

مقایسه اثربخشی آموزش مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی و مهارت های فراشناخت بر بهبود سازگاری تحصیلی و خود تنظیمی دختران دانش آموز دبیرستانی

comparing the effectiveness of group systematic motivational consulting and metacognitive skills training on school academic adaptation and self-regulation of high school girls

Esmat Darvish (Corresponding author)

PHD student in Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Email: sdarvish282@gmail.com

Hassanpasha Sharifi

Full Professor, Faculty Member, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Mansure Shahriari

Assistant Professor, Faculty Member, Department of Exceptional Child Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Abstract

Aim: The present research was conducted to examine and compare the effectiveness of group systematic motivating consultation and metacognitive skills training on improving the academic adaptation and self-regulation of first grade high school girls in Tehran. Method : 36 first grade high school girls were chosen through multistage random sampling from District 12 of Tehran's Education and Training who were studying in the academic year 2018-2019. The research method was pseudo-experimental and based on a pre-/post-test design with control and random alternation. The test instrument called academic adaptation questionnaire (1989) and Bufard et al. Self-regulation questionnaire (1995) were completed in the pretest stage by the participants. The group systematic motivating consultation program and the training of metacognitive skills were done in ten 1.5-hour sessions for the experimental groups. However, the control group received no treatment. After the training courses, the posttest stage was done by the participants in all three groups. For data analysis, multivariate covariance analysis was used. The findings indicated that both intervention methods caused diminished test anxiety and improve academic adaptation of students. Results : This means that both the systematic motivating consultation and cognitive skills methods have led to improved academic adaptation and Self-regulation. No significant difference was observed between the effect of experimental groups ($p > 0.01$). The follow-up test results showed that the efficacy of both methods remained stable after two months. Conclusion: The difference between the experimental groups and control group was significant at 0.01 level for both variables.

Keywords: academic adaptation, self-regulation, systemic motivating consultation, metacognitive skills.

عصمت درویش (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Email: sdarvish282@gmail.com

حسن پاشا شریفی

استاد تمام، عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران

مرکز، تهران، ایران

منصوره شهریاری احمدی

استادیار، عضو هیئت علمی گروه روانشناسی کودکان استثنایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به منظور بررسی و مقایسه اثر بخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی و آموزش مهارت های فراشناخت بر بهبود سازگاری تحصیلی و خود تنظیمی دختران دانش آموز متوسطه اول شهر تهران انجام شد. روش: بدین منظور ۳۶ نفر از دانش آموزان دختر متوسطه اول از منطقه ۱۲ آموزش و پرورش شهر تهران، که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول تحصیل بودند، به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. روش پژوهش شبه آزمایشی و بر اساس طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و جایگزینی تصادفی بود. ابزار آزمون با عنوان پرسشنامه سازگاری تحصیلی (۱۹۸۹) و پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) در مرحله پیش آزمون توسط شرکت کنندگان تکمیل شد. برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی و آموزش مهارت های فراشناخت طی ۱۰ جلسه ۱/۵ ساعته در مورد گروه های آزمایش به اجرا در آمد، اما گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. پس از دوره های آموزش مرحله پس آزمون توسط شرکت کنندگان در هر سه گروه اجرا شد. برای تحلیل داده ها از تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر استفاده شد. یافته ها: تفاوت بین گروه های آزمایشی با گروه کنترل برای متغیر سازگاری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ و برای متغیر خودتنظیمی در سطح ۰/۰۵ معنا دار بود. بدین معنا که هر دو روش مشاوره انگیزشی نظام مند و مهارت های فراشناخت باعث افزایش سازگاری تحصیلی و بهبود خود تنظیمی شده اند. همچنین بین میزان اثر بخشی گروه های آزمایشی تفاوت معناداری مشاهده نشد ($P > 0.05$). نتایج گیری: نتایج نشان داد که هر دو روش مداخله سبب بهبود سازگاری تحصیلی و خود تنظیمی دانش آموزان شده است.

کلمات کلیدی: سازگاری تحصیلی، خود تنظیمی، مشاوره انگیزشی نظام مند، مهارت های فراشناخت.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۲

مقدمه

امروزه مساله خود تنظمی و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان، مساله مهم و مطرحی است که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آنان تاثیر بسزایی داشته باشد. در پژوهش‌های اخیر، فرآیند پیچیده خود-تنظیمی به‌عنوان یکی از خصیصه‌های مهم جنبه‌های شناختی و رفتاری انسانها شناسایی شده و به نظر میرسد عوامل زیادی که باهم ارتباط متقابل دارند، بر خود تنظیمی تأثیر می‌گذارند. (کدیور، جوادی و همکاران، ۱۳۸۹). خودتنظیمی به توانایی برنامه ریزی و اجرای فعالیت‌های مورد انتظار برای رسیدن به اهداف مورد نظر فرد اشاره دارد، که یکی از توانایی‌های مهم برای زندگی افراد در دنیای حاضر است (واورو و گاورو، ۲۰۱۵).

زیمرمن^۲ (۲۰۰۵)، خودتنظیمی را مشارکت فعال فراشناختی، انگیزشی و رفتاری فراگیران در فرآیند یادگیری توصیف کرده است. فراگیران خودتنظیم، اهداف مشخصی برای خود در نظر می‌گیرند و برای دستیابی به آن‌ها راهبردهایی را به کار می‌برند. این یادگیرندگان خود شروع به یادگیری می‌کند. بر پیشرفت یادگیری خود نظارت دارند و آن را ارزیابی می‌کنند. انگیزش درونی و خودانگیزختگی در عمل از دیگر ویژگی‌های یادگیرندگان خودتنظیم است. به نظر شانک و زیمرمن^۳ (۲۰۰۸)، خودتنظیمی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیر به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند. فهم خودتنظیمی اشاره به این دارد که یادگیرندگان میتوانند فرآیند یادگیری را صرف‌نظر از توانایی یادگیری قبلی و به‌صرف مساعد بودن محیط، تسهیل کنند (زیمرمن، ۱۹۹۰). همین‌طور، میزان موفقیت دانش‌آموز در یک تکلیف یادگیری به سطح خودتنظیمی و راهبردهایی بستگی دارد که فرد برای انجام آن انتخاب کرده است (کدیور، جوادی و همکاران، ۱۳۸۹).

