

## اثربخشی مشاوره شناختی - رفتاری گروهی بر خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی

رحیم حمیدی پور<sup>۱\*</sup>، حسن حیدری<sup>۲</sup>، فرشاد بهاری<sup>۳</sup>، مهدیه تقوی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۷/۱۳

### خلاصه

**مقدمه:** با توجه به اینکه عدم احساس کارآمدی فردی و احساس تعلق به مدرسه از عوامل پیش‌بینی کننده افت تحصیلی در تحصیل به شمار می‌رود، پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی مشاوره شناختی - رفتاری به شیوه گروهی برافزایش خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی انجام شد.

**مواد و روش‌ها:** روش پژوهش نیمه تجربی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی در مقطع راهنمایی شهرستان شهریار بودند. از این بین، ۳۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و به دو گروه ۱۵ نفری مداخله و کنترل تقسیم شدند. گروه مداخله ۱۵ ساعت تحت مشاوره گروهی شناختی - رفتاری قرار گرفتند. ابزارهای اندازه‌گیری عبارت بودند از: پرسشنامه خودکارآمدی (Jinkes & Morgan, 1999) و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (Berry, Betty & Watts, 2004). به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از تحلیل کواریانس استفاده شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد بین گروه مداخله و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد و مشاوره شناختی - رفتاری برافزایش خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه مؤثر بوده است ( $p=0/0001$ ).

**نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج می‌توان به منظور ارتقای خودکارآمدی تحصیلی و همچنین افزایش احساس تعلق به مدرسه، از مشاوره شناختی - رفتاری به شیوه گروهی استفاده کرد.

**واژه‌های کلیدی:** مشاوره شناختی رفتاری، خودکارآمدی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه

۱- استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

پست الکترونیکی: rhamidipour@yahoo.com، تلفن: ۰۹۱۰۸۴۱۲۱۷۸

۲- دانشیار، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خمین، ایران.

۳- استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، ایران.

۴- کارشناس ارشد، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، ایران.

مقدمه

افت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مشکلات عمده مراکز آموزشی است که به معنی ناتوانی و شکست در انجام و اتمام موفقیت‌آمیز تحصیلات رسمی است [۱]. افت تحصیلی به‌عنوان جنبه‌های مختلف شکست تحصیلی چون غیبت مکرر از مدرسه، ترک تحصیلی قبل از موعد مقرر، تکرار پایه تحصیلی، کیفیت نازل تحصیلات و کسب محفوظات به‌جای معلومات تعریف شده است [۲-۳] و لازم است که این مشکل به‌صورت جدی پیگیری شود. یکی از عواملی که در افت تحصیلی دانش‌آموزان دخیل است، خودکارآمدی است. بر طبق نظر Bandura، باورهای خودکارآمدی از طریق تأثیر بر الگوهای تفکر می‌توانند عملکرد را کاهش یا افزایش دهند [۵-۴]. بر اساس مطالعات گذشته خودکارآمدی تحصیلی با عواملی همچون: راهبردهای یادگیری [۶]، تلاش و عملکرد [۷]، خودتنظیمی [۸]، پیشرفت تحصیلی [۹]، راهبردهای شنیداری [۱۰]، خود پنداره تحصیلی [۱۱]، انگیزه تحصیلی و دیگر متغیرها رابطه معنی‌دار دارد [۱۲].

Bandura معتقد است که باورها و قضاوت‌های افراد از توانایی‌هایشان در انجام تکالیف مربوط به موقعیت‌های تحصیلی را خودکارآمدی تحصیلی گویند [۱۳]. Douek و Legot معتقدند دانش‌آموزانی که اهداف یادگیری دارند، ارزش بیشتری برای فهم درس و یادگیری مطلب قائل‌اند و کمتر خود را با ملاک‌های بیرونی از قبیل کسب نمره و امتیازهای اجتماعی مقایسه می‌کنند [۱۴]. بنابراین، خودکارآمدی در زمینه‌های تحصیلی به باورهای دانش‌آموز به قابلیت‌هایش برای یادگیری، اتمام یک تکلیف و یا برای موفقیت در یک فعالیت اشاره دارد [۱۵-۱۸].

Karimzadeh در پژوهش خود به بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی پرداخته است و به این نتیجه رسیده که این متغیرها از قدرت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی برخوردار هستند [۱۹]. HajiMirzai نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی به عملکرد تحصیلی بهتر کمک می‌کند [۲۰]. Zymerman نیز نشان داده است که فرآیندهای شخصی نظیر شایستگی ادراک‌شده و خودکارآمدی برای توضیح خصوصیات انگیزشی مانند تلاش، پافشاری،

