

تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی

علیرضا هوائی^۱، شهرام محمدخانی^۲

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

^۲ دکتری روانشناسی بالینی، دانشیار دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی "تأثیر آموزش مهارت های زندگی (مهارت های خودآگاهی، جرأت مندی، حل مسأله و مقابله با استرس)، بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان شهرستان نیشابور (۱۳۸۸-۸۹)" صورت گرفت. طرح پژوهشی حاضر طی دو مرحله انجام شد. ابتدا تعداد ۳۲۰ دانش آموز سال سوم دبیرستان (۱۴۳ دختر و ۱۷۷ پسر) با پرسش نامه های خودکارآمدی عمومی شرز (GSE)، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (AESI) و پرسش نامه ی محقق ساخته ی جمعیت شناختی مورد سنجش قرار گرفتند. سپس ۷۲ نفر که نمرات استرس تحصیلی آنان یک انحراف استاندارد از میانگین بالاتر بود، انتخاب و بصورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و کنترل گمارش شدند. دانش آموزان گروه آزمایش ۱۰ جلسه در کارگاه آموزش مهارت های زندگی آموزش دیدند درحالی که گروه کنترل هیچ آموزشی نداشتند. پس از اتمام جلسات آموزشی، مقیاس های به کار رفته در پیش آزمون مجدداً به عنوان پس آزمون در مورد هر دو گروه آزمایشی و کنترل اجرا شد و مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که دوره ی آموزش گروهی مهارت های زندگی، باعث افزایش معنی دار خودکارآمدی ($p=0/03$)، کاهش معنی دار استرس تحصیلی کل ($p=0/000$) و استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین/ معلمان ($p=0/037$) در دانش آموزان سال سوم دبیرستان نیشابور شده است؛ اما باعث کاهش معنی دار استرس ناشی از انتظارات از خود ($p=0/08$) نشده است. نتیجه گیری: با وجود محدودیت هایی که در این پژوهش وجود داشت، نتایج حاکی از این بود که آموزش مهارت های زندگی در افزایش خودکارآمدی و کنترل هیجانات تحصیلی مؤثر است.

واژه های کلیدی: مهارت های زندگی؛ خودآگاهی؛ جرأت مندی؛ حل مسأله؛ مقابله با استرس؛ خودکارآمدی استرس تحصیلی

۱- مقدمه

چند برابر شدن افت تحصیل از ابتدایی به متوسطه (آمار آموزش و پرورش سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵) نشان دهنده ی مشکلات و معضلاتی است که فراروی دانش آموزان مقطع متوسطه قرار دارد. بدین روی این مقطع را می توان بستری برای تجربه ی هیجانات منفی تحصیلی قلمداد کرد. چراکه نوجوانان بین دو نظام اصلی گرفتار هستند که هر دو ی آن ها در حال تغییرند. اول نوجوانان باید با تغییرات درونی، شناختی و غدد کنار بیایند، در حالی که در همان زمان در حال رویارویی با یک سری ناپایداری ها و تغییرات در روابط بیرونی هستند. جوامع صنعتی نیز با طولانی کردن دوره وابستگی هویت یابی نوجوان را دشوار می سازند (شهرآرای، ۱۳۸۴). نوجوان به دنبال هویت تحصیلی، حرفه ای و اجتماعی خود است که بیشتر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی وی وابسته است. از این رو میل به یادگیری و پیشرفت را می توان به عنوان یکی از بسترهای تجربه هیجان های تحصیلی مثبت و منفی دانست (شکری، کدیور و دانشورپور، ۱۳۸۶). علاوه بر این فرض می گردد که هیجانات تحصیلی علاوه بر فرایندهای شناختی و عملکرد یادگیرندگان، بر سلامت روان شناختی و جسمی آنان نیز اثر می گذارد (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲؛ نقل از گوئتز، پکران، هال و هگ، ۲۰۰۶). همچنین هیجانات تحصیلی از جمله استرس تحصیلی کیفیت زندگی تحصیلی و سلامت روانی فرد را تحت تاثیر قرار می دهند. در پژوهشی نشان داده شد که تجربه هیجانات منفی از جمله استرس تحصیلی، بطور قابل ملاحظه ای کیفیت زندگی تحصیلی و اثربخشی مدرسه را تحت تاثیر قرار می دهد (کاراتزیاس و همکاران، ۲۰۰۲). از سوی دیگر مطابق با نظریه شناختی هیجانات، "استرس" به عنوان رابطه ی بین فرد و محیط تعریف می شود که فرد آن را در رابطه با بهزیستی خود ارزیابی می کند و شامل منابع تنش زا و فراتر از حد انتظار فرد است (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۳، نقل از گوارتز و گرگوری، ۲۰۰۴). در فرایند ارزیابی شناختی از یک موقعیت، در این دیدگاه دو فرایند قابل شناسایی است. فرایند ارزیابی اولیه به ادراک ماهیت و میزان ریسک پذیری یا تهدید آمیز بودن بلقوه موقعیت برمی گردد و ارزیابی ثانویه به ادراکات مربوط به منابع درون فردی و مربوط به خود شخص و مهارت وی در سازگاری با موقعیت اشاره دارد. هر دو فرایند اثر مستقیمی روی تجربه هیجانات توسط فرد دارد (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۳، نقل از گوارتز و گرگوری، ۲۰۰۴). این درحالی است که همانطور که در بالا اشاره شد تجربه هیجانات منفی از جمله اضطراب، افسردگی و استرس با اثرگذاری بر فرایند های ارزیابی شناختی، علاوه بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، بهزیستی ذهنی و سلامت روان شناختی و هیجانی آن ها را نیز تحت تاثیر قرار می دهد (کاراتزیاس و همکاران، ۲۰۰۲).

از طرف دیگر به نظر می رسد که یکی از عواملی که در بروز هیجانات منفی تحصیلی از جمله استرس تحصیلی اهمیت دارد، احساس خودکارآمدی پایین افراد مبتلا به استرس تحصیلی در موقعیت های تحصیلی باشد (کالاسن، کراوچک و راجانی، ۲۰۰۷). خودکارآمدی به اعتقاد فرد در اینکه می تواند فعالیت لازم جهت رسیدن به نتایج ویژه را انجام دهد اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷؛ نقل از کالاسن، کراوچک و راجانی، ۲۰۰۷). بندورا اذعان می دارد که خودکارآمدی ادراک شده به اعتقاداتی مربوط به توانایی های فردی در سازمان دادن یا اجرای دوره هایی از فعالیت که برای ایجاد پیشرفت های معین لازم است اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷؛ نقل از بیز و سالانوا، ۲۰۰۴). بعقیده بندورا، نظریه ی خودکارآمدی نظریه ای جامع است که چهارچوب یکپارچه مفهومی از خاستگاه اعتقادات شخصی در مورد کارآیی، ساختار، کارکرد و فرایند آن و همچنین نتایج گوناگونی که ایجاد می کند را توضیح می دهد (بندورا، ۱۹۹۷؛ بندورا، ۱۹۹۹ و بندورا، ۲۰۰۱؛ نقل از بیز و سالانوا، ۲۰۰۴).

مطابق نظریه خودکارآمدی، اثرات خودکارآمدی ادراک شده با منابع استرس زای عمده سازگاری دارد. (هادجیستاوروپولوس و همکاران، ۲۰۰۷). اعتقادات خودکارآمدی بر میزان تلاشی که شخص صرف می کند و سطح مقاومت فرد در هنگام مواجهه با یک موقعیت پر استرس تاثیر دارد (بندورا، ۱۹۹۷). در پژوهشی که کالاسن، کراوچک و راجانی (۲۰۰۷)، به منظور مطالعه رابطه بین به تعویق انداختن تحصیل و خودکارآمدی و خودگردانی انجام دادند، مشخص شد که در محیط های آموزشی تعلل تحصیلی با سطوح پایین خودگردانی، خودکارآمدی و عزت نفس و با سطوح بالای اضطراب، استرس و ناخشنودی رابطه دارد (کالاسن، کراوچک و راجانی، ۲۰۰۷). همچنین محققان (گلوریا و رابینسون کورپیوس، ۲۰۰۱ و گلوریا، رابینسون کورپیوس، هامیلتون و ویلسون، ۱۹۹۹)، نشان دادند که استرس تحصیلی، عزت نفس، ارزش و تعهد به آموزش از جانب خودکارآمدی قابل

پیش بینی است. در واقع خودکارآمدی، پیش بینی کننده قابل توجهی جهت تصمیمات طولانی مدت آموزش خواهد بود (دیکسون، آردوندو و رابینسون کوریوس، ۲۰۰۵).

