

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی بر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان^۱

لیلا شعاعی^۲

دکتر علیرضا حیدری^۳

دکتر سعید بختیارپور^۴

دکتر پرویز عسکری^۵

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۲/۲۴

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۷/۰۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی بر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بهبهان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۶۰ نفر از آنان انتخاب، و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل (هر گروه ۲۰ دانش‌آموز) قرار گرفتند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر، گونزالز، تیلور، آگازه و آنتون (۱۹۷۸) و اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) استفاده شد. روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. گروه‌های آزمایش تحت آموزش راهبردهای فراشناختی (۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و روش هم‌شاگردی (۶ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای) قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از آزمون آماری تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو آموزش راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی بر کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بودند ($p < 0.01$)، همچنین نتایج نشان داد، آموزش راهبردهای فراشناختی نسبت به روش هم‌شاگردی، دارای تأثیر بیشتری بر بهبود اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بود ($p < 0.01$). لذا می‌توان از این آموزش‌ها در جهت کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بهره برد.

کلیدواژه: راهبردهای فراشناختی، روش هم‌شاگردی، اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی

^۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی می باشد.

^۲ دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

^۳ گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) arheydarie@gmail.com

^۴ گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

^۵ گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

مقدمه

اضطراب^۱ به حالتی اشاره می‌کند که به موجب آن، فرد بیش از حد معمول درباره وقوع رخدادی وحشتناک در آینده، نگران و تنیده و ناراحت است. در تعریف این سازه، به ترکیب پیچیده‌ای از دیگری واکنش‌های احساسی منفی، مانند نگرانی و ترس نیز اشاره شده است. از جمله پیامدهای آسیب‌زای اضطراب می‌توان به اطمینان نداشتن فرد به توانایی خود در کنترل احساس‌ها و واکنش‌های اضطرابی و نیز اداره تکالیف زندگی به نحو مطلوب اشاره کرد (غلامی بورنگ، مه‌رام و کارشکی، ۱۳۹۶؛ هالیون، تولین و دیفنباچ^۲، ۲۰۱۹). از طرفی، حضور در محیط‌های آموزشی مانند مدرسه، همواره برای بسیاری از دانش‌آموزان، با تجاربی از سطوح گوناگون اضطراب همراه است. و یکی از مهم‌ترین انواع اضطراب‌ها در محیط‌های آموزشی، اضطراب امتحان^۳ می‌باشد (بورتون و باکستر^۴، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که امتحانات یکی از مهم‌ترین عوامل استرس‌زا در مدارس هستند که پیامدهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی مختلفی دارند و می‌تواند منجر به کاهش عملکرد دانش‌آموزان در طی امتحانات شود (جلیل‌زاده و زارعی، ۱۳۹۷). اضطراب امتحان واکنشی روان‌شناختی در برابر یک موقعیت ارزیابی‌کننده است که دانش‌آموزان تحت ارزیابی را دچار تردید کرده و توان مقابله با موقعیت‌ها را در آنها کاهش می‌دهد. اضطراب امتحان در موقعیت‌های فشارزای تحصیلی منجر به کاهش عملکرد تحصیلی و بروز اندیشه‌های آزار دهنده ذهنی می‌گردد. بر اساس مدل‌های شناختی، اضطراب امتحان شامل دو بعد شناختی اضطراب (افکار نگران‌کننده و نشخوارهای ذهنی) و رفتاری (واکنش‌های فیزیولوژیکی در موقعیت امتحان و کاهش عملکرد) می‌باشد (کنول، والتینر و هولزمن^۵، ۲۰۱۹).

از طرفی، می‌توان گفت با افزایش میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان، میزان اهمال‌کاری تحصیلی^۶ نیز در آن‌ها افزایش می‌یابد (شاهرخی و نصری، ۱۳۹۳). نوع رایجی از اهمال‌کاری در دانش‌آموزان، اهمال‌کاری تحصیلی در آنهاست. اهمال‌کاری تحصیلی به این معنا است که فرد تصمیم به اتمام کاری را دارد اما در به پایان رساندن آن کار در زمان مورد نظر ناموفق است. به عبارتی دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان اهمال یا تعلل در آمادگی برای امتحان یا انجام تکالیف درسی تعریف

^۱. Anxiety

^۲. Hallion, Tolin & Diefenbach

^۳. Test anxiety

^۴. Burton & Baxter

^۵. Knoll, Valentiner & Holzman

^۶. Academic perfectionism

شده است (کورتوویچ، ورودلجک و ایدزانوویک^۱، ۲۰۱۹). اهمال کاری تحصیلی می‌تواند پیش‌بینی کننده افسردگی و نشانه‌های آن در دانش‌آموزان باشد و سطح پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را در مدرسه پایین آورد (لوین، گرین-دمرس، ورنر و میلیاوسکایا^۲، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه‌تری دارند، بیشتر دچار اهمال کاری تحصیلی شده و همین باعث تجربه اضطراب امتحان بیشتری در آنان می‌شود (ونستونه و هیکز^۳، ۲۰۱۹). با توجه به همبودی و تعامل اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی توسط دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس، به کارگیری مداخلات آموزشی و شناختی می‌تواند منجر به بهبود مشکلات تحصیلی آنان شود.

یکی از این مداخلات آموزشی و شناختی به کارگیری راهبردهای فراشناختی^۴ است. فراشناخت شکلی از شناخت یا به معنای شناخت شناخت است که بر فرآیندهای شناختی اعمال نظارت می‌کند و از مؤثرترین مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده در انجام تکالیف پیچیده به شمار می‌رود. در واقع، فرآیند فراشناخت به این ترتیب است که در آن یادگیرنده، از چگونگی استفاده از اطلاعات موجود برای رسیدن به هدف، چگونگی روند یادگیری خود، توان قضاوت کردن درباره فرآیندهای شناختی در یک تکلیف خاص و چگونگی استفاده از این راهبردها برای رسیدن به اهداف آگاهی داشته و در حین عملکرد و بعد از انجام عملکرد، پیشرفت خود را ارزیابی می‌کند. (چن، بیورکمن، زوو و انگستروم^۵، ۲۰۱۹). پژوهش‌های مختلف اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی را مورد تأیید قرار داده است. برای مثال، عارف‌زاده و جلالی (۱۳۹۷) اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد عوامل مهم در بروز اضطراب امتحان در دانش‌آموزان باورهای فراشناخت آنها می‌باشد. قدم‌پور، خلیلی گشنیگانی و رضائیان (۱۳۹۷) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای فراشناختی در فعالیت‌های تحصیلی، موجب می‌شود انگیزش تحصیلی بیشتری در آنها به وجود آمده و به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری نیز دست پیدا کنند. عطایی‌فر، پوراحمد و پاشایی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود نشان دادند که فراشناخت می‌تواند نقش مهمی در یادگیری تکالیف درسی و مهار اضطراب امتحان و کاهش

