

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی
سال پانزدهم شماره ۶۰ زمستان ۱۳۹۹

اثربخشی مدیریت استرس به شیوه شناختی- رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی
دانش آموزان دختر مقطع متوسطه

محمدنبی صالحی^۱، سارا آزادی^{۲*}، محمود عباسی نیا^۳

- ۱- دکتری روان‌شناسی بالینی. مرکز تحقیقات آسیب‌های روانی- اجتماعی، دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ایلام، ایران
- ۲- دکتری روان‌شناسی. دانشگاه ایلام، ایلام، ایران
- ۳- دانشجوی دکتری روان‌شناسی. گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ایلام، ایلام، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۷/۲۵

چکیده

هدف از این پژوهش، تعیین اثربخشی مدیریت استرس به شیوه شناختی- رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر ایلام بود. روش پژوهش آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دبیرستانی مقطع متوسطه شهر ایلام در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند که هر گروه را ۱۵ نفر تشکیل دادند. ابزارهای مورد استفاده مقیاس خودکارآمدی شرر (GSES) و مقیاس سازگاری تحصیلی بود. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS-20 و با شاخص‌های توصیفی و روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره تحلیل شد. نتایج نشان داد تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در خودکارآمدی ($F=191/53$, $p<0/001$) و سازگاری تحصیلی ($p<0/002$)، وجود داشت. در واقع، مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری باعث افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. می‌توان گفت که در برنامه مدیریت استرس، مهارت‌های آرمیدگی، ابرازگری و... آموزش داده می‌شود که باعث افزایش احساس کنترل، خودکارآمدی و سازگاری و حمایت اجتماعی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: مدیریت استرس به شیوه شناختی- رفتاری؛ خودکارآمدی؛ سازگاری تحصیلی؛ دانش‌آموزان

مقدمه

یکی از موضوعات جالب توجه در پژوهش های اجتماعی، حیطه تحصیل است. فشار برای موفقیت تحصیلی در آموزش های مدرسه در اغلب کشورها و مخصوصاً کشورهای آسیایی زیاد است و با تغییر جوامع و حرکت به سمت رقابتی شدن، شدت بیشتری پیدا کرده است. اگر چه استرس رقابت محرکی مثبت برای پیشرفت افراد جوان است اما اگر این استرس شدت یابد و یا ادامه پیدا کند می تواند سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تاثیر قرار دهد (دان، سان، نگوین، تراس، لوان و دیکسون^۱، ۲۰۱۰؛ رحیمی و همکاران، ۱۳۹۷). دانش آموزی که نگران یادگیری دروس مشکل و رعایت انضباط و قوانین مدرسه و امتحانات هر ترم یا ماه تحصیلی است، همگی با رویدادهای استرس زایی روبه رو هستند که بهداشت روانی و جسمانی آنها را تهدید می کند (عباسیان، ۱۳۹۰).

از جمله متغیرهای که ارتباط آن با وضعیت و شرایط روانشناختی دانش آموزان مورد توجه محققان بوده است باورهای خودکارآمدی است. بندورا^۲ (۱۹۹۷) خودکارآمدی^۳ را باور فرد به توانایی انجام یک عمل در یک موقعیت مشخص تعریف کرده است. خودکارآمدی ادراکی است که فرد تصور می کند می تواند به طور موفقیت آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوشایند انجام دهد (سپ^۴، ۱۹۹۹؛ نریمانی، صالحی و کاظمی، ۱۳۹۴). بندورا (۱۹۷۷) بیان می دارد که باورهای خودکارآمدی، سازگاری دانش آموزانی که استرس را تجربه می کنند، تسهیل می سازد. باور دانش آموزان نسبت به توانایی های خود و کارآمدیشان هم بر مدیریت و تنظیم انتظارات تحصیلی و هم از لحاظ هیجانی با کاهش استرس بر آنها تأثیر می گذارد. یافته ها حاکی از ارتباط مثبت خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳؛ سید و همکاران، ۱۳۹۴؛ بنی اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱)، عملکرد تحصیلی (ابوالقاسمی و جوانمیری، ۱۳۹۱؛ پیرکمالی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کوماراجو و نلدر^۵، ۲۰۱۳) می باشد.

از دیگر چالش هایی که دانش آموزان هنگام ورود به محیط آموزشی پیش روی دارند، تفکرات آنها در ارتباط با توانایی کنار آمدن با استلزاماتی است که بر سازگاری شان تأثیرگذار می باشد (زیچووسکی^۶، ۲۰۰۷). دوران تحصیل، دوره ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می افتد. کنار آمدن با چنین تغییراتی مستلزم آن است که فرد از توانایی سازگاری مناسبی برخوردار باشد (اسپیر^۷، ۲۰۰۰). عبدالله و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند سازگاری تحصیلی^۸ یک مفهوم چندبعدی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است. سازگاری تحصیلی به مجموعه واکنش هایی گفته می شود که به وسیله آن فرد آماده می شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت هایی که آن محیط از وی می خواهد، ارایه کند (اسکوت^۹، ۱۹۸۹). مرور پیشینه پژوهشی در رابطه با سازگاری تحصیلی حاکی از ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی و شخصی بسیاری است؛ از جمله ارتباط سازگاری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی (عالی پور بیرگانی و