پژوهش‌های اخیر نشان داده است که سازگاری تحصیلی نیز از متغیرهای مهمی است که بر رشد تحصیلی واجتماعی نوجوان موثر است و مهمتر از آن سازگاری تحصیلی اهمیت زیادی در توانایی‌های نوجوانان برای موفقیت در مدرسه و بزرگسالی دارد (ریو و میلر، ۲۰۱۵). سازگاری فرایندی است که از هنگام تولد با انسان همراه است و در مراحل مختلف زندگی به گونه‌ای خاص شکل می‌گیرد. در طی آن فرد برای انطباق خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می‌کند تا به نیازها و خواسته‌های خود برسد (سلام و مونتز، ۲۰۱۶). دانش آموزان هرچه به کلاسهای بالاتر می‌روند با تغییرات در محیط آموزشی خود مثل معلمان و همسالان قانون و روشها انتظارات، سطح دشواری متفاوت تکالیف مواجه می‌شوند. بنابراین موقعیت تحصیلی آنان مشروط به کنار آمدن با این چالش هاست (رویلند و میکامی^۴، ۲۰۱۴). یکی از مشکلات مهم در مدارس امروزی، سازگاری کلاسی است، که می‌تواند کل فرایند آموزش و یادگیری را تحت تاثیر قرار داده و عملکرد تحصیلی را پایین بیاورد (کوشکی، ۱۳۹۷). سازگاری در مدرسه علاوه بر بهبود عملکرد تحصیلی به نتایج فراتر از آن نظر دارد (زی و کومن^۵، ۲۰۱۶). یکی از روشهای بکار گرفته شده برای بهبود سازگاری تحصیلی و خود تنظیمی دانش آموزان برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی است.

¹ Vavrova & Gavora

² Zimmerman, B. J

³ Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J

⁴ Salaam, B, 8 mounts ,N.S.

⁵ Reuland, M.M.8 mikami, A.Y.

⁶ Zee, M. 8 koomen, H.M

برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی ابتدا توسط ککس و کلینگر^۱ در سال (۱۹۹۵، ۲۰۰۳) ارائه شد. این مهارت که مبتنی بر نظریه دغدغه‌های جاری است، بر این منطق استوار است که به ماهیت اهداف درمان جویان می پردازد و به آن‌ها کمک کند تا فرصتهای خود را برای دستیابی به اهداف را افزایش دهند و در جهت اصلاح ساختار انگیزشی باشند، مشوق‌ها و انگیزه‌های سالم و مثبت را پی گیری و از انگیزه‌های منفی اجتناب کرده و اهداف مناسب را انتخاب کنند. این الگو برای رسیدن به این انگیزه‌ها با ایجاد منابع و فعالیت‌های لذت‌بخش جایگزین و بوجود آوردن ساختار انگیزشی انطباقی، کاهش استرس، افزایش شادی و درنهایت کسب رضایتمندی عاطفی، تلاش می کند(ککس و همکاران، ۲۰۱۳). بر اساس این الگو رفتارها، تجارب و فعالیت شناختی انسان با محوریت تعقیب مشوق‌ها و اهداف سازمان می یابند و این نظریه مبتنی بر اصلاح ساختار انگیزشی است (هیلمن، پیترز، کوهه و یانگ^۲، ۲۰۱۷). یافته‌های حاصل از پژوهش سوال اردن^۳ (۲۰۱۵)، نشان داد که مشاوره انگیزشی نظام مند در افزایش میزان آگاهی از خود و دیگران تأثیر معناداری داشته است.

یکی دیگر از روش‌هایی که در افزایش سازگاری تحصیلی و بهبود خود تنظیمی بکار می‌رود روش آموزش مهارت های فراشناخت است. فراشناخت برای نخستین بار توسط فلاول ۱۹۷۹ مطرح شد. فراشناخت به دانش مرتبط با نحوه تفکر و شناخت عواملی که بر افکار موثر است، گفته می شود. مهارت های فراشناختی سطوحی از مداخله را می کند که بر محتوای تفکر و باورهای منفی اثر دارد را مطرح کرده و به روش های سنتی شناختی تاکید نمی کند(ولز^۴، ۲۰۱۸) و سعی دارد فراشناخت هایی را که به شیوه ناسازگارانه سبب افزایش تفکرات منفی تکرار شونده و یا باورهای منفی عمومی می شوند، را تغییر دهد(کلارک^۵، ۲۰۱۷). هدف اصلی مهارت های فراشناختی، آموزش راهبردهایی به فرد است تا خودش را از مکانیسم‌هایی که موجب توقف در پردازش به صورت نگرانی، نظارت بر تهدید و خودکنترلی ناسازگارانه می‌شود، رها کند و با آموزش پردازش انعطاف پذیر هیجانی روشی را در آینده برای راهنمایی تفکر و رفتار در مواجهه با تهدید و آسیب پی ریزی کند(ریچ^۶، ۲۰۱۴). پژوهش ها از اثربخشی روش های شناختی در کاهش استرس تحصیلی حمایت کرده اند(شعبانی، ۱۳۹۲). پژوهشها نشان میدهند که دانش آموزانی که از راهبردهای شناختی سطح بالا(سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی استفاده می کنند، پیشرفت تحصیلی بالایی دارند (میدلسون و میگلی، ۲۰۰۷؛ لیم، لوآوی، ۲۰۰۸؛ پاکدامن ساوجی، نیوشاوبربری، ۲۰۱۳؛ و عاشوری، ۱۳۹۲؛ به نقل از انتظاری و فروزنده، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش گل محمد نژاد بهرامی و رحیمی(۱۳۹۵) نشان داد آموزش راهبردهای فراشناختی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان شد. همچنین نتایج پژوهش های وحیدی و براتعلی (۱۳۹۶) و سالاری فر(نقل از خوش گفتار، ۱۳۹۶) نشان داد که آموزش مهارت های فراشناخت باعث بهبود خود تنظیمی در دانش آموزان می شود.