^۱. Kurtovic, Vrdoljak & Idzanovic

^۲. Levine, Green-Demers, Werner & Milyavskaya

^۳. Vanstone & Hicks

^۴. Meta-cognition

^۵. Chen, J. H., Björkman, A., Zou, J. H., & Engström

رفتارهای اهمالکارانه دانش‌آموزان داشته باشد. هم‌چنین، زیگلر و اوپدناکر^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند با آموزش راهبردهای فراشناختی بهبود پیدا کرده و به تبع آن خودکارآمدی و تلاش‌های تحصیلی خودنظم یافته در دانش‌آموزان ارتقاء پیدا کند و به این ترتیب بر اضطراب امتحان فائق می‌آیند. لی و وانگ^۲ (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای فراشناخت در افزایش خودکارآمدی و کاهش اهمال‌کاری در دانشجویان مؤثرند. نتایج پژوهش موونگ، اسچیفل، سنیونگا و کیدی^۳ (۲۰۱۹) نشان داد که راهبردهای فراشناخت موجب بهبود انگیزش تحصیلی تحصیلی در دانش‌آموزان شده است. کرزو^۴ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که راهبردهای فراشناخت موجب افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی در دانش‌آموزان می‌شود. هو و هونگ^۵ (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای فراشناخت بر بهبود عملکرد امتحان و کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مؤثرند. لیاو و وانگ (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای فراشناخت به دانشجویان در افزایش خودکارآمدی و مهارت و کاهش اضطراب در خواندن زبان‌های خارجی مؤثر بوده است.

یکی دیگر از مداخلات آموزشی که با راهبردهای فراشناختی مرتبط می‌باشد و می‌تواند در زمینه بهبود اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر باشد، روش هم‌شاگردی^۶ است (یامان^۷، ۲۰۱۹). روش هم‌شاگردی به صورت دو نفری صورت می‌گیرد و به صورت آموزش یک دانش‌آموز به دانش‌آموز دیگر انجام می‌گیرد. در آموزش هم‌شاگردی معمولاً یک دانش‌آموز به وسیله دانش‌آموز دیگری که از او مجرب‌تر و آگاه‌تر است آموزش‌ها را دریافت می‌کند (سیف، ۱۳۹۷). یکی از پشتوانه‌های نظری روش هم‌شاگردی نظریه ویگوتسکی^۸ (۱۹۷۸) است. بر اساس مفاهیم نظریه ویگوتسکی، پرس‌وجو و کمک طلبی از فرد ماهرتر به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در «حوزه‌ی تقریبی رشد»^۹ پیشرفت کند. حوزه‌ی تقریبی رشد فاصله‌ای است میان سطح فعلی رشد که از طریق توانایی حل مسئله مستقل کودک تعیین می‌شود با پتانسیل رشد که از طریق حل مسئله با راهنمایی و همکاری

^۱. Ziegler & Opendakker

^۲. Li & Wong

^۳. Muwonge, Schiefele, Ssenyonga & Kibedi

^۴. Cerezo

^۵. Xu, J., & Huang

^۶. peer tutoring

^۷. Yaman

^۸. Vigotsky

^۹. The zone of proximal development

یک بزرگسال یا کودک توانمندتر از خود تعیین می‌گردد (براون، کورتیس و هاریس^۱، ۲۰۱۹). پژوهش‌های مختلف اثربخشی آموزش هم‌شاگردی را مورد تأیید قرار داده است. برای مثال، در پژوهشی، هلی، بلوک و کلی^۲ (۲۰۱۹) نشان دادند که آموزش هم‌شاگردی موجب افزایش خودتنظیمی و انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان شده و اهمال کاری را در آنها کاهش می‌دهد. در پژوهشی دیگر، بورگر و مک‌گریگور^۳ (۲۰۱۸) بر تأثیرات آموزش هم‌شاگردی بر سلامت و پیشرفت برنامه آموزش تأکید کردند. عبدالرحیم، یوسف و اودو تایو^۴ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش هم‌شاگردی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان اقتصاد دانشگاه نیجریه نشان دادند که دانشجویان در گروه آموزشی هم‌شاگردی، نمرات درسی بالاتری نسبت به دانشجویان گروه آموزشی عادی را به دست آوردند و اضطراب امتحان نیز در آنها کاهش یافت. با توجه به اثرات نامطلوب اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی و پیامدهای ناشی از آنها، باید در ابتدا منابع اضطراب را تعیین کرد و با مداخلات آموزشی توسط معلمان و شاگردان توانا و ماهر به بهبود آن پرداخته شود. اضطراب در حد کم و سازنده در دوره برگزاری امتحانات باعث افزایش تکاپو و انگیزه فرد خواهد شد، اما اگر مقدار آن از حد تعادل فراتر رود باعث اختلال در عملکرد شخص می‌شود و می‌تواند منجر به تهدید زندگی حرفه‌ای فرد مبتلاء گردد و وی را در انجام تکالیف و آماده شدن برای امتحان دچار اهمال کاری تحصیلی کند. از طرفی آموزش مهارت‌های فراشناختی و هم‌شاگردی برای افزایش شناخت دانش‌آموزان از نحوه یادگیری، تفکر انتقادی جهت جستجو و کاوش در مسائل جدید و حل مسئله برای انتقال روش‌های حل مسئله از مدرسه به زندگی واقعی از اهداف و ضرورت‌های پژوهش در حوزه روان‌شناسی یادگیری می‌باشد. لذا بر اساس آنچه گفته شد، سوال پژوهش این است که آیا بین اثربخشی آموزش «راهبردهای فراشناختی» و «روش هم‌شاگردی» بر اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟

^۱. Brown, Curtis & Harris

^۲. Healy, Block & Kelly

^۳. Burgess & McGregor

^۴. AbdulRaheem, Yusuf & Odutayo

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه دبیرستان‌های دخترانه شهرستان بهبهان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۱۷۳۴ نفر بودند. که ابتدا به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین دبیرستان‌های دخترانه شهرستان بهبهان تعداد ۴ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در بین همه‌ی دانش‌آموزان توزیع شد، سپس به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز که بر اساس پرسشنامه‌های مورد استفاده در این مطالعه دارای نمره بالاتر از میانگین در اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی برخوردار بودند، تعداد ۶۰ نفر از آنها با اعلام رضایت شرکت در پژوهش به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار گرفتند (هر گروه ۲۰ نفر). بعد از انتخاب دانش‌آموزان واجد شرایط در شرایط یکسان پیش آزمون به عمل آمد و سپس گروه آزمایش اول تحت مداخله راهبردهای فراشناختی، گروه آزمایش دوم تحت آموزش روش هم‌شاگردی و گروه کنترل تحت هیچ‌گونه آموزشی از راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی قرار نگرفتند. بعد از اتمام جلسات آموزشی، از گروه‌های آزمایش و کنترل در شرایط یکسان پس آزمون به عمل آمد. یک ماه بعد نیز مرحله پیگیری از هر سه گروه گرفته شد. بعد از جمع‌آوری داده‌های پیش آزمون و پس آزمون اطلاعات گردآوری شده با آزمون‌های آماری مناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. همچنین برای رعایت اصول اخلاقی، بعد از اتمام جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون بر روی گروه‌های آزمایشی و کنترل، جلسات درمانی مناسب بر روی گروه کنترل نیز اجرا گردید. بعد از گردآوری اطلاعات به دست آمده، داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ و با استفاده از تحلیل کواریانس چند متغیره و تک متغیره و روش تعقیبی بن‌فرونی مورد تحلیل آماری قرار گرفتند.

- خلاصه جلسات راهبردهای فراشناختی

آموزش راهبردهای فراشناختی از طریق بسته آموزش فراشناختی گردان‌شکن، یارمحمدیان و عجمی (۱۳۸۹) در طی شش جلسه یک ساعته استفاده شد. روایی و پایایی این بسته آموزشی مورد تأیید آن‌ها واقع شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات راهبردهای فراشناختی

جلسه	شرح جلسه
اول	تعریف راهبردهای فراشناخت: پس از معرفی و آشنایی با دانش‌آموزان، در این جلسه تعاریف متعددی از فراشناخت ارائه گردید و سپس به ارائه راهبردهای عمده فراشناختی اعم از راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی پرداخته شد.
دوم	تعریف مراحل اجرای فراشناخت: در این جلسه، مراحل اجرای فراشناخت بیان گردید که شامل آگاهی از پیش‌دانسته‌ها، ارزشیابی تشخیصی، خودتنظیم‌کنندگی، برنامه‌ریزی، نظارت مداوم و تجدیدنظر بود.
سوم	تعریف رویکرد حل مسئله عمل‌گرایانه دیویی: طی این جلسه، به بیان تعاریف مختلف از مسئله و حل مسئله پرداخته شد، سپس رویکرد عمل‌گرایانه دیویی برای حل مسئله مورد بررسی قرار گرفت. مراحل این رویکرد عبارت‌اند از: عرضه مسئله، تعریف مسئله، طراحی فرضیه، تجربه فرضیه و انتخاب بهترین فرضیه.
چهارم	تدریس رویکرد حل مسئله گشتالت (حل مسئله از طریق بینش): طی این جلسه، به بیان حل مسئله از طریق بینش پرداخته شد و مراحل این جلسه شامل تشخیص مسئله، دوره نهفتگی، بینش، حفظ پذیری راه‌حل‌های مبتنی بر بینش و تعمیم راه‌حل‌های مبتنی بر بینش بود.
پنجم	در این جلسه به اهمیت تفکر انتقادی در یادگیری و سپس تعاریف متعدد از تفکر انتقادی پرداخته شد و سپس چهارچوب‌های تجویزی برای تفکر انتقادی به دانش‌آموزان ارائه شد.
ششم	تدریس مراحل اجرایی تفکر انتقادی: این مراحل عبارت‌اند از تشخیص مسئله، تعریف، معرفی و درک ماهیت مسئله، عمل کردن بر روی راه‌حل‌های کشف شده، کشف راه‌حل‌های احتمالی، نگاه به عقب و ارزشیابی نتایج فعالیت‌های انجام شده.

- خلاصه جلسات روش هم‌شاگردی

برای اجرای روش هم‌شاگردی به معلم کلاس اطلاعات لازم در ارتباط با روش آموزش هم‌شاگردی و نحوه صحیح اجرای آن، ارائه گردید. پس از آنکه معلم به طور کامل با این روش آشنا شد، برای آگاه شدن و آشنایی دانش‌آموزان با روش آموزش هم‌شاگردی از طریق هم‌کلاسی^۱، معلم کلاس به همراه پژوهشگر در قالب یک زوج آموزشی روش را عملاً برای دانش‌آموزان به اجرا در آوردند. در واقع برای دانش‌آموزان نقش بازی کردند. از آنجا که این روش با پرسیدن سوالات هدف‌دار و مرحله به مرحله از طرف آموزش دهنده و دادن پاسخ و رسیدن به جواب مسئله از طرف یادگیرنده همراه بود، در مرحله نقش بازی کردن معلم و پژوهشگر، نکاتی در ارتباط با نحوه سوال پرسیدن آموزش دهنده، چگونگی پاسخ دادن یادگیرنده به سوالات، چگونگی تقاضای کمک گیرنده از شریک آموزشی، نحوه بازخورد دادن و تشویق کردن شریک آموزشی به دانش‌آموزان ارائه شد. در این جلسات از درس ریاضی برای اجرای روش هم‌شاگردی استفاده شد. مدت زمان هر جلسه هم‌شاگردی ۷۵

^۱. Class Wide Peer Tutoring

دقیقه بود که ۴۵ دقیقه معلم به تدریس موضوع درسی خود می‌پرداخت و ۳۰ دقیقه نیز به آموزش هم‌شاگردی اختصاص می‌یافت. معلم کلاس بعد از تدریس، جفت‌های آموزشی را تعیین می‌کرد و بر اساس علاقه خود دانش‌آموزان و یا به صورت تصادفی یکی از آنها را به عنوان آموزش دهنده و دیگری را به عنوان یادگیرنده انتخاب می‌نمود. نقش‌های دانش‌آموزان مرتباً تعویض می‌شد. به طوری که همه آنها هر دو نقش آموزش دهنده و یادگیرنده را تجربه کردند. جفت‌های دانش‌آموزان بعد از یک هفته (دو جلسه) به طور تصادفی تغییر می‌کردند. این روش هم‌شاگردی به مدت ۶ جلسه به اجرا در آمد. روایی و پایایی این روش آموزشی در پژوهش‌هایی از جمله قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) و سونگ، لووناستین و شای^۱ (۲۰۱۸) تأیید شده است.

