعیت امتحان همزمان دو دسته پاسخ مرتبط و نامرتبط به آزمون را راه‌اندازی می‌کند. دستهٔ اول سازگاری را افزایش می‌دهند و دســته دوم یعنی پاســخهای نامرتبط به آزمون، با ایجاد حالتهای درماندگی، افزایش سطح واکنشهای فیزیولوژیک، کاهش اعتمادبه‌نفس و تلاشهای مضاعف برای گریز از موقعیت امتحان، سطح ســازگاری را کاهش می‌دهند. نتایج پژوهش احقر(۱۳۹۴)، نشــان داد که ۶۸/۱ درصد از دانش‌آموزان از نظر اضطراب امتحان در سطح متوسط و بالاتر از متوسط قرار دارند.

بنابراین یافتن روشــهای کارآمد و کوتاه‌مدت که موجب کاهش اضطراب امتحان و بهبود ســازگاری تحصیلــی در دانش‌آموزان شــود، از دغدغه‌های آموزش و پرورش محســوب می‌شــود. نتایج فراتحلیل پژوهشــگران روی اضطراب امتحان نشان داده است که ۱۵تا ۲۲ درصد دانش‌آموزان دبیرستانی اضطراب امتحان دارند و اضطراب ۴۱ درصد واریانس مشــکلات سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند (فون‌در امبســه و هاسن[3]، 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[4]، ۲۰۱۵). سازگاری فرایندی است که از هنگام تولد با انسان همراه است و در مراحل مختلف زندگی به‌گونه‌ای خاص شکل می‌گیرد و طی آن فرد برای انطباق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می‌کند تا به نیازها و خواسته‌های خود برسد (سلام و مانتز[5]، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان هرچه به کلاسهای بالاتر می‌روند، با تغییراتی در محیط آموزشی خود مانند معلمان و همســالان، 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[6]، ۲۰۱۴).

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

یکی از مشـــکلات مهم در مدارس امروزی، سازگاری کلاسی است که می‌تواند کل فرایند آموزش و یادگیری را تحت‌تأثیر قرار دهد و عملکرد تحصیلی را پایین بیاورد (کوشکی، کرامتی و حسنی، ۱۳۹۷). ســـازگاری در مدرســـه علاوه بر بهبود عملکـــرد تحصیلی به نتایج فراتر از آن نظـــر دارد (زی وکومن[1]، ۲۰۱۶). یکی از روشهای به‌کار گرفته شده برای کاهش اضطراب برنامه مشاوره انگیزشی نظام‌مند گروهی اســـت. برنامه مشاوره انگیزشـــی نظام‌مندگروهی را ابتدا کاکس و کلینگر[2] در سالهای ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۳ ارائه کرده‌اند. این برنامه که مبتنی بر نظریه دغدغه‌های جاری اســـت، بر این منطق اســـتوار اســـت که به ماهیت اهداف درمان‌جویان می‌پردازد و به آنها کمک می‌کند تا فرصتهای خود را برای دســـتیابی به اهداف افزایش دهند و در پی اصلاح ساختار انگیزشی باشند، مشوقها و انگیزه‌های سالم و مثبت را پیگیری و از انگیزه‌های منفی اجتناب و اهداف مناســـب را انتخاب کنند. این الگو برای دستیابی به این انگیزه‌ها بـــا ایجاد منابع و فعالیتهای لذت‌بخش جایگزین و به‌وجود آوردن ســـاختار انگیزشـــی انطباقی، کاهش استرس، افزایش شادی و در نهایت کسب رضایتمندی عاطفی، تلاش می‌کند (کاکس و کلینگر، ۲۰۰۴). براســـاس این الگو رفتارها، تجارب و فعالیتهای شـــناختی انســـان با محوریت تعقیب مشوقها و اهداف ســـازمان می‌یابند. این نظریه مبتنی بر اصلاح ســـاختار انگیزشی اســـت (هیلمان، پیترز، کیو و یانگ[3]، ۲۰۱۷). یافته‌های حاصل از پژوهش اِردن[4] (۲۰۱۵) نشان دادند که مشاوره انگیزشی نظام‌مند در افزایش میزان آگاهی از خود و دیگران تأثیر معنادار داشته است. نتایج پژوهشهای محسنی‌تکلو و خضری‌مقدم (۱۳۹۳)، سعادت، کریمی‌مفرد و قاسم‌زاده (۱۳۹۲)، پورآقارودبرده، طالع‌پسند و رحیمیان‌بوگر(۱۳۹۶)، کورمن، باولاس و دِ یونگ[5] (۲۰۱۳) و بالان، مویرز و لوئیس فرناندز[6] (۲۰۱۳) نشـــان داده که مشـــاوره انگیزشی نظام‌مند بر کاهش اضطراب امتحان و استرس در دانش‌آموزان مؤثر است.