¹ Dunne, Sun, Nguyen, Truc, Loan & Dixon

² Bandora

³ self-efficacy

⁴ Sapp

⁵ Komarraju & Nadler

⁶ Zychowski

⁷ Speer

⁸ academic adjustment

⁹ Scott

همکاران، ۱۳۹۴؛ اردلان و حسین چاری، ۱۳۹۰؛ سالم و همکاران، ۲۰۱۱؛ سانچز^۱ و همکاران، ۲۰۰۱، امید به زندگی (زاهد، قاسم پور و حسن‌زاده، ۱۳۹۰)، انگیزش تحصیلی (تویسوز^۲ و همکاران، ۲۰۱۰).

با توجه به این که در کشور ما ادامه تحصیل و ورود به دانشگاه موضوعی است که ذهن بسیاری را به خود مشغول کرده است و این استرس به ویژه در دانش آموزان دوره دبیرستان به شکل پر رنگ‌تری دیده می‌شود و با توجه به تاثیرات مخرب استرس تحصیلی بر سلامت روانی، بهزیستی، خشونت فیزیکی و حتی مشکلات تحولی (دان و همکاران، ۲۰۱۰) آموزش مدیریت استرس به روش شناختی رفتاری یک رویکرد چند وجهی است که طی آن تکنیک‌هایی از قبیل آرامش آموزی^۳، تنفس دیافراگمی^۴، مراقبه^۵، شناسایی افکار خودکار منفی^۶، تحریف‌های شناختی^۷ و بازسازی آن با جایگزین کردن افکار منطقی^۸، آموزش مقابله کارآمد، مدیریت خشم^۹ و ابرازگری^{۱۰} به افراد آموزش داده می‌شود (آنتونی، ایرونسون و اشنایدنمن^{۱۱}، ۲۰۰۷). پژوهش‌های متعدد اثربخشی مدیریت شناختی رفتاری استرس را در کاهش استرس پس آسیمی (باررا، مات، هافتین و تنگ^{۱۲}، ۲۰۱۳)، کاهش اختلال اضطراب (آرچ، ایرز، بیکر، المکو، دین و کراسک^{۱۳}، ۲۰۱۳)، کاهش استرس شغلی (اورلی، ریوکا، ریوکا و دوریت^{۱۴}، ۲۰۱۲)، کاهش فرسودگی شغلی و افزایش رضایت زناشویی (سلطانی و دوکانه ای فرد، ۱۳۹۵) و کاهش هیجانات منفی و افزایش کیفیت زندگی (اردانی، فریدحسینی، برهانی مغانی، سیفی، ۱۳۹۴) و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (مقیم السلام، جعفری و حسینی، ۲۰۱۳) نشان داده اند.

در بین افراد جامعه دانش آموزان، بیشترین میزان استرس را تجربه می‌کنند (هال، شیپرفیلد، پری، روتینگ و گوتز^{۱۵}، ۲۰۰۶) و مشکلات تحصیلی یکی از متعارف‌ترین منابع استرس در بین آنهاست. کاهش استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی و افزایش توانمندی دانش آموزان برای فایق آمدن بر مشکلات تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ انجام شد.

