

مجله روان شناسی اجتماعی

سال دهم، شماره ۲۶، پاییز ۱۳۹۴

صفحات مقاله: ۹۱-۱۰۲

تاریخ وصول: ۹۴/۱/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۱

اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان ناحیه چهار اهواز

کوروش دارابی^{۱*}

عسل آزادی طلب^۲

علی امیری مقدم^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان ناحیه ۴ اهواز در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ انجام گرفت. ۵۰ دانش آموز که بالاترین نمره اضطراب امتحان را داشتند در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. در این راستا از پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۴) برای اندازه گیری متغیر وابسته استفاده شد. بعد از ۹ جلسه آموزش مهارت های حل مسئله دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱) به گروه آزمایش، با استفاده از سیاهه اضطراب امتحان دو گروه مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که برنامه آموزشی باعث کاهش سطح اضطراب امتحان در گروه آزمایشی می شود. همچنین نتایج پیگیری یک ماهه نشان داد که اثر بخشی روش آموزشی پایدار بوده است.

واژه های کلیدی: آموزش مهارت حل مسئله، اضطراب امتحان، دانش آموزان

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

۳. کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه شهید چمران اهواز.

مقدمه

در جریان رشد، کودکان و نوجوانان انواع مختلفی از اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند که یکی از انواع این اضطراب‌ها، اضطراب امتحان^۱ است. اضطراب امتحان به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی کودکان و نوجوانان دارد (ترفونی و شاهینی^۲، ۲۰۱۱). اضطراب امتحان با عادت‌های مطالعه‌ای نامناسب و ناکافی و نقایص توجهی، اضطراب خصیصه‌ای، ترس اجتماعی و افکار منفی بیشتر و پایین بودن عزت نفس، همبستگی دارد (فرانسون^۳، ۲۰۱۱). گیودا و لودلو^۴ (۱۹۸۹) اضطراب امتحان را نوعی واکنش ناخوشایند و هیجانی نسبت به موقعیت ارزیابی در مدرسه و کلاس درس تعریف کرده‌اند. این حالت هیجانی معمولاً با تنش، تشویش، نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم اعصاب خودمختار همراه است. موریس و لیبرت (۱۹۶۷) دو مؤلفه مجزای نگرانی و هیجان‌پذیری را برای تبیین اثرات اضطراب امتحان مطرح کرده‌اند. جزء مهم اضطراب امتحان، مؤلفه نگرانی^۵ و فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به امتحان دادن، افکار مربوط به تحقیر خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران (برای مثال علی از من با هوش تر و زرنگ تر است و همیشه بهتر از من امتحان می‌دهد)، انتظارات منفی از عملکرد و خود - گفتگویی^۶ به گونه منفی، می‌شود. جزء مهم دیگر اضطراب امتحان، مؤلفه هیجان‌پذیری^۷ است که به برانگیختگی هیجانی خود ادراک شده^۸، واکنش‌های عصبی خود مختار و واکنش‌های فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفته‌گی معده، گریه، سردرد، لرزش و حالتهای هیجانی، احساس توأم با عصبانیت اشاره می‌کند.

به اعتقاد ساراسون و مندler (۱۹۵۲) موقعیت امتحان دو نوع سائق را فرا می‌خواند: الف) ابتدا سائق‌های تکلیف محوری است که موجب بروز رفتارهایی برای انجام تکلیف می‌گردد. ب) دوم سائق‌های اضطراب آموخته شده است که این سائق‌ها، دو نوع رفتار و پاسخ مربوط به تکلیف و نامربوط به تکلیف را به وجود می‌آورند: ۱- پاسخهای مربوط به تکلیف، که افراد براساس آن می‌توانند تکلیف و امتحان را به پایان برسانند و از این طریق اضطراب خود را کاهش دهند ۲- پاسخها و رفتارهای نامربوط به تکلیف، که با احساسات و هیجاناتی از در ماندگی، واکنش جسمانی شدت یافته، پیش‌بینی و انتظار تنبیه و توبیخ، اعتماد به نفس کم و تلاشهای ضمنی برای رهایی از موقعیت امتحان مشخص می‌شود.

