

بررسی رابطه خودکارآمدی تصویری و هوش هیجانی با سبک‌های مقابله با استرس در بین دانش‌آموزان دختر دیبرستانی تیزهوش استان قم

حدیث فرید*

ژاسنت صلیبی**

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی ارتباط بین خودکارآمدی تصویری و هوش هیجانی با سبک‌های مقابله با استرس در بین دانش‌آموزان تیزهوش دیبرستانی دختر استان قم انجام شده است. این تحقیق از نوع پس‌رویدادی و توصیفی است که در ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش دیبرستانی دختر استان قم گروه نمونه را تشکیل دادند. سه پرسش‌نامه خودکارآمدی تصویری مورگان و جلینگ و هوش هیجانی شوت و سبک‌های مقابله با استرس موس و بلینگز درباره آن‌ها اجرا شد. پس از نمره‌گذاری، داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS و با روش تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) و آزمون تعقیبی توکی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که بین سطوح مختلف خودکارآمدی تصویری و سبک مقابله با استرس «حل مسئله» رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین هوش هیجانی و سبک مقابله با استرس «حل مسئله» و سبک‌های «حمایتی» و «شناختی» رابطه معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی تصویری، هوش هیجانی، سبک‌های مقابله با استرس، تیزهوشان.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی socialstudies@ihcs.ac.ir

** دکترای روان‌شناسی تربیتی و استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)

Jacentsalibiedupsychologist@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۶/۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۹/۱۲

۱. مقدمه

جهان امروز را عصر فناوری اطلاعات نام نهاده‌اند؛ توسعه صنعتی و اقتصادی بسیاری از کشورها دستاورد این پدیده است. تحولات فناوریانه نه تنها زندگی مادی، بلکه زندگی هیجانی و روانی افراد را در جوامع توسعه یافته و در حال توسعه متأثر ساخته‌اند. از یکسو پیشرفت‌های فناوریانه با سهولت بخشیدن به تلاش‌های انسان برای زندگی و امرار معاش هر لحظه اذهان عمومی را در شگفتی فرو می‌برد و از سوی دیگر تأثیرات این دستاوردهای فنی در ارتباطات متقابل اجتماعی، هنجارهای اجتماعی و فرهنگی، و ... سایه‌ای سنگین افکنده است.

تحول صنعتی و فرهنگی زندگی روانی و اجتماعی فرد را از بدو تولد تا مرگ متأثر می‌کند. روان‌شناسان اجتماعی و تربیتی از زاویه‌های دید گوناگون به این تبعات گاهی ناخوشایند تحولات فنی می‌نگرند. تأکید آن‌ها بر مسائل و مشکلاتی است که رشد کودکان و نوجوانان را در تمامی ابعاد شناختی، هیجانی، و اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌دهد. انسان جامعه توسعه یافته درگیر فشار روانی است و پایان این جدال در صورت عدم موفقیت به انزوای اجتماعی او می‌انجامد. در جوامع در حال توسعه صرف نظر از این که فرد تا چه اندازه در کنار آمدن با مشکلات توانا باشد، باز هم در زندگی به ناچار فشار روانی را تجربه خواهد کرد (اتکینسون و دیگران، ۱۳۸۳: ۴۸۷).

با افزایش فشار روانی، هیجان‌های ناخوشایندی نظیر اضطراب یا افسردگی و همچنین بیماری‌های جسمانی عمده و کوچک بروز می‌کنند. بنابراین، رویدادهای تنش‌زا و مقابله با آن‌ها در بررسی حیطه بهداشت روانی افراد مورد توجه دست‌اندرکاران حیطه آسیب‌شناسی روانی اجتماعی مثل مددکاران، مشاوران، و روان‌شناسان قرار دارد تا چنانچه افراد با تکیه بر قابلیت‌های ذهنی و شناختی خویش نتوانند با رویدادهای تنش‌زا مقابله کنند و یا با شرایط، به نحو مطلوب، سازگار نشوند، به آنان برای سازگاری با شرایط کمک کنند. بر مبنای آنچه اشاره شد، بهداشت و سلامت روانی دانش‌آموزان از زوایه دید روان‌شناسان تربیتی از زمره مهم مواردی است که موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان را در سطح وسیعی تضمین می‌کند.

۲. بیان مسئله و اهمیت آن

نوجوانی یعنی انتقال از دوران کودکی به بزرگسالی. در کشورهای صنعتی مهارت‌هایی که نوجوانان باید کسب کنند دشوار است و انتخاب‌هایی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند،

آنقدر متنوع است که دوره نوجوانی بسیار طولانی می‌شود. تکالیف اساسی این دوران عبارت‌اند از پذیرش بدن کاملاً رشدیافته خود، کسب شیوه‌های تفکر بزرگ‌سالی، استقلال‌یابی، کسب روش‌های برقراری ارتباط پخته‌تر با هم‌سالان، هویت‌یابی، به معنی اطمینان‌یافتن از این‌که از لحاظ جنسیتی، شغلی، اخلاقی، مذهبی، و ارزش و جهت‌گیری در زندگی کیستند.

نوجوانی پیشرفت‌های شناختی سرنوشت‌سازی به همراه دارد. نوجوانان می‌توانند اصول علمی دشوار را درک کنند. از فعالیت‌های خانوادگی کناره‌گیری کنند. با این‌که بسیاری از روان‌شناسان رشد نوجوانی را دوران طوفان و فشار دانسته‌اند، اما چنین برداشتی اغراق‌آمیز دانسته شده است (برک، ۱۳۸۹: ۷). در این دوران مشکلات خاصی مانند اختلال در خوردن، افسردگی، خودکشی، و قانون‌شکنی بیش‌تر از گذشته روی می‌دهند (فارینگتون، ۲۰۰۴ و گرابر، ۲۰۰۴ به نقل از برک، ۱۳۸۹). اما میزان کلی آشنفتگی روان‌شناختی از کودکی تا نوجوانی تقریباً دو درصد افزایش می‌یابد و بعداً به اندازه جمعیت بزرگ‌سالان، تقریباً ۲۰ درصد، می‌رسد.

بر مبنای آنچه اشاره شد، از آن‌جا که پیشرفت علمی و صنعتی کشور مستلزم ایجاد فرصت و امکانات برای اقشار فراگیر است و زمینه‌ای برای شکوفاساختن قریحه و استعداد‌های علمی آنان و رسیدن به مهارت‌ها و کفایت‌های حرفه‌ای و صنعتی جهت رفع نیازهای اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی است، در این زمینه توجه به نخبگان تحصیلی و استعداد‌های درخشان به‌منظور ایجاد زمینه‌ای برای شکوفایی توانمندی‌های آنان هدف نظام آموزش و پرورش کشور است. بنابراین، بهداشت روانی این قشر از دانش‌آموزان از زمره مهم مواردی است که پیشرفت تحصیلی بارآور آن‌ها را تضمین می‌کند.

به‌نظر پیازه، مرحله عملیات صوری در حدود یازده‌سالگی آغاز می‌شود. نوجوانان در این مرحله توانایی تفکر انتزاعی، منظم، و علمی را پرورش می‌دهند. آنان قادرند طبق انتزاعیات عمل کنند. به عبارت دیگر، آن‌ها به‌منزله موضوعات تفکر، دیگر به اشیا و رویدادهای عینی نیاز ندارند. آن‌ها می‌توانند از طریق تأمل درونی به قواعد منطقی تازه و کلی‌تری دست یابند.

اریک اریکسون (Eric Erikson, 1950-1986) اولین کسی بود که هویت (identity) را به‌منزله پیشرفت مهم شخصیت نوجوانان و گامی مهم به سمت تبدیل شدن به بزرگ‌سالان ثمربخش و خوشحال تشخیص داد: تشکیل هویت عبارت است از این‌که مشخص کنید

چه کسی هستید؟ برای چه چیزی ارزش قائل اید؟ و تصمیم گرفته‌اید چه مسیری را در زندگی دنبال کنید؟ موشمن (۱۹۹۰) هويت را به صورت نظریه روشنی درباره خویشتن به منزله عامل منطقی توصیف کرد، عاملی که بر اساس عقل عمل می‌کند، مسئولیت این اعمال را می‌پذیرد و می‌تواند آن‌ها را توجیه کند. این جست‌وجو برای آن‌چه درباره خود درست واقعی است، به انتخاب‌های زیادی از قبیل انتخاب شغلی، روابط میان‌فردی، درگیر بودن در جامعه، عضویت در گروه قومی، و ابزار جهت‌گیری جنسی، به‌علاوه آرمان‌های اخلاقی، سیاسی، و مذهبی را انگیزه می‌دهد (برک، ۱۳۸۹: ۶۸-۶۹).

