



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۲/۱۱/۲۰

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

آموزش برخورد با استرس و اضطراب در دانش آموزان باهوش

داوود ناصری^۱

۱- فوق لیسانس روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد واحد بندر لنگه

dnz.r.hbk@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آموزش برخورد با استرس و اضطراب در دانش آموزان باهوش انجام شد. استرس جز جدایی ناپذیر زندگی انسان است، همین کار می‌تواند تیغ دو لبه سازش یافتگی یا سازش نایافتگی آدمی تلقی شود. با آنکه بدون اضطراب نمی‌توان زندگی انسان را تصور کرد، اما در مورد وجه مرضی نیز تلاش‌های زیادی در جهت درمان صورت می‌گیرد و زمان و هزینه‌های زیادی برای افراد به دنبال دارد. این تحقیق با توجه به نحوه جمع‌آوری اطلاعات، از نوع نیمه آزمایشی با طرح (پیش آزمون- پس آزمون) با گروه کنترل بوده است. در این تحقیق از پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت شناختی استفاده شد. در این پژوهش، علاوه بر استفاده از آماره‌های توصیفی، مانند میانگین و انحراف معیار، از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکووا) استفاده شده است. نتایج به دست آمده از پرسشنامه‌ها توسط نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مواجهه با استرس در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

کلمات کلیدی: استرس، اضطراب، دانش آموزان، باهوش



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

افراد باهوش هم بهتر از دیگران فکر می‌کنند و هم بیشتر کار می‌کنند (گالاگهر^۱، ۴۰۰۲؛ هلر^۲ و همکاران، ۴۰۰۰). نیهارت و همکاران^۳ (۴۰۰۲) سه نوع باهوشی را به نام‌های باهوشی تحلیلی، باهوشی ترکیبی و باهوشی عملی مشخص کرده است. باهوشی تحلیلی توانایی درک بخش‌های یک مسئله و چگونگی ارتباط آنها با یکدیگر است، مهارتی که به طور معمول توسط آزمون‌های هوشی رایج اندازه‌گیری می‌شود. باهوشی ترکیبی شامل بینش، شهود، خلاقیت یا سازش در مواجهه با موقعیت‌های جدید است؛ مهارت‌هایی که نوعاً با پیشرفت ما در هنرها و علوم مرتبط است. باهوشی عملی شامل به کارگیری توانایی‌های تحلیلی و ترکیبی برای حل مشکلات روزمره است، مهارت‌های هایی که مشخصه افرادی است که در کارهای خود موفق هستند. دانش آموزان باهوش اغلب نسبت به احساس‌های خود و دیگران حساس هستند و درباره روابط بین فردی و مسائل اخلاقی تا زیادی نگران هستند. آن‌ها در سنین پایین از راهبردهای سازش یافتگی اجتماعی و هیجانی که توسط بزرگسالان به کار گرفته می‌شوند، استفاده می‌کنند. به طور خلاصه بسیاری از دانش آموزان باهوش نسبت به همسالان عادی‌شان از خود آگاهی، اعتماد به نفس، مهارت اجتماعی و مسئولیت اخلاقی بیشتری برخوردار هستند (کولمن و کروس^۴، ۴۰۰۰). با این حال تصور این که دانش آموزان باهوش هرگز در حوزه اخلاقیات به آموزش نیاز ندارند، کاملاً اشتباه است. باهوشی شامل دامنه‌ای از توانایی‌های مختلف است. علاوه بر این ماهیت و میزان باهوشی یک فرد ممکن است بر سازش یافتگی اجتماعی، هیجانی و نیازهای آموزشی و روان شناختی او تأثیر گذارد. خودپنداره، روابط اجتماعی و سایر ویژگی‌های روان شناختی دانش آموزان باهوش در تحقیقات متعدد مورد بررسی قرار گرفته است. بسیاری از این دانش آموزان شاد بوده و مورد علاقه همسالان هستند. آن‌ها همچنین از خود کار آمدی بالا و ثبات هیجانی برخوردار هستند. آن‌ها ممکن است علایق گسترده و متنوع داشته باشند و تصورات مثبتی از خود دارند. لذا هدف این مقاله تعیین اثر بخشی آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده دانش آموزان باهوش شهرستان بندرلنگه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ می‌باشد.