¹ Cox, w. m & klinger e

² Heilmann ,m.v. pieters , h.c.kehoe .p. & yang ,q

³ Seval ،Erden

⁴ Welz

⁵ Clark

⁶ Rich

با توجه به پژوهش‌های انجام شده در مورد مؤثر بودن مداخلات ساختار انگیزشی و مهارت‌های فراشناخت در افزایش سازگاری تحصیلی، و بهبود خودتنظیمی، دستیابی به روشی با بازدهی بالاتر مورد توجه قرار می‌گیرد. بدین منظور هدف این پژوهش بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی و مهارت‌های فراشناخت بر بهبود سازگاری تحصیلی و خودتنظیمی دختران دانش‌آموز دبیرستانی است.

روش

روش به‌کاربرده شده در این تحقیق شبه آزمایشی است. این تحقیق، با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. همچنین برای بررسی ماندگاری اثر مداخله‌ها پس از گذشت دوماه از پس‌آزمون، آزمون فالوآپ برای هر سه گروه انجام شد. جامعه آماری شامل دختران دانش‌آموز دبیرستان‌های دولتی منطقه ۱۲ شهر تهران است که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول تحصیل بودند.

نمونه پژوهش به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا از میان مناطق شهر تهران به شیوه تصادفی منطقه ۱۲ و از میان دبیرستان‌های دولتی دخترانه متوسطه اول منطقه ۱۲، دبیرستان دخترانه روشنگر به شیوه تصادفی انتخاب و به پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی (۱۹۸۹) و خودتنظیمی بوفارد و همکران (۱۹۹۵) برای همه دانش‌آموزان (۳۷۳ نفر) به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. پس از اجرای پرسشنامه‌ها افرادی که نمره پایین‌تر از میانگین در نمره سازگاری تحصیلی و خودتنظیمی گرفته بودند انتخاب شدند (۹۵ نفر) پس از جلب رضایت والدین و موافقت افرادی که تمایل به شرکت در پژوهش را داشتند ۳۶ نفر انتخاب و در گروه‌های آزمایش و کنترل (دو گروه ۱۲ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. این افراد تا پایان مداخله‌ها به همکاری خود ادامه دادند. یکی از گروه‌های آزمایشی تحت مشاوره انگیزشی نظام مند طبق الگوی ککس و کلینگر (۲۰۰۲)، نقل از رزاقیان و بیگدلی، (۱۳۹۴)، در ۱۱ مرحله درمانی بر اساس کتاب «درمان انگیزشی نظام‌مند» در طی ۱۰ جلسه ۱/۵ ساعته به صورت هفتگی و منظم به دانش‌آموزان ارائه شد و گروه دیگر تحت آموزش‌های فراشناخت، براساس الگوی فراشناختی و شناختی فلاول (۱۹۷۹)، قرار گرفتند. طبق این الگو می‌توان توانایی شخص را برای کنترل انواع گسترده‌ای از اعمال شناختی بالا برد. راهبردهای شناختی راه‌ها و شیوه‌های یادگیری و راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت و کنترل بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها. (سیف، ۱۳۹۸) مطابق با پروتکل موجود در پیوست، طی ده جلسه یک ساعت و نیم قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. هر سه گروه پس از اتمام مرحله آموزش مورد پس‌آزمون قرار گرفتند. و پس از دو ماه آزمون پیگیری برای هر سه گروه اجرا شد.

ابزار

پرسشنامه سازگاری تحصیلی (۱۹۸۹). این پرسشنامه یکی از خرده‌آزمون‌های SACQ است. پرسشنامه SACQ یک ابزار خود گزارشی با ۶۷ ماده و در طیف لیکرت ۷ نمره گذاری می‌شود. روایی سازه توسط (محلاتی و ابوالمعالی، ۱۳۹۵) گزارش شده است. براساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سه مولفه استخراج شده است که عبارتند از کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف. این مولفه‌ها جمعاً ۳۷/۵۲ واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین

می کند. در تحلیل عامل تاییدی نیز روایی سازه، مورد تایید قرار گرفت. در اغلب مطالعات، ضرایب آلفای گزارش شده برای کل مقیاس و خرده مقیاس های آن بالای ۰/۸۰ است (محلاتی و ابوالعالی، ۱۳۹۵). پرسشنامه خود تنظیمی (۱۹۹۵۸). پرسشنامه خود تنظیمی بوفارد حاوی ۱۴ سؤال است که توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه میزان خود تنظیمی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار می دهد. شیوه نمره گذاری با استفاده از مقیاس نمره گذاری طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم- (نمره ۱) می باشد. مجموع نمرات هر فرد می تواند بین ۷۰-۱۴ باشد. این آزمون، دو مؤلفه شناختی و فراشناختی را اندازه می گیرد. نمره بالاتر در هر مؤلفه نشانگر گرایش فرد به کاربرد آن مؤلفه است. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرانباخ توسط کدیور (۱۳۸۰)، ۰/۷۱ به دست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. برای روایی سازه پرسشنامه خود تنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل ها در حد قابل قبول بوده است.

برنامه اجرایی

پروتکل آموزش مهارت های فراشناخت (شهیدی، منشی، ۱۳۹۴)