علاقه‌مندی و انتخاب تکلیف بسیار مناسب هستند [۲۱]. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه دارند، از بودن در مدرسه شادند و احساس می‌کنند که بخشی از مدرسه هستند [۲۲-۲۳]. جامع‌ترین مدل در جهت عوامل مؤثر بر احساس تعلق به مدرسه از طرف Ostowart ارائه شده است که بر اساس آن، سلامت در مدارس به‌وسیله دو راهبرد باعث افزایش احساس تعلق به مدرسه خواهد شد: فرآیندی که باعث افزایش مشارکت تمامی افراد و ایجاد یک اجتماع می‌شود و همچنین فعالیت در جامعه و مشارکت عادلانه و دموکراتیک میان اعضای جامعه. ساختار سیاست‌های مدارس، ترتیبات سازمانی مدارس، محیط فیزیکی، رویکردهای یاددهی و یادگیری و تمامی اموری که منعکس‌کننده ارزش مشارکت دموکراسی و دخالت در جریان آموزش می‌باشند [۲۴].

درمان شناختی رفتاری باوجود عمر کم‌وبیش کوتاه خود توانسته است علاقه بسیاری از متخصصان بالینی را به خود جلب کند. ماهیت رویکرد شناختی رفتاری این است که محصولات شناختی آن میان واقعیت‌ها و پاسخ‌های عاطفی، رفتاری و فیزیولوژیکی واسطه می‌شوند و به‌این‌ترتیب این رویکرد یک گسترش مهم از الگوی محرک و پاسخ رفتار انسان است [۲۵]. در مشاوره شناختی رفتاری Beck و Ellis بیشترین تأکید بر ایجاد تغییر رفتاری و هیجانی از راه تغییر در شناخت‌ها بوده است. شناخت درمانی در اوایل دهه ۱۹۶۰ توسط روان‌پزشک آمریکایی (Aaron,T,Beck) در دانشگاه پنسیلوانیا مطرح شد [۲۲].

شناخت درمانی قصد دارد از طریق کمک به مراجع جهت شناخت، واری و اصلاح تفکر تحریف‌شده و ناکارآمد مسبب پشیمانی‌ها و آشفتگی‌های هیجانی، آن‌ها را کاهش دهد. رویکرد Beck در ابتدا بر پژوهش و درمان افسردگی متمرکز بود [۲۵]. شناخت‌ها به‌عنوان ساختاری از دانش یا باورها و مجموعه راهبردهای بهره‌گیری از این اطلاعات به شیوه‌ای انطباقی محسوب می‌شوند. فرض بنیادین شناخت درمانی این است که شناخت‌ها بر هیجانات و رفتارها تأثیر می‌گذارند. به‌علاوه، اعتقاد این است که بیش از خود رویدادها، افراد به بازنمایی‌های شناختی از رویدادها پاسخ می‌دهند. این موارد فرض‌های مهمی هستند که تغییر شناختی را به‌مثابه پیش‌نیاز

خودکارآمدی شده و می‌تواند اعتماد به نفس افراد را ارتقا دهد [۲۲]. از آنجا که تحقیقات درباره تأثیر مشاوره شناختی رفتاری بر اساس الگوی پذیرش خویشتن Dryden بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان دارای افت تحصیلی تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است، این مطالعه باهدف تعیین اثربخشی مشاوره شناختی رفتاری بر اساس الگوی پذیرش خویشتن بر خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان دارای افت تحصیلی انجام شد.

### مواد و روش‌ها

روش پژوهش حاضر نیمه تجربی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون به همراه گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع راهنمایی دچار افت تحصیلی شهرستان شهریار بودند. از این بین، ۳۰ نفر بر اساس فرمول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده در دو گروه ۱۵ نفری مداخله و کنترل جایگزین شدند و گروه مداخله ۱۵ ساعت تحت مشاوره گروهی شناختی - رفتاری قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شامل: رضایت آگاهانه شرکت در مطالعه، کسب نمرات پایین‌تر از میانگین در مقیاس افت تحصیلی، کسب نمرات پایین‌تر از میانگین در مقیاس خودکارآمدی، کسب نمرات پایین‌تر از میانگین در مقیاس تعلق به مدرسه و ملاک‌های خروج شامل: عدم رضایت شرکت در مطالعه و ابتلا به بیماری‌های مزمن و مسری بود. به منظور بررسی تعلق به مدرسه از پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه استفاده شد. پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه در سال ۲۰۰۴ توسط Beaty و همکاران به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) طراحی شده است. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۵ نیز توسط Beaty و Brew تجدیدنظر شد. پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه به‌طور کلی دارای ۶ زیرمجموعه شامل احساس تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت کردن در جامعه، ارتباط شخصی فرد با مدرسه احساس مشارکت دانش‌آموز با مدرسه است. در این

