

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر  
دچار استرس تحصیلی

The Effectiveness of Stress Immunization Training on Academic Self-Efficacy of  
Male Students with Academic Stress

علی شیخ‌الاسلامی<sup>۱\*</sup>، نسترن سیداسماعیلی قمی<sup>۲</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۱۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲۴

چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دچار استرس تحصیلی انجام گرفت.

**روش:** این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر در حال تحصیل در پایه دهم دوره متوسطه دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۴۰ دانش‌آموز دچار استرس تحصیلی انتخاب شده و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس را دریافت نمودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی جینگز و مورگان (۱۹۹۹) و پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی زاژاکووا، لینچ و اسپینشاد (۲۰۰۵) استفاده شد.

**یافته‌ها:** داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه کنترل در پس‌آزمون، به‌طور معناداری، خودکارآمدی تحصیلی بیشتری داشتند ( $p < 0/01$ ).

**نتیجه‌گیری:** بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی اثربخش است، لذا می‌توان از آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس به‌صورت خدمات مداخله‌ای در مدارس به‌صورت مستمر و منظم استفاده کرد تا بتوان مشکلات دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی را کاهش داد.

**کلیدواژه‌ها:** استرس تحصیلی، ایمن‌سازی در برابر استرس، خودکارآمدی تحصیلی.

۱. دانشیار روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۲. دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

Email: a\_sheikholslami@yahoo.com

\* نویسنده مسئول

## ۱. مقدمه

در عصر حاضر آموزش و پرورش و به‌طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد و کمیّت و کیفیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده‌ی دانش‌آموزان ایفاء می‌کند (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷). در زندگی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروه دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند و دچار استرس تحصیلی<sup>۱</sup> می‌گردند. در شرایط فعلی، استرس تحصیلی از جمله مهم‌ترین چالش‌هایی است که اغلب یادگیرندگان آن را تجربه می‌کنند. استرس تحصیلی یک اصطلاح شناخته شده در نظریه و عمل است که توجه پژوهشگران را از ۴۰ سال قبل تاکنون به خود جلب کرده است (قنبری و سلطان‌زاده، ۱۳۹۵). در واقع، استرس تحصیلی فشار مرتبط با امور تحصیلی و به‌طور خاص استرس ناشی از تکالیف و کار مضاعف مدرسه تعریف می‌شود (سیف، ۱۳۹۸). وجود ابهام در تکالیف درسی، عدم سازگاری محتوا و حجم آن‌ها با توانایی یادگیرندگان، تنوع بیش‌ازحد برنامه‌های آموزشی و بالاخص ارزشیابی تحصیلی غیراستاندارد از جمله مواردی هستند که اگر به‌درستی بررسی و مهار نشوند موجب بروز استرس تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شوند. موضوع استرس تحصیلی اخیراً مطالعات متعددی را در محیط‌های آموزشی به خود اختصاص داده است. پژوهش شوارزر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) نشان داده است که استرس تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی دارد. پژوهش آهولا و هاکنن<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نیز نشان داده است که استرس تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود، همچنین با کاهش استرس تحصیلی از میزان تأثیر آن بر افسردگی کاسته می‌شود.

برای کسب موفقیت دانش‌آموزان و کاهش استرس در آنان اقدامات و تلاش‌های گوناگونی از سوی دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش باید صورت گیرد. نتیجه این تلاش‌ها می‌تواند به استفاده‌ی بهینه از امکانات و زمان منجر شده و در ارتقاء کیفیت آموزشی و مهارتی دانش‌آموزان مؤثر گردد. از جمله‌ی این اقدامات می‌توان به ارتقاء خودکارآمدی آنان اشاره کرد. مفهوم خودکارآمدی تاریخچه‌ی مختصری دارد که از سال ۱۹۷۷ توسط بندورا<sup>۴</sup> مطرح شده است. بندورا (۱۹۷۷) یکی از نظریه‌پردازان یادگیری است که با به‌کارگیری مفهوم خودکارآمدی سهم بسزایی در فهم ما از نظریه‌ی یادگیری اجتماعی دارد. بندورا معتقد است که در بعضی از موارد، نتیجه‌ی کنترل خود بسیار قوی‌تر از نتایجی است که محیط خارج می‌تواند در فرد ایجاد نماید. از نظر وی چیزی سهمگین‌تر و ویرانگرتر از خوار شمردن خود وجود ندارد (به نقل از روئیک و رینگسین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸).