جلسه	شرح جلسه
اول	اجرای پیش آزمون و تشریح کاربرد و اهمیت به کار بستن آموزش مهارت های فراشناختی به دانش آموزان توضیح داده می شود که چنانچه هنگام بروز اضطراب امتحان و خود تنظیمی در مورد مسائل تحصیلی از روش های معینی کمک بگیرند می توانند در زمینه های تحصیلی و اجتماعی و هیجانی عملکرد بهتری داشته باشند بنابراین برای این که بتوانند به این شرایط دست یابند باید چندین گام بردارند.
دوم و سوم	ارائه گام ها به دانش آموزان: گام اول: یک اضطراب بالای امتحان را که همزمان با آن دچار مشکل خود تنظیمی شده اند در ذهن خود تصور کنند. گام دوم: اضطراب مورد نظر و عدم خود تنظیمی را تفسیر کنند (تفسیر کردن) گام سوم: شیوه های برخورد با آن اضطراب امتحان و عدم خود تنظیمی را در ذهن خود ترسیم کنند (مجسم سازی) گام چهارم: فکر کنند به چه شیوه هایی می توانند به ابراز آن اضطراب امتحان و عدم خود تنظیمی همراه با آن در محیط و یا موقعیت بپردازند و به بیان دیگر اقدام به تنظیم رفتار نمایند (زمینه سازی) گام پنجم: بهترین شیوه مقابله با اضطراب امتحان و عدم خود تنظیمی را حدس بزنند و آن را انتخاب کنند. گام ششم: به دقت مورد را مورد بازبینی قرار دهند.
چهارم و پنجم	با کمک دانش آموزان در گروه اضطراب های امتحان همراه با عدم خود تنظیمی مختلف به تصویر کشیده می شود و از آن ها خواسته می شود که از طریق کارت راهنما، گام های ارائه شده را انجام دهند.
ششم و هفتم	خود راهنمایی آشکار: در این مرحله از دانش آموزان خواسته می شود تا موارد ارائه شده را با صدای بلند تکرار کنند و با استفاده از کارت راهنما و به کارگیری گام های آموخته شده نسبت مهار اضطراب امتحان و غلبه بر عدم خود تنظیمی همراه آن اقدام نمایند، با این تفاوت که در این مرحله در صورت نیاز تنها به ارائه سرخ های جزی کلامی اکتفا می شود.
هشتم و نهم	خود راهنمایی کاهنده: این مرحله درونی کردن شیوه های برخورد با اضطراب های بالای امتحان و عدم خود تنظیمی همراه آن پدید آمده است. لذا ابتدا برای دانش آموزان شرح داده می شود که از این به بعد روشی را که یاد گرفته اند را در درون خود تمرین کنند. برای این منظور ابتدا توسط پژوهشگر یک موقعیت استرس زای تحصیلی ارائه می گردد نظیر امتحان پایان ترم، بعد از دانش آموزان خواسته شود که آن ها پاسخ مناسب را انجام دهند.
دهم	تکرار جلسات قبل با این تفاوت که به آن ها توصیه می شود که کمتر به کارت راهنما نگاه کنند. اجرای پس آزمون

پروتکل و مراحل اجرای مشاوره انگیزشی نظام‌مند بر اساس الگوی ککس و کلینگر (۲۰۰۲)

جلسه	شرح جلسه
اول	جلسه مقدماتی: هدف، آشنا شدن اعضا با یکدیگر، تصریح اهداف گروه، توضیح منطق روش مورد استفاده در گروه، بحث از ضرورت رازداری و پرداختن به دل‌نگرانی‌ها و انتظارات مراجعین می‌باشد.
دوم	تکمیل پرسشنامه PCI: اولین گام در این فرآیند تکمیل پرسشنامه PCI می‌باشد که بخش اجتناب‌ناپذیر مشاوره انگیزشی نظام‌مند است. قبل از اقدام به تکمیل PCI ابتدا پژوهشگر توضیحات روشن و دقیق از اصول و منطق PCI را برای مراجعین ارائه خواهد داد؛ و مفهوم دغدغه و اهداف، اینکه دغدغه‌ها هم شامل اهداف مثبت یعنی چیزهایی که فرد می‌خواهد به آن‌ها برسد و هم اهداف منفی یعنی چیزهایی که فرد می‌خواهد از آن‌ها خلاص شود می‌گردد و ارتباط بین اهداف و دغدغه‌ها از یک‌طرف و افکار، هیجانات و رفتار از طرف دیگر را با زبان ساده و مثال‌های متعدد برای مراجعین توضیح خواهد داد.
سوم	مرور دغدغه‌ها و اهداف مراجعین و نمره‌گذاری آن‌ها: کمک به درک واضح‌تری از دغدغه‌ها و اهداف مراجعین به صورت عینی و ملموس و کمک به نمره‌گذاری بهتر و دقیق‌تر به اهداف خود و کمک به نوشتن اهداف کلی و مبهم به صورت عینی و انتظارات واقع‌بینانه از اهداف خود و همچنین کمک به ارزیابی بهتر اهداف از نظر میزان رضایت هیجانی به دانش آموزان و نهایتاً تهیه نمرخ سبک انگیزشی دانش آموزان برای هر حیطة به کمک خودشان.
چهارم	با موضوع بررسی ارتباط بین اهداف به این معنی که آیا اهداف یکدیگر را تسهیل می‌کنند یا با یکدیگر تداخل می‌کنند و مانع یکدیگر می‌شوند با استفاده از استراتژی ماتریس اهداف. بدین صورت که ابتدا پژوهشگر نحوه تکمیل ماتریس اهداف را برای مراجعین توضیح می‌دهد سپس از آن‌ها می‌خواهد تا به تکمیل ماتریس اهداف بپردازند. وقتی ماتریس تکمیل شد پژوهشگر از مراجعین می‌خواهد اهدافی که یکدیگر را تسهیل می‌کنند یا مانع تداخل یکدیگر می‌شوند را مشخص نمایند و در جلسه بعد گزارش دهند.
پنجم	ایجاد سلسله‌مراتب اهداف: سلسله‌مراتب اهداف شامل یک سری از اهداف کوچک می‌باشد که برای دستیابی به هدف نهایی اصلی ضروری هستند، 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 تا در جهت دستیابی به سلسله‌مراتب اهداف تلاش نمایند و نتیجه کار خود را در جلسات بعد ارائه نمایند.
هفتم	حل تضادهای اهداف: پژوهشگر ضمن تشویق اعضا از آن‌ها می‌خواهد تا به تلاش خود برای دستیابی به سلسله‌مراتب اهداف ادامه دهند. پژوهشگر از مراجعین می‌خواهد تا با جایگزین کردن اهداف مناسب و واقع‌بینانه به جای اهدافی که در تضاد با یکدیگر هستند در جهت کاهش تعارض بین اهداف خود تلاش نمایند.
هشتم	رها کردن اهداف نامناسب: در ادامه‌ی جلسه، پژوهشگر برای مراجعین توضیح می‌دهد که حداقل در دو موقعیت زیر بهتر است افراد از اهداف خود چشم‌پوشی کنند: وقتی تعارض بین اهداف قابل‌حل نباشد و وقتی اهداف دست‌نیافتنی هستند. پژوهشگر و اعضا 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 برای دانش آموزان توضیح می‌دهد که چگونه گاهی باورها و اعتقادات غلط و غیرمنطقی به صورت اجتناب‌های هراس گونه از اشیاء و موقعیت‌ها ظاهر می‌شوند. مردم به جای توجه به جنبه‌های مثبت پدیده‌ها جنبه‌های منفی آن‌ها را می‌بینند و انتخاب می‌کنند. پژوهشگر با ذکر مثال به دانش آموزان نشان خواهد داد که چگونه می‌تواند اهداف اجتنابی را به اهداف گرایشی تبدیل نمود. 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 تهیه کنند و به جای تمرکز به اهداف اجتنابی، به اهداف گرایشی توجه کنند.