¹ Sanchez

² Toews

³ relaxation

⁴ diaphragmatic

⁵ meditation

⁶ automatic thoughts

⁷ cognitive distortions

⁸ rational thoughts

⁹ anger management

¹⁰ assertion

¹¹ Antoni, Ironson & schneiderman

¹² Barrera, Mott, Hofstein & Teng

¹³ Arch, Ayers, Baker, Almklov, Dean & Craske

¹⁴ Orly, Rivka, Rivka & Dorit

¹⁵ Hall, Chipperfield, Perry, Ruthig, & Goetz

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر آزمایشی و از نوع پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر دبیرستانی مقطع متوسطه شهر ایلام بود که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که از بین دبیرستان‌های دخترانه شهر ایلام سه دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند (مرحله اول) و سپس از میان این سه دبیرستان، پس از تهیه لیست اسامی دانش آموزان و مطابق با معیارهای ورود به پژوهش، به صورت تصادفی ۳۰ نفر انتخاب، و به صورت کاملاً تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. که هر گروه را ۱۵ نفر تشکیل دادند. برای جمع آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر^۱: این پرسشنامه ۱۷ ماده دارد و هر ماده داری پنج گزینه است. بدین ترتیب ماده های شماره ۱،۳،۸،۹،۱۳،۱۵ که برحسب مقیاس لیکرت است به ترتیب نمراتی از ۵ الی ۱ می‌گیرند و بقیه مواد یعنی شماره های ۲،۴،۵،۶،۷،۱۰،۱۱،۱۲،۱۴،۱۶،۱۷ نمراتی از ۱ تا ۵ می‌گیرند بدین ترتیب بالاترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۸۵ و پایین ترین نمره ۱۷ می‌باشد. در زمینه پایایی و روایی پرسشنامه خودکارآمدی، شرر (۱۹۸۲) پایایی محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ را برای خودکارآمدی عمومی ۰/۸۶ ذکر می‌کند، روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است (نجفی، ۲۰۰۸). در ایران این مقیاس پس از ترجمه توسط ۳۴۴ نفر از دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تکمیل شد و پس از تجزیه و تحلیل آماری، نتایج بدست- آمده نشان داد که مقیاس دارای «روایی» و «اعتبار» قابل قبول می باشد. جهت بررسی روایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از وجود سه عامل در این مقیاس بوده و نتایج تحلیل عاملی تاییدی جهت آزمون فرضیه مبین وجود یک الگو سه عاملی با یک عامل مرتبه بالاتر (خودکارآمدی) می باشد. برای بررسی اعتبار مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر از آزمون آماری ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن برابر با ۰/۸۳ بدست آمد (نربمانی و همکاران، ۱۳۹۴).

ب) مقیاس سازگاری تحصیلی: این مقیاس در روابط مدرسه ای استفاده می‌شود و دارای ۱۵ آیتم است. مقیاس سازگاری تحصیلی از زیر مقیاس های آزمون شخصیتی کالیفرنیا می‌باشد که توسط کلارک^۲ و همکاران (۱۹۵۳) به منظور سنجش سازگاری- های مختلف زندگی در ۲ بعد سازش فردی و اجتماعی ساخته شده است. این آزمون دارای ۱۸۰ سوال دو گزینه‌ای و ۱۲ زیرمقیاس می‌باشد که در این پژوهش فقط از زیر مقیاس سازگاری تحصیلی استفاده شده است. در زمینه پایایی و روایی مقیاس سازگاری تحصیلی، شافر^۳ (۱۹۵۳) ضریب پایایی این آزمون را با روش اسپیرمن- براون برای این آزمون در دامنه ای از ۰/۹۲ تا ۰/۹۳ بدست آورده است. همچنین ضرایب پایایی خرده مقیاس های این آزمون را در دامنه‌ای از ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ گزارش نموده است. مسعودی نژاد این ضرایب را در دانش‌آموزان تیزهوش برای مقیاس سازش فردی ۰/۸۶ و برای مقیاس سازش اجتماعی در دامنه ۰/۷۸ بدست آورد. خجسته مهر (۱۳۷۳) ضریب پایایی این آزمون را با روش کودر ریچاردسون ۲۰ برای مقیاس سازگاری فردی در گروه بهنجار ۰/۸۸ و برای مقیاس سازگاری اجتماعی در گروه بهنجار ۰/۷۹ گزارش نموده است. در پژوهش شریفی (۱۳۷۶) ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۹۱ بدست آمده است (به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰). ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس سازگاری تحصیلی در مطالعه رضایی جمالی و همکاران (۱۳۹۴)، ۰/۸۱ گزارش شده است.

1. Sherr
2. Clark
3. Shaffer

ج) درمان گروهی شناختی-رفتاری مدیریت استرس که در این پژوهش استفاده شده برگرفته از درمان مدیریت استرس شناختی-رفتاری آنتونی و همکاران (۲۰۰۷) است. لازم به ذکر است جلسات آموزشی به شرح زیر ارائه گردید:

- **جلسات اول و دوم:** معارفه و شرح استرسورها و چگونگی پاسخ به آنها، درک تعریف استرس، آگاهی از تأثیرات جسمی استرس و پیامدهای احتمالی آن بر سلامت - آرمیدگی عضلانی برای ۱۶ گروه عضلات. استرس و آگاهی از تأثیر استرس بر هیجان، افکار و رفتار - آرمیدگی عضلانی برای ۸ گروه عضلات. پر کردن چک لیست نشانه‌های استرس.
- **جلسات سوم و چهارم:** شرح ارتباط افکار و هیجانات. تنفس دیافراگمی، تصویرسازی و آرمیدگی عضلانی برای ۴ گروه عضلات. شناسایی تفکر منفی، درک تأثیر تفکر منفی بر رفتار و تحریفات شناختی و راهکارهای به چالش کشیدن آنها. تنفس، تصویرسازی و آرمیدگی عضلانی منفعل.
- **جلسات پنجم و ششم:** شناسایی خودگویی منطقی و غیر منطقی، جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیر منطقی و معرفی آموزش خودزاد و آموزش آن برای احساس سنگینی و گرما. بررسی اصول و تکنیک‌های مدیریت زمان، درک رابطه‌ی شخصی با زمان، آموزش مقابله کارآمد و آموزش خودزاد برای ضربان قلب، تنفس، شکم و پیشانی. پرکردن برگه‌ی مهارت‌های مدیریت زمان.
- **جلسات هفتم و هشتم:** حل مسئله و تصمیم‌گیری، اجرای پاسخهای مقابله کارآمد و آموزش خود زاد همراه با تصویرسازی و خود القایی، تمرین نرم کردن برای استرس‌زاهای طاقت فرسا، آگاهی از پاسخ‌ها و الگوهای خاص خشم، آموزش مدیریت خشم و آموختن مراقبه و تمرین مراقبه مانترا.
- **جلسات نهم و دهم:** یادگیری سبک‌های بین فردی، آموزش ابرازگری در روابط بین فردی و مراقبه شمارش تنفس، ارائه تمرین مراقبه نور خورشید، برنامه‌ریزی برای تمرین آرمیدگی خانگی، شرح حمایت اجتماعی و آموزش تکنیک‌های حفظ و گسترش شبکه اجتماعی. مرور کلی برنامه و ایجاد برنامه مدیریت استرس شخصی.