یکی دیگر از روشـــهایی که در کاهش اضطراب امتحان به‌کار می‌رود، آموزش مهارتهای فراشناخت است. فراشـــناخت را نخســـتین بار فلاول[7] (۱۹۷۹) مطرح کرده است. فراشـــناخت 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[8]، ۲۰۱۱) و سعی دارد فراشناختهایی را تغییر دهد که به شیوه ناسازگارانه سبب افزایش تفکرات منفی تکرارشونده یا باورهای منفی عمومی می‌شوند (کلارک و فربرن[9]، 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

آموزش راهبردهایی است به فرد تا خودش را رها کند از مکانیسمهایی که موجب توقف در پردازش به صورت نگرانی، نظارت بر تهدید و خودکنترلی ناسازگارانه می‌شوند و با آموزش پردازش انعطاف‌پذیر هیجانی روشی را در آینده برای راهنمایی تفکر و رفتار در مواجهه با تهدید و آسیب پی‌ریزی کند (رایش و هافمن [1]، ۲۰۰۴).

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

با توجه به پژوهشهای پیشین، دستیابی به روشی با بازدهی بالاتر مورد توجه قرار می‌گیرد. به‌همین 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 آزمایشـــی است که با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بسط‌یافته اجرا شده است. همچنین برای بررسی ماندگاری اثر مداخله‌ها پس از گذشت دو ماه از پس‌آزمون، 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 ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش به‌صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شـــده اســـت. ابتدا از میان مناطق شـــهر تهران به‌شیوه تصادفی منطقه ۱۲ و از میان دبیرســـتانهای دولتی دخترانه متوسطه اول منطقه ۱۲، دبیرستان دخترانه روشنگر به شـــیوه تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌های اضطراب امتحان ساراســـون و سازگاری تحصیلی برای همه دانش‌آموزان دبیرستان (۳۷۳ نفر) به‌منزلهٔ 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 (۹۵نفر). پس از جلب رضایت والدین و موافقت افرادی که تمایل به شـــرکت در پژوهش داشـــتند، مشـــروط به نداشتن هیچگونه معلولیت جسمی یا مشـــکل روانی یا تحصیلی خاص، ۳۶ نفر انتخاب و در