مداخلات درمانی در زمینه استرس تحصیلی بر درمان های رفتاری، شناختی، شناختی- رفتاری، هورمون درمانی و هنر درمانی و در مطالعات اخیر بر برنامه های مدیریت استرس با تاکید بر راهبردهای مقابله ای موثر، مدیریت زمان، آموزش حل مساله و تقویت منابع انگیزشی و شناختی در یادگیرندگان، مبتنی بوده است (هیروکاوا، یاگی و میوتا، ۲۰۰۲، برینت و همکاران، ۲۰۰۶، برینت، مولدز، گاتری و نیکسون، ۲۰۰۵، اسپانگلر، سیمونز، مونرو و ذاس، ۱۹۹۷، متیوز و همکاران، ۲۰۰۵، کیسون، لاستتر و گوینز، ۲۰۰۵، چارد، ۲۰۰۵)؛ اما تحقیقات بیانگر آنست که اگرچه این نوع درمان ها موثر است، اما محدودیت هایی نیز دارد. از جمله اینکه بسیاری از افراد در پاسخ به درمان موفق نیستند یا اینکه بهبودی اندکی حاصل شده است. به بیان دیگر این نوع از درمان، از جامعیت کمی برخوردار بوده و روی تعداد کمی از افراد که فقط درجات کمی از اضطراب را دارا هستند و نه روی درجات بالای اضطراب باعث کم شدن استرس می شوند (هیروکاوا، یاگی و میوتا، ۲۰۰۲). با توجه به محدودیت های ارائه شده، پژوهشگر بر آن است که یک روش درمانی گروهی، موثر و کارا جهت کنترل استرس تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان ارائه دهد.

از جمله برنامه های آموزشی که می تواند در زمینه افزایش خودکارآمدی و کاهش استرس تحصیلی موثر واقع شود. برنامه آموزشی مهارت های زندگی می باشد. آموزش مهارت های زندگی به دانش آموزان مورد تاکید بسیاری از مربیان و صاحب نظران تعلیم و تربیت بوده است (شکوهی، ۱۳۶۸، ص ۲۰۳). برای مثال از نظر جان دیوئی هدف تعلیم و تربیت آماده کردن شهروندان برای خود گردانی است و این یادگیری مثل هر یادگیری دیگری باید از راه عمل صورت گیرد. به نظر دیوئی بزرگترین نقص آموزشگاه های سنتی که مایه بسی تأسف است، آن است که در آن سعی می شود در محیطی که فاقد هرگونه روح اجتماعی است، برای اجتماع اعضای شایسته و مفید تربیت کند. (شکوهی، ۱۳۶۸، ص ۲۰۳).

برنامه آموزش مهارت های زندگی یک مدل روانی- آموزشی و یک مدل ارتقاء سلامت است که براساس چند مدل نظری از جمله نظریه ی خودکارآمدی و یادگیری اجتماعی بندورا (بندورا، ۱۹۷۷؛ نقل از بوتوین، ۲۰۰۰، بوتوین، شینک و آرلاند، ۱۹۹۵، اپستاین، ویلیامز و بوتوین، ۲۰۰۲)، رفتار مشکل ساز (جسر و جسر، ۱۹۷۷؛ نقل از بوتوین، ۲۰۰۰، بوتوین، شینک و آرلاند، ۱۹۹۵، جسر، ۱۹۹۱ و اپستاین، ویلیامز و بوتوین، ۲۰۰۲)، نظریه ی ارتباطات متقاعدکننده (مک گویر، ۱۹۶۸؛ نقل از بوتوین، ۲۰۰۰) و نظریه ی خوسه های همسال (آتینگ و بیوایز، ۱۹۸۷؛ نقل از بوتوین، ۲۰۰۰) است و اولین بار توسط دکتر گیلبرت بوتوین و جهت کاهش رفتارهای پرخطر و پیشگیری از سوء مصرف مواد طراحی و تدوین شده است. در مبنای نظری این مدل یادگیری فرایندی فعال مبتنی بر تجربه فرض شده است که از طریق مشاهده رفتار های دیگران و پیامدهای آن حاصل می شود (بیرامی، ۱۳۸۵). این برنامه مدلی روانی- آموزشی بر مبنای مداخله ی گروهی است که در مدارس سراسر جهان بطور گسترده ای بکار می رود (الیسا و همکاران، ۱۹۹۷، گادزا، گینتر و هورن، ۲۰۰۱ و سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۶، نقل از شکتمن، لوی و لکتنتریت، ۲۰۰۵). هدف از این برنامه ارتقاء بهزیستی کودکان و بزرگسالان به منظور کمک به آن ها جهت رضایت از زندگی است، (شکتمن، لوی و لکتنتریت، ۲۰۰۵ و گوداس، درمیت زاکی و لئوندری، ۲۰۰۶). این برنامه از حدود دو دهه گذشته (۱۹۹۳) توسط سازمان جهانی بهداشت و عمدتاً برای پیشگیری از رفتارهای پرخطر به ویژه سوء مصرف مواد در نوجوانان طراحی شده است (سازمان جهانی بهداشت، ترجمه نوری قاسم آبادی و محمدخانی، ۱۳۷۹)؛ اما در خصوص کارایی و اثربخشی آن در زمینه مسائل تحصیلی مطالعات اندکی انجام شده است. به همین دلیل پژوهش حاضر در صدد است اثربخشی این برنامه را در زمینه متغیرهای تحصیلی به ویژه جهت ارتقاء سطح خودکارآمدی و متعاقب آن کاهش استرس تحصیلی و بهبود سلامت روان در دانش آموزان در معرض استرس مورد بررسی قرار دهد.

این مهارت ها بر اساس گزارش سازمان جهانی بهداشت، شامل ۱۰ مهارت عمده برای رویارویی با زندگی پرتنش تحصیلی است. مهارت های زندگی شامل توانایی در برقراری ارتباط، تصمیم گیری، حل مساله، تفکر نقادانه، تفکر خلاق، جراتمندی، مقابله با هیجانات شدید، خودآگاهی و همدلی، توانایی درخواست کمک و حمایت از دیگران و مقابله با استرس است (مقدم،

شمس علیزاده و وفایی بانه، ۱۳۸۵). با مطالعه ای اجمالی در ادبیات پژوهش درمی یابیم که مهارت های خودآگاهی، حل مسأله، جراتمندی و مقابله با استرس بیشترین ارتباط را با متغیر های پژوهش دارند. از آن جمله اثربخشی آموزش مهارت های حل مسأله و جراتمندی برای کاهش علائم پریشانی و استرس و افزایش کارکردهای سازگارانه افراد دوچار اختلال روان پزشکی دوگانه مورد تایید قرار گرفته است (نیز، نیز و آری، ۱۹۹۱). همچنین خودکارآمدی اثر مستقیمی بر حل مسأله دارد (چن، ۲۰۰۲ و هافمن و اسپاتری، ۲۰۰۷). ریلی و فاوا (۲۰۰۳)، نیز رابطه مثبت و معناداری بین مدیریت استرس و خودکارآمدی گزارش کرده اند. در پژوهش دیگری نیز ارتباط بین خودکارآمدی و خودآگاهی مورد بررسی قرار گرفته است؛ که خودآگاهی با خودکارآمدی رابطه مثبتی داشت (گینیس، جانگ و گاوین، ۲۰۰۳). در پژوهش دیگری نشان داده شد که زنان با جرات مندی بالا هیجانات منفی و استرس کمتر و نیز هیجانات مثبت بیشتری را نسبت به زنان با جرات مندی پایین گزارش کرده اند (توماکا، پالاسیوز، سنیدر، کلوتلا، کونکا و هرالد، ۱۹۹۹). همچنین در پژوهش دیگری، باکر (۲۰۰۳)، اثر مستقیم توانایی های حل مسأله بر سازگاری روانی- اجتماعی در دانشگاه، سطوح ادراک استرس و عملکرد تحصیلی را نشان داد. با توجه به موارد فوق پژوهش حاضر به منظور بررسی اثر آموزشی مهارت های زندگی شامل مهارت های خودآگاهی، حل مسأله، جراتمندی و مقابله با استرس بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی انجام شد. به عبارت بهتر مسأله پژوهش این بود: آیا آموزش مهارتهای زندگی بر خودکارآمدی و استرس تحصیلی دانش آموزان تاثیر می گذارد؟

۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تجربی حقیقی است و در آن از طرح پیش آزمون = پس آزمون با گروه گواه استفاده شده است. متغیر مستقل، آموزش گروهی مهارت های زندگی (مهارت های خودآگاهی، جرات مندی، حل مسأله و کنترل استرس) و متغیرهای وابسته، خودکارآمدی و استرس تحصیلی است. متغیرهای پیش آزمون، جنسیت و رشته ی تحصیلی نیز با استفاده از تحلیل کواریانس مهار شدند.