ابزارهای پژوهش

- پرسشنامه اضطراب امتحان

پرسشنامه اضطراب امتحان توسط اسپیلبرگر، گونزالز، تیلور، آگازه و آنتون^۲ (۱۹۷۸) تهیه شده است. این پرسشنامه ۲۰ سوال دارد دو مولفه «نگرانی» سوالات ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹ و ۲۰ و «هیجان‌پذیری» سوالات ۱، ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵ و ۱۸ را اندازه‌گیری می‌کنند. نمره-گذاری در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای صورت می‌گیرد به این صورت که اصلاً ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گاهی اوقات ۳ نمره و اغلب ۴ نمره تعلق می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره‌ی فرد در این پرسشنامه به ترتیب ۲۰ و ۸۰ می‌باشد (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵). نمرات دانش‌آموزان به سه دسته اضطراب امتحان در حد کم (نمره بین ۲۰ تا ۴۰)، متوسط (نمره بین ۴۱ تا ۶۰) و زیاد (نمره بین ۶۱ تا ۸۰) تقسیم بندی می‌شود. بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و ضرایب به روش تصنیف ۰/۹۲ و بازآزمایی ۰/۹۰ به دست آمده است (شاهرخی و نصری، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است.

^۱. Song, Loewenstein & Shi

^۲. Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton

- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی توسط سواری (۱۳۹۰) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۱۲ سوال ۳ مؤلفه «اهمال کاری تحصیلی عمدی»، «اهمال کاری تحصیلی ناشی از خستگی جسمی روانی» و «اهمال کاری تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی» اندازه‌گیری می‌کند. سوالات پرسشنامه به صورت پنج‌گزینه‌ای بوده که به صورت هرگز نمره صفر، به ندرت نمره ۱، بعضی اوقات نمره ۲، بیشتر اوقات نمره ۳ و همیشه نمره ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. سواری (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۵، مؤلفه اول را ۰/۷۷، مؤلفه دوم را ۰/۶۰ و مؤلفه سوم را ۰/۷۰ گزارش نموده است و از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی تاکمن روایی آزمونی را با مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ بدست آورده که این مقدار در سطح ۰/۰۰۳ معنی‌دار بوده است (سواری، ۱۳۹۰). پایایی پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان رامیان به تعداد ۸۶۰ نفر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است (میرعرب رضی و جعفری، ۱۳۹۴). پایایی کل پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی تاکمن (۱۹۹۱) محاسبه و برابر ۰/۳۵ برآورد شد که در سطح ۰/۰۰۳ معنی‌دار بوده است که نشان دهنده روایی پرسشنامه است (سواری، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ دست آمده است.

نتایج

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایشی و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

متغیرهای وابسته	سنجش	گروه فراشناختی		گروه هم‌شاگردی		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب امتحان	پیش‌آزمون	۳۱/۴۴	۰/۹۶۴	۳۱/۳۸	۰/۸۸۵	۳۱/۵۰	۰/۷۳۰
	پس‌آزمون	۲۶/۵۶	۱/۷۱۱	۲۸/۹۴	۱/۱۸۱	۳۰/۷۵	۱/۹۴۹
	پیگیری	۲۸/۰۰	۱/۵۰۶	۲۸/۳۸	۱/۶۶۸	۳۰/۵۶	۲/۴۷۶
اهمال کاری	پیش‌آزمون	۱۳/۰۶	۰/۸۵۴	۱۲/۹۴	۰/۸۵۴	۱۳/۰۰	۰/۸۱۶
	پس‌آزمون	۱۰/۱۳	۱/۰۸۸	۱۱/۰۰	۱/۰۳۳	۱۲/۳۸	۱/۲۵۸
	پیگیری	۱۰/۲۵	۱/۱۸۳	۱۱/۰۰	۱/۰۹۵	۱۲/۴۴	۱/۲۶۳

جدول ۲، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد.

قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس را برآورد می‌کنند، به بررسی آنها پرداخته شد. بدین منظور نرمال بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که سطح معنی‌داری در آزمون فوق‌الذکر از $0/05$ بزرگ‌تر است لذا توزیع نمرات در متغیرهای تحقیق طبیعی بود ($P > 0/05$). نتایج همگنی واریانس‌ها^۱ نشان داد که سطح معناداری به‌دست‌آمده از آزمون لوین بزرگ‌تر از $0/05$ می‌باشد. همچنین، بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) و متغیرهای وابسته در همه سطوح عامل (یعنی گروه‌های آزمایش و کنترل) برابری و همگنی حاکم بود. بر اساس مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون^۲ سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش آزمون بزرگ‌تر از $0/05$ بود. از آنجایی که تعامل غیر معنی‌داری بین متغیرهای وابسته و کمکی (کواریت‌ها) مشاهده شد، بنابراین فرض همگنی شیب خط رگرسیون برای متغیرهای پژوهش پذیرفته شد. همچنین چون متغیرهای کمکی (پیش آزمون‌ها) با یکدیگر همبستگی کمتر از $0/90$ داشتند و با توجه به همبستگی‌های به دست آمده، از مفروضه هم‌خطی چندگانه بین متغیرها اجتناب شده است. در ادامه برای مقایسه گروه‌های آزمایشی و کنترل بر اساس نمره‌های پس‌آزمون‌ها، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها، جهت تعیین تأثیر مداخله آموزش «راهبردهای فراشناختی» و «روش هم‌شاگردی» بر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمره‌های پس‌آزمون اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه‌های آزمایشی «آموزش راهبردهای فراشناختی» و «روش هم‌شاگردی» و کنترل

اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
اثر پیلاپی	$0/093$	$13/18$	۴	۶۲	$0/001$
لامبدای ویلکز	$0/09$	$36/8$	۴	۶۰	$0/001$
اثر هتلینگ	$10/92$	$78/36$	۴	۵۸	$0/001$
بزرگترین ریشه‌وری	$10/92$	$17/67$	۴	۳۱	$0/001$

^۱. Homogeneity of variance

^۲. Homogeneity of regression

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، آزمون‌های آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری در گروه‌های آموزش «راهبردهای فراشناختی»، «روش هم‌شاگردی» و «کنترل» نشان می‌دهد که این گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. در ادامه، جدول ۴ نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای نمره‌های پس‌آزمون در متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری روی نمره‌های پس‌آزمون اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرهای وابسته	مجموع مجدورات	DF	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
اضطراب امتحان	۲۹۹/۱۷	۲	۱۴۹/۵۸	۹۰/۵۰	۰/۰۰۱
اهمال‌کاری	۳۴۵/۵۱	۲	۱۷۲/۷۵	۱۲۰/۰۹	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد، نسبت‌ها تحلیل کواریانس تک متغیری برای متغیرهای وابسته نشان می‌دهند که در متغیرهای اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی بین گروه‌های آموزش «راهبردهای فراشناختی»، «روش هم‌شاگردی» و «کنترل» تفاوت معنی‌دار دیده می‌شود. بنابراین حداقل یکی از آموزش‌ها بر متغیرهای وابسته تأثیر معناداری دارد. جهت پیدا شدن اینکه کدام آموزش مؤثر بوده و آیا بین آموزش‌های مختلف تفاوت معنادار وجود داشته است یا خیر، از نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه تفاوت میانگین‌های اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی

گروه‌های «آموزش راهبردهای فراشناختی»، «روش هم‌شاگردی» و «کنترل» در مرحله پس‌آزمون

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی‌داری
اضطراب امتحان	راهبردهای فراشناختی - گروه کنترل	-۲/۷۵۰**	۰/۷۶۵	۰/۰۰۱
	روش هم‌شاگردی - گروه کنترل	-۱/۴۵۸**	۰/۷۴۵	۰/۰۰۱
اهمال‌کاری تحصیلی	راهبردهای فراشناختی - روش هم‌شاگردی	۱/۲۹۲**	۰/۷۱۰	۰/۰۰۱
	راهبردهای فراشناختی - گروه کنترل	-۱/۴۳۸**	۰/۷۲۰	۰/۰۰۱
اهمال‌کاری تحصیلی	روش هم‌شاگردی - گروه کنترل	-۱/۳۷۵**	۰/۷۳۰	۰/۰۰۱
	راهبردهای فراشناختی - روش هم‌شاگردی	۰/۰۶۳*	۰/۶۵۸	۰/۰۱۳

** $p < 0.01$ ، * $p < 0.05$

با توجه به نتایج جدول ۵ تفاوت میانگین گروه آموزش راهبردهای فراشناختی با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین گروه روش هم‌شاگردی با گروه کنترل است که نشان دهنده آن است که روش آموزشی راهبردهای فراشناختی نسبت به روش هم‌شاگردی اثربخشی بیشتری بر کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی بر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بود. اولین نتیجه این بود که آموزش راهبردهای فراشناختی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته با نتایج یافته‌های عارف‌زاده و جلالی (۱۳۹۷)، عظیمی و حاتمی (۱۳۹۵)، مرادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، زهرارخشان پور و همکاران (۱۳۹۵)، عطایی‌فر و همکاران (۱۳۹۴)، هو و هونگ (۲۰۱۸)، لیائو و وانگ (۲۰۱۸)، باربارا، نیکولین، مونکبو و لوئیس^۱ (۲۰۱۸)، هانس، توماس، روگر و لایف^۲ (۲۰۱۸)، هنریک و آدریان^۳ (۲۰۱۸) و نورداهل، نورداهل، همدال و ولز^۴ (۲۰۱۷) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر اضطراب امتحان هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، از نظر دیدگاه فراشناختی یکی از اساسی‌ترین اشکال ناسازگاری فراشناختی، اضطراب است که قادر است زمینه را برای سایر اختلال‌های روانی و افسردگی فراهم آورد. از طرفی، در هنگام بروز اضطراب امتحان، بسیاری از فرایندهای شناختی توجهی با عملکرد موثر دانش‌آموزان تداخل می‌یابند، به این ترتیب، اکثر دانش‌آموزان در مراحل مختلف قبل، هنگام و پس از امتحان، اضطراب را تجربه می‌کنند و موجب می‌شود فرد نتواند عملکرد مطلوبی در زمان امتحان داشته باشد (هانس و همکاران، ۲۰۱۸). اصل اساسی آموزش راهبردهای فراشناختی آن است که اختلال روان‌شناختی با فعال شدن نوعی سبک تفکر ناسازگارانه موسوم به سندرم شناختی-توجهی مرتبط است. در بسیاری از افراد، دوره‌های هیجانی و ارزیابی منفی (مانند غمگینی، اضطراب، خشم، احساس بی‌ارزشی) محدود و گذرا هستند. با این وجود، سندروم توجهی-شناختی اثراتی دارد که افراد را در دام اختلال‌های بلندمدت و عودکننده گرفتار ساخته و شامل نوعی سبک تفکر درجامنده (تکرار شونده) به صورت نگرانی با

^۱. Barbara; Nicoline; Munkebo & Louise

^۲. Hans; Thomas; Roger & Leif

^۳. Henrik, Nordahl & Adrian

^۴. Nordahl, Nordahl, Hjemdal & Wells

نشخوار فکری متمرکز بر تهدید و رفتارهای مقابله‌ای ناسازگارانه (مانند سرکوب فکر، اجتناب) است (هنریک و آدریان، ۲۰۱۸). این سبک پیامدهایی دارد که به حفظ و تداوم هیجان‌ها و تقویت افکار منفی منجر می‌شود. به طور کلی، سندرم توجهی-شناختی موجب تداوم احساس تهدید در فرد می‌باشد. هنگامی که باورهای فراشناختی منفی فعال می‌شوند، فرد به ارزیابی منفی نگرانی می‌پردازد، یعنی دچار نگرانی می‌شود و همین امر افزایش اضطراب و احساس ناتوانی در مقابله می‌شود. که به ارزیابی منفی نگرانی می‌پردازد، یعنی دچار نگرانی می‌شود و همین امر موجب افزایش اضطراب و احساس ناتوانی در مقابله می‌شود. که بر ارزیابی منفی نگرانی و علائم مرتبط با آن منجر می‌شود. درحالی که راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا افکار منفی درباره امتحان را با افکار مثبت جایگزین کرده و به این ترتیب، اضطراب امتحان در آنها کاهش یابد (کنول و همکاران، ۲۰۱۹).

