




اثربخشی درمان فراشناخت بر انگیزش تحصیلی، اجتناب و فشار اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی

خوشدوی ابراهیم‌زاده  دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

اسماعیل سلیمانی  * دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

کریم صادقی  استاد گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی درمان فراشناخت بر انگیزش تحصیلی، اجتناب و فشار اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی انجام پذیرفت. طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول دولتی شهر ارومیه در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. برای گزینش نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد و داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های اضطراب کلاس زبان، انگیزش تحصیلی و اجتناب و فشار اجتماعی جمع‌آوری شدند. افراد انتخاب‌شده به‌طور تصادفی که تعداد هر گروه ۲۰ نفر بود به گروه آزمایشی (گروه آموزش فراشناخت) و گروه کنترل تقسیم شدند. برای گروه آزمایشی درمان فراشناخت برگزار شد و گروه کنترل هیچ درمانی دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که میانگین انگیزش درونی و بیرونی در گروه آزمایش، پس از مداخله درمان فراشناخت در مقایسه با گروه گواه به‌طور معناداری افزایش و میانگین بی‌انگیزشی، اجتناب و فشار اجتماعی کاهش پیدا کرده است. بر اساس نتایج توصیه می‌گردد تا مشاوران و درمانگران از درمان فراشناخت در کنار سایر روش‌های درمانی برای بهبود انگیزش تحصیلی و کاهش علائم اجتناب و فشار اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: اضطراب یادگیری زبان، درمان فراشناخت، انگیزش تحصیلی، اجتناب و فشار اجتماعی.

مقدمه

فراگیری زبان خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی به یک جزء ضروری مهارت‌های قرن حاضر تبدیل شده است، به‌طوری که اهمیت آن را نمی‌توان انکار کرد، زیرا انگلیسی بزرگ‌ترین زبان مشترکی است که به‌طور بین‌المللی صحبت می‌شود و در رشته‌های مختلف از جمله پزشکی، مهندسی، آموزش و غیره نقش اساسی دارد (رائو^۱، ۲۰۱۹). در چند دهه گذشته، تلاش برای یادگیری زبان خارجی در مؤسسات آموزش عالی در حال افزایش است و زبان‌هایی که به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود گسترده‌تر از همیشه است (ژالنیوسکین^۲، ۲۰۱۶). از میان متغیرهای متعددی که بر روند کسب زبان‌های خارجی تأثیر می‌گذارند، مؤلفه اضطراب بیشتر مورد توجه واقع شده است (احمدویچ، بژیرویچ و دوبروات^۳، ۲۰۲۰). اضطراب زبان خارجی^۴ مجموعه‌ای متمایز از ادراکات، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط به یادگیری زبان در کلاس است که ناشی از منحصربه‌فرد بودن فرایند یادگیری زبان است (هارویتز، هارویتز و کوپ^۵، ۱۹۸۶: به نقل از راسل^۶، ۲۰۲۰). یافته‌های تجربی نشان داده است که اضطراب زبان خارجی توانایی ایجاد اختلال در رفتار، ارتباطات بین فردی، شناخت و یادگیری را دارد (کاستیلجو^۷، ۲۰۱۹). این پدیده با ایجاد اختلال در تمرکز و توجه فرد، موجب ضعف در یادگیری و پیشرفت تحصیلی شده و کسب موفقیت‌های علمی و دانشگاهی را کاهش می‌دهد (هارویتز، ۲۰۱۴).

نقش انگیزش در یادگیری زبان دوم و زبان خارجی مورد تأکید بسیاری از صاحب‌نظران است (احمدویچ و همکاران، ۲۰۲۰). انگیزش در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و یادگیری مهارت‌های شغلی و آموزشی دانشجویان نقش اساسی دارد، به‌گونه‌ای که بین انگیزش و موفقیت تحصیلی رابطه مستقیمی وجود داشته و نیاز به توجه

1. Rao, P. S
2. Jaleniauskienė, E
3. Ahmetović, E., Bećirović, S., & Dubravac
4. Foreign Language Anxiety
5. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J
6. Russell, V
7. Castillejo, S. P

ویژه دارد (گبوله، کیمو^۱، ۲۰۱۷). یکی از ابعاد انگیزش در دانش‌آموزان، انگیزش تحصیلی^۲ است. انگیزش تحصیلی به‌عنوان یکی از الزامات یادگیری که شدت و جهت رفتار را تعیین می‌کند در نظر گرفته می‌شود و به یادگیرنده در حفظ آن کمک می‌کند، در واقع انگیزش همان چیزی است که به یادگیرنده انرژی می‌دهد و فعالیت‌های وی را هدایت می‌کند (لیندون، هنینگ، الی‌امی، کریشنا، زنگ، یو و هیل^۳، ۲۰۱۷). در ارتباط با انگیزش تحصیلی نظریه‌های متعددی وجود دارد، اما در این پژوهش انگیزش تحصیلی، بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری^۴ ریان و دسی^۵ (۲۰۰۰) است. بر اساس این نظریه افراد در سه نوع جهت‌گیری انگیزشی درونی^۶، بیرونی^۷ و بی‌انگیزشی^۸ قرار می‌گیرند (لواسانی، ویسانی و شاریاتری^۹، ۲۰۱۴). (اگرچه تحقیقات زیادی به بررسی رابطه بین انگیزش و اضطراب یادگیری زبان پرداخته‌اند (فاختمان، فونتین، گرو، هوشینو، جنسن، کیاک و متسودا^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ ماسکورت، برناوس و گاردنر^{۱۱}، ۲۰۰۱)؛ با این حال، در مقایسه با تحقیقات فراوان که با تمرکز بر توضیح و گسترش مدل مفهومی انگیزش وجود دارد، مطالعات تجربی نسبتاً کمتری در رابطه با این متغیر وجود دارد. پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه رابطه بین انگیزش تحصیلی و اضطراب کلاس زبان نشان دادند علاوه بر اینکه رابطه منفی معناداری بین این دو متغیر وجود دارد، اضطراب یادگیرنده می‌تواند تأثیر نامطلوب بر انگیزش داشته باشد (لیو و چن^{۱۲}، ۲۰۱۵). در پژوهش دورنی^{۱۳} (۲۰۱۴) نتایج

-
1. Gbollie, C., & Keamu, H. P
 2. Academic Motivation
 3. Lyndon, M. P., Henning, M. A., Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T. C., & Hill, A. G
 4. Self-determination Theory (SDT)
 5. Ryan, R. M., & Deci, E. L
 6. Intrinsic Motivation
 7. Extrinsic Motivation
 8. Amotivation
 9. Lavasani, M. G., Weisani, M., & Shariati
 10. Fachtmann, R., Fontaine, S., Grove, R., Hoshino, B., Jensen, D., Kiak, L. S., ... & Matsuda, S
 11. Masgoret, A. M., Bernaus, M., & Gardner, R. C
 12. Liu, H. J., & Chen, C. W
 13. Dörnyei, Z

نشان داد انگیزش، برای آغاز یادگیری زبان اراده اولیه و بعدها در مسیر خسته‌کننده یادگیری زبان خارجی نیرویی نگهدارنده را فراهم آورد. نتایج داد پژوهش پک‌ران، کوتز، فرنزل، بارچفلد و پری^۱ (۲۰۱۱) نشان که انگیزش پیشرفت با یادگیری و بروز افکار و هیجانات منفی چون استرس و اضطراب که به افت عملکرد منجر می‌شود، رابطه دارد. از سوی دیگر انگیزش می‌تواند به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده مهم اضطراب زبان شناخته شود (لئو و چن، ۲۰۱۵).