۲-۱ - جامعه ی آماری

جامعه ی آماری پژوهش حاضر، شامل همه ی دانش آموزان سال سوم دبیرستان شهرستان نیشابور در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ بود که تعداد ۲۵۶۰ نفر بودند.

۲-۲ - حجم نمونه و روش گزینش آن:

طرح پژوهشی حاضر یک طرح دو مرحله ای بود. در ابتدا و جهت گزینش دانش آموزان در معرض استرس تحصیلی، با مراجعه به اداره ی آموزش و پرورش شهر نیشابور آماری از تعداد دانش آموزان سال سوم دبیرستان نیشابور تهیه شد. سپس با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه از روی حجم جامعه (حسن زاده، ۱۳۸۳، ص ۱۳۳) تعداد دانش آموزان حجم نمونه ۳۲۰ نفر تعیین شد. در پژوهش حاضر برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای استفاده شد. در مرحله ی دوم طرح ابتدا تمامی دانش آموزانی که در متغیر استرس تحصیلی به میزان یک انحراف استاندارد از میانگین بالاتر بودند به عنوان شرکت کنندگان مرحله ی دوم انتخاب شدند. این تعداد شامل ۷۳ نفر ۳۷ پسر و ۳۶ دختر بود و برای حفظ برابری یک نفر از پسران نیز حذف شد. جهت گمارش شرکت کنندگان در گروه های آزمایشی و کنترل از نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شد و شرکت کنندگان در دو گروه برابر ۳۶ نفری شامل ۱۸ دختر و ۱۸ پسر گمارش شدند.

۲-۳ - ابزار های پژوهش

الف. مقیاس سنجش خودکارآمدی: در این پژوهش برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی (GSE) شرز و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شده است. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت و با ۱۷ سؤال تدوین شده است که در مقابل هر سؤال ۵ گزینه تا کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم وجود دارد و نمرات آن ها نیز از ۱ تا ۵ تغییر می کند. (بیرامی، ۱۳۸۵). پایین ترین نمره ۱۷ و بالاترین نمره ۸۵ است. خصوصیات روان سنجی آن رضایت بخش گزارش شده است. در پژوهشی ضریب پایایی این آزمون ۰/۷۴ و در پژوهشی دیگر ۰/۸۴ گزارش شده است. همسانی درونی آزمون در پژوهش بیرامی از طریق آلفای

کرونباخ^۱ ۰/۷۹ بدست آمده است (بیرامی، ۱۳۸۵). در این پژوهش نیز همسانی درونی این آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد.

ب. پرسشنامه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی: با توجه به نقش پارادایم های فرهنگی در تعیین عوامل اثرگذار بر تجربه استرس تحصیلی، انگ^۲ و هوان^۳ (۲۰۰۶) در مطالعه ای ساخت و بررسی اعتباریابی اولیه بدست آمده از نمرات پرسشنامه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (AESI)^۴ را بر روی دانش آموزان دوره های راهنمایی و دبیرستان مورد هدف قرار دادند. در بخش اول، نتایج مطالعه آنان با هدف انجام تحلیل عاملی اکتشافی بر روی ۷۲۱ نوجوان، یک مقیاس ۹ سوالی با ۲ عامل انتظارات والدین / معلمان (۵ سوال) و انتظارات خود (۴ سوال) را نشان داد. در بخش دوم، نتایج تحلیل عاملی تاییدی ساختار دو عاملی بدست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی در بخش پیشین را تایید کرد. در نهایت و در بخش سوم، پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آزمون بازآزمون بررسی و تایید گردید. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارش دهی است که به وسیله دانش آموزان راهنمایی و دبیرستانی پاسخ داده می شود. انگ و هوان (۲۰۰۶) پرسشنامه حاضر را به منظور اندازه گیری استرس ادراک شده به وسیله دانش آموزان در موقعیت های تحصیلی طراحی کردند. در این پرسشنامه، منابع استرس شامل انتظارات معلمان / والدین و انتظارات فرد از خود است. این پرسشنامه شامل ۲ مقیاس است. مقیاس اول مربوط به انتظارات والدین / معلمان است که از طریق ۵ سوال (۹، ۷، ۶، ۵، ۴) و مقیاس دوم، انتظارات خود که از طریق ۴ سوال (۸، ۳، ۲، ۱) اندازه گیری می شود. هر سوال بر روی یک طیف ۵ درجه ای (۱= هرگز صدق نمی کند تا ۵= تقریباً همیشه صدق می کند) پاسخ داده می شود. در این پرسشنامه نمرات بالاتر نشان می دهد که فرد استرس بیشتری را تجربه می کند. ضرایب آلفای کرونباخ (به منظور بررسی همسانی درونی) در این پژوهش برای عامل های انتظارات والدین / معلمان، انتظارات خود و نمره کلی AESI به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۳ به دست آمد. نتایج مطالعه شکری و همکاران، ۱۳۸۶، نشان می دهد که همسو با مطالعه انگ و هوان (۲۰۰۶)، AESI و خرده مقیاس های آن نمرات پایا و روایی را به منظور اندازه گیری استرس تحصیلی ناشی از انتظارات خود و دیگران در دانش آموزان ایرانی فراهم می آورد. ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و عامل های دوگانه AESI نشان می دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی نیز برخوردار است. این ضرایب بین ۰/۶۹ و ۰/۸۳ بدست آمد (شکری و همکاران، ۱۳۸۶). این ضرایب در پژوهش انگ و همکاران (۲۰۰۹) برای نمونه ی نوجوانان کانادایی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ و برای نمونه ی نوجوانان سنگاپوری به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ گزارش شده است. در این پژوهش جهت محاسبه ی همسانی درونی مقیاس برای عامل های انتظارات والدین / معلمان، انتظارات خود و نمره کلی AESI از آلفای کرونباخ استفاده شد و این ضرایب به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۳ و ۰/۷۸ محاسبه شد.

ج. پرسش نامه ویژگی های جمعیت شناختی: پرسشنامه ویژگی های جمعیت شناسی شامل پرسش های مربوط به متغیر های جنسیت، محل زندگی (شهر یا روستا)، رشته ی تحصیلی، شغل پدر و میزان سواد پدر است که توسط پژوهشگر تهیه شده است.

