

پیشرفت تحصیلی: استرس - سبک‌های مقابله - شخصیت

ناصر رحیمی، امین‌الله فاضل و محبوبه چین‌آوه

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش میزان استرس، سبک‌های مقابله‌ای و ویژگی‌های شخصیتی بر پیشرفت تحصیلی هنرجویان هنرستان، بوده است. بدین منظور از بین هنرجویان هنرستان‌های آرسنجان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، تعداد ۳۰۰ نفر (۱۱۰ پسر و ۹۰ دختر) به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند و با استفاده از پرسش‌نامه استرس کوهن (۱۹۸۳)، پرسش‌نامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا (NEO) (CISS) (۱۹۹۰) و پرسش‌نامه پنج‌عاملی شخصیتی نئو (NEO) (FFI) (۱۹۸۹)، مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل رگرسیون چندگانه و ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین پیشرفت تحصیلی با متغیرهای استرس، شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار، عامل شخصیتی بی‌ثباتی هیجانی رابطه منفی معنادار و با متغیرهای شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، عامل شخصیتی گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ارتباط بین میزان شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت با میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها معنادار است؛ به طوری که دو متغیر شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت در حضور شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، ۱۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌کند که به منظور بهبود وضعیت تحصیلی هنرجویان به استرس، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای آنان توجه شود.

کلیدواژه‌ها: استرس، ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های مقابله‌ای، پیشرفت تحصیلی، هنرجویان هنرستان

دانش آموزان به واسطه موفقیت در تحصیل می‌توانند به موقعیتی دست یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دستیابی به اهداف آموزش عالی استفاده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب کنند

درباره پیشرفت تحصیلی، نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی‌کنندگی سبک‌های پیش‌بینی‌کنندگی سبک‌های مقابله‌ای در پیشرفت تحصیلی است؛ به طوری که بر نقش تعدیل‌کننده سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار در بررسی رابطه بین استرس و پیشرفت تحصیلی تأکید و نشان داده شده است که سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار با انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی بهتر در یادگیرندگان رابطه مثبت دارد (نورمی، آنولا، سالما- آرو و لیندروس، ۲۰۰۳؛ استراترز، پری و منس، ۲۰۰۰). پیکارزکا (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که تنیدگی و اضطراب دانش‌آموزان بر اساس سبک‌های مقابله‌ای سازش‌نا یافته و برانگیخته شدن سطح بهینه تحریک‌پذیری و فعالیت که برای بهزیستی و پیشرفت تحصیلی آنان مخرب است، مشخص می‌شود.

مقدمه

آموزش و پرورش، زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه است. بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها، آموزش و پرورش می‌توانند و کارآمد داشته‌اند. همچنین در هر نظام آموزشی، عوامل بسیاری با یکدیگر همکاری می‌کنند تا یادگیری و پیشرفت تحصیلی برای دانش‌آموزان حاصل گردد. هر قسمت از این نظام باید به‌گونه‌ای آماده شود که دسترسی به بازده مطلوب و اهداف موردنظر میسر شود؛ زیرا اگر جزئی از نظام از کار باز ایستد، کارایی اجزای دیگر نظام کاهش می‌یابد و صدمه می‌بیند (ساک، ۱۳۸۲). امروزه صاحب‌نظران بر این باورند که یکی از دلایل مهم توسعه کشورهای پیشرفته توجه و اهتمام آن کشورها به تربیت نیروهای خلاق و مؤثر است. دانش‌آموزان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و موقعیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است (جونز، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان به واسطه موفقیت در تحصیل می‌توانند به موقعیتی دست یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دستیابی به اهداف آموزش عالی استفاده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب کنند، برعکس، عدم موفقیت در تحصیل زمینه‌ساز مشکلات فردی و اجتماعی زیاد و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزشی است (جونز، ۲۰۰۷). برخی از پژوهشگران در نتایج مطالعات خود به این نکته تأکید کرده‌اند که هیجان تحصیلی از جمله استرس تحصیلی، تأثیری اساسی و مهم بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌گذارد (پکران، گوترز، تیتز و پری، ۲۰۰۲؛ گوترز، پکران، هال و هاگ، ۲۰۰۶). آسیب‌پذیری قشر دانش‌آموز در مقابل استرس و مشکلات مختلف، باعث ابتلای آن‌ها به انواع مشکلات روان‌شناختی و درهم‌ریختگی سلامت روانی‌شان می‌شود. در صورتی که این استرس شدید باشد یا فرد به دلایلی در برخورد با استرس و شیوه‌های مقابله با آن توانایی و کارآمدی لازم را نداشته باشد و یا به دلایل مختلفی استرس را به صورت منفی درک کند، عملکرد تحصیلی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی‌اش تحت تأثیر قرار می‌گیرد (مسیرا و کاستلو، ۲۰۰۴).