1. Reich & Hofmann

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

گروههای آزمایش و کنترل به‌صورت تصادفی(هر گروه ۱۲ نفر) جایگزین شدند. این افراد تا پایان مداخله‌ها به همکاری خود ادامه دادند. یکی از گروههای آزمایشی مشاوره انگیزشی نظام‌مند را طبق الگوی کاکس و کلینگر (۲۰۰۲، به نقل از رزاقیان و بیگدلی، ۱۳۹۴)، براساس کتاب «درمان انگیزشی نظام‌مند» از کاکس و کلینگر (۲۰۰۴)، طی ۱۰ جلسه ۱/۵ساعته به‌صورت هفتگی و منظم دریافت کرد. گروه دیگر تحت آموزشهای فراشناخت، براساس الگوی فراشناختی و شناختی فلاول (۱۹۷۹)، قرار گرفتند. براساس این الگو می‌توان توانایی شخص را برای کنترل انواع گسترده‌ای از اعمال شناختی بالا برد. راهبردهای شناختی راهها و شیوه‌های یادگیری و راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی‌اند برای نظارت و کنترل بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها (سیف، ۱۳۹۸). براساس پروتکل موجود در قسمت روش، طی ده جلسه ۱/۵ ساعته این مهارتها آموزش داده شدند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. هر سه گروه پس از پایان مرحله آموزش مورد پس‌آزمون قرار گرفتند. پس از دو ماه آزمون پیگیری برای هر سه گروه اجرا شد.

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

جلسه	شرح جلسه
اول	● **اجرای پیش‌آزمون و تشریح کاربرد و اهمیت به‌کار بستن آموزش مهارتهای فراشناختی:** به دانش‌آموزان توضیح داده می‌شود که چنانچه هنگام بروز اضطراب امتحان و عدم خودتنظیمی در مورد مسائل تحصیلی از روشهایی معین کمک بگیرند می‌توانند در زمینه‌های تحصیلی، 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 دانش‌آموزان:** گام اول: اضطراب بالای امتحان را که همزمان با آن دچار مشکل خودتنظیمی شده‌اند در ذهن خود تصور کنند. گام دوم: اضطراب موردنظر و عدم خودتنظیمی را تفسیر کنند (تفسیر کردن). گام سوم: شیوه‌های برخورد با آن اضطراب امتحان و عدم خودتنظیمی را در ذهن خود ترسیم کنند (تجسم). گام چهارم: فکر کنند به چه شیوه‌هایی می‌توانند به ابراز آن اضطراب امتحان و عدم خودنظیمی همراه با آن در محیط یا موقعیت بپردازند و به‌بیان‌دیگر اقدام به تنظیم رفتار کنند (زمینه‌سازی). گام پنجم: بهترین شیوه مقابله با اضطراب امتحان و عدم خودتنظیمی را حدس بزنند و آن را انتخاب کنند. گام ششم: به‌دقت مورد را مورد بازبینی قرار دهند.
چهارم و پنجم	● با کمک دانش‌آموزان در گروه، اضطرابهای امتحان همراه با عدم خودتنظیمی گوناگون به‌تصویر کشیده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود که از طریق کارت راهنما، گامهای ارائه‌شده را انجام دهند.
ششم و هفتم	● **خودراهنمایی آشکار:** در این مرحله از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا موارد ارائه‌شده را با صدای بلند تکرار کنند و با استفاده از کارت راهنما و به‌کارگیری گامهای آموخته‌شده نسبت به مهار اضطراب امتحان و غلبه بر عدم خودتنظیمی همراه با آن اقدام کنند، با این تفاوت که در این مرحله در صورت نیاز تنها به ارائه سرنخهای جزئی کلامی اکتفا می‌شود.
هشتم و نهم	● **خودراهنمایی کاهنده:** این مرحله درونی کردن شیوه‌های برخورد با اضطرابهای بالای امتحان و عدم خودتنظیمی همراه با آن است. لذا ابتدا برای دانش‌آموزان شرح داده می‌شود که از این به بعد روشی را که یاد گرفته‌اند در درون خود تمرین کنند. برای این منظور ابتدا پژوهشگر یک موقعیت استرس‌زای تحصیلی ارائه می‌کند، مانند امتحان پایان ترم، پس از آن از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که پاسخ مناسب را ارائه کنند.
دهم	● تکرار جلسات قبل با این تفاوت که به آنها توصیه می‌شود که کمتر به کارت راهنما نگاه کنند. اجرای پس‌آزمون.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

جدول ۲. پروتکل مشاوره انگیزشی نظام‌مند براساس الگوی کاکس و کلینگر (۲۰۰۲)