۴-۲- شیوه ی اجرا و روش های آماری

پس از استخراج نتایج اولیه و گمارش شرکت کنندگان در گروه های آزمایشی و کنترل، شرکت کنندگان گروه آزمایشی جهت شرکت در دوره ی آموزشی دعوت شدند و برای آنان برنامه ی آموزش گروهی مهارت های زندگی در قالب ۱۰ جلسه ی یک و نیم ساعته برگزار شد. ۱۰ تا ۱۲ روز پس از آخرین جلسه پس آزمون با استفاده از همان مقیاس های خودکارآمدی و استرس تحصیلی بر روی هر دو گروه آزمایشی و کنترل انجام شد. چارچوب کلی جلسات بر اساس کتاب های آموزشی مهارت های چهارگانه ی مذکور که به منظور استفاده در مدارس تهیه و تدوین شده بود، تنظیم شد. نحوه ی کار به این ترتیب بود که در

1. Alpha cronbach
2. Ang
3. Huan
4. Academic Expectations Stress Inventory (AESI)

اولین جلسه ابتدا پس از احوال پرسی، خوشامدگویی و تشکر از شرکت کنندگان در طرح و همچنین معرفی محقق و مدرس دوره؛ قوانین، اصول شرکت در کارگاه آموزشی و فواید شرکت در کارگاه آموزشی، لزوم شرکت منظم در جلسات و محرمانه بودن بحث های انجام شده و توصیه هایی برای عملکرد بهتر شرکت کنندگان ارائه شد. سپس از شرکت کنندگان خواسته شد که خود را بطور کامل معرفی کنند و از شیوه ی معرفی افراد بحث در مورد خودآگاهی و میزان شناخت هر فرد از خود به طور اختصاصی شروع شد. خودآگاهی به عنوان اساسی ترین عامل در سلامت روان معرفی شد. با این پیش زمینه برکه ای در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت و از آنان خواسته شد که خود را با تمام خصوصیات مثبت و منفی که دارند توصیف کنند و در کلاس مورد بحث و بررسی قرار دهند.

در هریک از جلسات دوم تا دهم نیز ابتدا در مورد چگونگی انجام تکالیف خانگی مربوط به جلسه ی قبل و نتیجه ی استنباط شده از شرکت کنندگان سوال می شد و سپس در مورد طرح درس ویژه ی آن جلسه بحث می شد. در بعضی از جلسات نیز از افرادی که قبلاً مشکل یا مسأله ای داشته اند و توانسته اند آن را به شیوه ای کارا و مؤثر حل و فصل کنند، دعوت می شد تا به عنوان الگوهای موفق تجارب خود را در جلسه مطرح کنند؛ و سپس مهارت لازم به شرکت کنندگان آموزش داده می شد و در پایان هر جلسه تکالیف خانگی که بیشتر بر تکالیف کتاب کار استوار بود برای شرکت کنندگان توضیح داده می شد و از خواسته می شد که طی هفته آن را تمرین کنند. به طور کلی روش های آموزشی که در این طرح استفاده شد شامل، فعالیت در گروه های کوچک و بزرگ، بارش فکری، ایفای نقش، تعویض نقش، بازی، سوال کردن، جملات ناتمام و مباحثه بود. در پژوهش حاضر با توجه به هدف مورد نظر از میان روش های پژوهش در علوم تربیتی و روان شناسی، روش تجربی و از میان طرح های تجربی طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و همچنین روش آماری مناسب آن یعنی تحلیل کواریانس مورد استفاده قرار گرفت. در تحلیل کواریانس متغیرهای مداخله گر مهار می شوند یعنی تأثیر آن ها از روی متغیرهای وابسته برداشته می شود و سپس دو گروه از لحاظ نمرات باقی مانده مقایسه می شوند.

۳- نتایج

میانگین و انحراف معیار نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش و گروه کنترل در میزان کلی استرس تحصیلی، خرده مقیاس استرس ناشی از انتظارات از خود، خرده مقیاس استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمین و خودکارآمدی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون در جدول ۱ آمده است.

با توجه به جدول ۱ بر مبنای یافته های بدست آمده میانگین نمرات استرس تحصیلی در مرحله ی پیش آزمون برای گروه آزمایشی ۳۹/۷۵ و برای گروه کنترل ۳۹/۹۹ گزارش شده بود. نتایج آزمون t مستقل نشان داد که تفاوت معناداری در نمرات پیش آزمون گروه آزمایشی و گروه گواه مشاهده نشد ($t = ۰/۳۷$, $p = ۰/۷۱$). همچنین میانگین نمرات استرس تحصیلی ناشی از انتظارات از خود در پیش آزمون برای گروه آزمایشی ۲۲/۸۳ و برای گروه کنترل ۲۲/۶۶ بود. نتایج آزمون t مستقل نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر استرس تحصیلی ناشی از انتظارات از خود وجود ندارد ($t = ۰/۳۵$, $p = ۰/۷۳$). در خرده آزمون استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین/معلمین نیز میانگین گروه آزمایشی ۱۶/۳۴ و میانگین گروه کنترل ۱۶/۸۶ بدست آمد. برای این نمرات نیز نتایج آزمون t مستقل نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد و گروه ها همتا هستند ($t = ۰/۹۶$, $p = ۰/۳۴$). همچنین در خصوص خودکارآمدی، میانگین گروه آزمایشی ۶۲/۲۵ و گروه کنترل ۶۳/۵۲ بود. نتایج آزمون t مستقل نشان داد که بین نمرات خودکارآمدی دو گروه در پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ($t = -۰/۵$, $p = ۰/۶۲$). بدین روی با توجه به اینکه تفاوت معناداری بین شرکت کنندگان دو گروه مداخله و کنترل در متغیرهای مورد بررسی وجود نداشت دو گروه قابل مقایسه هستند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات گروه آزمایشی و گروه کنترل به تفکیک جنسیت و کل آزمودنی ها در استرس تحصیلی و خرده آزمون های آن و خودکارآمدی.

مراحل	نمونه	جنسیت	شاخص مقوله	استرس تحصیلی ناشی از انتظارات از خود	استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین/ معلمان	استرس تحصیلی کلی	خودکارآمدی
پیش آزمون	گروه آزمایشی	پسر	میانگین	۲۲/۹۴	۱۵/۹۳	۳۹/۹۱	۶۲/۴۴
		پسر	انحراف معیار	۱/۶۶	۲/۱۶	۲/۴۹	۹/۴۸
		دختر	میانگین	۲۲/۷۲	۱۶/۷۳	۳/۶۰	۶۲/۰۸
		دختر	انحراف معیار	۲/۱۱	۲/۱۹	۲/۵۳	۱۰/۹۶
		کل	میانگین	۲۲/۸۳	۱۶/۳۴	۳۹/۷۵	۶۲/۲۵
		کل	انحراف معیار	۱/۸۸	۲/۱۸	۲/۴۷	۱۰/۰۹
	گروه کنترل	پسر	میانگین	۲۲/۵۷	۱۶/۲۱	۳۹/۷۵	۶۷/۲۱
		پسر	انحراف معیار	۱/۶۰	۲/۵۲	۲/۵۷	۹/۱۲
		دختر	میانگین	۲۲/۷۳	۱۷/۴۷	۴۰/۲۱	۶۰/۰۸
		دختر	انحراف معیار	۲/۱۲	۰/۹۲	۲/۳۵	۸/۰۸
		کل	میانگین	۲۲/۶۶	۱۶/۸۶	۳۹/۹۸	۶۳/۵۲
		کل	انحراف معیار	۱/۸۶	۱/۹۴	۲/۴۳	۹/۱۹
پس آزمون	گروه آزمایشی	پسر	میانگین	۲۲/۷۶	۱۶/۰۷	۳۹/۸۳	۶۴/۸۳
		پسر	انحراف معیار	۱/۶۲	۲/۳۱	۲/۴۸	۹/۴۴
		دختر	میانگین	۲۲/۷۲	۱۷/۱۰	۳۹/۹۰	۶۱/۰۸
		دختر	انحراف معیار	۲/۰۸	۱/۶۹	۲/۴۲	۹/۵۲
		کل	میانگین	۲۲/۷۴	۱۶/۶۰	۳۹/۸۷	۶۲/۸۹
		کل	انحراف معیار	۱/۸۵	۲/۰۶	۲/۴۳	۹/۵۹
	گروه کنترل	پسر	میانگین	۱۹/۵۵	۱۳/۴۵	۳۲/۲۱	۶۷/۲۸
		پسر	انحراف معیار	۵/۲۸	۴/۸۵	۹/۳۴	۵/۹۹
		دختر	میانگین	۱۷/۶۰	۱۳/۶۶	۳۱/۲۷	۶۴/۰۲
		دختر	انحراف معیار	۴/۸۲	۳/۵۴	۷/۸۱	۱۱/۲۲
		کل	میانگین	۱۸/۵۴	۱۳/۵۶	۳۱/۷۲	۶۵/۵۹
		کل	انحراف معیار	۵/۰۶	۴/۱۵	۷/۴۴	۹/۰۷
پس آزمون	گروه کنترل	پسر	میانگین	۲۱/۰۰	۱۶/۰۷	۳۷/۰۷	۶۶/۵۵
		پسر	انحراف معیار	۳/۶۲	۱/۹۰	۵/۰۹	۱۰/۹۶
		دختر	میانگین	۲۱/۰۵	۱۶/۲۷	۳۷/۱۳	۵۱/۳۸
		دختر	انحراف معیار	۳/۱۰	۲/۶۶	۵/۸۲	۸/۷۳
		کل	میانگین	۲۱/۰۳	۱۶/۱۷	۳۷/۱	۵۸/۷۰
		کل	انحراف معیار	۳/۳۰	۲/۲۸	۵/۳۸	۱۲/۳۹
	گروه آزمایشی	پسر	میانگین	۲۰/۲۸	۱۴/۷۶	۳۴/۶۴	۶۶/۹۱
		پسر	انحراف معیار	۴/۵۰	۳/۸۵	۷/۷۹	۸/۶۷
		دختر	میانگین	۱۹/۳۳	۱۴/۹۷	۳۴/۲۰	۵۷/۷۰
		دختر	انحراف معیار	۴/۳۵	۳/۳۵	۷/۳۹	۱۱/۷۸
		کل	میانگین	۱۹/۷۸	۱۴/۸۷	۳۴/۴۱	۶۲/۱۵
		کل	انحراف معیار	۴/۴۱	۳/۵۶	۷/۵۲	۱۱/۳۱