محققین معتقدند که یادگیری زبان خارجی به‌دلیل این‌که از لحاظ اجتماعی و فرهنگی از دیگر موضوعات مدرسه متفاوت است، باعث اضطراب می‌شود (دورنی، ۲۰۰۳). اضطرابی که ناشی از تعامل اجتماعی با تمرکز بر استفاده از زبان باشد، قابل توجه است، زیرا استفاده از زبان دیگر به‌عنوان یک وسیله ارتباطی بستگی به توانایی فرد در درک وضعیت ذهنی دیگران و هماهنگی موفقیت‌آمیز با آن دارد (ورجا و کوتز^۲، ۲۰۱۳). فشار و اجتناب اجتماعی^۳ از عوامل مؤثر بر اضطراب زبان‌آموزی است که به‌عنوان نیرویی بیرونی باعث کاهش یا اجتناب از رفتار یا گرایش خاصی می‌شود و به‌عنوان تجربه‌ای ناراحت‌کننده در حضور دیگران تعریف شده است. اجتناب اجتماعی به‌عنوان اجتناب واقعی یا خیالی از بودن با دیگران، صحبت کردن یا فرار از آن‌ها بدون علت خاصی گفته می‌شود و فشار اجتماعی به‌عنوان تجربه یک احساس منفی مانند ناراحتی، پریشانی، عصبی بودن، یا مضطرب بودن در تعاملات اجتماعی تعریف شده است (واتسون و فرند^۴، ۱۹۶۹). از آنجایی که یادگیری زبان نیاز به تعامل اجتماعی دارد، اغلب زبان‌آموزان مشکل صحبت کردن در جمع دارند، زیرا آن‌ها نمی‌توانند در زبان جدید احساسات خود را همانند زبان مادری بیان کنند (ورجا و کوتز، ۲۰۱۳). سلیمانی، سرخوش، نوری‌پورلیاوی، دهقان و حسینیان (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای با هدف بررسی نقش تمیزی اجتناب و فشار اجتماعی، انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، در پیش‌بینی اضطراب کلاس زبان خارجی،

1. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P

2. Verga, L., & Kotz, S. A

3. Social Pressure and Avoidance

4. Watson, D. & Friend, R

نشان دادند که متغیرهای اجتناب و فشار اجتماعی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های اضطراب زبان شناخته می‌شوند.

چندین مطالعه نشان می‌دهد که یادگیری زبان خارجی تحت تأثیر رفتارهای اجتنابی زبان‌آموزان و فشارهای اجتماعی از سوی افراد مهم زندگی همچون خانواده، همکلاسی‌ها، دوستان و معلمان قرار می‌گیرد و می‌تواند نگرشی مثبت یا منفی نسبت به یادگیری زبان ایجاد کند (آراگائو^۱، ۲۰۱۱؛ الهامی^۲، ۲۰۲۰). الهامی (۲۰۲۰) در پژوهشی با هدف تأثیر فشار اجتماعی بر یادگیری زبان خارجی به بررسی باورهای ذهنی افراد نسبت به یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در کلاس‌های حضوری و مجازی پرداخت. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که افراد حاضر در کلاس‌های حضوری به دلیل مواجهه و ارتباط با همکلاسی‌ها، معلمان و قرار گرفتن در محیط کلاس و افزایش اعتمادبه‌نفس آن‌ها، باورهای ذهنی مثبت‌تری نسبت به یادگیری زبان داشتند. این یافته اهمیت و درک فشار اجتماعی بر یادگیری زبان خارجی را برجسته می‌کند. در پژوهش روزیاک^۳ (۲۰۱۸) که با بررسی یادگیری زبان ولزی توسط مهاجران لهستانی انجام شده است، نتایج نشان داد که زبان‌آموزان مهاجر به دلیل عدم رفتارهای اجتنابی و نبود فشارهای اجتماعی از سوی خانواده، همسالان و دوستان، نگرش و انگیزه بهتری برای یادگیری زبان ولزی به‌عنوان زبان خارجی دارند. همچنین آراگائو (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای نشان داد که رفتارهای اجتنابی، احساس خجالت و کمرویی باعث می‌شود که صحبت کردن در مقابل دیگران برای زبان‌آموز دشوار و یادگیری با مشکل مواجه گردد. کایا اوغلو و ساغلامل^۴ (۲۰۱۳) در مورد اثرات اجتماعی اضطراب زبان بر این باورند، در کلاسی که دانش‌آموزان در جستجوی اشتباهات یکدیگر هستند، فشار اجتماعی افزایش می‌یابد و باعث رقابتی شدن فضای یادگیری می‌شود. چنین شرایطی موجب فشار و آشفتگی اجتماعی می‌شود و آن‌ها

-
1. Aragão, R
 2. Alhamami, M
 3. Rosiak, K
 4. Kayaoğlu, M. N., & Sağlamel, H

را در مقابل اضطراب آسیب‌پذیر می‌کند؛ در مقابل، محیط یادگیری که فاقد این گونه فشارهای اجتماعی باشد رقابت را کاهش می‌دهد و یادگیری را به حداکثر می‌رساند.

