

تأثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش آموزان

مجتبی حبیبی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مدیریت استرس به شیوه ی شناختی-رفتاری بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات خود و والدین در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان که تحت تأثیر استرس تحصیلی قرار داشتند، طراحی شده است. با استفاده از یک غربالگری اولیه، ۲۵۰ دانش آموز سال اول دبیرستان از طریق پرسشنامه ی استرس انتظارات تحصیلی ارزیابی شدند. از این تعداد، ۸۵ دانش آموز براساس اکتساب نمرات ۱ انحراف معیار بالاتر از میانگین دارای استرس انتظارات تحصیلی بالا در نظر گرفته شدند که از بین آنها تعداد ۵۴ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. با استفاده از یک طرح آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل، گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه تحت شیوه‌های آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری قرار گرفت، در حالی که در این مدت گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از مقیاس استرس تحصیلی ناشی از انتظارات خود و والدین مورد ارزیابی قرار گرفتند و نتایج با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه در پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود نداشت، اما آموزش مدیریت استرس به شیوه ی شناختی-رفتاری در گروه آزمایش، نمرات استرس انتظارات تحصیلی را بطور معنی‌داری کاهش داد. بنابراین برنامه آموزش مدیریت استرس به شیوه ی شناختی-رفتاری می‌تواند جزء برنامه‌های مداخلاتی در سطوح گروه‌های هدف و جمعیت عمومی مراکز مشاوره ی مدارس در نظر گرفته شود و از طریق کاهش استرس تحصیلی دانش آموزان به افزایش بهره‌وری محیط آموزشی کمک کند.

واژه‌های کلیدی: مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری، استرس انتظارات تحصیلی، دانش آموزان

۱. نویسنده‌ی رابط: استادیار پژوهشکده خانواده درمانی، دانشگاه شهید بهشتی (Mo_Habibi@sbu.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱/۳۰

مقدمه

فشار برای موفقیت در آموزش‌های 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 می‌تواند سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تاثیر قرار دهد (دان، سان، نگوین، تراس، لوان و دیکسون، ۲۰۱۰). آنگک، هوان و برامان^۲ (۲۰۰۷) فشارهای مرتبط با آموزش را مهمترین منبع استرسی می‌دانند که جوانان و نوجوانان در سراسر دنیا با آن مواجه هستند. فعالیت‌های آموزشی برای کودکان و نوجوانان در اغلب فرهنگ‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است اما انتظارات والدین، معلمان و خود دانش‌آموزان به دلیل رقابت و برتری جویی تحصیلی می‌تواند یک منبع فشار و استرس برای اغلب دانش‌آموزان باشد (تان و یاتس^۳، ۲۰۱۱). دستیابی به حرفه‌های آموزشی و تخصصی به پیشرفت افراد در موقعیت‌های تحصیلی وابسته است، لذا در شرایط فعلی، موقعیت‌های تحصیلی و پیشرفت از جمله مهم ترین بسترهای تجربه هیجانات تحصیلی قلمداد می‌گردد. به عبارت دیگر، در حال حاضر، یادگیری و پیشرفت به عنوان مهم ترین عوامل برانگیزاننده و پیش بینی کننده تجربه هیجانات مثبت و منفی تلقی می‌شود. پژوهش‌ها نشان دهنده میزان بالای استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران است (میرشاه ولد، ۱۹۹۲). داشتن انتظارات تحصیلی بالا به عنوان یک فاکتور مهم در نظر گرفته شده است که می‌تواند به طور مستقیم یا با واسطه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیرگذار باشد (بوچمن و دالتون^۴، ۲۰۰۲). انتظارات برای موفقیت تحصیلی با پیشرفت رابطه مثبت دارد (تراستی^۵، ۲۰۰۰؛