همچنین، در این پژوهش دیده شد که آموزش راهبردهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته با نتایج یافته‌های شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶)، منصوری فر و محمدی کمال‌آبادی (۱۳۹۴)، زیگلر و اوپدناکر (۲۰۱۹)، لی و وانگ (۲۰۱۹) و میولاس و ناوارو^۱ (۲۰۱۵) مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی هماهنگ است. با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت، ارتباط معکوسی بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با اهمال‌کاری وجود دارد. زیرا بکارگیری راهبردهایی از قبیل تکرار، مرور، بسط و گسترش و سازماندهی موجب می‌شود فرد از اهمال‌کاری فاصله بگیرد (هاول و واتسون^۲، ۲۰۰۷). در حالی که تحقیقات نشان داده است که فرد اهمال‌کار از راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان استفاده لازم را نمی‌برد. این افراد توانایی ضعیفی در تعیین اهداف برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف داشته و در تخمین دقیق زمان مورد نیاز برای کامل کردن تکالیف، مشکل دارند (لی و وانگ، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که به طور گسترده از راهبردهای شناختی شامل سازماندهی، نظارت و کنترل استفاده می‌کنند پیشرفت خود را زیر نظر دارند و قدرت سازگاری بیشتری کسب خواهند نمود. این دانش‌آموزان تکالیف خود را با انگیزه انجام می‌دهند و مدیریت زمان بهتری نسبت به دیگر دانش‌آموزان دارند (کرمی و امیرتیموری، ۱۳۹۲). همین انگیزش آنها و مدیریت زمان باعث می‌شود که آنها نسبت به انجام تکالیف خود اهمال‌کاری نکنند. بنابراین، منطقی است که آموزش راهبردهای فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر واقع شود.

^۱. Muelas & Navarro

^۲. Howell & Watson

همچنین نتایج پژوهش نشان داد روش هم‌شاگردی بر بهبود اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته با نتیجه پژوهش یامان (۲۰۱۹) و هلی و همکاران (۲۰۱۹) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، معلمان و همسالان می‌توانند به عنوان اعطاکنندگان مشترک یادگیری به دانش‌آموزان باشند. بر اساس نظریه ویگوتسکی، باید فرصت‌هایی را برای ساختن دانش و یادگیری دانش‌آموزان از طریق معلم و سایر همسالان فراهم ساخت. یکی از ابزارهای مهم برای تحقق بخشیدن به این مسئله، آموزش روش هم‌شاگردی است (لک، ۱۳۸۷). روش هم‌شاگردی به عنوان یکی از روش‌های آموزش محور است که در ایجاد رفتارهای اجتماعی مثبت و افزایش تعاملات در بین دانش‌آموزان بسیار مؤثر است. همچنین یک روش فعال با تأثیر بر پیشرفت تحصیلی، بالا بردن تمرکز و افزایش مدت زمان انجام تکالیف مؤثر است. منظور از روش هم‌شاگردی روشی است که تمام اعضای کلاس همزمان به صورت گروه‌های دو نفری به صورت زوج‌های آموزشی تمرین می‌کنند. در هر جلسه دانش‌آموزان هم می‌توانند آموزش دهنده هم یادگیرنده و یا فقط یک نقش را داشته باشند. وقتی دانش‌آموزان با هم تعامل آموزشی داشته باشند و در آموزش و انتقال آموخته‌های خود به همدیگر نقش فعال داشته همه دانش‌آموزان می‌توانند دانسته‌های خود را به همدیگر به روش‌های متفاوت منتقل کنند (هلی و همکاران، ۲۰۱۹). لذا وقتی دانش‌آموزان با هم تعامل آموزشی دارند، آمادگی بهتری برای امتحان کسب می‌کنند و کمتر دچار اضطراب امتحان می‌شوند. از طرفی وقتی در طول سال تحصیلی دانش‌آموزان سطح یادگیری‌شان با هم پیش برود و سطح توانایی مشابه با یکدیگر جفت شوند این موارد می‌تواند عاملی باشد که آنها مدیریت زمان بهتری داشته باشند و در انجام تکالیف جدید بیشتری داشته باشند.

از طرفی، نتایج پژوهش نشان داد تفاوت میانگین گروه آموزش راهبردهای فراشناختی با گروه کنترل بیشتر از تفاوت میانگین گروه روش هم‌شاگردی با گروه کنترل است که نشان دهنده آن است که روش آموزشی راهبردهای فراشناختی اثربخشی بیشتری بر کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی داشته است. پژوهشی که هر دو آموزش راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی را بر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار دهد، یافت نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که بر دروس مختلف تسلط پیدا کرده و شاهد پیشرفت تحصیلی خود در محیط آموزشی باشند، موفقیت در محیط آموزشی و خودارزشیابی مثبت در مدرسه به مدد راهبردهای فراشناختی می‌تواند، سلامت روان دانش‌آموزان را