1. academic stress
2. Schwartz
3. Ahola & Hakanen
4. Bandoura
5. Roick & Ringeisen

خودکارآمدی به عنوان اعتماد به توانایی‌های خود برای انجام یک رفتار جهت رسیدن به پیامد مطلوب است (جوادی علمی، اسدزاده، دلاور و درتاج، ۱۳۹۹). یکی از جنبه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> است. خودکارآمدی تحصیلی عمدتاً به عقاید فرد در ارتباط با توانایی‌هایش، برای انجام یک رفتار و تکلیف علمی اشاره دارد (ظهره‌وند، ۱۳۸۹). در واقع، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، به معنای ادراک و باور دانش‌آموز از توانمندی‌های خود در فهم و یادگیری، حل مسائل درسی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است که این باور بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل گزینش اهداف، تصمیم‌گیری، میزان تلاش، سطح استمرار و پایداری و رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز تأثیرگذار است (بندورا، ۲۰۰۶). در واقع، خودکارآمدی به سطح اعتماد فرد نسبت به خود تلقی می‌گردد (شیخ‌الاسلامی، قمری و محمدی، ۱۳۹۵). این باورها از تجارب گذشته و کنونی در طول دوران مدرسه و نقش‌های خاص تأثیر می‌پذیرد. برک<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، به نقل از یوسف‌زاده، یعقوبی و رشیدی، ۱۳۹۰ معتقد است که خودکارآمدی فرد نقش حساسی در بازداری یا پایداری رفتار او در موقعیت‌های گوناگون ایفا می‌کند. براساس نظریه‌ی بندورا، باور دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای توانایی آن‌ها جهت موفقیت در مورد این تکالیف است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به تعیین اینکه دانش‌آموز چه کارهایی را می‌تواند با دانش و مهارت‌هایش انجام بدهد کمک می‌کند (لوییس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶، به نقل از انصاری، ۱۳۹۶). توجه، تمرکز و دقت در انجام کارها و تکالیف، باعث بالا رفتن و بهتر شدن عملکرد فرد در زمینه‌های مختلف از جمله تحصیلی می‌شود و میزان باور و اعتقادی که فرد به توانایی‌های خود دارد او را در انجام تکالیف دشوار، تواناتر می‌کند و فرد می‌تواند کارکرد بهتری داشته باشد و به موفقیت و پیشرفت در زمینه‌های تحصیلی دست پیدا کند (منگس و کالتابینو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). به اعتقاد شانک و زیمرمن<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) خودکارآمدی تحصیلی بر تلاش و مداومت فرد اثر می‌گذارد؛ بدین‌صورت که دانش‌آموزانی با حس قوی از خودکارآمدی در زمان مواجهه با چالش‌های تحصیلی، به احتمال بیشتری تلاش و مداومت طولانی را ضروری می‌دانند. شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی با خودکارآمدی بالا در رشته‌های تحصیلی مختلف تمایل دارند در تکالیفی درگیر شوند که به‌واسطه‌ی آن‌ها، زمینه‌ی افزایش دانش، مهارت‌ها و توانایی در این رشته‌ها وجود داشته باشد (آرتینو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲).

- 
1. Academic Self-Efficacy
  2. Berck
  3. Lewis
  4. Menges & Caltabiano
  5. Schunk & Zimmerman
  6. Artino

