



اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تیزهوش

The Effectiveness of Life Skills Training on Academic Self-Efficacy of Gifted Female Students

Zahra Mohammadnia
Mahdi Shahnazari
Bita Nasrollahi

زهره محمدنیا*
مهدي شاه نظري**
بيتا نصراللهي***

Abstract

The aim of this study was to investigate the effectiveness of life skills training on academic self-efficacy of gifted girls. The research method was applied objectively and was methodologically part of a quasi-experimental design with pre-test-post-test and follow-up with the control group. The statistical population of the study was the female students of gifted schools in Tehran (second year of high school) in the academic year 2019-2020. (ASEBQ) filled. Among them, 32 low-scoring female students were selected as the sample group and randomly divided into two groups of 16 experimental and control groups. The experimental group received 12 sessions of 70 minutes of training on stress management and coping with anxiety and depression. A posttest was conducted after all training sessions, and follow-up sessions were conducted after one and a half months for both the experimental and control groups. A mixed analysis of variance was performed to test efficacy. Data analysis was performed using SPSS-25 software, and results indicate that life skills training significantly affected all components of academic self-efficacy, i.e., ability to complete homework in class (0.003), ability to complete homework outside of class (0.001), interaction with others in the school environment (0.048), and general management (0.022). Life skills training were effective in improving gifted students' academic self-efficacy.

Keywords: Talent, Life Skills, Academic Self-Efficacy.

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دختران تیزهوش بود. روش پژوهش حاضر از نظر روش‌شناسی، جزء طرح‌های نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل و به لحاظ هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان دختر مدارس تیزهوشان شهر تهران (متوسطه دوره دوم) در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که از این میان دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان فرزندگان تهران (۱۷۰ نفر) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (ASEBQ) را تکمیل کردند. از میان آن‌ها ۳۲ نفر از دانش‌آموزانی که نمره‌های پایینی داشتند، به‌عنوان گروه نمونه مشخص شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۶ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. به گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای آموزش‌های مربوط به مدیریت استرس و مقابله با اضطراب و افسردگی داده شد. پس از اتمام جلسات آموزش، پس‌آزمون و پس از گذشت یک ماه و نیم، پیگیری برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. برای آزمون اثربخشی از روش تحلیل واریانس آمیخته و تحلیل داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۵ نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتایج حاکی از تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی به‌صورت معنادار بر تمام مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، یعنی توانایی انجام تکالیف در کلاس (۰/۰۰۳)، توانایی انجام تکالیف بیرون کلاس (۰/۰۰۱)، تعامل با دیگران در محیط تحصیلی (۰/۰۴۸) و مدیریت امور (۰/۰۲۲) بود؛ بنابراین، آموزش مهارت‌های زندگی، در بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تیزهوش اثربخش بوده است.

واژه‌های کلیدی: تیزهوش، مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی تحصیلی.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

** نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، البرز، ایران

*** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

هر جامعه‌ای که به ماندگاری و پیشرفت خودش می‌اندیشد، افراد تیزهوش و استعدادهای درخشان خود را در کانون توجه قرار می‌دهد. از نظر سیدنی مارلند^۱ (۱۹۷۲) افراد تیزهوش و بااستعداد براساس تشخیص افرادی که صلاحیت دارند و اهل فن هستند، به دلیل استعدادهای برجسته خود می‌توانند عملکردهایی در سطح عالی داشته باشند. این کودکان به خدمات و برنامه‌های آموزشی متفاوتی فراتر از آنچه معمولاً به کمک برنامه عادی مدرسه ارائه می‌شود، نیازمندند تا به مسئولیتشان نسبت به خود و جامعه واقف شوند (به نقل از ورتس، کالاتا و تامکینز، ۲۰۰۷: ۵۱۴). کودکان برخوردار از عملکرد بالا شامل کسانی می‌شوند که در بعضی از زمینه‌های زیر موفقیتی مشهود یا توانایی بالقوه دارند: توانایی ذهنی عمومی، استعداد تحصیلی خاص، تفکر سازنده یا خلاق، توانایی رهبری، توانایی‌های دیداری و نمایشی و توانایی روانی حرکتی^۲ (به نقل از اژه‌ای، ۱۳۸۳). از جمله ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: برخوردار از هوش بهر بالاتر از متوسط، برجستگی خاص در یادگیری مطالب، حافظه قوی، پرانرژی بودن، قدرت تخیل، کنجکاوی، درک سریع روابط عناصر مختلف، سازمان‌دهی تازه از اطلاعات دریافتی، گستردگی خزانه لغات، سلاست کلامی، خوش‌حلقی، گستردگی دامنه علائق، گستردگی دامنه توجه، قدرت تفکر انتزاعی، حساسیت فوق‌العاده، کمال‌جویی، علاقه‌مندی به بزرگسالان و قدرت رهبری (افروز، ۱۳۹۸).