برای پاسخ گویی به این سوال که آیا دوره ی آموزشی مهارت های زندگی باعث کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات تحصیلی کلی در دانش آموزان می شود یا نه، از آزمون تحلیل کویاریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج آن در ادامه گزارش شده است.

جدول ۲. آزمون لوین جهت گزارش آزمون فرض همگنی واریانس ها.

sig	df2	df1	f	آزمون
۰/۵۰۷	۴۷	۱۰	۰/۹۳۹	استرس تحصیلی کلی
۰/۲۸۰	۴۷	۱۰	۱/۲۶۱	استرس ناشی از انتظارات از خود
۰/۲۴۵	۴۷	۱۰	۱/۳۲۶	استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان
۰/۸۱۵	۴۷	۱۰	۰/۵۸۹	خودکارآمدی

نتایج جدول ۲ نشان می دهد که فرض همگنی واریانس ها در هر چهار آزمون برقرار می باشد. در نتیجه به نظر می رسد که آزمون تحلیل کواریانس آزمونی بجا و مناسب جهت آزمون فرضیه های این پژوهش می باشد.

جدول ۳. نتایج آزمون فرض همگنی شیب ها

Sig	F	Ms	df	شاخص های آماری متغیرها
۰/۹۵۳	۰/۰۰۴	۰/۱۷۷	۱	گروه * پیش آزمون
۰/۳۶	۰/۸۵۴	۴۲/۵	۱	جنسیت * پیش آزمون
۰/۰۸۲	۲/۶۳۸	۱۳۱/۳۳	۲	رشته ی تحصیلی * پیش آزمون

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که فرض همگنی شیب ها نیز برقرار است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان استرس تحصیلی کل در مرحله ی پس آزمون.

Sig	F	Ms	df	شاخص های آماری متغیرها
۰/۵۷	۰/۳۳	۱۶/۸۳۳	۱	پیش آزمون
۰/۸۲	۰/۰۵۳	۲/۷۳	۱	جنسیت
۰/۳۶	۱/۰۳۴	۵۳/۰۰۱	۲	رشته ی تحصیلی
۰/۰۳	۴/۹۶	۲۵۴/۵۱	۱	عضوت گروهی

نتایج جدول ۴ نشان می دهد که تفاوت بین میانگین نمرات باقی مانده ی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی کل گروه آزمایشی و گروه کنترل در مرحله ی پس آزمون معنی دار است ($p < ۰/۰۵$). این یافته ها نشان می دهد که با توجه به مهارت متغیرهای مداخله گر، آموزش گروهی مهارت های زندگی در مرحله ی پس آزمون استرس تحصیلی ناشی از انتظارات تحصیل کل گروه آزمایشی را در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری کاهش داده است. همچنین برای پاسخ گویی به این سوال که آیا دوره ی آموزشی مهارت های زندگی باعث کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات از خود در دانش آموزان می شود یا نه، از آزمون تحلیل کواریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون فرض همگنی شیب ها

Sig	F	Ms	df	شاخص های آماری متغیرها
۰/۶۴	۰/۲۲	۴.۲۵۷	۱	گروه * پیش آزمون
۰/۷۵	۰/۱	۱.۹۱۴	۱	جنسیت * پیش آزمون
۰/۵	۰/۷۱	۱۳.۶۱۸	۲	رشته ی تحصیلی * پیش آزمون

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که فرض همگنی شیب ها نیز برقرار است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان استرس ناشی از انتظارات از خود در مرحله ی پس آزمون.

Sig	F	Ms	df	شاخص های آماری متغیرها
۰/۵۶	۰/۳۴	۶/۳۰۸	۱	پیش آزمون
۰/۷۵	۰/۱	۱/۸۹	۱	جنسیت
۰/۴۴	۰/۸۵	۱۵/۵۷	۲	رشته ی تحصیلی
۰/۰۸	۳/۱۱	۵۷/۳	۱	عضویت گروهی

نتایج جدول ۶ نشان می دهد که تفاوت بین میانگین نمرات باقی مانده ی استرس تحصیلی ناشی از انتظارات از خود گروه آزمایشی و گروه کنترل در مرحله ی پس آزمون معنی دار نیست ($p = ۰/۰۸$). این یافته ها نشان می دهد که پس از مهار متغیرهای مداخله گر، آموزش گروهی مهارت های زندگی استرس تحصیلی ناشی از انتظارات از خود گروه آزمایشی را در مرحله ی پس آزمون در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری کاهش نداده است. برای پاسخ گویی به این سوال که آیا دوره ی آموزشی مهارت های زندگی باعث کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی کل در دانش آموزان می شود یا نه و نیز جهت سهولت کار از آزمون تحلیل کواریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج آن در ادامه گزارش شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون فرض همگنی شیب ها

Sig	F	Ms	df	شاخص های آماری متغیرها
۰/۸۹	۰/۰۲	۰/۲۳۹	۱	گروه * پیش آزمون
۰/۸۵	۰/۰۴	۰/۴۱۴	۱	جنسیت * پیش آزمون
۰/۳۷	۱/۰۳	۱۱/۸۳۳	۲	رشته ی تحصیلی * پیش آزمون

نتایج جدول ۷ نشان می دهد که فرض همگنی شیب ها برقرار است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان در مرحله ی پس آزمون.

شاخص های آماری متغیرها	df	Ms	F	Sig
پیش آزمون	۱	۱۶/۹۶	۱/۵	۰/۲۳
جنسیت	۱	۰/۲۱	۰/۰۲	۰/۸۹
رشته ی تحصیلی	۲	۱۷/۵۱	۱/۵۴	۰/۲۲
عضوت گروهی	۱	۵۲/۴۶	۴/۶۳	۰/۰۳۷

نتایج جدول ۸ نشان می دهد که تفاوت بین میانگین نمرات باقی مانده ی استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین/معلمان گروه آزمایشی و گروه کنترل در مرحله ی پس آزمون معنی دار است ($p < ۰/۰۵$). این یافته ها نشان می دهد که با توجه به مهار متغیرهای مداخله گر، آموزش گروهی مهارت های زندگی استرس تحصیلی کلی گروه آزمایشی را در مرحله ی پس آزمون در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری کاهش داده است. همچنین برای پاسخ گویی به این سوال که آیا دوره ی آموزشی مهارت های زندگی باعث افزایش خودکارآمدی در دانش آموزان می شود یا نه از آزمون تحلیل کواریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج آن در ادامه گزارش شده است.

جدول ۹. نتایج آزمون فرض همگنی شیب ها

شاخص های آماری متغیرها	df	Ms	F	Sig
گروه * پیش آزمون	۱	۰/۳۲	۰/۰۰۶	۰/۹۴
جنسیت * پیش آزمون	۱	۶/۹	۰/۱۲	۰/۷۳
رشته ی تحصیلی * پیش آزمون	۲	۱۲/۳۸	۰/۲۲	۰/۸۱

نتایج جدول ۹ نشان می دهد که فرض همگنی شیب ها برقرار است.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان خودکارآمدی در مرحله ی پس آزمون.