رویکردهای روانشناختی چندی در خصوص افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته‌اند. یکی از این برنامه‌ها، آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس<sup>۱</sup> است (دولت‌خواه، محمدی‌فر و امین‌بیدختی، ۱۳۹۷). این الگو، یک مداخله‌ی شناختی-رفتاری و چندمنظوره است که راهبردهای متنوعی از حل مساله و انطباق را به منظور مدیریت استرس آموزش می‌دهد (ریچی، کماردی اسمیتز و استرلینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). این روش درمانی همانند ایمن‌سازی پزشکی به منظور تشکیل پادتن‌های روانشناختی یا مهارت‌های مقابله با استرس به وجود آمده است که به‌ویژه در پیشگیری و کاهش علائم مرتبط با استرس مؤثر می‌باشند (یوسفلو و زارعی، ۱۳۹۶). کمالی زارچ و اریان (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان "تعیین اثربخشی آموزش حل مساله‌ی اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان" به این نتیجه رسیدند که آموزش حل مساله‌ی اجتماعی و تفکر انتقادی باعث افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان پسر پایه‌ی ششم شد. انصاری (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان "اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه‌ی شناختی رفتاری بر شادکامی، رضایت از مدرسه و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر اهواز" به این نتیجه رسیدند که نمرات پس‌آزمون شادکامی، رضایت از مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه تفاوت معنادار داشته است. برنامه‌ی آموزش مدیریت استرس می‌تواند رویکرد مناسبی برای افزایش شادکامی، رضایت از مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی باشد. لذا انجام این برنامه موجب ارتقاء بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان می‌شود. اپدن کامپ، تیمس، باکر و دمیروتی<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش مدیریت استرس بر متغیرهای سرزندگی تحصیلی و جهت‌گیری اهداف اثربخش است. ریچ، لنگاچر، آلینت، کیپ و پترسون<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی تحت عنوان "کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سرزندگی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان در معرض ابتلا به اعتیاد" به این نتیجه رسیدند که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی، در سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان در معرض خطر ابتلا موجب تغییر معناداری می‌شود.

آنچه از مرور پیشینه‌ی نظری و پژوهشی مشخص می‌شود، این می‌باشد که دانش‌آموزانی که از استرس تحصیلی بالایی برخوردارند، خودکارآمدی تحصیلی کمتری را در خود احساس می‌کنند که این آسیب نیاز به مداخله و درمان‌های مقتضی و به‌هنگام را برای این گروه از دانش‌آموزان ضروری می‌سازد. توجه به این مطالب و بررسی نتایج پژوهش‌های انجام شده نشانگر این موضوع است که در پژوهش‌های قبلی به‌طور ویژه و مستقیم به اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی پرداخته نشده است و بیشتر پژوهش‌های

1. Stress Immunization Training
2. Ritchie, Kenardy, Smeets & Sterling
3. Op den Kamp, Tims, Bakker & Demerouti
4. Reich, Lengacher, Alinat, Kip & Paterson

قبلی به ارتباط بین این متغیرها پرداخته‌اند و موضوع اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی در ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مغفول مانده است؛ بنابراین، این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دچار استرس تحصیلی انجام شد.

## ۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی بوده و از لحاظ روش از نوع آزمایشی می‌باشد که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پایه دهم دوره متوسطه دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از میان نواحی آموزش و پرورش شهر اردبیل یک ناحیه انتخاب شد. سپس از بین مدارس پسرانه‌ی دوره‌ی متوسطه‌ی دوم این ناحیه، دو مدرسه انتخاب شد. به دلیل شیوع ویروس کرونا، بعد از انجام هماهنگی‌های لازم، لینک پرسشنامه‌ها برای دانش‌آموزان پایه‌ی دهم ارسال شد و دانش‌آموزان پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی را پر کردند. ۴۰ دانش‌آموز (از هر مدرسه ۲۰ دانش‌آموز) که بیشترین نمره (۱۵۰ به بالا) را در پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی به دست آورده بودند، انتخاب شده و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱- همزمان با شرکت در پژوهش، از خدمات روانشناختی و روان‌درمانگری دیگری استفاده نکنند. ۲- اختلالات روانپزشکی نداشته و داروهای روانپزشکی مصرف نکنند. ۳- در مدت پژوهش، تحت مشاوره‌ی گروهی دیگری نباشند. ملاک‌های خروج نیز عبارت بودند از: ۱- عدم رضایت برای ادامه‌ی شرکت در پژوهش ۲- غیبت در بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی ۳- ناتوانی در انجام برنامه‌های جلسات آموزشی. در این پژوهش با توجه به شیوع ویروس کرونا، جلسات آموزشی از طریق اسکای‌روم انجام گرفت و تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش و کنترل به دلایل اخلاقی و قرارداد با پژوهشگر در جلسات شرکت نموده و به همین دلیل افت آزمودنی وجود نداشت. همچنین در ابتدای کار رضایت تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش جلب گردید.