کودکان تیزهوش در همه زمینه‌ها از قبیل هوش، وضع جسمانی، محبوبیت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، ثبات عاطفی و حتی امور اخلاقی سرآمد هستند. خطری که امروزه این افراد را تهدید می‌کند، این است که آن‌ها انسان‌های برتر در نظر گرفته شوند و در نتیجه انتظار می‌رود که نباید مرتکب اشتباه و خطا شوند. به هر حال می‌توان این‌گونه استنباط کرد که پراکندگی در میان گروه کودکان تیزهوش به همان اندازه‌ای است که در گروه عادی وجود دارد؛ یعنی در میان کودکان تیزهوش نیز می‌توان افراد ضعیف، ناسازگار و معلول را یافت (هالاها و کافمن، ۱۳۸۷)؛ مانند همه دانش‌آموزان، دانش‌آموزان تیزهوش نیز با مشکلاتی روبه‌رو هستند. بررسی مشکلات این دانش‌آموزان از دیدگاه دانش‌آموزان و والدین نشان می‌دهد استرس از مهم‌ترین مشکلات این دانش‌آموزان است (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). استرس در میان همه دانش‌آموزان وجود دارد، اما شدت آن در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر است. آنان در برابر درس و تحصیل خود، حساسیت بیشتری بدارند؛ زیرا خانواده و اطرافیان آن‌ها نیز با فشارهایشان، همواره اهمیت تحصیل را به ایشان یادآوری می‌کنند. نتایج زمینه‌یابی تان و یاتس (۲۰۱۱) نشان می‌دهد ۶۷ درصد نوجوانان فشارهای آموزشی را بزرگ‌ترین استرس زندگی‌شان می‌دانند (به نقل از مرادی‌زاده، ویسکرمی، میردریکوند، قدم‌پور و غضنفری، ۱۳۹۸).

یکی دیگر از مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش این است که معمولاً فشار روانی زیادی برای گرفتن نمره

1. marland

2. psychomotor ability

های بالا احساس می‌کنند و برای عالی‌بودن در همه زمینه‌ها، احساس اجبار می‌کنند که این حالت را نشانگان کمال‌گرایی می‌نامند (افروز، ارجمندیا، تقی‌زاده، قاسم‌زاده و اسدی، ۱۳۹۲). از سوی دیگر با وجودی که تیزهوشان توانایی تحصیلی بالاتری دارند، به نظر می‌رسد توانایی تحصیلی فرد برای کاهش اضطراب و استرس و افسردگی کافی نیست؛ زیرا استرس، اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزانی که از استعداد تحصیلی فوق‌العاده‌ای برخوردارند، دیده می‌شود (افروز و معتمدی، ۱۳۸۴). معمولاً دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان هم‌سن عادی خود، وضعیت تحصیلی بهتری دارند و بسیاری معتقدند وضعیت مزیت‌یافته تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش، تنها انعکاسی از هوش‌بهر بیشتر آن‌هاست. در صورتی که ما شاهد نارسایی‌ها و کاستی‌های تحصیلی در میان دانش‌آموزان تیزهوش نیز هستیم (اژه‌ای، ۱۳۸۳).

یکی از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر یادگیری و موفقیت تحصیلی خودکارآمدی است. این مفهوم در قلب نظریه شناختی اجتماعی^۱ بندورا (۱۹۹۴) قرار دارد و به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره می‌کند. نخستین بار بندورا (۱۹۷۷) تعریفی جامع از خودکارآمدی ادراک‌شده ارائه داد و تأثیرات مثبت آن را بر کیفیت زندگی فرد برشمرد. براساس این تعریف، خودکارآمدی ادراک‌شده همان باور و اطمینانی است که فرد را از توانمندی‌های خود آگاه می‌کند و سبب می‌شود شخص در رویارویی با اتفاقاتی که زندگی او را تحت تأثیر قرار می‌دهند، منفعل نباشد، بلکه سطوح گوناگونی از کنش‌ها و واکنش‌های مثبت را از خود نمایش می‌دهد. هر چقدر حس خودکارآمدی در انسان قوی‌تر باشد، به همان اندازه احساس بهزیستی و موفقیت او نیز تقویت خواهد شد؛ زیرا هرگاه اطمینان فرد از توانایی‌های شخصی خود بیشتر شود، نه‌تنها از کارهای سخت اجتناب نمی‌کند، بلکه از هر تهدیدی فرصتی می‌سازد تا توانایی‌های خود را محک بزند (بندورا، ۱۹۹۴).

دانش‌آموزان دارای باور خودکارآمدی بالا از دانش‌آموزان دارای باور خودکارآمدی پایین از مهارت‌های خودنظم‌دهی^۲ بیشتر استفاده می‌کنند. آن‌ها بر تکلیف یادگیری بیشتر متمرکز می‌شوند، از راهبردهای تازه‌تری استفاده می‌کنند، از زمان استفاده بهینه می‌برند، عملکرد خود را هدایت می‌کنند و هرگونه فعالیت انطباقی که برای پیشبرد یادگیری‌شان لازم باشد، انجام می‌دهند. درمقابل دانش‌آموزانی که خودکارآمدی سطح بالایی ندارند، فکر می‌کنند مهارت‌های شناختی لازم برای مقابله با موضوع یادگیری را ندارند؛ درنتیجه با جدیت به آن نمی‌پردازند (بندورا و آدامس، ۱۹۷۷).

یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^۳ است که با احساس توانایی فرد در مدیریت فعالیت‌های یادگیری، تسلط بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی ارتباط دارد (موریس، ۲۰۰۱). همچنین خودکارآمدی تحصیلی به‌منزله اطمینان فرد از توانایی در انجام موفقیت‌آمیز رفتارهای خودنظم‌دهی تحصیلی است؛ یعنی به میزان تنظیم‌کردن راهبردهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در

1. social cognitive theory

2. self-regulation

3. academic self-efficacy

مراحل مختلف اشاره دارد؛ برای مثال، برنامه‌ریزی برای تکالیف، سازمان‌دهی کارهای کلاسی و انجام آن‌ها در موعد مقرر (زیمرم، ۲۰۰۰). خودکارآمدی تحصیلی، به معنای باورداشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (دورمان، ۲۰۰۱). محققان فراوانی تلاش کرده‌اند تأثیر خودکارآمدی را بر عملکرد افراد گوناگون جامعه، به‌ویژه دانش‌آموزان و دانشجویان بسنجند. زازاکوا، لینچ و اسپنشید (۲۰۰۵) با مبنای قراردادن تعریف بندورا سعی می‌کنند دو متغیر خودکارآمدی و استرس را در ۱۰۷ دانشجویی محصل اندازه‌گیری کنند و به مقایسه تأثیر این دو عامل بر موفقیت تحصیلی دانشجویان با یکدیگر بپردازند. آن‌ها با سنجش و ارزیابی این دو متغیر و سپس بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان، به یافته‌های معناداری دست می‌یابند. براساس نتایج این پژوهش، میزان خودکارآمدی دانشجویان در مقایسه با سطح استرس آن‌ها، مقیاس بهتری را برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانشجو در اختیار ما قرار خواهد داد؛ بدین معنا که با در دست داشتن نمره به‌دست آمده از دو متغیر استرس و خودکارآمدی، بهتر است نمره خودکارآمدی فرد را مبنای قرار دهیم و براساس آن، موفقیت تحصیلی شخص را پیش‌بینی کنیم (زازاکوا، لینچ و اسپنشید، ۲۰۰۵)؛ بنابراین تقویت حس خودکارآمدی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر موفقیت تحصیلی محصلان داشته باشد.

استقامت در انجام تکالیف، سطح عملکرد بالا و متناسب با توانایی‌ها، جست‌وجوی فعالانه، موفقیت‌های جدید، چالشی‌انگاشتن مشکلات، برخورد مؤثر با مشکلات و رویدادها، توانایی مسئله‌گشایی و استفاده مناسب از تفکر تحلیلی، نترسیدن از شکست، انتخاب وظایف چالش‌برانگیزتر، انتخاب اهداف بالاتر، تعهد و پایداری در رسیدن به آن‌ها و تسلط بر خود زمانی که عقب‌نشینی لازم است، از ویژگی‌های افراد خودکارآمد به‌شمار می‌آید (بندورا و آدامز، ۱۹۷۷؛ سالامی^۱، ۲۰۰۴ به نقل از نظری دولت‌آبادی و توکلی، ۱۳۹۵). براساس مطالعات نشا خودکارآمدی، نقش بسیاری در افزایش سازگاری و کاهش اضطراب ایفا می‌کند (سلیمانی‌فر، شعبانی، رضایی، رسولی و رسولی، ۲۰۱۵). به عبارتی دیگر بین خودکارآمدی و استرس تحصیلی، رابطه معکوس و معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که با افزایش خودکارآمدی، استرس تحصیلی کاهش می‌یابد (مودت و بخشی سورشجانی، ۱۳۹۸).

بین اضطراب و خودکارآمدی نیز رابطه معکوس وجود دارد. دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از اضطراب را نشان می‌دهند، احساسات منفی بیشتری ابراز می‌کنند و خود را با خودکارآمدی تحصیلی کمتری ادراک می‌کنند (آلمانی اربولا، روجاس رویز، گرانادا ورا و مینگورنس استرادا، ۲۰۲۰). کمالی و گنجی (۱۳۹۹)، در پژوهش خود نشان دادند کاهش استرس به‌وسیله ذهن‌آگاهی موجب کاهش اضطراب ریاضی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌شود. همچنین ملو و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه خود برای شناسایی رابطه میان خودکارآمدی و عزت‌نفس و همچنین وجود علائم اضطراب و افسردگی دریافتند دانشجویان با علائم اضطراب و افسردگی در مقایسه با افراد بدون اضطراب و افسردگی نمره کمتری از خودکارآمدی را به‌دست

1. salami, S.