بهبودی تعیین می‌کنند. مطالعات گذشته نیز از اثربخشی این رویکرد حمایت کرده‌اند. برای نمونه، نتایج پژوهش Heydarianfard و همکاران نشان داد که بین میانگین نمرات اضطراب اجتماعی، خودکارآمدی و نشخوار فکری دو گروه (کنترل و آزمایش) تفاوت معنی‌داری وجود دارد [۲۶]. با توجه به یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که درمان شناختی - رفتاری گروهی، در کاهش اضطراب اجتماعی و نشخوار فکری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانشجویان دختر با اختلال اضطراب اجتماعی مؤثر است و تغییرات ایجاد شده در پیگیری دوماهه تقریباً پایدار باقی ماند. Hussin و همکاران، به بررسی اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه شناختی - رفتاری بر اعتماد به نفس و احساس کارآمدی افراد پرداختند و نتایج بیانگر تأثیر مثبت مشاوره گروهی به شیوه شناختی - رفتاری بوده است [۲۷]. پژوهش Creamy و همکاران باهدف بررسی اثربخشی مشاوره گروهی شناختی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهرستان گتوند انجام شد و نتایج نشان داد که مشاوره گروهی شناختی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهرستان گتوند تأثیر داشته است. همچنین نتایج پیگیری نشان داد که مشاوره گروهی شناختی برافزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، تأثیر داشته است [۲۸]. پژوهش Lavasani و همکاران نیز اثر برنامه آموزشی به شیوه شناختی - رفتاری Fordyce را بر میزان خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان شهر تهران مورد بررسی قرار داد. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که برنامه آموزشی به شیوه شناختی رفتاری Fordyce توانست میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه مداخله را در مقایسه با گروه کنترل، افزایش و میانگین نمرات آن‌ها را در استرس تحصیلی در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل، کاهش دهد [۲۹].

Cheek در پژوهشی دریافت که درمان‌های چندوجهی (آموزش تن آرامی، حساسیت‌زدایی منظم و مداخلات شناختی - رفتاری) اثر برجسته‌ای بر کاهش اضطراب امتحان دارد [۳۰]. پژوهش Turner و همکاران نشان داد که مداخله مبتنی بر مشاوره شناختی - رفتاری گروهی منجر به افزایش

مورد تأکید قرار می‌دهد. اولین عامل گویه‌های مربوط به استعداد، دومین عامل با گویه‌های بافتی و سومین عامل با گویه‌های کوشش هماهنگ بوده‌اند. اعتبار برای کل مقیاس ۰/۸۲ و به ترتیب ۰/۷۸ برای زیرمقیاس استعداد، ۰/۷۰ برای بافت و ۰/۶۶ برای کوشش گزارش شده است. در پژوهش Karimzadeh با تحلیل عوامل، سه عامل مذکور مورد بررسی قرار گرفت. ضریب اعتبار به ترتیب برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۷۶، عامل استعداد ۰/۶۶، عامل کوشش ۰/۶۵ و عامل بافت ۰/۶ گزارش شده است. پایایی آزمون را سازندگان آزمون برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۸۲، عامل استعداد ۰/۷۸، عامل کوشش ۰/۶۶ و عامل بافت ۰/۷۰ گزارش کردند [۱۹]. Ansari نیز پایایی آزمون را در ایران برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۶۹، عامل استعداد ۰/۷۱، عامل کوشش ۰/۶۳ و عامل بافت ۰/۷۱ گزارش کرد [۳۳]. در این پژوهش انتظار می‌رفت، در پایان جلسات، نگرش منفی به خود ارتباطات نامطلوب در مدرسه و موانع زندگی رضایت‌مند، موفقیت در کارها، خودکارآمدی و احساس تعلق به مدرسه؛ با بهره‌گیری از مشاوره شناختی رفتاری در اعضا کاهش یابد. خلاصه ۱۰ جلسه مشاوره گروهی که در هفته ۲ بار و هر جلسه حدود ۴۵ دقیقه در اتناق مشاوره برگزار شد در جدول ۱ قابل مشاهده است.

پرسشنامه سؤالات ۱، ۷، ۱۳، ۲۲، ۲۶، ۲۸ به احساس تعلق به همسالان، سؤالات ۲، ۸، ۲۵، ۲۹، ۳۰، ۳۱ به حمایت معلم، سؤالات ۳، ۱۰، ۱۶، ۳۰، ۳۱ به احساس رعایت احترام و عدالت نسبت به دانش‌آموزان در محیط مدرسه، سؤالات ۵، ۱۱، ۱۷ به احساس مشارکت در جامعه، سؤالات ۲۴، ۲۷، ۲۱، ۱۸، ۱۲ به عامل ارتباط فرد با مدرسه و سؤالات ۳، ۶، ۱۹، ۱۵، ۹ به احساس مشارکت دانش‌آموز در مدرسه مربوط می‌شود. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۳، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط شخصی فرد با مدرسه ۰/۶۹ و احساس مشارکت دانش‌آموز در مدرسه ۰/۷۸ گزارش شده است [۳۲-۳۱]. اعتبار محتوایی این پرسشنامه نیز توسط اساتید و متخصصان تأیید شده است. به‌منظور سنجش احساس کارآمدی فردی نیز از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی Jeri و Morgan (۱۹۹۹) استفاده شد. این مقیاس شامل ۳۰ گویه با سه زیرمقیاس است. همه گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم طراحی شده است که به ترتیب دارای امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ است. تحلیل عوامل سه عامل اصلی را در مقیاس