روش اجرا

پس از اینکه هماهنگی‌های لازم با سازمان آموزش و پرورش استان ایلام صورت گرفت با مراجعه به آموزش و پرورش این شهرستان، ضمن ارائه مدارک شناسایی و تحصیلی پژوهشگر، شرایط و اهداف این پژوهش برای مسئولین توضیح داده شد، در مرحله-ی اول لیست دبیرستان‌های دخترانه این شهرستان تهیه شد. و به صورت تصادفی سه دبیرستان انتخاب گردید و در مرحله بعد پس از تهیه لیست اسامی دانش آموزان این سه دبیرستان با روش کاملاً تصادفی ۳۵ نفر را از روی لیست انتخاب کرده و با آنها جهت شرکت در این پژوهش جلسه‌ای تشکیل گردید، که از طریق مصاحبه غربالگری که معیارهای مورد نظر برای ورود آزمودنی‌ها به این مطالعه عبارت بودند از: رضایت آزمودنی‌ها جهت شرکت در پژوهش، سن آزمودنی‌ها بین ۱۶ تا ۱۸ سال، سطح تحصیلات والدین آنها دیپلم تا کارشناسی باشد، ۳۰ نفر انتخاب، و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل قرار داده شدند. برنامه آموزش مدیریت استرس برای ۱۵ نفر گروه آزمایش در قالب ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای توسط فرد متخصص، هر هفته یک جلسه در مرکز مشاوره سایه امید زندگی برگزار گردید. آزمودنی‌های گروه آزمایشی به طور کامل جلسات آموزشی را دریافت کردند. در حالیکه گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، از طریق نرم افزار SPSS-20 داده‌ها توسط شاخص‌های توصیفی و آزمون مانکوا و آنکوا تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها

تعداد ۳۰ نفر دانش آموز دختر دبیرستانی با دامنه سنی بین ۱۶ تا ۱۸ سال، با میانگین سنی ۱۷/۲ سال و انحراف استاندارد ۱/۵۷ در این پژوهش شرکت داشتند. از این تعداد ۲۱ نفر وضعیت اقتصادی خانواده را متوسط و ۹ نفر خوب گزارش کردند. سطح تحصیلات والدین آنها بین دیپلم تا کارشناسی بود که ۶ نفر دیپلم، ۱۳ نفر فوق دیپلم و ۱۱ نفر کارشناسی بودند.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	کنترل		آزمایشی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	۲۸/۱۹	۴/۰۴	۲۹/۰۱	۴/۳۴
	۵/۱۷	۲/۲۰	۵/۲۱	۱/۹۳
پس آزمون	۲۹/۲۳	۳/۵۴	۴۱/۱۱	۳/۹۵
	۵/۵۴	۱/۹۹	۱۰/۱۲	۱/۷۴

در جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمرات باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون برای گروه کنترل و آزمایشی ارائه شده است. همان طور که داده های جدول (۱) نشان می دهد میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی ها در پیش آزمون باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی برای گروه کنترل (۲۸/۱۹ ، ۴/۰۴) و (۵/۱۷ ، ۲/۲۰) و برای گروه آزمایشی (۲۹/۰۱ ، ۴/۳۴) و (۵/۲۱ ، ۱/۹۳) است. همچنین میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی ها در پس آزمون باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی برای گروه کنترل (۲۹/۲۳ ، ۳/۵۴) و (۵/۵۴ ، ۱/۹۹) و برای گروه آزمایشی (۴۱/۱۱ ، ۳/۹۵) و (۱۰/۱۲ ، ۱/۷۴) است.

نتایج آزمون لون برای برابری واریانس ها نشان داد که در تمام متغیرهای مورد مطالعه تساوی واریانس ها برقرار بود. با توجه به اینکه همگنی ماتریس های واریانس- کواریانس و همگنی واریانس وجود دارد، می توان از روش تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده کرد.