1. Dunne, Sun, Nguyen, Truc, Loan & Dixon
2. Ang, Huan & Braman
3. Tan & Yates
4. Buchmann & Dalton
5. Trusty

رامبرگر^۱، (۱۹۹۵) اما اگر این انتظارات بالا باشد می‌تواند دارای پیامدهای منفی نیز باشد از قبیل استرس مفرط و مشکلاتی در زمینه سلامت روانی (شک^۲، ۱۹۹۵). یک زمینه یابی نشان داده است که اغلب نوجوانان (۶۷ درصد نوجوانان) فشارهای آموزشی را به عنوان بزرگترین استرس زندگی‌شان در نظر می‌گیرند (تان و یتس، ۲۰۱۱). استرس تحصیلی اگر شدت یابد یا اینکه ادامه پیدا کند، در زمینه سلامت روانی و بهزیستی مشکلاتی را برای افراد ایجاد می‌کند (دان و همکاران، ۲۰۱۰) پژوهش‌ها بیانگر رابطه بین انتظارات بالای تحصیلی و استرس تحصیلی در بین دانش‌آموزان است (آنگک، کلاسن، چونگ، هوان، وونگ و کراوچک^۳، ۲۰۰۹). از دیگر مشکلات روانی مرتبط با استرس تحصیلی می‌توان به افسردگی، اضطراب و مشکلات رفتاری اشاره کرد (دان و همکاران، ۲۰۱۰).

پژوهش‌های انجام شده در زمینه استرس تحصیلی نقش دو عامل انتظارات دانش‌آموزان از خود و انتظارات دیگران از آنها را برجسته می‌سازد (آنگک و همکاران، ۲۰۰۹؛ آنگک و هوان، ۲۰۰۶). وجود فشار برای کسب نمرات خوب و رسیدن به شغل سطح بالا در دانش‌آموزان سنگاپوری بسیار بالا است (هو و ییپ^۴، ۲۰۰۳). چنین وضعیتی در دانش‌آموزان ژاپنی نیز وجود دارد (آنگک و همکاران، ۲۰۰۹) و میچی، گلاچان و بری^۵ (۲۰۰۱) نشان دادند که دانش‌آموزان ژاپنی انتظار بالایی از پیشرفت تحصیلی خود دارند. این انتظارات بالا زمینه استرس را فراهم می‌کند. به علاوه برآورده کردن انتظارات افراد مهم در زندگی نیز می‌تواند یکی دیگر از منابع استرس تحصیلی باشد (آنگک و همکاران، ۲۰۰۹). به عنوان مثال دانش‌آموزان از خود انتظار دارند که از نظر تحصیلی عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین را برآورده و رضایت آنان را جلب کنند که همین موجب استرس

-
1. Rumberger
 2. Shek
 3. Ang, Klassen, Chong, Huan, Wong, Yeo & Rawchuk
 4. Ho & Yip
 5. Michie, Glachan & Bray

می‌گردد (وونگ، سالیلی، هو، مک، لای و لام^۱، ۲۰۰۵؛ سالیلی، چیو و لای^۲، ۲۰۰۱). چندین مطالعه نشان داده است که دانش‌آموزان آسیایی انتظارات تحصیلی خود را بر مبنای انتظارات والدین و معلمان شکل می‌دهند (چن و استیونسون^۳، ۱۹۹۵؛ گویت و ژی^۴، ۱۹۹۹).

استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور هم زمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش گفته می‌شود (گادزلا و بالگلو^۵، ۲۰۰۱) در رابطه با استرس تحصیلی بر عوامل پنجگانه استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل) و واکنش‌های چهارگانه (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی، هیجانی)، نسبت به این عوامل تاکید می‌شود (میچی و همکاران، ۲۰۰۱). پژوهش‌های ابوذری^۶ (۱۹۹۴) و میسرا و کاستیلو^۷ (۲۰۰۴) بر نقش با اهمیت و تعیین کننده استرس تحصیلی در شکل‌گیری تجارب دانش‌آموزان، در کنار متغیرهای شش‌گانه (سن، جنس، انگیزه ادامه تحصیل، عزت نفس کلی، مفهوم خود تحصیلی) دیگر تاکید کرده‌اند. کلینک، بایرس، وینستون و باکن کلینک^۸ (۲۰۰۸) در تعریف تنیدگی تحصیلی بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی خود اشاره کردند. شواهد نشان داده است که مشکلات تحصیلی یکی از متعارف‌ترین منابع استرس در دانش‌آموزان قلمداد می‌گردد (آکگان و سیاروشی^۹، ۲۰۰۳). منابع استرس تحصیلی در دانش‌آموزان را می‌توان به دو بخش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین و معلمان، و استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی تقسیم بندی کرد (دان و همکاران، ۲۰۱۰).