تضمین کند (زیگلر و اوپدناکر، ۲۰۱۹). بسیاری از دانش‌آموزان ساعت‌های متمادی مطالعه می‌کنند، ولی نتیجه رضایت بخش را نمی‌گیرند، و درصد آموخته‌ها پایین است، این افراد به علت بی‌خبری از روش‌های درست یادگیری و مطالعه، وقت و انرژی زیادی تلف می‌کنند، ولی به نتیجه مطلوب دست نمی‌یابند. به طور کلی، دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی برخوردار می‌شوند سطح بالاتری از سازماندهی، نظارت و کنترل را از خود نشان می‌دهند، نسبت به دانش‌آموزانی که آموزش راهبردهای فراشناختی ندیده‌اند، نسبت به ضعف و قوت خود آگاهی بیشتری دارند (هو و هونگ، ۲۰۱۸). در نتیجه این دانش‌آموزان انتظارات معقول‌تری از خود در ارتباط با امتحان و نتیجه آن دارند و این آگاهی و اشراف باعث کاهش نگرانی و به تبع آن کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزانی که از طریق کاربرد راهبردهای فراشناختی، با الگوهای مختلف حل مسئله و تفکر انتقادی آشنا می‌شوند، نسبت به دانش‌آموزانی که به روش هم‌شاگردی مطالب را فرا گرفته‌اند، از انگیزه درونی بالاتری برای ادامه تحصیل برخوردارند، و با انگیزش بیشتری به درک و فهم عمیق‌تر یادگیری و بهبود توانایی‌هایشان می‌پردازند و از آنجایی که با فهم عمیق‌تری به فهم مطالب می‌پردازند به یادگیری معنی‌دار در دانش‌آموزان می‌انجامد که این خود به نوبه خود منجر به پیشرفت تحصیلی بهتری در دانش‌آموزان خواهد شد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷). آموزش چگونگی استفاده از دانش فراشناخت باعث می‌شود که دانش‌آموزان در دروس بهتر عمل کنند. یک یادگیرنده، دانش و اطلاعات گوناگونی دارد که آن‌ها را هنگام یادگیری، فرامی‌خواند و با هم می‌آمیزد تا یک فضای کارکردی یا آموزشی و پرورشی فراهم آورد. دانش‌آموزانی که برای شناخت خود اهمیت قائل هستند، در عملکرد تحصیلی بهتر عمل می‌کنند؛ زیرا با رسیدن به این امر می‌توانند منابع درونی و بیرونی لازم را برای رسیدن به هدف‌های یادگیری‌شان کنترل کنند (لیائو و وانگ، ۲۰۱۸).

از آنجا که پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان بهبهان صورت گرفته در خصوص تعمیم نتایج بایستی با احتیاط عمل شود و نسبت به تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر و دانش‌آموزان در دیگر شهرها جانب احتیاط رعایت گردد. این پژوهش می‌توانست هم به صورت کمی و هم کیفی (ترکیبی) انجام شود، اما به دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش این مورد بود. حجم نمونه تحقیق محدود به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بهبهان بوده است، برای رفع این محدودیت می‌توان پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی هر دو جنس دانش‌آموزان به اجرا

درآورد. با توجه به اثربخشی دو روش آموزشی راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی به ویژه مؤثرتر بودن راهبردهای فراشناختی، پیشنهاد می‌شود برای معلمان و مسئولان تربیتی در دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی، آنها را با این راهبردها آشنا کرد و آزمون راهبردهای فراشناختی در مدارس اجرا شود تا دانش‌آموزان دچار اضطراب امتحان و اهمال‌کار و ناآشنا با راهبردهای فراشناختی، شناسایی شده و دوره‌های متناسب توسط متخصصان تربیتی برای آنها در نظر گرفته شود. هم‌چنین معلمان به جای تمرکز بر حجم یادگیری یادگیرندگان به روش‌های یادگیری و افزایش مهارت‌های آنها در یادگیری توجه کنند. پیشنهاد می‌شود آموزش راهبردهای فراشناختی به صورت کاربردی و عملی در شروع سال تحصیلی برای دانش‌آموزان اعمال شود، زیرا تمرین و تکرار آن در طی سال زمینه کاهش اضطراب امتحان و پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی را فراهم می‌آورد.



کتابنامه

- جلیل‌زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۲)، ۱۳-۳۶.
- زهرارخشان‌پور، ماهرخ؛ رضامودی، جلیل و دستجردی، رضا (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین توانایی فراشناخت با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *سومین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و آموزش در ایران*
- سواری، کریم (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه علمی و پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی*، ۵ (۲)، ۹۷-۱۱۱.
- سواری، کریم (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبجرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی، *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۲ (۳)، ۴۳-۵۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*، ویرایش هفتم، تهران: انتشارات دوران.
- شاه‌رخ، مسلم و نصری، صادق (۱۳۹۳). بررسی ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰ (۲)، ۱۸۵-۱۶۳.
- شیخ‌الاسلامی، علی (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۶)، ۸۱-۱۰۲.
- شیخ‌الاسلامی، علی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۶)، ۳، ۲۳-۶۵-۸۴.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۱). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۶ (۱۸)، ۱-۱۵.
- عارف‌زاده، نگار و جلالی، محترم (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *سومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در علوم انسانی، چالشها و راه حل‌ها*
- عطایی‌فر، ربابه؛ پوراحمد، علی و پاشایی، لیلا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر جهت‌گیری هدف، اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله زن و مطالعات خانواده*، ۷ (۲۷)، ۱۵۹-۱۳۱.

عظیمی، مریم و حاتمی، محمد (۱۳۹۵). اثربخشی درمان فراشناختی در کاهش اضطراب امتحان، بهبود خود پنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه روان‌شناسی مثبت*، ۷(۲۲)، ۷۴-۸۸.

غلامی بورنگ، فاطمه؛ مهرا، بهروز؛ و کارشکی، حسین. (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس اضطراب از پژوهش برای دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۲۳(۱)، ۷۸-۹۳.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا و رضائیان، مهدی (۱۳۹۷). تأثیر آموزش بسته فراشناختی (تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت) بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۷۱-۹۰.

کرمی، آزاد الله و امیرتیموری، محمدحسن (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عزت نفس دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان قدس. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۹(۲)، ۸۵-۱۰۸.

گردان‌شکن، مریم؛ یارمحمدیان، محمدحسین و عجمی، سیما (۱۳۸۹). تأثیر تدریس بسته فراشناختی بر خودراهبری در یادگیری دانشجویان مدارک پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲(۱۰)، ۱۳۰-۱۳۱.

لک، الهام (۱۳۸۷). تأثیر روش آموزش هم‌شاگردی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۴(۱۳)، ۸۸-۱۱۱.

مرادی‌زاده، یزدان؛ نوری قاسم آبادی، ربابه و حسنی، جعفر (۱۳۹۵). نقش باورهای فراشناخت و راهبردهای کنترل فکر در علائم اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *روان‌شناسی شناختی*، ۴(۴)، ۲۱-۳۰.

منصوری‌فر، جواد و محمدی کمال آبادی، نسرین (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان (مطالعه موردی: شهرستان مینودشت)، *کنفرانس بین‌المللی اقتصاد مدیریت و علوم اجتماعی، اسپانیا*

میرعرب رضی، رضا و جعفری، علی (۱۳۹۴). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت دانش‌آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۵۵-۶۹.