درباره متغیرهای استرس و پیشرفت تحصیلی، یافته‌های پژوهشگرانی مانند استراترز و همکاران (۲۰۰۰)، پیکارزکا (۲۰۰۰)، ارمسوی، کلیملیو گنج‌چوز (۲۰۰۵) و ماتیوز و دورن (۲۰۰۵)، نشان داده‌اند که سبک مقابله‌ای قادر به تبیین پیشرفت تحصیلی است.

مروری بر ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تبیین تغییرپذیری نمرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با تأکید بر اندازه‌های ناوابسته به توانایی از قبیل صفات شخصیت، حجم قابل‌ملاحظه‌ای از مطالعات را به خود اختصاص داده است (دبست، ۲۰۰۳؛ حجت، گونلا، اردمان و وگل، ۲۰۰۳). ارتباط بین استرس و شخصیت تاریخچه‌ای مدون و در واقع قدمتی بسیار طولانی دارد. تحقیقات بسیاری در طول سال‌های گذشته نشان داده‌اند که حوادث استرس‌زای زندگی باعث برهم خوردن تعادل شخصیتی می‌شود. قانع‌کننده‌ترین مدارک ارائه شده در این چارچوب، مطالعه در زمینه تغییرات زندگی است. این مطالعات نشان داده‌اند که احتمال برهم خوردن تعادل شخصیت با بالا رفتن میزان استرس زندگی تغییر می‌یابد (لئوناردو، ۲۰۱۰). همین مسئله نشان می‌دهد عواملی وجود دارند که ارتباط بین استرس و اختلالات شخصیتی را تعدیل و یا تشدید می‌کنند. در این بین ویژگی‌های شخصیتی از جمله عواملی است که در ارتباط بین استرس و بیماری در نقش متغیر مداخله‌گر ظاهر می‌شوند (لئوناردو، ۲۰۱۰).

شخصیت مفهومی ساده و عینی نیست که به‌راحتی بتوان آن را تعریف کرد. بلکه مفهومی انتزاعی یا به اصطلاح سازه است. این حقیقت که شخصیت یک سازه است، تعریف آن را دشوار می‌سازد (راس، ۱۹۹۲؛ به نقل از غنایی، ۱۳۹۰). کتل (۱۹۵۹؛ به نقل از ساعتچی، ۲۰۰۳) بر این باور است که هدف نظریه شخصیت باید این باشد که رفتار آدمی را در شرایط و احوال گوناگون پیش‌بینی کند. از این‌رو، در تعریف شخصیت می‌گوید «مفهومی است که اجازه می‌دهد پیش‌بینی کنیم که آدمی در اوضاع و احوال معین چه رفتاری خواهد داشت». در کل، ویژگی شخصیت به‌طور عمومی برجسب استفاده شده برای طبقه‌بندی ویژگی‌های افراد از نظر رفتار است. شناخت ویژگی‌های شخصیتی افراد فایده عملی بسیار بزرگی را دربردارد و تا اندازه‌ای می‌تواند در زمینه کمک به بهداشت روانی افراد مؤثر افتد؛ به‌گونه‌ای که شاید بتوان گفت شناخت ویژگی‌های شخصیتی در استفاده افراد از شیوه‌های مقابله با استرس تأثیر دارد.

بررسی‌های بسیاری با بهره‌گیری از تحلیل عاملی و با محوریت ویژگی‌های شخصیت انجام شده است که حاصل آن معرفی الگوی شخصیت پنج عاملی بود (ژانگ، ۲۰۰۶)، که توجه بسیاری از پژوهشگران را جلب کرده است. کاستا و مک کری (۱۹۸۵) با استفاده از تحلیل عاملی به این نتیجه رسیدند که می‌توان بین تفاوت‌های فردی در شخصیت پنج بعد عمده را