شاخص های آماری متغیرها	df	Ms	F	Sig
پیش آزمون	۱	۸۹۰/۹۹۹	۱۸/۹۱	۰/۰۰۰
جنسیت	۱	۲۴۵/۳۲۱	۵/۲۱	۰/۰۲۷
رشته ی تحصیلی	۲	۲۶۰/۹۲	۵/۵۴	۰/۰۰۷
عضوت گروهی	۱	۸۱۱/۲۱	۱۷/۲۲	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۱۰ نشان می دهد که تفاوت بین میانگین نمرات باقی مانده ی خودکارآمدی گروه آزمایشی و گروه کنترل در مرحله ی پس آزمون معنی دار است ($p = ۰/۰۱$)؛ یعنی با توجه به مهار متغیرهای مداخله گر، آموزش گروهی مهارت های زندگی خودکارآمدی گروه آزمایشی را در مرحله ی پس آزمون در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری افزایش داده است.

۴- بحث و نتیجه گیری

همانطور که در قسمت نتایج یافته های این پژوهش نشان می دهد که آموزش گروهی مهارت های زندگی باعث کاهش معنی دار میزان کلی استرس تحصیلی و استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان در دانش آموزان سال سوم دبیرستان می شود. باوجود این باعث کاهش معنی دار استرس ناشی از انتظارات از خود در دانش آموزان سال سوم دبیرستان نمی شود. این نتایج با یافته های ادوارد (۲۰۰۲)، ارماس^۵ (۱۹۹۸)، هیروکاوا و همکاران (۲۰۰۲)، حاج امینی و همکاران (۱۳۸۷)، ملک پور، فراهانی، آقایی و بهرامی (۱۳۸۵) و ثمری و لعلی فاز (۱۳۸۴) همخوانی دارد و با پژوهش تاتل^۶، کمبل^۷ و دیوید^۸ (۲۰۰۶) همخوانی ندارد. در توجیه و تبیین این یافته ها می توان گفت که در فرایند آموزش الگوی آموزشی مهارت های زندگی (مهارت های خودآگاهی، حل مسأله، جرأت مندی و مقابله با استرس) بر روش های فعال یادگیری شامل ایفای نقش، تعویض نقش در محیط کلاس، صحبت در جمع همسالان، فعالیت در گروه های کوچک و بزرگ و نهایتاً در تمرینات خارج از محیط کلاس که بیشتر بر تمرین در موقعیت های استرس زا شباهت داشت، مبتنی بود که بیشتر شرکت کنندگان تاکنون یا از آن ها آگاهی نداشتند و یا اینکه از قرار گرفتن در چنین موقعیت هایی اجتناب می کردند. در این مورد می توان گفت که:

آموزش مهارت خودآگاهی به فرد کمک می کند شناخت کاملی نسبت به خصوصیات، نیازها، خواسته ها، اهداف، نقاط ضعف و توانایی های خود داشته باشد و فرد از این طریق شناخت بهتری از موقعیت استرس زا و میزان استرس ادراک شده ی خود خواهد داشت (فتی و همکاران، ۱۳۸۵).

با توجه به تعریف حل مسأله^۹، می توان گفت که حل مسأله یک فرایند آگاهانه، منطقی، مستلزم تلاش و هدفمند است. بدین روی آموزش مهارت های حل مسأله به فرد کمک می کند تا مسایل و مشکلات خود را (مثل امتحان، تحصیل در یک مدرسه ی جدید و ...) که عمدتاً جزء تجارت استرس زا هستند بهتر شناخته و جهت حل و فصل آن ها از روش های مسأله مدار بجای روش های هیجان مدار استفاده کند؛ یعنی یک تجدید ساختار شناختی که باعث می شود یک مسیر غیر مستقیم، به عنوان راهی که به هدف کاهش دهنده ی تنش منتهی شود ادراک می گردد (نایکلند، ترجمه ی غنایی، ۱۳۸۳).

در رابطه با آموزش مهارت جرأت مندی می توان گفت، در مرادوات بین فردی، افراد جرأت مند با افکار و احساساتشان بطور اثربخشی ارتباط برقرار می کنند؛ به شیوه ای که افکار و احساساتشان را همراه با احترام و ملاحظات به دیگران ابراز می دارند (ولپه^{۱۰}، ۱۹۵۸ و ولپه و لازاروس، ۱۹۶۶؛ نقل از توماکا^{۱۱}، پالاسیوز^{۱۲}، اشنایدر^{۱۳}، کلوتلا^{۱۴}، کانچا^{۱۵} و هرالده^{۱۶}، ۱۹۹۹). کاستا^{۱۷} و ویدیگر^{۱۸} (۱۹۹۴) نیز بطور مشابهی، افراد با جرأت مندی بالا را به عنوان افراد مقتدر، قوی و از نظر اجتماعی برتری طلب توصیف کرد. افرادی که احتمالاً بدون تردید و دودلی صحبت می کنند و اغلب رهبران گروه می شوند. در مقابل افراد کمتر جرأتمند، عموماً منفعل هستند و تمایل به ماندن در پس پرده را دارند و به دیگران اجازه می دهند که آنان سخنگو باشند. در

5. Irma

6. Tuttle

7. Campbell

8. David

9. «حل مسأله» عبارت است از فرایندی شناختی- رفتاری که توسط فرد هدایت می شود و فرد سعی می کند که با کمک آن راه حل های موثر یا سازگارانده ای برای مسائل زندگی روزمره ی خویش پیدا کند (دوزوریللا و نیزو، ۲۰۰۴؛ نقل از البرز، ۱۳۸۶).

10. Wolpe

11. Tomaka

12. Palacios

13. Schneider

14. Colotla

15. Concha

16. Herral

17. Costa

18. Widiger

این زمینه محققین اشاره می کنند که جرأت مندی در مقابل حوادث پر استرس به عنوان یک سپر^{۱۹} یا تعدیل کننده عمل می کند علاوه بر این بسیاری از محققین پیشنهاد کرده اند که جرأت مندی به عنوان یک سپر در مقابل حوادث استرس زا، واکنش افراد را در زمینه ی چگونگی کنار آمدن با استرس تغییر می دهد (لی^{۲۰} و سوانسون-کروکت^{۲۱}، ۱۹۹۴؛ ماسانگ^{۲۲}، دیکسون^{۲۳}، ریتزر^{۲۴} و لین^{۲۵}، ۱۹۸۲؛ سکیل^{۲۶}، تاوس^{۲۷} و رامانیا^{۲۸}، ۱۹۸۱؛ نقل از توماکا، پالاسیوز، اشنایدر، کلوتلا، کانچا و هرالده، ۱۹۹۹). به عنوان مثال راتوس^{۲۹} (۱۹۷۵) پیشنهاد کرده است که افراد جرأت مند محتمل تر است که به سمت رفتارهای انطباقی سازشی جلب شوند؛ از جمله، مناسب سازی درخواست ها برای حمایت اجتماعی و پیشنهادهای حمایتی نامناسب کاهش یافته و به بیانی دیگر بکارگیری یا حمایت خودشان در طی تعارض های میان فردی در مقابل افراد غیر جرأت مند. دیگران پیشنهاد کرده اند که استرس در افراد آسیب پذیر در مقابل جرأت مندی از طریق رابطه اش با عزت نفس^{۳۰} (پتری^{۳۱} و روترام^{۳۲}، ۱۹۸۲؛ نقل از توماکا، پالاسیوز، اشنایدر، کلوتلا، کانچا و هرالده، ۱۹۹۹) یا کنترل شخصی (بینستین^{۳۳} و میلر^{۳۴}، ۱۹۸۵؛ جونز^{۳۵} و پگ^{۳۶}، ۱۹۸۶؛ ویلیامز^{۳۷} و استاوت^{۳۸}، ۱۹۸۵؛ نقل از توماکا، پالاسیوز، اشنایدر، کلوتلا، کانچا و هرالده، ۱۹۹۹)، دو عامل وابسته با کاهش فشار روانی و افزایش بهزیستی هستند (فولکمن، ۱۹۸۴؛ لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ تیلور^{۳۹} و براون^{۴۰}، ۱۹۸۸؛ نقل از توماکا، پالاسیوز، اشنایدر، کلوتلا، کانچا و هرالده، ۱۹۹۹). بدین روی آموزش مهارت رفتار جرأت مندانه می تواند زمینه ی کاهش استرس تحصیلی در پژوهش حاضر باشد.