بیان مسئله

پژوهش‌های مختلفی در ایران، درباره رابطه روش‌های مواجهه و هوش (شاه قلیان، نثار شرق و عبدالهی، ۱۳۸۶) انجام شده است. اما درباره رابطه بین شدت استرس ادراک شده و راهبردهای مواجهه، پژوهش‌های اندکی انجام گرفته است. اکثر پژوهش‌های انجام شده در حوزه شدت ادراک شده، یا در ارتباط با شدت استرس‌های ناشی از بیماری‌ها صورت گرفته است و یا

-
۱. Galagohar
 ۲. Heller
 ۳. Nyhart
 ۴. Coleman & Cross



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

شدت استرس ادراک شده را در کنار عواملی مانند کنترل ادراک شده مورد مطالعه قرار داده‌اند (رودی، کرنز و ترک^۱، ۴۰۰۰)، و یا از آن به عنوان یک عامل تعدیل کننده موقعیتی یاد شده است (آندریکوفسکی و برادی، ۱۹۹۴). از نظر پژوهشگران، شیوه‌های مواجهه، بسته به این که آیا فرد با یک موقعیت استرس زای شدید مواجه است یا یک موقعیت مزمن (شدیدتر)، تفاوت دارد (عندلر و همکاران، ۴۰۰۰). روش آموزش مواجهه با استرس، پاسخ‌های رفتاری یا شناختی هستند که افراد برای مدیریت تنیدگی از آنها استفاده می‌کنند (ریسمان و ساکرال^۲، ۲۰۱۰). اندلر و پارکر^۳ (۱۹۹۴) ابعاد سه گانه مواجهه تکلیف مدار، هیجان مدار و اجتناب مدار را مطرح کردند که اغلب مفاهیم راهبردهای مواجهه با تنیدگی مشترک هستند. از دیدگاه لازاروس و فولکمن^۴ (۱۹۸۴) مواجهه عبارت است از، تلاش‌های فکری، هیجانی و رفتاری فرد که هنگام روبه رو شدن با فشارهای روانی به منظور غلبه کردن، تحمل کردن و یا به حداقل روانی به منظور غلبه کردن، تحمل کردن و یا به حداقل رساندن عوارض استرس به کار گرفته می‌شود. مواجهه، نیازمند بسیج و آماده سازی نیروها و انرژی فرد است که با آموزش و تلاش به دست می‌آید، لذا با کارهایی که به طور خودکار انجام می‌شود تفاوت اساسی دارد. طبق برنامه سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۹) مهارت‌های مواجهه‌ای شامل ۱۰ مهارت می‌شود که عبارتند از: ارتباط مؤثر، برقراری رابطه بین فردی مؤثر، تصمیم گیری، حل مساله، تفکر خلاق، تفکر نقاد، آگاهی از خود، مواجهه با هیجانات و مواجهه با استرس می‌باشد (نوری و همکاران، ۱۳۸۹). رابطه میان روش‌های آموزش مواجهه و نتایج آن مانند، سلامت جسمی و روانی، سازش اجتماعی به مهمترین موضوع تحقیق در میان محققان در آمده است. ابعاد سه گانه مواجهه تکلیف مدار، هیجان مدار و اجتناب مدار را مطرح کردند که اغلب مفاهیم راهبردهای مواجهه با تنیدگی مشترک هستند. یکی از مؤلفه‌های اساسی بهداشت روانی مهارت‌های مواجهه‌ای است، روش مواجهه با این استرس‌ها نزد افراد متفاوت است. بعضی از واکنش‌ها سازگارانه هستند و فرد را به سوی یک وضع تعادل بیشتر و کاهش فشارهای کلی سوق می‌دهند و بعضی دیگر از واکنش‌ها ناسازگارانه بوده و نه تنها فشار روانی را به طور مؤثری کاهش نمی‌دهند، بلکه مشکلات ثانوی بیشتری را به وجود می‌آورند و تأثیر منفی بر وضع آتی فرد دارند (صیادی، ۱۳۸۸). با توجه به مطالب فوق هدف از پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده و اضطراب امتحان دانش آموزان باهوش اثر بخشی دارد.

ضرورت پژوهش

استرس جز جدایی ناپذیر زندگی انسان است، همین کار می‌تواند تیغ دو لبه سازش یافتگی یا سازش نایافتگی آدمی تلقی شود. با آنکه بدون اضطراب نمی‌توان زندگی انسان را تصور کرد، اما در مورد وجه مرضی نیز تلاش‌های زیادی در جهت درمان صورت می‌گیرد و زمان و هزینه های زیادی برای افراد به دنبال دارد (سادوک و سادوک^۱، ۴۰۰۰). شناخت علل ایجاد اضطراب و استرس پیامدهای آن همواره مورد توجه پژوهشگران بوده و از این رو پژوهش‌های متعددی در این حوزه به صورت مجزا یا ترکیب آن با سایر اختلالات صورت گرفته است و حجم وسیعی از منابع مالی و انسانی را به خود اختصاص داده است، اختلال