افرادی که از سابق‌های اضطراب قوی برخوردار هستند به پاسخها و رفتارهای نامربوط به

1. Test anxiety
2. Trifoni & Shahini
3. Fransson
4. Guida & Ludlow
5. Worry component
6. Self-Statement
7. Emotionality component
8. Self-percieved

تکلیف‌و‌اداشته می‌شوند این رفتارها به نوبه خود به عملکرد آسیب‌رساننده و یا آنرا مختل می‌سازند در حالی که افراد دارای اضطراب کم، به تمرکز بر خود، تمایل کمتری دارند و به راحتی رفتارهای تکلیف‌محوری را به کار می‌گیرند که این امر موجب افزایش پیشرفت و موفقیت در آنان می‌گردد. در این خصوص، یافته‌های زیادی نشان می‌دهند که دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان، علاوه بر مشکلات آموزشی، همواره با مشکلات شناختی و گاه فیزیولوژیکی مواجه می‌شوند. همچنین این دانش‌آموزان افت تحصیلی بیشتری نسبت به افراد همتای طبیعی خود دارند و نیز در برخی موارد ترک تحصیل می‌نمایند (ساراسون، ۱۹۸۰، ساپ^۱ ۱۹۹۹). افراد دارای اضطراب امتحان در موقعیت‌هایی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند وقت بیشتری صرف می‌کنند، در مورد چگونگی عملکرد خود نگرانند، اشتغال ذهنی به خود دارند، به موضوعاتی مانند احساس عدم شایستگی، انتظار تنبیه، احساس بی‌ارزشی و افزایش واکنش‌های غیرارادی و جسمانی زیاد فکر می‌کنند (مارلت و واتسون^۲ ۱۹۸۵، به نقل از نظری، ۱۳۸۳).

امروزه یکی از روش‌های اثربخش در پیشگیری اولیه و ثانویه اختلالات روانی کودکان و نوجوانان آموزش مهارت حل مسئله است (سیف، ۱۳۸۱). مهارت حل مسئله، وسیله موثر برای مقابله با مشکلات موقعیتی است و به صورت فرایندی که به شکل رفتاری یا شناختی، انواع پاسخ‌های بالقوه موثر به موقعیت مشکل‌آفرین را ارائه می‌کند، احتمال انتخاب موثرترین پاسخ را از میان راه‌حل‌های مختلف افزایش می‌دهد تعریف شده است (هاگا و همکاران، ۱۹۹۵). فرض عمده در الگوی حل مسئله این است که فرد را قادر می‌سازد که موقعیت‌های مشکل‌آفرین زندگی روزمره و تاثیرات هیجانی آنها را به خوبی مهار کند و از این طریق تنیدگی روان شناختی را کاهش دهد یا به حداقل برساند و یا پیشگیری نماید (دیویی، ۱۹۳۸، به نقل از شریعتمداری ۱۳۸۰). در خصوص اهمیت این روش، سیف (۱۳۸۱) اظهار می‌دارد تنها از راه ایجاد توانایی حل مسئله است که می‌توان افراد را برای مقابله با شرایط متغیر زندگی و موقعیت‌های جدیدی که مرتباً با آن روبرو می‌شوند آماده کرد. درمان حل مسئله یا کاربرد بالینی آموزش مهارت حل مسئله (PST) از اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ به عنوان بخشی از روند رشدی روانشناختی بالینی و روان پزشکی به موازات رشد درمان‌های (مداخلات) کلینیکی و راهبردهای درمانی که بر تسهیل کفایت اجتماعی تمرکز کرده بودند شروع شد. از دهه ۱۹۷۰ افزایش سرعتی در تعداد برنامه‌های (PST) گزارش شده در کلینیک‌ها و ادبیات روان‌شناسی و مشاوره به وجود آمد (گلدوین^۳، ۱۹۷۶، به نقل از احمدی علون آبادی، ۱۳۷۱). مهارت حل مسئله سطح عمده‌ای از مهارت شناختی است و تفکری است که از مجموعه نگرشها و رفتارها و مهارت‌هایی که می‌تواند آموخته شود، تشکیل می‌شود این بُعد از مهارت‌های زندگی شامل دو فرایند حل مسئله می‌باشد. فرایند خودکار یا اتوماتیک و فرایند ارزیابی‌کننده. فرایند خودکار مربوط به روشی می‌

1. Sapp

2. Marlett & Watson

3. Goldvin

شود که افراد مسایل خودشان را از طریق راهبردهای تجربه شده در گذشته حل می‌کنند. فرایند ارزیابی‌کننده، رسمی تر و شکل یافته تر است و شامل شناسایی مشکل، ارائه راه حل‌ها، ارزیابی راه حل‌ها، انتخاب و تعیین پیامدهای آنها و در نهایت انتخاب یک روش مناسب به وسیله فرمول بندی یک طرح یا برنامه جهت حل مشکل می‌باشد (مارچون^۱، ۱۹۸۱، به نقل از بلاک و هرسن^۲، ۱۹۹۰، ترجمه ماهر و ایزدی، ۱۳۷۸).

