

اندیشه‌های نوین تربیتی

دوره ۹، شماره ۲

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء

تابستان ۱۳۹۲

تاریخ دریافت: ۹۱/۶/۱۴

تاریخ بررسی: ۹۲/۲/۷

تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۴

اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عزت نفس

دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان قدس

آزاد کرمی*، محمد حسن امیرتیموری**

چکیده

در پژوهش حاضر اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عزت نفس دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی بررسی شد. روش پژوهش از نوع آزمایشی، و طرح پژوهش پیش‌آزمون - پس‌آزمون دو گروهی بود. جامعه آماری ۲۶۱۰ دانش‌آموز پسر سال سوم راهنمایی شهرستان قدس، در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، بودند که از میان آن‌ها ۶۰ نفر در قالب دو گروه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، آزمون اضطراب امتحان عبدالقاسمی (TAI) و عزت نفس کوپر اسمیت بود. ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون اضطراب امتحان و عزت نفس گرفته شد، سپس برای گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی انجام شد و پس از اتمام جلسات آموزش، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. داده‌های حاصل از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با استفاده از آزمون تی مستقل تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان ($P < 0/001$) و افزایش عزت نفس ($P < 0/05$) دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

کلیدواژه‌ها

راهبردهای شناختی و فراشناختی؛ اضطراب امتحان؛ عزت نفس

Azad.k.karami@gmail.com

* نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی

** عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

مقدمه

اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی در مدارس مستلزم توجه به وضعیت روانی دانش‌آموزان است. از طرفی به سبب بروز مسائل خاص در دوران نوجوانی، این دوران با نوعی سردرگمی همراه با کاهش عزت نفس، خود کم بینی و اضطراب همراه است. بنابراین، تقویت عزت نفس، احساس خودباوری و کاهش فشارهای روانی از مهم‌ترین کارهایی است که مسئولان آموزشی و تربیتی باید به آن توجه ویژه داشته باشند (استادیان و همکاران، ۱۳۸۸).

اضطراب امتحان^۱ از جمله مواردی است که سلامت روان دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آن‌ها اثر سوء دارد (خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷). سادوک و سادوک^۲ (۲۰۰۳) اضطراب را حالتی فراگیر، نامطلوب و مبهم می‌دانند که توأم با برانگیختگی دستگاه عصبی خودکار است. در این مورد که اضطراب امتحان نوع خاصی از اضطراب است، توافق کلی وجود دارد و آن را واکنش‌های پدیدار شناختی^۳، فیزیولوژیکی و رفتاری می‌دانند که با نگرانی درباره پیامدهای منفی یا شکست احتمالی از امتحان یا موقعیت‌های ارزیابی کننده همراه است (سیبر^۴ و همکاران، ۱۹۹۷؛ زیدنر^۵، ۱۹۹۸؛ کیزک و برگ^۶، ۲۰۰۶). هر چند مقدار کم اضطراب امتحان باعث ایجاد انگیزه می‌شود، ولی مقدار زیاد آن عملکرد فرد و به تبع، پیشرفت او را با مشکل مواجه می‌کند. اسپیلبرگر^۷ (۱۹۸۰) اضطراب امتحان را اضطراب موقعیتی می‌داند که در آن فرد موقعیت خود را تهدید کننده می‌داند و معتقد است اضطراب امتحان در توانایی تمرکز و حافظه و یادآوری مطالب آموخته شده مؤثر است، او مؤلفه‌های اضطراب امتحان را نگرانی و هیجان‌پذیری معرفی می‌کند. منظور او از نگرانی دلوایسی درباره عملکرد، پیامدهای شکست و مقایسه خود با دیگران است و هیجان‌پذیری را واکنش دستگاه عصبی خودکار می‌داند.

1. Test Anxiety
2. Sadock & Sadock
3. Phenomenological
4. Sieber
5. Ziedner
6. Cizek & Burg
7. Speilberger

به زعم دندان‌تو و داینر^۱ (۱۹۸۶) هر سال تقریباً ۱۰ میلیون دانش‌آموز دبیرستانی و ۱۵ درصد از دانشجویان آمریکا اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند، این عدد اخیراً برای دانش‌آموزان ابتدایی ۳۳ درصد اعلام شده است (کیزک و برگ، ۲۰۰۶؛ سافر^۲، ۲۰۰۸ و لاو و لی^۳، ۲۰۰۷). میزان اضطراب امتحان در ایران برای دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۷/۲ درصد گزارش شده است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۳). ذکر این نکته حائز اهمیت است که میزان همه‌گیر شناسی اضطراب امتحان در آزمودنی‌های دارای سابقهٔ مردودی بیش‌تر و ۱۸/۴ درصد است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). فرد دارای اضطراب امتحان پاسخ سؤالات را می‌داند، ولی شدت اضطراب امتحان مانع از آن می‌شود که او از معلومات خود استفاده کند. هنگامی که فرد با موقعیت ارزیابی مواجه می‌شود، اضطراب امتحان به‌عنوان یک حالت ناخوشایند شامل احساس تنش و دلهره، افکار نگران‌کننده و فعال شدن سیستم عصبی خودکار دیده می‌شود (اسپیلبرگر، ۱۹۸۰). جانسون^۴ (۲۰۰۷) معتقد است دانش‌آموزان با اضطراب امتحان اغلب زمان بیشتری نسبت به همکلاسی‌های خود صرف مطالعه می‌کنند، ولی به توانایی‌های خود اطمینان ندارند، احساس بی‌کفایتی می‌کنند و خود را مستعد ابتلا به شکست می‌دانند (سافر، ۲۰۰۸).