اثرات منفی استرس تحصیلی شامل افسردگی، اضطراب و مشکلات رفتاری است که

1. Wong, Salili, Ho, Mak, Lai & Lam
2. Salili, Chiu & Lai
3. Chen & Stevenson
4. Goyette & Xie
5. Gadzella & Baloglu
6. Abouserie
7. Misra & Castillo
8. Klink, Byars-Winston & Bakken
9. Akgun & Ciarrochi

دانش‌آموزان و نوجوانان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (دان و همکاران، ۲۰۱۰). استرس‌های گوناگون با تاثیر منفی‌ای که بر مکانیسم‌های مقابله فردی و اجتماعی شخص اعمال می‌کند باعث کاهش مقاومت فرد می‌گردد. در مطالعات متعدد تاثیر استرس بر بروز بیماری‌های جسمی و روانی و اختلال در عملکرد و قدرت سازگاری به اثبات رسیده است. برای مثال استرس مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین (بیکر^۱، ۲۰۰۳، ارمسوی، سیلملی و گنکوز^۲، ۲۰۰۵) و عملکرد تحصیلی ضعیف همراه می‌گردد (کلارک و ریکر^۳، ۱۹۸۶، لین و زیپا^۴، ۱۹۸۴، آکگان و سیاروشی، ۲۰۰۳، استراترز، پری و منز^۵، ۲۰۰۰؛ فلستن و ویلکاکس^۶، ۱۹۹۲).

مطالعات متعددی بر رابطه‌ی بین استرس تحصیلی و عملکرد ضعیف تاکید دارد. بر این اساس، فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲) نشان دادند که بین سطوح استرس دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنان، رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در مطالعه دیگری که استراترز و همکاران (۲۰۰۰) گزارش کردند که سطوح استرس تحصیلی بالا با نمرات درسی پایین همراه است. در مجموع، نتایج یافته‌های فوق بر اثر مخرب استرس تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تاکید می‌کند. به علاوه سو و اوکازاکی (۱۹۹۰)، لی و لارسن (۲۰۰۰)، انگ و هان (۲۰۰۶) در تبیین تفاوت موجود در میزان استرس تحصیلی تجربه شده در میان دانشجویان آسیایی و غیر آسیایی بر نقش با اهمیت انتظارات و معیارهای والدین تاکید کردند. 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 به‌ویژه در دانش‌آموزان دوره دبیرستان به شکل پررنگ‌تری دیده می‌شود و با توجه به تاثیرات مخرب استرس تحصیلی بر سلامت روانی، بهزیستی، خشونت فیزیکی و حتی مشکلات تحولی (دان و همکاران، ۲۰۱۰)،

-
1. Baker
 2. Eremsoy, Celimli & Gencoz
 3. Clark & Rieker
 4. Linn & Zeppa
 5. Struthers, Perry & Menec
 6. Felsten & Wilcox

آموزش مدیریت استرس به روش شناختی رفتاری یک رویکرد چند وجهی است که طی آن تکنیک‌هایی از قبیل آرامش آموزی^۱، تنفس دیافراگمی^۲، مراقبه^۳، شناسایی افکار خودکار منفی^۴، تحریف‌های شناختی^۵ و بازسازی آن با جایگزین کردن افکار منطقی^۶، آموزش مقابله کارآمد، مدیریت خشم^۷ و ابرازگری^۸ به افراد آموزش داده می‌شود (آنتونی، ایرونسون و اشنایدنرمن^۹، ۲۰۰۷). پژوهش‌های متعدد اثربخشی مدیریت شناختی رفتاری استرس را در کاهش استرس پس آسیبی (باررا، مات، هافتین و تنگ^{۱۰}، ۲۰۱۳)، کاهش اختلال اضطراب (آرچ، آیرز، بیکر، المکو، دین و کراسک^{۱۱}، ۲۰۱۳)، کاهش استرس‌های شغلی پرستاران (اورلی، ریوکا، ریوکا و دوریت^{۱۲}، ۲۰۱۲) و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر (مقیم السلام، جعفری و حسینی، ۲۰۱۳) نشان داده‌اند. لذا از نظر منطقی این انتظار نیز وجود دارد که مدیریت شناختی رفتاری استرس بتواند در کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان نیز تاثیر گذار باشد. لذا پژوهش حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا مدیریت شناختی رفتاری استرس در کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین دانش‌آموزان موثر است؟

روش

طرح این پژوهش از نوع طرح‌های آزمایشی با گروه کنترل، همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون

1. relaxation
2. diaphragmatic
3. meditation
4. automatic thoughts
5. cognitive distortions
6. rational thoughts
7. anger management
8. assertion
9. Antoni, Ironson & schneiderman
10. Barrera, Mott, Hofstein & Teng
11. Arch, Ayers, Baker, Almklov, Dean & Craske
12. Orly, Rivka, Rivka & Dorit