اریکسون تعارض روان‌شناختی نوجوانی را هويت در برابر سردرگمی نقش (role confusion) نامید. نتایج موفقیت‌آمیز مراحل قبلی رشد هیجانی - اجتماعی فرد زمینه را برای حل مثبت این تعارض آماده می‌کند. نوجوانانی که با احساس اعتماد به نفس ضعیف به نوجوانی می‌رسند، در یافتن آرمان‌هایی که بدان‌ها معتقد باشند، با مشکل از خود بیگانگی مواجه می‌شوند. دومین دوران از حدود هجده سالگی آغاز می‌شود و تقریباً تا ۲۱ سالگی ادامه می‌یابد. این دوران با استقلال از خانواده و رشد احساس هويت مشخص می‌شود. بحران روانی - اجتماعی این دوران هويت فردی در مقابل اغتشاش در هويت خود از نظر نقش اجتماعی نام‌گذاری شده است.

عزت نفس (self esteem) مؤلفه دیگر مربوط به هويت نوجوان است که با سازگاری روانی - اجتماعی فرد ارتباط پیدا می‌کند. دو سازه عزت نفس و هويت با هم مربوط‌اند، اما از نظر ساختاری متمایزند؛ به هر حال هر دو نگرش مطلوب اجتماعی از طریق احساس ارزش‌مندی با هم ارتباط پیدا می‌کنند (ناعمی، ۱۳۸۷: ۱۷۴). در دوران نوجوانی، متمایز شدن عزت نفس، که جنبه ارزیابی‌کننده خودپنداره است، ادامه می‌یابد. نوجوانان چند بعد تازه ارزیابی خود مانند دوستی صمیمانه، جاذبه رمانتیک و شایستگی شغلی را به ابعاد اواسط کودکی اضافه می‌کنند (هارتر، ۱۹۹۹ به نقل از برک، ۱۳۸۹). در این مقطع رشد سطح عزت نفس نیز تغییر می‌کند. با این‌که برخی از نوجوانان بعد از تغییرات در مدرسه، دست‌خوش کاهش موقتی عزت نفس می‌شوند، ولی عزت نفس در اغلب نوجوانانی که از روابط خود با هم‌سالان و توانایی‌های ورزشی احساس خوبی دارند، ارتقا می‌یابد (کول و همکاران، ۲۰۰۱ و توونج و کمپل، ۲۰۰۱ به نقل از برک، ۱۳۸۹).

در دوران نوجوانی مانند دوران کودکی، فرزندپروری مقتدرانه والدین و ترغیب و حمایت معلمان، عزت نفس بالا را پیش‌بینی می‌کند. در مقابل، نوجوانانی که والدین

آن‌ها عیب‌جو و توهین‌کنند، بی‌ثبات بوده و عموماً عزت نفس پایینی دارند (کرینز، ۲۰۰۲ به نقل از برک، ۱۳۸۹).

اگر هوش را بنابر توافق اغلب پژوهش‌گران این‌گونه تعریف کنیم:

الف) توانایی پرداختن به امور انتزاعی یعنی به وسیله اندیشه، نمادها، روابط، مفاهیم و اصول؛

ب) توانایی حل کردن مسائل و پرداختن به موقعیت‌های جدید و نه فقط پاسخ از قبل آموخته‌شده به موقعیت‌های آشنا؛

ج) توانایی یادگیری انتزاعیات، از جمله انتزاعیات در کلمات و سایر نمادها و نیز توانایی استفاده از آن‌ها.

«سرآمد» به فردی گفته می‌شود که میزان توانایی‌های شناختی، خلاقیت و انگیزش‌های وی به حدی رسیده است که می‌توان وی را از بیش‌تر هم‌سالانش متمایز ساخت (چهرآزاد، ۱۳۸۸: ۱). به نظر پژوهش‌گران ویژگی‌های کودک سرآمد عبارت‌اند از:

الف) بهره هوشی بالاتر از ۱۳۰؛

ب) خلاقیت (دارا بودن استعداد خاص در سازماندهی افکار و به‌کارگیری مناسب آن‌ها در حل مسائل خود)؛

ج) داشتن توانایی‌های ویژه همچون استعداد نویسندگی، بازیگری، و نقاشی به بیان دیگر، کودکانی که بهره هوش بالا دارند از حافظه خوب و توانایی استثنایی در حل کردن مسائل دشوار برخوردارند (همان).

خصوصیات اجتماعی، هیجانی، و شخصیتی کودکان تیزهوش:

- قضاوت و استدلال صحیح و عالی؛

- قوه ابتکار و ایجاد علاقه به دانستن یا بیش‌جستن؛

- جست‌وجو، تحقیق و تجربه؛

- اعتماد به نفس؛

- استقلال فکری؛

- حس همکاری و احترام به دیگران؛

- علاقه به درستی و حقیقت؛

- دوراندیشی؛

- تدبیر و احترام؛

- علاقه به رهبری و پیشوایی و اظهار نظر؛

- وجود وجدان اخلاقی؛

- شادی و نشاط؛

عدم دل‌سردی و نشان‌دادن استقامت و پایداری در رسیدن به هدف یا مواجهه‌شدن با ناکامی؛

ادب و تواضع.

کج رفتاری، ناسازگاری، اضطراب، گوشه‌گیری، بی‌توجهی، خستگی، عدم اعتماد و عدم بلوغ اجتماعی در عده‌قلیلی از این افراد گزارش شده است که مربوط به ضعف محرکات و انگیزه‌های محیطی و اجتماعی است (میلانی‌فر، ۱۳۸۶: ۱۴۲-۱۴۳). کودکان سرآمد از دید هم‌سالانشان خوشحال و خوش‌برخوردند؛ بسیاری از ایشان در مدرسه رهبرند؛ اغلب از ثبات هیجانی برخوردارند؛ خودبسنده‌اند؛ نسبت به کودکان معمولی کم‌تر در معرض ابتلا به اختلالات روان‌پریشی و روان‌نژندی قرار دارند؛ آن‌ها علایق متعدد و گسترده‌ای دارند و خود را بسیار مثبت ادراک می‌کنند (کلمن و دیگران، ۱۹۸۵ به نقل از هالاهان و کافمن، ۱۳۸۵: ۷۳۸-۷۳۹).

بر اساس یافته‌های پژوهشی می‌توان مشکلات هیجانی و اجتماعی کودکان سرآمد را به شرح ذیل بیان کرد:

الف) کسالت نبوغ: کسالت در کلاس درس به سه شکل ممکن است اتفاق بیفتد:

۱. کسالت ناشی از دانستن موضوع؛

۲. کسالت ناشی از ندانستن موضوع؛

۳. کسالت ناشی از بی‌علاقگی به موضوع. وقتی موضوعات کلاس برای دانش‌آموز تکراری باشد و تمرینات مربوط به آن درس را او قبلاً انجام داده باشد، نمی‌داند در کلاس چه باید بکند و کلاس برای او کسالت‌آور است (پیرتو، ۱۳۸۵: ۳۸۴).

ب) افسردگی و خودکشی: کراس (۱۹۹۶) نشان داد که به‌نظر نمی‌رسد، خودکشی در بین جمعیت‌های با استعداد رایج‌تر از سایر جمعیت‌ها باشد. در مطالعه موردی که او آن را تشریح روان‌شناختی نامید، سه موضوع را در خودکشی نوجوانان با استعداد کشف کرد: افسردگی، سرایت خودکشی، و تحریک‌پذیری بالا که افسردگی وجودی ممکن است به افسردگی بالینی تبدیل شود (همان).

ج) اخراج از مدرسه نیز خاستگاه افسردگی کودک است که دانش‌آموزان با استعداد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (همان).

این کودکان، به‌جز سرعت یادگیری و علاقه‌مندی‌شان به مدرسه و تحصیل، بچه‌هایی سازگار، پراثری، و سالم‌اند. قوه‌شهود و درک خوبی دارند. کمی متمرکز و متکبرند و مهارت بسیار خوبی در تمرکز ابراز می‌دارند. آن‌ها در روابطشان تنوع افکار دارند و کنجکاوند (تاتل و دیگران ۱۹۸۸ به نقل از کاپلان، ۱۳۸۱: ۶۷۱).

هوش هیجانی (emotional intelligence) را توانایی فرد در نظارت بر احساسات و هیجان‌های خود و دیگران، به‌منظور متمایز ساختن آن‌ها از یک‌دیگر و استفاده از این اطلاعات برای هدایت اندیشه و عمل خود تعریف کرده‌اند (سالوی و مایر، ۱۹۹۰ به نقل از سیف، ۱۳۸۸: ۲۳۱). همچنین بارآن (Bar-on) هوش هیجانی را دسته‌ای از مهارت‌ها، استعدادها، و توانایی‌های غیرشناختی معرفی می‌کند که توانایی موفقیت فرد را در مقابله با فشارها و اقتضاهای محیطی افزایش می‌دهد (ساداتی کیادهی و حسن‌زاده، ۱۳۸۷: ۱۸).