انجام اقدامات لازم برای حل مشکلات دانش‌آموزان دارای اضطراب زبان خارجی بسیار ضروری است. طی دو دهه گذشته، با روش‌های شناختی-رفتاری موج جدیدی در روان‌شناسی بنام درمان فراشناختی^۱ ایجاد شده است. این مدل به منظور تعدیل و برطرف کردن خلأهای نظریه‌های شناختی شکل گرفته است (ولز، ۲۰۰۲). آگاهی شناختی و فراشناختی در دوران مدرن از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا فراگیران برای کنترل و تنظیم یادگیری خود به چنین مهارت‌هایی احتیاج دارند (فائجه، ریوز، هل، کاپوبیانکو، اندرسون و ولز^۲، ۲۰۱۹). برای فهم فرایندهای تفکر نیاز است علاوه بر توجه به باورهای فرد درباره تفکر و راهبردهای کنترل فکر، نوع باورهای فراشناختی وی نیز مورد تأکید قرار گیرد (نوردال و ولز^۳، ۲۰۱۸). درمان فراشناختی، رویکرد نوینی است که در سال‌های اخیر به دلیل ویژگی‌های خاص خود نظیر تعداد محدود جلسه‌های درمانی، داشتن ساختار منظم، تأکید بر فرآیند شناخت به جای محتوای آن و طراحی فنون خاص با استقبال گسترده‌ای در سطح جهان مواجه گشته است (عراقی، برازیان، امیری‌مجد و قمری، ۱۳۹۹). بررسی پژوهش‌های انجام یافته نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های فراشناختی منجر به تسهیل و افزایش یادگیری می‌شود (دامفورد و میلر^۴، ۲۰۱۸؛ گورادیا و بوگارچیچ^۵، ۲۰۱۷). دانش‌آموزان با تأکید بر مهارت‌های فراشناختی می‌آموزند تا با یک مهارت سطح بالا و ارزشمند خودپایی، میزان تعهد خود را افزایش و احساس مثبتی به یادگیری پیدا نموده و همچنین با بهره‌گیری از این مهارت‌ها می‌توانند در فرایند یادگیری، پردازش اطلاعات، کسب دانش جدید و اصلاح خود بر اساس بازخورد مشارکت فعال داشته باشند (وینمن، ونهوت و ولترز و افلرباخ^۶، ۲۰۰۵). از سوی دیگر فراشناخت، آگاهی و کنترل تفکر برای

-
1. Metacognitive Therapy (MCT)
 2. Faija, C. L., Reeves, D., Heal, C., Capobianco, L., Anderson, R., & Wells, A
 3. Nordahl, H., & Wells, A
 4. Dumford, A. D., & Miller, A. L
 5. Goradia, T., & Bugarcic, A
 6. Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P

یادگیری است و مهارت‌های فراشناختی تأثیر بسیار زیادی بر یادگیری و عملکرد دانش آموزان دارند؛ از آنجایی که فراشناخت می‌تواند با گذشت زمان و با تمرین پیشرفت کند، بسیاری از دانش آموزان تلاش می‌کنند تا به‌طور معنی‌داری از فرایندهای فراشناختی استفاده نمایند (استانتون، سباستا و دونلوسکی^۱، ۲۰۲۱).

مطالعات صورت گرفته درباره اثربخشی درمان فراشناخت بر سطح انگیزش و اضطراب اجتماعی نشان از تأثیر مثبت این درمان دارد. مختاری، حسن‌زاده و میرزائیان (۲۰۱۹) در پژوهشی تأثیر آموزش فراشناخت بر ساختار انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ترک تحصیل را انجام داد، نتایج پژوهش نشان داد فراشناخت تأثیر معناداری بر ساختار انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. آیدین^۲ (۲۰۱۵) طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که استفاده از مهارت‌های فراشناختی نقشی اساسی در بهبود انگیزش تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی دارد. همچنین در پژوهش اوز^۳ (۲۰۱۶) با هدف بررسی رابطه بین آگاهی فراشناختی و انگیزش تحصیلی انجام شده است، نتایج نشان داد که آموزش فراشناختی می‌تواند باعث افزایش انگیزش دانش آموزان شده و دانش شناختی در یادگیری زبان دوم را بهبود بخشد. پژوهشی که به‌طور مستقیم اثر درمان فراشناخت را بر اجتناب و فشار اجتماعی بررسی کرده باشد در دسترس نیست، اما برخی پژوهش‌ها اثربخشی این نتایج را به‌طور غیرمستقیم نشان می‌دهند. لاکشمی، سودیر، شارما و م^۴ (۲۰۱۶) در پژوهشی اثربخشی درمان فراشناختی را در گروهی از بیماران مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی مورد بررسی قرار دادند، نتایج نشان داد درمان فراشناختی باعث بهبود علائم اختلال اضطراب اجتماعی در بیماران می‌شود. نتایج پژوهش نوردال و ولز (۲۰۱۸) نشان داد درمان فراشناختی یک درمان مؤثر و اثربخش برای بیماران مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی می‌باشد. غیورکاظمی، شاملو، مشهدی و غنایی (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با عنوان مقایسه اثربخشی درمان فراشناخت و نوروفیدبک بر کاهش علائم اضطراب در

1. Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J

2. Aydın, S

3. Oz, H

4. Lakshmi, J., Sudhir, P. M., Sharma, M. P., & Math, S. B

دانشجویان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی با استفاده از مطالعه تک آزمودنی به این نتیجه رسیدند که آموزش فراشناختی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر شد.

در حال حاضر به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است که اضطراب زبان خارجی تأثیری منفی در یادگیری زبان خارجی دارد (کروک، ۲۰۱۸؛ دوالی، پتریدس و فورنهام، ۲۰۰۸). عواقب اضطراب یادگیری زبان خارجی حتی فراتر از کلاس درس گسترش می‌یابد، به‌طوری‌که هنگام استفاده از زبان دوم پس از ترک تحصیل نیز اضطراب وجود دارد (دوالی، ۲۰۰۷). اگرچه تحقیقاتی بسیاری به بررسی مؤلفه‌ها و متغیرهای وابسته به اضطراب زبان خارجی پرداخته‌اند، بسیاری از آن‌ها عناصر روان‌شناختی را نادیده گرفته‌اند؛ بنابراین با توجه مطالعات پیشین و ازدیاد مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اضطراب زبان خارجی، کمک به سلامت روان این افراد لازم و ضروری می‌نماید. از این‌رو هدف پژوهش حاضر تأثیر اثربخشی درمان فراشناختی بر روی انگیزش تحصیلی، اجتناب و فشار اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی است تا گامی مؤثر در جهت بهبود وضعیت روان‌شناختی این افراد برداشته شود.

روش پژوهش

طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول دولتی شهر ارومیه در سال ۹۸-۱۳۹۹ بود. برای گزینش نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد، به این صورت که کلیه مدارس راهنمایی شهر ارومیه به ۵ منطقه تقسیم و از هر منطقه ۱ مدرسه و در نهایت از این ۵ مدرسه ۳ کلاس اول، دوم و سوم (در مجموع ۱۵ کلاس) به‌طور تصادفی انتخاب و دانش‌آموزان دارای اضطراب زبان خارجی با استفاده از پرسشنامه اضطراب کلاس زبان غربال شدند. ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره اضطراب

1. Kruk, M

2. Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham

کلاس زبان‌شان بالا بود در نهایت انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی، اجتناب و فشار اجتماعی به‌عنوان پیش‌آزمون پاسخ دادند. افراد انتخاب‌شده به‌طور تصادفی که تعداد هر گروه ۲۰ نفر بود به گروه آزمایشی (گروه درمان فراشناخت) و گروه کنترل تقسیم شدند. طی مراحل درمان در گروه آزمایشی ۳ نفر قبل از خاتمه پژوهش درمان را ترک کردند. در نهایت، ۳۷ نفر تا پایان مداخله و ارزیابی باقی ماندند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت‌اند از: دارا بودن سنین بین ۱۳ تا ۱۵ ساله، شرکت نکردن در دوره‌های آموزشی به‌طور هم‌زمان و احتساب نمره بالاتر از نقطه برش در پرسشنامه اضطراب کلاس زبان و ملاک خروج ابتلا به اختلالات عمده روان‌پزشکی، ابتلا به هر نوع بیماری طبی شدید و شرکت نکردن در جلسات آموزشی بود. در این پژوهش از پرسشنامه‌های اضطراب کلاس زبان، انگیزش تحصیلی و اجتناب و فشار اجتماعی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد.