جدول (۲) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) بر روی میانگین نمرات پس آزمون باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی

نام آزمون	مقدار	df فرضیه	df خطا	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
آزمون اثر پیلاپی	۰/۳۳	۲	۲۵	۷/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۰
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۱۳	۲	۲۵	۷/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۰
آزمون اثر هتلینگ	۱/۲۴	۲	۲۵	۷/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۰
آزمون بزرگترین ریشه روی	۱/۲۴	۲	۲۵	۷/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۰

همان طور که در جدول ۲ ارائه شده است با کنترل پیش آزمون، بین باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری به لحاظ آماری مشاهده می‌شود ($F=7/11, p<0/000$). میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۸۷ می‌باشد، به عبارت دیگر، ۰/۸۷ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون متغیرهای وابسته مربوط به تأثیر مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری می‌باشد. در واقع اندازه اثر مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر متغیرهای وابسته (باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی) به صورت مشترک برابر با ۰/۸۷ می‌باشد، که اندازه اثر بسیار خوبی می‌باشد. توان آماری برابر با ۱/۰۰ است، به عبارت دیگر، امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است. برای پی بردن به این نکته که از لحاظ کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، تحلیل کوواریانس آنکوا در متن مانکوا انجام گرفت. که نتایج حاصل در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول (۳) تحلیل کوواریانس مقایسه میانگین نمرات باورهای خودکارآمدی در پس آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
خود کارآمدی	پیش آزمون	۱۳/۱۲	۱	۱۳/۱۲	۲/۱۴	۰/۲۲۳	۰/۰۲۱	۰/۱۶۱
	گروه	۹۶۷/۳۶	۱	۹۶۷/۳۶	۱۹۱/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۸۳۳	۱/۰۰
	خطا	۱۴۳/۸۸	۲۷	۶/۰۸				

با توجه به نتایج جدول ۳، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری از نظر باورهای خودکارآمدی بین گروه مداخله و کنترل مشاهده شد ($F=191/53, p<0/001$). به عبارت دیگر، مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری باعث افزایش میزان خودکارآمدی در دانش آموزان دختر دبیرستانی گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل در مرحله پس آزمون شده است، در واقع مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری میزان خودکارآمدی دانش آموزان دختر گروه آزمایشی را افزایش داده است. میزان تأثیر این مداخله درمانی برابر با ۰/۸۳۳ می‌باشد، یعنی، ۰/۸۳۳ درصد تفاوت‌ها در نمرات پس آزمون باورهای خودکارآمدی مربوط به تأثیر مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری می‌باشد. توان آماری برابر با ۱/۰۰ است، به عبارت دیگر، امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است.

جدول (۴) تحلیل کوواریانس مقایسه میانگین نمرات سازگاری تحصیلی در پس آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجدور اتا	توان آماری
سازگاری تحصیلی	پیش آزمون	۱/۱۸	۱	۱/۱۸	۰/۲۳	۰/۳۱۳	۰/۰۱۹	۰/۱۱۵
	گروه	۱۱۲/۸۲	۱	۱۱۲/۸۲	۲۱/۱۲	۰/۰۰۲	۰/۷۸۹	۱/۰۰
	خطا	۶۰/۶۶	۲۷	۲/۴۶				

با توجه به نتایج جدول ۴، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری از نظر سازگاری تحصیلی بین گروه مداخله و کنترل مشاهده شد ($F=21/12, p<0/001$). به عبارت دیگر، مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری باعث افزایش میزان سازگاری تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل در مرحله پس آزمون شده است، در واقع مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری میزان سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر گروه آزمایشی را افزایش داده است. میزان تاثیر این مداخله درمانی برابر با ۰/۷۸۹ است، یعنی، ۷۸٫۹ درصد تفاوت‌ها در نمرات پس آزمون سازگاری تحصیلی مربوط به تأثیر مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری می‌باشد. توان آماری برابر با ۱/۰۰ است، به عبارت دیگر، امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهد که سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان و فعالیت‌های مرتبط با آن در دوره‌ی آموزش مدرسه‌ای از پیشرفت چندانی برخوردار نیست. دانش آموزان مستعد از توانایی‌های خود به خوبی استفاده نمی‌کنند، دانش آموزان اکثراً روحیه‌ی علمی و انگیزه‌ی کافی ندارند و از امکانات آموزشی، استفاده مطلوب و مناسب صورت نمی‌گیرد و معمولاً به جای توجه به ارتقای سطح علمی خود به ارتقای سطح تحصیلی اخذ مدارج بالاتر می‌اندیشند (فولاد چنگ، ۱۳۸۵). بنابراین هدف از این پژوهش بررسی اثر بخشی مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه بود. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد که مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری باعث افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. در ادامه به تحلیل این یافته‌های پژوهشی پرداخته می‌شود.

نتایج نشان داد مدیریت استرس به شیوه شناختی- رفتاری باعث افزایش خودکارآمدی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های آرچ و همکاران (۲۰۱۳)، اورلی و همکاران (۲۰۱۲)، مقیم السلام و همکاران (۲۰۱۳)، اردانی و همکاران (۱۳۹۴)، حبیبی (۱۳۹۴)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰)، همسو است.