در مجموع، پژوهش‌ها نشان می‌دهند: کسانی که قادر به استفاده از مهارت‌های هوش هیجانی خود نیستند، به احتمال زیاد، برای مدیریت روحیه و خلق خود از روش‌های دیگری که اثربخشی کم‌تری دارند، بهره می‌گیرند. از این رو احتمال دارد که آن‌ها دو برابر بیش‌تر از دیگران مضطرب، افسرده، یا معتاد شوند. هوش هیجانی تأثیر زیادی در شادی و رضایت مردم دارد. کسانی که هوش هیجانی خود را به‌کار می‌گیرند، با محیط اطراف خود سازگاری بیش‌تری دارند، اعتماد به‌نفس بالایی نشان می‌دهند و از توانایی‌های خود آگاه‌اند. رابطه مستقیم بین هوش هیجانی و زندگی خوب و سالم نشان می‌دهد که توجه به هیجان‌ها، آگاه‌بودن و آگاه‌ماندن از آن‌ها و استفاده از آن‌ها برای رهنمود رفتار تا چه حد اهمیت دارد. هرچه فرد از مهارت‌های هوش هیجانی خود بیش‌تر استفاده کند، در زندگی خود از دستاوردهای بیش‌تری برخوردار خواهد بود (همان: ۸۷).

بر اساس تحلیل نظری آلبرت بندروا (۱۹۹۸) در نظریه شناختی-اجتماعی، خودکارآمدی تصویری (percieved self-efficacy) باورهای افراد درباره قابلیت‌هایشان برای ایجاد سطوح طراحی شده‌ای از عملکرد، که بر رویدادهایی که زندگیشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اعمال نفوذ می‌کند. پس در تعریف کلی، خودکارآمدی تصویری یعنی این‌که فرد می‌تواند بر موقعیت مسلط شده و نتایج مثبتی را ایجاد کند (سستراک، ۱۳۸۵: ۵۹۶). بدین

منظور که باورهای افراد درباره توانایی کنترل زندگی به دست خودشان است (فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵ به نقل از سیف، ۱۳۸۸: ۴۸۱).

خودکارآمدی در هر دو جنسیت، طی دوران کودکی و جوانی افزایش می‌یابد، در میان‌سالی به اوج می‌رسد و بعد از ۶۰ سالگی افت می‌کند (گکاس، ۱۹۸۸، لاجمن، ۱۹۸۵ به نقل از شولتز، ۱۳۸۹: ۴۶۴). درباره رابطه خودکارآمدی تصویری و پیشرفت تحصیلی باید گفت: خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان و دانش‌جویان تحت تأثیر عوامل مختلفی در صحنه‌های آموزشی قرار دارد. مثلاً تحقیقات نشان داده‌اند که کیفیت روابط دانش‌آموزان با هم‌کلاسی‌ها و معلمان بر باورهای خودکارآمدی تصویری آنان و عملکردشان در امتحانات تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند نزد هم‌کلاسی‌ها و معلمان خود مقبولیت دارند، در امور تحصیلی از آن‌ها بیش‌تر کمک می‌گیرند و در نتیجه تصور بهتری از توانایی‌های تحصیلی و عملکرد خود در امتحانات پیدا می‌کنند (پاتریک و دیگران، ۱۹۹۷ به نقل از رایکمن، ۱۳۸۷: ۶۲۴).

باورهای خودکارآمدی تصویری در میزان تلاش افراد و صبر و استقامت آنان در برابر سختی‌ها و همچنین اضطراب آنان تأثیر می‌گذارد. تحقیق پاخارس و والیتته (۱۹۹۷) نشان داد: کلاس پنجمی‌هایی که میزان باورهای خودکارآمدی تصویری آنان در نگارش قوی‌تر بود، اضطراب نگارش کم‌تری داشتند و سطح عملکردشان در زمینه نگارش بالاتر بود.

۳. شیوه‌های مقابله با فشار روانی

در تعریف فشار روانی (stress) گفته شده است: فرایند ارزیابی رویدادهای محیط تحت عنوان زیان‌بار، تهدیدکننده، یا چالش‌برانگیز و پاسخ‌دهی به آن ارزیابی‌ها که با تغییرات هیجانی، شناختی و رفتاری همراه است (Sears et al., 1988: 578). فرایند مقابله با فشار روانی مدیریت درخواست‌های درونی و محیطی است که تحت عنوان هزینه به‌هدررفتن منابع فرد یا افزودن به آن‌ها تعریف می‌شود. کنار آمدن در بردارنده کوشش‌های حل مسئله فعال و کوشش‌هایی در جهت کنترل هیجانی است (ibid: 572). همچنین انطباق، بر اساس نظریه لازاروس (Lazarus)، تلاش‌های شناختی و رفتاری برای تسلط، کاهش، یا تحمل درخواست‌های بیرونی و درونی ناشی از فعالیت پراسترس است (فولکمن، ۱۹۸۴ به نقل از فرانکن، ۱۳۸۴: ۴۳۰). این فرایند شامل تعامل‌ها و تطابق‌های دائم میان فرد و محیط بوده که هر یک بر دیگری اثر می‌گذارد و از دیگری تأثیر می‌پذیرد. بر اساس این نظریه، فشار روانی

تنها یک محرک یا پاسخ نیست، بلکه فرایندی است که فرد می‌تواند از طریق راه‌کارهای رفتاری، شناختی و احساسی به گونه‌ای فعال از تأثیرات آن بکاهد. افراد از نظر میزان فرسایش ناشی از فشار روانی با یکدیگر تفاوت دارند (سارافینو، ۱۳۸۴: ۱۳۹).

۱.۳ نشانه‌های وجود فشار روانی در نوجوانان

۱.۱.۳ نشانه‌های روحی

تمرکز ضعیف، مشکل داشتن در به‌یادآوردن چیزها، شتاب و عجله همیشه، اقدام ناشی از دودلی و بی‌تصمیمی، عدم اعتماد به نفس، واکنش‌های افراطی، احساس خستگی کردن، گیجی و سردرگمی، اشتباه کردن، همیشه کارها را به عقب‌انداختن، ناتوانی در برنامه‌ریزی برای آینده دور، همیشه بدترین حالت را تصور کردن، نگرانی به جای تلاش برای حل مشکلات، لجبازی، کله‌شقی، تحکم و رفتار آمرانه.

۲.۱.۳ نشانه‌های جسمی

دردهای عضلانی، سردرد همراه با فشار روحی و اضطراب، گردن‌درد، شانه‌درد، کمردرد، شکم‌درد، احساس خفگی در گلو، تیک چشم یا لب، رعشه، دندان قروچه، گره‌کردن مشت‌ها، افزایش ضربان قلب، تپش قلب، عرق کردن کف دست، کاهش جریان گردش خون، خشک شدن دهان، ادرار مکرر، سرگیجه‌های دوره‌ای، تنفس نامنظم، اسهال، یبوست، آلرژی، آسم یا تشدید بیماری‌های پوستی.

۳.۱.۳ نشانه‌های هیجانی

زودرنجی، پرخاش‌گری، انزوا، ناتوانی در برقراری ارتباط عادی، کاهش عزت نفس، دمدمی مزاج‌بودن، بدخلقی، بدبینی، احساس گناه، نگرانی، وحشت، افسردگی، حساسیت بیش از حد به انتقاد، تندخویی، عصبانیت، ناامیدی، دلواپسی، احساس بدبختی و فلاکت، تمایل به گریه کردن و ترس‌های غیرمنطقی.

۴.۱.۳ نشانه‌های رفتاری

عدم مدیریت زمان و سازماندهی خود، این طرف و آن طرف دویدن بدون انجام‌دادن کار مثبتی، خوردن یا خوابیدن خیلی بیش‌تر یا کم‌تر از حد معمول، کارها را با عجله

انجام دادن، قطع تماس خود با دوستان، دیگران را عامل مشکلات دانستن، دق دل خود را سر دیگران خالی کردن، تشنگی زیاد، روی آوردن به مواد مخدر، واکنش افراطی، بی قراری، سیگار کشیدن، افزایش مصرف الکل، رفتار وسواسی، دلتنگی زیاد برای مدرسه (مک نامارا، ۱۳۸۹: ۲۶).

۲.۳ کنار آمدن (مقابله) با فشار روانی در کودکان و نوجوانان

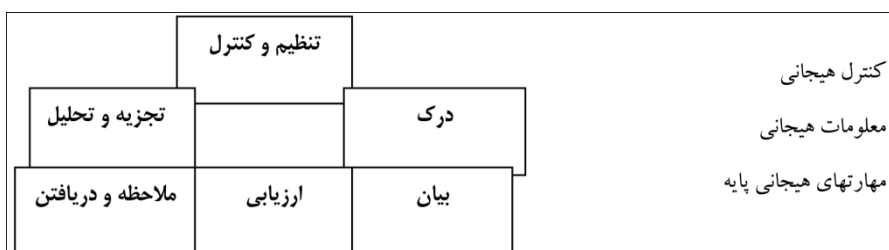
کودکان با دو شیوه می توانند خود را با فشار روانی انطباق دهند:

الف) آن‌ها می توانند از «انطباق فعال» استفاده کنند. انطباق فعال، یعنی قدم برداشتن برای حل منبع فشار یا حداقل کاهش دادن آثار مخرب آن. مثلاً، کودکی که در مدرسه مورد آزار و اذیت دیگران قرار می گیرد، می تواند با فرد مهاجم برخورد کند یا موضوع را به معلم گزارش دهد (ویس، ۱۳۸۹: ۶۶۲).