درباره متغیرهای استرس و پیشرفت تحصیلی، یافته‌های پژوهشگرانی مانند لین و زیبا (۱۹۸۴)، به نقل از آگکان و سیاروشی، ۲۰۰۳)، بلانبرگ و فلاهرتی (۱۹۸۵)، به نقل از آگکان و سیاروشی، ۲۰۰۳)، فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲)، کلارک و ریبر (۱۹۹۳)، به نقل از آگکان و سیاروشی، ۲۰۰۳)، استراترز، پری و منس (۲۰۰۰)، بکر (۲۰۰۳)، شیپی و هوران (۲۰۰۴)، الیاس، پینگ و عبدالله (۲۰۱۱) و اسچرام، پرسکی، گروسی و مانکوور (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که استرس به‌طور منفی پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. از طرفی، استرس که دانش‌آموز تجربه می‌کند، ممکن است تحت تأثیر توانایی وی در مقابله مؤثر با رویدادها و موقعیت‌های تنیدگی‌زا باشد (بک، ۲۰۰۶). اگر با استرس به‌طور مؤثر مقابله نشود، ممکن است در فرد احساس تنهایی و عصبانیت، بی‌خوابی و نگرانی‌های مفرط به‌وجود آید. از دیدگاه کلاتر (۲۰۰۸) الگوهای فکری نامناسب و شیوه‌های ناکارآمد مقابله با استرس می‌توانند به مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی، پرخاشگری و اضطراب منجر شوند که این عوامل به‌نوبه خود پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اندلسر و پارکر (۱۹۹۰) با بررسی فرایند مقابله عمومی، سه نوع سبک مقابله‌ای را که افراد در موقعیت بحرانی و استرس‌زا به‌کار می‌برند، مشخص کرده‌اند: سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار^۱، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار^۲ و سبک مقابله‌ای اجتنابی^۳. درباره پیشرفت تحصیلی،

عامل شخصیتی مقبولیت در برقراری و حفظ رابطه و مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها و معلم نقش مؤثری دارد. همچنین افراد سازگار، غیبت کمتر و رفتارهای مثبت بیشتری در کلاس درس دارند

در نظر گرفت: بی‌ثباتی هیجانی یا عصبیت^۱ (N)، برونگرایی^۲ (E)، گشودگی نسبت به تجربه‌ها^۳ (O)، مقبولیت^۴ (A)، وظیفه‌شناسی^۵ (C)، (حق شناس، اصغر ی مقدم و اسدی مقدم، ۱۳۸۴).

گستره قابل ملاحظه‌ای از تحقیقات نشان می‌دهند که صفات شخصیتی، مستقل و متمایز از توانایی‌های شناختی یادگیرندگان، در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنان دخالت دارند (بلیکل، ۱۹۹۶). در این خصوص فرنیام جامورو-پرموزیک و مک‌دوگال (۲۰۰۳) خاطر نشان کرده‌اند که ضرورت توجه به نقش صفات شخصیت در تبیین پیشرفت تحصیلی افراد مطالعات فراوانی به‌همراه داشته است. این در حالی است که پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، یکی از موضوعات محوری مورد علاقه روان‌شناسی است. در این جهت به رغم وجود حجم کثیری از مطالعات درباره نقش آزمون‌های هوش و توانایی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی (گودوین و گوتلیب، ۲۰۰۴)، تحقیقات اخیر تأکید کرده‌اند که عوامل شخصیتی به‌ویژه در سطوح بالاتر تحصیلات، در پیش‌بینی عملکرد و پیشرفت تحصیلی نقش به‌سزایی ایفا می‌کنند (گری گوئر، ۲۰۰۴؛ بوساتو، پرنس، الشات و هامکر، ۲۰۰۰)؛ کتل (۱۹۷۸)، به نقل از اینفانته، سانجر و رودیرگز، (۲۰۰۱) تأکید می‌کند که در تبیین پیشرفت تحصیلی ویژگی‌های شخصیتی نقشی فراتر از هوش بازی می‌کنند.

نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که از میان صفات شخصیت، گشودگی (جست‌وجوی احتمالی و ظرفیت مواجه شدن با پدیده‌های ناآشنا) و وظیفه‌شناسی (سازماندهی، پشتکار و انگیزش در رفتار مبتنی بر هدف) در روان‌شناسی تربیتی از جایگاهی ویژه برخوردارند اما صفات شخصیتی عصبیت، برونگرایی و خوشایندی به اندازه عامل‌های پذیرش و وظیفه‌شناسی در پژوهش‌های انجام شده بر روی پیشرفت و عملکرد تحصیلی مورد توجه قرار نگرفته‌اند (دیست، ۲۰۰۳).