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۹۹): پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) دارای ۳۰ سؤال است. ماده‌های این پرسشنامه با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای، ۴ (کاملاً موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم) و ۱ (کاملاً مخالفم) است و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر نمره ۱۲۰ می‌باشد. میزان همسانی درونی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش شده است (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹). شمس و تابع‌بردار (۱۳۹۰) برای

1. Jinks, & Morgan Academic Self-efficacy Questionnaire

بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و بار عاملی ماده‌ها را از ۰/۴۲ تا ۰/۷۶ گزارش کردند. جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی، با استفاده از آلفای کرونباخ، ضریب پایایی خودکارآمدی کلی را ۰/۷۶ به دست آوردند (به نقل از مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴).

پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی زازاکووا، لینچ و اسپینشاد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵): زازاکووا، لینچ و اسپینشاد (۲۰۰۵) نسخه‌ی جدید پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون به منظور سنجش میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه‌گیری می‌شود. در مقیاس استرس تحصیلی از مشارکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرت از به هیچ‌وجه استرس‌زا نمی‌باشد (نمره‌ی صفر) تا کاملاً استرس‌زا می‌باشد (نمره‌ی ده) تعیین کنند. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلمین نشان داده‌اند که این پرسشنامه از مولفه‌های استرس تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، خانواده و مدرسه تشکیل شده است (شکری و همکاران، ۱۳۸۹). شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تاییدی نیز وجود عوامل چهارگانه را تایید کرده‌اند. در مطالعه‌ی شکری و همکاران (۱۳۸۹) ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی برابر ۰/۹۵ به دست آمد.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس (مایکنام، ۱۹۷۹، ترجمه‌ی مبینی، ۱۳۸۶)

جلسات	هدف	شرح	تکلیف
اول	معارفه و برقراری ارتباط	معارفه، آشنایی اعضا با یکدیگر، تعیین قواعد و مقررات گروه، تعیین اهداف و انتظارات گروه، برقراری ارتباط مبتنی بر همکاری، بررسی انتظارات درمانی و ارائه بازخورد	-
دوم	آموزش تصویرپردازی ذهنی	مرور جلسه‌ی قبل، بررسی ماهیت استرس و رابطه‌ی آن با سلامت روان، آشناسازی، سوگیری خودتاییدی یا فرآیند خودکام‌بخش، تصویرپردازی ذهنی و ارائه بازخورد	ارائه‌ی تکلیف تصویرپردازی ذهنی
سوم	آموزش آرام‌سازی	مرور جلسه‌ی قبل، بررسی مشکلات ناشی از عدم خودکارآمدی تحصیلی، ارزیابی تأثیر تکنیک تصویرپردازی ذهنی و آموزش تکنیک آرام‌سازی و ارائه بازخورد در جهت افزایش خودکارآمدی، خودبازنگری، ثبت و درجه‌بندی منظم رفتارها، احساسات و افکار خاص	ارائه‌ی تکلیف آرام‌سازی
چهارم	آشنایی با افکار	مرور جلسه‌ی قبل، ارزیابی تأثیر آموزش تکنیک	ارائه‌ی تکلیف