پرسشنامه اضطراب کلاس زبان^۱ (FLCAS): این مقیاس برای ارزیابی سطح اضطراب دانش‌آموزان در کلاس توسط هارویتز و همکاران (۱۹۸۶) طراحی شده است. این مقیاس شامل ۳۳ مورد می‌باشد که هر کدام بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم جواب داده می‌شوند. دامنه نمرات بین ۳۳ تا ۱۶۵ و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح اضطراب بیشتر در رفتار یادگیری زبان است. هارویتز و همکاران (۱۹۸۶) روایی بازآزمایی آن را ۰/۸۳ و همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و متسودا و گوبل (۲۰۰۲) ضریب پایایی آن را ۰/۷۸ گزارش کردند. در نمونه ایرانی شمس‌اسفندآباد و امامی‌پور (۲۰۰۱) ضریب همبستگی ایزار را ۰/۴۵ و پایایی آزمون به روش دو نیمه کردن را ۰/۸۶ محاسبه کردند. همچنین سلیمانی و همکاران (۱۳۹۸) ضریب اعتبار استاندارد شده این مقیاس را ۰/۷۱ و آلفای کرونباخ برای نمره کل این مقیاس را ۰/۷۹ به دست آورده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۵ برآورد گردید.

1. Foreign Language Classroom Anxiety Scale

پرسشنامه انگیزش تحصیلی^۱ (AMS): این مقیاس به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خودتنظیمی توسط والرند، پلتیر، بلایس، بریر، سنکا و والیرز^۲ (۱۹۹۲) طراحی شده است. این مقیاس شامل ۲۸ مورد می‌باشد که هر کدام بر اساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (اصلاً=۱، کاملاً=۷) جواب داده می‌شوند. این پرسشنامه دارای دو فرم مخصوص دانش‌آموزان و یا دانشجویان است. در این پژوهش فرم متعلق به دانش‌آموزان استفاده گردید. این پرسشنامه از سه زیرمقیاس: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی تشکیل شده است. والرند و همکاران (۱۹۹۲)، همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌ها بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده و ضریب پایایی حاصل از باز آزمائی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز جلیل‌زاده و زارعی (۱۳۹۷) با استفاده از روش آلفای کرونباخ همسانی درونی را برای انگیزش درونی ۰/۸۱ و انگیزش بیرونی ۰/۸۳ و بی‌انگیزشی برابر با ۰/۷۶ را به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه اجتناب و فشار اجتماعی^۳ (SADS): این مقیاس به منظور ارزیابی و تشخیص اضطراب اجتماعی توسط واتسون و فرند در سال ۱۹۶۹ ساخته شد. این پرسشنامه از دو زیرمقیاس: اجتناب اجتماعی و فشار اجتماعی تشکیل شده است. این مقیاس شامل ۲۸ ماده می‌باشد که نیمی از آن‌ها به صورت پاسخ مثبت و نیمی دیگر، به صورت پاسخ منفی جواب داده می‌شوند و دامنه‌ی نمره بین صفر تا ۲۸ است. نمره‌ی بالاتر از ۱۲ و کمتر از ۴، به ترتیب نشان‌دهنده‌ی اضطراب اجتماعی بالا و پایین است. واتسون و فرند، ضریب پایایی بازآزمایی مقیاس را ۰/۶۸ و روایی هم‌زمان آن را ۰/۵۴ گزارش کرده‌اند. در نمونه ایرانی نیسی، شهنی ییلاق و فراشبندی (۱۳۸۴) ضریب پایایی مقیاس را با استفاده از روش

1. Academic Motivation Scale

2. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F

3. Social Avoidance and Distress Scale

آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و با روش تنصیف ۰/۶۷ محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۳ به دست آمد.

پس از انتخاب افراد و گمارش تصادفی شرکت‌کنندگان به دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل، بر اساس اصول اخلاقی در مورد موضوع و اهداف پژوهش اطلاعات مختصری به آن‌ها ارائه شد، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که نتایج پژوهش به صورت نتیجه‌گیری کلی منتشر می‌شوند و آن‌ها اختیار دارند در هر مرحله‌ای از آموزش انصراف دهند و رضایت‌نامه کتبی از شرکت‌کنندگان گرفته شد. پرسشنامه‌ها ابتدا توسط هر دو گروه تکمیل شد و سپس برای گروه آزمایش، جلسات آموزشی که بر اساس درمان فراشناختی ولز برای اختلال‌های اضطرابی (ولز، ۲۰۱۱) به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای یک جلسه توسط درمانگر مجرب و دارای تجربه برگزار شد و گروه کنترل هیچ درمانی دریافت نکردند. پس از پایان جلسات درمان، هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون به پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی و اجتناب و فشار اجتماعی پاسخ دادند. خلاصه جلسات درمانی در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزشی بر اساس درمان فراشناختی

جلسه	اهداف	محتوا	تکلیف
جلسه اول	پیش‌آزمون و ارائه توضیح کلی جلسات برای اعضا	معرفی پژوهشگر معرفی اعضا اجرای پیش‌آزمون	رهنمودهایی برای مشارکت اعضا و تشریح چگونگی انجام کار
جلسه دوم	آموزش فراشناخت و ایجاد انگیزه	افزایش فراآگاهی دانش‌آموزان، غلبه بر موانع و آگاهی از سرعت پردازش اطلاعات جهت افزایش انگیزش تحصیلی کسب محبوبیت و توجه مثبت از جانب همسالان، معلمان و والدین جهت کاهش فشار اجتماعی	تمرین ذهن آگاهی تکنیک آموزش توجه تداوی آزاد
جلسه سوم	تقویت انگیزش و تأکید بر توانایی‌ها	داشتن برآورد واقعی از مسئله که منجر به ارزیابی صحیح از توانایی‌های دانش‌آموز در برابر مسئله و ایجاد اعتماد به شایستگی‌های دانش‌آموز، تشویق	برگه شناسایی باورهای منفی در مورد توانایی‌ها و