جلسه	شرح جلسه
اول	● **جلسه مقدماتی:** هدف، آشنا شدن اعضا با یکدیگر، تصریح اهداف گروه، توضیح منطق روش مورداستفاده در گروه، بحث از ضرورت رازداری و پرداختن به دل‌نگرانیها و انتظارات مراجعین است.
دوم	● **تکمیل پرسشنامه PCI**[1]: اولین گام در این فرایند تکمیل پرسشنامه PCI است. پیش از تکمیل کردن پرسشنامه ابتدا پژوهشگر توضیحات روشن و دقیق از اصول و منطق PCI را برای مراجعین ارائه می‌دهد و مفهوم دغدغه و اهداف؛ اینکه دغدغه‌ها هم اهداف مثبت یعنی چیزهایی را که فرد می‌خواهد به آنها برسد در برمی‌گیرند و هم اهداف منفی یعنی چیزهایی که فرد می‌خواهد از آنها خلاص شود و ارتباط میان اهداف و دغدغه‌ها ازیک‌طرف و افکار، هیجانات و رفتار از طرف دیگر با زبان ساده و مثالهای متعدد برای مراجعین توضیح داده می‌شود.
سوم	● **مرور دغدغه‌ها و اهداف مراجعین و نمره‌گذاری آنها:** کمک به درکی واضح‌تر از دغدغه‌ها و اهداف مراجعین به‌صورت عینی و ملموس و کمک به نمره‌گذاری بهتر و دقیق‌تر به اهداف خود و نوشتن اهداف کلی و مبهم به‌صورت عینی و انتظارات واقع‌بینانه از اهداف خود و کمک به ارزیابی بهتر اهداف از نظر میزان رضایت هیجانی دانش‌آموزان و نهایتاً تهیه نیمرخ سبک انگیزشی دانش‌آموزان برای هر حیطه به کمک خودشان.
چهارم	● بررسی ارتباط میان اهداف به این معنا که آیا اهداف یکدیگر را تسهیل می‌کنند یا با یکدیگر تداخل دارند و مانع یکدیگر می‌شوند با استفاده از راهبرد ماتریس اهداف. به این‌صورت که ابتدا پژوهشگر نحوه تکمیل ماتریس اهداف را برای مراجعین توضیح می‌دهد و از آنها می‌خواهد تا به تکمیل ماتریس اهداف بپردازند. سپس پژوهشگر از مراجعین می‌خواهد اهدافی که یکدیگر را تسهیل می‌کنند یا با هم تداخل ندارند را مشخص کنند و در جلسه بعد گزارش دهند.
پنجم	● **ایجاد سلسله‌مراتب اهداف:** سلسله‌مراتب اهداف شامل یک سری از اهداف کوچک است که برای دستیابی به هدف نهایی و اصلی ضرورت دارند. در سلسله‌مراتب اهداف، اولین هدف پیش‌نیاز هدف دوم محسوب می‌شود و هدف دوم پیش‌نیاز هدف سوم و الی آخر.
ششم	● **برنامه‌ریزی برای دستیابی به سلسله‌مراتب اهداف:** پژوهشگر و مراجعین توافق می‌کنند که برای دستیابی به سلسله‌مراتب اهداف تلاش کنند و نتیجه کار خود را در جلسات بعد ارائه کنند.
هفتم	● **حل تضادهای اهداف:** پژوهشگر ضمن تشویق اعضا از آنها می‌خواهد که به تلاش خود برای دستیابی به سلسله‌مراتب اهداف ادامه دهند و با جایگزین کردن اهداف مناسب و واقع‌بینانه به‌جای اهدافی که در تضاد با یکدیگرند در جهت کاهش تعارض میان اهداف خود بکوشند.
هشتم	● **رها کردن اهداف نامناسب:** در ادامهٔ جلسه، پژوهشگر برای مراجعین توضیح می‌دهد که حداقل در دو موقعیت زیر بهتر است افراد از اهداف خود چشمپوشی کنند: وقتی که تعارض میان اهداف قابل‌حل نباشد و وقتی که اهداف دست‌نیافتنی هستند. پژوهشگر و اعضای گروه در جریان مذاکره فعال به یکدیگر کمک می‌کنند تا با پیدا کردن اهداف مناسب و واقع‌بینانه این دسته از اهداف را رها کنند.
نهم	● **تغییر اهداف اجتنابی به گرایشی:** پژوهشگر توضیح می‌دهد که چگونه گاهی باورها و اعتقادات غلط و غیرمنطقی به‌صورت اجتنابهای هراس‌گونه از اشیا و موقعیتها ظاهر می‌شوند. مردم به‌جای توجه به جنبه‌های مثبت پدیده‌ها جنبه‌های منفی آنها را می‌بینند و انتخاب می‌کنند. پژوهشگر با ذکر مثال نشان می‌دهد که چگونه می‌توان اهداف اجتنابی را به اهداف گرایشی تبدیل کرد. پژوهشگر از مراجعین می‌خواهد به بررسی اهداف اجتنابی خود بپردازند و آنها را به اهداف گرایشی تبدیل کنند.
دهم	● **جمع‌بندی و نتیجه‌گیری:** مراجعین می‌توانند برای حیطه‌های مختلف زندگی خود، اهداف واضح، روشن و ملموس طرح کنند، به اهداف متضاد خود توجه کنند، آنها را اصلاح کنند، اهداف نامناسب را رها کنند، اهداف واقع‌بینانه را پیگیری کنند، سلسله‌مراتب اهداف را تهیه کنند و به‌جای تمرکز بر اهداف اجتنابی، به اهداف گرایشی توجه کنند.