درباره متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که ویژگی بی‌ثباتی هیجانی به‌طور منفی پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند (پروپات، ۲۰۰۹؛ لایدار، پولمن و آلیک، ۲۰۰۷). در مورد ویژگی برونگرایی برخی پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه مثبت (مسگراو مارکوارت، براملی و دالی، ۲۰۰۷؛ پرموزیک و فورنهام، ۲۰۰۳) و برخی دیگر نشان‌دهنده رابطه منفی (پروپات، ۲۰۰۹؛ ملیسا، سمپو و پانون، ۲۰۰۷) با پیشرفت تحصیلی هستند. درباره ویژگی گشودگی نسبت به تجربه‌ها نیز برخی پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه مثبت (پروپات، ۲۰۰۹؛ لایدار و همکاران، ۲۰۰۷؛ مسگراو و همکاران، ۲۰۰۷؛ کنراد، ۲۰۰۶؛ فارسیدس و وودفیلد، ۲۰۰۳) و برخی دیگر نشان‌دهنده رابطه منفی (دی‌فرویت و مرویلد، ۱۹۹۶ به نقل از دیست، ۲۰۰۳) با پیشرفت تحصیلی هستند. نتیجه پژوهش‌های مسگراو و همکاران (۲۰۰۷)، پروپات (۲۰۰۹)؛ لایدار و همکاران (۲۰۰۷) و پرموزیک و فارنهام (۲۰۰۳) حاکی از رابطه مثبت مقبولیت با پیشرفت تحصیلی است. درباره رابطه وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی نیز، پروپات (۲۰۰۹)؛ لایدار و همکاران (۲۰۰۷)؛ واگرن فاند (۲۰۰۷) و پتسکا (۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود وجود رابطه مثبت بین این دو متغیر را گزارش کرده‌اند.

در مجموع، باتوجه به توضیحات پیش و نتایج ناهمسان مطالعات پیشین، پژوهش‌های حاضر به‌دنبال بررسی نقش میزان استرس، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای بر پیشرفت تحصیلی هنرجویان است و همچنین این مسئله که آیا استرس، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های مقابله‌ای در ارتباط با پیشرفت تحصیلی هنرجویان هنرستان نقش پیش‌بینی‌کنندگی دارند.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه پس‌رویدادی و از نوع همبستگی و توصیفی است که بر روی هنرجویان هنرستان‌های شهر ارسنجان، در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ انجام پذیرفت. نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ نفر (۹۰ دختر و ۱۱۰ پسر) بود که براساس جدول گرجسی و مورگان و به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. حداقل سن ۱۵ و حداکثر ۲۰ سال و میانگین و انحراف استاندارد سنی آنان به ترتیب ۱۷/۵۴ و ۱۷/۸۷ بود.

جهت ارزیابی آزمودنی‌ها در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه استرس ادراک شده^۱ (PSS) کوهن (۱۹۸۳)، پرسش‌نامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا^۲ (CISS) (۱۹۹۰) و پرسش‌نامه پنج‌عاملی شخصیتی نئو^۳ (NEO-FFI) (۱۹۸۹)، استفاده شده است که در مورد هر یک در زیر به‌طور جداگانه، اطلاعاتی ارائه شده است.

۱) پرسش‌نامه استرس ادراک شده (PSS): این پرسش‌نامه توسط کوهن و همکاران (۱۹۸۳) ساخته شده است و در ایران توسط محمدی‌فر و کرمی (۱۳۸۷) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه دارای ۱۴ سؤال است که در آن از مخاطب پرسیده می‌شود تا چه حد افکار و رفتارهای مرتبط با تنیدگی را در طول چهار هفته گذشته تجربه



متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱ استرس	۱									
۲ شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار	-۰/۰۸	۱								
۳ شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار	-۰/۰۲**	۰/۲۷**	۱							
۴ شیوه مقابله‌ای اجتناب‌مدار	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۵۵**	۱						
۵ بی‌ثباتی هیجانی	۰/۴۹**	-۰/۱۰	-۰/۱۵*	۰/۱۵*	۱					
۶ برون‌گرایی	-۰/۱۰	-۰/۲۶**	۰/۰۹	-۰/۲۰**	۰/۱۵*	۱				
۷ گشودگی	-۰/۱۰	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۱۵*	۰/۰۴	-۰/۰۷	۱			
۸ مقبولیت	-۰/۲۷**	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۱۷*	-۰/۴۳**	۰/۱۵*	۰/۰۶	۱		
۹ وظیفه‌شناسی	۰/۳۰**	-۰/۰۶	۰/۰۳	-۰/۱۸**	-۰/۱۵**	۰/۳۰**	۰/۰۶	۰/۴۳**	۱	
۱۰ پیشرفت تحصیلی	-۰/۲۶**	۰/۳۹**	-۰/۲۶**	-۰/۰۷	-۰/۲۰**	-۰/۰۹	۰/۱۹**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۱

یافته‌ها:

جدول ۱ ضرایب همبستگی مشاهده شده بین متغیرهای استرس، ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، پیشرفت تحصیلی با متغیرهای استرس، شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار، شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار، عامل شخصیتی بی‌ثباتی هیجانی، عامل شخصیتی گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی ارتباط معنادار دارد. از بین متغیرهای مذکور بیشترین همبستگی مربوط به شیوه مقابله‌ای مسئله‌مدار و کمترین همبستگی معنادار، مربوط به عامل شخصیتی گشودگی می‌باشد. با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی با متغیرهای مذکور همبستگی معنادار دارد، به‌منظور تعیین توان پیش‌بینی متغیرهای استرس، شیوه‌های مقابله‌ای و عامل‌های شخصیتی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد (جدول ۲ و ۳).