یافته‌ها

میانگین سنی افراد حاضر در پژوهش بطور کلی ۱۴ سال با انحراف استاندارد ۰/۹۵۶ بود و بیشتر افراد گروه نمونه (۴۷/۲ درصد) در پایه تحصیلی هفتم مشغول به تحصیل بودند. در ادامه شاخص‌های توصیفی سازگاری تحصیلی و خود تنظیمی در مراحل تحقیق و در گروه‌های پژوهش در جدول ۱ و ۲ گزارش شده است.

جدول(۱) شاخص های توصیفی سازگاری تحصیلی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه های پژوهش

گروه	مرحله	میانگین	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	کجی	کشیدگی
آزمایش ۱ (مشاوره انگیزشی)	پیش آزمون	۱۰/۱۷	۰/۵۶۲	۱/۹۴	۷	۱۳	-۰/۰۱۳	-۱/۸۷۴
	پس آزمون	۱۸/۳۳	۰/۷۵۲	۲/۶۰	۱۳	۲۲	-۰/۴۳۹	۰/۲۳۸
	پیگیری	۱۴/۹۲	۰/۵۸۳	۲/۰۲	۱۱	۱۷	-۰/۴۹۹	-۰/۷۹۶
آزمایش ۲ (مهارت های فراشناخت)	پیش آزمون	۱۰/۷۵	۰/۶۶۴	۲/۳۰	۷	۱۴	-۰/۰۱۰	۱/۰۶۶
	پس آزمون	۱۹/۵۰	۰/۴۸۵	۱/۶۷	۱۷	۲۲	۰/۱۰۰	-۰/۷۲۵
	پیگیری	۱۶/۹۲	۰/۸۹۲	۳/۰۸	۱۱	۲۳	۰/۲۰۲	۰/۰۹۹
کنترل	پیش آزمون	۱۰/۰۰	۰/۵۹۰	۲/۰۴	۷	۱۴	۰/۳۰۶	-۰/۳۷۵
	پس آزمون	۱۱/۵۸	۰/۹۴۹	۳/۲۸	۸	۱۸	۰/۳۰۹	۰/۹۵۰
	پیگیری	۱۵/۸۳	۰/۸۱۵	۲/۸۲	۱۰	۲۰	-۰/۶۹۹	۰/۱۰۸

جدول(۲) شاخص های توصیفی خود تنظیمی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه های پژوهش

گروه	مرحله	میانگین	خطای استاندارد	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	کجی	کشیدگی
آزمایش ۱ (مشاوره انگیزشی)	پیش آزمون	۳۷/۶۷	۱/۳۵	۴/۶۹	۲۵	۴۴	-۰/۸۷۱	۰/۹۲۴
	پس آزمون	۵۰/۴۲	۰/۹۰۰	۳/۱۱	۴۵	۵۵	-۰/۵۵۳	-۰/۰۴۸
	پیگیری	۴۸/۵۸	۰/۶۲۱	۲/۱۵۱	۴۵	۵۱	-۰/۲۳۸	۰/۲۶۱
آزمایش ۲ (مهارت های فراشناخت)	پیش آزمون	۳۵/۰۰	۱/۷۶۲	۶/۱۰	۲۵	۴۳	-۰/۴۱۱	-۲/۰۹
	پس آزمون	۴۹/۳۳	۱/۵۱۴	۵/۲۴	۴۰	۶۱	۰/۵۸۱	۰/۸۱۴
	پیگیری	۴۷/۰۱	۱/۱۴۴	۴/۴۲۰	۴۱	۵۹	-۰/۳۳۹	-۰/۷۷۷
کنترل	پیش آزمون	۳۹/۴۲	۰/۹۸۱	۳/۳۹	۳۵	۴۶	۰/۵۵۵	-۰/۲۴۱
	پس آزمون	۴۱/۳۳	۰/۷۰۰	۲/۴۲	۳۷	۴۵	-۰/۱۴۶	-۰/۸۰۴
	پیگیری	۴۵/۰۰	۱/۱۲۴	۴/۳۰	۳۹	۵۴	۰/۳۰۳	-۰/۰۲۰

برای بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس با طرح اندازه گیری مکرر استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل کواریانس مفروضه های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان داد توزیع نمرات در متغیر سازگاری تحصیلی و متغیر خود تنظیمی در گروه ها و در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نرمال می باشد. ($p > 0.05$)
 (P). نتایج آزمون لوین نشان داد مفروضه همگنی واریانس ها برقرار است ($p > 0.05$).

نتایج آزمون ام باکس نشان داد فرض همگنی ماتریس واریانس کواریانس بین گروه ها برقرار است (Box's M=۷/۱۵)،
 ($F = 1/10$ و $P > 0.05$). نتایج آزمون لوین نیز نشان داد واریانس متغیر وابسته در اندازه گیری مکرر همگن می باشد.

جدول(۳) نتایج تحلیل واریانس چند متغری برای بررسی سازگاری تحصیلی

اثر	مقدار آماره لامبدا	F	درجه آزادی	خطا	سطح معنی داری	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 چند متغیری نشان داد اثر سازگاری تحصیلی و اثر تعاملی سازگاری تحصیلی* گروه در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

آزمون کرویت موجولی نشان داد مفروضه (ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل شده نرمال یک ماتریس همبندی است) برقرار می باشد ($Mauchly's W = 0/936$ و $p > 0/05$). نتایج تحلیل واریانس درون گروهی در ادامه گزارش می شود.