جدول ۱- پروتکل اجرای پژوهش

جلسه	موضوع	هدف
۱	اجرای پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی	ارزیابی میزان خودکارآمدی و احساس تعلق به مدرسه
۲	معارفه، اعلام برنامه جلسات مشاوره گروهی، بیان اهداف تشکیل گروه و توضیحات مقدماتی خودباوری و مشکلات شناختی رفتاری	آشنایی دانش‌آموزان با یکدیگر و اهداف گروه و آمادگی ذهنی برای شروع کار مشاوره گروهی
۳	طرح مشکلات دانش‌آموزان	آشنایی با مسائلی که اعضای گروه با آن درگیر هستند
۴	شرح علل بروز مشکلات مطروحه، توضیحاتی درباره خودباوری، اعتماد به نفس و خطاهای شناختی	شناخت اعضا از علل و ریشه مشکلات خود و آشنایی با مبحث خودباوری و اعتماد به نفس
۵	مشخص کردن مشکلات مربوط به خودکم‌بینی	اعضا بتوانند به‌طور دقیق مشکلات مربوط به خودکم‌بینی خود را شناسایی کنند
۶	تجزیه و تحلیل مشکلات خودکم‌بینی با استفاده از چارچوب ABC - زیر سؤال بردن نگرش‌ها	هریک از اعضا بتوانند مشکلات مربوط به خودکم‌بینی را تجزیه و تحلیل کنند
۷	شرح روش حمله - پاسخ و روش احساسی - خیالی	آشنایی دانش‌آموزان با روش‌های ذکر شده و به‌کارگیری آن‌ها در موقعیت‌های مختلف
۸	بررسی انواع خطاهای شناختی	اعضا بتوانند اثر این خطاهای شناختی را در زندگی تشخیص و کاهش دهند
۹	جمع‌بندی و مرور مباحث جلسات قبل	بازآوری و تثبیت آموخته‌های جلسات قبل
۱۰	اجرای پس‌آزمون	تعیین میزان اثربخشی جلسات مشاوره گروهی برافزایش خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه

به‌منظور تحلیل داده‌ها، آزمون تحلیل کوارپانس استفاده گردید که سطح معنی‌داری پنج‌صدم در نظر گرفته شد.

ملاحظات اخلاقی در این پژوهش رعایت شد که شامل: رضایت آگاهانه، داشتن حق خروج از جلسات برای شرکت‌کنندگان و توضیح اهداف مطالعه بود و درنهایت،

یافته‌ها

تعلق به مدرسه نشان داد که در پس‌آزمون گروه مداخله، نمرات خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه افزایش داشته است. (جدول ۲)

میانگین سنی شرکت‌کنندگان گروه مداخله ۱۴/۰۹ سال و گروه کنترل ۱۴/۴۸ سال بود. نتایج مقایسه میانگین نمرات متغیرهای پژوهش شامل خودکارآمدی تحصیلی و احساس

جدول ۲- شاخصه‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه مداخله و کنترل

پس‌آزمون	پیش‌آزمون	گروه	
انحراف معیار ± میانگین	انحراف معیار ± میانگین	مداخله	خودکارآمدی تحصیلی
۹۳/۸۶±۷/۴۸	۸۵/۲۶±۱۱/۹۴	کنترل	احساس تعلق به مدرسه
۸۵/۶۰±۸/۰۴	۸۵/۸۰±۸/۲۹	مداخله	احساس تعلق به همسالان
۱۴۲/۴۶±۹/۰۰	۱۱۲/۷۳±۱۹/۶۰	کنترل	حمایت معلم
۱۰۴/۵۳±۹/۸۲	۱۰۹/۴۰±۱۵/۰۹	مداخله	احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه
۲۷/۶۰±۴/۹۲	۲۳/۲۶±۳/۹۹	کنترل	مشارکت در جامعه
۲۱/۰۰±۳/۷۹	۱۹/۱۳±۵/۶۶	مداخله	ارتباط شخصی فرد با مدرسه
۲۸/۹۳±۴/۰۰	۲۱/۵۳±۶/۸۹	کنترل	احساس مشارکت با مدرسه
۲۲/۲۰±۷/۲۳	۲۲/۳۳±۵/۳۶	مداخله	
۲۴/۴۰±۴/۵۰	۱۸/۸۶±۴/۵۶	کنترل	
۱۶/۶۰±۴/۳۲	۱۶/۳۳±۶/۳۶	مداخله	
۱۴/۸۶±۳/۲۲	۱۱/۱۳±۳/۱۸	کنترل	
۱۱/۲۶±۲/۲۸	۱۱/۲۰±۴/۹۴	مداخله	
۲۴/۶۶±۴/۳۵	۲۱/۹۳±۷/۰۳	کنترل	
۱۹/۱۳±۳/۴۸	۲۱/۷۳±۷/۳۸	مداخله	
۲۲/۰۰±۵/۰۷	۱۶/±۴۲/۰۰۳	کنترل	
۱۵/۰۰±۲/۷۲	۱۸/۶۶±۵/۱۳		