اضطراب امتحان رابطهٔ تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی، شخصیت و اعتماد به نفس دانش‌آموزان دارد، به‌طوری که افراد درون‌گرا و دانش‌آموزانی که عزت نفس کمتری دارند، میزان بیشتری از اضطراب امتحان از خود نشان می‌دهند (بور^۵، ۱۹۷۸). از آنجایی که دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا واکنش به تهدید، کاهش احساس خودکارآمدی، افزایش خود تحقیری، انتظار شکست، واکنش‌های شدید عاطفی (ارجن، ۲۰۰۳)، احساس اضطراب تعمیم یافته، خودکشی، ناامیدی و افسردگی (لاو و لی، ۲۰۰۷)، کاهش عزت نفس و رفتار نامناسب در کلاس (واچیکاو و کاتز^۶، ۱۹۹۹) را تجربه می‌کنند لازم است هر تلاشی انجام

-
1. Dendato & Diener
 2. Soffer
 3. Lowe & Lee
 4. Johnson
 5. Boor
 6. Wachelka & Katz

شود که به تغییر این شرایط منجر شود. مفهوم اضطراب امتحان برای اولین بار در سال ۱۹۱۴، به کار رفت و آزمون اضطراب امتحان (TAQ) نیز در سال ۱۹۵۰، ساخته شد که شامل ۳۷ سؤال بود و مؤلفه‌های اضطراب عمومی را در موقعیت امتحانی می‌سنجید. شایان ذکر است اولین نظریه درباره اضطراب امتحان، نظریه اضطراب امتحان ماندلر و ساراسون^۲ (۱۹۵۲) است (سافر، ۲۰۰۸). کیزگ و بورگ (۲۰۰۶) پنج مداخله مؤثر برای کاهش اضطراب امتحان را (مهارت‌های رفتاری، شناختی، شناختی - رفتاری، مهارت‌های مطالعه و مهارت‌های مربوط به جلسه آزمون می‌دانند. کثرت نوشته‌ها و پژوهش‌های انجام شده در پنجاه سال اخیر بیان‌کننده اهمیت خاص اضطراب امتحان و نقش آن در زندگی افراد است.

تویاس^۳ (۱۹۸۵) معتقد است بین مهارت‌های مطالعه، اضطراب امتحان و خودپنداره رابطه طولی وجود دارد، به گونه‌ای که عادت‌های مطالعه نامناسب و ناکافی یکی از دلایل اضطراب امتحان و اضطراب امتحان نیز از دلایل خودپنداره منفی است. همچنین بین اضطراب امتحان و سلامت روان رابطه منفی و بین نمرات اضطراب امتحان و نشانگان مرضی رابطه مثبت وجود دارد (میر سمیعی و ابراهیمی قوام، ۱۳۸۷). بیرامی و عبدی (۱۳۸۸) مهارت‌های مطالعه را تعدیل کننده اضطراب امتحان می‌دانند، مطالعات بسیاری نیز راهبردهای فراشناختی را در کاهش اضطراب امتحان مؤثر قلمداد می‌کنند (تید^۴ و همکاران، ۲۰۰۳؛ دیویس و لیساکر^۵، ۲۰۰۵). هالاهان^۶ و همکاران (۱۹۹۹) تأثیر فرایند تغییر شناختی در افزایش عملکرد فرد و کاهش اضطراب امتحان را تأیید کردند. استادیان و همکاران (۱۳۸۸) اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری الیس بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش عزت نفس را تأیید کردند.

مطالعات متعددی همبستگی منفی اضطراب امتحان و عزت نفس را تأیید کرده‌اند؛ مثلاً بامیستر^۷ (۱۹۸۶) معتقد است افراد برای مقابله با اضطراب به عزت نفس نیاز دارند و از عزت

-
1. Test Anxiety Questionnaire
 2. Mandler & Sarason
 3. Tobias
 4. Thiede
 5. Davis & Lysaker
 6. Holohan
 7. Baumeister

نفس به عنوان سپری در برابر اضطراب فرهنگی نام می‌برد. لوسینگ (۱۹۷۹) معتقد است اضطراب امتحان تأثیر منفی بر عملکرد امتحان دارد و اضطراب امتحان بالا با عزت نفس پایین همبسته است (نبوی، ۱۳۷۵).

عزت نفس^۲ یکی دیگر از متغیرهایی که بر رشد همه جانبه دانش‌آموزان در محیط آموزشی مؤثر است، تا جایی که بسیاری از نظریه‌پردازان از جمله آدلر، الیس و راجرز در زمینه دستیابی به عزت نفس فعالیت کرده‌اند. برای انسان هیچ حکم ارزشی مهم‌تر از داوری او درباره نفس خویش نیست، ارزشیابی شخصی از خویشتن قطعی‌ترین عامل در رشد روانی است (برانندن، ۳، ۱۳۷۱). علت بسیاری از رفتارهای آسیب‌زا در خانه و مدرسه ریشه در کمبود اعتماد به نفس دارد، در واقع هر چه فرد خودباوری و عزت نفس بالاتری داشته باشد از موفقیت و کارآمدی بالاتری بهره‌مند بوده و از آسیب‌های روانی اجتماعی مصون خواهد بود (شیهیان، ۱۳۸۳).

عزت نفس مؤلفه‌ای است که تحت تأثیر محیط آموزشی قرار دارد و وجود آن بر همه سطوح زندگی اثرگذار است، در حقیقت بررسی‌های گوناگون روان‌شناختی حاکی از آن است چنانچه عزت نفس وجود نداشته باشد، نیازهای گسترده‌تری نظیر آفریدن و پیشرفت ارضاء نمی‌شود (کلمز^۴ و همکاران، ۱۳۸۸). عزت نفس جنبه‌ای از خودپنداره است که از قضاوت‌هایی ناشی می‌شود که فرد درباره ارزش خود و احساس مرتبط با این قضاوت‌ها دارد، (شیهیان، ۱۳۸۳). در دایره المعارف مشاوره عزت نفس ارزیابی مثبت و منفی از خود است که درباره خود به کار می‌بریم، این ارزیابی بیان‌کننده حدی است که اعتقاد داریم مهم، توانمند و ارزشمند هستیم (استوارت، ۱۳۸۶).

کوپر اسمیت^۵ عزت نفس را ارزیابی فرد از خویشتن می‌داند که از طریق توجه به خویش به دست می‌آید و نشانه نگرشی است از تأیید یا عدم تأیید و میزانی که فرد به توانایی، موفقیت و ارزش خود اعتقاد دارد. او چهار عمل را در تحول عزت نفس کودکان و نوجوانان مهم

-
1. lau-sing
 2. Self esteem
 3. Branden
 4. cloms
 5. Coopersmith

می‌داند که عبارت هستند از: (۱) ارزشی که کودک یا نوجوان از دیگران دریافت می‌کند. (۲) تجربه همراه با موفقیت که فرد خویش را در تعامل با محیط می‌بیند. (۳) تعریف شخصی کودک و نوجوان از موفقیت و شکست. (۴) شیوه کودک یا نوجوان در ارتباط با انتقاد (بیابانگرد، ۱۳۹۰). او دریافت کودکان دارای عزت نفس بالا کسانی هستند که اعتماد به نفس و توانایی ابراز وجود دارند، خود را با استعداد و خلاق می‌دانند و به راحتی از عوامل بیرونی تأثیر نمی‌پذیرند.