است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل دانش‌آموزان دبیرستانی دختر شهر گمیشان بود که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. تعداد جامعه حدود ۶۷۴ نفر است. برای نمونه‌گیری از ۲۵۰ دانش‌آموز دختر شهر گمیشان که به طور تصادفی انتخاب و پرسشنامه استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و والدین را پاسخ دادند ۸۵ نفر (براساس ۱ نمره بالاتر از انحراف میانگین) دارای سطح بالای استرس تحصیلی در نظر گرفته شدند، که با توجه به اینکه روش تحقیق آزمایشی است و در این روش حداقل نمونه برای هر زیر گروه ۱۵ نفر می‌باشد (دلاور، ۲۰۰۹)، اما برای افزایش اعتبار و احتمال افت برای هر زیر گروه ۲۷ دانش‌آموز در نظر گرفته شد. به این ترتیب که ۵۴ دانش‌آموز (۲۷ نفر در گروه آزمایشی و ۲۷ نفر در گروه کنترل) به صورت تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و کنترل انتساب شدند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱- فقدان علائم بالینی و روان پزشکی (این دانش‌آموزان غیر از استرس مرتبط با مدرسه و تحصیل هیچ مشکل روان شناختی و جسمانی نداشتند) ۲- دامنه سنی ۱۵ الی ۱۸ سال ۳- دانش‌آموزان دختر در مقطع دبیرستان. پرسشنامه استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین هم به عنوان یک معیار برای غربال در گام نخست و هم به عنوان پیش‌آزمون مورد استفاده قرار گرفته است و گروه نمونه از بین افرادی انتخاب شده‌اند که استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین آنها یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بوده است. گروه آزمایشی طی ۱۰ جلسه آموزش مدیریت شناختی-رفتاری استرس را دریافت کردند در حالیکه گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان پس از آزمون برای هر دو گروه اجرا گردید. این برنامه را کارشناس ارشد مشاوره که در این زمینه آموزش دیده بود، در مدرسه اجرا کرد. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه زیر استفاده شده است:

پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی (AESI)^۱: این پرسشنامه را آنگ و هوان (۲۰۰۶)

برای ارزیابی منابع استرس‌زای تحصیلی نوجوانان تهیه کرده‌اند. این آزمون با ۹ سوال دارای دو خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود است. سؤال‌هایی مانند «۱- وقتی که نتوانم انتظارات والدینم را برآورده کنم، خودم را سرزنش می‌کنم. ۲- وقتی که در مدرسه عملکرد خوبی ندارم، احساس می‌کنم معلمم را ناامید کرده‌ام». مربوط به خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان، و سؤال‌های «وقتی که نتوانم در حد معیارهای خودم باشم، دچار استرس می‌شوم - وقتی در حد انتظارات خودم عمل نمی‌کنم، احساس می‌کنم عملکرد چندان خوبی نداشتم». به مؤلفه استرس ناشی از انتظارات شخصی مربوط است. سؤال‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شوند. که به صورت (هرگز، به ندرت، گاه گاهی، اغلب و بیشتر وقت‌ها) می‌باشد. نمرات بالاتر به معنی استرس بالاتر محسوب می‌شود و بالعکس. آلفای کرونباخ برای این آزمون بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۰ و اعتبار باز آزمایی دو هفته‌ای آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ گزارش شده است، این مقیاس نمونه ایرانی بر روی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش هنجاریابی شده است (میرشاه‌ولد، ۱۹۹۲).

روش مداخله: برنامه آموزشی مدیریت استرس به شیوه‌شناختی-رفتاری (آنتونی و همکاران، ۲۰۰۷) شامل ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای سه جلسه) در گروه آزمایشی اجرا شد: به طور کلی هر جلسه از دو بخش تشکیل می‌شود. بخش اول آموزش آرمیدگی و تمرین تکنیک‌های آرمیدگی را دربرداشت و بخش دوم به آموزش تکنیک‌های شناختی-رفتاری پرداخته که با مسائل مربوط به بهزیستی دانش‌آموزان مرتبط است. جلسات مداخله به صورت گروهی تشکیل گردیده که خلاصه محتوای هر جلسه در زیر آمده است:

جلسه اول: معارفه و شرح استرسورها و چگونگی پاسخ به آنها، آگاهی از تاثیرات جسمی استرس و پیامدهای احتمالی آن بر سلامت - آرمیدگی عضلانی برای ۱۶ گروه عضلات.