۱. Rudy, Kerns & Turk
۲. Rysman & sacral
۳. Endler & Parker
۴. Lazarus & Folkman



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

اضطرابی در طی تاریخ روان شناسی به علت پیامدهای ناگوار و شیوع بالا مورد توجه قرار گرفته‌اند. اختلال اضطرابی در طی تاریخ روان شناسی به علت پیامدهای ناگوار و شیوع بالا مورد توجه قرار گرفته‌اند (اوبلاو و پاولو، ۱۹۸۹؛ ترجمه قراچه داغی، ۱۳۸۵). با در نظر گرفتن مزیت‌های درمان‌های گروهی، همچون صرفه جویی در زمان و هزینه و همچنین تأثیر عوامل شفابخش گروهی، نسبت به درمان‌های انفرادی، ضرورت اجرای گروهی این شیوه درمانی احساس می‌گردد. از جهت دیگر بسیاری از مطالعات، عامل نگرش‌های ناکارآمد را به عنوان عامل زمینه ساز و متغییری میانجی گر در اختلالات مختلف، همچون اضطراب نشان داده‌اند (اوبلاو و پاولو، ۱۹۸۹؛ ترجمه قراچه داغی، ۱۳۸۵). از آنجایی که دانش آموزان تیز هوش به علت کمال گرایی بیشتر و توقع و انتظارات بیشتر والدین و اطرافیان در زمینه موفقیت تحصیلی، دچار اضطراب به ویژه در زمان امتحان می‌شوند انتظار می‌رود روش درمان مواجهه با استرس با پکیج پیشنهادی آموزش پرورش بتواند در کاهش استرس دانش آموزان باهوش شود. و دستاورد پژوهش بتواند در بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان باهوش کمک نماید.

هدف کلی

۱- تعیین اثر بخشی آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده دانش آموزان باهوش

اهداف جزئی

۱. تعیین اثربخشی آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده دانش آموزان باهوش
۲. تعیین اثربخشی آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده منفی دانش آموزان باهوش
۳. تعیین اثربخشی آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده مثبت دانش آموزان باهوش
۴. تعیین اثربخشی آموزش مواجهه با استرس بر نگرانی دانش آموزان باهوش

فرضیه‌های پژوهش

۱. آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده دانش آموزان باهوش تأثیر دارد.
۲. آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده منفی دانش آموزان باهوش تأثیر دارد.
۳. آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده مثبت دانش آموزان باهوش تأثیر دارد.

۱. Sadock and Sadvk

۲. Aoblao & Paolou



روش پژوهش

این تحقیق با توجه به نحوه جمع آوری اطلاعات، از نوع نیمه آزمایشی با طرح (پیش آزمون - پس آزمون) با گروه کنترل بوده است. در این پژوهش متغیرهای استرس ادراک شده به عنوان متغیرهای وابسته و آموزش مواجهه با استرس به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان تیز هوش مقطع ابتدایی شهرستان بندرلنگه تشکیل داد؛ که به گزارش آموزش و پرورش شهرستان بندرلنگه ۴۰۰ نفر برآورد شده است.

حجم نمونه و روش نمونه گیری

روش نمونه گیری پژوهش به صورت نمونه گیری تصادفی بود. و با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی باید هر زیر گروه حداقل ۲۰ نفر باشد (دلاور، ۱۳۸۷). در این پژوهش به علت احتمال افت نمونه‌های پژوهش، ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر برای گروه کنترل، ۵۰ نفر برای گروه آزمایش) در نظر گرفته شد.

ابزارهای پژوهش

در راستای اندازه گیری متغیرهای مورد مطالعه از ابزارهایی استفاده شد: پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت شناختی: این پرسشنامه در بردارنده اطلاعاتی همچون سن، سطح تحصیلات، تحصیلات پدر و مادر، شغل پدر و مادر و وضعیت اقتصادی بود که توسط مصاحبه گر طی مصاحبه تکمیل می‌گردید.

روش اجرا

روش اجرای پژوهش حاضر به این صورت بود که برای رسیدن به اطلاعات پژوهش با مراجعه به آموزش و پرورش شهرستان بندرلنگه، فهرست کامل مرکز باهوشان مقطع ابتدایی گرفتیم. پس از کسب مجوز از مسئولان آموزش و پرورش شهرستان بندرلنگه و دسترسی به نمونه پژوهشی در مدارس باهوش و دانش آموزان به صورت داوطلبانه وارد پژوهش شد. به این صورت که ۵۰ نفر از دانش آموزان بعنوان نمونه آماری انتخاب شد و به ۵۰ نفر به عنوان گروه آزمایش آموزش مواجهه با استرس سارا مک نامارا به صورت هفته‌ای یک روز و به مدت تقریبی ۶۰ تا ۸۰ دقیقه داده شد ولی به ۵۰ نفر دیگر که گروه کنترل ما را تشکیل می‌دهند هیچ آموزشی ارائه نمی‌شود، در جلسه اول پرسشنامه استرس ادراک شده روی هر دو گروه اجرا شد (پیش آزمون)، و بعد از ۱۰ جلسه دوباره پرسشنامه‌های یاد شده روی همان دانش آموزان به عنوان پس آزمون اجرا شد و نتایج به دست آمده از پرسشنامه‌ها توسط نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.



روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش، علاوه بر استفاده از آماره های توصیفی، مانند میانگین و انحراف معیار، از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکووا) استفاده شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

میانگین و انحراف معیار متغیر اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن

متغیرها	آزمایش		کنترل		تعداد
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
نگرانی	پیش آزمون	۲۲/۱۵۰	۵/۹۰۴	۲۳/۸۸۲	۵۰
	پس آزمون	۵۰/۸۸۲	۴/۸۷۱	۲۳/۰۰	۵۰
هیجان پذیری	پیش آزمون	۲۳/۳۵۲	۶/۹۹۰	۲۴/۴۱۱	۵۰
	پس آزمون	۵۰/۷۰۵	۵/۸۶۰	۲۳/۲۹۴	۵۰
اضطراب امتحان (کل)	پیش آزمون	۴۵/۴۷۰	۱۲/۶۲۰	۴۸/۲۹۴	۵۰
	پس آزمون	۳۵/۵۸۸	۱۰/۵۵۹	۴۶/۲۹۴	۵۰

طبق نتایج در گروه آزمایش میانگین (و انحراف معیار) پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه نگرانی به ترتیب ۲۲/۱۵۰ (۵/۹۰۴) و ۵۰/۸۸۲ (۴/۸۷۱)، مؤلفه هیجان پذیری ۲۳/۳۵۲ (۶/۹۹۰) و ۵۰/۷۰۵ (۵/۸۶۰) و نمره کل اضطراب امتحان به ترتیب ۴۵/۴۷۰ (۱۲/۶۲۰) و ۳۵/۵۸۸ (۱۰/۵۵۹) می‌باشد. و در گروه کنترل میانگین (و انحراف معیار) پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه نگرانی به ترتیب ۲۳/۸۸۲ (۶/۲۹۳) و ۲۳/۰۰ (۴/۹۱۱)، مؤلفه هیجان پذیری ۲۴/۴۱۱ (۶/۳۲۵) و ۲۳/۲۹۴ (۵/۷۲۰) و نمره کل اضطراب امتحان به ترتیب ۴۸/۲۹۴ (۱۲/۱۲۳) و ۴۶/۲۹۴ (۹/۶۰۹) می‌باشد.

نتایج آزمون لوین جهت برابری کواریانس های خطا

Sig	df _۲	df _۱	F	متغیرهای وابسته
۰/۳۲۳	۳۲	۱	۱/۰۰۶	پس آزمون استرس ادراک شده منفی
۰/۰۵۶	۳۲	۱	۵/۶۰۸	پس آزمون استرس ادراک شده مثبت
۰/۲۹۶	۳۲	۱	۱/۱۲۷	پس آزمون استرس ادراک شده

جدول فوق نتایج آزمون لون جهت سنجش برابری واریانس‌های خطای پس آزمون‌های استرس ادراک شده منفی، استرس ادراک شده مثبت و استرس ادراک شده را در بین دو گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد. در این جدول، از آنجا که سطح معناداری آماره F برای پس آزمون استرس ادراک شده منفی و مثبت و استرس ادراک شده بزرگتر از ۰/۰۵ است، می‌توان گفت که واریانس خطای دو گروه با همدیگر برابر بوده و تفاوتی بین آنها مشاهده نشده است. بنابراین داده‌ها مفروضه تساوی خطای واریانس‌ها را در خصوص این متغیر زیر سؤال نبرده‌اند. که این مسئله حاکی از آن است که شرط یکسانی واریانس‌ها در گروه‌ها برای این متغیر وجود دارد.

نتایج آزمون معناداری تحلیل کواریانس چند راهه (Mancova) بر روی متغیرهای استرس ادراک شده و

مؤلفه‌های آن

مجذور اتا	P	خطا df	فرضیه df	F	مقدار	نام آزمون	
۰/۵۳۵	۰/۰۰۰	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۱۰/۷۳۵	۰/۵۳۵	اثر پیلایی	مدل
۰/۵۳۵	۰/۰۰۰	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۱۰/۷۳۵	۰/۴۶۵	لامبدا ویلکز	
۰/۵۳۵	۰/۰۰۰	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۱۰/۷۳۵	۱/۱۵۰	اثر هتلینگ	
۰/۵۳۵	۰/۰۰۰	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۱۰/۷۳۵	۱/۱۵۰	بزرگ‌ترین ریشه خطا	
۰/۴۱۵	۰/۰۰۲	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۶/۶۱۸	۰/۴۱۵	اثر پیلایی	گروه
۰/۴۱۵	۰/۰۰۲	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۶/۶۱۸	۰/۵۸۵	لامبدا ویلکز	
۰/۴۱۵	۰/۰۰۲	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۶/۶۱۸	۰/۷۰۹	اثر هتلینگ	