اکثر پژوهش‌ها نشان می دهد که روش‌های انطباق فعال، کودکان را از مبتلا شدن به افسردگی دور نگه می دارند.

ب) آن‌ها می توانند از «انطباق اجتنابی» استفاده کنند. در این روش، کودکان معمولاً از رودررو شدن با فشار روانی اجتناب می کنند. روش انطباق اجتنابی، فکر نکردن به موقعیت استرس‌زاست. کودکان می توانند، با اندیشیدن درباره موضوعات دیگر و خوشایندتر یا شرکت در کارهای لذت‌بخش، حواس خود را از موقعیت‌های استرس‌زا دور کنند. بنا به نظر موس و بلینگز سبک‌ها و منابع کنار آمدن (coping) با موقعیت‌های فشار روانی در طول دوران نوجوانی شامل جوانی از خود (مهارت‌های مسئله‌گشایی، مهارت‌های بین فردی) و محیط اجتماعی (دسترسی‌پذیری به شبکه اجتماعی حمایتی) است که انطباق و سازش موفقیت‌آمیز با فشار روانی را در زندگی ایجاد و تسهیل می کند. کنار آمدن بسنده در طول دوران نوجوانی شامل پیش‌گویی پیامدهای مطلوب آتی است که سطوح بالاتر رشد خود، مشکلات رفتاری کم‌تر، عزت نفس بالاتر، سطوح پایین‌تر نشانگان افسردگی و سازگاری مثبت را دربر می گیرد. شواهد پژوهشی نشان می دهد که نوجوانانی که از سازگاری خوبی برخوردارند، در مقایسه با آنانی که سازگاری ضعیفی دارند از راهبردهای کنار آمدن با فشار روانی پخته‌تر استفاده می کنند. در رابطه با نقش عامل هوش هیجانی در مقابله با فشار روانی می توان گفت: بر اساس شواهد پژوهشی برخی اشکال هوش هیجانی مطرح شده‌اند، که از افراد در مقابل فشار روانی محافظت نموده و به سازگاری بهتر آنان منجر می شوند. هوش

هیجانی مربوط به کنار آمدن با موقعیت استرس در عمل است. مؤلفه‌های هوش هیجانی شامل مهارت‌های اجتماعی و مدیریت هیجان‌ها و در رابطه با راهبردهای کنار آمدنی نظیر حمایت اجتماعی و درگیر شدن در فعالیت‌های خاص نوجوانان است. بنابراین، افرادی که دارای توانایی بیش‌تر برای طراحی و تصمیم‌گیری درباره منابع کنار آمدن با فشار روانی‌اند تا تأثیرات زیان‌بار آن را کاهش دهند، از هوش هیجانی بالایی برخوردارند.



شکل ۱. سلسله‌مراتب مقابله هیجانی سالوی و همکاران (به نقل از اکبرزاده، ۱۳۸۳)

افرادی که برای تشخیص و توصیف هیجان‌ها ناتوانی زیادی دارند معمولاً نمی‌توانند از راهبردهای کنار آمدن سازگارانه از جمله صحبت با اعضای خانواده یا دوستان نزدیک و طلب حمایت از آنان استفاده کنند، زیرا آن‌ها نزدیکی هیجانی و در میان گذاشتن احساسات خود با دیگران را دشوار می‌بینند (کیاروچی، ۱۳۸۵: ۱۲۴).

نتایج نشان می‌دهد: حمایت اجتماعی اثر مستقیم و فوری روی توانایی فرد برای مقابله با عوامل فشارزا دارد. سالوی و همکاران اضافه می‌نمایند که افرادی که از لحاظ هوش هیجانی باهوش‌ترند، بیش‌تر امکان دارد که به شبکه‌های حمایت اجتماعی دسترسی یابند. درباره نقش عامل خودکارآمدی تصویری در مقابله با فشار روانی گفته شده باورهای خودکارآمدی تصویری در نحوه مقابله افراد با موقعیت‌های نومیدکننده و فشارزا در دست‌یابی به اهداف تأثیر می‌گذارد. تحقیقات شوارتز (۱۹۹۲) نشان می‌دهد که ادراک فرد از کنترل، عملکرد وی را تسهیل می‌کند. باورهای خودکارآمدی تصویری، یک جنبه از چنین ادراکی را از کنترل نشان می‌دهد (پروین و الیور، ۱۳۸۱: ۳۸۸).

خودکارآمدی تصویری نه‌تنها در چگونگی سازماندهی تهدیدها اثر می‌گذارد، بلکه در سازگاری افراد با آن‌ها نیز موثر است. خودکارآمدی تصویری بالا، باعث کاهش آشفتگی در مقابل حوادث استرس‌زا می‌شود (بینایت و بندروررا، ۲۰۰۴، مارینو و دیگران، ۲۰۰۸ به نقل از فولادوند و دیگران، ۱۳۸۸).

در خاتمه برخی از پژوهش‌های مربوط به موضوع تحقیق، که در داخل و خارج از کشور صورت گرفته‌اند، ذکر می‌شود:

- پژوهش نمکی (۱۳۷۵) نشان داد: تیزهوشان اعتماد به نفس قوی‌تری دارند و با میزان کم‌تری از اضطراب ناشی از گناه‌کاری مواجه‌اند و به سبب سرکوفتگی کم‌تر کشاننده‌های بنیادی یا برانگیختگی کم‌تر، سطح سازش مطلوب‌تری از خود نشان می‌دهند. همچنین نمکی (۱۳۷۶) در مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر تیزهوش و عادی به این نتیجه رسید که آن‌ها در مؤلفه‌های پیشرفت، خودنمایی، خودمختاری، دقت در رفتار دیگران، برتری‌طلبی، مهرورزی، تنوع‌طلبی و تحمل مثبت و در تمکین منفی بودند (به نقل از آرام نیا، ۱۳۷۸).

- آرام‌نیا (۱۳۷۸) نشان داد که بین هوش و میزان سازگاری اجتماعی رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

- گیتی فرد در تحقیقی در ۱۳۷۹، نشان داد که میزان اضطراب در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌تر از دانش‌آموزان عادی است.

- نتایج پژوهش حاجت‌بیگی (۱۳۸۱) نشان داد که بین شیوه‌های رویارویی حل مسئله، هیجان‌پذیری و اجتنابی با خودکارآمدی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب شیوه‌های رویارویی حل مسئله، هیجان‌پذیری و اجتنابی در دختران و اولویت دارد.

- تهامی منفرد (۱۳۸۱) نشان داد:

الف) هوش هیجانی افراد تیزهوش بیش‌تر از هوش هیجانی افراد عادی است؛
ب) افراد تیزهوش بیش‌تر از افراد عادی از روش رویارویی مسئله‌محور استفاده می‌کنند؛
ج) بین میزان هوش هیجانی و استفاده از روش رویارویی مسئله‌محور در افراد تیزهوش هم‌بستگی وجود دارد.

- نتایج پژوهش دینی (۱۳۸۱) نشان داد که بین هوش هیجانی دانش‌جویان با سبک‌های مقابله با بحران رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

- مبینی کشه در پژوهش خود (۱۳۸۴) نشان داد که بین میزان باورهای خودکارآمدی افراد و نوع شیوه رویارویی با فشار روانی هم‌بستگی مثبت وجود دارد.

- مسعودنیا (۱۳۸۵) نشان داد که تفاوت معناداری بین پاسخ‌گویان با سطوح مختلف

خودکارآمدی ادراک شده با توجه به راهبردهای مقابله‌ای و مؤلفه‌های جست‌وجوی حمایت اجتماعی، مقابله اجتنابی، مقابله هیجان‌مدار، مقابله فعالانه و خویش‌داری وجود دارد.

- خانی (۱۳۸۶) نشان داد که بین هوش هیجانی دانش‌جویان با سبک‌های کنارآمدن با فشار روانی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی توان پیش‌بینی راهبردهای کنارآمدن مسئله‌مدار، راهبرد کنارآمدن هیجان‌مدار هنگام مواجهه با فشار روانی را دارند. اما توان پیش‌بینی و راهبردهای کنارآمدن اجتنابی هنگام مواجهه با فشار روانی را ندارد.

- رحیم‌نیا و رسولیان (۱۳۸۵) و داوری (۱۳۸۶) به نقل از آقای و رجبی مقدم (۱۳۹۰) دریافتند که هوش هیجانی با سبک مسئله‌مدار رابطه دارد.