شیب رگرسیون مورد استنباط قرار گرفت و استفاده از آزمون تحلیل کواریانس برای بررسی نتایج آزمون بلامانع ارزیابی گردید. به منظور بررسی اثربخشی مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس الگوی پذیرش خویشنداری برافزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد که در جداول ۳ و ۴ قابل مشاهده است

مفروضه استفاده از آزمون تحلیل کواریانس نرمال بودن داده‌ها و همگنی کواریانس نمرات پیش‌آزمون دو گروه است و به همین منظور، برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیروویلک و برای بررسی همگنی واریانس درون گروهی از آزمون لوین بررسی شد. با توجه به اینکه مقدار F کولموگروف اسمیرنوف و لوین در سطح  $\alpha = 0/05$  معنی‌دار نبود، مفروضه نرمال بودن و همچنین همگنی کواریانس داده‌ها و برقراری

جدول ۳- نتایج تحلیل کواریانس اثر مشاوره شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضرایب اتا	توان آزمون
اثر پیش‌آزمون	۲۴۱۵۶۲/۱۳۳	۱	۲۴۱۵۶۲/۱۳۳	۴۰۰۳/۷۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۳	۱/۰۰۰
اثر گروه	۵۱۲/۵۳۳	۱	۵۱۲/۵۳۳	۸/۴۹۵	۰/۰۰۷	۰/۲۳۳	۰/۸۰۳
خطا	۱۶۸۹/۳۳۳	۲۸	۶۰/۳۳۳				
جمع کل تصحیح‌شده	۲۴۳۷۶۴/۰۰۰	۳۰					

الگوی پذیرش خویشنداری بر میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و مقدار ضریب اتا نیز نشان می‌دهد که اثر مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس الگوی

با توجه به داده‌های جدول فوق چون مقدار  $F=8/495$  با درجات آزادی ( $df=1$  و  $df=2$ ) معنی‌دار است، می‌توان نتیجه گرفت که مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس

میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. به منظور بررسی اثربخشی مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس الگوی پذیرش خویشنداری برافزایش میزان احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد.

پذیرش خویشنداری بر افزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در حد ۲۳٪ است و چون مقایسه میانگین دو گروه مداخله و کنترل در مرحله پس‌آزمون نشان می‌دهد که میانگین گروه مداخله در این مرحله افزایش پیدا کرده است، می‌توان چنین عنوان نمود که مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس الگوی پذیرش خویشنداری بر افزایش

جدول ۴- نتایج تحلیل کواریانس اثر مشاوره شناختی بر احساس تعلق به مدرسه

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضرایب اتا	توان آزمون
اثر پیش‌آزمون	۴۵۷۵۶۷/۵۰۰	۱	۴۵۷۵۶۷/۵۰۰	۵۱۵۰/۵۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۵	۱/۰۰۰
اثر گروه	۱۰۷۹۲/۰۳۳	۱	۱۰۷۹۲/۰۳۳	۱۲۱/۴۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۸۱۳	۱/۰۰۰
خطا	۲۴۷۸/۴۶۷	۲۸	۸۸/۸۳۸				
جمع کل تصحیح‌شده	۴۷۰۸۴۷/۰۰۰	۳۰					

شیوه شناختی رفتاری توانست میانگین نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه مداخله را در مقایسه با گروه کنترل، افزایش و میانگین نمرات آن‌ها را در استرس تحصیلی در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل، کاهش دهد [۲۹]. همچنین، Turner و همکاران نشان دادند که مداخله مبتنی بر مشاوره شناختی- رفتاری گروهی منجر به افزایش خودکارآمدی شده و می‌تواند اعتمادبه‌نفس افراد را ارتقا دهد.

از طرفی، Abbasi و همکاران نشان دادند درمان شناختی - رفتاری در مرحله پس‌آزمون بر اشتیاق عاطفی، شناختی، رفتاری و اشتیاق تحصیلی، اثر معنی‌داری داشته است. در تبیین یافته‌های حاصل می‌توان گفت، خودکارآمدی برگرفته از رویکرد شناختی- اجتماعی Bandura افراد را موجوداتی خودتنظیم، بازخورد دهنده و فعال می‌داند. باورهای فرد در مورد توانایی‌ها، ظرفیت استعدادها برای یادگیری و عملکرد در موقعیت‌های مشخص را بررسی می‌نماید. احساس عزت‌نفس و خود ارزشی که اعمال کنترل بر عملکرد فرد دارد به‌عنوان مهم‌ترین مکانیسم کارگزاری شخصی در نظر گرفته شده است. احساس تعلق به صورت عمومی برای توصیف کیفیت ارتباط در سطح جامعه و به صورت اختصاصی (احساس تعلق به مدرسه) باعث افزایش پیوند با محیط مدرسه می‌شود. این پژوهش در درمان شناختی رفتاری، به خصوص تمرکز بر خودباوری و پذیرش خویشنداری، سعی در شناسایی نگرش‌های ناکارآمد، حذف آن‌ها و جایگزین کردن نگرش‌های کارآمد دارد و می‌تواند به اثربخشی این شیوه برافزایش خودکارآمدی تحصیلی و احساس