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۰/۴۱۵	۰/۰۰۲	۲۸/۰۰۰	۳/۰۰۰	۶/۶۱۸	۰/۷۰۹	بزرگ‌ترین ریشه خطا
-------	-------	--------	-------	-------	-------	-----------------------

براساس اطلاعات، مشاهده می‌شود که نسبت F بدست آمده در خصوص اثر بخشی آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده گروه آزمایش معنادار بدست آمده است ($F=6/618; P < 0/001$; $\text{Partial } \eta^2=0/415$). این مساله مبین آن است که آموزش مواجهه با استرس بر متغیرهای استرس ادراک شده و استرس ادراک شده منفی و مثبت تأثیر گذاشته است. از این رو این فرضیه مورد تأیید قرار می‌گیرد. مضافاً اندازه اثر بدست آمده در این مطالعه برابر با $0/415$ بود که حاکی از آن است $41/5$ درصد تفاوت در نمره‌های پس آزمون متغیرهای استرس ادراک شده و استرس ادراک شده منفی و مثبت آزمودنی‌های گروه آزمایش به اثربخشی آموزش مواجهه با استرس مربوط است.

نتایج آزمون معناداری تحلیل کواریانس چندراهه بر روی متغیر استرس ادراک شده و مؤلفه‌های آن

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	مجذور اتا
مدل	پس آزمون استرس ادراک شده منفی	۱	۱۰۱/۸۴۴	۸/۱۵۳	۰/۰۰۸	۰/۲۱۴
	استرس ادراک شده مثبت	۱	۶۲/۳۵۰	۴/۹۰۱	۰/۰۳۵	۰/۱۴۰
	استرس ادراک شده	۱	۳۲۵/۸۱۰۰	۱۰۸۴ ۱۰۰	۰/۰۰۰	۰/۵۳۲
گروه	استرس ادراک شده منفی	۱	۳۲۵/۸۱۰۰	۲۰/۵۳۸	۰/۰۰۰	۰/۴۰۶
	استرس ادراک شده مثبت	۱	۶۰/۶۷۸	۴/۷۷۰	۰/۰۳۷	۰/۱۳۷
	استرس ادراک شده	۱	۶۴/۹۰۸	۶/۷۹۰	۰/۰۱۴	۰/۱۸۵
خطا	۳۷۴/۷۶۵	۳۰	۱۲/۴۹۲			

	۱۲/۷۲۲	۳۰	۳۸۱/۶۵۲	استرس ادراک شده مثبت
	۹/۵۶۰	۳۰	۲۸۶/۷۸۸	استرس ادراک شده

بر مبنای یافته‌های برگرفته از جدول ۴-۸، به دلیل آنکه سطح معناداری محاسبه شده از آلفای ۰/۰۰۱ کوچک‌تر است، بنابراین مقدار F برای پس آزمون استرس ادراک شده منفی ($F=۲۰/۵۳۸$ ؛ $P < ۰/۰۰۱$ ؛ $\text{Partial } \eta^2=۰/۴۰۶$)، و برای پس آزمون استرس ادراک شده مثبت ($F=۴/۷۷۰$ ؛ $P < ۰/۰۵$ ؛ $\text{Partial } \eta^2=۰/۱۳۷$)، و پس آزمون استرس ادراک شده ($F=۰/۱۸۵$) $\text{Partial } \eta^2=۰/۱۸۵$)، و معنادار می‌باشد؛ از این رو می‌توان اظهار داشت که آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده (استرس ادراک شده منفی و مثبت) مؤثر بوده است.