در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان به این نکته اشاره کرد که شناسایی افکار خودکار منفی و تحریف‌های شناختی، جایگزین کردن افکار منطقی که در جلسات چهارم و پنجم آموزش داده می‌شود، نقش مهمی در ارزیابی منطقی استرسورها دارد. افراد یاد می‌گیرند که ارزیابی درستی از توانایی‌ها و استعدادها، تحصیلی خود داشته باشند و بر مبنای این ارزیابی صحیح، در رابطه با کسب موفقیت‌ها در زمینه تحصیل انتظاراتی منطقی از خود داشته باشند. که با وجود این انتظارات منطقی میزان استرس تجربه شده کاهش یافته و در نتیجه احتمال موفقیت را بالا می‌برد. آموزش مهارت‌های مقابله‌ای (جلسات ششم و هفتم) به عنوان

یکی دیگر از فنون مدیریت استرس افراد را قادر به مقابله سازگارانه می‌کند، طی آن افراد می‌آموزند که به جای درماندگی، انفعال و نشخوار فکری، در برابر انتظارات دیگران در زمینه مسائل تحصیلی به افزایش توانمندی‌های خود و کاهش ملزومات موقعیت استرسزا (راهبرد مساله مدار) روی آورند. استفاده مناسب و بهینه از این راهبرد شیوه‌های موثرتر و کارآمدتر است که می‌تواند در تعدیل استرس‌های تحصیلی موثر گردد. همچنین وقتی افراد با استفاده از فنون رفتاری قادر به کاهش تنش و علائم جسمانی همراه استرس می‌شوند، احساس کنترل در آن‌ها افزایش می‌یابد (آنتونی و همکاران، ۲۰۰۷). که در نتیجه موجب کاهش استرس می‌شود. همچنین آموزش مهارت‌های ابرازگری افرادی را که احساس تنهایی می‌کنند و قادر به برقراری ارتباط با دیگران نیستند قادر می‌سازد با تسهیل روابط اجتماعی و ارتقاء کیفیت آن، شبکه اجتماعی خود را گسترش داده و دریافت حمایت اجتماعی آنها افزایش یابد.

همچنین دیگر نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان داد مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری باعث افزایش سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش شده است. نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش‌های باررا و همکاران (۲۰۱۳)، ناظر، ریاحی و مختاری (۱۳۹۵)، سلطانی و دوکانه ای فرد (۱۳۹۴)، حبیبی (۱۳۹۴)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰) همسو و همخوان می‌باشد.

در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت که یافته‌ها بیانگر تاثیر مدیریت استرس بر کاهش استرس و افزایش سازگاری در دانش آموزان است که این نتیجه را می‌توان بر مبنای راهکارهای شناختی و رفتاری در نظر گرفته شده در مدیریت استرس تبیین کرد. راهبردهای رفتاری مدیریت استرس از قبیل تن آرامی و آرامش عضلانی تنش و اضطراب را کاهش می‌دهد، افراد علائم جسمانی مرتبط با استرس را شناسایی کرده و با تسلط یافتن در کسب آرامش که ناسازگار با تنش است (آزاد، ۲۰۰۱)، استرس و تنش ناشی از استرس‌سورهای تحصیلی را کاهش می‌دهد. این روش به دانش آموزان این توانایی را می‌دهد که اضطراب خود را کنترل نموده و میزان سازگاری روان شناختی خود را بالا ببرند. در روش‌های شناختی - رفتاری تلاش می‌شود تا دانش آموزان دارای استرس را از افکار آشفته و اضطراب زایی که از آنها در قبل و حین امتحان سر می‌زند، آگاه سازند. به آنها به وضوح آموزش داده می‌شود تا خودگویی‌های ناسازگارانه را که در موقعیت‌های استرس‌زا طرح می‌شوند، برطرف ساخته و راه‌های نسبتاً خوش بینانه تفسیر را در خود به ویژه در هنگام امتحان به وجود آورند. در جریان درمان، مراجع تشویق می‌شود تا افکار ناراحت کننده خود را مورد سؤال قرار دهد و خودگویی‌های جایگزین برای مقابله با استرس را طراحی نمایند (مایکنبام و تورک، ۱۹۷۶).

عوامل متعددی از جمله توقعات والدین، انتظارات معلمین، محیط آموزشی و محتویات مطالب مورد آزمون می‌تواند بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارد. در واکنش تند و شدید مدرسه نسبت به افت عملکرد تحصیلی اضطراب بالا می‌رود. مدرسه، معلمان می‌توانند با افزایش سطح اضطراب دانش آموزان منجر به بدتر شدن کارایی دانش آموزان شوند و محیط را برای دانش آموزان مستعد آماده سازند (ویر^۱، ۲۰۰۶؛ به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). از آنجایی که سازگاری تحصیلی دانش آموزان تا حدود زیادی وابسته به معلمان و محیط مدرسه است، آموزش‌ها چه به صورت تغییر در سازمان مدرسه و برنامه‌های درسی و چه به صورت آموزش به دانش آموزان می‌تواند مؤثر باشد. بنابراین آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی - رفتاری دانش آموزان را برای مقابله مؤثر با اثرات بازدارنده و بیرونی احتمالی اضطراب، از طریق افزایش خودکارآمدی و خودگویی مثبت و افزایش تحمل و سازگاری دانش آموزان و چالش با افکار خودآیند منفی آماده می‌کند (فیلیپس و همکاران، ۱۹۸۲).