با توجه به داده‌های جدول ۴ چون مقدار  $F=121/480$  با درجات آزادی ( $df=28$  و  $df=1$ ) معنی‌دار است، می‌توان نتیجه گرفت که مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس الگوی پذیرش خویشنداری بر میزان احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان تأثیر دارد. ضریب اتا نیز نشان می‌دهد که اثر مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس الگوی پذیرش خویشنداری برافزایش میزان احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان در حد ۸۱٪ است. چون مقایسه میانگین دو گروه مداخله و کنترل در مرحله پس‌آزمون نشان می‌دهد که میانگین گروه مداخله در این مرحله افزایش پیدا کرده، می‌توان چنین عنوان نمود که مشاوره شناختی رفتاری به شیوه گروهی بر اساس الگوی پذیرش خویشنداری برافزایش میزان احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان تأثیر دارد.

## بحث

نتایج حاصله نشان داد مشاوره شناختی رفتاری بر اساس الگوی پذیرش خویشنداری Dryden به شیوه گروهی برافزایش خودکارآمدی تحصیلی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دچار افت تحصیلی مؤثر بوده است و منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی و تعلق به مدرسه در آنان شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسوست [۲۲، ۳۰-۲۶]. همسو با یافته تأثیر درمان شناختی- رفتاری بر خودکارآمدی تحصیلی، پژوهش Lavasani و همکاران نشان داد برنامه آموزشی به

تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پی برد.

Turner و همکاران معتقدند گاهی عدم تجربه و آموزش، به طرز فکری‌های نا مؤثر یا ناسازگارانه منجر می‌شوند؛ طرز فکری‌هایی چون داشتن اهداف غیرواقع‌بینانه یا مفروضات نادرست [۲۲]. لذا به نظر می‌رسد هر نوع آگاهی بخشی به فرد در زمینه چگونگی رابطه تعاملی فکر، احساس و عمل منجر به پیشرفت و بهره‌گیری از توانمندی‌های بالقوه در فرد خواهد شد. در مدل A, A.B.C، رویداد فعال‌ساز (هر اتفاقی که در حال رخ دادن است)، C پیامد هیجانی آن اتفاق و B عقیده شخص درباره آن اتفاق است که موجب واکنش هیجانی فرد می‌شود، رویکرد شناختی رفتاری و یا تأکیدی که این رویکرد بر فراهم نمودن موارد رد یا اثبات یک قضیه دارد، این امکان را برای فرد ایجاد می‌کند تا قبل از گرفتن تصمیم قطعی با احتیاط با شرایط روبرو شده و توانمندی‌های خود را با توجه به دستاوردهای پیشین خود در گذشته سنجیده و سپس عمل کند. به عبارت دیگر، فرد این توانایی را پیدا خواهد کرد تا الگوهای ناکارآمد رفتاری خود را تشخیص دهد و الگوهای کارآمدتری را جایگزین سازد. در واقع، صفات شخصیتی افراد همانند خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی محسوب می‌شوند. در تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان اضافه کرد آموزش‌های شناختی- رفتاری با داشتن منبع غنی از تمرینات رفتاری این پتانسیل را دارند که با تقویت و آموزش ویژگی‌های مثبت و بالقوه افراد، احساس خودکارآمدی را در دانش‌آموزان ارتقاء بخشند. ضمن اینکه این رویکرد با خودآگاهی بخشی ضمنی که در کنار تمرینات رفتاری گنجانده شده است، این توانایی را دارد که هم‌زمان هم ذخیره رفتاری افراد را افزایش داده و هم خودآگاهی مرتبط با خودکنترلی را تقویت کند و این امکان وجود دارد که افراد با یادگیری مهارت‌های مرتبط با خودکنترلی، هر چه بیشتر بتوانند در جهت تقویت و ارتقاء این صفت شخصیتی گام‌هایی مؤثر بردارند. دانش‌آموزانی که دچار افت تحصیلی هستند ممکن است مؤلفه‌های احساس تعلق مانند تعلق به همسالان، حمایت معلم، رعایت احترام و عدالت در مدرسه و ... را از دست بدهند. باورها و قضاوت‌ها از توانایی‌هایشان در انجام تکالیف مربوط به موقعیت‌های

تحصیلی و تلاش نیز در آن‌ها کاهش یابد. بنابراین می‌توان با قرار گرفتن در گروه و ایجاد ارتباط مثبت با اعضا و رهبر گروه (مشاور)، به اصلاح باورهای نادرست درباره خود و توانایی‌ها پرداخت و انجام تمرینات، تعمیم شرایط و گروه‌های دیگر در افزایش خودکارآمدی، احساس تعلق به مدرسه و بهبود وضعیت درسی نقش دارد.