موفقیت‌های تحصیلی و رسیدن به مدارج بالا در کار آموزش موجب ارتقای عزت نفس می‌شود، به طور کلی پیشرفت‌های انسان در هر زمینه‌ای و تجربه موفقیت، احساس خود باوری، ارزشمندی و توانمندی در هر زمینه‌ای باعث افزایش عزت نفس در او می‌شود. در بررسی عزت نفس اولین کار را ویلیام جیمز^۱ انجام داده است. او در اواخر دهه ۱۸۸۰، اظهار داشت عزت نفس را می‌توان بر اساس میزان ارتباط بین خود واقعی و خود آرمانی تعریف کرد، هرچه فاصله بین این دو خود کمتر باشد، فرد عزت نفس بالاتری دارد (حسینی نسب و وجدان پرست، ۱۳۸۱).

بهره مندی از عزت نفس به پیشرفت تحصیلی وابسته است، در پژوهش‌های کرنیس و همکاران (۱۹۸۹) همبستگی مثبت بین عزت نفس و تصور فرد از توانایی‌های خود تأیید شد (بیابانگرد، ۱۳۹۰)، در واقع پیشرفت تحصیلی باعث افزایش تصور مثبت فرد از توانایی‌ها و این مهم، تأثیر ملاحظه‌پذیری بر عزت نفس خواهد داشت. کوپر اسمیت عزت نفس را به منزله متغیری در نظر می‌گیرد که پایین بودن آن بر پشتکار، اعتماد و موفقیت تحصیلی اثر منفی دارد و فرد را وا می‌دارد برای تغییر موقعیت یا سازش یافتگی گام بردارد (دادستان، ۱۳۷۷). ساپ^۲ (۱۹۹۴) در پژوهشی تأثیر استراتژی‌های شناختی - رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان، افزایش عزت نفس و خودپنداره دانش‌آموزان را تأیید کرد. همچنین شقاقی (۱۳۸۲) نقش مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عزت نفس دانشجویان پیام نور را تأیید کرد.

1. William James

2. Sapp

راهبردهای شناختی و فراشناختی^۱ تدابیری هستند که به یادگیری و یادآوری کمک خواهند کرد. هرچند این راهبردها را می‌توان یادگرفت، ولی بعضی از یادگیرندگان از عهده یادگیری آن بر نمی‌آیند و لازم است در این زمینه آموزش ببینند (سیف، ۱۳۹۰). به تناسب گسترده بودن دامنه راهبردهایی که دانش‌آموزان به نحو مناسب به کار گیرند، موفقیت آن‌ها در حل مسأله، خواندن، درک مطلب و به خاطر سپاری اطلاعات بیشتر است (فرخی، ۱۳۸۹). یادگیرندگانی که از روش‌های مطالعه و یادگیری خودشان آگاهی دارند و به‌طور آگاهانه فعالیت‌هایی را برای بهبود این‌ها انتخاب می‌کنند، از یادگیرندگانی که نسبت به این مسائل کمتر آگاهی دارند بیشتر یاد می‌گیرند، آن‌ها به‌طور آگاهانه و با استفاده از دانش فراشناخت خود استراتژی‌های خاصی را با اهداف خاص یادگیری هماهنگ می‌کنند (ایگن و کاوچک^۲، ۲۰۰۱). گانیه^۳ شناخت و فراشناخت را از هم جدا نمی‌داند، ولی می‌توان گفت تمایز آن‌ها در این است که فرایند شناخت مربوط به تفکر است در حالی که فراشناخت مربوط به تفکر درباره تفکر است.

شناخت در زبان روزمره به معنای دانستن است، ولی در زبان روان‌شناسی به معنای جریان‌های تفکر و یادگیری و چگونه سازمان دادن، ذخیره سازی و به‌کارگیری اطلاعات است (گیج و برلاینر^۴، ۱۳۷۴). دری و مورفی^۵ (۱۹۸۶) راهبردهای شناختی را شامل راه‌هایی می‌دانند که از طریق آن افراد یادگیری خود را مدیریت می‌کنند، به یاد می‌آورند و تفکر می‌کنند. شناخت فرایندهای کمک به یادگیری، یادآوری و تفکر، و فراشناخت، شناخت شناخت یا دانستن درباره دانستن است (سیف، ۱۳۹۰).

شعاری نژاد (۱۳۸۰) فراشناخت را ایده جدید نمی‌داند و معتقد است متفکران یونان باستان ارزش خودشناسی را دریافته بودند که نوعی فراشناخت است. به رغم تمام نظریه پردازی‌ها واژه فراشناخت به معنای کنترل فرایندهای شناختی تا دهه ۱۹۷۰، مطرح نشده بود.

-
1. Cognitive and meta cognitive strategies
 2. Eggen & Kauchak
 3. Gagne
 4. Gage & Berliner
 5. Derry & Murphy

فلاول^۱ (۲۰۰۰) فراشناخت را هرگونه دانش یا فرایند شناختی می‌داند که موضوع آن جنبه‌ای از اقدامات شناختی و تنظیم آن‌هاست. به عبارتی دیگر او معتقد است این مقوله از آن جهت فراشناخت است که معنای اصلی آن شناخت درباره شناخت است. در واقع می‌توان گفت اگر شناخت عبارت از دریافت، پردازش، نگهداری و انتقال اطلاعات باشد فراشناخت فعالیتی است که کنش‌های مربوط به چهار عنصر یادشده را در بر می‌گیرد و بر آن‌ها نظارت دارد (آقازاده، ۱۳۹۰). به صورت تجربی نشان داده شده است که فراشناخت با مطالعه، یادگیری، تفکر انتقادی، حل مسأله و تصمیم‌گیری ارتباط دارد و همه این موارد برای موفقیت‌های آموزشی لازم است (شلیفر و دول^۲، ۲۰۰۹).

اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان (تباس، ۱۹۸۵؛ شقاقی، ۱۳۸۲؛ خاکسار، ۱۳۸۷؛ ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۸)، افزایش عزت نفس تحصیلی (شوومر^۳، ۱۹۹۳؛ نولن و مورگان^۴، ۲۰۰۰؛ زارعی و همکاران، ۲۰۱۱)، هشیاری و خودکنترلی (نولن و مورگان، ۲۰۰۰)، افزایش علاقه و اعتماد به نفس (کار و جاسپ^۵، ۱۹۹۶)، درک مطلب (فرخی، ۱۳۸۹) و پیشرفت تحصیلی (الکساندر^۶ و همکاران، ۱۹۹۸) تأیید شده است. به علاوه:

نتایج پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۹۰)، که اثربخشی آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهر مشهد را مقایسه کرده بود، نشان داد که نمرات دو گروه گواه و هوش هیجانی تفاوت آماری معناداری با هم ندارد، ولی نمرات گروه آموزش مهارت‌های یادگیری با گروه کنترل و گروه آموزش هوش هیجانی تفاوت معناداری دارد.

نتایج پژوهش بهادر مطلق و همکاران (۱۳۹۱)، در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش‌آموزان نشان داد؛ راهبردهای شناختی در تغییر ابعاد

1. Flavell
2. Schleifer & Dull
3. Schoomer
4. Nolan & Morgan
5. Carr & Jessup
6. Alexander

ادراک شایستگی (شناختی، فیزیکی و اجتماعی) دانش‌آموزان مؤثر است و آموزش پس از پیگیری با فاصله زمانی ۳۰ روز نیز پایدار مانده است.

نتایج پژوهش دیره و بنی‌جمالی (۱۳۸۸)، که سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری را بررسی کرده بودند، نشان داد راهبردهای شناختی و فراشناختی به عنوان عامل میانجی‌گر، واسطه بین عوامل انگیزشی و پیشرفت تحصیلی است. نتایج پژوهش فرخی (۱۳۸۹)، در زمینه اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی بر درک مطلب دانش‌آموزان پسر دوم راهنمایی نشان داد؛ بین میانگین نمرات افزوده گروه‌های آزمایشی با میانگین گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش داودیان (۱۳۸۷)، که اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهر ایلام را بررسی کرده بود، نشان داد آموزش این راهبردها باعث کاهش اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها خواهد شد.

نتایج پژوهش شقاقی (۱۳۸۲)، تحت عنوان «تأثیر آموزش مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری و مطالعه در یادگیری دانشجویان دانشگاه پیام نور و ثبات این تأثیر یادگیری پس از گذشت یک سال» نقش مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان، افزایش عزت نفس، پیشرفت تحصیلی و ثبات در یادگیری دانشجویان پیام نور را تأیید کرد.

یانگ (۲۰۰۵) در پژوهش خود راهبردهای شناختی و فراشناختی را ابزار قدرتمندی برای آشکار کردن چگونگی توسعه فرآیند یادگیری می‌داند، به اعتقاد او این راهبردها باعث مهارت خودآموزی، ارتقای استقلال یادگیرنده و تسهیل توانایی یادگیری فراگیران می‌شود.

به نظر می‌رسد آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی فراگیران را قادر می‌کند بر دروس مختلف تسلط پیدا کرده و شاهد پیشرفت تحصیلی خود در محیط آموزشی باشند، موفقیت در محیط آموزشی و خود ارزشیابی مثبت در مدرسه می‌تواند، سلامت روان دانش‌آموزان را تضمین کند، تجربه نشان داده است که بسیاری از دانش‌آموزان ساعت‌ها مطالعه می‌کنند، ولی نتیجه رضایت‌بخش 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. هر چند پژوهشگران زیادی به صورت غیر مستقیم به کارآمد بودن راهبردهای

شناختی و فراشناختی در رشد عزت نفس اشاره کرده‌اند (پالیدینو و همکاران، ۲۰۰۰؛ نولن و مورگان، ۲۰۰۰؛ کارو جساپ، ۱۹۹۷ و شقاقی، ۱۳۸۲)، ولی معمولاً نتایج آن‌ها در این زمینه متناقض و گاهی مبهم به نظر می‌رسد، از طرفی پژوهشی یافت نشد که با ترکیب متغیرهای این پژوهش انجام شده باشد. بنابراین، هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عزت نفس دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهرستان قدس بود، بر همین اساس فرضیه‌های پژوهش عبارت است از:

۱. آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی را کاهش می‌دهد.
۲. آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی عزت نفس دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی را افزایش می‌دهد.

روش

روش پژوهش آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش ۲۶۱۰ دانش‌آموز پسر سال سوم راهنمایی مشغول به تحصیل در ۲۹ مدرسه شهرستان قدس در سال ۹۱-۱۳۹۰ بودند. از آنجا که حداقل افراد هر گروه برای پژوهش‌های علی مقایسه‌ای و آزمایشی ۱۵ نفر است (بیابانگرد، ۱۳۸۹)، و پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های آزمایشی است، حجم نمونه آماری برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل ۳۰ نفر در نظر گرفته شد. بنابراین، حجم کل نمونه آماری ۶۰ نفر بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند، بدین ترتیب که ابتدا از بین ۲۹ مدرسه به صورت تصادفی دو مدرسه انتخاب شدند، سپس لیست دانش‌آموزان سوم هر کدام از مدارس تهیه و از هر مدرسه ۳۰ نفر دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب و در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. پژوهشگران این پژوهش با افت آزمودنی‌ها مواجهه بودند، چرا که در هنگام اجرای پس‌آزمون یک نفر در گروه کنترل و دو نفر در گروه آزمایش غایب بودند. بنابراین، برای انجام دادن محاسبات آماری گروه کنترل ۲۹ و گروه آزمایش ۲۸ نفر در نظر گرفته شد.

در این پژوهش از طرح آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو گروه استفاده شد که ارائه

آن به شرح زیر است:

R	T_1	X	T_2
R	T_1	-	T_2

ابزارهای استفاده شده در این پژوهش به شرح زیر بود:

الف- پرسشنامه اضطراب امتحان عبدالقاسمی: این پرسشنامه مشتمل بر ۲۵ گویه است که آزمودنی براساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای (هرگز=۰، به ندرت=۱، گاهی اوقات=۲ و اغلب اوقات=۳) به آن پاسخ می‌گویند. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر ۷۵ است و نمره بالاتر به معنای اضطراب بیشتر است. روایی و پایایی این ابزار را ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) در میان نمونه‌ای از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تحصیلی شهر اهواز تأیید کرده‌اند. علاوه براین، ضریب پایایی این ابزار با استفاده از دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب (۰/۷۷) و (۰/۹۴) گزارش شده است (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۰). روایی محتوایی این پرسشنامه برای دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مورد مطالعه این پژوهش را متخصصان تأیید کردند. همچنین پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمد.

ب- پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت: این پرسشنامه را کوپر اسمیت در سال ۱۹۶۷، ساخته است. این مقیاس ۵۸ سؤال دارد، ۵۰ سؤال آن عزت نفس را می‌سنجد و ۸ سؤال آن دروغ‌سنج است، نمره گذاری آن به صورت صفر و یک و پاسخ آن با بله و خیر مشخص می‌شود. افرادی که در این آزمون نمره بالاتر از ۲۵ کسب کنند، دارای عزت نفس بالا و فردی که پایین‌تر از این مقدار به دست آورد، دارای عزت نفس پایین است. پایایی آزمون با استفاده از روش‌های تنصیف، آلفای کرونباخ و گاتمن به ترتیب $r=0.85$ ، $r=0.87$ ، $r=0.80$ بوده است (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۵). استادیان و همکاران (۱۳۸۸) ضریب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۹۰ به دست آوردند، که بیان‌کننده ضرایب پایایی مطلوب است. در این پژوهش روایی آزمون را اساتید حوزه روان‌شناسی تأیید کردند و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد.

مراحل اجرا به شرح زیر بود:

از هر دو گروه پیش‌آزمون اضطراب امتحان و عزت نفس گرفته شد، برای گروه آزمایش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی طی ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای انجام شد که در هر جلسه سه محور اصلی به شرح زیر در نظر گرفته شد: (۱) ارائه توضیحات کامل درباره راهبرد مربوط به هر جلسه با استفاده از پاورپوینت همراه با سؤال و جواب و یادداشت‌برداری توسط آزمودنی‌ها. (۲) انتخاب یک درس از کتاب درسی و کاربرد آموخته‌ها در کلاس بر روی آن. (۳) ارائه تکالیف و تمرینات لازم به آزمودنی‌ها برای جلسه بعد.

جلسه اول: در جلسه اول دانش‌آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا شدند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور ویژه مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده شد. شایان ذکر است قبل از شروع جلسه در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه شد.

جلسه دوم: در این جلسه راهبرد تکرار ویژه موضوع‌های پیچیده آموزش داده شد، در ادامه راهبردهای کلمه کلیدی، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شد. از دانش‌آموزان خواسته شد، مثال‌هایی درباره هر کدام از این راهبردها بیان کنند.

جلسه سوم: در این جلسه راهبردهای گسترش ویژه مطالب پیچیده مثل یادداشت برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود آموزش داده شد، به‌طور تصادفی هر کدام از دانش‌آموزان فصلی از کتاب را باز می‌کردند و موظف بودند پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب در کلاس راهبردهای دیگر نیز توسط دانش‌آموزان تمرین شد.

جلسه چهارم: در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات آموخته شده برای حل مسائل، قیاسگری به شیوه جلسات قبل آموزش داده شد. نهایتاً تکالیفی برای جلسه آینده به دانش‌آموزان داده شد.

جلسه پنجم: راهبرد سازماندهی شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی در این جلسه آموزش داده شد. برای آموزش نقشه مفهومی از کتاب تاریخ و علوم مثال‌های برای دانش‌آموزان آورده شد. در پایان جلسه پنجم نیز جمع‌بندی راهبردهای شناختی انجام شد.

جلسه ششم: دانش‌آموزان با راهبردهای برنامه‌ریزی، از زیر مجموعه راهبردهای فرا شناختی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا شدند.

جلسه هفتم: راهبردهای نظارت و ارزشیابی، از زیر مجموعه راهبردهای فراشناختی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه آموزش داده شد. هدف استفاده از این راهبردها آگاهی یافتن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن هدایت آن است.

جلسه هشتم: در این جلسه راهبردهای نظم‌دهی آموزش داده شد که عبارت است از سازگاری‌های فراشناختی پایدار و بهسازی‌های که از سوی فراگیر در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها انجام می‌شود. بعد از اتمام جلسات نیز از هر دو گروه پس‌آزمون اضطراب امتحان و عزت نفس گرفته شد.

یافته‌ها

الف. توصیف گروه‌های مورد مطالعه برحسب اضطراب امتحان و عزت نفس

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی اضطراب امتحان برای گروه‌های مورد مطالعه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
کنترل	۲۹	۸/۵۷	۱۵/۵۷	۲/۹۴
آزمایش	۲۸	۲۵/۵۵	۹/۲۱	۱/۷۷

براساس داده‌های جدول ۱، میانگین اضطراب امتحان هر دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون کاهش یافته است، اما این کاهش برای گروه آزمایش بیشتر بوده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی عزت نفس برای گروه‌های مورد مطالعه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
کنترل	۲۹	۵/۳۵	۷/۲۹	۱/۳۷
آزمایش	۲۸	-۵/۴۸	۱۵/۵۱	۱/۹۲

براساس داده‌های جدول ۲، میانگین عزت نفس در گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش یافته است. در حالی که میانگین عزت نفس گروه کنترل کاهش داشته است.

ب. تحلیل استنباطی

با توجه به طرح پژوهش و فقدان برقراری مفروضات تحلیل کوواریانس (همگنی ضرایب رگرسیون) و تحلیل واریانس چندمتغیری (همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس) از آزمون تی مستقل برای نمرات اختلافی پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده شد. برای استفاده از آزمون تی مستقل مفروضه‌های نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف و یکسانی واریانس‌ها با آزمون لوین بررسی شد. نتایج آزمون تی مستقل برای آزمون فرضیات در جدول ۳ و ۴ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات اختلافی پیش‌آزمون-پس‌آزمون اضطراب امتحان

P	df	t	خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	متغیر
۰/۰۰۱	۵۳	۴/۸۹	۳/۴۶	۱۶/۹۸	اضطراب امتحان

براساس داده‌های جدول ۳، مقدار t مشاهده شده برای مقایسه میانگین نمرات اختلافی اضطراب امتحان برابر ۴/۸۹ و سطح معناداری مشاهده شده آن $P < ۰/۰۰۱$ است. بنابراین، با ۹۵٪ اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی در کاهش اضطراب امتحان مؤثر بوده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات اختلافی پیش‌آزمون-پس‌آزمون عزت نفس

P	df	t	خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	متغیر
۰/۰۲۳	۵۳	۲/۳۴	۲/۳۵	۵/۵۱	عزت نفس

همین‌طور براساس داده‌های جدول ۴ مقدار t مشاهده شده برای مقایسه میانگین نمرات اختلافی عزت نفس برابر ۲/۳۴ و سطح معناداری مشاهده شده آن $P < ۰/۰۵$ است. بنابراین، با ۹۵٪ اطمینان فرض صفر رد و نتیجه گرفته می‌شود آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی در افزایش عزت نفس مؤثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی فرضیه اول نشان داد؛ آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در کاهش

اضطراب امتحان مؤثر است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های خاکسار (۱۳۸۷)، شقاقی (۱۳۸۲)، کولر و هالان (۱۹۸۶)، بورنس (۲۰۰۴)، داودیان (۱۳۸۷)، کدایی (۱۳۸۵)، الکساندرو، مورفی و گان (۱۹۹۸)، هامان و همکاران (۲۰۰۰)، پالسن و جنتری (۱۹۹۵) همخوانی دارد.

در تبیین نتایج بالا می‌توان گفت راهبردهای شناختی به فراگیری، سازماندهی، ذخیره‌سازی دانش و مهارت‌ها و بهره‌برداری و بازیابی مؤثر اطلاعات (واینستاین و هیوم، ۱۹۹۸) و راهبردهای فراشناختی به برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و نظم‌دهی کمک می‌کنند (فرخی، ۱۳۸۹)، از آنجا که مؤلفه‌های اصلی راهبردهای شناختی و فراشناختی شامل، نگرش مثبت، انگیزش، مدیریت زمان، کنترل اضطراب، تمرکز، پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی و خودآزمایی بیشتر است، آموزش این راهبردها و فراگیری آن‌ها توسط فراگیران باعث می‌شود، آن‌ها با آمادگی و اعتماد به نفس بیشتری در جلسات امتحان حاضر شوند. با کاربست این راهبردها به بهترین شیوه از تداخل شناختی و دل‌مشغولی‌های ذهنی منفی ناشی از نقص در حافظه کوتاه مدت و دیگر عوامل حواس پرتی جلوگیری به عمل می‌آید، که طبیعتاً نتیجه آن کاهش اضطراب امتحان است. به نظر می‌رسد، مهم‌ترین عامل اضطراب امتحان عادت‌های نامناسب و ناکافی مطالعه یا چگونگی مهارت‌های امتحان‌دهی است، نداشتن مهارت در هر زمینه‌ای به اضطراب و نگرانی نسبت به کسب نتیجه منجر می‌شود، درباره امتحان نیز راهبردهای شناختی و فراشناختی از مهم‌ترین ابزارهای هستند، که نداشتن آن‌ها به اضطراب منجر می‌شود (توبیاس، ۱۹۸۵)، این ابزارها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده کنند.

زیمرمن و مارتینز پونز^۱ (۱۹۹۰) در پژوهش خود با یادگیرندگان سطوح مختلف تحصیلی مصاحبه کردند، به زعم آن‌ها گروه‌های موفق در یادگیری به‌طور گسترده‌ای از راهبردهای شناختی و فراشناختی در زمان یادگیری استفاده می‌کنند، آن‌ها مهم‌ترین دلیل این موفقیت را سازماندهی و انتقال اطلاعات، جستجوی اطلاعات اضافی درباره یک تکلیف، تهیه گزارش‌ها، بازبینی آن‌ها، هدف‌گذاری و طراحی می‌دانند. کارشکی و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای تحت عنوان «مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب

امتحان دانش‌آموزان» دریافتند که آموزش هوش هیجانی تأثیر معناداری بر اضطراب امتحان ندارد، ولی آموزش راهبردهای یادگیری نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان ایفا می‌کند. به زعم آن‌ها دانش‌آموزانی که راهبردهای یادگیری سطح بالاتری مانند سازماندهی، نظارت و کنترل دارند، نسبت به افراد فاقد این راهبردها اشراف و آگاهی بیشتری نسبت به نقاط ضعف و قوت خود دارند. در نتیجه این افراد 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 آن‌ها خواهد شد. می‌توان گفت افرادی که به‌طور گسترده از مهارت‌های شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند پیشرفت خود را زیر نظر دارند و در مواقع لزوم و متناسب با شرایط، خود را با اوضاع و احوال مطابقت داده و از قدرت سازگاری بیشتری بهره‌مند هستند. همین سازگاری با شرایط و آگاهی از نقاط ضعف و قدرت زمینه کاهش نگرانی و اضطراب در زمینه‌های مختلف از جمله امتحان را فراهم می‌آورد.

بررسی فرضیه دوم نشان داد؛ آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در افزایش عزت نفس مؤثر است.

پالیدینو و همکاران (۲۰۰۰)، زارعی و همکاران (۲۰۱۲)، کار و جساب (۱۹۹۷)، نولن و مورگان (۲۰۰۰)، برخوردار پور و سرمد (۲۰۰۰)، به نقل از زارعی و همکاران (۲۰۱۲)، شقاقی (۱۳۸۲) در پژوهش‌های خود به این نکته اشاره داشته‌اند که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش عزت نفس فراگیران تأثیر مثبت دارد، ولی تاکنون پژوهشی یافت نشد که مستقیماً اثربخشی این راهبردها بر عزت نفس را بررسی کرده باشد. در تبیین نتایج بالا باید گفت؛ دستیابی به راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث می‌شود فرد رشد در یادگیری را تجربه کند و چون این رشد در راستای اهداف اوست، باعث خوشنودی و رضایت فرد از عملکرد خویش می‌شود. بنابراین، عزت نفس او به‌طور ملاحظه‌پذیری افزایش پیدا می‌کند، چرا که تقویت درونی ناشی از به‌کارگیری راهبردها و موفقیت تحصیلی انگیزش بیشتری برای فراگیران فراهم می‌آورد. نارسایی در مهارت‌های شناختی و فراشناختی می‌تواند تمامی مزایای دیگر محیط آموزشی مطلوب و حتی قابلیت‌های هوشی و سلامت جسمی - روانی افراد را به طور منفی تحت تأثیر قرار دهد و از طرفی در صورت کارآمدی، می‌تواند بسیاری از نارسایی‌های احتمالی در محیط آموزشی و حتی کاستی در انگیزش تحصیلی را تعدیل یا

جبران کند (یپ^۱، ۲۰۰۷).

کوپر اسمیت عزت نفس را ارزیابی فرد از خویشتن می‌داند؛ میزانی که فرد به توانایی، موفقیت و ارزش خود اعتقاد دارد. دانش‌آموزانی که فاقد مهارت‌های مطالعه هستند، به‌رغم تلاش زیاد نتیجه دلخواه کسب نخواهند کرد و نگرش منفی نسبت به خود در آن‌ها شکل می‌گیرد و همین مسأله باعث عزت نفس پایین آن‌ها خواهد شد، چرا که عزت نفس جنبه‌ای از خودپنداره است و از قضاوت‌هایی ناشی می‌شود که فرد، درباره ارزش خود و احساسی که مربوط به این قضاوت‌ها دارد. پژوهش‌ها در زمینه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری نشان داده‌اند که چنین آموزش‌هایی می‌توانند ادراک خود و حرمت خود دانش‌آموزان را افزایش دهند، با این آموزش‌ها دانش‌آموزان از سوی همسالان خود بیشتر پذیرفته می‌شوند، مهارت‌های اجتماعی آن‌ها افزایش و احتمال برجسب خوردن آن‌ها کاهش می‌یابد (میکانا و کرونک، ۲۰۰۸؛ به نقل از بهادر مطلق و همکاران، ۱۳۹۱).

فولادچنگ (۱۳۸۱) معتقد است اگر آموزش و پرورش بخواهد دانش‌آموزانی را تربیت کند که از عهده حل مسائل مختلف جامعه متحول فردا برآیند و خود مسئولیت‌پذیری خود را بر عهده گیرند، باید آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی را در برنامه‌های خود وارد کند، چرا که آموزش این راهبردها باعث می‌شود، فرد بتواند خود را با موقعیت جدید سازگار کند. واضح است که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث کار بیشتر، پشتکار و افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود (زارعی و همکاران، ۲۰۱۱) و از آنجا که در این پژوهش، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در طی زمان نسبتاً طولانی انجام شد، عملکرد تحصیلی آن‌ها بهبود پیدا می‌کند. بنابراین، نگرش دانش‌آموزان نسبت به خود و توانایی‌های خود و دید دیگر همکلاسی‌ها و معلمان نیز نسبت به آن‌ها مثبت می‌شود، به همین دلیل عزت نفس آن‌ها پیشرفت پیدا می‌کند. آموزش این راهبردها زمینه‌درگیری علمی، منبع کنترل درونی، اسنادهای مثبت، انگیزش پیشرفت بیشتر، خلاقیت، سازندگی و خودمسئولیت‌پذیری را در افراد فراهم می‌آورد. بنابراین، حس اعتماد به نفس، عزت نفس، توانایی حل مشکل، آزمایشگری و ارائه راه حل‌های متنوع در افراد رشد پیدا خواهد

کرد (مصطفایی و محبوبی، ۱۳۸۵).

نتایج این پژوهش اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عزت نفس دانش‌آموزان را تأیید می‌کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود: اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی بر دیگر متغیرهای مهم در محیط‌های آموزشی مثل خلاقیت، انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی، خودتنظیمی و خودپنداره تحصیلی بررسی شود. پژوهش در زمینه میزان آگاهی معلمان و مسئولان تربیتی از راهبردهای شناختی و فراشناختی انجام شود و در صورت فقدان آشنایی آن‌ها با این راهبردها، دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی برگزار شود. آزمون مهارت‌های شناختی و فراشناختی در مدارس اجرا شود تا دانش‌آموزان ناآشنا با راهبردهای مطالعه و یادگیری شناسایی شده و دوره‌های آموزشی 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. آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی به صورت کاربردی و عملی در شروع سال تحصیلی برای دانش‌آموزان اعمال شود، زیرا تمرین و تکرار آن در طی سال زمینه رشد عزت نفس، کاهش اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. کتاب‌های کاربردی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با سن دانش‌آموزان راهنمایی تدوین شود، چرا که ادبیات بسیاری از منابع موجود در این زمینه با سن مخاطب مطلب و با مفاهیم گنجانده شده در متن متناسب نیست، مطالب موجود معمولاً علمی و فاقد مثال‌های عملی برای استفاده دانش‌آموزان راهنمایی است.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۹۰). *راهنمای روش‌های نوین تدریس*. تهران: آبیژ.
- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان*. اردبیل: نیک آموز.
- ابوالقاسمی، عباس، مهرابی زاده، علی، نجاریان، بهمن و شکرکن، حسن (۱۳۸۳). اثربخشی روش درمانی آموزش ایمن‌سازی و حساسیت‌زدایی منظم بر اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس*، شماره ۲۹، ۱۹-۱.
- ابوالقاسمی، عباس، اسدی مقدم، عزیزه، نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین (۱۳۷۵). ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره سوم، شماره‌های ۳ و ۴، ۷۴-۶۱.
- ابوالقاسمی، عباس، گلپور، رضا، نریمانی، محمد و قمری، حسین (۱۳۸۸). بررسی رابطه باورهای فراشناختی مختل با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱۰(۳)، ۲۰-۵.
- استادیان، مریم، سودانی، منصور و مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری الیس بر اضطراب امتحان و عزت نفس دانش‌آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز*، ۲-۵۷.
- استوارت، ویلیام (۱۳۸۶). *دایره‌المعارف مشاوره نظری و عملی*. ترجمه شکوه نوابی نژاد. مشهد: دنیای پژوهش.
- براندن، ناتانیل (۱۳۷۱). *روانشناسی حرمت نفس*. ترجمه جمال هاشمی. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- بهادر مطلق، اسلام، عطاری، یوسفعلی و بهادر مطلق، غلام (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*. سال ۹، شماره ۳۳.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۹). *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: دوران.

- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۰). *روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان*. تهران: انجمن اولیاء و مربیان.
- بیرامی، منصور و عبدی، رضا. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم تربیتی*. ۲(۶). ۳۵-۵۴.
- حسینی نسب، سیدداوود و وجدان پرست، حسین (۱۳۸۱). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم. *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (تبریز)*.
- خاکسار، مریم (۱۳۸۷). *بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رشته تجربی پیش دانشگاهی ناحیه یک آموزش و پرورش شهر همدان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- خسروی، معصومه و بیگدلی، ایمان اله (۱۳۸۷). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*. دوره ۲. شماره ۱. ۲۴-۱۳.
- دادستان، پریخ (۱۳۷۷). *تنیدگی یا استرس، بیماری جدید تمدن*. تهران: رشد.
- داودیان زهره (۱۳۸۷). *بررسی اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهر ایلام*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- دیره، عزت و بنی جمالی، شکوه السادات (۱۳۸۸). بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. *مطالعات روانشناختی*. ۵(۳).
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۰). *نگاهی نوبه روانشناختی آموختن یا روانشناسی تغییر رفتار*. تهران: چاپخش.
- شقایق، فرهاد (۱۳۸۲). *تأثیر آموزش مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری و مطالعه در یادگیری دانشجویان دانشگاه پیام نور و ثبات این تأثیر یادگیری پس از گذشت یک سال*. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

- شیهیان، ایلین (۱۳۸۳). عزت نفس. ترجمه مهدی گنجی و میر مالک هاشمی. تهران: ویرایش.
- فرخی، نوعلی (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی بر درک مطلب دانش‌آموزان پسر دوم راهنمایی منطقه ۱۱ آموزش و پرورش تهران. فصلنامه روانشناسی پرورشی دانشگاه علامه طباطبایی تهران. سال ششم، شماره ۱۸.
- فولاد جنگ، محبوبه (۱۳۸۱). فراشناخت و کاربرد آن در مشاوره تحصیلی. فصلنامه پیام مشاوره. شماره ۷. ۲۱-۱۱.
- کارشکی، حسین، امین یزدی، سیدامیر و اختراعی طوسی، غلام حیدر (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱(۲). ۱۱۸-۱۰۵.
- کدایی، ایوب (۱۳۸۵). مقایسه چند وجهی درمان چندوجهی لازاروس و آموزش مهارت‌های مطالعه بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان گرگان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- کلمز، هریس، بین، رینولد و کلارک امینه (۱۳۸۸). روش‌های تقویت عزت نفس در نوجوانان. ترجمه پروین علی پور. تهران: به نشر.
- گیج، نیت ال، و برلاینر، دیویدسی (۱۳۷۴). روانشناسی تربیتی. ترجمه غلامرضا خوی نژاد، جواد طهوریان، حسین لطف آبادی، محمد تقی منشی طوسی و محمد حسین نظری نژاد. مشهد: حکیم فردوسی.
- مصطفایی، علی و محبوبی، طاهر (۱۳۸۵). تفکر و فراشناخت؛ مفاهیم، نظریه‌ها و کاربرد آن. تهران: نشر پرسش.
- میر سمیعی، مرضیه و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان با سلامت روان دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علامه طباطبایی. فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی. ۷۳، ۷۴-۹۱.
- نبوی، سید صادق (۱۳۷۵). بررسی ارتباط عزت نفس و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستانهای عادی و نمونه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

نریمانی، محمد. بیابانگرد، اسماعیل و رجیبی، سوران (۱۳۸۵). بررسی کارآمدی روان‌نمایشگری بر بهبود بخشی مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان.

فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنائی. سال ششم، شماره ۲.

- Alexander, P. A., Murphy, P. K., & Guan, J. (1998). The learning and study strategies of highly able students in Singapore. *Educational Psychology*, 18, 391-407.
- Baumeister, R. F (1986). *Public self and private self*: New York: Springer.
- Boor .M. (1978). Test anxiety and classroom examination performance :a reply to Daniels and Hewia. *journal of Clinical Psychology*. 34,345-340.
- Burns, D. J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*.80(2).
- Carr, M., & Jessup, D. (1997). Gender differences in first grade mathematics strategy use: social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 318-328.
- Cizek, G.J. & Burg, S.S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classrooms and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Culler , R. E & Holahan , C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(10), 16-20.
- Davis, W., & Lysaker, L., (2005). Cognitive behavioral therapy and functional and meta-cognitive outcomes in schizophrenia: A single case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12 (4), 468-478.
- Dendato, K. M., & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive/relaxation therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students: *Journal of Counseling Psychology*,33(2), 131-135.
- Derry, S. & Murphy, D. (1986), Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*. 56(1): 1-39.
- Eggen,P.,& Kauchak, D.(2001). *Educational psychology windows on classrooms*. (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Flavell J. H.(2000) . Development of children's knowledge about the mental world International *Journal of Behavioral Development*,24,15-23.
- Hamman .D .Berthelot J .Saia J & .Crowley .E (2000) .(۲۰۰۰)Teachers 'coaching of learning and its relation to students 'strategic learning. *Journal of education Psychology*, 92, 342-348.
- Holohan, C. J., Richardson, F. C. and Puckett, S. P. (1999). Evaluation of two test anxiety reduction treatments in a secondary prevention program. *Community School*, 7 (6), 679-687.
- Lowe, P.A. & Lee, S.W. (2007). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary settings. *Journal of Psychoeducational OnlineFirst*.

- Nolan, A., & Morgan, B. (2000). The role of metacognition in learning. *Journal of Educational Psychology*, 50,49-79.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 15, 142-157.
- Paulsen, M. B. & Gentry, J. A. (1995). *Motivation learning strategies and academic performance: A study of the college finance classroom*. Financial Practice & educational, 5, 78-90.
- Sadock B. J. & Sadock V. A. (2003). Synopsis of Psychiatry, Behavioral sciences/ Clinical psychiatry. *Lippincott, Williams & Wilkins*. pp 471-504.
- Sapp, M. (1994). Cognitive-behavioral counseling in the middle school students. *Journal of Instructional Psychology*, 21 (2), 161-171.
- Schleifer, L. F. & Dull, R. B. (2009); "Meta Cognition and Performance in the Accounting Classroom"; *Issues in Accounting Education*, Vol. 24, No.3, pp. 339-367.
- Schoomer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 306-311.
- Sieber, J.E., O'Neil, Jr., H.F., & Tobias, S. (1977). *Anxiety, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Soffer, E. M. (2008) *Elementary Students Test Anxiety in Relation to the Florida Comprehensive Assessment Test (FCAT)*. A Thesis submitted to the Department of Family and Child Sciences in partial fulfillment of the requirements for the degree of Masters in Science. Florida State University .
- Speilberger, C.D. (1980). *Preliminary Professional Manual for the Test Anxiety Inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Thiede, K.W., Anderson, M. A., & Thriault, D. (2003). Accuracy of meta-cognitive monitoring affects of learning of text. *Journal of Educational Psychology Association*, 95(1), 66-73.
- Tobias, S. (1985). *Overcoming Math Anxiety*; New York : Norton.
- Wachelka, D. & Katz, R. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30, 191-198.
- Yang, C. (2005). *Learning Strategy Use of Chinese PhD Students of Social Sciences in Australian Universities*; Griffith University, Doctoral Dissertation
- Yip, M. (2007). Differences in learning and strategies between high and low achieving university student. *Educational psychology* . 27(5). P: 597-606
- Zarei, E., Shokrpour, N., Nasiri, E. & kafipour, R. (2012). Self-esteem and Academic Success as Influenced by Reading Strategies. *English Language Teaching*, 5(2) , 17-26.
- Ziedner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. and Martinez-pons, M. (1990); "Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Selfefficacy and Strategy Use"; *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, pp. 51-59.