آموزش مهارت کنترل استرس به فردی که در معرض استرس قرار دارد کمک خواهد کرد که نسبت به موقعیت استرس زا و نوع و ماهیت استرس حادث شده از نظر شدت، مدت و کیفیت آن، شناخت بهتر و جامع تری داشته باشد. متعاقب آن روش های موثر جهت کنترل استرس را انتخاب کند و این امر به افزایش راهکارهای سازگارانة ی فرد و کاهش استرس منجر خواهد شد.

بطور کلی با توجه به دلایل و شواهد ارائه شده در بالا که به نوعی فرضیه ی اول این پژوهش را تبیین می کنند می توان گفت که آموزش گروهی مهارت های زندگی می تواند گامی در جهت کنترل هیجانات منفی تحصیلی از جمله استرس تحصیلی و اضطراب و افسردگی باشد.

-
19. buffer
 20. Lee
 21. Swanson-Crockett
 22. Massong
 23. Dickson
 24. Ritzier
 25. Layne
 26. Schill
 27. Toves
 28. Ramanaiah
 29. Rathus
 30. Rathus
 31. Petrie
 32. Rotheram
 33. Beinstein
 34. Miller
 35. Jones
 36. Page
 37. Williams
 38. Stout
 39. Taylor
 40. Brown

همچنین این پژوهش نشان می دهد که آموزش گروهی مهارت های زندگی پس از مهار متغیرهای مداخله گر جنسیت و رشته ی تحصیلی باعث افزایش معنی دار خودکارآمدی دانش آموزان سال سوم دبیرستان می شود. این یافته ها با یافته های لو^{۴۱}، وانگ^{۴۲}، تو^{۴۳} و گائو^{۴۴} (۲۰۰۸)، گوداس^{۴۵} و جیانودیس^{۴۶} (۲۰۰۸)، ایسن^{۴۷}، زلمن^{۴۸} و مورای^{۴۹} (۲۰۰۲)، غلامی رنانی، کجباف، نشاط دوست و مرادی (۱۳۸۶) همخوانی دارد. در این رابطه ی این یافته ها می توان گفت که با توجه به زیربنای نظری آموزش مهارت های زندگی که مبتنی بر نظریه ی خودکارآمدی و یادگیری اجتماعی بندورا می باشد (بندورا، ۱۹۷۷؛ نقل از بوتوین، ۲۰۰۰، بوتوین، شینک^{۵۰} و آرلاند^{۵۱}، ۱۹۹۵، اپستاین^{۵۲}، ویلیامز^{۵۳} و بوتوین، ۲۰۰۲)، می توان گفت که یکی از نتایج منطقی آموزش مهارت های زندگی افزایش خودکارآمدی شرکت کنندگان در این طرح باشد. بندورا (۱۹۹۷) معتقد است که افراد به این دلیل که باور دارند نمی توانند بر جنبه های استرس زای یک موقعیت فایق آیند دچار اضطراب و استرس می شوند. وی تجارب موفق را به عنوان یکی از اصلی ترین ابزارهای تغییر رفتار معرفی می کند و معتقد است که موفقیت در عملکرد موثرترین روش در افزایش باورهای خودکارآمدی است. در روش آموزش مهارت های زندگی مدرس سعی دارد شرایطی را فراهم کند (روش های فعال، ایفای نقش، تعویض نقش، تمرین های خارج از کلاس و ...) تا افراد باوجود باورهایشان عملکرد موفقتری نیز داشته باشند (بندورا، ۱۹۹۷).

از سویی دیگر باتوجه به رابطه ی منفی بین خودکارآمدی و استرس تحصیلی یک رابطه ی دوسویه بین یافته های پژوهش ایجاد خواهد شد. بطوری که می توان گفت که یکی از دلایل کاهش استرس تحصیلی افزایش خودکارآمدی شرکت کنندگان در طرح باشد (کلاسن، کراوچک و راجانی، ۲۰۰۷).

با توجه به شواهد و دلایل ارائه شده در مورد سؤال دوم پژوهش و با توجه به اینکه یکی از زیرساخت های نظری دوره های آموزشی مهارت های زندگی نظریه ی شناختی= اجتماعی و خودکارآمدی بندورا است می توان گفت که آموزش گروهی مهارت های زندگی گامی در جهت افزایش باورهای خودکارآمدی دانش آموزان و به طبع آن کنترل هیجانات تحصیلی است.

منابع

۱. بیرامی، م، (۱۳۸۵). تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر کفایت اجتماعی (مدل فلنر) و پیش بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی بر اساس مولفه های کیفیت اجتماعی. پایان نامه دکترای روان شناسی، چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۲. ثمری، ع. ا. و لعلی فاز، ا. (۱۳۸۴). مطالعه اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر استرس خانوادگی و پذیرش اجتماعی. فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۴۷-۵۵.
۳. حاج امینی و هکاران، (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر واکنش های هیجانی نوجوانان. مجله ی علوم رفتاری، ص، ۲۶۳-۲۶۹.

41. Lou
42. Wang
43. Tu
44. Gao
45. Goudas
46. Giannoudis
47. Eisen
48. Zellman
49. Murray
50. Schinke
51. orlandi
52. Epstein
53. Willians

۴. حسن زاده، ر. (۱۳۸۳). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر ساوالان.
۵. سازمان آموزش و پرورش، (۱۳۸۵). *آمار آموزش و پرورش، سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵*، (اسفند ۱۳۸۵). تهران، وزارت آموزش و پرورش دفتر آمار، برنامه ریزی و بودجه.
۶. سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۷). *برنامه ی آموزش مهارت های زندگی، ترجمه ی ربابه نوری قاسم آبادی و پروانه محمدخانی*. سازمان بهزیستی کشور.
۷. شکری، ا، کدیور، پ. و دانشورپور، ز. (۱۳۸۶). *ارزیابی دانشجویان از تنشگرهای تحصیلی و واکنش ها نسبت به این تنشگرها*. *مجله علوم روان شناختی*، صص، ۵۲-۶۵.
۸. شکوهی، غ، (۱۳۶۸)، *تعلیم و تربیت و مراحل آن*، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
۹. شهرآرای، م. (۱۳۸۴). *روان شناسی رشد نوجوان*. تهران: علم.
۱۰. غلامی رنایی، ف، کجیاف، م، نشاط دوست، ح و مرادی، ا، (۱۳۸۶). *اثربخشی آموزش گروهی خودکارآمدی بر کاهش هراس اجتماعی*. *مجله ی روانشناسی*، صص، ۲۱۶-۲۳۲.
۱۱. غنایی، ز. (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر هوش هیجانی و خستگی شناختی بر حل مسایل ناشناختی*، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، چاپ نشده.
۱۲. فتی، ل و همکاران (۱۳۸۵). *راهنمای عملی برگزاری کارگاه های آموزش مهارت های زندگی*. تهران: دانژه.
۱۳. مقدم، م، شمس علیزاده، ن. و وفایی بانه، ف. (۱۳۸۵). *بررسی اثربخشی برنامه آموزش مهارت های زندگی بر میزان آگاهی از این مهارت هادر گروهی از دانش آموزان مقطع چهارم دبستان های شهرستان سمنجان*. *مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*. ص، ۱۰۳-۱۰۷.
۱۴. ملک پور، م، فراهانی، ح، آقایی، ا و بهرامی، ع، (۱۳۸۵). *تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر کاهش فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ی ذهنی و عادی*. *پژوهش در حیطه ی کودکان استثنایی*. ص، ۶۶۱-۶۷۶.

15. Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 522-539.
16. Ang, R. P. Klassen, R. M. Chong, W. Huan, V. S. Wang, I. Y. F. Yeo, L. Krawchuk, L.L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, PP, 1225-1237.
17. Baker, S, R, (2003), A prospective longitudinal investigation of social problemsolving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, pp, 569-591.
18. Beas, M. I. Salanova, M. (2006). Self-efficacy beliefs, computer training and psychological well-being among information and communication technology workers. *Computers in Human Behavior*. pp, 1043-1058.
19. Botvin, G, J, (2000). Preventing drug abuse in schools: social and comperence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors*, pp. 887-897.
20. Botvin, J, G, Schink, S, & Orlandi, M, A, (1995). *School-based health promotion: Substance abuse and sexual behavior*. *Applied & Preventive Psychology* 4:167-184.
21. Bryant, R.A, Moulds, M.L, Nixon, R.V, Mastrodomenico, J, Felmingham, K & Hopwood, S (2006), *Hypnotherapy and cognitive behaviour therapy of acute stress disorder: A 3-year follow-up*, *Behaviour Research and Therapy*, pp, 1331-1335.

22. Bryant, R.A, Moulds, M.L, Guthrie, R.M, & Nixon, RV (2005) *The additive benefit of hypnosis and cognitive behaviour therapy in treating acute stress disorder*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, pp. 334-340.
23. Chard, K.m, (2005), *An Evaluation of Cognitive Processing Therapy for the Treatment of Posttraumatic Stress Disorder Related to Childhood Sexual Abuse*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, pp, 965-971.
24. Chen, P.P, (2002), *Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students*, *Learning and Individual Differences*, pp, 77-90.
25. Dixon Rayle, A, Arredondo, P, Robinson Kurpius, Sh, E, (2005). *Educational Self-Efficacy of College Women: Implications for Theory, Research...* . *Journal of Counseling and Development*, PP. 361.
26. Edward, C.C. (2002). *Predicting suicide ideation in an adolescence population: Examining the role of social problem solving as a moderator and a mediator*. *Personality and individual differences*, PP,1279-1291.
27. Epstein, J,A, Williams, C, Botvin, G, J, (2002). *How universal are social influences to drink and problem behaviors for alcohol use? A test comparing urban African-American and Caribbean-American adolescents*. *Addictive Behaviors*, PP, 75-86.
28. Gadzella, B., Stacks, J & .Stephens, R. (2004). *College students assess their stressors and reactions to stressors. Paper presented at the Texas A & M University Assessment Conference held at College Station.*
29. Ginis, K.M, Jung,M.E, & Gauvin, L, (2003). *To See or Not to See: Effects of Exercising in Mirrored Environments on Sedentary Women's Feeling States and Self-Efficacy*, *Health Psychology*, pp, 354-361.
30. Gloria, A. M., Robinson Kurpius, S. E. (2001). *Influences of the self-beliefes, social support and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates*. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, PP, 88-102.
31. Gloria, A. M., Robinson Kurpius, S. E., Hamilton, K. D., & Willson, M. S. (1999). *African American student persistence at a predominantly white university: influences of social support, university comfort, and self-beliefs*. *Journal of college student development*, PP, 257-268.
32. Goetz, T, Pecrun, R, Hall, N, & Haag, L (2006). *Academic emotion from a social-cognitive perspective: Antecedent and domain specificity of student affect in the context of latin instruction*, *British journal of educational psychology*, pp, 298-308.
33. Goudas, M, Giannoudis, G, (2008). *A team-sports-based life-skills program in a physical education context*. *Learning and Instruction*, PP, 528-536.
34. Goudas, M, Dermitzaki, I, & Leondari, A, (2006), *The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context*, *European Journal of Psychology of Education*, pp, 429-438.
35. Govaerts, S & .Gregoire, J, (2004), *stressfule academic situations: study on appraisal in adolescence*.
36. Hadjistavropoulos, H. Dash. H. Hadjistavropoulos, T. Sullivan, T. (2007). *Recurrent pain among university students: Contributions of self-efficacy and perfectionism to the pain experience*. *Personality and Individual Differences*. pp, 1081-1091.

37. Hoffman, B & Spataru, A, (2007), *The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency* .*Contemporary Educational Psychology*. Article in Press.
38. Hirokawa, K., Yagi, A & Miyata, Y, (2002), *An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work*, *international journal of stress management*. Pp, 113-123
39. Irma, GH. (2004). The effects of a stress- management training program in individuals at risk the community at large.*The Journal of Behavior Research and Therapy*. pp. 863-875.
40. Jessor, R. (1991). *Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action*. *Journal of Adolescent Health*, PP, 597-605.
41. Kaysen, D, Lostutter, T.W, & Goines, M.A, *Cognitive processing therapy for acute stress disorder resulting from an anti-gay assault*, *Cognitive and Behavioral Practice*, pp, 278-289
42. Klassen, R, M, Krawchuk, L,L, & Rajani, S, (2007). *Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination*. *Contemporary Educational Psychology*, Article in Press.
43. karatzias, a., power, k., flemming, j & lennan, f. Swanson, V. (2002), *The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/ dissatisfaction: review of the literature and research finding* .*educational psychology*. Pp, 33-50.
44. Lou, Ch, H, Wang, X, J, Tu, X, Gao, E, (2008). *Impact of Life Skills Training to Improve Cognition on Risk of Sexual Behavior and Contraceptive Use among Vocational School Students in Shanghai, China*. *Journal of Reproduction & Contraception*, PP, 239-251.
45. Matthews, K.A, Owens, J.F, Salomon, K. Harris, K.F, & Berga, S.L, *Influence of hormone therapy on the cardiovascular responses to stress of postmenopausal women*, *Biological Psychology*, pp, 39-56.
46. Nezu, C.M, Nezu, A.M, & Arean, P, (1991), *Assertiveness and Problem-Solving Training for Mildly Mentally Retarded Persons With Dual Diagnoses*, *Research in Developmental Disabilities*, pp. 371-386.
47. Riley, T.R, & Fava, J.L, *Stress and Transtheoretical Model indicators of stress management behaviors in HIV-positive women*, *Journal of Psychosomatic Research*, pp, 245-252
48. shechtman, z., levy, m & leichtentritt, j, (2005), *Impact of Life Skills Training on Teachers Perceived Environment and Self-Efficacy* .*The Journal of Educational Research*, pp, 144-154.
49. Spangler, D.L, Simons, A.D, Monroe, S.M, & Thase, M.E, (1997), *Response to Cognitive-Behavioral Therapy in Depression: Effects of Pretreatment Cognitive Dysfunction and Life Stress*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, pp, 568-575.
50. Tomaka, J, Palacios, R, Schneider, K.T, Colotla, M, Concha, J.B, and Herral, M. M, (1999), *Assertiveness Predicts Threat and Challenge Reactions to Potential Stress Among Women*. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp, 1008-1021.
51. Tuttle, J, Campbell-Heider, N, David, T, M, (2006). *Positive Adolescent Life Skills Training for High-Risk Teens: Results of a Group Intervention Study*. *Journal of Pediatric Health Care*, PP, 184-191.

The Effectiveness of Life Skills Training on Self-efficacy and Academic Stress

Alireza Havayi, Shahram Mohammadkhani

MA Student of psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran
Associate Professor of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of life skills training (Self-Awareness, Assertiveness, problem solving and stress management), on student's self-efficacy and academic stress in high school. During the First stage of study, Participants were high school students (143 female and 177 mail) who completed the three General self-efficacy (GSE), Academic Expectations Stress Inventory (AESI) and demographic instruments. Therefore, of the 320 students who had registered for participating in the training sessions, 36 mail and 36 female who had the highest total scores on AESI were selected and randomly assigned to two experimental and control groups. Then ten sessions of life skills training were administrated for the experimental group. While the control group had no educated. After training sessions, scales used in the pre-test to test again in both experimental and control groups was performed and studied. Results of analysis of covariance showed that life skills training, significantly increased Self-efficacy ($p=0.03$) and, significantly decreased academic stress ($p=0.000$) and academic stress arising from expectations of others ($p=0.037$) in the third year of high school students. But not significant decreased academic stress arising from expectations of self ($p=0.08$). Findings suggest that life skills training is the one of the effective methods for treatment of increase self-efficacy and decrease academic stress.

Keywords: Life Skills Training on Self-efficacy and Academic Stress