جلسه دوم: استرس و آگاهی از تاثیر استرس بر هیجان، افکار و رفتار - آرمیدگی عضلانی برای ۸ گروه عضلات

جلسه سوم: شرح ارتباط افکار و هیجانات. تنفس دیافراگمی، تصویرسازی و آرمیدگی

عضلانی برای ۴ گروه عضلات.

جلسه چهارم: شناسایی تفکر منفی و تحریفات شناختی و راهکارهای به چالش کشیدن آنها. تنفس، تصویرسازی و آرمیدگی عضلانی منفعل.

جلسه پنجم: جایگزینی افکار منطقی به جای افکار غیر منطقی و آموزش خودزاد برای احساس سنگینی و گرما.

جلسه ششم: آموزش مقابله کارآمد و آموزش خودزاد برای ضربان قلب، تنفس، شکم و پیشانی.

جلسه هفتم: اجرای پاسخ‌های مقابله کارآمد و آموزش خودزاد همراه با تصویرسازی و خود القایی.

جلسه هشتم: آموزش مدیریت خشم و مراقبه ماترا.

جلسه نهم: آموزش ابرازگری در روابط بین فردی و مراقبه شمارش تنفس

جلسه دهم: شرح حمایت اجتماعی و آموزش تکنیک‌های حفظ و گسترش شبکه اجتماعی.

مرور کلی برنامه و ایجاد برنامه مدیریت استرس شخصی

روش اجرا: روند ارائه مطالب در هر جلسه به این صورت بود که ابتدا مطالب جلسه قبل

مرور می‌شد، سپس مطالب آموزشی همان جلسه ارائه می‌شد و در پایان مروری از مطالب جدید

انجام می‌شد و تکالیف آموزشی مربوط ارائه می‌گردید. پس از پایان دوره نیز پس‌آزمون جهت

تعیین میزان استرس تحصیلی در هر دو گروه اجرا شد.

نتایج

جدول ۱. آماره‌های توصیفی در مقیاس استرس انتظارات تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	مؤلفه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
آزمایش	انتظارات خود	۲/۱۲	۱۲/۵۶	۷/۵۲	۴/۲۵
	انتظارات دیگران	۳/۳۳	۱۳/۳۷	۹/۴۴	۵/۱۹
کنترل	انتظارات خود	۲/۴۳	۱۱/۴۴	۱۱/۱۵	۳/۳۲
	انتظارات دیگران	۳/۴۱	۱۴/۵۹	۱۳/۸۱	۳/۱۲

از آزمون تحلیل کوواریانس عاملی جهت بررسی تفاوت بین دانش‌آموزان گروه آزمایشی و کنترل از نظر میزان استرس تحصیلی استفاده شد. نتایج آزمون Box's M حاکی از آن بود که مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس تایید شد ($F(486720, 3) = 2/23, p > 0/05$). نتایج آزمون لون برای بررسی مفروضه همگنی واریانس گروه‌ها نشان داد که در هر دو خرده مقیاس استرس ناشی از انتظارات دیگران ($F(52, 1) = 14/59, p < 0/05$)، و استرس ناشی از انتظارات خود ($F(52, 1) = 4/61, p < 0/05$) دو گروه کنترل و آزمایش از نظر واریانس همگن نیستند، اما به دلیل برابری تعداد گروه‌های مورد مقایسه می‌توان نتایج را تفسیر کرد.

نتایج بررسی اثرات پیش‌آزمون روی پس‌آزمون استرس ناشی از انتظارات دیگران ($F(49, 2) = 14/40, p < 0/001, \eta^2 = 0/37$)، اثرات پیش‌آزمون روی پس‌آزمون استرس ناشی از انتظارات خود ($F(49, 2) = 1/53, p > 0/05, \eta^2 = 0/06$)، و متغیر گروه (آزمایشی و کنترل) روی ترکیب خطی خرده مقیاس‌های استرس تحصیلی ($F(49, 2) = 7/49, p < 0/01, \eta^2 = 0/23$) با استفاده از آزمون لامبدای ویلکز حاکی از وجود اثر معنادار بود.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای مقایسه گروه آزمایشی و کنترل در خرده مقیاس‌های استرس تحصیلی

Eta	P	F	df	خرده مقیاس	منبع تغییرات
0/19	0/001	11/56	1-50	انتظارات دیگران	استرس تحصیلی
0/20	0/001	12/70	1-50	انتظارات خود	

نتایج تحلیل کوواریانس با بررسی اثر گروه در هر یک از خرده مقیاس‌ها با کنترل اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل هم‌پراش روی پس‌آزمون حاکی از آن بود که میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش بعد از شرکت در دوره آموزشی مهارت‌های مقابله با استرس نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل، کاهش معناداری به لحاظ آماری در خرده مقیاس‌های استرس ناشی از انتظارات دیگران (والدین و معلمان) و استرس ناشی از انتظارات خود نشان داده است (جدول ۲).