کرده است و براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از «هرگز» تا «همیشه» نمره‌گذاری می‌شود. همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای پرسش‌نامه در سه نمونه جداگانه ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ به‌دست آمده است. روایی همزمان آن نیز به‌وسیله همبستگی‌های مثبت معنی‌دار با نمرات پرسش‌نامه‌های تأثیر حوادث زندگی، نشانگان افسردگی و اضطراب اجتماعی به ثبوت رسیده است (محمدی‌فر و کرمی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر ضریب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه ۰/۸۵ به‌دست آمد.

۲) پرسش‌نامه شیوه‌های مقابله با استرس (CISS): این پرسش‌نامه توسط پارکر و اندلر (۱۹۹۰) به‌منظور سنجش روش‌های مقابله افراد (نوجوانان و بزرگسالان) در موقعیت فشارزا و بحرانی ساخته شد. فرم تجدیدنظر شده این پرسش‌نامه دارای ۴۸ ماده است که دارای سه روش مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتناب‌مدار است که هر کدام از روش‌های مقابله، یک مقیاس جداگانه با ۱۶ ماده دارد. مقیاس روش مقابله اجتناب‌مداری دارای دو خرده مقیاس روی آوردن به اجتماع و روی آوردن به فعالیت‌ها، می‌باشد که هر کدام ۸ ماده را شامل می‌شوند. هر کدام از ماده‌های پرسش‌نامه CISS، دارای ۵ گزینه است که آزمودنی بایستی یک گزینه را علامت بزند. دامنه پاسخ هر سؤال از یک تا پنج است. گزینه یک نشان می‌دهد که آزمودنی هرگز چنین عملی را انجام نمی‌دهد. گزینه پنج نشان‌دهنده این است که آزمودنی چنین عملی را بسیار زیاد انجام می‌دهد. گزینه دو، سه و چهار به ترتیب به‌معنای بندرت، گاهی اوقات و اکثر اوقات می‌باشد. جمع نمرات هر مقیاس که از یک تا پنج نمره‌گذاری می‌شوند. نمره فرد در شیوه مقابله مربوط را مشخص می‌کند.

پارکر و اندلر (۱۹۹۰) اعتبار همسانی درونی پرسش‌نامه را از ۴۱ درصد تا ۶۶ درصد گزارش کرده‌اند. آقامحمدیان و همکاران (۱۳۷۸) اعتبار و روایی این پرسش‌نامه را در نمونه دانشجویی ۷۳ درصد گزارش کرده‌اند. بیگی (۱۳۸۹) طی مطالعه‌ای پایایی مقیاس‌های مسئله‌مداری، هیجان‌مداری و اجتناب‌مداری را در گروه معنادان ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های مذکور به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۶۹ و ۰/۵۹ به‌دست آمد.

۳) پرسش‌نامه پنج‌عاملی شخصیتی نئو (NEO-FFI): این پرسش‌نامه توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) ساخته شده است و در ایران توسط حق‌شناس (۱۳۸۳) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش‌نامه کوتاه شده پرسش‌نامه ۲۴۰ سؤالی (NEO-PI-R) با ۶۰ سؤال است که برای ارزیابی پنج رگه شخصیت (بی‌ثباتی هیجانی یا عصبیت (N)، برون‌گرایی (E)، گشودگی نسبت به تجربه‌ها (O)، مقبولیت (A)، وظیفه‌شناسی (C) طراحی شده است. براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌گذاری می‌شود. ضرایب اعتبار بازآزمایی مقیاس‌های آن به فاصله سه ماه بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به‌دست آمده است (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). گروسی فرشی (۱۳۸۰) نیز ضرایب همسانی درونی را برای هر یک از عوامل بی‌ثباتی هیجانی، برون‌گرایی، گشودگی، مقبولیت و وظیفه‌شناسی به ترتیب برابر: ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پنج عامل مذکور به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۹، ۰/۴۸، ۰/۶۲ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

۴) پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش از میانگین نمره‌های درسی دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص عینی پیشرفت تحصیلی استفاده شد. اطلاعات به‌دست آمده از پرسش‌نامه‌ها توسط روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام، با نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