نتایج آزمون معناداری تحلیل کواریانس چند متغیری در دو گروه

	نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	P	مجذور اتا
مرد	اثر پیلایی	۰/۶۹۹	۳۳/۶۲۴	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۹۹
	لامبدا ویلکز	۰/۳۰۱	۳۳/۶۲۴	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۹۹
	اثر هتلینگ	۲/۳۱۹	۳۳/۶۲۴	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۹۹
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۲/۳۱۹	۳۳/۶۲۴	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۹۹
زوجه	اثر پیلایی	۰/۲۹۷	۶/۱۱۳	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۶	۰/۲۶۷
	لامبدا ویلکز	۰/۷۰۳	۶/۱۱۳	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۶	۰/۲۶۷
	اثر هتلینگ	۰/۴۲۲	۶/۱۱۳	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۶	۰/۲۶۷
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۰/۴۲۲	۶/۱۱۳	۲/۰۰۰	۲۹/۰۰۰	۰/۰۰۶	۰/۲۶۷



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

بر اساس اطلاعات مشاهده می‌شود که نسبت F بدست آمده در خصوص اثر بخشی آموزش مواجهه با استرس بر پس آزمون‌های نگرانی، هیجان پذیری و اضطراب امتحان گروه آزمایش معنادار بدست آمده است ($\text{Partial } \eta^2 = 0/267$; $P < 0/01$). این مساله مبین آن است که آموزش مواجهه با استرس بر متغیرهای پس آزمون‌های نگرانی، هیجان پذیری و اضطراب امتحان تأثیر گذاشته است. از این رو این فرضیه مورد تأیید قرار می‌گیرد. مضافاً اندازه اثر بدست آمده در این مطالعه برابر با $0/267$ بود که حاکی از آن است $26/7\%$ درصد تفاوت در نمره‌های پس آزمون متغیرهای نگرانی، هیجان پذیری و اضطراب امتحان آزمودنی‌های گروه آزمایش به اثربخشی آموزش مواجهه با استرس مربوط است.

نتیجه گیری

آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده دانش آموزان باهوش تأثیر دارد. هدف از انجام این پژوهش بررسی اثر بخشی آموزش مواجهه با استرس بر استرس ادراک شده دانش آموزان باهوش می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مواجهه با استرس در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد و این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو می‌باشد، از جمله مطالعه شیپهی و هوران (۴۰۰۴)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۸۴)، (رفیق آبادی، ۱۳۸۵)، کالرو و همکاران (۴۰۰۷)، یون (۴۰۰۹)، حسن زاده (۱۳۹۰) و فورمن (۱۹۹۲)، به نقل از بنی هاشم و احمدی، (۱۳۸۲) شیوه آموزش مواجهه در برابر استرس را در برابر استرس را در مورد استرس به کار برد. نتایج مطالعه کیزلیکا، بکر، توماس و وریدی (۱۹۹۴) نشان داد که آموزش مواجهه با استرس به طور معنی داری در کاهش علایم استرس ناشی از امتحان آزمودنی‌ها مؤثر بوده است. تحقیق شیپهی و هوران (۴۰۰۴) نشان داد که کاربرد ایمن سازی در مقابل استرس باعث کاهش سطح استرس و غیرمنطقی بودن و همچنین بهبود عملکرد تحصیلی و حرفه‌ای دانشجویان سال اول حقوق گردیده است. حسن زاده (۱۳۹۰) طی پژوهشی به بررسی اثر بخشی آموزش ایمن سازی روانی بر کاهش استرس و افسردگی دانش آموزان پرداختند، نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات استرس، اضطراب، افسردگی در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد و متغیرهای مذکور در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون کاهش معنی داری داشتند. بشرپور، نریمانی و عیسی زادگان (۱۳۹۲) طی پژوهشی به ارتباط سبک‌های مواجهه‌ای و حمایت اجتماعی با استرس ادراک شده پرداختند، نتایج پژوهش نشان داد که میزان استرس و نوع ادراکی که شخص نسبت به استرس دارد به میزان زیادی تحت تأثیر سبک‌های مواجهه‌ای و حمایت اجتماعی است و با وجود سبک‌های مواجهه شناختی و رفتاری و با دریافت حمایت اجتماعی از طرف خانواده و دوستان شخص ادراک مثبتی از استرس پیدا می‌کند. عبدی و آریا پوران (۱۳۹۲) طی پژوهشی به بررسی رابطه استرس ادراک شده با سبک مواجهه‌ای و نقش این متغیرها در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه پرداختند، نتایج همبستگی نشان داد که در دانشجویان پسر و پسر بین استرس ادراک شده مثبت با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و فقط در دانشجویان پسر بین استرس ادراک شده منفی با عملکرد تحصیلی همبستگی منفی وجود داشت. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد که هم در دانشجویان پسر و هم در دانشجویان پسر استرس ادراک شده مثبت به صورت مثبت، قوی‌ترین متغیر برای پیش بینی عملکرد تحصیلی بوده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد شیوه آموزش مواجهه در برابر استرس بر کاهش استرس ادراک شده (منفی و مثبت) دانش آموزان باهوش به طور معنی داری مؤثر است. پس این فرضیه تأیید می‌شود. همانطور که ملاحظه می‌شود آموزش مواجهه در برابر استرس باعث کاهش معنی دار سطح