جدول(۴) نتایج آزمون بررسی اثرهای درون گروهی

اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
سازگاری تحصیلی	۱۱۱۸/۰۰	۲	۵۵۹/۰۰	۱۴۰/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۸۱۰
سازگاری تحصیلی* گروه	۱۹۷/۶۱	۴	۴۹/۴۰	۱۲/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۰

نتایج آزمون گرین هاوس گیسر نشان داد اثر سازگاری تحصیلی و اثر تعاملی سازگاری تحصیلی* گروه در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. به عبارتی سازگاری تحصیلی در درون آزمودنی‌های گروه های مختلف دارای تفاوت معنادار است.

جدول(۵) نتایج تحلیل واریانس بین گروه ها

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	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 فوق ملاحظه می شود نتایج تحلیل واریانس بین گروهی نشان داد سازگاری تحصیلی در بین گروه ها در سطح ۰/۰۱ دارای تفاوت معنادار می باشد. اندازه اثر نشان داد ۴۹ درصد از تغییرات در سازگاری تحصیلی ناشی از عضویت گروهی می باشد. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی گزارش شده است.

جدول(۶) نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی بر سازگاری تحصیلی

گروه	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
مشاوره انگیزشی با فراشناخت	۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۲۳۵
مشاوره انگیزشی با کنترل	۳/۰۵	۰/۸۳	۰/۰۰۱
مشاوره انگیزشی با کنترل	۳/۹۴	۰/۸۳	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول گزارش شده است تفاوت سازگاری تحصیلی بین گروه های آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۱ معنادار است ولی بین گروه‌های آزمایشی در متغیرها تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p > 0/05$). بدین معنا که اثربخشی مشاوره انگیزشی و آموزش مهارت های فرا شناخت بر سازگاری تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی یکسان می باشد و تفاوت معناداری ندارد.

نتایج آزمون ام باکس نشان داد فرض همگنی ماتریس واریانس کواریانس بین گروه ها برقرار است ($Box's M = 4/20$)، ($F = 1/41$ و $P > 0/05$). نتایج آزمون لوین نیز نشان داد واریانس متغیر وابسته در اندازه گیری مکرر همگن می باشد.

جدول (۷) نتایج تحلیل واریانس چند متغری برای بررسی خود تنظیمی

اثر	مقدار آماره لامبدا	F	درجه آزادی	خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
خودتنظیمی	۰/۲۲۹	۵۳/۹۳	۲	۳۲	۰/۰۰۱	۰/۷۷۱
خودتنظیمی * گروه	۰/۳۹۲	۹/۵۶	۴	۶۴	۰/۰۰۱	۰/۳۷۴

نتایج تحلیل واریانس چند متغری نشان داد اثر خودتنظیمی و اثر تعاملی خودتنظیمی * گروه در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

آزمون کرویت موچولی نشان داد مفروضه (ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تبدیل شده نرمال یک ماتریس همانی است) برقرار نمی باشد (Mauchly's $W=0/638$ و $p < 0/05$). بنابراین برای تفسیر نتایج آزمون اثر درون آزمودنی ها از آزمون Greenhouse-Geisser استفاده شد که نتایج آن در ادامه گزارش می شود.

جدول (۸) نتایج آزمون بررسی اثرهای درون گروهی

اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
خودتنظیمی	۲۴۱۵/۳۵	۲	۱۶۴۵/۳۲	۸۴/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳۰
خودتنظیمی * گروه	۵۶۲/۲۵	۱/۴۶	۱۹۱/۵۰	۱۰/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸۶

نتایج آزمون گرین هاوس گیسر نشان داد اثر خودتنظیمی و اثر تعاملی خودتنظیمی * گروه در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. به عبارتی خودتنظیمی در درون آزمودنی های گروه های مختلف دارای تفاوت معنادار است.

جدول (۹) نتایج تحلیل واریانس بین گروه ها

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
ثابت	۲۰۹۴۴۰/۱۴	۱	۲۰۹۴۴۰/۱۴	۸۳۴۱/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۹۹۶
گروه	۲۰۰/۵۷	۲	۱۰۰/۲۸	۳/۹۹	۰/۰۲۸	۰/۱۹۵
خطا	۸۲۸/۶۱	۳۳	۲۵/۱۰	-	-	-

همانطور که در جدول فوق ملاحظه می شود نتایج تحلیل واریانس بین گروهی نشان داد خودتنظیمی در بین گروه ها در سطح ۰/۰۵ دارای تفاوت معنادار می باشد. اندازه اثر نشان داد ۱۹ درصد از تغییرات در خودتنظیمی ناشی از عضویت گروه می باشد. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی گزارش شده است.

جدول (۱۰) نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی بر خودتنظیمی

گروه	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
مشاوره انگیزشی با فراشناخت	۱/۲۵	۱/۱۸	۰/۸۹۳
مشاوره انگیزشی با کنترل	۳/۳۱	۱/۱۸	۰/۰۲۶
مشاوره انگیزشی با کنترل	۳/۰۶	۱/۱۸	۰/۰۳۵

همانطور که در جدول گزارش شده است تفاوت خودتنظیمی بین گروه های آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۵ معنادار است ولی بین گروه های آزمایشی در متغیرها تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p > 0/05$). بدین معنا که اثربخشی مشاوره انگیزشی و آموزش مهارت های فرا شناخت بر خودتنظیمی در دانش آموزان دختر دبیرستانی یکسان می باشد و تفاوت معناداری ندارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد که مشاوره انگیزشی و آموزش مهارت های فراشناخت برافزایش سازگاری تحصیلی و بهبود خودتنظیمی دانش آموزان اثر گذار بوده اند. در هر دو گروه آزمایشی سازگاری تحصیلی در مرحله پس ازآزمون افزایش یافته و سپس در مرحله پیگیری اندکی کاهش داشته است. و همچنین خودتنظیمی در هر دو گروه آزمایشی در مرحله پس ازآزمون افزایش و سپس در مرحله پیگیری اندکی کاهش داشته است. با وجود اثر بخشی هر دو روش در افزایش سازگاری تحصیلی و خودتنظیمی در گروه های آزمایشی، بین دو روش تفاوت معناداری وجود نداشت.