آوردند و نتیجه گرفتند وجود اضطراب و افسردگی، خودکارآمدی دانشجویان را به خطر می‌اندازد؛ بنابراین اجرای برنامه‌های مراقبت از سلامت روان در دانشگاه‌ها ضروری است.

در مقایسه پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، این نتیجه به دست آمد که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، خودکارآمدی بالاتری دارند (نریمانی، عینی، دهقان، غلامزاده و صفاری‌نیا، ۱۳۹۲). همچنین کورکمز، ایهان و بارداکسی (۲۰۱۸) نمره خودکارآمدی، مرکز کنترل و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و غیرتیزهوش را مقایسه کردند و دریافتند نمرات خودکارآمدی دانش‌آموزان تیزهوش به میزان فراوانی بالاتر از افراد غیرتیزهوش است، اما مشاهده می‌شود برخی دانش‌آموزان تیزهوش در عین اینکه از هوش‌بهر بالایی برخوردارند، پیشرفت تحصیلی مطلوبی ندارند. صرف برخورداری از هوش‌بهر بالا برای موفقیت کفایت نمی‌کند. گاهی اوقات، برخی عوامل مانع بروز و ظهور توانایی‌های واقعی افراد می‌شوند؛ بنابراین لازم است با روش‌های مناسب، برای تعدیل و کاهش این عوامل بازدارنده برنامه‌ریزی مناسب صورت بگیرد. تداوم مشکلات هیجانی نوجوانان تیزهوش می‌تواند به تشدید این مشکلات و بروز اختلال‌های روانی در بزرگسالی منجر شود؛ بنابراین هر آنچه بتواند بر توانمندکردن دانش‌آموزان و موفقیتشان تأثیر بگذارد، مهم است.

از جمله روش‌هایی که می‌تواند به سلامت روان و موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان منجر شود و سطح خودکارآمدی تحصیلی آنان را ارتقا بخشد، آموزش مهارت‌های زندگی^۱ به آنان است. سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۶) مهارت‌های زندگی را این‌گونه تعریف کرده است: «توانایی انجام‌دادن رفتار سازگارانگانه و مثبت؛ به طوری که فرد بتواند با چالش‌های زندگی روزمره کنار بیاید». مهارت‌های زندگی توانایی‌هایی است که به ارتقای بهداشت روانی افراد جامعه، غنای روابط انسانی، افزایش سلامت و رفتارهای سلامتی در سطح جامعه منجر می‌شود. سازمان بهداشت جهانی ده مهارت را به‌عنوان مهارت‌های اصلی زندگی، شامل مهارت‌های تصمیم‌گیری^۲، حل مسئله^۳، تفکر خلاق^۴، تفکر نقاد^۵، توانایی برقراری ارتباط مؤثر^۶، مهارت ایجاد و حفظ روابط بین‌فردی^۷، خودآگاهی^۸، همدلی کردن^۹، مقابله با هیجان^{۱۰} و مقابله با استرس^{۱۱} معرفی کرده است (کردنوقایی و پاشاشریفی ۱۳۸۴). همچنین این سازمان هدف کلی آموزش مهارت‌های زندگی را ارتقای سطح بهداشت روانی دانش‌آموزان و پیشگیری اولیه از آسیب‌های روانی-اجتماعی مانند

-
1. life skills training
 2. decision making
 3. problem solving
 4. creative thinking
 5. critical thinking
 6. effective communication
 7. interpersonal relationship skills
 8. self-awareness
 9. empathy
 10. coping with emotions
 11. coping with stress

خودکشی، خشونت، اعتیاد و بزهکاری اعلام کرده است.

پژوهش‌های مختلفی که ماتسن، فی، کو و اسمیت (۲۰۱۰) پس از اجرای برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس انجام دادند، تأثیر این آموزش را بر ابعاد مختلف سازگاری و سلامت روان نشان داد. آنان دریافتند آموزش مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی در افزایش توانایی حل مسئله، خودآگاهی، کاهش خشم، اضطراب، افسردگی، کم‌رویی، مقابله با بحران و افزایش جرئت‌مندی تأثیر مثبت داشته است (شفیعی، عسکری و محمدی، ۱۳۹۹).

اسمیت (۱۹۸۹) با بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش حس خودکارآمدی دانش‌آموزان نشان می‌دهد پس از آموزش مهارت‌های مقابله‌ای شناختی-رفتاری به دانش‌آموزان مضطرب امتحانی، حالات اضطراب در آن‌ها کاهش محسوسی پیدا می‌کند. همچنین میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پس از آموزش مهارت‌های مقابله‌ای به آن‌ها، تغییراتی را برای بهبود از خود نشان می‌دهد. بدین ترتیب با آموزش طیف مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان و دانشجویان، می‌توان حس خودکارآمدی آن‌ها را نیز تقویت کرد.

در بررسی دیگری اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر رضایت از زندگی و خودکارآمدی مطالعه شد و پژوهشگران به این نتیجه دست یافتند که مهارت‌های زندگی می‌تواند برای افزایش رضایت از زندگی و خودکارآمدی دانشجویان مفید باشد (واردا و محامد، ۲۰۲۰). محبوبی و نعمت‌پور تک‌آعاج (۱۳۹۹) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های زندگی بر ارتقای خودکارآمدی و نیز ارتقای سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان اثر داشته است. جهانیان (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی دانشجویان دریافت، آموزش مهارت‌های زندگی به صورت معنادار و پایدار خودکارآمدی دانشجویان را افزایش داده است. قیطرانی و قهاری (۱۳۹۴) نیز اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان را مطالعه کردند و نتیجه گرفتند آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

میرجلیلی، صدیقی ارفعی و علمی‌منش (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود که در مقطع متوسطه اول انجام شده بود، تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و افزایش شفقت را گزارش کردند. همچنین یافته‌های پژوهش اسمعیلی و عزتی‌نیا (۱۳۹۸) نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های زندگی سبب افزایش خودتنظیمی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان شده است. در پژوهش نظری دولت‌آبادی و توکلی (۱۳۹۵) رابطه مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان یاسوج بررسی شد و این نتیجه به دست آمد که بین مهارت‌های زندگی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

گفتنی است بیشتر پژوهش‌ها به بررسی دانشجویان یا دانش‌آموزان عادی در مدارس دوره اول صورت گرفته است و درباره تیزهوشان دختر دوره دوم نتایجی در دست نبود؛ از این رو خلأ مورد نظر ما را بر آن داشت تا در این پژوهش به این گروه از دانش‌آموزان توجه کنیم. دانش‌آموزان تیزهوش معمولاً

خودکارآمدی بالایی دارند، ولی مانند بسیاری از افراد نمی‌دانند چگونه هیجانات خود را مدیریت کنند و هنگام استرس، اضطراب و افسردگی به‌گونه‌ای عمل کنند که توانمندی خود را دست‌کم نگیرند؛ از این‌رو مشاهده می‌شود برخی از آن‌ها، با وجود هوش بالایی که دارند، به دلایلی از جمله خودکارآمدی پایین، پیشرفت تحصیلی مطلوبی ندارند و از آنجا که مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی است (عسکری، مکوندی و نیسی، ۲۰۱۹) ممکن است برچسب بی‌توجه، بی‌انگیزه و وابسته به دیگران را نصیب خود کنند (بندورا، ۱۹۷۷).

از آنجا که مهارت‌های زندگی هم به‌صورت یک راهکار ارتقای سلامت روانی و هم به‌صورت ابزاری برای پیشگیری از آسیب‌های روانی- اجتماعی استفاده می‌شود، با مطالعه اثربخشی آموزش این مهارت‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی دختران تیزهوش، می‌توان سطح دانش را افزایش داد. همچنین با به‌کارگیری این آموزش‌ها در سطح وسیع‌تر و طولانی‌تر می‌توان تأثیرات نامطلوب استرس و اضطراب را که مانعی در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و پیشرفت تحصیلی آنان است، کاهش داد و میزان موفقیت تحصیلی را بهبود بخشید؛ بنابراین اگر به این آموزش‌ها نپردازیم، هم سلامت روان این دانش‌آموزان تیزهوش با خطر مواجه می‌شود و هم نمی‌توانند از توانایی‌های بالقوه خود به نحو مطلوب استفاده کنند. براین‌اساس نتایج این پژوهش می‌تواند پیشنهادهایی مفیدی برای مسئولان آموزش و پرورش مدارس استعدادهای درخشان داشته باشد. از سوی دیگر، مطابق سند راهبردی کشور در امور نخبگان، یکی از وظایف ارزشمند متصدیان تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی برای ارتقای سطح کیفی آموزش‌های مدرسه‌ای (در همه دوره‌های تحصیلی) به‌منظور پرورش خلاقیت، مهارت حل مسئله، آداب و مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان با استعدادهای برتر است. در آموزش و پرورش کشور ما برای ارائه آموزش‌های ویژه به دانش‌آموزان تیزهوش، که از صاحبان استعداد برترند، مدارس استعدادهای درخشان در نظر گرفته شده است.

اهمیت و ضرورت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان تیزهوش، یکی از سرمایه‌های مهم هر کشورند و توجه به آن‌ها و کیفیت نظام آموزشی‌شان، سبب رشد و بالندگی هر جامعه‌ای خواهد شد. در این میان، آموزش مهارت‌های زندگی از جمله مداخلاتی است که فرد را در مقابله اثربخش با استرس و اضطراب و افسردگی توانمند می‌کند و خودکارآمدی دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد. نتایج یافته‌های پژوهشی، بر اثرگذاری آموزش مهارت‌های ده‌گانه زندگی و نقش مهم آن‌ها در پیشگیری و بهداشت روانی دانش‌آموزان از جمله بهبود خودکارآمدی تأکید می‌کنند، اما با توجه به اینکه به گفته پژوهش‌ها استرس و اضطراب رابطه معکوسی با خودکارآمدی دارند، نیاز به انجام پژوهشی احساس می‌شد که دقیقاً تأثیر آموزش مدیریت استرس و اضطراب را بر بهبود خودکارآمدی بررسی کند، اما پژوهشی که نشان دهد آموزش مدیریت استرس و اضطراب بر خودکارآمدی تیزهوشان چه اثری دارد، یافت نشد. درواقع با توجه به خلأ پژوهشی موجود، این پژوهش به این پرسش پاسخ داده است که آیا آموزش دو مهارت مدیریت استرس و غلبه بر خلق منفی (اضطراب و افسردگی)، بر بهبود خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر تیزهوش مؤثر است.

روش شناسی

جامعه، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و روش آن نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل به همراه آزمون پیگیری است. جامعه آماری آن، دانش‌آموزان دختر مدارس تیزهوشان شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ (متوسطه دوره دوم) بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس، دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان تیزهوشان فرزنانگان ۱ تهران انتخاب شدند. گفتنی است دانش‌آموزان این نمونه در دسترس از مناطق ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹ تهران به دبیرستان فرزنانگان را یافته‌اند. در ابتدا تمام دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان (۱۷۰ نفر) فرم پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی را تکمیل کردند و از میان آن‌ها ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره‌های پایین‌تری در خودکارآمدی تحصیلی به دست آورده بودند، برای نمونه انتخاب شدند. تعدادی از دانش‌آموزان در روند پژوهش به دلیل مشکلاتی از این پژوهش کناره‌گیری کردند و در نهایت ۳۲ دانش‌آموز پس از احراز ملاک‌های ورود انتخاب و به طریق واگذاری تصادفی در دو گروه ۱۶ نفری آزمایش و کنترل گمارده شدند. هم‌تاسازی گروه‌ها براساس سن و پایه تحصیلی انجام شد. ملاک‌های ورود دانش‌آموزان برای ورود به گروه نمونه عبارت بودند از: اعلام موافقت، همکاری و علاقه‌مندی دانش‌آموز و والدینش به شرکت در جلسات آموزشی، حضور مرتب در جلسات آموزشی، نمره به دست آمده از پرسشنامه خودکارآمدی پایین‌تر از حد میانگین. ملاک‌های خروج از مطالعه عبارت بودند از: دانش‌آموزانی که هم‌زمان در کلاس‌های آموزشی دیگری ثبت‌نام کرده‌اند و غیبت در جلسات آموزشی.

محتوای جلسات برنامه آموزشی، با استفاده از منابع مرتبط مهارت‌های زندگی موتابی، محمدخانی، کاظم‌زاده عطوفی و فتی (۱۳۹۵)، مهارت‌های زندگی لازاروس و لازاروس (۱۳۹۸)، مهارت‌های زندگی کلینکه (۱۳۹۷) و با پشتوانه پژوهشی کردنوقابی و پاشاشریفی (۱۳۸۴) و با نظارت استاد راهنما و مشاور رساله دکتری تهیه و تدوین شد. همچنین براساس الگوی مناسب درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه که کردنوقابی و پاشاشریفی (۱۳۸۴) تهیه کرده‌اند و برای هر مهارت به‌طور جداگانه، اهداف، رئوس محتوا، نوع محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی تدوین شده‌اند، دو مهارت غلبه بر خلق منفی و مدیریت استرس به دانش‌آموزان تدریس شد.

برنامه درسی ارائه شده برای مهارت‌های زندگی از نظر اهداف براساس مسائل زندگی روزمره دانش‌آموزان در نظر گرفته شد و از نظر محتوا، معنایی^۱ - روندی^۲ بود؛ یعنی دانش‌آموزان از طرفی با تعاریف و اصطلاحات آشنا شدند؛ برای مثال یاد گرفتند سبک هیجان‌مدار سالم و ناسالم چیست. از سوی دیگر با دانستن چگونه انجام‌دادن یک عمل آشنا می‌شدند؛ برای نمونه اینکه چگونه در موقع روبه‌رو شدن با شرایط

-
1. semantic knowledge
 2. procedural knowledge

استرس‌زا و ناخوشایند خودشان را آرام کنند. همچنین در این آموزش‌ها بیشتر از روش تدریس سخنرانی و بحث گروهی و گاهی ایفای نقش استفاده شد.

روش اجرا

در ابتدا تمام دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان (۱۷۰ نفر) فرم پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی را تکمیل کردند. این مرحله از اجرای تحقیق کلاس‌ها به صورت حضوری بود و هنوز بیماری کرونا شیوع نیافته بود، اما مراحل پس‌آزمون و پیگیری در دوران کرونا انجام شد. هم‌زمانی این پژوهش با همه‌گیری کووید ۱۹ سبب شد مانند سایر آموزش‌ها، آموزش مهارت‌های زندگی نیز به صورت مجازی صورت بگیرد؛ بنابراین در ابتدا در محیط whatsapp گروهی تشکیل شد و دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش بودند، به عضویت درآمدند و سپس جلسات به صورت ۷۰ دقیقه‌ای در محیط snagit ضبط شد و در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. در گروه در ارتباط با هر جلسه بحث و تبادل نظر انجام می‌شد. سپس کلاس‌ها به صورت تعاملی در پلتفرم skyroom تشکیل شدند.