افتراق میان افکار خودآیند و هیجانات	آرام‌سازی و توضیح و آشناسازی دانش‌آموزان با افکار خودآیند و افتراق نهادن میان افکار خودآیند و هیجانات و تأثیر آن بر خودکارآمدی و ارائه‌ی بازخورد	خودآیند	
ارائه‌ی تکلیف ثبت افکار خودآیند در برگه	مرور جلسه‌ی قبل، آموزش شناسایی افکار خودآیند، به‌کارگیری تکنیک پرسش‌گری سقراطی در طول جلسه، شناسایی موقعیت‌های مشکل‌آفرین در صورت ناتوانی در شناسایی افکار خودآیند و ارائه‌ی بازخورد	آشنایی و شناسایی خطاهای شناختی	پنجم
ارائه‌ی تکلیف ثبت افکار خودآیند در برگه	مرور جلسه‌ی قبل، توضیح و آشنایی با خطاهای شناختی که منجر به خودکارآمدی پائین می‌گردند، ارزیابی افکار خودآیند و آموزش پاسخ‌دهی به افکار خودآیند و ارائه‌ی بازخورد	آموزش حل مساله	ششم
ارائه‌ی تکلیف ثبت برگه، ثبت مراحل حل مساله	مرور جلسه‌ی قبل، آموزش تکنیک حل مساله، مسائل و مشکلات دانش‌آموزان، معرفی مراحل حل مساله، بارش فکری، فعالیت کلاسی (بحث گروهی): بحث در رابطه با مسائل مختلف و نحوه‌ی مساله‌گشایی آن‌ها) و ارائه‌ی بازخورد	جمع‌بندی	هفتم
-	مرور کلی جلسات، بررسی دستاوردهای مداخله، اتمام جلسات و اجرای پس‌آزمون		هشتم

### ۳. یافته‌های پژوهش

۴۰ دانش‌آموز (۲۰ نفر گروه آزمایش) و (۲۰ نفر گروه کنترل) پایه دهم دوره متوسطه دوم نمونه‌ی پژوهش حاضر را تشکیل دادند. در زیر به ارائه‌ی یافته‌های توصیفی و استنباطی پرداخته می‌شود.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	گروه	حجم نمونه	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمایش	۲۰	۶۰/۰۵	۳/۸۶
	کنترل	۲۰	۶۰/۲۵	۳/۷۰
پس‌آزمون	آزمایش	۲۰	۶۴/۷۰	۴/۲۴
	کنترل	۲۰	۶۱/۳۰	۴/۰۹

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه آزمایش در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب ۶۰/۰۵ و ۳/۸۶ و میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه کنترل در

مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۰/۲۵ و ۳/۷۰ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۴/۷۰ و ۴/۲۴ و میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۱/۳۰ و ۴/۰۹ می‌باشد. برای آزمون فرضیه از تجزیه و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. تجزیه و تحلیل کوواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه‌ی آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی شیب خط رگرسیون و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد و سپس از آنجایی که این مفروضه‌ها (بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف:  $P > 0/01$ ،  $Z$ ، بین ۰/۹۵ تا ۱/۰۵، همگنی شیب خط رگرسیون:  $P > 0/01$ ،  $F = 1/35$ ، و همگنی واریانس‌های خطا:  $P > 0/01$ ،  $F = 2/26$ ) برقرار بودند، از تجزیه و تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه‌ی میانگین نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۳: تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه آزمایش و کنترل

اندازه اثر	Sig	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۷۸	۰/۰۰۱	۱۲۹/۱۲	۵۱۳/۳۱	۱	۵۱۳/۳۱	پیش‌آزمون
۰/۴۷	۰/۰۰۱	۳۲/۴۸	۱۲۹/۱۱	۱	۱۲۹/۱۱	گروه
			۳/۹۷	۳۷	۱۴۷/۰۹	خطا

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ( $P < 0/01$ ،  $F = 32/48$ )، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان خودکارآمدی تحصیلی در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد.



### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی انجام گرفت. یافته‌ی پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل‌شده‌ی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه آزمایش و کنترل از لحاظ خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین‌صورت که آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس باعث افزایش قابل‌توجهی در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی گروه آزمایش‌شده بود؛ بنابراین فرضیه‌ی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌ی پژوهش حاضر به‌نوعی با یافته‌های کمالی زارچ و اریان (۱۳۹۹)، انصاری (۱۳۹۶)، اپدن کامپ، تیمس، باکر و دمیریوتی (۲۰۱۸) و ریچ، لنگاچر، آلینت، کیپ و پترسون (۲۰۱۷) همسو، می‌باشد.