مغیر ملاک	پیشرفت تحصیلی			مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	F	Sig.
	گام	اول	دوم									
گام	اول	دوم	سوم	مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	۱۷/۲۹۶	< /۰۰۰۵
مغیر ملاک	اول	دوم	سوم	مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	۲۹/۲۹۵	< /۰۰۰۵
پیشرفت تحصیلی	اول	دوم	سوم	مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	۲۳/۰۴۹	< /۰۰۰۵

جدول ۲ ضریب همبستگی و مجدور همبستگی چندگانه استرس و ویژگی های شخصیتی، سبک های مقابله ای در پیش بینی پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها

مغیر ملاک	پیشرفت تحصیلی			مغیر پیش بین	B	b	مقدار t	سطح معناداری
	گام	اول <th>دوم </th>	دوم					
گام	اول	دوم	سوم	مغیر پیش بین	B	b	مقدار t	سطح معناداری
مغیر ملاک	اول	دوم	سوم	مغیر پیش بین	B	b	مقدار t	سطح معناداری
پیشرفت تحصیلی	اول	دوم	سوم	مغیر پیش بین	B	b	مقدار t	سطح معناداری

جدول ۳ ضرایب رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها

شیوه مقابله ای هیجان مدار و عامل شخصیتی مقبولیت به همراه شیوه مقابله ای مسئله مدار قادر به پیش بینی تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها می باشند. براساس اعداد جدول ۳، برای پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها، میزان شیوه مقابله ای مسئله مدار (با ضریب استاندارد بتا ۰/۴۰۱) دارای بیشترین توان تبیین بوده است و به دنبال آن متغیرهای شیوه مقابله ای هیجان مدار (با ضریب استاندارد بتا ۰/۳۷۵-) در مرحله دوم و عامل شخصیتی مقبولیت (با ضریب استاندارد بتا ۰/۱۷۵) در مرحله سوم پیش بینی پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها می باشد. براساس این ضرایب به ازای یک واحد افزایش در میزان شیوه مقابله ای مسئله مدار آزمودنی ها ۰/۴۰۱ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش در میزان شیوه مقابله ای هیجان مدار، میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها ۰/۳۷۵- واحد و به ازای یک واحد افزایش در میزان عامل شخصیتی مقبولیت، میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها ۰/۱۷۵ واحد افزایش می یابد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش، بررسی نقش میزان استرس، ویژگی های شخصیتی و سبک های مقابله ای بر پیشرفت تحصیلی هنرجویان هنرستان را بررسی کرد. نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی با استرس رابطه منفی و معنادار وجود دارد. این یافته ها با نتایج حاصل از پژوهش های لین و زیبا (۱۹۸۴)، به نقل از آگکان و سیاروشی، (۲۰۰۳)، بلانبرگ و فلاهرتی (۱۹۸۵)، به نقل از آگکان و سیاروشی، (۲۰۰۳)، فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲)، کلارک و ریکر (۱۹۹۳)، به نقل از آگکان و سیاروشی، (۲۰۰۳)، استراترز و همکاران (۲۰۰۰)، بکر (۲۰۰۳)، شیپی و هوران (۲۰۰۴)، الیاس و همکاران (۲۰۱۱) و اسپرچام و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین

این نتیجه طبق فرضیه محدودیت شناخت آلیس (۱۹۹۸) می توان گفت که نقش حالات هیجانی بر فعالیت شناختی فرد به وسیله میزان ظرفیت شناختی که برای انجام تکلیف مربوطه مورد نیاز است، مشخص می شود. برای مثال، یک فرد افسرده بخشی از ظرفیت شناختی خود را به فکر کردن درباره حالات خلقی خویش اختصاص می دهد و در نتیجه از ظرفیت مؤثر باقیمانده و در دسترس برای انجام تکلیف مورد نظر کاهش می یابد. نتایج دیگر آزمون ضریب همبستگی نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی با شیوه مقابله ای هیجان مدار رابطه منفی و معنادار و با شیوه مقابله ای مسئله مدار رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته ها با نتایج حاصل از پژوهش های استراترز و همکاران (۲۰۰۰)، پیکارزکا (۲۰۰۰)، ارمسوی و همکاران (۲۰۰۵) و ماتیز و دورن (۲۰۰۵)، همسو است.