AbdulRaheem, Y., Yusuf, H. Oduyayo, A. (۲۰۱۷). Effect of Peer Tutoring on Students' Academic Performance in Economics in Ilorin South, Nigeria Journal of Peer Learning, ۱۰. ۹۵-۱۰۲.

Barbara, HoffEsbjörn.; Nicoline, NormannBianca.; Munkebo, Christiansen Marie. & Louise, Reinholdt-Dunne. (۲۰۱۸). The efficacy of

group metacognitive therapy for children (MCT-c) with generalized anxiety disorder: An open trial. Journal of Anxiety Disorders, ۵۳, ۱۶-۲۱

Brown, L. G., Curtis, A., & Harris, L. C. (۲۰۱۹). Improving Dose Calculation Pass Rates With Peer Tutoring. Journal of Nursing Education, ۵۸(۳), ۱۸۸-۱۸۸.

Burgess, A., & McGregor, D. (۲۰۱۸). Peer teacher training for health professional students: a systematic review of formal programs. BMC medical education, ۱۸(۱), ۲۶۳.

Burton, B. N., & Baxter, M. F. (۲۰۱۹). The Effects of the Leisure Activity of Coloring on Post-Test Anxiety in Graduate Level Occupational Therapy Students. The Open Journal of Occupational Therapy, ۷(۱), ۷.

Chen, J. H., Björkman, A., Zou, J. H., & Engström, M. (۲۰۱۹). Self-regulated learning ability, metacognitive ability, and general self-efficacy in a sample of nursing students: A cross-sectional and correlational study. Nurse education in practice, ۳۷, ۱۵-۲۱.

Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (۲۰۱۹). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. Revista de Psicodidáctica (English ed.), ۲۴(۱), ۱-۸.

Hallion, L. S., Tolin, D. F., & Diefenbach, G. J. (۲۰۱۹). Enhanced cognitive control over task-irrelevant emotional distractors in generalized anxiety disorder versus obsessive-compulsive disorder. Journal of anxiety disorders, ۶۴, ۷۱-۷۸.

Hans M. Nordahl.; Thomas, D. Borkovec.; Roger Hagen. & Leif E. O. Kennair. (۲۰۱۸). Metacognitive therapy versus cognitive-behavioural therapy in adults with generalised anxiety disorder. The Royal College of Psychiatrists, ۴(۵), ۳۹۳-۴۰۰.

Healy, S., Block, M., & Kelly, L. (۲۰۱۹). The Impact of Online Professional Development on Physical Educators 'Knowledge and Implementation of Peer Tutoring. International Journal of Disability, Development and Education, ۱-۱۳.

Henrik, Nordahl and Adrian, Wells. *Metacognitive Therapy for Social Anxiety Disorder: An A–B Replication Series Across Social Anxiety Subtypes*. ۲۰۱۸. Psychol Creative Commons Attribution License (CC BY).

Howell, A.J. & Watson, D.C. (۲۰۰۷). *Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies*. *Personality and Individual Differences*, ۴۳ (۱), ۱۶۷-۱۷۸.

Knoll, R. W., Valentiner, D. P., & Holzman, J. B. (۲۰۱۹). *Development and Initial Test of the Safety Behaviors in Test Anxiety Questionnaire: Superstitious Behavior, Reassurance Seeking, Test Anxiety, and Test Performance*. *Assessment*, ۲۶(۲), ۲۷۱-۲۸۰.

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (۲۰۱۹). *Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism*. *International Journal of Educational Psychology*, ۸(۱), ۱-۲۶.

Levine, S. L., Green-Demers, I., Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (۲۰۱۹). *Perfectionism in Adolescents: Self-Critical Perfectionism as a Predictor of Depressive Symptoms Across the School Year*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, ۳۸(۱), ۷۰-۸۶.

Liao, H. C., & Wang, Y. H. (۲۰۱۸). *Using comprehension strategies for students' self-efficacy, anxiety, and proficiency in reading English as a foreign language*. *Social Behavior and Personality: an international journal*, ۴۶(۳), ۴۴۷-۴۵۸.

Li, K. C., & Wong, B. T. M. (۲۰۱۹). *Enhancing learners' metacognition for smart learning: effects of deep and surface learning, disorganisation, achievement goals and self-efficacy*. *International Journal of Smart Technology and Learning*, ۱(۳), ۲۰۳-۲۱۷.

Muelas, A. & Navarro, E. (۲۰۱۵). *The effectiveness of learning strategies on academic achievement*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۶۵, ۲۱۷-۲۲۱.

Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (۲۰۱۹). *Modeling the relationship between motivational beliefs, cognitive*

learning strategies, and academic performance of teacher education students. South African Journal of Psychology, ۴۹(۱), ۱۲۲-۱۳۵.

Nordahl H., Nordahl H. M., Hjemdal O., Wells A. (۲۰۱۷). *Cognitive and metacognitive predictors of symptom improvement following treatment of social anxiety disorder: a secondary analysis from a randomized controlled trial. Clin. Psychol. Psychother. ۲۴ ۱۲۲۱-۱۲۲۷. ۱۰.۱۰۰۲/cpp.۲۰۱۳*

Song, Y., Loewenstein, G., & Shi, Y. (۲۰۱۸). *Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from rural Chinese middle schools. Research in Economics, ۷۲(۱), ۳۳-۴۸.*

Spielberger, C.D., Gonzalez, H.P., Taylor, C.I., Algaze, B., & Anton, W. D. (۱۹۷۸). *Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), Stress and anxiety. Washington, DC: Wiley.*

Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (۲۰۱۹). *Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. Personality and Individual Differences, ۱۴۱, ۶۸-۷۵.*

Xu, J., Huang, Y. (2018). *The Mediating Effect of Listening Metacognitive Awareness Between Listening Test Anxiety and Listening Test Performance, The Asia-Pacific Education Researcher, ۲۷(۴), ۳۱۳-۳۲۴.*

Yaman, B. B. (۲۰۱۹). *A multiple case study: What happens in peer tutoring of calculus studies?. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, ۷(۱), ۵۳-۷۲.*

Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (۲۰۱۹). *The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. Learning and Individual Differences, ۶۴, ۷۱-۸۲.*



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی