



اثر بخشی مشاوره گروهی به شیوه عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس بر اضطراب امتحان

دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان

دکتر منصور سودانی^{۳۱} - مریم استادیان^{۳۲}

چکیده

در این پژوهش، اثر بخشی مشاوره گروهی به شیوه عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر سال سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان در سال تحصیلی 87-1386 و نمونه آن را 48 نفر از این دانش آموزان که به شیوه نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شده و در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شده بودند، تشکیل می دهند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه اضطراب امتحان اسدی مقدم بود. طرح پژوهش، از نوع طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه است. ابتدا افرادی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند که نمره آن ها در پرسشنامه اضطراب امتحان یک انحراف معیار کمتر از میانگین بود و به صورت تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش جایگزین شدند. سپس مداخله آزمایشی (مشاوره گروهی به شیوه عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس) بر روی گروه آزمایشی در 12 جلسه یک و نیم ساعته (1 جلسه در هفته) اعمال گردید و پس از اتمام آن از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها علاوه بر روش های آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار از روش های آمار استنباطی همانند آزمون t استفاده شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که مشاوره گروهی به شیوه عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس باعث کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شده است. سطح معنی داری $\alpha < 0/05$ در نظر گرفته شده بود.

واژگان کلیدی: مشاوره گروهی، شیوه عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس، اضطراب امتحان

¹⁰⁰ - عضو هیأت علمی گروه مشاوره دانشگاه شهید چمران

¹⁰¹ - مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان



مقدمه

نوجوانی^{۳۱۳} دوره حساسی است که از یک نظر فرصتی طلایی برای به فعل درآوردن بخشش های خداوندی از طریق کسب تجربه های متعدد، متنوع و امکانات ذاتی می باشد واز سوی دیگر، دوره نوجوانی سنی است که در آن دشواری هایی وجود دارد، بدان خاطر که دوره طوفانی وعدم آرامش است. در این دوره سازگاری دچار آشفتگی می شود و علائم بلوغ جسمی و روانی یکی پس از دیگری مشخص می گردند و در فرد نوعی غافلگیری و اضطراب مشاهده می شود(8).

به سبب بروز مسائل خاص، این دوره با نوعی سردرگمی همراه با کاهش عزت نفس، خود کم بینی و اضطراب همراه است که سبب کاهش فعالیت های طبیعی روزمره می شود. به وسیله شناسایی عوامل موثر در سلامت روانی، عاطفی و جسمانی نوجوان، می توان وی را برای ادامه یک زندگی مطلوب یاری نمود. بنابراین، توجه به نقاط مثبت، تقویت اعتماد به نفس واحساس خودباوری وخودارزشمندی از مهمترین کارهایی است که دانشمندان و علمای تعلیم و تربیت به آن توجه خاصی داشته اند. تکریم شخصیت، چیزی است که نوجوانان سخت بدان نیاز دارند. ترغیب وتشویق نوجوان، مانوس کردن او بالگوهای رفتاری موفق، تقویت مهارت های اجتماعی وی واجتناب از هرگونه رفتار تنبیهی وتحقیرآمیز و در نهایت یاددهی شیوه های صحیح غلبه بر ناملایمات زندگی، از مهمترین اقداماتی است که می توان در مسیر کمک به نوجوانان انجام داد(2).

اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده شایع ومهم آموزشی، رابطه نزدیکی با اضطراب عمومی دارد، با این حال دارای ویژگی ها و مشخصه های خاصی است که آن را از اضطراب عمومی مجزا می سازد. اثرهای منفی اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی در تحقیقات زیادی تأیید شده است(22؛ 24). علت اصلی افت عملکرد تحصیلی این است که افراد دارای اضطراب امتحان نمی توانند به بخش های مرتبط با تکلیف توجه کنند و افکار نامربوط، به ذهن آن ها خطور نموده و مانع پیشرفت می شود(26).

³¹³-adolescent



سببر، اضطراب امتحان را حالت خاصی از اضطراب عمومی می داند که شامل پاسخ های پدیدار شناختی³¹⁴، فیزیولوژیکی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست می باشد و فرد آن را در موقعیت های ارزیابی تجربه می کند. هنگامی که اضطراب امتحان رخ می دهد بسیاری از فرآیندهای شناختی و توجهی با عملکرد موثر فرد تداخل می کنند(4).

درمان گروهی به عنوان یکی از انواع درمان ها به طور جدی بعد از جنگ جهانی دوم متداول گشت. تشکیل این جلسات در گروه های کوچک و با حضور مشاور یا درمانگر که نقش تسهیل کننده را به عهده داشت، قابل اجرا بود. در این روش افراد در گروه های همگن در یک محیط مطمئن، آرام و غیررسمی به تعامل می پردازند و مشکلات خود را ابراز می دارند و مشکلات دیگران را هم می شنوند و درمی یابند که دیگران هم مشکلاتی کم و بیش شبیه او دارند و بدین طریق به پالایش روانی یکدیگر کمک می کنند(10).

درمان عقلانی- عاطفی- رفتاری الیس یک شیوه جامع در درمان است که مشکل فرد را از سه دیدگاه شناختی، عاطفی و رفتاری مورد امعان نظر و حمله قرار می دهد و سعی می کند که با ایجاد شناخت مطلوبی در فرد، اثرات مثبت و منطقی عاطفی و رفتاری در او ایجاد شود، فرد عاطفه به خرج دهد و رفتار مطلوبی داشته باشد(6).

اسپیل برگر(23) در پژوهشی 66 دانشجوی مبتلا به اضطراب امتحان را در مرکز مشاوره دانشگاه فلوریدای جنوبی بررسی کرد. بعد از مصاحبه بالینی، آزمودنی ها را به گروه های درمانی شناختی، عقلانی-عاطفی و گواه گمارد و طی 8 جلسه مورد درمان قرار داد. نتایج نشان داد که درمان های شناختی و عقلانی-عاطفی در مقایسه با گروه گواه مؤثرتر بودند. هر دو درمان اثرات برابری در کاهش اضطراب امتحان داشتند. در این مطالعه نیز درمان شناختی اضطراب حالت را کاهش داد. در حالی که درمان عقلانی- عاطفی در کاهش اضطراب صفت مؤثر بود.

اسپیل برگر(25) تاثیر درمان های شناختی بک و عقلانی- عاطفی الیس را بر اضطراب امتحان بر روی 66 دانشجو در مرکز مشاوره فلوریدای جنوبی بررسی کرد. نتایج نشان داد که هر دو درمان اثرات درمانی برابری در اضطراب امتحان داشتند. هر دو درمان به یک اندازه مؤلفه های هیجان پذیری و نگرانی را کاهش دادند.

بوتین و توسی³¹⁵(12) اثربخشی روش های درمانی عقلانی-عاطفی الیس و هیپنوز را در آزمودنی های مبتلا به اضطراب امتحان بررسی کردند. آن ها 48 آزمودنی 16 تا 20 ساله را به طور تصادفی در گروه های آزمایشی عقلانی-

³¹⁴-phenomenological

³¹⁵-Boutin & Tosi



عاطفی الیس و هپینوز، گروه پلاسیپو(دارونما) و گروه گواه قرار دادند. گروه های آزمایشی را به مدت 6 هفته (6 جلسه 1 ساعته) درمان کردند. نتایج نشان داد که اضطراب امتحان گروه های آزمایشی در پس آزمون و مرحله پیگیری (2 ماه بعد) به طور معنی داری کاهش یافت. روش درمانی عقلانی-عاطفی الیس مؤثرترین درمان بود و تغییرات مثبت قابل توجهی در افکار و باورهای غیر منطقی آزمودنی ها به وجود آورد. درمان هپینوز نیز منجر به کاهش شناخت های غیر منطقی و منفی و سطوح اضطراب شد، اما اثرات آن کمتر از روش درمانی الیس بود. همچنین روش الیس در بهبود عملکرد تحصیلی آزمودنی ها مؤثر بود. اضطراب امتحان گروه های پلاسیپو و گواه در پس آزمون و پیگیری کاهش معنی داری پیدا نکرد.

در پژوهشی درآیدن³¹⁶ (14) به بررسی تاثیر باورهای منطقی بر افسردگی، اضطراب و موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر سنین 11 تا 16 سال پرداخت. پس از 14 جلسه آموزش به شیوه درمان آلبرت الیس، تغییراتی اساسی در کاهش اضطراب، افسردگی و افزایش میزان موفقیت تحصیلی در گروه آزمایشی به وجود آمد.

هارلز و برنارد³¹⁷ (11) در یک پژوهش به بررسی تاثیر روش درمان عقلانی-عاطفی- رفتاری در نوجوانان با مشکلات عزت نفس پایین، اضطراب و اختلال در کارکرد اجتماعی پرداختند. پس از 14 جلسه آموزش به روش درمان مذکور به این نتایج دست یافتند: 1) کاهش معنی دار اضطراب. 2) افزایش عزت نفس. و 3) بهبود کارکرد اجتماعی.

سآپ³¹⁸ (21) در پژوهشی تاثیر استراتژی های شناختی- رفتاری را بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان مقطع راهنمایی بررسی کرد. نتایج پژوهش نشان داد دانش آموزانی که با استراتژی های شناختی- رفتاری درمان شدند اضطراب امتحان آن ها نسبت به گروه گواه کاهش و عزت نفس و خودپنداره آن ها افزایش یافت. همچنین، پس از چهار هفته پیگیری، نتایج مشابه به دست آمد.

هالاها³¹⁹ و همکاران (16) در یک مطالعه، تاثیر برنامه آموزش مدیریت اضطراب و فرآیند تغییر شناختی را در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان مورد بررسی قرار داد. نتایج به دست آمده از این مطالعه نشان می دهد که مداخله تغییر شناختی و روش آموزشی مدیریت اضطراب در کاهش اضطراب امتحان مؤثر بوده است. ضمناً عملکرد تحصیلی

³¹⁶ -Drydon

³¹⁷ -Harls & Bernard

³¹⁸ -Sapp

³¹⁹ -Holohan



این دانشجویان در امتحانات پایان ترم در مقایسه با سایر دانشجویان و عملکرد ترم گذشته به طور معنی داری تفاوت داشته است.

ارگن³²⁰ (15) با اجرای برنامه کاهش اضطراب بر روی 248 نفر از دانش آموزان میزان اثربخشی نوع درمان را مورد مطالعه قرار داد. در این تحقیق آزمودنی ها به پنج گروه (چهار گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) تقسیم شدند. روی گروه اول رهیافت تمرکز بر مهارت، آموزش داده شد و بر گروه های دوم و سوم درمان های شناختی و رفتاری آموزش داده شد. در مورد گروه های چهارم درمان تلفیقی (تلفیق هر سه روش فوق) اجرا شد و در مورد گروه پنجم به عنوان گروه کنترل هیچ متغیر مستقلی اجرا نگردید. نتایج نشان داد که در چهار گروه آزمایشی، اضطراب امتحان کاهش معنی داری یافته است ولی تاثیر روش تلفیقی از سایر روش های مورد استفاده بیشتر می باشد.

اعتمادی تودشکی به بررسی نقش مشاوره گروهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر اصفهان پرداخت و با تجزیه و تحلیل یافته های به دست آمده نشان داد که نمره اضطراب امتحان دانش آموزانی که در مشاوره گروهی شرکت کرده اند، به طور معنی داری کمتر از دانش آموزانی است که در مشاوره گروهی شرکت نکرده اند. (3)

در تحقیقی، سودانی (5) به مقایسه اثر روش های مشاوره فردی و گروهی با تاکید بر روش عقلانی-عاطفی در کاهش باورهای غیر منطقی دانشجویان پسر مجرد رشته های دبیری علوم پایه سنین 18 تا 24 دانشگاه شهید چمران اهواز پرداخت. نتایج به دست آمده از این تحقیق، نشان داد که تفاوت معنی داری بین مشاوره فردی و گروهی در کاهش باورهای غیر منطقی وجود دارد.

شقایقی (7) در پژوهشی به بررسی نقش آموزش راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان پیام نور پرداخت. در این مطالعه، تاثیر مهارت های مطالعه و روش صحیح یادگیری درس ها از طریق ارائه آموزش هایی به آزمودنی، مورد مطالعه قرار گرفت و پژوهشگر نتیجه ی حاصل از این نوع آموزش ها را بر کاهش اضطراب امتحان گروه آزمایشی بررسی نمود. نتایج به دست آمده، نقش اساسی مهارت های یادگیری را در افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان مورد تایید قرار داد.

320 -Ergen



پژوهش های گذشته نشان داده اند که مشاوره گروهی به شیوه عقلانی-عاطفی- رفتاری ایس می تواند در کاهش اضطراب امتحان نقش داشته باشد. لذا در تحقیق حاضر پژوهشگر به دنبال پی بردن به این مسئله است که آیا مشاوره گروهی به شیوه عقلانی-عاطفی- رفتاری ایس می تواند بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان تاثیر داشته باشد؟

با توجه به هدف پژوهش فرضیه زیر مورد آزمون قرار گرفت.

1- مشاوره گروهی به شیوه عقلانی-عاطفی- رفتاری ایس، باعث کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دختر گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه می شود.

روش تحقیق

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان در سال تحصیلی 87-86 می باشد. کل جامعه مورد بررسی 980 نفر دانش آموز شاغل به تحصیل در 17 آموزشگاه دولتی بود. نمونه آماری پژوهش شامل 60 دانش آموز مبتلا به اضطراب امتحان در سال تحصیلی 87-86 بود. روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای است به این صورت که از بین 17 آموزشگاه شهر بهبهان 3 مدرسه به طور تصادفی ساده انتخاب شد که تعداد دانش آموزان این مدارس 200 نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (20) زمانی که جامعه 200 نفر باشد تعداد نمونه لازم برای تحقیق 132 نفر است. بنابراین، باتوجه به افت آزمودنی ها از تعداد 188 دانش آموز، به طور تصادفی، آزمون اضطراب امتحان اسدی مقدم به عمل آمد. تعداد 60 نفر مبتلا به اضطراب امتحان بودند. این دانش آموزان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه که هر گروه شامل 30 نفر بودند گمارده شدند. در مرحله بعد دانش آموزان گروه آزمایشی به طور تصادفی به دو گروه 15 نفری جهت انجام مشاوره گروهی تقسیم شدند. در پایان، به دلیل ریزش تعداد اعضای گروه های آزمایش، هر کدام از گروه ها، به 12 نفر تقلیل یافتند. به همین دلیل، از میان اعضای گروه گواه به صورت تصادفی 6 نفر خارج گردیدند. لازم به توضیح است که در این پژوهش، دانش آموزانی به عنوان دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان انتخاب شدند که نمره آنان در آزمون اضطراب امتحان اسدی مقدم یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود.



ابزار اندازه گیری

پرسشنامه اضطراب امتحان³²¹

در این پژوهش به منظور سنجش میزان اضطراب امتحان دانش آموزان از پرسشنامه اضطراب امتحان اسدی مقدم (1) استفاده گردید. TAI با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل برای سنجش علایم اضطراب امتحان، توسط اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (1) ساخته شد. جهت تدوین این پرسشنامه، ابتدا بیش از 140 ماده در مورد تمام جنبه های اضطراب امتحان تدوین گردید و پس از طی مراحل، در نهایت به 30 عامل کاهش یافت. این پرسشنامه، یک مقیاس خودگزارشی مداد- کاغذی است که دارای 30 ماده می باشد که در هر ماده از آزمودنی ها خواسته می شود تا یکی از 4 گزینه (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات) را انتخاب نمایند. اسدی مقدم و همکاران (1) برای سنجش پایایی TAI از سه روش بازآزمایی، همسانی دونی و تنصیف استفاده کردند. در روش بازآزمایی ضریب همبستگی بین دو نوبت $r=0/89$ به دست آمد. ضریب همسانی درونی را $0/95$ و ضریب همبستگی با استفاده از روش تنصیف برابر با $r=0/90$ گزارش کرده اند. همچنین برای بررسی اعتبار پرسشنامه TAI، این پرسشنامه به طور همزمان با آزمون اضطراب عمومی (نجاریان و همکاران) و مقیاس عزت نفس کوپراسمیت، به آزمودنی ها داده شد. ضریب همبستگی بین نمره های آزمودنی ها در TAI و مقیاس اضطراب عمومی، $r=0/61$ به دست آمد. ($p<0/001$). همچنین همبستگی بین نمره های مقیاس TAI با مقیاس عزت نفس کوپراسمیت، $r=-0/55$ در سطح معنی داری $p<0/001$ محاسبه شد (1). کریمی باغملک (9)، ضرایب پایایی پرسشنامه فوق را با استفاده از روش تنصیف و آلفای کرونباخ به ترتیب $0/77$ و $0/75$ گزارش داد.

در پژوهش حاضر برای تعیین ضرایب پایایی پرسشنامه از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب $0/89$ و $0/88$ است، که بیانگر ضرایب پایایی مطلوب می باشد.

³²¹ - Test Anxiety Inventory (TAI)



شیوه مداخله

محتوای جلسات در این پژوهش با تاکید بر اصول نظری و فنون درمانی موجود در شیوه عقلانی-عاطفی-رفتاری، برای کاهش اضطراب امتحان و افزایش عزت نفس دانش آموزان طراحی گردید.

این شیوه نیز مانند شیوه های دیگر، بر اساس مهارت های پایه در مشاوره مانند درک مراجع، انعکاس گفته های مراجع، پذیرش و عدم پیش داوری در مورد مراجع قرار دارد. ساختار جلسات با استفاده از نظریه عقلانی-عاطفی-رفتاری و باورهای غیرمنطقی ایس، در 12 جلسه تنظیم شد. در هر جلسه ابتدا یک باور غیرمنطقی مطرح می شد و با بحث و تبادل نظر، اعضای گروه به بررسی مطالب می پرداختند. در پایان جلسه، مطالب جمع بندی و تکلیف برای جلسه بعد داده می شد.

خلاصه جلسات

جلسه اول

- معرفی اعضاء و بیان مطالبی در خصوص هدف از تشکیل گروه، تعداد جلسات و شیوه ی تشکیل کلاس های آموزشی.

جلسه دوم

- معرفی نظریه عقلانی-عاطفی-رفتاری به دانش آموزان و بیان اولین باور غیر منطقی، تأیید از سوی دیگران به طور مطلق.

جلسه سوم

- معرفی باور غیر منطقی دوم، باید از هر جهت انسانی کارآمد لایق و موفق بود و به بحث گذاشتن آن در گروه.

جلسه چهارم

- معرفی باور غیرمنطقی سوم، برخی افراد شرور و بدذات هستند و باید به شدت تنبیه شوند و بیان نظرات دانش آموزان در خصوص این باور.

جلسه پنجم



- معرفی باور غیر منطقی چهارم، فاجعه بارآمدن در صورت عدم پیشرفت کارها موافق میل فرد و به بحث گذاشتن آن در میان اعضای گروه.

جلسه ششم

- معرفی باور غیر منطقی پنجم، ریشه تمام اتفاقات و حوادث در خارج از فرد قرار دارند و تبادل نظر اعضای در مورد این باور.

جلسه هفتم

- معرفی باور غیر منطقی ششم، به شدت اندیشیدن در برابر هر خطر احتمالی و دست کشیدن از تمام فعالیت های عادی روزمره و به بحث گذاشتن آن در گروه.

جلسه هشتم

- معرفی باور غیر منطقی هفتم، اجتناب از رویارویی با مشکلات به جای چاره جویی و بحث گروهی در خصوص این باور.

جلسه نهم

- معرفی باور غیر منطقی هشتم، توجه زیاد به زمان گذشته و اهمیت زیاد به اتفاقات رخ داده در آن زمان و تبادل نظر اعضای در این خصوص.

جلسه دهم

- معرفی باور غیر منطقی نهم، بروز فاجعه در صورت عدم چاره جویی در خصوص واقعیات زندگی و بیان نظرات دانش آموزان در این زمینه.

جلسه یازدهم



- معرفی باور غیرمنطقی، فرار از مسئولیت و نداشتن تعهد و روی آوردن به تنبلی به عنوان لذت زندگی و به بحث گذاشتن آن در گروه.

جلسه دوازدهم

- بیان خلاصه ای از مطالب عنوان شده در جلسات دوازده گانه.

یافته های پژوهش

الف) یافته های توصیفی

یافته های توصیفی این پژوهش در جدول های شماره 1 الی 3 نشان داده شده اند.

جدول 1: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره مربوط به اضطراب امتحان در پیش

حداکثر نمره کسب شده		حداقل نمره کسب شده		انحراف معیار		میانگین		شاخص های آماری
								متغیر
گواه	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه	آزمایش	
115	119	88	59	8/89	12/03	75/101	99/87	اضطراب امتحان

آزمون برای گروه های گواه و آزمایش

همان طور که در جدول 1 مشاهده می شود، در پیش آزمون میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان گروه آزمایشی

99/87 و 12/03 و گروه گواه 101/75 و 8/89 می باشد.

جدول 2: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره کسب شده مربوط به اضطراب امتحان در

پس آزمون برای گروه های آزمایش و گواه

حداکثر نمره کسب شده		حداقل نمره کسب شده		انحراف معیار		میانگین		شاخص های آماری
								متغیر



متغیر	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه
اضطراب امتحان	55/95	100/33	21/48	21/50	30	11	110	120

همان طوری که در جدول 2 مشاهده می شود در پس آزمون میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان گروه

آزمایشی برابر با 55/95 و 21/48 و گروه گواه 100/33 و 21/50 می باشد.

جدول 3: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر تفاضل نمره های پیش آزمون- پس آزمون

اضطراب امتحان در گروه های آزمایش و گواه

شخص های آماری		میانگین		انحراف معیار		حداقل نمره کسب شده		حداکثر نمره کسب شده	
متغیر	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه	آزمایش	گواه	
اضطراب امتحان	43/91	1/41	20/49	22/11	3	-22	83	95	

همان طوری که در جدول 3 مشاهده می شود درنمره های تفاضل پیش آزمون و پس آزمون میانگین و انحراف

معیار اضطراب امتحان گروه آزمایشی برابر با 43/91 و 20/49 و گروه گواه 1/41 و 22/11 می باشد.

ب) یافته های مربوط به فرضیه پژوهش

جدول 4: فراوانی، درجه آزادی و t مشاهده شده گروه های آزمایشی و گواه

t	سطح معنی داری	درجه آزادی	فراوانی	گروه ها
6/96	0/05	46	24	گروه آزمایش
	0/05		24	گروه گواه



همان طوری که در جدول 4 نشان داده شده است t مشاهده شده برابر با $6/69$ است که در مقایسه با t بحرانی که مقدار آن $1/68$ می باشد بزرگتر بوده و در نتیجه فرضیه پژوهش تایید می گردد. یعنی به عبارتی مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری ایس باعث کاهش اضطراب دانش آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه شده است.

بحث و نتیجه گیری

نتیجه حاصل از این پژوهش بیانگر این بود که مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری ایس به طور معنی داری اضطراب امتحان دانش آموزان را کاهش داد. یافته های حاصل از تحقیق حاضر در این زمینه با نتایج تحقیقات انجام شده توسط اسپیل برگر (23)، اسپیل برگر (25)، بوتین و توسی (12)، درایدن (14)، ساپ (21)، هالاهان و همکاران (16)، ارگن (15)، اعتمادی تودشکی (3)، شقاقی (7) و همچنین با نظریه های اریکسون، پال و ایس همسو و هماهنگ است و یافته های پژوهشی آن ها را مورد تائید قرار می دهد. به اعتقاد اریکسون و پال (18) دانش آموز دارای اضطراب امتحان، فردی است که به خوبی مواد و موضوعات درسی کلاس و دوره را فرا گرفته اما به دلیل اضطراب، قادر به بیان دانسته های خویش در امتحان نمی باشد. ایس، اضطراب و اختلالات عاطفی را نتیجه تفکر غیر منطقی و غیر عقلانی می داند، به نظر او افکار و عواطف، کنش های متفاوت و جداگانه ای نیستند. انسان به وسیله ی رویدادهای خارجی مضطرب و آشفته نمی شود بلکه دیدگاه و تصویری که او از رویدادها دارد موجب نگرانی و اضطرابش می شوند، تمام مشکلات عاطفی افراد از تفکرات موهوم آن ها سرچشمه می گیرد که از نظر تجربی معتبر نیستند (19؛ 17). تبیین احتمالی این است، تا زمانی که تفکر غیر عقلانی ادامه دارد، اختلالات عاطفی نیز به قوت خود باقی خواهند بود. اما هنگامی که در باورهای غیر منطقی فرد تغییر حاصل شود و فرد به صورت منطقی با مسایل و رویدادهای زندگی از جمله شرایط امتحان روبرو شود، دیگر دچار اضطراب و اختلال عاطفی نخواهد شد.

پیشنهادات

- 1- در نظر گرفتن دوره های ضمن خدمت در این زمینه برای دبیران آموزش و پرورش، می تواند برای انتقال معلومات معلمان به دانش آموزان جهت کاربردی کردن تاثیر مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری ایس بر تمامی اختلالات رفتاری، کمک شایانی نماید.



- 2- انجام آزمون های مختلف در سطح مدارس کشور در ارتباط با موضوع پژوهش، می تواند دست اندرکاران آموزش و پرورش را نسبت به مسایل و معضلات آموزشی واقف سازد و نتایج به دست آمده را در جهت بهبود امور مورد انتقاد قرار دهد.
- 3- آشنایی والدین با مسایل و مشکلات دانش آموزان در دوران نوجوانی و بلوغ می تواند تا اندازه ی زیادی به آنان کمک نماید. پیشنهاد می گردد از طریق برگزاری سمینارها، همایش های علمی و کلاس های آموزشی، نسبت به آموزش آنان اقدام مناسب به عمل آید.

منابع

فارسی

- 1- اسدی مقدم، ع. نجاریان، ب. و شکرکن، ح. (1375). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه اضطراب امتحان و بررسی رابطه آن با اضطراب عمومی، عزت نفس، پایگاه اجتماعی - اقتصادی، انتظارات معلم و عملکرد تحصیلی در بین دانش آموزان دختر سال سوم مدارس راهنمایی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- 2- افروز، غ. (1371). مباحثی در روان شناسی و تربیت کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- 3- اعتمادی تودشکی، ع. (1374). نقش مشاوره گروهی در کاهش اضطراب امتحان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- 4- خدایی، م. ح. (1385). اثر بخشی مشاوره گروهی به روش عقلانی - عاطفی - رفتاری الیس بر سلامت عمومی و عزت نفس دانش آموزان دختر سال اول متوسطه شهر ایلام، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات مرکز اهواز.



- 5- سودانی، م. (1374) مطالعه اثر روشهای مشاوره فردی و گروهی با تاکید بر روش عقلانی- عاطفی در کاهش باورهای غیر منطقی دانشجویان پسر مجرد رشته های دبیری علوم پایه سنین 18 تا 24 دانشگاه شهید چمران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- 6- شفیعی آبادی، ع. و ناصری، غ. ر. (1383). نظریه های مشاوره و روان درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- 7- شقاقی، ف. (1382). نقش آموزش راهبردهای یادگیری در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان پیام نور. پایان نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- 8- قائمی، ع. (1380). سازندگی و تربیت دختران. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- 9- کریمی باغ ملک، آ. (1384). بررسی تاثیر دوروش بازسازی شناختی و حساسیت زدایی منظم بر کاهش اضطراب دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان. طرح پژوهشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان.
- 10- نیکزاد، م. (1379). اصول مشاوره گروهی. تهران: انتشارات کیهان.

لاتین

- 11- Bernard, C., & Harls, A. (1989). How does rational – emotive –behavior therapy increase self – esteem, social function and decrease anxiety. Available at: [http // www.isus.edu/ \(2006\)](http://www.isus.edu/(2006)).
- 12- Boutin, G. E., & Tosi, D. J.(1983). Modification of irrational ideas and test anxiety through rational stage directed hypnotherapy. Journal of Clinical Psychology, 39(3), 382- 391.
- 13- Coopersmith, S. (1981). The antecedents of self – esteem, 2nd Ed., Pala Alto, CA: Counseling Psychologists.
- 14 - Dryden, G. (1989). Effectiveness of rational– emotive therapy on depression, anxiety and education. Available at: [http: // www. Science direct.com/\(2006\)](http://www.Science direct.com/(2006)).
- 15- Ergene, T. (2003). Effective interventions in test anxiety reduction. School Psychology Interventional, 24, 25-63.



- 16- Holanhan, C. J., Richardson, F.c., & Puckett, s.p. (1979). Evaluation of two test anxiety reduction treatments in a secondary prevention program. *Community Pschol*, 7(6).
- 17- Patterson, C. H. (1966). *Theories of counseling and psychotherapy*. New York, Harper & Row Publishers.
- 18-Erickson, C. W., & Paul, G. L. (1964). Treatment of anxiety on real life examinations. *Journal of Personality*, Vol. 32, PP. 480-494.
- 19- Poppen, W. A., & Thompson, C. L. (1974). *School counseling: Theories & concepts*, Lincoln, Nebraska, Professional Educators Publications Inc.
- 20 -Kerjcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research. *Activities, Educational and Psychological Measurements*, 30.
- 21- Sapp, M. (1994). Cognitive – behavioral counseling in the middle school students. *Journal Instructional Psychology*, 21(2), 161-171.
- 22- Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In I.G. Sarason, (Eds.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (PP. 3-14). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 23 - Speilberger, C . D., Anton, W. D., & Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. In: M. Zuckerman & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, method and applications*, PP. 343-372.
- 24- Spielberger, C. D. (1995). *Book: Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Taylord Francis Washington, DC, US, XV.
- 25- Speilberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press
- 26- Wine, J. D. (1980). Cognitive– attentional theory of test anxiety. In I.G. Sarason (Eds.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (PP.349-385). Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.



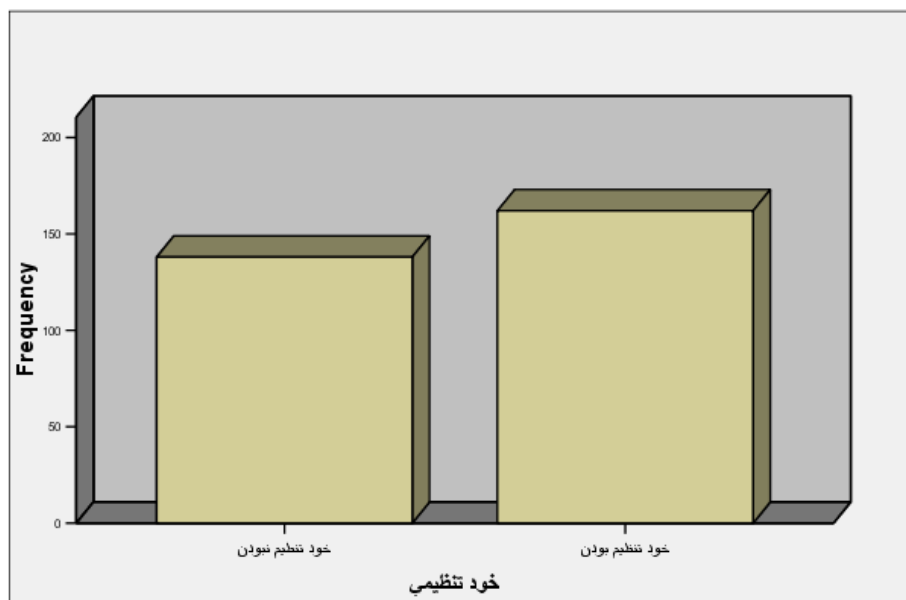
یافته های پژوهش:

در ابتدا مرور کوتاهی بر جداول آمار توصیفی دو متغیر می اندازیم و سپس جداول تحلیل استنباطی روابط بین متغیرها را بررسی می کنیم.

جدول 1- توزیع فراوانی و درصد دانش آموزان خودتنظیم و غیر خودتنظیم

درصد تجمعی	درصد	فراوانی	
46.0	46.0	138	خود تنظیم نبودن
100.0	54.0	162	خود تنظیم بودن
	100.0	300	مجموع

خود تنظیمی



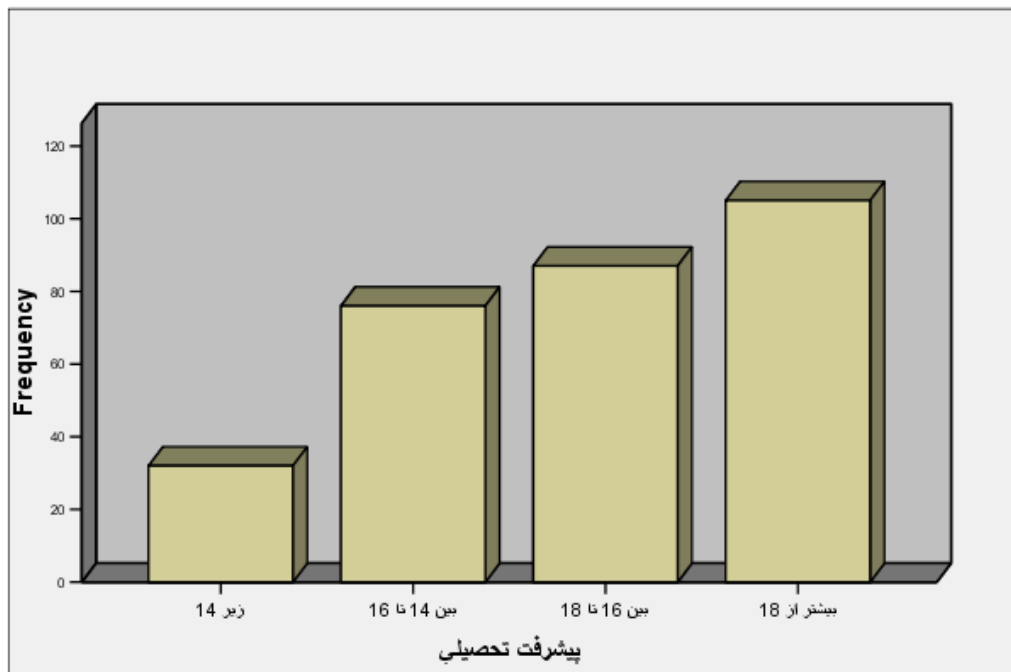


همانگونه که نتایج جدول شماره یک نشان می دهد از 300 دانش آموز مورد بررسی 162 دانش آموز خودتنظیم بوده و 138 دانش آموز خودتنظیم نیستند. همچنین نمودار 1 نشان می دهد که 54٪ از دانش آموزان خودتنظیم و 46٪ از دانش آموزان خودتنظیم نیستند.

جدول 2- فراوانی و درصد میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

درصد تجمعی	درصد	فراوانی	نمره
10.7	10.7	32	زیر 14
36.0	25.3	76	بین 14 تا 16
65.0	29.0	87	بین 16 تا 18
100.0	35.0	105	بیشتر از 18
	100.0	300	مجموع

پیشرفت تحصیلی





در بررسی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان 10.7٪ دارای معدلی زیر 14، 25.3٪ دارای معدلی بین 14 تا 16، 29٪ دارای معدلی بین 16 تا 18 و 35٪ دارای معدلی بیش از 18 بوده اند.

ب)- برای استنباط آماری درباره داده های پژوهش در ابتدا برای بررسی وجود رابطه بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. پس از وجود همبستگی برای پی بردن به اینکه آیا رابطه بین دو متغیر معنی دار هست یا نیست از روش تحلیل رگرسیون استفاده گردید.

فرضیه: بین خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران رابطه وجود دارد.

جهت تعیین وجود همبستگی و رابطه معنادار بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده می کنیم. به دنبال اثبات یکی از فرضیات زیر هستیم.

H0: بین خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران رابطه وجود ندارد

H1: بین خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران رابطه وجود دارد

جدول 3- ضریب همبستگی بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

		خود تنظیمی	پیشرفت تحصیلی
خود تنظیمی	ضریب همبستگی	1	.744
	سطح معناداری		.000
	تعداد مشاهدات	300	300

میزان ضریب همبستگی بین دو متغیر برابر 0.744 با سطح معناداری 0.000 است. چون میزان سطح معناداری از میزان خطای نوع اول در سطح 0.01 کمتر است لذا این فرض که به بررسی وجود رابطه معنادار بین خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران می پردازد با 99٪ اطمینان تایید می گردد. ضریب همبستگی دارای علامت مثبت است که بیان کننده این نکته است که با افزایش خود تنظیمی پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان نیز افزایش می یابد.

بعلاوه جهت تعیین چگونگی ارتباط متغیرها و میزان تاثیر پذیری آنها از یکدیگر از معادله رگرسیونی استفاده می کنیم.



H0: بین خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران رابطه وجود ندارد

H1: بین خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران رابطه وجود دارد

جدول 4- آنالیز واریانس رگرسیون

سطح معناداری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
.000	370.426	668.882	1	668.882	رگرسیون
		1.806	298	538.101	باقیمانده
			299	1206.983	مجموع

میزان آماره F برابر $426/370$ و میزان سطح معناداری برابر 0.000 است. چون میزان سطح معناداری کوچکتر از

میزان خطای نوع اول در سطح 0.01 است لذا می توان این فرض را که به بررسی وجود رابطه معنادار بین متغیر مستقل

خود تنظیمی و متغیر وابسته پیشرفت تحصیلی می پردازد با 99% اطمینان تایید کرد.

جهت تایید بیشتر به بررسی ضرایب مدل رگرسیونی می پردازیم.

جدول 5- ضریب مدل رگرسیون

سطح معناداری	t	ضرایب		
		B	خطای استاندارد	
.000	19.891	8.633	.434	ثابت



خود تنظیمی	.058	.003	19.246	.000
------------	------	------	--------	------

می خواهیم آزمون کنیم که آیا ضریب متغیر مستقل خود تنظیمی برابر صفر است یا خیر. در صورت اثبات فرض صفر بودن ضریب متغیر خود تنظیمی تاثیر پذیری آن متغیر بر متغیر وابسته رد می گردد. در حقیقت به دنبال اثبات یکی از فرضیات زیر هستیم.

H0: ضریب متغیر خود تنظیمی در معادله رگرسیونی برابر صفر است.

H1: ضریب متغیر خود تنظیمی در معادله رگرسیونی مخالف صفر است.

چون میزان سطح معناداری ضریب متغیر خود تنظیمی (0.000) از میزان خطای نوع اول در سطح 0.01 کمتر است لذا این فرض با 99٪ اطمینان تایید می گردد. بنابراین بین متغیر مستقل خود تنظیمی و متغیر وابسته پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. معادله رگرسیونی به شکل زیر مشخص می گردد.

$$y = 8.633 + 0.058x$$

X: متغیر خود تنظیمی y: پیشرفت تحصیلی

ضریب متغیر مستقل خود تنظیمی در معادله رگرسیونی مثبت است بنابراین بیان کننده این نکته است که با افزایش خود تنظیمی، میزان پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می یابد.

بحث و نتیجه گیری:

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی دارای علامت مثبت است که بیان کننده این نکته است که با افزایش خود تنظیمی پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان نیز افزایش می یابد.

یافته های این پژوهش بیانگر آن است که هر چقدر دانش آموزان در فعالیت هلی آموزشی خود، از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند و بتوانند اطلاعات و آگاهیهای خود را منظم کرده و سازماندهی کنند در امر تحصیل موفقیت بیشتری کسب نموده و به پیشرفت تحصیلی بالاتری دست یابند.



نتایج این پژوهش با یافته های پژوهشهای زیر همسو بوده است.

نتایج پژوهش عالیه شاطرلو (1384) حاکی از آن است که بین خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با یافته های این واری همخوانی دارد.

نتایج پژوهش محمد یاری (1382) حاکی از آن است که یادگیری خود نظم یافته و انگیزی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان همبستگی معناداری دارد و این دو متغیر می توانند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند. نتایج این واری با یافته های این پژوهش هم خوانی دارد.

نتایج پژوهش صفاریان طوسی (1375) حاکی از آن است که بین یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی داری وجود دارد. نتایج این پژوهش با یافته های این واری مطابقت دارد.

نتایج پژوهش نکویی (1377) حاکی از آن است که خودنظم دهی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان موثر بوده است (به نقل از دلیلی، 1385). نتایج این پژوهش با یافته های این واری مطابقت دارد.

نتایج پژوهش کاماها لان (2003) حاکی از آن است که وقتی دانش آموزان فرصت هایی برای خودتنظیمی بدست می آورند، پیشرفت تحصیلی آنها به نحو مطلوبی افزایش می یابد. نتایج این پژوهش با یافته های این واری مطابقت دارد.

نتایج پژوهش اشرف و پاچارز (2006) حاکی از آن است که باورهای دانش آموزان در خصوص دارا بودن راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر موفقیت تحصیلی و انگیزش دانش آموزان نقش برجسته ای دارد. نتایج این پژوهش با یافته های این واری مطابقت دارد.

نتایج پژوهش وانریل، تامسون، ولیونیگستون (1999، به نقل از طلوع تکمیلی، 1382) حاکی از آن است که بین یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیم ارتباط معنی داری وجود دارد نتایج این پژوهش با یافته های این واری مطابقت دارد.

پیشنهادات :

تحقیق حاضر در همه دوره های تحصیلی در آینده انجام بگیرد تا نتایج قابل مقایسه باشد.



پژوهش در شهرهای دیگری که از لحاظ ساختاری و نوع روابط خانوادگی تا حدودی متفاوت از تهران است انجام شود.

پژوهشی در خصوص بررسی راهکارهایی برای افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در مدارس انجام شود.

اینک در یک نگاه کلی با توجه به آنچه بیان شد نتیجه می شود که:

طبق تحقیقات انجام گرفته در داخل و خارج از ایران، بین خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنی دار وجود دارد،

منابع :

- امینی، شهریار (1382). بررسی نقش خودکارآمدی. خودتنظیمی، عزت نفس دانش آموزان سال سوم دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- دلیلی، رویا. (1385). بررسی رابطه میزان یادگیری خودنظم‌بخش (خودتنظیم) با راهبردهای یادگیری (شناختی - فراشناختی) در دانشجویان کارشناسی ارشد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- شاطرلو، عالیہ (1384). بررسی رابطه بین خودتنظیمی با منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- صفاریان طوسی، محمدرضا (1375). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
- طلوع تکمیلی، نادره. (1382). بررسی اثربخشی آموزش مستقیم راهبردهای شناختی و فراشناختی بر یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان کلاس پنجم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- محمدیاری، قاسم. (1382). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی و راهبرد های یادگیری خودنظم‌بخشی با کارآمدی شخصی تصویری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.



نوشادی، ناصر (1385). بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی و رضایت از

تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

Camahalan , F . M . G .(2003) . Effect of Self-Regulated learning on mathematics achievement of selected southeast Asian children .new Albany , Indiana

- Usher ,E . L & Pajars, F .(2006) . Sources Of academic and Self-Regulatory efficacy beliefs of Interim middle school student .contemporary educational Psychology . vol 31. issue 2 pp :125-141.
- Zimmerman , B . J .(1986). Development of a structured interview for assessing student use of Self-Regulated strategies . American educational research journal . -