1. Personal Concerns Inventory

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

◉ ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون[1]: پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۰) دارای ۳۰ ماده دوگزینه‌ای (به‌صورت درست یا غلط) است که به‌صورت خودگزارشی تکمیل می‌شود. براساس کلید تصحیح، اگر دانش‌آموزان به سؤالهای ۵، ۱۲ و ۵۱ پاسخ خیر و به بقیه سؤالها پاسخ بلی بدهند، به‌ازای هر سؤال یک نمره دریافت می‌کنند. جمع نمرات، اضطراب امتحان دانش‌آموزان را به‌هنگام 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 نامرتبط 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 ۰/۹۲ گزارش شده است (لاو، گرومبین و راد[2]، ۲۰۱۱).

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

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 اعتمادبه‌نفس 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[3] (۱۹۸۹) 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)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

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

یافته‌های پژوهش

میانگین ســـنی افراد حاضر در پژوهش به‌طورکلی ۱۴ سال با انحراف استاندارد ۰/۹۵۶ بود و بیشتر افراد گروه نمونه (۴۷/۲ درصد) در پایه هفتم مشـــغول به تحصیل بودند. در ادامه شـــاخصهای توصیفی متغیر اضطراب امتحان و سازگاری تحصیلی در مراحل تحقیق و در گروههای پژوهش در جدول شماره۳ گزارش شده است.