آگاهی لازم به والدین دانش‌آموز و خود دانش‌آموز مبنی بر اینکه قرار است مهارت‌های مدیریت استرس و اضطراب را فراگیرند، داده شد و ایشان موافقت خود را اعلام کردند. مهارت‌های مقابله با خلق منفی (اضطراب و افسردگی) و مدیریت استرس به مدت ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای، به گروه آزمایش آموزش داده شد و گروه کنترل در این مدت، این آموزش‌ها را دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات آموزش، پس از آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. پس از گذشت یک ماه و نیم در مرحله پیگیری نیز از هر دو گروه آزمون گرفته شد. به دلیل رعایت اصول اخلاقی در مطالعه، برای گروه کنترل، آموزش مهارت‌های مقابله با خلق منفی (اضطراب و افسردگی) و مدیریت استرس، پس از اجرای پس‌آزمون و پیگیری صورت گرفت. برنامه جلسات آموزشی به شرح جدول ۱ است.

جدول ۱. محتوای جلسات مهارت‌های مدیریت استرس و غلبه بر اضطراب و افسردگی

جلسه اول	معرفی مهارت‌های زندگی و هدف از تشکیل جلسات، تعریف استرس، تغییرات مثبت و منفی زندگی، ادراک تغییر، هدف از مدیریت استرس، غلبه یا سازگاری
جلسه دوم	مراحل مدیریت استرس، شناسایی عامل تغییر، دسته‌بندی منابع ضعیف براساس کانون کنترل و قابلیت دست‌کاری همراه با مثال (کنکور)
جلسه سوم	پیامدهای شناختی، رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیک استرس، طراحی و اجرای راهکارهای مدیریت استرس
جلسه چهارم	آشنایی با سبک‌های هیجان‌مدار و مسئله‌مدار (سالم و ناسالم)
جلسه پنجم	راهبردهای مدیریت استرس مبتنی بر دستکاری محیط و سبک زندگی، مبتنی بر تقویت منابع بین‌فردی
جلسه ششم	راهبردهای مدیریت استرس مبتنی بر مداخلات ادراکی، مبتنی بر کاهش برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی
جلسه هفتم	مرور جلسات مرتبط با مهارت مدیریت استرس و پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان
جلسه هشتم	آشنایی با هیجان‌های پایه، تفاوت خلق و هیجان، شناسایی نوع و ماهیت اضطراب، شناسایی عوامل فعال‌ساز اضطراب در فرد
جلسه نهم	آموزش روانی، علت و فرایند اضطراب، مواجهه با اضطراب، رفتارهای ایمنی‌بخش، مراحل مواجهه عینی
جلسه دهم	مراحل مواجهه ذهنی، علائم و نشانه‌های شناختی، هیجانی، فیزیولوژیکی افسردگی
جلسه یازدهم	چرخه‌رهایی از افسردگی، اصلاح سبک زندگی، بازسازی شناختی
جلسه دوازدهم	مرور جلسات مرتبط با اضطراب و افسردگی و پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان

ابزار سنجش

پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی^۱ (ASEBQ)

زاژاکووا، لین و اسپنشاد (۲۰۰۵) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از سیاهه خودکارآمدی کالج^۲ طراحی کردند. همچنین به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این آزمون پرداختند و با استفاده از روش تحلیل عاملی - تأییدی، چهار عامل زیر را در این پرسشنامه تأیید کردند: اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در بیرون از کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و مدرسه. پایایی خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه حدود ۰/۷۲ تا ۰/۹۰ برآورد شده است. هنجاریابی این پرسشنامه در ایران را شکری و همکاران (۱۳۹۰) انجام دادند. آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی - تأییدی چهار عامل بالا را تأیید کردند. ضرایب پایایی گزارش شده از سوی ایشان با استفاده از روش آلفای کرونباخ عبارت‌اند از: اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس ۰/۸۸، اطمینان به عملکرد تحصیلی در خارج از کلاس ۰/۸۵، اطمینان به توانمندی خود در تعامل با دیگران در مکان تحصیل ۰/۸۳ و اطمینان به توانمندی خود در مدیریت کار، خانواده و مکان تحصیل ۰/۷۲.