**نتیجه‌گیری:** همان‌گونه که نتایج نشان داد، مشاوره شناختی- رفتاری برافزایش خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه مؤثر بوده است و می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که مشاوره شناختی- رفتاری به شیوه گروهی می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را افزایش دهد و همچنین احساس تعلق به مدرسه را در دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی ارتقاء دهد.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. با توجه به این‌که در این پژوهش مرحله پیگیری وجود نداشت، در تعمیم یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد و پیشنهاد نمود که در تحقیقات آتی مرحله پیگیری نیز انجام شود. با عنایت به یافته‌های مطالعه حاضر و تحقیقات مشابه، می‌توان پیشنهاد کرد گروه‌درمانی شناختی با بهره‌گیری از فواید و ساختار درمان گروهی، روش‌های بالینی موفق، راهکارهای منظم و طبقه‌بندی‌شده در خصوص استفاده از مؤلفه‌های شناختی، به‌عنوان یک راهکار ساده و ارزان در جهت بهبود کارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه مورد استفاده قرار گیرد.

### تعارض منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان گزارش نشده است.

### سهم نویسندگان

رحیم حمیدی پور، استاد راهنما، استخراج مقاله و نویسنده مسئول، حسن حیدری، استاد ناظر استخراج و چاپ مقاله، فرشاد بهاری، استاد مشاور و مهدیه تقوی اجرای پژوهش را بر عهده داشته‌اند.

## تشکر و قدردانی

در انتها لازم است از کلیه عزیزانی که ما را در تکمیل پژوهش یاری کردند، تشکر و قدردانی به عمل آوریم. مقاله حاضر از پایان نامه مهدیه تقوی استخراج شده است.

## Reference

1. Dickhäuser C, Buch SR, Dickhäuser O. Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and instruction* 2011;21(1):152-62.
2. Dante A, Valoppi G, Saiani L, Palese A. Factors associated with nursing students' academic success or failure: a retrospective Italian multicenter study. *Nurse Education Today* 2011;31(1):59-64.
3. Ashtiani S. Shamsi MBA. The frequency of academic failure and some of the factors affecting it from the viewpoint of students. *JAUMS* 2009; 12 (4): 24-33. [Persian]
4. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist* 1982;37(2):122-42.
5. Hassan Pourgher J.(dissertation). Studying the relationship between parenting styles and conscientiousness and academic self-efficacy with academic achievement. Tehran. University of Tehran.2010: 81-6.[Persian]
6. Wolters CA. Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology* 2004;96(2):236-50.
7. Seo M-g, Ilies R. The role of self-efficacy, goal, and affect in dynamic motivational self-regulation. *OBHDP* 2009;109(2):120-33.
8. Bouffard T, Bouchard M, Goulet G, Denoncourt I, Couture N. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *IJP* 2005;40(6):373-84.
9. Carroll A, Houghton S, Wood R, Unsworth K, Hattie J, Gordon L, et al. Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence* 2009;32(4):797-817.
10. Graham S. Self-efficacy and academic listening. *JEAP* 2011;10(2):113-7.
11. Ferla J, Valcke M, Cai Y. Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences* 2009;19(4):499-505.
12. Saracaloğlu AS, Dinçer IB. A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2009;1(1):320-5.
13. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology* 2001;52(1):1-26.
14. Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review* 1988;95(2):256-73.
15. Hoy A. Essays on teaching excellence: Toward the best in the academy. *Self-efficacy in College Teaching* 2003;15(7):8-11.
16. Kaplan A, Maehr ML. Achievement goals and student well-being. *CEP* 1999;24(4):330-58.
17. Davari M.(dissertation). Perfectionism and academic self-efficacy with the goals of progress. Tehran: University of Tehran; 2010: 92-105. [Persian]
18. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist* 1993;28(2):117-48.
19. Karimzadeh M, Mohseni N. Study of the relationship between academic self-efficacy and academic achievement among female students. *Socio-psychological studies of women* 2006: 29-45.[Persian]
20. Haji MM.(dissertation). Investigating the relationship between creativity and self-efficacy on the attitude toward school in female students of ordinary and boarding schools. Tehran: University of Tehran; 2010: 103-8. [Persian]
21. Zimmerman BJ. Self-efficacy: An essential motive to learn. *CEP* 2000;25(1):82-91.
22. Turner JA, Anderson ML, Balderson BH, Cook AJ, Sherman KJ, Cherkin DC. Mindfulness-based stress reduction and cognitive behavioral therapy for chronic low back pain: similar effects on mindfulness, catastrophizing, self-efficacy, and acceptance in a randomized controlled trial. *Pain* 2016;157(11):2434-44.
23. Urbanski J. (dissertation).The relationship between school connectedness and bullying victimization in secondary students. Florida: University of South Florida; 2007: 67-7.
24. Kiani RD. (dissertation). The relationship between bullying in school with self-esteem and school attendance among secondary school students in Tehran's boys' schools. Tehran: University of Tehran; 2007: 15-35. [Persian]