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

گروه		اضطراب			سازگاری تحصیلی		
	مرحله	میانگین	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش۱ (مشاوره انگیزشی)	پیش‌آزمون	۲۳/۵۸	۰/۷۷۳	۲/۶۷	۱۰/۱۷	۰/۵۶۲	۱/۹۴
	پس‌آزمون	۱۱/۹۲	۰/۸۶۶	۲/۹۹	۱۸/۳۳	۰/۷۵۲	۲/۶۰
	پیگیری	۱۸/۲۵	۰/۸۳۶	۲/۸۹	۱۴/۹۲	۰/۵۸۳	۲/۰۲
آزمایش۲ (مهارتهای فراشناخت)	پیش‌آزمون	۲۳/۰۰	۰/۸۷۹	۳/۰۴	۱۰/۷۵	۰/۶۶۴	۲/۳۰
	پس‌آزمون	۱۲/۶۷	۰/۶۴۴	۲/۲۲	۱۹/۵۰	۰/۴۸۵	۱/۶۷
	پیگیری	۱۸/۱۵	۱/۱۱	۳/۸۶	۱۶/۹۲	۰/۸۹۲	۳/۰۸
کنترل	پیش‌آزمون	۲۱/۷۵	۰/۵۲۴	۱/۸۱	۱۰/۰۰	۰/۵۹۰	۲/۰۴
	پس‌آزمون	۱۸/۸۳	۰/۹۲۸	۳/۲۱	۱۱/۵۸	۰/۹۴۹	۳/۲۸
	پیگیری	۱۸/۰۸	۰/۶۳۳	۲/۱۹	۱۵/۸۳	۰/۸۱۵	۲/۸۲

برای بررســـی 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 (۰/۱۴۵ تا ۰/۲۰۱ مقدار آماره شاپیرو ویلک) و در متغیر سازگاری تحصیلی (۰/۱۱۶ تا ۰/۱۲۱ 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 ($p>0/05$).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

◉ بررسی اضطراب امتحان

نتایج آزمون ام‌باکس نشـــان داد که فرض همگنی ماتریس واریانس کوواریانس میان گروهها برقرار است(Box's M=۸/۳۰، F =۱/۳۸ و P >۰/۰۵).

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی اضطراب امتحان

اثر	مقدار آماره لامبدا	F	درجه آزادی	خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اضطراب امتحان	۰/۰۹۳	۱۵۵/۴۴	۲	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۹۰۷
اضطراب امتحان* گروه	۰/۳۳۸	۱۱/۵۰	۴	۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۱۸

نتایـــج تحلیل واریانس چندمتغیری نشـــان داد که اثـــر اضطراب امتحان و اثـــر تعاملی اضطراب امتحان * گروه در ســـطح ۰/۰۱ معنادار اســـت. آزمون کرویت موچلی نشان داد که مفروضه (ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل‌شده نرمال یک ماتریس همانی است) برقرار نیست (Mauchly's W =۰/۸۱۹ و p<۰/۰۵). بنابرایـــن برای تفســـیر نتایج آزمون اثـــر درون‌آزمودنیها از آزمون گرین هاوس گیســـر استفاده شـــد. نتایج آزمون گرین هاوس گیسر نشـــان داد که اثر اضطراب (f =۹۳/۸۶ و p<۰/۰۱) و اثر تعاملی اضطراب امتحان* گروه (f =۱۱/۰۰ و p<۰/۰۱) در ســـطح ۰/۰۱ معنادار اســـت. یعنی اضطراب امتحان آزمودنیهای یک گروه در ســـه مرحله اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون 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	۳۶۴۱۰/۰۸	۱	۳۶۴۱۰/۰۸	۲۸۹۲/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۹۸۹
گروه	۸۰/۱۶	۲	۴۰/۰۸	۳/۱۸	۰/۰۳۶	۰/۱۹۲
خطا	۴۱۵/۴۱	۳۲	۱۲/۵۸	–	–	–

همان‌طـــور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شـــود، نتایج تحلیل واریانس میان-گروهی نشـــان داد که اضطراب امتحان در میان گروهها در ســـطح ۰/۰۵ دارای تفاوت معنادار اســـت. اندازه اثر نشـــان داد که ۱۹ درصد از تغییرات در اضطراب امتحان ناشی از عضویت گروهی است. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی گزارش شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین گروهها درا ضطراب امتحان