نتایج در مورد روشهای تنش‌زدایی متناقض‌اند؛ بدین معنا که برخی از پژوهشها این شیوه را در کاهش اضطراب مؤثر دانسته‌اند (وترز، ۱۹۸۴؛ فتحی‌آشتیانی، ۱۳۸۱؛ دکرو، بالینگر، هوی و ویلچر، ۲۰۰۲) و برخی دیگر از عدم اثربخشی این روش سخن به میان آورده‌اند (کریمو، میلانی، رژه و ولایی، ۱۳۸۳، به نقل از اکبری و همکاران، ۱۳۹۰). در تأیید اثربخشی این روش، در تحقیقی که در دانشگاه علامه صورت گرفت تأثیر آموزش مهارت حل مسئله به روش گروهی بر کاهش اضطراب دانشجویان بررسی شد. نتایج نشان داد که این آموزش به طور معناداری موجب کاهش اضطراب دانشجویان گردید (جعفری، ۱۳۸۲). در یک بررسی کارآمدی آموزش مهارت حل مسئله بر افزایش سازگاری و کاهش اضطراب عمومی دانشجویان گزارش شده است (صادقی، ۱۳۸۵). ارفع بلوچی و غفاری (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان دادند که بین خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. پژوهش‌های دیگر نیز رابطه حل مسئله و اضطراب امتحان را نشان داده‌اند به گونه‌ای که افراد ناموفق در حل مسئله در مقایسه با دیگران تکانشی‌ترند و در صورتی که راه حل مسئله بدست نیاید مسئله را رها می‌کنند و دچار اضطراب می‌شوند (بلوم و برودر^۳، ۱۹۵۰، به نقل از ماهر، ۱۳۷۰). پژوهش‌های انجام شده در مورد رابطه جنسیت و اضطراب امتحان یافته‌های متناقضی را ارائه می‌دهند، از جمله اینکه رضا زاده و توکلی (۲۰۰۹)، کاپلو و همکاران (۲۰۰۵)، ماریا و ناوو (۱۹۹۰)، اکبری و امین‌یزدی (۱۳۸۸)، کریمی و ون کاتسن (۲۰۰۹) و برونسما (۲۰۰۴) دریافتند که دختران در مقایسه با پسران به طور معنی‌دارتری اضطراب امتحان بالاتری را تجربه می‌کنند؛ اما شعیری و همکاران (۱۳۸۳) در بررسی رابطه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی، اختلافات جنسیتی پیرامون اضطراب امتحان پیدا نکردند (به نقل از ارفع بلوچی و غفاری، ۱۳۹۱). به دلیل شیوع و رواج اضطراب امتحان به شکل گسترده و فراگیر در میان دانش‌آموزان و تأثیر آن در وضعیت عملکرد تحصیلی آنان، در این پژوهش تلاش بر این است تا اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان تعیین گردد.

فرضیه پژوهش

آموزش مهارت حل مسئله موجب کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر می‌شود.

1. Marchion
2. Bellak & Hersen
3. Belum & Brouder

روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان ناحیه ۴ اهواز در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ می باشد. روش نمونه گیری در این پژوهش به صورت خوشه ای تصادفی است. از تعداد کل مدارس متوسطه پسرانه دولتی ناحیه ۴ اهواز تعداد پنج مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. از هر مدرسه تعداد دو کلاس پایه اول به صورت تصادفی انتخاب شد و آزمون اضطراب امتحان بر روی این دانش آموزان اجراء گردید. از بین کسانی که در آزمون اضطراب امتحان بالاترین نمرات را کسب نموده بودند ۵۰ نفر انتخاب شد. در این پژوهش پس از انتخاب آزمودنیها از جامعه مورد مطالعه، بر اساس متغیر تاثیر گذار و مرتبط با پژوهش (هوش) با استفاده از آزمون ماتریس های پیشرونده ریون به دو گروه همتا ($N_1=N_2=25$) تقسیم شدند سپس با استفاده از روش قرعه کشی یکی از دو گروه به عنوان گروه آزمایش ($N_1=25$) و دیگری به عنوان گروه گواه ($N_2=25$) منظور شد (آرایش تصادفی). در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز: پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز^۱ با استفاده از روش آماری تحلیل عوامل برای سنجش علایم اضطراب امتحان توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکر کن (۱۳۷۴) ساخته شده است این پرسشنامه، یک مقیاس خود گزارشی مداد- کاغذی است که ۲۵ ماده دارد و آزمودنیها به یکی از چهار گزینه "هرگز"، "به ندرت"، "گاهی اوقات"، و "اغلب اوقات" پاسخ می گویند این گزینه ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۳، ۲، ۱، ۰، نمره گذاری می شوند که گرفتن نمره بالا در این پرسشنامه نشان دهنده اضطراب امتحان بالا است. همچنین حداقل و حداکثر نمره فرد در این آزمون به ترتیب صفر و ۷۵ خواهد بود. برای سنجش پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران از سه روش باز آزمایی همسانی درونی و تنصیف استفاده کردند. در سنجش پایایی باز آزمایی نمره ی آزمودنیهای دختر و آزمودنیهای پسر، به ترتیب $r = 0.77$ ، $r = 0.88$ ، $r = 0.67$ می باشد که رضایت بخش هستند. در سنجش پایایی همسانی ضرایب آلفای کرونباخ برای کل نمونه، آزمودنیهای دختر و آزمودنیهای پسر، به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۵ و ۰/۹۲ می باشد. ضرایب پایایی تنصیف برای کل آزمودنیها، آزمودنیهای دختر و آزمودنیهای پسر، به ترتیب $r = 0.89$ ، $r = 0.90$ ، $r = 0.88$ گزارش شده است. همان طور که در جدول مشاهده می شود در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی همسانی درونی، تنصیف و باز آزمایی (بعد از چهار هفته) رضایت بخش می باشد.