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری مدیریت استرس باعث تغییر در میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است.

بحث و نتیجه گیری

با ورود به دبیرستان مواد درسی هم از نظر حجم مطالب و هم از لحاظ پیچیدگی محتوای مطالبی که به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود در قیاس با مقطع راهنمایی بسیار سنگین‌تر است. این حجم بالا و سنگینی مطالب زمینه استرس تحصیلی را فراهم می‌کند. به علاوه این دانش‌آموزان آزمون کنکور را هم در برابر خود می‌بینند که می‌تواند مسیر آینده زندگی آنها را تعیین کند. موفقیت در کنکور به‌عنوان اولین مرحله در راه رسیدن به تحصیلات عالی، می‌تواند تا حدی دستیابی به مشاغل و جایگاه اجتماعی قابل قبول را تسهیل کند و عدم موفقیت ممکن است برای دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها به‌منزله از دست دادن جایگاه اجتماعی، بیکاری و رفتن به سربازی (پسران) و ... در نظر گرفته شود. همه این عوامل موجب می‌شود که انتظارات برای موفقیت (هم به شکل انتظار دانش‌آموزان از خودشان و هم انتظارات و توقعات والدین در رابطه با وضعیت تحصیلی فرزندان) در تحصیل و مدرسه افزایش یابد. اگر چه وجود این انتظارات در حد معقول می‌تواند ترغیب‌کننده دانش‌آموزان به تلاش بیشتر در زمینه تحصیل بوده و عملکرد تحصیلی آنها را ارتقا دهد اما اگر این انتظارات تحصیلی (هم انتظار خود و هم انتظارات والدین) از حدی فراتر رود موجب استرس در دانش‌آموزان می‌شود و عملکرد تحصیلی و سلامت روانی آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. پژوهش حاضر به بررسی اثر بخشی مدیریت شناختی- رفتاری استرس بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته است. یافته‌ها نشان داد که مدیریت شناختی- رفتاری استرس کاهش نمرات استرس انتظارات تحصیلی گروه آزمایش را در مقایسه با گروه کنترل موجب شده است. پژوهش‌های انجام شده در زمینه استرس انتظارات تحصیلی بسیار اندک است و در زمینه تاثیر مدیریت استرس بر استرس انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان پژوهشی انجام نشده است اما نظر به اینکه مطالعات متعدد در مورد اثر بخشی مداخلات شناختی رفتاری را

در کاهش افسردگی، اضطراب و استرس در گروه‌های مختلف انجام شده که امکان مقایسه نتایج را فراهم می‌آورد و نتایج این پژوهش را می‌توان با نتایج پژوهش‌های مربوط به این متغیرها مقایسه نمود. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های دیگر پژوهش‌ها که تأثیر مدیریت شناختی-رفتاری استرس و درمان‌های شناختی بر کاهش استرس، افسردگی و اضطراب (حبیبی، قنبری، خدایی و قنبری، ۲۰۱۳) کاهش پریشانی خلقی و استرس نیز کاهش تنش و اضطراب افراد (برین، گریتر، ورتنبرگر، دلانو، ویلکینسون، بریتباخ و همکاران^۱، ۲۰۱۲) را نشان داده‌اند، در یک راستا قرار می‌گیرد. همچنین در پژوهش‌های دیگر تأثیر مدیریت استرس بر ارتقای بهزیستی روانی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان (قنبری، حبیبی و شمس‌الدینی، ۲۰۱۳) ارتقای بهزیستی روانی افراد (کالارد، اونی و بانی ول^۲، ۲۰۰۸) نشان داده شده است که با پژوهش حاضر هماهنگ است.

یافته‌ها بیانگر تأثیر مدیریت استرس بر کاهش استرس انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان 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 انتظارهای تحصیلی را کاهش می‌دهد. 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 در زمینه 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 وجود این انتظارات منطقی میزان استرس تجربه شده کاهش یافته و در نتیجه احتمال موفقیت را بالا می‌برد.