- نتایج تحقیق محمدی و همکاران (۱۳۸۷)، نشان داد که هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با هر سه سبک مقابله‌ای ارتباط مثبت معنادار دارند و ارتباطات میان هوش هیجانی و سبک‌های مقابله‌ای کارآمد و مراجعه به دیگران بیش‌تر از سبک مقابله‌ای ناکارآمد است.

- صلیبی در پژوهش خود (۱۳۸۸) نشان داد هنگامی که به دانش‌آموزان دبیرستانی دختر در شهر تهران خودنظم‌دهی شناختی داده شد و خودکارآمدی تصویری آن‌ها ارتقا یافت، این دانش‌آموزان توانستند بر موقعیت اضطراب ریاضی به‌خوبی غلبه کنند.

- بالبی و بوین (۱۹۷۸) به نقل از آقای و رجبی مقدم (۱۳۹۰) دریافتند که بین هوش هیجانی بالای دانش‌آموزان با سبک مقابله هیجان‌مدار رابطه مثبت وجود دارد و در این میان از مؤلفه‌های هوش هیجانی، بر استقلال هیجانی تأکید بسیار شده است.

- ویکنسون، والفورد و اسپنز (۲۰۰۰) به نقل از آقای و رجبی مقدم (۱۳۹۰) دریافتند که هوش هیجانی با هیچ‌کدام از سبک‌های مقابله‌ای ارتباط ندارد، اما در خرده‌مقیاس‌های هوش هیجانی، تأثیرات مستقیمی بین عزت نفس با سبک مقابله‌ای اجتنابی وجود دارد.

- اریکسیوکونیک (۲۰۰۲)، به نقل از آقای و رجبی مقدم (۱۳۹۰)، با مطالعه دانش‌آموزان دبیرستان‌های چین دریافت: دانش‌آموزانی که در خرده‌مقیاس هوش هیجانی، عزت نفس بالایی نشان دادند، کسانی هستند که در مواجهه با شرایط استرس‌زا از سبک مقابله مسئله‌مدار بهره می‌برند.

- تافت (۱۹۹۷) بدل و دیوتلر (۱۹۹۹)، ترینداد، جانسون و پلیزی (۲۰۰۷) هانت و اوآتر (۲۰۰۴) به نقل از آقای و رجبی مقدم (۱۳۹۰)، به این نتیجه رسیدند که آزمودنی‌هایی که نمرات هوش هیجانی بالاتری کسب می‌کنند، بیش‌تر از سبک مسئله‌مدار استفاده

می‌کنند و سازگاری روان‌شناختی سالمی را نشان می‌دهند و افرادی که بیش‌تر هیجانات خود را کنترل می‌کنند (مسئله‌مدار) نمرات هوش هیجانی بالاتری از افراد هیجان‌مدار کسب می‌کنند.

- دیوون پورت و لان (Devonport and Lan, 2003) به این نتیجه رسیدند که مقابله فعال و برنامه‌ریزی به طور معناداری ۳۹ درصد از واریانس خودکارآمدی تصویری را تبیین می‌کند.
- نتایج پژوهش فوجان (Fujan) در ۲۰۰۶ نشان داد:

الف) تفاوت جنسیتی معنادار در خودکارآمدی دانش‌آموزان مدارس بازپروری وجود دارد. خودکارآمدی دانش‌آموزان در پایه دوم به طور معناداری پایین‌تر از دانش‌آموزان در دو پایه دیگر است.

ب) سبک‌های مقابله‌ای که معمولاً دانش‌آموزان مدارس بازپروری از آنها استفاده می‌کردند، حل مسئله و خیال‌پردازی و فرار است.

ج) خودکارآمدی دانش‌آموزان مدارس بازپروری می‌تواند از طریق پایه دوم، فرار، حل مسئله، و جنسیت پیش‌بینی شود.

- نتایج پژوهشی با عنوان «هوش هیجانی ادراک‌شده و راه‌های مقابله‌ای در بین دانش‌آموزان» که موکتی شاه و ناتان کوماراس تینگوجام (Mukti and Sthingujam, 2002) انجام دادند، نشان داد که ارزیابی هیجانات در خود به طور مثبت با حل مشکل از طریق برنامه‌ریزی و سبک‌های مقابله‌ای ارزیابی مثبت رابطه دارد. ارزیابی هیجانات در دیگران به طور مثبت با حل مشکل به وسیله برنامه‌ریزی و ارزش‌یابی مثبت ارتباط داشت. تنظیم هیجانی خود با حل مشکل با برنامه‌ریزی، مقابله مواجهه‌ای (رویارویی) خودکنترلی، ارزش‌یابی مجدد مثبت و مقابله فاصله‌ای به طور مثبت مرتبط بود. اما با اجتناب و گریز به طور منفی مرتبط بود. هیچ تفاوت جنسیتی در هوش هیجانی ادراک‌شده و راه‌های مقابله یافت نشد به جز خودکنترلی که در مذکرها که بالاتر از مؤنث‌ها آن را مشاهده شد.

بر مبنای آنچه تاکنون اشاره شد هدف این پژوهش به قرار ذیل است:

بررسی رابطه خودکارآمدی تصویری و هوش هیجانی با سبک‌های مقابله با فشار روانی (استرس) در بین دانش‌آموزان دبیرستانی تیزهوش دختر استان قم. بر اساس هدف کلی فوق اهداف فرعی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بررسی رابطه بین سطوح خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان و سبک‌های مقابله با فشار

روانی (استرس)؛

۲. بررسی رابطه بین سطوح هوش هیجانی دانش‌آموزان و سبک‌های مقابله با فشار روانی (استرس).

بر مبنای اهداف کلی و فرعی فوق فرضیات پژوهش به قرار ذیل است:

۱. بین سطوح متفاوت خودکارآمدی تصویری از لحاظ استفاده از سبک شناختی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۲. بین سطوح متفاوت خودکارآمدی تصویری از لحاظ استفاده از سبک حمایتی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۳. بین سطوح مختلف خودکارآمدی تصویری از لحاظ استفاده از سبک جسمانی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۴. بین سطوح مختلف خودکارآمدی تصویری از لحاظ استفاده از سبک حل مسئله شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۵. بین سطوح مختلف خودکارآمدی تصویری از لحاظ استفاده از سبک هیجانی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۶. بین سطوح مختلف هوش هیجانی از لحاظ استفاده از سبک حمایتی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۷. بین سطوح مختلف هوش هیجانی از لحاظ استفاده از سبک هیجانی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۸. بین سطوح مختلف هوش هیجانی از لحاظ استفاده از سبک شناختی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۹. بین سطوح مختلف هوش هیجانی از لحاظ استفاده از سبک جسمانی شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.
۱۰. بین سطوح مختلف هوش هیجانی از لحاظ استفاده از سبک حل مسئله شیوه مقابله با استرس دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد.

۴. روش‌شناسی پژوهشی

۱. طرح پژوهش غیرآزمایشی و پس‌رویدادی است.
۲. جامعه آماری: در این پژوهش جامعه آماری عبارت است از همه (۲۰۰ نفر) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش استان قم.

۳. نمونه آماری: از آنجا که در استان قم فقط یک دبیرستان دخترانه تیزهوشان به فعالیت آموزشی مشغول است، بنابراین، در این پژوهش تعداد ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان تنها دبیرستان تیزهوشان دختر استان قم گروه نمونه را تشکیل می‌دهند ($N=120$).

۴. شیوه جمع‌آوری داده‌ها: برای به دست آوردن داده‌های خام به منظور تحلیل آماری از سه پرسش‌نامه که در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته و مطابق کلید نمره‌گذاری شده‌اند، استفاده شده است.

۵. ابزار پژوهش:

الف) پرسش‌نامه هوش هیجانی شوت و همکاران (۱۹۹۹) برای سنجش هوش هیجانی دانش‌آموزان؛

ب) پرسش‌نامه سبک‌های مقابله با فشار روانی موس و بلینگز (۱۹۸۱) برای تعیین سبک‌های مقابله با استرس ترجیح داده‌شده به وسیله دانش‌آموزان گروه نمونه؛

ج) پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جلینگ MJSES برای سنجش سطوح خودکارآمدی تصور دانش‌آموزان تیزهوش دختر گروه نمونه تعبیه شدند و به طور هم‌زمان در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفتند. پس از اجرای پژوهش پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری شده و بر اساس کلید مقیاس‌ها نمره‌گذاری شدند تا داده‌های لازم برای محاسبات آماری فراهم شوند. از نرم‌افزار spss برای محاسبات آماری استفاده شد.