جدول ۱: ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز

همسانی درونی	تصنیف	بازآزمایی
۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۱

برای بررسی اعتبار پرسشنامه اضطراب امتحان، این پرسشنامه به طور همزمان با آزمون اضطراب عمومی (نجاریان، عطاری و مکوندی، ۱۳۷۵) به آزمودنیها داده شده است ضرایب همبستگی بین نمره های مقیاس اضطراب عمومی و پرسشنامه اضطراب امتحان برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و آزمودنیهای پسر به ترتیب $r = 0/67$ ، $r = 0/61$ ، $r = 0/72$ گزارش شده است.

آزمون ماتریس های پیشرونده ریون^۱: ماتریس های ریون یکی از آزمون های غیر کلامی هوش عمومی است که در سال ۱۹۵۸ به وسیله ریون، روان شناس انگلیسی منتشر شد ماده های این آزمون شامل ۶۰ ماتریس است که در هر یک از آنها قسمتی حذف شده است و آزمودنی باید بخش حذف شده را از میان ۶ تا ۸ گزینه مختلف پیدا نماید. نتایج مطالعات نشان می دهند که ماتریسها حائز شرایط لازم فنی و روانسنجی هستند (ریون، کورت و ریون^۲، ۱۹۸۳). در تحلیل عوامل متعددی که از آزمون ماتریس های پیشرونده به عمل آمده است ثابت شده است که این آزمون یکی از بهترین شاخص های استعداد عمومی یا عامل g اسپیرمن^۳ است و عوامل ادراکی و فضایی نیز تا حدودی در آن دخالت دارد (ورنون^۴، به نقل از آناستازی^۵، ۱۹۷۰، ترجمه براهنی، ۱۳۷۵). سوالات ماتریس های پیشرونده در کتابچه اصلی به ۵ بخش ۱۲ سوالی با درجه دشواری فرآیندی، تقسیم و سوالات هر بخش از ۱ تا ۱۲ و گزینه های هر سوال از ۱ تا ۶ یا از ۱ تا ۸ مرتب شده اند. پاسخنامه آزمون نیز بر اساس همین شماره گذاری، تهیه شده است. آزمایش با این آزمون هم به طور انفرادی و هم به صورت گروهی میسر است. این آزمون را می توان هم در مورد کودکان و هم در مورد بزرگسالان اجراء کرد (از ۶ تا ۶۵ سالگی). برای نمره گذاری کافی است که کلید پاسخ های درست روی پاسخنامه قرار داده شود و تعداد پاسخ های درست آزمودنی شمارش شود قبل از نمره گذاری باید پاسخنامه به دقت بررسی شود تا اگر آزمودنی به بعضی از سوال ها بیش از یک پاسخ داده است به این قبیل پاسخ ها نمره ای داده نشود پس از نمره گذاری باید نمره خام آزمودنی محاسبه شود اما به صرف اطلاع از نمره خام آزمودنی، نمی توان قضاوت کرد که از لحاظ استعداد عمومی در چه سطحی قرار دارد بنابراین باید با استفاده از جدول معادل های هوش بهر برای نمره خام در سنین مختلف و جدول رتبه درصدی هر یک از نمره های معادل هوش بهر نمره خام آزمودنی را به معادل هوش بهر و

1. Raven Progressives Matrice Test
2. Court
3. Spearman
4. Vernon
5. Anastazi

رتبه درصدی تبدیل کنیم تا بتوانیم توزیع نسبی او را با گروه سنی مربوط مقایسه کنیم. بورک^۱ (۱۹۷۲)، به نقل از جعفری، (۱۳۸۲) با انجام پژوهشی بر روی ۵۰۰ آزمودنی بزرگسال در سنین مختلف در آمریکا ضریب پایایی ۰/۸۹ تا ۰/۹۷ را گزارش نموده است در حالی که گیتز^۲ (۱۹۸۲)، به نقل از جعفری، (۱۳۸۲) ضریب پایایی ۰/۸۹ را برای آزمون‌های دوره ابتدایی و ضریب پایایی ۰/۹۳ را برای آزمون‌های دوره متوسطه مطرح می‌نماید. همبستگی این آزمون با آزمون‌های هوشی دیگر از قبیل نقاشی آدم، مازهای پروتئوس^۳، استنفورد-بینه^۴، و کسلر^۵ و همچنین آزمونهای گروهی بین ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ است اما همبستگی آن با آزمونهای کلامی هوش از این مقادیر کمتر است توانایی آزمون ماتریس‌های پیشرونده ریون در پیش بینی موفقیت تحصیلی بین ۰/۳۵ تا ۰/۶۰ بوده است (گنجی، ۱۳۸۱).

آموزش مهارتهای حل مسأله: پس از اجرای پیش آزمون‌ها، انتخاب، معادل و جایگزین کردن آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایشی و کنترل، جلسات آموزش مهارت حل مسأله به مدت ۹ جلسه در طی دو ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه و هر جلسه یک ساعت، با استفاده از الگوی مهارت حل مسأله دزوریلا و گلدفرید (۱۹۷۱)، به نقل از دیویسون و گلدفرید، (۱۹۷۶)، ترجمه احمدی علوی آبادی، (۱۳۷۱) برای گروه آزمایش صورت گرفت. گروه کنترل هیچ برنامه درمانی دریافت نکرد و فقط پیش آزمون و پس آزمون و آزمون پیگیری به عمل آمد روند کار جلسات آموزشی به این صورت بود که در هر جلسه ابتدا خلاصه‌ای از بحث جلسات قبل به کمک اعضاء گروه بیان می‌شد سپس مباحث جدید مطرح می‌شد. در پایان هر جلسه نیز اعضاء گروه، خلاصه مطالب آن جلسه و آنچه را که آموخته بودند یک به یک بیان می‌کردند. در پایان، تکلیف جلسه آینده به طور کاملاً روشن تعیین می‌شد و در انتهای آموزش، پس آزمون از هر دو گروه به عمل آمد و نهایتاً پس از یکماه از اجرای پس آزمون، از دو گروه، آزمون پیگیری به عمل آمد تا نتایج مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گیرد. داده‌ها به وسیله آزمون لوین، آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و تحلیل کواریانس یک متغیری بررسی شدند.

ب) یافته‌های استنباطی:

جدول ۴ نتایج آزمون لوین را نشان می‌دهد. براساس این نتایج فرض صفر برای تساوی واریانس نمره‌های دو گروه در متغیر اضطراب امتحان تأیید گردید.

1. Boorc
2. Getez
3. poroteos mazes
4. Stanford-bine
5. Weksler

**جدول ۴: نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس
نمره متغیر پژوهش دو گروه در جامعه**

متغیر	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
اضطراب امتحان	۰,۰۴۲	۱	۴۸	۰,۸۳۹

همچنین، جدول ۷ نتایج آزمون تحلیل کواریانس را نشان می دهد. براساس این نتایج، عمل آزمایشی اثر معناداری داشته است ($p < ۰,۰۰۱$ و $F = ۲۳۸,۷۸$). به عبارت دیگر، آموزش حل مسأله با توجه به میانگین اضطراب امتحان دانش آموزان پسر گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه کنترل، موجب کاهش اضطراب امتحان گروه آزمایش شده است.

**جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس یک راهه بر روی پس آزمون میانگین نمرات اضطراب
امتحان دانش آموزان پسر گروه های آزمایش و گواہ با کنترل پیش آزمون**

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری p	مجذوراتا	توان آماری
پیش آزمون	۵۳۲,۴۴	۱	۵۳۲,۴۴	۱۵,۹۵	۰,۰۰۱	۰,۲۵	۰,۹۷۴
گروه	۷۶۶۹,۹۵	۱	۷۶۶۹,۹۵	۲۳۸,۷۸	۰,۰۰۱	۰,۸۳	۱,۰۰
خطا	۱۵۶۸,۷۵	۴۷	۳۳,۳۷				

**جدول ۶: نتایج تحلیل کواریانس یک راهه بر روی میانگین نمرات پیگیری اضطراب امتحان
گروه های آزمایش و کنترل با کنترل پیش آزمون**

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری p	مجذوراتا	توان آماری
پیش آزمون	۴۲۸,۵۶	۱	۴۲۸,۵۶	۱۴,۳۶	۰,۰۰۱	۰,۲۳	۰,۹۶۰
گروه	۸۰۰۹,۲۲	۱	۸۰۰۹,۲۲	۲۶۸,۳۹	۰,۰۰۱	۰,۸۵	۱,۰۰
خطا	۱۴۰۲,۵۵	۴۷	۲۹,۸۴				

در جدول ۶ میزان تداوم تأثیر آموزش مهارت حل مسأله بر کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان پسر در مرحله پیگیری (یک ماه بعد) با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس یک راهه را بیان شده است.

با توجه به تحلیل توصیفی و استنباطی پژوهش حاضر می توان گفت نتایج این تحلیل حاکی از وجود تفاوت معنی داری بین دانش آموزان پسر گروه های آزمایش و گروه کنترل از لحاظ اضطراب امتحان، است ($p < ۰,۰۰۱$ و $F = ۲۶۸,۳۹$)، بنابراین نتایج تا مرحله پیگیری استمرار داشته اند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان انجام شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان دادند که برنامه آموزشی مهارت‌های حل مسئله باعث کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر شده است. نتیجه این مطالعه با یافته‌های بررسی‌های دیگر همخوانی دارد (آقاجانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ ارفع بلوچی و غفوری، ۱۳۹۱؛ اکبری و شقاقی، ۱۳۹۰؛ فلاحتی بجارپس، ۱۳۸۷؛ صادقی، ۱۳۸۵؛ سعید، ۱۳۸۴؛ جعفری، ۱۳۸۲؛ طارمیان و همکاران، ۱۳۷۸؛ احمدپور، ۱۳۷۷؛ هافمن، ۲۰۱۰؛ هال، ۲۰۰۹؛ لیپر، ۲۰۰۷؛ هارتر، ۲۰۰۵؛ تلادو و همکاران، ۲۰۰۳؛ شالر، ورنی، فایرکلاف و باتر، ۲۰۰۲؛ همبری، ۱۹۹۸؛ هاینز، ۱۹۹۲؛ بریتون، ۱۹۹۱؛ پارکر و ایندلسر، ۱۹۹۰؛ نزو، ۱۹۹۰؛ لاد و همکاران، ۱۹۹۰؛ بلوم و برودر، ۱۹۵۰؛ دیویی، ۱۹۳۸). این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله، میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد و میزان اضطراب امتحان آزمودنی‌های گروه آزمایش که تحت آموزش مهارت‌های حل مسئله قرار گرفته بودند پس از آموزش نیز به طور قابل ملاحظه‌ای کاهش یافته است. به عبارتی دانش‌آموزان با بهره‌گیری از آموزش مهارت‌های حل مسئله و مراحل آن، آموختند که در برخورد با مشکل، سریعاً به فکر راه حل نباشند و پس از تعریف مشکل و بازشناسی آن، راه حل‌های متفاوت و متعدد را در نظر بگیرند.

اضطراب حالتی است که تقریباً در همه انسان‌ها در طول زندگی‌شان به درجات مختلف بروز می‌کند، به طوری که هر کس در زندگی خود حداقل یک بار این احساس را تجربه کرده است (فایل و هاید، ۲۰۱۲). وجود اندکی اضطراب در انسان هم طبیعی و هم لازم است، ولی اگر از حد بگذرد برای او مشکل‌ساز خواهد بود، به طوری که با داشتن اطلاعات و مهارت قادر نخواهد بود امتیاز لازم را کسب کند (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۱). اضطراب حاصله از امتحان هم، یکی از موانع متعدد در بهره‌گیری کامل از دانسته‌ها، اندوخته‌ها و اطلاعات قبلی است (دوسک، ۱۹۸۰). در این راستا پیشینه پژوهش نشان می‌دهد افرادی که از سایندهای اضطراب قوی برخوردار هستند به پاسخ‌ها و رفتارهای نامربوط به تکلیف واداشته می‌شوند این رفتارها به نوبه خود به عملکرد آسیب‌رساننده و یا آنرا مختل می‌سازند (ساراسون و مندلر، ۱۹۵۲). از سویی مطالعات نشان می‌دهد توانایی بیشتر در حل مسئله با افزایش عزت نفس و پایگاه کنترل درونی رابطه دارد (لاد و همکاران، ۱۹۹۰؛ هال، ۲۰۰۹؛ فلاحتی بجارپس، ۱۳۸۷). بنابراین آموزش حل مسئله فرد را قادر می‌سازد که موقعیتهای مشکل‌آفرین زندگی روزمره و تاثیرات هیجانی آنها را به خوبی مهار کند و از این طریق تنیدگی روان‌شناختی را کاهش دهد یا به حداقل برساند و یا پیشگیری نماید (دیویی، ۱۹۳۸، به نقل از شریعتمداری، ۱۳۸۰). در این

1. Load
2. File & Hyde
3. Richardson et al.
4. Dusek
5. Hall

جهت فوستر (۲۰۰۴) اظهار می‌دارد که بین موقعیتهای فشارزای زندگی و اختلالات دوران نوجوانی همبستگی مثبت وجود دارد و در این موقعیتهای استفاده از مهارتهای مقابله‌ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد (به نقل از صادقی، ۱۳۸۵). بدیهی است که آموزش مهارتهای حل مسئله دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که در موقعیت‌های تنیدگی‌زا با بررسی تمام عناصر و جنبه‌های موقعیت با تصمیم‌گیری مناسب با استفاده از تفکر خلاق از راه‌حل‌های بدیل استفاده کرده و بر افکار و هیجانات منفی و نگرانی‌های خود غلبه کنند. الگوهای حل مسئله انگیزش درونی و قدرت کشف را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. پاداش شخصی حاصل از این نوع اکتشاف موثرترین روش تقویتی است. بنابراین لازم است متولیان برنامه ریزی و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استفاده از این روش را در تدریس رشته‌های مختلف علمی و در حل مسائل تربیتی و در امتحان یا ارزش‌سنجی پیشرفت کار شاگردان مدنظر قرار دهند. از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به جامعه‌ی آماری آن اشاره کرد که صرفاً دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان ناحیه ۴ اهواز را در بر گرفت. بنابراین در تعمیم نتایج آن باید احتیاط بیشتری به عمل آورد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ اسدی مقدم، عزیزه؛ نجاریان، بهمن و شکر کن، حسین (۱۳۷۴). ساخت و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان، فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال دوم، شماره ۳ و ۴.
- احمدپور، بهمن (۱۳۷۷). بررسی اثربخشی روش آموزش مهارت حل مساله بر میزان یادگیری دانش‌آموزان شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- ارفع بلوچی، فاطمه و غفوری، ابوالفضل (۱۳۹۱). خودپنداره‌ی تحصیلی بستری برای کاهش اضطراب امتحان، مجموعه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، گیلان، ۲۷ و ۲۸ اردیبهشت.
- اکبری، مهرداد؛ بهروزیان، مریم، شقاقی، فرهاد (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارتهای حل مسئله در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان، فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، سال هشتم، شماره ۲۹، پاییز.
- آقاجانی، طهمورث، شوقی، بهزاد، نعیمی، سارا (۱۳۹۳). تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایزسازی با اضطراب امتحان و باورهای خودکارآمدی، مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال پانزدهم، شماره ۱، بهار، (پیاپی ۵۵)، صص ۳۴-۴۳.
- آناستازی، آن (۱۹۷۰). روان‌آزمایی، ترجمه محمدنقی برهانی (۱۳۷۵)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بلاک، آلن و هرسن، مایکل (۱۹۹۰). فرهنگ شیوه‌های رفتار درمانی، ترجمه فرهاد ماهر و احمد ایزدی (۱۳۷۸)، تهران: انتشارات رشد.

- جعفری، اصغر (۱۳۸۲). تاثیر آموزش مهارت‌های حل مساله به روش مشاوره گروهی بر کاهش اضطراب دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- دیویسون، جرالده؛ گلدفرید، ماروین آر (۱۹۷۶). رفتار درمانی بالینی، ترجمه احمد احمدی علون آبادی (۱۳۷۱)، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
- سعید، یونس (۱۳۸۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مساله در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عزت نفس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد و احد اهواز.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۱). روان‌شناسی تربیتی، تهران: نشر آگاه.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). تفکر انتقادی و خلاق، فصلنامه فرهنگستان علوم، شماره سوم.
- صادقی، محمد (۱۳۸۵). بررسی تاثیر آموزش مهارت حل مساله بر میزان سازگاری و کاهش اضطراب عمومی دانشجویان دانشگاه شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- فلاحتی بجاریس، ام البنین (۱۳۸۷). بررسی آموزش مهارت حل مساله بر افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب در دانشجویان دختر شهر روده‌ن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، واحد علوم تحقیقات خوزستان.
- گنجی، حمزه (۱۳۸۱). آزمون‌های روانی (میانی نظری و عملی)، تهران انتشارات ساوالان.
- لاد، م؛ کلینگه، کریسی، ال و هاگا، ا (۱۹۹۰). مهارت‌های زندگی، ترجمه شهرام محمدخانی (۱۳۷۱)، جلد اول، تهران: انتشارات اسپند مهر.
- نجاریان، بهمن؛ عطاری، یوسفعلی و مکوندی، بهنام (۱۳۷۴). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای اضطراب عمومی (ANQ)، مجله علوم انسانی الزهرا (س)، سال پنجم پاییز و زمستان، شماره های ۱۵ و ۱۶
- نظری، مرتضی (۱۳۸۳)، عوامل موفقیت در تحصیل. تهران، انتشارات مدرسه.

- File, S.E., & Hyde, J.R.G. (2012). Can social interaction be used to measure anxiety?. *British journal of Pharmacology*, 62(1), 19-24.
- Guida, F.R & Ludlow, I. H. (1989). Across-Cultural study of test anxiety. *Journal of Control Psychology*, 20, 178-190.
- Hall, C. (2009). The treatment of test anxiety. *Review of Educational research*. Vol.30, PP. 221-233.
- Hembree, R. & Ray, M. (1990). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 1, 47-77
- Hofmann, S.G., Sawyer, A.T., Witt, A.A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169-181.
- Leaper, J. (2007). Training therapists in problem-solving treatment of mental health, *Journal of Applied Psychology*, 10, 35-43
- Morris, L.W. & Liebert, R.M. (1967). Effects of anxiety on timed and untimed intelligence test. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 240-244

- Nezu, A.M. (1990). Effect of stress from current problem: Comparison to major life events, *Journal of psychology*. PP. 42-57.
- Rayven, J. C., Court, J. H., & Rayven, J. C. (1983). *Manual for Raven Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. London: Lewis.
- Richardson-Jones, J.W., Craige, C.P., Nguyen, T.H., Kung, H.F., Gardier, A.M., Dranovsky, A., & Leonardo, E.D. (2011). Serotonin-1A auto receptors are necessary and sufficient for the normal formation of circuits underlying innate anxiety. *The Journal of Neuroscience*, 31(16), 6008-6018.
- Sapp, M. (1999). *Test anxiety: Applied research. Assessment and treatment intervention*. Lanham, USA: Wisconsin University Press of America.
- Sarason, I.G. (1980). *Introduction to the study of test anxiety, research and applications*. PP. 3-14. New jersey Erlbaum.
- Sarason, S.B. & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. PP. 810-817.
- Tellado, G. (2003). *An Evaluation case: the Implementation and Evaluation of a problem – solving Training program for Adoles cents*. Pennsylvania: Indiana university of Pennsylvania, USA Available online.
- Trifoni, A; Shahini, M. (2011). How Does Exam Anxiety Affect the Performance of University Students?. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-101.

اثربخشی آموزش معنویت درمانی مبتنی بر مثبت نگری بر میزان شادکامی و خوشبینی نوجوانان

سامان کمری^{۱*}

رقیه زارعی^۲

محمد باقر ریحانی^۳

لیلا شیرجنگ^۴

احمد علی امامی^۵

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش معنویت درمانی مبتنی بر مثبت نگری بر افزایش میزان شادکامی و خوشبینی نوجوانان بود. روش پژوهش حاضر از نوع تحقیقات نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر شیراز بود که به شیوه نمونه گیری در دسترس تعداد ۶۰ نفر از آنها انتخاب شد و سپس بر اساس تخصیص تصادفی افراد به دو گروه آزمایش و کنترل، (هر گروه ۳۰ نفر) گمارده شدند. آزمودنی-ها به پرسشنامه های شادکامی آکسفورد و آزمون جهت گیری زندگی (LOT) پاسخ دادند. داده های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان داد که آموزش معنویت درمانی مبتنی بر مثبت نگری بر افزایش میزان شادکامی افراد گروه آزمایش تأثیر معناداری داشت ($P > 0/044$)، همچنین آموزش معنویت درمانی در افزایش میزان خوشبینی افراد گروه آزمایش نیز تأثیر معناداری داشت ($P > 0/017$). یافته ها بیانگر آن است که معنویت درمانی مبتنی بر مثبت نگری نه تنها در درمان انواع بیماریهای روانی تأثیر دارد بلکه از آن می توان برای افزایش میزان شادکامی و خوشبینی افراد هم استفاده کرد.

واژه های کلیدی: معنویت درمانی، مثبت نگری، شادکامی، خوشبینی.

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول، Kamari.saman@yahoo.com)

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد مرودشت، شیراز، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۴. دانشجوی دکتری روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد مرودشت، شیراز، ایران.

۵. دانشجوی دکتری مدیریت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.