1. Bryan, Gartner, Wertemberger & Delano

2. Collard, Avny & Boniwe

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 شیوه‌ای 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، ایروسون و اشنایدرمن، ۲۰۰۷) افرادی که احساس کنترل بیشتری دارند، که وجود احساس کنترل موجب کاهش استرس می‌شود. 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 ابرازگری آموزش داده می‌شود (یورلینگر بونتکو^۱، ۲۰۰۵). این نوع آموزش باعث افزایش احساس کنترل، خود کارآمدی، عزت نفس، سازگاری و حمایت اجتماعی را به همراه دارد و مجموعه این عوامل به کاهش اضطراب، افسردگی و استرس می‌شود.

بر این اساس آموزش مهارت‌های زندگی در حد عام (مدیریت زمان، مقابله با هیجانات منفی، مدیریت مسائل عاطفی، سبک‌های مقابله سالم، مدیریت استرس، افزایش اعتماد به نفس، روش‌های ارتباطی سالم، مهارت حل مساله؛ مهارت سازگاری) برای والدین دانش‌آموزان، و مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری در حد خاص به دانش‌آموزان دبیرستانی، کارشناسان مرکز مشاوره، معرفی مراکز مشاوره به دانش‌آموزان و تسهیل مراجعه به آن، از مهم‌ترین روش‌های مقابله با استرس تحصیلی شناخته شده‌اند.

جامعه آماری پژوهش (آزمودنی‌های پژوهش ترکمن هستند)، محدودیت‌هایی را در زمینه

تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌های قومی و فرهنگی مطرح می‌کند که باید در نظر گرفته شود. به علاوه، مشکلات احتمالی مربوط به اعتبار مقیاس استرس انتظارات تحصیلی و نمره برش معادل یک انحراف استاندارد بالای میانگین مورد استفاده در این پژوهش را که در مراحل مقدماتی قرار دارد، نباید از نظر دور داشت. برای بررسی دقیق‌تر چگونگی تاثیر مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری بر استرس انتظارات تحصیلی پیشنهاد می‌شود: تاثیر مولفه‌های شخصیتی، شیوه‌های فرزند پروری و سبک‌های مقابله بر متغیر استرس انتظارات تحصیلی در تحقیقات بعدی کنترل یا مطالعه قرار گیرند؛ پروژه با آگاهی از محدودیت‌های پژوهش حاضر و بر اساس دستورالعمل اجرایی در مدارس استان‌های مختلف کشور به اجرا درآید؛ موازات شروع و اجرای طرح، اقدامات لازم در خصوص تغییر نگرش مسئولان و همگام کردن هر چه بیشتر آنها صورت پذیرد؛ دانش‌آموزان دبیرستانی تنها یکی از گروه‌هایی هستند که تحت تاثیر استرس انتظارات تحصیلی هستند. دانش‌آموزان ابتدایی، راهنمایی و حتی دانشجویان دانشگاه هم دارای وضعیتی مشابه هستند، لذا پیشنهاد می‌گردد مداخلاتی از این قبیل بر روی این گروه‌ها نیز اجرا شود.

References

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323-330.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*(3), 287-294.
- Ang, R. P., & Huan, V. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development, 37*, 133-143.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement, 66*(5), 522-539.
- Ang, R. P., Huan, V. S., & Braman, O. R. (2007). Factorial structure and invariance of the Academic Expectations Stress Inventory across Hispanic and Chinese adolescent samples. *Child Psychiatry & Human Development, 38*(1), 73-87
- Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence, 32*, 1225-1237.