در مجموع، می‌توان گفت که در برنامه مدیریت استرس مهارت‌های آرمیدگی، تنفس دیافراگمی، آرامش عضلانی، مراقبه، شناسایی افکار خودکار منفی و تحریف‌های شناختی، جایگزین کردن افکار منطقی، آموزش مقابله کارآمد، مدیریت خشم، و

¹ Weber

ابرازگری آموزش داده می‌شود (یورلینگر بونتکو^۱، ۲۰۰۵). این نوع آموزش باعث افزایش احساس کنترل، خودکارآمدی، عزت نفس، سازگاری و حمایت اجتماعی را به همراه دارد و مجموعه این عوامل به کاهش اضطراب، افسردگی و استرس می‌شود (حبیبی، ۱۳۹۴).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش استفاده نکردن از نمونه پسران می‌باشد که این پژوهش از لحاظ تعمیم دادن به این گروه دچار محدودیت می‌باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود این درمان هم برای پسران و هم در قالب آموزش مهارت‌ها برای معلمان که ارتباط تنگاتنگی با دانش آموزان دارند برگزار گردد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین؛ و نریمانی، محمد. (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی دو روش آموزشی شناختی - رفتاری و مهارت های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۲۲(۷): ۴۲-۲۱.
- اردانی، امیر؛ فریدحسینی، فرهاد؛ برهانی مغانی، مهدیه؛ و سیفی، حمید. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر هیجانات منفی و کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان. **مجله زنان مامائی نازایی**، ۱۸(۱): ۸-۱۸.
- اردلان، الهام؛ و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش بینی سازگاری تحصیلی براساس مهار تهای ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۶(۱۷): ۲۸-۲.
- بنی اسدی، علی؛ و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش آموزان رشته های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین، **فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی**، ۴(۸): ۱۰۲-۸۱.
- حبیبی، مجتبی. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش آموزان. **مجله روان‌شناسی مدرسه**، ۲(۴): ۳۸-۲۲.
- رحیمی، فاطمه؛ سیدمیرنسب، هنگامه سادات؛ علمدار، الهه؛ کمالی، کورش؛ و خوشه مهری، گیتی. (۱۳۹۷). ارتباط خودکارآمدی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران. **پژوهش پرستاری**، ۱۳(۲): ۵۹-۶۹.
- رضایی جمالویی، حسن؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد؛ و زاهد، عادل. (۱۳۹۴). مقایسه سازگاری تحصیلی در دانش آموزان پسر دارای مشکلات یادگیری و دانش آموزان پسر دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. **فصلنامه تعلیم و تربیت استثنائی**، ۷(۱۳۵): ۱۲-۵.
- رضایی، علی محمد؛ حسینی منش، سیده زینب؛ مکوند حسینی، شاهرخ؛ و اکبری بلوطبنگان، افضل. (۱۳۹۳). رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. **ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**، ۳(۴): ۵۳-۳۳.
- زاهد بابلان، عادل؛ قاسم پور، عبدالله؛ و حسن زاده، شهناز. (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روان شناختی در پیش بینی امید. **دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی**، ۳(۴۵): ۱۹-۱۳.
- سلطانی، سمانه؛ و دوکانه ای فرد، فریده. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری بر فرسودگی شغلی و رضایت زناشویی کارکنان هلال احمر. **فصلنامه امداد و نجات**، ۷(۳): ۸۴-۹۵.
- عالی پور بیرگانی، سیروس؛ سحافی، حکیم؛ و جلوداری، آرش. (۱۳۹۴). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری اجتماعی در دانشجویان جندیشاپور اهواز. **مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی**، ۲(۲): ۳۷-۲.
- مطهری نژاد، فاطمه؛ سید، سپیده؛ محمدرضایی، علی؛ حیدریه، سیده مرضیه؛ و نوروزی، ریحانه. (۱۳۹۴). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. **مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران**، ۱۳۲(۴۵): ۳۳۳-۳۲۹.

¹ Eurling-Bontekoe

ناظر، محمد؛ ریاحی، نسرین؛ و مختاری، محمدرضا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مدیریت استرس به سبک شناختی-رفتاری بر میزان استرس و سلامت روان والدین دارای فرزند ناتوانی ذهنی. *مجله توانبخشی*، ۱۷ (۱): ۳۲-۴۱.

نجفی، محمود؛ و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش آموزان دبیرستانی. *دانشور رفتار*، ۱۴ (۲۲): ۶۹-۸۱.