در تبیین ارتباط مثبت شیوه مقابله ای مسئله مدار با پیشرفت تحصیلی می توان گفت که دانش آموزان با این نوع شیوه مقابله ای بر این باورند که تجربه استرس در موقعیت های گوناگون از جمله موقعیت های آموزشی،

براساس یافته های جدول ۲ ارتباط بین میزان شیوه مقابله ای مسئله مدار، هیجان مدار و عامل شخصیتی مقبولیت با میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی ها معنادار است و با توجه به ضریب تعیین (۰/۰۸۴ = R^۲) مقابله ای مسئله مدار به تنهایی ۸/۴ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کند (گام اول). با ورود شیوه مقابله ای هیجان مدار میزان واریانس تبیین شده به ۲۴ درصد افزایش می یابد (۰/۲۳۷ = R^۲). به عبارت دیگر متغیر شیوه مقابله ای هیجان مدار در حضور شیوه مقابله ای مسئله مدار ۱۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کند. همچنین با ورود عامل شخصیتی مقبولیت، میزان واریانس تبیین شده به ۲۷ درصد افزایش می یابد (۰/۲۶۶ = R^۲). به عبارت دیگر دو متغیر شیوه مقابله ای هیجان مدار و عامل شخصیتی مقبولیت در حضور شیوه مقابله ای مسئله مدار، ۱۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کنند. F مشاهده شده در سطح P < /۰۰۰۵ تا سوم معنادار است. بنابراین نتیجه گرفته می شود که

نتایج تحلیل رگرسیون به روش گام‌به‌گام نشان داد که ارتباط بین میزان شیوه‌ی مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت با میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها معنادار است؛ به طوری که دو متغیر شیوه‌ی مقابله‌ای هیجان‌مدار و عامل شخصیتی مقبولیت در حضور شیوه‌ی مقابله‌ای مسئله‌مدار، ۱۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که افراد دارای سطوح بالای مقبولیت، نه تنها فاقد ویژگی‌های مانند تنوع‌طلبی، کنجکاوی ذهنی و استقلال در قضاوت، تمایل به مواجه شدن با موقعیت‌ها و تجربه‌های جدید، هستند، بلکه همواره تمایل دارند که به دیگران کمک کنند و باور دارند که دیگران نیز متقابلاً به آن‌ها کمک خواهند کرد. این ویژگی منجر به علاقه‌مندی به انجام کارهای گروهی می‌شود و همین امر می‌تواند پیشرفت تحصیلی آن‌ها را در پی داشته باشد. عامل شخصیتی مقبولیت در برقراری و حفظ رابطه و مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها و معلم نقش مؤثری دارد. همچنین افراد سازگار، غیبت کمتر و رفتارهای مثبت بیشتری در کلاس درس دارند (برموزیک و فورنهام، ۲۰۰۳). همچنین در تبیین این رابطه می‌توان گفت که افراد دارای سطوح بالای مقبولیت افزون بر عملکرد مناسب در فعالیت‌های گروهی، در زمینه تفکر منطقی و تمرکز بالا هنگام کار کردن نیز عملکرد بالایی را از خود نشان می‌دهند (لیائو، چانگ و جوشی، ۲۰۰۸). موارد ذکر شده می‌توانند تبیین در جهت ارتباط مثبت و معنادار عامل شخصیتی مقبولیت با پیشرفت تحصیلی باشند.

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش، پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزشگاهی با مدنظر گرفتن ارتباط بین متغیرها، با تخصیص امکانات آموزشگاهی مناسب، از قبیل آموزش خانواده، آموزش مهارت‌های جرئتمندی، مشاوره فردی برای بهبود شیوه‌های مقابله‌ای و ارائه راهکارهای افزایش مهارت در جهت مقابله با تنیدگی‌های مخصوص دوره نوجوانی و اوایل جوانی به دانش‌آموزان کمک کنند.

سپاسگزاری

این پژوهش با حمایت مالی و معنوی پژوهشکده معلم فارس انجام شده است، لذا نویسندگان مقاله بر خود واجب می‌دانند تا از مسئولان پژوهشکده معلم فارس و مسئولان هنرستان‌های ارسنجان، که در اجرای این تحقیق ما را همراهی کردند، تشکر و قدردانی نمایند.

پی‌نوشت‌ها

1. task-oriented coping style
2. emotion-oriented coping style
3. avoidant coping style
4. neuroticism
5. extraversion
6. openness
7. agreeableness
8. conscientiousness
9. Perceived Stress Scale (PSS)
10. Coping Inventory for Stressful Situation (CISS)
11. Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI)

منابع

۱. حق شناس، حسن؛ اصغری مقدم، محمدعلی؛ اسدی مقدم، عزیزه. «کاربرد مقیاس مطلوبیت اجتماعی همراه با آزمون نئو برای گزینش کارکنان». مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، سال ۱۱، شماره ۱، ۱۳۸۴.
۲. ساکی، رضا، «نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در تدریس». پایان‌نامه و کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۴.