جلسه	اهداف	محتوا	تکلیف
		دانش‌آموز به بررسی توانایی‌ها و موفقیت‌هایش جهت تقویت انگیزش تحصیلی احساس تسلط بر محیط و رضایتمندی حاصل از آن جهت کنترل فشارهای اجتماعی	شایستگی‌ها
جلسه چهارم	آشنا کردن دانش‌آموزان با دو راهبرد نگرانی و نشخوار فکری	آشنایی دانش‌آموزان با دو راهبرد نگرانی و نشخوار فکری به‌عنوان راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد تحلیل فرایند سرکوب افکار به‌عنوان یک فرایند ناکارآمد	تحلیل سود و زیان نگرانی و نشخوار ذهنی تکنیک برب سفید
جلسه پنجم	آموزش آزمایش رفتاری	چالش کلامی و آزمایش رفتاری درباره باورهای دانش‌آموزان در مورد برنامه‌ریزی و مدیریت زمان جهت بهبود انگیزش تحصیلی آزمایش رفتاری درباره باورهای منفی در مورد یادگیری جهت کاهش رفتارهای اجتنابی دانش‌آموزان	آزمایش رفتاری درباره اهمیت افکار رویاریویی و جلوگیری از پاسخ
جلسه ششم	بررسی و متوقف کردن کنترل غیرانطباقی و رفتارهای اجتنابی در مقابل فشارهای اجتماعی	شناسایی رفتارهای اجتنابی، بحث و به چالش کشیدن باورهای منفی و همچنین بررسی ترس‌های مکرر افراد	تکنیک وارونه‌سازی رفتارهای اجتنابی
جلسه هفتم	انتقال توجه از سمت خود، به جنبه‌های از موقعیت با بازخورد مثبت یا خنثی	دانش‌آموز با قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی اضطراب آور همچون سخنرانی و مکالمه در کلاس، واکنش‌های دیگران را به‌صورت منفی ارزیابی نموده و بازخوردهای مثبتی که از دیگران دریافت می‌کند را پردازش نمی‌کند. در نتیجه یا از موقعیت اجتناب نموده و یا این فشار اجتماعی را تحمل می‌کند	تکنیک بازمتمرکزسازی توجه موقعیتی
جلسه هشتم	پس‌آزمون و جمع‌بندی	اجرای پس‌آزمون و جمع‌بندی دستاوردهای جلسات مرور جلسات قبل و بیان نظرات و بازخورد دانش‌آموزان در رابطه با جلسات ارائه‌شده و بحث درباره جلوگیری از عود	

نتایج

داده‌های مربوط به متغیرهای وابسته در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد به تفکیک گروه‌ها در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های پژوهش

مؤلفه	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزش درونی	آزمایش	۲۶/۶۶	۷/۴۹	۳۸/۷۲	۷/۲۷
	کنترل	۲۷/۵۵	۷/۵۴	۲۹/۱۵	۶/۲۵
انگیزش بیرونی	آزمایش	۲۴/۹۴	۴/۲۴	۳۸/۱۱	۱۰/۰۰
	کنترل	۲۸/۴۰	۸/۲۷	۲۹/۵۵	۹/۲۱
بی‌انگیزشی	آزمایش	۲۰/۹۴	۳/۶۵	۱۲/۸۳	۵/۰۴
	کنترل	۱۹/۹۰	۳/۴۱	۱۸/۸۵	۳/۳۱
اجتناب اجتماعی	آزمایش	۹/۳۵	۲/۳۷	۵/۴۷	۱/۵۰
	کنترل	۹/۱۵	۲/۲۳	۸/۳۰	۲/۲۹
فشار اجتماعی	آزمایش	۹/۰۵	۲/۱۳	۴/۵۲	۱/۶۶
	کنترل	۸/۹۰	۲/۱۷	۸/۰۰	۲/۵۹

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش مؤلفه‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی افزایش و در مؤلفه بی‌انگیزشی کاهش داشته است؛ اما در گروه کنترل تفاوت چندانی با هم ندارند. به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد، لذا ابتدا مفروضه‌های زیربنایی این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. از آزمون کالموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات استفاده شد. نتایج نشان داد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برقرار است ($P < 0.1$). آزمون ام‌باکس برای بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس کوواریانس استفاده شد که با توجه به ($F = 1/309$ و $p < 0.156$) می‌توان نتیجه گرفت ماتریس واریانس-

کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایش و کنترل همسان است. همچنین از آزمون لوین برای رعایت پیش‌فرض‌های آزمون کوواریانس استفاده شد که نتیجه آن در جدول (۳) ارائه شده است. با توجه به میزان مشاهده شده بیشتر مؤلفه‌ها معنادار نیستند ($P < 0/01$)، یعنی نمرات گروه‌های پژوهش در پس‌آزمون متغیرهای وابسته دارای واریانس همگن هستند. به این ترتیب شرایط لازم برای اجرای آزمون کوواریانس برقرار است.

جدول ۳: نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	سطح معناداری
انگیزش درونی	۲/۳۴۷	۰/۱۳۵
انگیزش بیرونی	۲/۶۲۱	۰/۱۱۴
بی‌انگیزشی	۰/۰۵۱	۰/۹۵۰
اجتناب اجتماعی	۰/۰۶۲	۰/۸۰۵
فشار اجتماعی	۰/۲۸۹	۰/۵۹۴

جدول ۴: تحلیل کوواریانس چند متغیره برای مقایسه گروه‌های آزمایشی در متغیرهای وابسته

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری
اثر پیلاپی	۰/۸۵۳	۱۲/۱۵۲	۱۰	۲۱	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۱۴۷	۱۲/۱۵۲	۱۰	۲۱	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۵/۷۸۷	۱۲/۱۵۲	۱۰	۲۱	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه خطا	۵/۷۸۷	۱۲/۱۵۲	۱۰	۲۱	۰/۰۰۱

نتایج آزمون‌های چهارگانه تحلیل کوواریانس چندمتغیره که در جدول (۴) آمده است، نشان داد که گروه‌های آزمایش و کنترل دست‌کم در یکی از مؤلفه‌های مورد مقایسه تفاوت معنی‌داری دارند ($P < 0/05$). به‌منظور پی بردن به این تفاوت آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا استفاده شده است که نتایج آن در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس میانگین متغیرهای پژوهش با کنترل اثر پیش‌آزمون

متغیرهای پژوهش	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
انگیزش درونی	۷۳۴/۷۳۵	۱	۷۳۴/۷۳۵	۳۷/۵۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۴
انگیزش بیرونی	۵۰۵/۵۵۵	۱	۵۰۵/۵۵۵	۱۸/۸۷۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷
بی‌انگیزشی	۰/۱۳۲	۱	۰/۱۳۲	۲۹/۳۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۷
اجتناب اجتماعی	۷۱/۶۱۱	۱	۷۱/۶۱۱	۲۰/۸۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۱
فشار اجتماعی	۱۲۰/۳۵۵	۱	۱۲۰/۳۵۵	۳۳/۹۹۸	۰/۰۰۱	۰/۵۳