25. Jalvani R. (dissertation). The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Education on the Optimism and Welfare of the Women Referring to the Counseling Center. Tehran: University of Tehran; 2011: 14-5. [Persian]
26. Heydarian Fard Z, Bakhshipour BA, Faramarzi M. Effectiveness of group cognitive behavioral therapy on social anxiety, social self-efficacy and rumination in students with social anxiety disorder. JCPS 2015; 6 (21):152-72.[Persian]
27. Hussin H, Alias NSB, Othman MH, Razak NA. The effects of cognitive behavioural therapy group intervention on self esteem among drug users based on age. JASR 2014;4(11):618-30. [Persian]
28. Carami J, Mirjafari A, Bakhtiyarpour S. The Effectiveness of Cognitive Group Advice on the Accountability of Pre-university Female Students in Gotvand City. JSRAP 2014: 15 (57): 102-8. [Persian]
29. Lavasani M, Rastgoo L, Azarniad A, Ahmadi T. The effect of teaching cognitive-behavioral happiness on self-efficacy and academic stress. BJCSL 2014: 2 (3): 1-18. [Persian]
30. Cheek JR, Bradley LJ, Reynolds J, Coy D. An intervention for helping elementary students reduce test anxiety. Professional School Counseling 2002;6(2):162-4.
31. Abolghasemi NM. (dissertation). Comparing the feeling of belonging to the school among the students of Intelligent and Elementary Schools in Isfahan and the relationship between the feeling of belonging to the school with the motivation of their academic achievement and their academic achievement. Tehran: University of Tehran; 2010: 50-1[Persian]
32. Beaty B, Brew CH, Watt A. Measuring Student sense of Connectedness with school. Australian Association for Research in Education Annual Conference ;2004 Nov28 – Dec2; Melbourne, Australia.2004: 22-1.
33. Ansari S. (dissertation). The effect of teaching her social skills, academic achievement and self-education. Tehran: University of Tehran; 2010: 75-6. [Persian]

# Effectiveness of Group Cognitive Behavioral Counseling on Academic self-efficacy and Sense of Belonging to School in Students with Academic Failure

Hamidipour R<sup>1</sup>, Heydari H<sup>2</sup>, Bahari F<sup>3</sup>, Taghavi M<sup>4</sup>

1- Assistance prof, Dept of Counseling, Farhngian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

Email: rhamidipour@yahoo.com, Tel: 09108412178

2- Associate prof, Dept of Counseling, Islamic Azad University, Komeyn, Iran.

3- Assistance prof, Dept of Counseling, Islamic Azad University, Arak, Iran.

4- MSc, Dept of Counseling, Islamic Azad University, Arak, Iran.

Received: 13 Februry 2018

Accepted: 5 October 2018

**Introduction:** Considering that the feelings of lack of individual self-efficacy and belonging to school are of the predictors of academic failure in education, the purpose of this research was to investigate the efficacy of the recognizable behavioral consultancy as the gregarious method on improving the educational self-efficacy and sense of school belonging among the students with educational failure.

**Materials and Methods:** In this semi-experimental study, among all guidance school students with academic failure in Shahriar City, 30 students were selected using accidental sampling method. They were then divided into two groups of 15, experimental and control groups. The experimental group received the cognitive behavioral counseling for 15 hours. The measuring tools consist of the Berry, Betti and Watt's scene of belonging survey and the Ginkez and Moorgan's self-efficacy questionnaire both with reliable recognition.

**Results:** The results of this study indicated that cognitive behavioral counseling improved significantly the educational self-efficacy and the sense of school belonging ( $p=0.0001$ ).

**Conclusion:** According to the results of the present study, cognitive group counseling therapy may increase academic self-efficacy and also promotes the sense of belonging to school in schoolchildren.

**Key words:** Cognitive behavioral counseling, Educational self-efficacy, Sense of school belonging, Educational failure

---

### Please cite this article as follows:

Hamidipour R, Heydari H, Bahari F, Taghavi M. Effectiveness of Group Cognitive Behavioral Counseling on Academic self-efficacy and Sense of Belonging to School in Students with Academic Failure. *Community Health journal* 2018; 12(1): 69-78.

**Funding:** Personal fund.

**Conflict of interest:** In this study, did not report any potential conflicts of interest with the authors.

**Ethical approval:** Ethical considerations in this research were observed including informed consent, having the right to leave the sessions for the participants and explaining the goals of the study.