- 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.
- Azad, H. (2001). Effect relaxation on anxiety. *Journal of Psychology*, 45 (157), 117-137.
- 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*, 35, 569-591.
- 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.
- Bryan, C. J., Gartner, A. M., Wertemberger, E., Delano, K. A., Wilkinson, E., & Breitbach, J. (2012). Defining treatment completion according to patient competency: A case example using brief cognitive behavioral therapy (BCBT) for suicidal patients.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). International influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75, 99-122.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: a comparative study of Asian- American, Caucasian-American and East Asian high school students. *Child Development*, 66, 1215-1234.
- Clark, E. J., & Rieker, P. P. (1986). Gender differences in relationships and stress of medical and law students. *Journal of Medical Education*, 61(1), 32-40.
- Collard, P., Avny, N., & Boniwell, I. (2008). Teaching mindfulness based cognitive therapy (MBCT) to students: The effects of MBCT on the levels of mindfulness and subjective well-being. *Counselling Psychol Quarterly*, 21(4), 323-336.
- Delaware, A. (2009). Research Methodology in Psychology and Educational Sciences. The fourth edition of the publication editing. Tehran. (Persian).
- 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.
- Eremsoy, C. E., Celimli, S., & Genco, T. (2005). Students under academic stress in a Turkish university: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology*, 24(2), 123-133.
- Eurling-Bontekoe, E. (2005). Homesickness, personality and personality disorders: An overview and therapeutic considerations. Psychological aspects of geography moves: Homesickness and acculturation stress.
- Felsten, G., & Wilcox, K. (1992). Influences of stress and situation specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70(1), 291-303.
- Gadzella, B. M., & Baloglu, M. (2001). Confirmatory factoranalysis and internal consistency of student-life stress inventory. *J Instruc Psychol*.6 (28), 84-94.

- Ghanbari, N., Habibi, M., & Shamseddini, S. (2013). The efficacy of cognitive-behavioral stress management to improve the psychological, emotional and social students with homesickness. *Journal of Clinical Psychology*, 5 (1), 51-39. (Persian).
- Goyette, K., & Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youth: determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 72, 22e36.
- Habibi, M., Ghanbari, N., khodae, B., Ghanbari, P. (2013). The efficacy of cognitive-behavioral stress management, reduction of anxiety, depression and stress, female-headed households. *Journal of Behavioral Sciences*, 11 (3), 175-166. (Persian).
- Ho, K. C., & Yip, J. (2003). YOUTH.sg: The state of youth in Singapore. Singapore: National Youth Council.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean "Examination Hell": Long hours of studying, distress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-271.
- Linn, B. S., & Zeppa, R. (1984). Stress in junior medical students: relationship to personality and performance. *J Med Educ*, 59(5),7-12.
- Michie, F., Glachan, M., & Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in higher education. *Educational Psychology*, 21, 455- 472.
- Mir Shah vad, F. (1992). Stress Scale standardization of educational expectations of parents, teachers and students in gifted and ordinary person. Master Thesis consulting, martyr Beheshti University. (Persian).
- Misra, R., & Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148.
- 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.
- 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.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(5),583-596.
- Salili, F., Chiu, C. Y., & Lai, S. (2001). The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. In F. Salili, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hong (Eds.), Shek, D. T. L. (1995). Adolescent mental health in different Chinese societies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 8, 117-155
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationships among academic stress, coping motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- Sue, S., & Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.

- Tan, J. B., & Yates, Sh. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian Students. *Soc Psychological Education, 14*, 389-407
- Trusty, J. (2000). High educational expectations and low achievement: stability of educational goals across adolescence. *The Journal of Educational Research, 93*(6), 356-365.
- Wong, J., Salili, F., Ho, S. Y., Mak, K. H., Lai, M. K., & Lam, T. H. (2005). The perceptions of adolescents, parents and teachers on the same adolescent health issues. *School Psychology International, 26*(3), 371-384.

The effect of cognitive-behavioral stress management on decreasing academic expectation stress of parents: A case of first grade high school students

M. Habibi¹

Abstract

The aim of the present study was to investigate the effect of cognitive-behavioral stress management on decreasing academic expectation stress in first grade high school students who suffered academic stress. Eighty five students were screened based on acquiring scores higher than mean (one standard deviation higher than the mean) from among 250 first grade high school girls who were found to be suffering from academic stress. Fifty four students were selected by simple random sampling and were assigned to the intervention and control groups. With a pre-test and post-test control group design, the participants in the experimental group undergone 10 sessions of cognitive-behavioral stress management training. Then, both groups were evaluated using Academic Expectations Stress Inventory (AESI) in pre-test and post-test. The data were analyzed by MANCOVA. The results showed that there were not significant differences between two the groups in pretest, but cognitive-behavioral stress management training significantly decreased the academic expectation stress scores in experimental group. The cognitive behavioral stress management training could be considered as an intervention program in target groups and general population in university counseling centers. By reducing academic stress of high school students, it can increase educational productivity of schools.

Keywords: Academic expectation stress, cognitive-behavioral stress management, students

1. Corresponding Author: Assistant Professor of Family Research Institute, Shahid Beheshti University.
(Mo_Habibi@sbu.ac.ir)