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

همان‌طور که در جدول شماره ۶ گزارش شده است تفاوت اضطراب امتحان میان گروههای آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۵ معنادار است، ولی میان گروههای آزمایشی در اضطراب امتحان تفاوت معنادار مشاهده نشد($p > ۰/۰۵$). 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 نشـــان داد که فرض همگنی ماتریس واریانس کوواریانس میان گروهها برقرار اســـت (Box's M=۷/۱۵، F =۱/۱۰ و $P>۰/۰۵$). نتایج آزمون لوین نیز نشـــان داد که واریانس متغیر وابسته در اندازه‌گیری مکرر همگن است.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی اضطراب امتحان

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

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشـــان داد که اثر ســـازگاری تحصیلی و اثر تعاملی ســـازگاری تحصیلی * گروه در ســـطح ۰/۰۱ معنادار است. آزمون کرویت موچلی نشان داد که مفروضه (ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل‌شده نرمال یک ماتریس همانی است) برقرار است (Mauchly's W =۰/۹۳۶ و $p > ۰/۰۵$). نتایج تحلیل واریانس درون-گروهی در ادامه گزارش می‌شود.

نتایج آزمون گرین هاوس گیســـر نشان داد که اثر ســـازگاری تحصیلی (f=۱۴۰/۹۶ و $p<۰/۰۱$) و اثر تعاملی ســـازگاری تحصیلی* گروه (f=۱۲/۴۵ و $p <۰/۰۱$) در ســـطح ۰/۰۱ معنادار اســـت. یعنی سازگاری تحصیلی آزمودنیهای یک گروه در سه مرحله اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) دارای تفاوت معنادار است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

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 ($p > ۰/۰۵$). 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،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

میان دو روش تفاوت معنادار وجود نداشت.

در زمینه اثربخشی مشاوره انگیزشی نظام‌مند بر اضطراب امتحان یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش محسنی‌تکلو و خضری‌مقدم (۱۳۹۳)، سعادت و همکاران (۱۳۹۲) و پورآقارودبرده 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 الهیاری 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 کرده‌اند 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 دانش 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 پدیده‌هاست، 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 به‌جای 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 بدهند که خودشان را از مکانیسمهایی که موجب قفل شدن در پردازش به‌صورت 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). پژوهشها نیز از اثربخشی روشهای شناختی در کاهش استرس تحصیلی حمایت کرده‌اند (شعبانی، ۱۳۹۲). همچنین پژوهشها نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی سطح بالا (سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی بهره می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی بالایی دارند (میدلتون و میگلی[1]، ۱۹۹۷؛ لیم، لاو و نیه[2]، ۲۰۰۸؛ پاکدامن‌ساوجی، نیوشا 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

امتحان نیز بهتر می‌توانند سؤالات امتحانی را درک 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 مشـــاوره انگیزشی شده است. شایان ذکر است که پژوهشی که به بررسی تأثیر مشاوره انگیزشی نظام‌مند بر ســـازگاری بپردازد، یافت نشد. در زمینه اثربخشـــی آموزش مهارتهای فراشناخت بر بهبود سازگاری تحصیلی، این یافته با پژوهش گل‌محمدنژاد بهرامی و رحیمی (۱۳۹۵) همسوست. 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(کاکس و کلینگر، ۲۰۰۴) و سازگاری تحصیلی نیز داشتن نگرش مثبت به اهداف تحصیلی، کامل کردن مقتضیات تحصیلی، مؤثر بودن تلاشـــها برای رســـیدن به این شـــروط و نگرش مثبت نســـبت به این محیط تحصیلی اســـت، بنابراین افزایش انگیزه برای دستیابی به اهداف تحصیلی سبب بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

کاهش میزان اضطراب و افزایش سازگاری تحصیلی در این پژوهش نشان‌دهندهٔ اثرهای مثبت اصلاح ســـاختار انگیزشی است، به این ترتیب که 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 دســـتیابی به هدف و نهایتاً با تنظیم مناســـب آنها، ایجاد مشـــوقها و انگیزه‌های ســـالم، جایگزینی افکار مثبت و سازنده به‌جای افکار آزاردهنده و منفی، می‌توان اضطراب را در دانش‌آموزان کاهش داد و سبب بالارفتن سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان شد.