۵. تحلیل‌های آماری

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی داده‌های پژوهش بر اساس نمره‌گذاری سه پرسش‌نامه پژوهش

متغیرها	تعداد	دامنه	پایین‌ترین حد	بالا‌ترین حد	جمع نمرات	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	۱۲۰	۳۹	۷۲	۱۱۱	۱۱۲۵۱	۹۳/۶۷	۷۷/۷
هوش هیجانی	۱۲۰	۷۲	۸۳	۱۵۵	۱۴۶۸۰	۱۲۲/۳۳	۱۴/۶۴۶
سبک شناختی	۱۲۰	۵	۳	۸	۶۱۱	۵/۰۹	۱/۱۳۰
سبک جسمانی	۱۲۰	۲۱	۸	۲۹	۱۵۰۶	۱۲/۵۵	۳/۵۳۱
سبک هیجانی	۱۲۰	۲۰	۲۵	۴۵	۴۰۴۴	۳۳/۷۰	۳/۸۰۳
سبک حمایتی	۱۲۰	۱۰	۵	۱۵	۹۶۳	۸/۰۲	۲/۰۲۷
سبک حل مسئله	۱۲۰	۱۰	۶	۱۶	۱۲۲۵	۱۰/۲۱	۱/۸۷۸

جدول ۲ و ۳ برای انجام دادن تحلیل واریانس استخراج شدند تا بدین وسیله متغیرهای مستقل خودکارآمدی تصویری و هوش هیجانی تبدیل به متغیرهای مقوله‌ای برحسب سه مقوله شوند که سطح ۱ در جدول ۲ شامل خودکارآمدی تصویری پایین، سطح ۲ خودکارآمدی تصویری متوسط و سطح ۳ شاخص خودکارآمدی تصویری بالاست. برحسب جدول ۳ سطح ۱ هوش هیجانی پایین، سطح ۲ شامل هوش هیجانی متوسط و سطح ۳ شاخص هوش هیجانی بالاست.

جدول ۲. سطوح متفاوت خودکارآمدی تصویری برحسب درصد افراد در هر سطح

سطح	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
۱	۴۰	۲۳/۱	۳۳/۳
۲	۳۹	۲۲/۵	۶۵/۸
۳	۴۱	۲۳/۷	۱۰۰
جمع	۱۲۰	۶۹/۴	

جدول ۳. سطوح متفاوت هوش هیجانی برحسب درصد افراد در هر سطح

سطح	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
۱	۴۱	۲۳/۷	۳۴/۲
۲	۳۹	۲۲/۵	۶۶/۷
۳	۴۰	۲۳/۱	۱۰۰
جمع	۱۲۰	۶۹/۴	

دربارهٔ ارائهٔ تحلیل‌های استنباطی داده‌های پژوهش با توجه به طرح پژوهش برای تحلیل دقیق داده از روش تحلیل واریانس یک‌سویه (ANOVA) استفاده شد. تا بدین وسیله آزمون فرضیه‌های پژوهش میسر شود.

همان‌گونه که در ابتدا اشاره شد به‌منظور تحلیل واریانس، دو متغیر مستقل خودکارآمدی تصویری و هوش هیجانی تبدیل به متغیرهای سه مقوله‌ای شده‌اند تا امکان تحلیل واریانس میسر شود. برحسب یافته‌های جدول ۶، نتایج تحلیل واریانس یک‌سویه در باب معناداری تفاوت میانگین‌های هر یک از سبک‌های مقابله با استرس در ارتباط با سطوح سه‌گانهٔ خودکارآمدی نشان داد: از آن‌جا که بین سطوح پایین، متوسط و بالای خودکارآمدی تصویری از نظر شدت استفاده از سبک شناختی مقابله با استرس تفاوت معناداری در سطح

۹۰ درصد و نه در سطح ۹۵ درصد وجود دارد. بنابراین، فرضیه ۱ پژوهش در این رابطه با ۹۰ درصد اطمینان تأیید می‌شود ($\alpha = 0/076$, $f = 2/63$).

همچنین بین سطوح متفاوت خودکارآمدی تصویری از لحاظ استفاده از سبک مقابله حل مسئله تفاوت معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد وجود دارد. این نتایج با نتایج همبستگی‌ها هماهنگ‌اند. بنابراین، فرضیه ۴ پژوهش در این رابطه با ۹۹ درصد اطمینان تأیید می‌شود ($\alpha = 0/009$, $F = 4/8999$). و فرضیه‌های ۲ و ۳ پژوهش تأیید نمی‌شوند.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس خودکارآمدی تصویری به‌لحاظ هریک از سبک‌های مقابله با استرس

سطح معناداری (sig)	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی (df)	مجموع مجذورات	
۰/۰۷۶	۲/۶۳۲	۰/۸۱۸ ۰/۳۱۱	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۱/۶۳۶ ۳۶/۳۶۲ ۳۷/۹۹۸	سبک شناختی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۵۵۹	۰/۵۸۵	۰/۱۱۵ ۰/۱۹۶	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۰/۲۳ ۲۲/۹۵۳ ۲۳/۱۸۳	سبک جسمانی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۴۱۷	۰/۸۸۱	۰/۰۶۵ ۰/۰۷۴	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۰/۱۳۰ ۸/۶۵۱ ۸/۷۸۲	سبک هیجانی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۲۹۴	۱/۲۳۶	۰/۳۱۶ ۰/۲۵۶	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۰/۶۳۳ ۲۹/۹۲۵ ۳۰/۵۵۸	سبک حمایتی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۰۰۹	۴/۸۹۹	۱/۰۱۴ ۰/۲۰۷	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۲/۰۲۷ ۲۴/۲۱۰ ۲۶/۲۳۷	سبک حل مسئله بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس یک‌سویه هوش هیجانی به‌لحاظ هریک از سبک‌های مقابله با استرس

سطح معناداری (sig)	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی (df)	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۱	۷/۹۰۷	۲/۲۶۲ ۰/۲۸۶	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۴/۵۲۴ ۳۳/۴۷۴ ۳۷/۹۹۸	سبک شناختی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۵۲۸	۰/۶۳۴	۰/۱۲۶	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۰/۲۵۲ ۲۲/۹۳۱ ۲۳/۱۸۳	سبک جسمانی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۲۸۶	۱/۲۶۵	۰/۰۹۳	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۰/۱۸۶ ۸/۵۹۶ ۸/۷۸۲	سبک هیجانی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۰۲۰	۴/۰۳۴	۰/۹۸۶ ۰/۲۴۴	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۱/۹۷۱ ۲۸/۵۸۷ ۳۰/۵۵۸	سبک حمایتی بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع
۰/۰۰۰	۱۱/۳۷۶	۲/۱۳۶ ۰/۱۸۸	۲ ۱۱۷ ۱۱۹	۴/۲۷۲ ۲۱/۹۶۵ ۲۶/۲۳۷	سبک حل مسئله بین گروه‌ها درون گروه‌ها جمع

جدول ۷ نشان می‌دهد:

بین سطوح پایین، متوسط و بالای هوش هیجانی از لحاظ شدت استفاده از سبک شناختی تفاوت معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($F= ۷/۹۰۷$, $\alpha= ۰/۰۰۱$) وجود دارد. و به این وسیله فرضیه ۸ تأیید می‌شود.

بین سطوح پایین، متوسط و بالای هوش هیجانی از لحاظ شدت استفاده از سبک حمایتی مقابله با استرس تفاوت معنادار در سطح $P= ۰/۹۸$ وجود دارد ($F=۴/۰۳۴$, $\alpha= ۰/۰۲$). بنابراین، فرضیه ۶ تأیید می‌شود.

داده‌های جدول نشان می‌دهند که بین سطوح پایین و متوسط و بالای هوش هیجانی به لحاظ سبک حل مسئله تفاوت معنادار در $p = 0/99$ درصد وجود دارد و بدین وسیله فرضیه ۱۰ تأیید می‌شود ($F = 37/11, a = 0/01$).

بر اساس جدول ۶ بین سطوح خودکارآمدی تصویری به لحاظ سبک مقابله با استرس جسمانی (فرضیه ۳) و سطوح خودکارآمدی تصویری با سبک مقابله با استرس هیجانی (فرضیه ۵) و سطوح خودکارآمدی تصویری و سبک‌های مقابله با استرس حمایتی (فرضیه ۲) تفاوت معناداری دیده نشد، به این ترتیب فرضیه‌های ۵، ۳، و ۲ با اطمینان ۹۵ درصد رد می‌شوند ($a = 0/05$) (جدول ۷).

برحسب فرضیه ۷ که حاکی از تفاوت بین سطوح مختلف هوش هیجانی به لحاظ سبک هیجانی و فرضیه ۹ که حاکی از تفاوت بین سطوح مختلف هوش هیجانی به لحاظ سبک جسمانی است رابطه معنادار وجود ندارد.