نتایج نشان داد که مشاوره انگیزشی باعث افزایش سازگاری تحصیلی در گروه تحت برنامه مشاوره انگیزشی شده است. در این راستا پژوهشی که به بررسی تاثیر مشاوره انگیزشی نظام مند بر سازگاری پردازد یافت نشد. در زمینه اثر بخشی آموزش مهارت های فراشناخت بر بهبود سازگاری تحصیلی، این یافته با پژوهش گل محمد نژاد بهرامی و رحیمی (۱۳۹۵) همسو می باشد. با توجه به این نکته که در مشاوره انگیزشی نظام مند، اهداف نقش کلیدی ایفا می کنند و انجام هر کاری در زندگی مستلزم تعقیب یک هدف است (کس و همکاران، ۲۰۱۳) و سازگاری تحصیلی نیز داشتن نگرش مثبت به اهداف تحصیلی، کامل کردن مقتضیات تحصیلی؛ موثر بودن تلاش ها برای رسیدن به این شروط و نگرش مثبت نسبت به این محیط تحصیلی می باشد، با افزایش انگیزه در جهت رسیدن به اهداف تحصیلی باعث بهبود سازگاری تحصیلی دانش آموزان می شود. همچنین مهارتهای فراشناخت با تغییر در راهبردهای شناختی غیر موثر، باعث بکار گیری راهبردهای مناسب تر و در نتیجه سازگاری بهتر در دانش آموزان می شود.

در مورد متغیر خودتنظیمی پژوهشی که به بررسی و مقایسه دو روش مشاوره انگیزشی و مهارت های فراشناخت پردازد یافت نشد. ولی در زمینه اثر بخشی مهارت های فراشناخت بر خود تنظیمی این یافته با پژوهش های وحیدی و براتعلی (۱۳۹۶) و سالاری فر (نقل از خوش گفتار، ۱۳۹۶) همسو می باشد. یکی از راهبردها و مهارت های فراشناختی، مهارت خود نظم دهی می باشد. راهبردهای نظم دهی، انعطاف پذیری در رفتار یادگیرنده را موجب می شوند و به او کمک می کنند تا هر زمان که برایش ضرورت داشته باشد، روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد. دمبو (۱۹۹۴، سیف، ۱۳۹۵) در این باره گفته است: "یکی از ویژگی های یادگیرندگان موفق توانایی اصلاح کردن راهبردهای شناختی غیر مؤثر خود یا تعویض آنها با راهبردهای شناختی مؤثر است". راهبردهای نظم دهی با راهبردهای کنترل و نظارت به طور هماهنگ عمل می کنند. یعنی وقتی که یادگیرنده از راه کنترل و نظارت متوجه می شود که در یادگیری موفقیت لازم را به دست نمی آورد و این مشکل ناشی از سرعت کم یا زیاد مطالعه یا راهبرد غیر مؤثر یادگیری است، بلافاصله سرعت خود را تعدیل می کند یا راهبرد مؤثرتری را بر می گزیند. بنابراین، یادگیرنده بهره مند از راهبردهای نظم دهی حاضر نمی شود که به روش های ناموفق یادگیری و مطالعه ادامه بدهد و همواره، از راه نظارت بر کار خود، نواقص روش ها و راهبردهای یادگیری اش را شناسایی می کند و به اصلاح و یا تعویض آنها اقدام می نماید. با توجه به توضیحات بالا، مهمترین راهبردهای نظم دهی تعدیل سرعت مطالعه و یادگیری و نیز اصلاح یا تغییر راهبردهای یادگیری هستند. زیمرمن (۱۹۹۸) بر این باور است که یادگیرنده خودگردان مشارکت کننده فعال در یادگیری خویش است. یعنی به لحاظ انگیزش فراشناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خویش فعال است. به بیان

دیگر یادگیرنده خودگردان به توانایی های خود اطمینان دارد، مستقل و کنجکاو است و دارای خودبستگی و علاقه درونی بیشتری است.

رویکرد کلی و مشاوره انگیزشی نظام مند بر این تفکر استوار است که هر نوع مداخله روانشناختی اگر بخواهد موفق شود باید به مجموعه اهداف فرد در زندگی توجه داشته باشد و همچنین شیوه هایی که مراجع اهداف را انتخاب و به آنها وابسته می شود را بررسی نماید (استیونس، هایس و پاکالنیس، ۲۰۱۳). از طرفی فراشناخت، به اجمال، عبارت است از هرگونه آگاهی یا فرآیند شناختی که نظارت و کنترل همه جنبه های شناخت را برعهده دارد. به نظر می رسد این دو روش، همراستا هستند و بر اهداف و شناخت اهداف و بررسی راه های رسیدن به آن معطوف هستند. بنابراین به نظر می رسد هر دو روش ضمن اینکه باعث بهبود سازگاری تحصیلی و خود تنظیمی می شوند اثر یکسانی بر آن داشته باشند. اگر هدف در مشاوره انگیزشی نظام مند کاهش استرس و جایگزین کردن افکار مثبت به جای افکار منفی و مزاحم باشد، در مهارت های فراشناخت، دانش آموز می تواند 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 آموزشی دارای سازگاری بهتری باشد. بنابراین دو روش همراستا هستند و هر دو در بهبود سازگاری تحصیلی و خود تنظیمی تاثیر یکسان دارند.

بدین ترتیب هر دو روش مشاوره انگیزشی و مهارت های فراشناختی باعث نظم بخشی بهتر در دانش آموزان می شود و بدین جهت که هر دو روش متمرکز بر هدف هستند و فقط فرایندهای متفاوتی دارند و در اثربخشی با یکدیگر تفاوتی ندارند.