نریمانی، محمد؛ صالحی، محمدنبی؛ و کاظمی، نسا. (۱۳۹۴). اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیکی بر کاهش استرس شغلی و افزایش خودکارآمدی پرستاران. *مجله سلامت و مراقبت*، ۱۷ (۴): ۲۷۰-۲۸۰.

- Abdullah, M.C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment among first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8(3): 496-505.
- Altunsoy, S. Imen, O., Ekici, G. Atikc, A. D, Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates. levels of academic self efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 2377-2382.
- Antoni, M. h., Ironson, G., & schneiderman, N. (2007). Cognitive behavioral stress management: *workbook (treatment that work)*. *Masochist*.
- Arch, J., Ayers, C.R., Baker, A., Almklov, E., Dean, D.J., Craske, M.G. (2013). Randomized clinical trial of adapted mindfulness-based stressreduction versus group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 51(5), 185-196.
- Barrera, T.L., Mott, J.M., Hofstein, R.F., & Teng, E.J. (2013). A meta-analytic review of exposure in group cognitive behavioraltherapy for posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 24-32.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: Freeman*. 84(2), 191-215.
- Dunne, M.P., Sun, J., Nguyen, N.D., Truc, T., Loan, K.X., & Dixon, J. (2010). The influence of educational pressure on the mental health of the adolescence in east Asia. *Journal of science research*, Hue University, 61(1), 18-27.
- Eurling-Bontekoe, E. (2005). Homesickness, personality and personality disorders: An overview and therapeutic considerations. Psychological aspects of geography moves: *Homesickness and acculturation stress*.
- MoghimIslam, M., jafari, P., & Hoseini, M. (2013). Impact of Stress Management Training on the Girl High School Student Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 22-26.
- Meichenbaum, D., & Turk, D. (1976) . The cognitive-behavioral management of anxiety, anger and pain. In P. Davidson(EDs), *The behavioral management of anxiety, depression and pain (1-34)*. *New York: Brunner/mazel*.
- Orly, S., Rivka, B., Rivka, E., & Dorit, S. (2012). Are cognitive-behavioral interventions effective in reducing occupational stress among nurses? *Applied Nursing Research*, 25 (3), 152-157.
- Phillips, B.N., Pitcher, G.D., Worsham, M.E. & Miller, S.C. (1980). Test anxiety and the school environment. In I. G. Sarason (EDs), *Test anxiety: Theory, research and applications*. 327-346, *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum*.
- Sallem, H., Beaudry, A., & Croteau, A.M. (2011). Antecedents of computer self efficacy: a study of personality traits and gender, *computer in human behavior*, 27: 1922-1936.
- Sanchez-Marin, M., Rejano-Infante E., & Rodriguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behaviour and Personality*, 29, 299.305.
- Scott, R., & Scott, W.A. (1989). Adjustment of adolescents. *International series in social Psychology*. New York; Adllan press. 395-401.
- Sapp, M. (1999). *Test Anxiety, Applied research, assessment and treatment interventions*, Lanham, USA: Wisconsin University Press of American.
- Toews, M.L., Yazedian, A. (2010). College Adjustment among Freshmen: Predictors for White and Hispanic Males and Females, *College Student Journal*, 41(4), 891-900.
- Zychowski, L.A. (2007), Academic and social predictors of college adjustment among firstyear students: Do high school friendships make a difference? Unpublished Ph. D. Thesis, *Indiana University of Pennsylvania*.
- Komarraju, M., Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Pers Individ Dif*, 25, 67- 72.

Effect of Cognitive Behavioral Stress Management on Self-Efficacy and Academic adjustment Female students

Salehi MN¹, Azadi, S^{2*}, & Abbasinia, M³

1. PhD, Clinical Psychology, Psychosocial Trauma Research Center, Ilam University of Medical Sciences, Ilam, Iran.

*2. PhD, Psychology. Department of Psychology, Ilam University, Ilam, Iran

(Corresponding Author, aram_tak_2006@yahoo.com or s.azadi@ilam.ac.ir)

3. PhD Student, Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Ilam Branch, Ilam, Iran.

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of cognitive-behavioral stress management on self-efficacy beliefs and academic adjustment of female high school students in Ilam. The research method was experimental and pre-test and post-test with control group. The study population included high school female students in Ilam in 2017-2018 who were selected by random multi-stage cluster method, 30 subjects were randomly assigned to the experimental and control group (15 subjects in each group). The instruments used were Scherer Self-Efficacy Scale (GSES) and Academic Adjustment Scale. Data were analyzed using SPSS-20 software with Multivariate Analysis of covariance. Findings showed a significant difference between the mean post-test scores of the experimental and control groups in self-efficacy ($p < .001$, $F = 191.53$) and academic adjustment ($p < .002$, $F = 21.12$). Hence, cognitive-behavioral stress management increased students' self-efficacy and academic adjustment. It can be concluded that in stress management program, relaxation skills, expression, etc. are trained, which increases the feeling of control, self-efficacy, adaptation and social support.

Keywords: Cognitive Behavioral Stress Management; Self-Efficacy; Academic adjustment; Students