دسترسی به اهداف آتی را غیرمحمول نمی‌سازد. به عبارت دیگر، این گونه دانش‌آموزان در مقایسه با یادگیرندگان با سبک‌های مقابله سازش نایافته نظیر هیجان‌مدار و اجتنابی، تجربه هیجان‌های منفی را بخش جدایی‌ناپذیر موقعیت‌های آموزشی می‌دانند و بر این باورند که توانایی لازم برای مقابله با عوامل تنیدگی‌زا را دارند؛ بنابراین انگیزش آن‌ها در دستیابی به هدف‌هایشان کاهش نمی‌یابد (استراتز و همکاران، ۲۰۰۰). از سوی دیگر کلانتر (۲۰۰۸) معتقد است الگوهای فکری نامناسب و شیوه‌های ناکارآمد مقابله با استرس می‌توانند به مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی، پرخاشگری و اضطراب منجر شوند و این عوامل به نوبه خود پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که نتیجه به دست آمده از این فرضیه را توجیه می‌کند. از طرفی در تبیین ارتباط منفی بین سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی با پیشرفت تحصیلی، قابل ذکر است که دانش‌آموزان بر نقش سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی با تکلیف تحصیلی، عملکرد فرد را در انجام آن تکالیف تضعیف می‌کند. افزون بر این نوری و دیگران (۲۰۰۳) بر همبستگی بین راهبرد مقابله‌ای ناکارآمد با تجربه‌های هیجانی منفی مانند تنیدگی و اضطراب، انتظار شکست و اسنادهای علمی معیوب و ناکارآمد که به تضعیف عملکرد فرد می‌انجامد، تأکید دارند، که این خود بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. نتایج دیگر آزمون ضریب همبستگی نشان داد که بین پیشرفت تحصیلی با عامل شخصیتی بی‌ثباتی هیجانی رابطه منفی و معنادار و با عامل‌های شخصیتی گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش‌های پرویات (۲۰۰۹)، لایدار و همکاران (۲۰۰۷)، مسگرا و همکاران (۲۰۰۷)، ملیسا و همکاران (۲۰۰۷)، واگرم و فاندر (۲۰۰۷)، پتسکا (۲۰۰۶)، کنراد (۲۰۰۶)، فارسیدس و وودفیلد (۲۰۰۳)، برموزیک و فورنهام (۲۰۰۳) و دی‌فرویت و مرویلد (۱۹۹۶)، همسو است.

در تبیین رابطه منفی بی‌ثباتی هیجانی و پیشرفت تحصیلی در اغلب پژوهش‌ها رابطه بین عملکرد تحصیلی با بی‌ثباتی هیجانی عمدتاً با توجه به مفهوم اضطراب به‌ویژه در موقعیت‌های استرس‌زا از قبیل امتحانات دانشگاه تبیین شده است (فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳)، که این خود می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی گذارد. همچنین، چامورو برموزیک و فرنهام (۲۰۰۳) دریافتند که دانشجویان با شخصیت بی‌ثباتی هیجانی به احتمال بیشتری در مقایسه با دانشجویان با شخصیتی غیر از بی‌ثباتی هیجانی، به دلیل بیماری‌های جسمی و روانی از شرکت در امتحانات نهایی صرف‌نظر می‌کنند. بنابراین، بی‌ثباتی هیجانی نه تنها با عملکرد تحصیلی پایین بلکه با سطوح بالایی از آسیب‌های جسمانی از قبیل تنش عضلانی، اختلالات گوارشی و تعریق رابطه دارد (متیوز، دیویس، وسترن و استامرز، ۲۰۰۰). در تبیین رابطه مثبت بین عامل‌های گشودگی، عامل شخصیتی مقبولیت و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی پتسکا (۲۰۰۶) چهار دلیل را ذکر می‌کند: (۱) این افراد وقت زیادی را صرف انجام تکالیف خود می‌کنند. (۲) اطلاعات بیشتری در مورد شغل آینده خود کسب می‌کنند. (۳) هدف‌هایی را برای خود تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آن‌ها پافشاری کرده و تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند. (۴) در هر زمینه‌ای، همواره بیش از آنچه نیاز است، تلاش می‌کنند. همچنین وظیفه‌شناسی به‌واسطه رابطه‌ای که با انگیزش دارد، یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد محسوب می‌گردد؛ به‌ویژه زمانی که تعیین‌کننده‌های درونی انگیزش مورد توجه قرار می‌گیرند. بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، پیشرفت‌مداری و دقت می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی را به‌طور مثبت پیش‌بینی کند. جالب اینکه ممکن است برخی از این یادگیرندگان از توانایی‌های هوشی پایین نیز برخوردار باشند (فرنهام و همکاران، ۲۰۰۳).