همچنین آموزشـــهای مهارتهای فراشناختی توانسته اســـت با بالا بردن آگاهی دانش‌آموزان از نظام شـــناختی 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. درمقابل 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 شـــود، 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[1]، ۲۰۱۳).

فراشـــناخت، به اجمال، عبارت اســـت از هرگونه آگاهی یا فرایند شناختی که نظارت و کنترل همه جنبه‌های شـــناخت را به‌عهده دارد. به‌نظر می‌رســـد 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

در مشاوره انگیزشی نظام‌مند کاهش استرس و جایگزین کردن افکار مثبت به‌جای افکار منفی و مزاحم باشد، در مهارتهای فراشناخت، دانش‌آموز 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 دانش‌آموزان در مرحله پیگیری، امتحانات خود را می‌گذراندند، تا حدودی طبیعی است که در این مرحله مقداری تنش و اضطراب وجود داشته باشد و در پی آن سازگاری تحصیلی کمتر شود. مهم این نکته است که باوجود افزایش اضطراب امتحان و کاهش سازگاری در مرحلهٔ پیگیری، همچنان دانش‌آموزان، اضطراب کمتر و سازگاری بیشتری را نسبت به مرحله پیش‌آزمون، تجربه می‌کردند و این نکتهٔ 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 تدابیر آموزشی و تربیتی برای کاهش اضطراب امتحان و بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان، از رویکردهای مشاوره انگیزشی نظام‌مند و آموزش مهارتهای فراشناخت بهره بگیرند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

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 (۱) ، 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 (۲)، ۸۷-۱۰۱.

پورآقارودبرده، فاطمه؛ طالع‌پسند، سیاوش و رحیمیان‌بوگر، اسحاق. (۱۳۹۶). اثر مداخلات چندبعدی انگیزشی بر کاهش اضطراب امتحان و احساس عدم کنترل دانش‌آموزان با ناتوانی در پیشرفت تحصیلی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷ (۱۳)، ۱-۷.

دادستان، پریرخ و دانش‌پژوه، زهرا. (۱۳۷۴). *سنجش و درمان اضطراب و راه‌های کاهش آن*. گزارش پژوهش، شورای تحقیقات استان تهران.

رزاقیان، فرانک و بیگدلی، ایمان‌اله. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام‌مند گروهی با دارودرمانی درکاهش علائم افسرده‌خویی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲۰ (۵)، ۱-۲۳.

سعادت، مریم؛ کریمی‌مفرد، پگاه و قاسم‌زاده، عزیزرضا. (۱۳۹۲). اثربخشی مشاوره انگیزشی نظام‌مند بر افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *نشریه توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۴، ۱-۹.

سعادتی‌شامیر، ابوطالب؛ طاهرغلامی، راحله و جلایی، شهربانو. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارتهای فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۴ (۱)، ۸۹-۱۰۲.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات دوران.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۲). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*. تهران: انتشارات سمت.

شهیدی، لاله و منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۷ (۳)، ۳۰-۳۷.

عطایی‌فر، 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 (۲۷)، 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*، ۷ (۲)، ۱۹۶-۲۱۳.

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*، ۹ (۳۵)، ۶۵-۸۱.

مایرز لاورنس اس.؛ گامست، گلن و گوئارینو، ای. جی. (۱۳۹۶). *پژوهش چندمتغیری کاربردی*، ترجمه حسن‌پاشا شریفی، ولی‌اله فرزاد، سیمین‌دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن آبادی، 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 دورهٔ متوسطه با توجه به ملیت، نوع مدرسه و جنسیت آنان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵ (۴)، ۹۹-۱۱۸.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]

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. *Cephalalgia,* 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.4.8]