در ادامه، با استفاده از آزمون تعقیبی توکی (Tukey HSD) به علت مساوی بودن تعداد آزمودنی‌ها در گروه‌ها به آزمون معناداری تفاوت بین هر زوج میانگین‌ها در هریک از سه سطح متغیرهای مستقل و در غالب هریک از سبک‌های مقابله با استرس که فرضیه آن‌ها تأیید شد پرداخته شد تا بتوان دریافت که آیا بین میانگین‌های سبک به‌کارگیری مقابله با فشار روانی بنا به سه سطح خودکارآمدی تصویری و سه سطح هوش هیجانی (بالا، متوسط، و پایین) تفاوت معناداری وجود دارد یا نه؟ و این تفاوت بین کدام یک از زوج میانگین‌های سه سطح هریک از دو متغیر مستقل فوق است؟

نتایج تحلیل‌های آزمون توکی به دست آمده درباره تفاوت بین میانگین نمرات کسانی که سبک مقابله با هوش شناختی را برگزیده بودند، بنا به سه مقوله ۱، ۲، و ۳ هوش هیجانی نشان داد:

تفاوت بین نمرات افراد در این سبک که از هوش هیجانی پایین و متوسط برخوردار بودند معنادار است. همچنین این تفاوت درباره کسانی که از هوش هیجانی ۱، ۳ پایین و بالا مقوله‌بندی شده بودند در میانگین نمرات این سبک با درصد اطمینان بالا باز هم معنادار است. اما هیچ‌گونه تفاوتی بین میانگین نمرات این سبک در میان افرادی که از هوش هیجانی متوسط و بالا برخوردار بودند وجود ندارد. بنابراین، می‌توان گفت عامل هوش هیجانی از نقش معناداری در به‌کارگیری سبک شناختی مقابله با استرس برخوردار است. نتایج آزمون توکی درباره تفاوت بین میانگین‌های نمرات افراد در به‌کارگیری سبک

حمایتی بنا بر سه سطح هوش هیجانی پایین، بالا و متوسط نشان داد تفاوت معناداری بین میانگین نمرات افراد دارای هوش هیجانی پایین و متوسط در این رابطه وجود ندارد. تفاوت بین میانگین نمرات کسانی که نمره هوش هیجانی آن‌ها پایین و بالا در این سبک است و همچنین تفاوت بین میانگین نمرات کسانی که از هوش هیجانی متوسط و بالا در این سبک برخوردارند، هر دو در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار است. به بیان دیگر، می‌توان گفت میزان هوش هیجانی عامل تعیین‌کننده‌ای در حیطه به‌کارگیری سبک حمایتی مقابله با استرس است.

در خاتمه می‌توان گفت نتایج مقایسه آزمون تعقیبی توکی درباره سبک حل مسئله نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در این سبک بنا بر سه سطح هوش هیجانی یعنی ۱ (هوش هیجانی پایین)، ۲ (هوش هیجانی متوسط)، و ۳ (هوش هیجانی بالا) تفاوت معناداری وجود دارد که تفاوت بین میانگین نمرات افراد در این سبک مقابله‌ای بنا به هوش هیجانی پایین و متوسط در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است و همین نتایج درباره افراد دارای هوش هیجانی بالا و پایین در همین سبک در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد به نحو معناداری دیده می‌شود. اما تفاوت بین نمرات میانگین کسانی که از هوش هیجانی متوسط و بالا برخوردارند در سبک مقابله‌ای حل مسئله معنادار نیست. به طور کلی می‌توان گفت در رابطه با به‌کارگیری سبک مقابله با استرس حل مسئله سطوح مختلف هوش هیجانی از نقش تعیین‌کننده و معناداری توسط دانش‌آموزان برخوردارند.

در رابطه با به‌کارگیری آزمون تعقیبی توکی برای یافتن معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دانش‌آموزان در هر یک از سبک‌های مختلف مقابله با استرس بر اساس مقوله خودکارآمدی تصویری (خودکارآمدی تصویری بالا، پایین و متوسط) نتایج نشان داد: در رابطه با میانگین نمرات افراد در سبک شناختی بنا به سه سطح خودکارآمدی تصویری تفاوت میانگین نمرات کسانی که خودکارآمدی تصویری پایین و خودکارآمدی تصویری متوسط داشتند در این سبک معنی‌دار نیست. همین تفاوت با لحاظ نمودن سطح متوسط خودکارآمدی تصویری و سطح بالا نیز معنادار نیست. به بیان دیگر، دانش‌آموزان در هر سطح از خودکارآمدی تصویری که بوده‌اند، سبک شناختی را غالباً به طور هم‌سان برگزیده‌اند. نتایج این آزمون تعقیبی نشان داد که میانگین نمرات آزمون‌های دارای خودکارآمدی تصویری پایین و خودکارآمدی تصویری بالا در گزینش سبک شناختی در سطح اطمینان ۹۰ درصد معنادار است و بر این مبنا با ۹۰ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم که

خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان تیزهوش این پژوهش عامل مهمی در انتخاب سبک شناختی مقابله با استرس است. که اگر این سطح اطمینان ۹۵ درصد بود با قطعیت می‌توان به نتیجه فوق‌العاده داشت. از سوی دیگر، درباره میانگین‌های نمرات کسانی که سبک مقابله حل مسئله را برگزیده‌اند، بر اساس سه مقوله خودکارآمدی تصویری مذکور نتایج تعقیبی توکی نشان داد که تفاوت میانگین نمرات سبک حل مسئله مربوط به آزمودنی‌های سطح ۱ و ۲ خودکارآمدی تصویری با یکدیگر و همچنین سطح ۳ و ۲ از نظر آماری معنی‌دار نیست. یعنی کسانی که از خودکارآمدی تصویری پایین و متوسط برخوردار بوده‌اند یا کسانی که از خودکارآمدی تصویری متوسط و بالا برخوردار بوده‌اند، لزوماً نمرات میانگین متفاوت‌تر در رابطه با به‌کارگیری سبک مقابله حل مسئله ندارند. اما نتایج همین مقایسه چندتایی نشان داد که در رابطه با همین سبک (حل مسئله) تفاوت بین میانگین‌های نمرات حل مسئله در بین دو گروه دارای خودکارآمدی تصویری پایین و خودکارآمدی تصویری بالا در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است؛ یعنی میزان خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان تیزهوش نقش تعیین‌کننده‌ای در به‌کارگیری سبک مقابله‌ای حل مسئله در رویارویی با استرس آنان دارد.

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های کلی این پژوهش در قالب دو چهارچوب نظری، یعنی نظریه‌های شناختی از جمله نظریه اجتماعی - شناختی آلبرت بندورا در رابطه با تأکید بر نقش خودکارآمدی تصویری و درباره انتخاب سبک‌های شناختی و حل مسئله مقابله با استرس دانش‌آموزان و نظریه هوش هیجانی مایر و سالوی، گلمن و باراو شواهدی قطعی به‌دست داد.

این نتایج در پژوهش کامپس و همکاران (۱۹۸۸) نیز تأیید شده است. نتایج این پژوهش در رابطه با نقش خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان دبیرستانی تیزهوش با سبک‌های مقابله با استرس با نتایج پژوهش سالکوک نانی (۲۰۱۱)، کامپس و همکاران (۱۹۸۸)، اسمیت (۱۹۸۹)، حاجت بیگی (۱۳۸۱) هم‌تا بوده اما با نتایج پژوهش مسعودنیا (۱۳۸۵) در تقابل است؛ زیرا، او در رابطه با تفسیر خودکارآمدی تصویری و راهبردهای مقابله با استرس دریافت که پاسخ‌گویان به راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌محور تأکید می‌کنند. و در نهایت، نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش فوجان (۲۰۰۶) مطابقت دارد که نشان داد خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان مدارس بازپروری می‌تواند از طریق شیوه‌های مقابله

با استرس حل مسئله پیش‌بینی شود. همچنین نتایج دیون پورت ولان (۲۰۰۲) نشان داد مقابله برنامه‌ریزی با خودکارآمدی تصویری رابطه دارد.

نتیجه این پژوهش با نتیجه تحقیق گام و همکاران (۲۰۰۵) و کارسو (۲۰۰۲) در تأکید بر سبک حمایتی در سطوح مختلف هوش هیجانی مطابقت دارد. پژوهش عزتی (۱۳۸۹) نیز رابطه هوش هیجانی را با راهبردهای مقابله‌ای حمایت اجتماعی به نحو معنا داری نشان می‌دهد. نتایج تحقیق فعلی هماهنگ با نتایج تحقیق بالبی و بوین (۱۹۷۸) و ارشادی (۱۳۸۶) است که نشان دادند هوش هیجانی را نمی‌توان پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای راهبردهای مقابله با استرس هیجان‌محور دانست؛ زیرا پژوهش ما سبک‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان تیزهوش در رابطه با هوش هیجانی گزینش سبک مقابله‌ای هیجان‌محور را تأیید نکرد. اگرچه رحیمیان و رسولیان این رابطه را تأیید نموده‌اند.