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، پس از حذف تأثیر پیش‌آزمون بر متغیرهای وابسته، بین میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات شرکت‌کنندگان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و گروه کنترل) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/005$). لذا می‌توان نتیجه گرفت که درمان فراشناخت بر افزایش انگیزش درونی و بیرونی و کاهش بی‌انگیزشی، اجتناب و فشار اجتماعی تأثیر معنی‌داری داشته ($P < 0/005$) که میزان این تأثیر بین ۰/۳۷ تا ۰/۵۴ می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی درمان فراشناخت بر انگیزش تحصیلی، اجتناب و فشار اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی انجام شد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان مطرح کرد که درمان فراشناخت به‌طور معنی‌داری منجر به بهبود انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. این نتیجه با یافته‌های مختاری و همکاران (۲۰۱۹)، اوز (۲۰۱۶) و آیدین (۲۰۱۵) مبنی بر اثربخشی درمان فراشناخت بر انگیزش تحصیلی همسو می‌باشد. در تبیین تأثیر این روش مداخله‌ای، می‌توان گفت درمان فراشناختی توانایی دانش‌آموزان را در کنترل افکار و تنظیم شناختی بهبود می‌بخشد، که این باعث ایجاد خوش‌بینی و تسلط بر محیط می‌شود؛ بنابراین، چنین افرادی انگیزه بیشتری برای رشد و نمو دارند. بطوری‌که بین احساس کنترل که یکی از پیامدهای درمان فراشناختی است و انگیزه پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت معناداری وجود

دارد (آلچای و یوکسل^۱، ۲۰۱۲). درمان فراشناخت با تأثیرگذاری بر مؤلفه‌های ساختار انگیزشی مانند میزان اشتیاق و انگیزه، نحوه دستیابی به هدف، کنترل و اجتناب از موقعیت‌هایی که مانع رسیدن به هدف می‌شوند، دستیابی به اهداف و رضایت‌مندی را تسهیل می‌کنند. این درمان دانش آموزان را قادر می‌سازد تا استراتژی‌های انگیزشی خود را با به دست آوردن مهارت‌های تفکر تقویت کنند (افکلیدس^۲، ۲۰۱۱). درواقع، دانش آموزان پس از آموزش مهارت‌های فراشناختی در ساختار انگیزشی سازگارانه، نمره بالایی کسب می‌کنند و نسبت به دستیابی به اهداف خود دیدگاه خوش‌بینانه‌تری پیدا می‌کنند.

در تبیین دیگری می‌توان گفت، انگیزش فرآیندی است که به‌موجب آن فعالیت برانگیخته می‌شود. این فرآیند به‌طور مستقیم قابل مشاهده نیست اما می‌توان از روی رفتارهایی چون انتخاب تکلیف، تلاش، پافشاری و به زبان آوردن استنباط کرد (پینتریچ، روزر و دی گروت^۳، ۱۹۹۴). فراشناخت با نظم دادن به ذهن و روش مطالعه افراد، آنان را قادر می‌سازد بر فرآیند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند و به نظر می‌رسد تمرین این مهارت‌ها در درازمدت موجب افزایش انگیزه تحصیلی و به تبع آن پیشرفت عملکرد تحصیلی شود (خامدی، انتصار فومنی، حجازی و امیری مجد، ۱۳۹۹). دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیم‌گری بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان زمان با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات و دانش قبلی، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند (آیوراه^۴، ۲۰۱۳). هدف آموزش در قرن حاضر علاوه بر افزایش دانش، آماده‌سازی دانش آموزان برای یادگیری مؤثر و مستقل است تا از این طریق با کسب مهارت‌های خودتنظیمی به موفقیت تحصیلی برسند. آموزش مؤلفه‌های فراشناختی می‌تواند در بهبود و افزایش

-
1. Alci, B., & Yüksel, G
 2. Efklides, A
 3. Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A
 4. Aurah, M. C

خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان نیز مؤثر باشد (سالاری فر و پوراعتماد، ۱۳۹۰). از این رو درمان فراشناختی با تأکید بر تمایلات سازگارانه و عملکردهای خودتنظیمی می‌تواند باعث تقویت انگیزش شود (افکلیدس، ۲۰۱۱). از نظر روانشناسان، فراگیران نه تنها گیرنده اطلاعات هستند، بلکه باید در فرآیند یادگیری مشارکت فعال داشته باشند که این امر مستلزم تعامل کامل و درگیری عمیق دانش‌آموزان است (بوکارتس و کورنو^۱، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان باید بتوانند اقدامات شناختی خود را با توجه به نگرش و رفتارشان برنامه‌ریزی، نظارت، تنظیم و کنترل کنند؛ بنابراین، دانش‌آموزان برای درگیر کردن فعالانه در یادگیری و دستیابی به موفقیت، باید مهارت‌های فراشناختی بالایی داشته باشند (عبدالرحمان^۲، ۲۰۲۰). ابراهیم، بهارون، هارون و عثمان^۳ (۲۰۱۷) در مطالعه خود نشان دادند که مهارت‌های فراشناختی یکی از ارکان اساسی عملکرد تحصیلی و تعالی یادگیری است. این نشان می‌دهد که فراشناخت به یک یادگیرنده در برنامه‌ریزی مناسب، تنظیم و سازمان‌دهی فرایندهای شناختی و توانایی‌های فکری فرد کمک می‌کند. بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت که بهره‌گیری از محتوای مبتنی بر فراشناخت، افراد را قادر می‌سازد تا با انگیزشی درونی بیشتری در فرآیند یادگیری خود در تعیین هدف و برنامه‌ریزی، پردازش اطلاعات و کسب دانش جدید، کنترل پیشرفت خودیادگیری، اصلاح خود بر اساس بازخورد، کنترل محیط یادگیری برای یادگیری مؤثر، انتخاب و تغییر راهبردهای یادگیری مشارکت فعال داشته باشند (وینمن و همکاران، ۲۰۰۵).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که درمان فراشناختی در کاهش اجتناب و فشار اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی تأثیر معنی‌داری داشته است. این نتیجه با یافته‌های نوردال و ولز (۲۰۱۸)، لاکشمی و همکاران (۲۰۱۶) و غیورکاظمی و همکاران (۱۳۹۴) همسو می‌باشد.