همچنین نتایج نشان داد این اثربخشی با گذشت زمان همچنان ادامه یافته است. در تبیینی می توان گفت چون دانش آموزان در مرحله پیگیری، امتحانات خود را می گذرانند، تا حدودی طبیعی است که در این مرحله مقداری تنش و اضطراب وجود داشته باشد و به دنبال آن سازگاری تحصیلی و خودتنظیمی، کمتر شود. مهم این نکته است که باوجود کاهش سازگاری و خودتنظیمی در شرایط آزمون پیگیری، هنوز دانش آموزان، سازگاری و خودتنظیمی بیشتری را نسبت به مرحله پیش آزمون، تجربه می کردند و این نکته ی مثبت اثر بخش بودن مشاوره انگیزشی و مهارت های فراشناخت، حتی در شرایط امتحانات می باشد.

البته برای تداوم اثر ماندگارتر، بهتر است این مداخله ها در فواصل زمانی متفاوت تکرار شود. بطور کلی می توان گفت هر دو روش متکی بر هدف هستند، یکی از طریق اصلاح ساختار انگیزشی (هیلمن، پیترز، کوهه و همکاران، ۲۰۱۷) و دیگری از طریق تغییر فراشناخت هایی که به شیوه ناسازگارانه سبب افزایش تفکرات منفی تکرار شونده و یا باورهای منفی عمومی می شوند (کلارک، ۲۰۱۷) سعی می کنند که دانش آموزان را برای رسیدن به هدف و عملکرد بهتر در تحصیل، ترغیب و تشویق کنند، سازگاری تحصیلی را در آنان افزایش دهند و منجر به خودتنظیمی بهتر در آنان شوند. بنابراین می توان از هر دو روش بهره گرفت.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که روان‌شناسان، همچنین مدیران و مشاوران مدارس با اتخاذ تدابیر آموزشی و تربیتی برای افزایش سازگاری تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان، از رویکردهای مشاوره انگیزشی نظام مند و آموزش مهارت‌های فراشناخت استفاده کنند.

منابع:

- انتظاری، سمیرا؛ فروزنده، الهام (۱۳۹۶). اثر بخشی مهارت‌های شناختی و فراشناختی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان تیز هوش و عادی، *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و تربیتی*، ۳(۲۲): ۸۷-۱۰۱.
- رزاقیان، فرانک. بیگدلی، ایمان اله. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی برنامه مشاوره انگیزشی نظام مند گروهی با دارو درمانی در کاهش علائم افسرده خویی. *فصلنامه مطالعات بالینی*. ۲۰(۵): ۱-۲۳.
- شعبانی، ج. (۱۳۹۲). مهارت‌های آموزش و پرورش، تهران: انتشارات سمت.
- کدیور، پروین (۱۳۸۰) بررسی سهم باورهای خودکارآمدی_ خودگردانی_ هوش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به منظور ارائه الگویی برای ادگیری بهینه، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کوشکی، محمد؛ کرامتی، هادی؛ حسینی، جعفر (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر. *روان‌شناسی مدرسه*، ۷(۲): ۱۹۶-۲۱۳.
- گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا؛ و رحیمی، المیرا (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان، *آموزش و ارزیابی*، ۹(۳۵): ۶۵-۸۱.
- محللاتی، ریحانه؛ ابوالعالی، خدیجه. (۱۳۹۵). مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت نوع مدرسه و جنسیت آنان، *فصلنامه نوآوری آموزشی*، ۶۰(۱۵): ۹۹-۱۱۸.
- وحیدی، زهرا؛ باقرعلی (۱۳۹۶). پیشبینی میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه بر اساس مهارت‌های فراشناختی و خودنظم‌بخشی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۰(۲): ۱۱۴-۱۰۳.
- Clark DM, Fribon CJ (2017) Knowledge and applied method of cognitive-behavioral therapy. Trans Kavyani H. 1st ed. Tehran, Iran: Fars Publication.
- Cox, w. m & klinger e. (2014). systematic motivational counseling in groups ,clarifying motivational structure during psychotherapy. in b. m. schroer. A. fuhrmann & r. jong- meyer (eds.) handbook of motivational counseling : concepys, approaches, and assessment (pp.239-258). chichester, united kingdom :wiley.
- Cox, w.m. & klinger, e. (2003). *Handbook of motivational counseling : motivating people for change* . London :wiley.
- Heilmann ,m.v. pieters , h.c. kehoe ,p. & yang ,q. (2011). Schama therapy , motivational interviewing , and collaborative mapping as treatment for depression amonf low income , second generation Latinas . *journal of behavior therapy and experimental psychiatry* , 42(4):473-480.
- Reich J, Hofmann SG. (2014), State personality disorder in social phobia. *Ann Clin Psychiatry*; 16(3).
- Reuland, M.M.8 mikami, A.Y. (2014). "Classroom victimization: consequences for social and academic adjustment in elementary school". *Psychology in the schools*, 01(6), 591-607.
- Salaam, B, 8 mounts ,N.S. (2016). "International note: mat ernal warmth, behavioral contral, and psychological control. Relations to adjustment of Ghanain early adolescents" *Journal of adolescence*. 49, 99, 104.
- Seval , erden (2015), the effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others , *pro cedia – social and behavioral sciences* 174 (2015)1465-147.
- Stevens, j. hayes, j. & pakalnis, a. (2013). A randomized trial of telephone based motivational interviewing for adolescent chronic headache with medication overuse, cephalalgia , published online before print , doi: 10.1
- Vavrvva, V, Gavora. (2015)-comparison of self-regulation in child and adolescents in children's home and protective educational facility. *Social and behavioral sciences* 174: 2524-2531.
- Wells A. (2018). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York, NY: Guilford Press; 2018.
- Zee, M. 8 koomen, H.M (2016) "Teacher self-Efficacy and its on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well - Being a synthesis of 40 years of Research". *Review of Eduational Research*, 0034654315626801.
- Zimmerma, B.J & schunk, D.It. (Eds). (2012). *Self regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. Springer science & business media.

- Zimmerman, B.J. & Martinez, Ponz.M. (1986). Development of structured. Interview for assessing student use of self regulated learning strategies. *American educational research journal*, I 2, 23, 14-628.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D. H (Eds) (2012). Self-regulated learning and academic achievement. *Theory, research, and practice*. Springer, science & business media.