در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان این‌گونه بیان کرد در بسیاری از مواقع دانش‌آموزان غلبه بر استرس را غیرممکن می‌دانند و دارای عزت‌نفس پایین هستند و از نظر مهارت‌های اجتماعی در سطح پایین قرار دارند، بنابراین دارای خلق‌وخوی نامناسب هستند و به رفتارهای پرخاشگرانه روی می‌آورند و یا از راهبردهای ناکارآمد جهت غلبه بر استرس استفاده می‌کنند. با آموزش مدیریت استرس به دانش‌آموزان، تصور دانش‌آموزان از خود و توانایی‌های خود تغییر می‌کند و راهبردهای مناسب جهت غلبه بر مشکلات را می‌آموزند و به‌جای استفاده از رفتارهای پرخاشگرانه به‌سوی رفتارهای جرات‌مند گام برمی‌دارند. به‌عبارت‌دیگر، آموزش مدیریت استرس همراه با خودکارآمدی با ایجاد تصور مثبت از خود و ایجاد خودنظم‌بخشی فرآیندهای فکری، انگیزش و حالت و حالات هیجانی و فیزیولوژیکی دانش‌آموز، ترس از شکست را کاهش می‌دهد، سطح آرزوها را بالا می‌برد و توانایی‌های حل مساله و تفکر تحلیلی را بهبود می‌بخشد و در نهایت موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه به دلیل ورود به دوران نوجوانی و همزمانی دوران تحصیلی خود با این دوران به‌عنوان مقطعی بسیار حساس، دچار تغییرات عمده‌ای در وضعیت تحصیلی آن‌ها می‌شود و ممکن است آن‌ها را دچار استرس تحصیلی کند. در این راستا آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس با بهره‌گیری از تکنیک‌هایی نظیر تصویرپردازی ذهنی، حل مساله و بازسازی شناختی به دانش‌آموزان می‌آموزد که از تأثیر شناخت‌ها بر هیجانات و رفتارهای خود، آگاه شوند و افکار خودآیند در موقعیت‌های استرس‌زا را شناسایی کنند، همین امر موجب می‌شود که دانش‌آموزان احساس بهتری نسبت به خود داشته باشند و از خودکارآمدی بالاتری برخوردار شوند. ایمن‌سازی در برابر استرس به فرآیند شناختی و رفتار ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که فرد از طریق آن می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازش‌یافته‌ی مقابله‌ای خود را در مقابل مشکلات روزمره تعیین، کشف یا ابداع کند (انصاری، ۱۳۹۶). هدف از ارائه‌ی این مهارت، کمک به افراد در جهت شناخت هرچه بهتر خود، برقراری روابط بین‌فردی مناسب و مؤثر، کنترل هیجانات، مدیریت داشتن بر شرایط تنش‌زا و حل کردن مسائل و مشکلات می‌باشد. در این‌بین دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی که از سطح

عزت‌نفس اندکی برخوردارند، سبب می‌گردد که با آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس، میزان استرس تحصیلی در آنان کاهش یابد، همین امر دلیلی می‌شود بر اینکه میزان خودکارآمدی بالاتری را در خود احساس کنند و نسبت به توانایی‌های خود، باور داشته باشند.

آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس سبب ایجاد احساس بدون قضاوت و متعالی از آگاهی می‌شود که براساس آن دانش‌آموزان می‌توانند هیجانات مثبت و منفی را بپذیرند؛ بنابراین، آموزش آن به دانش‌آموزان دارای استرس تحصیلی، باعث می‌شود که آنان احساسات، هیجانات و نشانه‌های هیجانی فردی و تحصیلی خود را بپذیرند و قبول و پذیرش این احساسات و هیجانات، باعث می‌شود تا این دانش‌آموزان با آرامش حاصل از پذیرش احساسات و هیجانات، بتوانند پردازش هیجانی و شناختی بهتری را از خود نشان دهند. این فرآیند باعث می‌شود تا آن‌ها روش‌های خلاقانه‌ی بهتری را جهت بهبود وضعیت تحصیلی خود به کار گرفته و با بهبود گام‌به‌گام عملکرد تحصیلی خود، توانمندی و خودکارآمدی تحصیلی بالاتری را نیز تجربه نمایند. همچنین، آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس در دانش‌آموزان دارای استرس تحصیلی باعث می‌شود که آنان با آگاهی از خلق و عواطف مثبت و منفی خود، مخصوصاً هیجانات مثبت تحصیلی، احساسات منفی خویش نسبت به تحصیل را کاهش دهند که به تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز نسبت به تحصیل در آن‌ها افزایش پیدا خواهد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای استرس تحصیلی ممکن است به دلیل شرایط خاص روان‌شناختی حاصل از این استرس تحصیلی، دچار خطای پردازش شناختی و هیجانی باشند. بر این اساس آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس با به‌کارگیری تکنیک پذیرش، به آن‌ها یاری می‌رساند که هیجانات خود را همان‌گونه که هستند، بپذیرند و انتظارات واقع‌بینانه‌ای از خود داشته باشد. این فرآیند سبب می‌شود که آن‌ها اضطراب ادراک‌شده‌ی کمتری را تجربه کرده و بر این اساس بتوانند با پذیرش روانی و آرامش روان‌شناختی، پردازش تکامل‌یافته‌تری را از خود نشان دهند. کسب آگاهی نسبت به هیجانات و پردازش شناختی قوی‌تر، قدرت حل مساله دانش‌آموزان را در مواجهه با هیجانات منفی تحصیلی بهبود می‌بخشد که این فرآیند نیز به بهبود عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی منجر می‌شود.

آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس از بعد عملکردی باعث کاهش استرس می‌شود که علت آن یادگیری چگونگی مواجهه با مشکلات و دشواری‌های غیرقابل اجتناب زندگی و کنار آمدن بهتر با استرس و رویدادهای ناخوشایند زندگی است. همچنین، از آنجاکه در آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس کنترل برانگیختگی فیزیولوژیکی، تمرین رفتاری و راهبردهای مقابله‌ای شناختی صورت می‌پذیرد، لذا افراد از خودکارآمدی بالاتری در برخورد با مسائل و رویدادها برخوردار خواهند بود. برنامه‌ی ایمن‌سازی در برابر استرس هم عملکرد ذهنی و هم عملکرد رفتاری فرد را تقویت می‌کند (چانگ و همکاران، ۲۰۰۴)، بنابراین، می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه‌ی ایمن‌سازی در برابر استرس نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود پیدا کنند که این عامل

موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان می‌شود. در واقع، اولین اصل مرکزی برنامه‌ی ایمن‌سازی در برابر استرس، این عقیده است که هر فردی در خودش توانایی عظیمی برای پذیرش آگاهی دارد و کاربرد این آگاهی می‌تواند به یادگیری عمیق و تغییر منجر شود.

علاوه‌براین، دانش‌آموزانی که برای حل کردن مسائل قویاً به کارآیی خود اعتقاد دارند، هنگام روبرو شدن با رویدادهای استرس‌زا به طرز قابل‌توجهی تفکر تحلیلی خود را از دست نمی‌دهند، درحالی‌که دانش‌آموزانی که به توانایی خود در حل کردن مسائل تردید دارند به‌صورت آشفتنه فکر می‌کنند. همچنین افراد با خودکارآمدی پایین احتمالاً این باور را دارند که مسائل مشکل‌تر از آنچه واقعاً به نظر می‌رسند، می‌باشند که این باور، اضطراب و استرس را تقویت کرده و یک دید محدودی برای حل بهتر یک مساله می‌دهد؛ اما خودکارآمدی بالا یک احساس آرامش در فرد برای روبرو شدن با تکالیف مشکل ایجاد می‌کند (اسکونک و پاچاریز، ۲۰۰۰)؛ بنابراین، آموزش مهارت ایمن‌سازی در برابر استرس، توانایی دانش‌آموزان را برای تحمل حالت‌های هیجانی و برداشت دانش‌آموزان در خصوص خود افزایش می‌دهد و آن‌ها را به مقابله‌ی مؤثر قادر ساخته و کاهش استفاده از راهبردهای مقابله‌ای غیرانطباقی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی را به دنبال خواهد داشت.

با توجه به یافته‌ی پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که مسئولین آموزش و پرورش دوره‌های آموزشی ایمن‌سازی در برابر استرس را برای دانش‌آموزان در نظر بگیرند و آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس به‌صورت خدمات مداخله‌ای در مدارس به‌صورت مستمر و منظم اجرا گردد تا بتوان مشکلات دانش‌آموزان دچار استرس تحصیلی را کاهش داد. محدود بودن جامعه‌ی آماری به دانش‌آموزان پایه دهم دوره متوسطه دوم و عدم وجود مرحله‌ی پیگیری از محدودیت‌های این پژوهش بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام گیرد. همچنین، پژوهشگران در آینده دوره‌ی پیگیری را نیز در پژوهش‌های خود لحاظ نمایند تا یافته‌ها قابلیت تعمیم‌پذیری بیشتری داشته باشند.