این درمان با تکنیک‌های مختلف، به افراد کمک می‌کند به جای درگیری با افکار، به مدیریت و مشاهده آن‌ها بپردازند و باورهای فراشناختی را به چالش بکشند. چالش

1. Boekaerts, M., Corno, L

2. Abdelrahman, R. M

3. Ibrahim, M., Baharun, H., Harun, H., & Othman, N

باورهای فراشناختی، بیشتر باعث می‌شود که افراد بتوانند افکارشان را کنترل کنند و به این نتیجه دست یابند که نگرانی و نشخوار فکری آن‌ها بیهوده است. افراد با استفاده از این تکنیک‌ها می‌توانند با عملکرد بهتر اضطراب و اجتناب از موقعیت‌ها را کاهش دهند. همچنین به دلیل توجه و تمرکز بر ویژگی‌های بیرونی موقعیت‌ها، خودارزیابی منفی، تهدید یابی نسبت به واکنش‌های دیگران و فشار اجتماعی کاهش می‌یابد (مثلاً دانش‌آموزان هنگام صحبت کردن به زبان خارجی بی‌توجهی یا لبخند حاضرین را به مکالمه بد خود یا تمسخر تعبیر نمی‌کنند). درمان فراشناختی، با افزایش تجربیات مثبت انگیزه بیشتری به افراد برای استفاده از تکنیک‌ها می‌دهد تا بدین وسیله چرخه ناسالم باورهای فراشناختی، رفتارهای اجتنابی، اضطراب و نشخوار فکری که در موقعیت‌های مختلف آن‌ها را تجربه می‌کند، متوقف نماید (نوردال و ولز، ۲۰۱۸). با توجه به رویکرد فراشناختی، باورها و افکار منفی در مورد خود اجتماعی محصول سبک پردازشی است که توسط فراشناخت‌های شخص هدایت می‌شود (ولز، ۲۰۰۷).

در همین راستا مطالعه گاورچیچ، موسکوویچ، رووا و مک کیب^۱ (۲۰۱۷) نشان داد باورهای فراشناختی می‌توانند درک ما را نسبت به الگوهای تفکر منفی از اجتناب اجتماعی را بالا ببرند. می‌توان گفت فردی که نسبت به خود، شناخت داشته باشد یعنی از توانایی‌ها و محدودیت‌هایش آگاه باشد و به دانش شناختی خود اعتماد داشته باشد اجتناب و فشار اجتماعی کمتری دارد و فردی که خود آگاهی شناختی ندارد یعنی در واقع، از افکار و عملکرد مغز خود آگاهی ندارد بیشتر از اجتناب و فشار اجتماعی رنج می‌برد و کسانی که بر این باورند که نمی‌توانند افکار خود را کنترل کنند و همچنین کسانی که نیاز دارند همیشه افکار خود را کنترل کنند و اگر نتوانند افکار نگران‌کننده درباره مشکلی را کنترل کنند و این موضوع بیانگر نقص و کوتاهی خواهد بود، باعث می‌شود آنان اجتناب و فشار اجتماعی بیشتری داشته باشند (رشادت، مروتی، زکی‌یی و رجبی گیلان، ۱۳۹۸)؛ بنابراین، درمان بر اصلاح سبک پردازش موقعیت‌های اجتماعی متمرکز است و با تقویت و توسعه استراتژی‌های جدید برای پردازش محیط اجتماعی و بیرونی به جای تمرکز بر احساس

1. Gavric, D., Moscovitch, DA., Rowa, K., McCabe, RE

درونی، منجر به کاهش اجتناب و فشار اجتماعی در موقعیت‌ها و محیط‌های اضطراب‌آور می‌شود.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به خود گزارشی بودن ابزار مورد استفاده که ممکن است سوگیری در پاسخ دادن به سؤالات پرسشنامه را به همراه داشته باشد، محدود بودن نمونه پژوهش به دوره متوسطه اول و عدم پیگیری اشاره کرد. بنابراین تعمیم نتایج به سایر جامعه‌ها باید با احتیاط بیشتری صورت گیرد. در پایان با توجه به یافته کلی پژوهش مبتنی بر اثربخشی درمان فراشناخت بر انگیزش تحصیلی، اجتناب و فشار اجتماعی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود که روانشناسان و مشاوران مدارس از روش مداخله‌ای فراشناخت در کنار سایر روش‌های درمانی برای بهبود انگیزش تحصیلی و کاهش رفتارهای اجتنابی و فشارهای اجتماعی دانش‌آموزان استفاده نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بیشتری در خصوص اثربخشی درمان فراشناخت در جهت شفاف شدن اثرات درمانی به منظور افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها انجام گیرد. در سطح پژوهشی نیز پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه این پژوهش بر اساس مضامین‌های بالینی ساختاریافته نیز ارزیابی شود؛ به علاوه در پژوهش‌های دیگر اثربخشی این روش درمانی در دوره‌های تحصیلی دیگر و با دوره پیگیری انجام شود تا میزان تداوم تأثیر آن با گذشت زمان نیز به دست آید.

سپاسگزاری

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی با شناسه اخلاقی IR.URMIA.REC.1398.009 است. همچنین مجوز اجرای آن بر روی افراد نمونه از سوی سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی با شماره مجوز ۵۵۱/۵۶/۲۹۹۰۹ صادر شد. نویسندگان این مقاله بر خود لازم می‌دانند که از کادر مدرسه و افراد نمونه که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

منابع

- جلیل‌زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۱(۴۲)، ۳۶-۱۳.
- خامدی، سیما؛ انتصار فومنی، غلامحسین؛ حجازی، مسعود و امیری مجد، مجتبی (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر افزایش انگیزش یادگیری دانشجویان. پژوهش پرستاری، ۱۵(۱): ۷۶-۶۹.
- رشادت، سهیلا؛ مروتی، فرامرز؛ زکی‌بی، علی و رجیبی گیلان، نادر (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس مؤلفه‌های ذهن آگاهی، اجتناب تجربه‌ای و باورهای فراشناخت در میان نوجوانان. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۲۹(۱۷۶): ۱۰۴-۹۲.
- سالاری فر، محمد حسین و پور اعتماد، حمیدرضا (۱۳۹۰). باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل‌کننده خودتنظیمی تحصیلی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۲(۷)، ۴۸-۳۱.
- سلیمانی، اسماعیل؛ سرخوش، مهدی؛ نوری پورلیاوی، رقیه؛ دهقان، بهناز و حسینیان، سیمین (۱۳۹۸). بررسی نقش توضیحی پریشانی و اجتناب اجتماعی، انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی در تبیین اضطراب کلاس زبان خارجی. قدیس پژوهی، ۷(۴)، ۲۵۴-۲۳۸.
- شمس اسفند آباد، حسن و امامی پور، سوزان (۱۳۸۰). مطالعه تأثیر اضطراب زبان خارجی بر یادگیری زبان خارجی در دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم دبیرستان شهر تهران. فصلنامه پژوهش‌کنده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی، ۵(۵)، ۷۸-۶۹.
- عراقی، یحیی؛ بزازیان، سعیده؛ امیری مجد، مجتبی و قمری، محمد (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی به شیوه فراشناخت و رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش ناامیدی زوجین متقاضی طلاق. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۱(۴۳)، ۲۶۶-۲۳۷.
- غیورکازمی، فاطمه؛ سپهری شاملو، زهره؛ مشهدی، علی و غنائی چمن آباد، علی (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی درمان فراشناخت و نوروفیدبک بر کاهش علائم اضطراب در دانشجویان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی. روان‌شناسی بالینی، ۷(۳)، ۳۶-۲۱.
- نیسی، عبدالکازم؛ شهنی بیلاق، منیجه و فراشبندی، افسانه (۱۳۸۴). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت‌نفس، اضطراب عمومی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرسختی

روان‌شناختی با اضطراب اجتماعی دختران دانش‌آموز پایه اول دبیرستان‌های شهرستان آبادان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۲(۱۳)، ۱۵۲-۱۳۷.