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

استرس استرس ادراک شده منفی در دانش آموزان باهوش شده است. از طرف دیگر با توجه به اینکه سوابق پژوهش نشان می‌دهد که مهارت مواجهه بر استرس به تنهایی در کاهش استرس دانش آموزان اثر بخش بوده‌اند. بنابراین می‌توان علت ایمن سازی را در این پژوهش در کاهش افسردگی دانش آموزان باهوش اینگونه توجیه کرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی فرد هیجان‌ناش مثبت را تجربه می‌کند، احساس ایمنی و توانایی مواجهه بیشتری در برابر استرس خواهد داشت و در نتیجه، آن موقعیت را به صورت مثبت ادراک خواهد کرد. هیجان‌ناش مثبت، به هنگام مواجهه با استرس بر راهبردهای مواجهه‌ای فرد به کار می‌برد، تأثیر می‌گذارد؛ همچنین، برای فرد فرصت ترمیم منابع تهی شده را فراهم می‌آورد و به عنوان یک عامل یک پشتیبان عمل می‌کند. نتایج پژوهش نشان داد که هیجان‌ناش منفی در پیش بینی مواجهه هیجان مدار اثر معنی داری دارد.

محدودیت‌ها

- ۱- با توجه به محدودیت زمانی در پژوهش حاضر مرحله پیگیری انجام نشده است، و این قضیه اظهار نظر قطعی در خصوص تداوم اثر بخشی درمان را با احتیاط مواجه می‌سازد.
- ۲- از آن جا که طرح پژوهشی حاضر طرحی گروهی است و در پایان نتایج نمرات گروه بررسی می‌شوند، تغییرات فردی نادیده گرفته شده است.
- ۳- کوتاه بودن جلسات درمانی را نیز می‌توان از محدودیت‌های دیگر دانست.
- ۴- عدم استفاده از آزمودنی‌های پسر و عدم امکان مقایسه نتایج نیز تعمیم پذیری را با مشکل روبرو می‌سازد.
- ۵- این پژوهش بر روی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی شهرستان بندرلنگه انجام شده و به همین علت نتایج به دست آمده برای همین جامعه کاربرد دارد و تعمیم دهی آن به جوامع، جنسیت و مقاطع سنی دیگر مشکل بوده و بایستی با احتیاط صورت پذیرد.

پیشنهادها

- ۱- همچنین به مشاوران مدارس توصیه می‌شود تکنیک‌های مواجهه با استرس را که با توجه به یافته‌های انجام شده موثرترین روش برای دانش آموزانی است که دارای مشکلات هیجانی می‌باشند، در مدارس اعمال کنند.
- ۲- از آنجا که اضطراب و استرس باعث می‌شوند فرد نه تنها عملکرد تحصیلی پایینی داشته باشد بلکه دچار احساس عزت نفس و خودکار آمدی پایین هم شود به مشاوران توصیه می‌شود تکنیک‌های مواجهه با استرس را همراه با تکنیک‌های رفتاری-شناختی دیگر برای افزایش این متغیرها در دانش آ «وزان پیش دانشگاهی اعمال کنند.
- ۳- بیشتر دانش آموزان اضطراب امتحان را به دلیل راهبرد ناکار آمد در مطالعه تجربه می‌کنند، بنابراین به مشاوران مدارس توصیه می‌شود مهارت‌های مؤثر در خواندن و مطالعه را به صورت پوستر در اختیار دانش آموزان قرار دهند.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

منابع فارسی

۱. بشرپور، سجاده؛ نریمانی، محمد و عیسی زادگان، علی. (۱۳۹۲). ارتباط سبک‌های مواجهه‌ای و حمایت اجتماعی با استرس ادراک شده. فصلنامه مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۹، شماره ۲، ص: ۲۹-۴۷.
۲. اسدی مجره، سامره؛ عابدینی، مریم؛ پور شریفی، حمید و نیکوکار، مهناز. (۱۳۹۱). رابطه بین عدم تحمل بلا تکلیفی و نشخوار فکری با نگرانی در جمعیت دانشجویی. مجله روان شناسی بالینی، ۴ (۴): ۸۳-۹۲.
۳. بردبار، محمد. (۱۳۸۲). بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری در دو گروه از کارکنان خشنود و ناخشنود دانشگاه اراک. فصلنامه پژوهشی و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۷.
۴. پور افکاری، نصرت الله. (۱۳۷۶). فرهنگ جامع روانشناسی. تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
۵. سرگلزاری، محمد رضا؛ ثمری، علی اکبر و کیخانی، علی اصغر. (۱۳۸۲). رویکرد شناختی رفتاری و برنامه ریزی عصبی کلامی اضطراب امتحان، فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال پنجم، بهار و تابستان، شماره هفدهم، ص ۵۶-۷۱.
۶. اکبری، منصوره. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش ایمن سازی در مقابل استرس بر سازگاری بیماران مبتلا به سرطان سینه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیل.
۷. دادستان، پریخ. (۱۳۷۷). ارزیابی و درمان اضطراب. مجله روانشناسی، دوره اول، شماره ۱، ص: ۶۰-۳۱.
۸. دلاور، علی. (۱۳۸۷). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. ویرایش دوم؛ تهران: انتشارات رشد.
۹. نیاسری لطفی مفرد، طاهره. (۱۳۸۵). مطالعه مقایسه‌ای سبک‌های مواجهه‌ای زنان سازگار و ناسازگار در روابط زناشویی. پایان نامه کارشناسی ارشد، فیروزآباده روان شناسی عمومی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۰. نوری، نجیب‌الله. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین خوش‌بینی و بدبینی، خوش‌بینی از دیدگاه اسلام و رضایت‌مندی از زندگی. پایان نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۱۱. قاسم زاده، زینب. (۱۳۹۲). بررسی نقش سبک بدبینانه در پیش بینی اضطراب امتحان و رضایت از زندگی دانش آموزان دوره راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، فیروزآباده روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات اردبیل.