## منابع

- انصاری، هما. (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر شادکامی، رضایت از مدرسه و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر شهر اهواز». *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۱۷)، ۱۰-۱.
- جوادی علمی، لیلا؛ اسدزاده، حسن؛ دلاور، علی و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۹). «مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانش‌جویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۴)، ۱۹-۱.
- دولت‌خواه، مجید؛ محمدی‌فر، محمدعلی و امین بیدختی، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). «مقایسه اثربخشی برنامه‌ی موفقیت در مدرسه و مدیریت استرس بر خودکارآمدی، درگیری، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان». *مجله‌ی دستاوردهای روانشناختی*، ۲۵(۲)، ۱۸۰-۱۶۳.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: چاپ دوران.
- شکری، امید؛ کرمی نوری، رضا؛ فراهانی، محمدنقی، مرادی، غلامرضا و شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۹). «آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی». *مجله علوم رفتاری*، ۴(۴)، ۲۸۳-۲۷۷.
- شمس، فاطمه و تابع بردبار، فریبا. (۱۳۹۰). «نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی». *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱(۳)، ۸۹-۷۷.
- شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۷). «پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جوّ روانی-اجتماعی کلاس». *دوفصلنامه‌ی راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۱۱۱-۹۵.
- ظهوروند، راضیه. (۱۳۸۹). «مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آن‌ها». *فصلنامه علمی مطالعات روانشناختی*، ۶(۳)، ۷۲-۴۵.
- قنبری، سیروس و سلطانزاده، وحید. (۱۳۹۵). «نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در ارتباط بین خودکارآمدی پژوهشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان)». *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۶(۱۴)، ۶۷-۴۱.
- کمالی زارچ، محمود و اریان، جابر. (۱۳۹۹). «تعیین اثربخشی آموزش حل مساله اجتماعی و تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان». *نشریه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی*، ۳(۳)، ۴۴-۳۵.
- مایکنبام، دان. (۱۹۷۹). *آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس* (ترجمه سیروس مبینی، ۱۳۸۶). تهران: رشد.
- مظاهری، زینب و صادقی، احمد. (۱۳۹۴). «ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان». *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۲)، ۸۰-۶۱.

یوسفزاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم و رشیدی، معصومه. (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه». *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، ۱(۳)، ۱۱۸-۱۳۳.

- Ahola, K.; Hakanen, J. (2007). "Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists". *Journal of Affective Disorders*, 104(1-3), 103-110.
- Artino, A. R. (2012). "Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice". *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Bandura, A. (2006). *Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt*. In S.I. Donaldson, D.E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). "Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale". *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Menges J, Caltabiano M. (2019). "The effect of mindfulness on self-efficacy: a randomised controlled trial". *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 7(7), 170-186.
- Op den Kamp, E. M., Tims, M., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). "Proactive vitality management in the work context: development and validation of a new instrument". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(4), 493-505.
- Reich, R. R., Lengacher, C. A., Alinat, C. B., Kip, K. E., Paterson, C., Ramesar, S., & Budhrani-Shani, P. (2017). Mindfulnessbased stress reduction in post-treatment breast cancer patients: immediate and sustained effects across multiple symptom clusters.
- Ritchie, C., Kenardy, J., Smeets, R., Sterling, M. (2015). "StressModEx--Physiotherapist-led Stress Inoculation Training integrated with exercise for acute whiplash injury: study protocol for a randomised controlled trial". *Journal of Physiotherapy*, 61(3), 157-162.
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2018). "Students' math performance in higher education: Examining the role of self-regulated learning and selfefficacy". *Learning and Individual Differences*, 65(5), 148-158.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, K. R. (2008). Between today and tomorrow: Procrastination and subjectivity. Unpublished doctoral dissertation, Adelphi University.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). "Self-efficacy, Stress, and academic success in college". *Research in Higher Education*, 46(6), 678-706.