در ارائه شواهد پژوهشی رابطه بین سطوح مختلف هوش هیجانی و سبک‌های مقابله با استرس شناختی باید به پژوهش موکتی‌شاه و ناتان کوماراس تینگوجام (۲۰۰۸) به‌منزله حامی نتایج پژوهش فعلی اشاره کرد. پژوهش‌های داوری (۱۳۸۶) ارشادی (۱۳۸۶) عزتی (۱۳۸۹) اریکسیوکونیک (۲۰۰۲) تافت (۱۹۷۷) و پژوهش موکتی‌شاه و دیگران (۲۰۰۸) رابطه بین سطوح مختلف هوش هیجانی و سبک مقابله با استرس حل مسئله را تأیید کردند که مطابق با یافته‌های این پژوهش است.

به طور کلی، می‌توان گفت نتایج تحقیق کمپل و نسویستی (۲۰۰۷) نشان داد که می‌تواند فرایندهای شناختی حاصل از رشد شناختی دوران نوجوانی در فراگیری مهارت‌های کناره‌آوردن با فشار روانی هیجان‌محور شاخص باشد که این نتیجه در پژوهش فعلی ما تأیید نشد. بلکه پژوهش فعلی ما نشان داد که منابع مقابله با فشار روانی در طول دوران نوجوانی شامل جوانی از خود فرد به طور مثال مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های بین فردی (سبک حمایتی)، و مهارت‌های محیط اجتماعی یعنی دسترسی‌پذیری به شبکه اجتماعی حمایت است که انطباق و سازش موفقیت‌آمیز با فشار روانی را در زندگی ایجاد و تسهیل می‌کند. در این راستا بر به‌کارگیری سبک شناختی و سبک حل مسئله و حمایتی مقابله با استرس نیز تأکید می‌شود و این همان یافته‌ای است که ما در این پژوهش بدان دست یافتیم.

پیشنهادات

۱. امکاناتی فراهم آید تا محققان قادر به انجام‌دادن پژوهش در مدارس تیزهوشان باشند. تا

- بدین وسیله مشکلات روان‌شناختی این دسته از دانش‌آموزان به موقع شناسایی شده و راه‌کارهای مقابله با آنها دقیقاً ارائه و به کار گرفته شوند.
۲. پژوهش‌هایی در رابطه با سبک‌های فرزندپروری والدین این گروه از دانش‌آموزان و الگوهای رابطه آنها با همسالانشان صورت گیرد تا شبکه حمایتی مورد تأکید آنها، که در این پژوهش نمودار گشت، شناسایی شود.
۳. انجام پژوهش‌هایی در رابطه با عقاید و نگرش‌ها و میزان رضایت تیزهوشان نسبت به خانواده، مدرسه، همسالان، و پدیده تیزهوشی.
۴. پژوهش‌های مقایسه‌ای بین سبک‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان عادی با تأکید بر تفاوت موجود بین سبک‌های فرزندپروری والدین آنها و خودکارآمدی تصویری صورت گیرد.
۵. پژوهشی درباره نقش دو راه‌کار غنی‌سازی و تسریع در برنامه آموزشی تیزهوشان و تأثیرات آنها در خودکارآمدی تصویری و هوش هیجانی در زمینه سبک‌های مقابله با استرس در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در تهران انجام شود.

محدودیت‌های پژوهش

بر اساس آنچه در این پژوهش‌نامه بیان شد، محدودیت‌هایی نیز در انجام این پژوهش وجود داشت:

۱. نبود امکان پژوهش در دبیرستان تیزهوشان؛
۲. نبود منابع پژوهشی داخلی برای مستندسازی نتایج پژوهش.

منابع

- اتکینسون، ریتا، و ارنست هیلگارد (۱۳۸۳). *زمینه روان‌شناسی*، ترجمه محمدتقی براهنی، تهران: رشد.
- اکبرزاده، نسرین (۱۳۸۳). *هوش هیجانی دیدگاه سالوی و دیگران*، تهران: فارابی.
- آرام‌نیا، الهام (۱۳۷۸). «میزان سازگاری اجتماعی در نوجوانان تیزهوش و عادی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). *روان‌شناسی نوجوانان*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- پروین، لارنس، و جان اولیور (۱۳۸۱). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: آبیژ.

پیرتو، جین (۱۳۸۵). *رشد و آموزش کودکان و بزرگسالان تیزهوش*، ترجمه فاطمه گلشنی و نیره دلالی، تهران: روان.

تهامی منفرد، شراره (۱۳۸۱). «بررسی رابطه هوش هیجانی و راهبردهای رویارویی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش دبیرستان‌های شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

دیمانتو، ام. رابین (۱۳۸۸). *روان‌شناسی سلامت*، ترجمه سیده‌مهدی موسوی، تهران: سمت.

دینی، فائزه (۱۳۸۱). «بررسی ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و سبک‌های مقابله با هوش هیجانی در میان دانشجویان دانشگاه‌های تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

رایکمن، ریچارد (۱۳۸۷). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: ارسباران.

ساداتی‌کیادی، سیدمرتضی، و رمضان حسن‌زاده (۱۳۸۷). *هوش هیجانی*، تهران: روان.

سارافینو، ادوارد (۱۳۸۴). *روان‌شناسی سلامت*، ترجمه الهه میرزایی، تهران: رشد.

ستتراک، جان (۱۳۸۵). *روان‌شناسی تربیتی*، ترجمه مرتضی امیدیان، یزد: دانشگاه یزد.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸). *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران: دوران.

شولتز، سیدنی ال، و دوان شولتز (۱۳۸۹). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ویرایش.

صلیبی، ژانست (۱۳۸۸). «تأثیر یادگیری خودنظم‌دهی بر اساس چرخه زیمرمن و درمان‌شناختی هیجانی ایس بر اضطراب ریاضی و نسبت به ریاضیات»، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.

فرانکن، رابرت (۱۳۸۴). *انگیزش و هیجان*، ترجمه حسن شمس‌آباد، غلامرضا محمودی، سوزان امامی‌پور، تهران: نشر نی.

فولادوند، خدیجه، ولی‌الله فرزاد، مهرناز شهرآرای، و علی‌اکبر سنگری (۱۳۸۸). «اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - اجتماعی»، *دو فصل‌نامه انجمن روان‌شناسی ایران*، روان‌شناسی معاصر، دوره چهارم، ش ۲.

قهقایی، اعظم (۱۳۸۸). «بررسی نحوه مقابله با فشار روانی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر کرج»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تهران.

کاپلان، پل (۱۳۸۱). *روان‌شناسی رشد*، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: مؤسسه فرهنگی رسا.

کیاروچی، جوزف (۱۳۸۵). *هوش هیجانی در زندگی روزمره*، ترجمه جعفر نجفی‌زند، تهران: سخن.

گلنن، دانیل (۱۳۸۳). *هوش هیجانی*، ترجمه نسرین پارسا، تهران: رشد.

گیتی‌فرد، صغری (۱۳۷۹). *بررسی مقایسه‌ای اضطراب دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوش*.

میینی‌کته، مجید (۱۳۸۴). «بررسی شیوه‌های مقابله با تنش‌روانی (استرس) و ارتباط آن با خودکارآمدی تصویری در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

محمدی، سیدداوود، سیداسماعیل ترابی، و بنفشه غرایبی (۱۳۸۷). «ارتباط سبک‌های مقابله‌ای با هوش هیجانی در دانش‌آموزان»، *روان‌پژشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، س ۱۴، ش ۲.

۱۵۴ بررسی رابطه خودکارآمدی تصویری و هوش هیجانی ...

- مسعودنیا، ابراهیم (۱۳۸۶). «رابطه خودکارآمدی و شیوه‌های مقابله با استرس»، *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، س ۱۳، ش ۴.
- میلانی‌فر، بهروز (۱۳۸۶). *کودکان استثنایی*، تهران: قومس.
- ناعمی، علی‌محمد (۱۳۸۷). *روان‌شناسی نوجوانی و جوانی*، مشهد: انتشارات بیهق با همکاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد سبزوار.
- نامارا، سارامک (۱۳۸۹). *راهنمای عملی برای کمک به نوجوانان در غلبه بر استرس*، ترجمه ابوذر کرمی تهران: دانژه.
- ویس، روبرت (۱۳۸۹). *روان‌شناسی مرضی کودک و نوجوان*، ترجمه مسعود بابازاده، تهران: ساوالان.
- هالاها، دانیل پی، و جیمز کافمن (۱۳۸۵). *کودکان استثنایی*، ترجمه فرهاد ماهر، تهران: رشد.

Fujun, C. F. Z. (2006). *A Research on Relationship Between Self Efficacy and Coping Styles of Reform School Student*.

Mukti, shah and N. Sthinguiam (2002). 'Perceived Emotional Intelligence and Ways of Coping among Student', *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 38, No. 91-183.

Sears, D. et al. (1998). *Social Psychology*, Prentice Hall International Editions.