منابع انگلیسی

۱. Yoon.C.H. (۴۰۰۹). Self_regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted Korean middle school students. Gifted Child Quarterly, ۵۳, ۲۳, ۲۰۳-۲۱۶۸۹
۲. Beasley, M., Thompson, T., & Davison, J. (۴۰۰۳). Resilience in response to life stress: The effect of coping style and cognitive hardiness. Journal of Personality and individual Differences, ۱۰۰, pp: ۷۷-۹۵.
۳. Granbaum, J.A., Kann, L, Kinchen, S., & Williams, B. (۴۰۰۱). Arisk behavior surveillance, summaries. Journal of Psychology. Vol ۵۱, no ۱۱, p: ۱-۴۶.



۴. Olaitan, W. (۲۰۱۲). Investigation of the Relationship between Test Anxiety, Self Esteem and Academic Performance Anxiety, Self Esteem and Academic Performance among Polytechnic Students in Nigeria, International Journal of Computer Applications Volume, ۳(۲) ۹۱-۹۵
۵. Markus, Z., Michael, H & Andreas, H. (۲۰۱۰). Pessimism Predicts Anxiety, Depression and Quality of Life in Female Students, Journal of Personality Assessment; ۴۱(۱), ۸۷-۹۴.
۶. Maria, F & Nuova, S. (۱۹۹۰). Cender Differences in Social and Test Anxiety, Personality Individual Differences, British Journal of Psychology, ۹۵(۳), ۴۱۱-۴۲۸.
۷. Hedl, J.J. (۴۰۰۸). Test anxiety and causal attributions: Some evidence toward replication. Anxiety Research, ۳(۱), ۷۳-۸۴.
۸. Guida, F. V & Lud Low, L. H. (۱۹۸۹). Across – Cultural Study Of Test Anxiety Journal Of Across – Cultural Psychology. ۲۰ (۱), ۵۰۸- ۱۹۰.
۹. Dusek, J.A. (۱۹۸۰). the development of test anxiety in children. In. I. G. Sarason (ED), test anxiety, Journal of Learning Disabilities, ۲۸(۱), ۱۵۹-۱۶۶.
۱۰. Lazzarus, R.S. (۱۹۹۳). Stress- related transactions between person and environment. Inl. A.Pervin & M. Lewis (Eds), Perspectives in interactional psychology. New York: plenum.
۱۱. Darrodi H. (۲۰۱۰). Part of couples therapy group hoping to increase the marital satisfaction of married couples and addicts.M.Sc. D issertatinn. Tehran University of Social Welfare and rehabilitation Sciences, ۱۲-۱۵.
۱۲. Affleck, G.& Tennen, H. (۴۰۰۶). Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. Journal of Personality, ۶۴.
۱۳. Folkman, S;& Moskowitz, J.t (۴۰۰۴). Coping: pitfalls and promise. Annual Review of Psychology. ۲۱:۲۴۴-۳۰۱.
۱۴. Norizan,A,Shamsuddin, K (۲۰۱۰). predictors of parenting stress among Malaysian mothers of children with down syndrome.Journal of Intellectual Disability Research, ۵۴.۲۶۶-۸۰.
۱۵. Rogers, P; Quarter, P; Philips,R;& Gardner, K (۴۰۰۶). Belif in the paranormal, coping and emotional intelligence. Personality and Individual differences. ۴۱:۱۰۸۹-۱۱۰۵.
۱۶. Snyder CR, lopez SJ. (۴۰۰۱). Handbook of positive Psychology. US:Oxford University Press.