- Abdelrahman, R. M. (2020). *Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students*. *Heliyon*, 6(9), e04192.
- Ahmetović, E., Bećirović, S., & Dubravac. (2020). *Motivation, Anxiety and Students' Performance*. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, 271-289.
- Alcı, B., & Yüksel, G. (2012). *An examination into self-efficacy, metacognition and academic performance of pre-service ELT students: Prediction and difference*. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.
- Alhamami, M. (2020). *Learners' beliefs and communities around them: the social pressure to learn language*. *SAGE Open*, 10(1), 2158244019898842.
- Aragão, R. (2011). *Beliefs and emotions in foreign language learning*. *System*, 39(3), 302-313.
- Aurah, M. C. (2013). *The effects of self-efficacy beliefs and metacognition on academic performance: a mixed method study*. *American Journal of Educational Research*, 1, 8, 334-343.
- Aydın, S. (2015). *An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology*. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59.
- Boekaerts, M., Corno, L. (2005). *Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention*. *Appl. Psychol.* 54 (2), 199-231.
- Castillejo, S. P. (2019). *The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam*. *Lang. Test.* 36, 327-345.
- Dewaele, J. M. (2007). *The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners*. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). *Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation*. *Language learning*, 58(4), 911-960.

- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications*. *Language learning*, 53(S1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). *Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement*. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465.
- Efkliides, A. (2011). *Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model*. *Educational psychologist*, 46(1), 6-25.
- Fachtmann, R., Fountaine, S., Grove, R., Hoshino, B., Jensen, D., Kiak, L. S., ... & Matsuda, S. (2001). *Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students*. *Motivation and second language acquisition*, 23, 361.
- Faija, C. L., Reeves, D., Heal, C., Capobianco, L., Anderson, R., & Wells, A. (2019). *Measuring the cognitive attentional syndrome in cardiac patients with anxiety and depression symptoms: Psychometric properties of the CAS-IR*. *Frontiers in Psychology*, 10, 2109.
- Gavric D, Moscovitch DA, Rowa K, McCabe RE. (2017). *Post-event processing in social anxiety disorder: Examining the mediating roles of positive metacognitive beliefs and perceptions of performance*. *Behav Res Ther*; 91: 1-2.
- Gbollie, C., & Keamu, H. P. (2017). *Student academic performance: The role of motivation, strategies, and perceived factors hindering Liberian junior and senior high school students learning*. *Education Research International*, 1789084.
- Goradia, T., & Bugarcic, A. (2017). *A social cognitive view of self-regulated learning within online environment*. *Advances in Integrative Medicine*., 4(1), 5-6.
- Horwitz, E. (2014). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. *The CATESOL Journal*, 25(1), 163-192.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Ibrahim, M., Baharun, H., Harun, H., & Othman, N. (2017). *Antecedents of Intrinsic Motivation, Metacognition and Their Effects on Students' Academic Performance in Fundamental Knowledge for Matriculation Courses*. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 211-246.

- Jaleniauskiene, E. (2016). *Revitalizing foreign language learning in higher education using a PBL Curriculum*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 265-275.
- Kayaoğlu, M. N., & Sağlamel, H. (2013). *Students' perceptions of language anxiety in speaking classes*. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Kruk, M. (2018). *Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective*. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 31-57.
- Lakshmi, J., Sudhir, P. M., Sharma, M. P., & Math, S. B. (2016). *Effectiveness of metacognitive therapy in patients with social anxiety disorder: A pilot investigation*. *Indian journal of psychological medicine*, 38(5), 466.
- Lavasani, M. G., Weisani, M., & Shariati, F. (2014). *The role of achievement goals, academic motivation in statistics anxiety: Testing a causal model*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 933-938.
- Liu, H. J., & Chen, C. W. (2015). *A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of Academic-and Vocational-Track High School Students*. *English Language Teaching*, 8(3), 193-204.
- Lyndon, M. P., Henning, M. A., Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T. C., & Hill, A. G. (2017). *Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach*. *Perspectives on medical education*, 6(2), 108-114.
- Masgoret, A. M., Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2001). *Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children*. *Motivation and second language acquisition*, 12, 281-295.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2002). *Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties*. *Jalt Journal*, 23(2), 227-247.
- Mokhtari, M., Hassanzadeh, R., & Mirzaeeyan, B. (2019). *The Effectiveness of Meta-cognitive Skills Training on the Motivational Structure and Academic Performance of Drop-out Students*. *International Clinical Neuroscience Journal*, 7(1), 46-51.
- Nordahl, H., & Wells, A. (2018). *Metacognitive therapy for social anxiety disorder: An A-B replication series across social anxiety subtypes*. *Frontiers in psychology*, 9, 540.
- Oz, H. (2016). *Metacognitive awareness and academic motivation: A cross-sectional study in teacher education context of Turkey*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 109-121.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). *Measuring emotions in students' learning and performance: The*

- Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. Contemporary educational psychology, 36(1), 36-48.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). *Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning*. The Journal of Early Adolescence, 14(2), 139-161.
- Rao, P. S. (2019). *The Role of English as a Global Language* -. Research Journal of English (RJOE), 4(1).
- Rosiak, K. (2018). *Polish new speakers of Welsh: Motivations and learner trajectories*. Language, Culture and Curriculum, 31(2), 168-181.
- Russell, V. (2020). *Language anxiety and the online learner*. Foreign Language Annals, 53(2), 338-352.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American psychologist, 55(1), 68.
- Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J. (2021). *Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance*. CBE—Life Sciences Education, 20(2), fe3.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). *The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. Educational and psychological measurement, 52(4), 1003-1017.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations*. Metacognition and learning, 1(1), 3-14.
- Verga, L., & Kotz, S. A. (2013). *How relevant is social interaction in second language learning?*. Frontiers in human neuroscience, 7, 550.
- Watson, D. & Friend, R. (1969). *Measurement of social-evaluative anxiety*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 448-457.
- Wells, A. (2002). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. John Wiley & Sons. 13-85.
- Wells, A. (2007). *Cognition about cognition: Metacognitive therapy and change in generalized anxiety disorder and social phobia*. Cognitive and Behavioral Practice, 14(1), 18-25.
- Wells, A. (2011). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Guilford press.