این پرسشنامه دارای چهار زیرمقیاس به قرار زیر است:

۱. اطمینان به توانمندی خود در انجام تکالیف در کلاس درس (۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۲)
 ۲. اطمینان به توانمندی خود در انجام تکالیف در خارج از کلاس درس (سؤالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۱۵، ۱۷، ۲۵، ۲۷)
 ۳. اطمینان به توانمندی خود در تعامل با دیگران در مکان تحصیل (سؤالات ۲، ۷، ۱۲، ۲۰، ۲۳، ۲۶)
 ۴. اطمینان به توانمندی خود در مدیریت کار، خانواده و مکان تحصیل (۹، ۱۲، ۱۴، ۲۴)
- نمره‌گذاری: گزاره‌های این پرسشنامه، روی یک مقیاس ده‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده است و هریک از این گزاره‌ها از صفر تا ده امتیاز دارند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به‌منظور بررسی میزان تأثیر مداخلات انجام‌شده، از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس آمیخته و آزمون بونفرونی، همراه با آزمون‌های بررسی پیش‌فرض‌های آماری) و نسخه ۲۵ نرم‌افزار SPSS استفاده شده است.

1. Academic Self-Efficacy Beliefs Questionnaire (ASEBQ)

2. college self-efficacy inventory

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت شناختی

مشخصات جمعیت‌شناختی به تفکیک گروه‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. توصیف جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل	
سن	۱۵ سال	۶	۱۶ سال	۱۰
	۳۷/۵	۸	۶۲/۵	۸

همه دانش‌آموزان از پایه دهم بودند. جدول ۲ نشان می‌دهد فراوانی سنی ۱۵ سال در گروه آزمایش ۳۷/۵ درصد و در گروه کنترل ۵۰ درصد است. فراوانی سنی ۱۶ سال در گروه آزمایش ۶۲/۵ درصد و در گروه کنترل ۵۰ درصد بود.

ب) توصیف شاخص‌ها

جدول ۳ میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو-ویلک خودکارآمدی تحصیلی (توانایی انجام تکالیف در کلاس، توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس، تعامل با دیگران در محیط تحصیلی و مدیریت امور) در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. یافته‌های توصیفی مربوط به خودکارآمدی تحصیلی

متغیر	گروه	شاخص آماری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
توانایی انجام تکالیف در کلاس	آزمایش	SD ± M	۹/۴۳ ± ۴۵/۳۷	۹/۲۲ ± ۵۹/۲۵	۸/۷۳ ± ۵۷/۶۸
	کنترل	S-W	۰/۹۴۷ (p=۰/۴۴۷)	۰/۹۶۷ (p=۰/۷۸۷)	۰/۹۴۱ (p=۰/۳۵۹)
	آزمون لون	F=۰/۲۲, p=۰/۶۳۹	F=۰/۲۴, p=۰/۶۳۲	F=۰/۱۲, p=۰/۷۳۶	
توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس	آزمایش	SD ± M	۸/۲۳ ± ۴۳/۶۲	۶/۸۸ ± ۵۶/۷۵	۶/۰۳ ± ۵۸/۳۱
	کنترل	S-W	۰/۹۷۸ (p=۰/۹۴۲)	۰/۹۲۸ (p=۰/۲۲۶)	۰/۹۷۷ (p=۰/۹۳۷)
	آزمون لون	F=۰/۷۴, p=۰/۳۹۸	F=۰/۹۲, p=۰/۳۴۶	F=۰/۶۹, p=۰/۴۱۴	
تعامل با دیگران در محیط تحصیلی	آزمایش	SD ± M	۷/۰۳ ± ۳۱/۵۰	۷/۳۴ ± ۴۱/۳۱	۷/۸۴ ± ۴۰/۷۵
	کنترل	S-W	۰/۹۸۱ (p=۰/۹۷۳)	۰/۹۶۷ (p=۰/۷۹۴)	۰/۹۰۶ (p=۰/۱۰۰)
	آزمون لون	F=۰/۲۵, p=۰/۶۱۸	F=۰/۸۵, p=۰/۳۶۳	F=۳/۰۸, p=۰/۰۸۹	
مدیریت امور	آزمایش	SD ± M	۳/۰۴ ± ۱۵/۳۱	۳/۳۶ ± ۲۱/۸۷	۴/۰۶ ± ۲۰/۶۲
	کنترل	S-W	۰/۹۷۸ (p=۰/۹۴۲)	۰/۹۰۳ (p=۰/۰۹۱)	۰/۹۷۷ (p=۰/۹۳۰)
	آزمون لون	F=۰/۲۲, p=۰/۵۷۶	F=۰/۲۰, p=۰/۶۶۱	F=۰/۵۳, p=۰/۴۷۳	

نکته: M؛ میانگین، SD؛ انحراف استاندارد، S-W؛ شاخص شاپیرو-ویلک

جدول ۳ نشان می‌دهد شاخص شاپیرو-ویلک^۱ مربوط به هیچ‌یک از مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه و در سه مرحله اجرا در سطح $0/05$ معنادار نیست. این موضوع بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌های مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه و در سه مرحله پژوهش است. نتیجه آزمون لون نیز در جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت واریانس خطای نمرات مربوط به مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه و در سه مرحله معنادار نیست؛ بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در میان داده‌های مربوط به مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی برقرار است.

به منظور ارزیابی مفروضه استقلال متغیر وابسته در مرحله پیش‌آزمون از عضویت گروهی، مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری مقایسه شد. نتایج نشان می‌دهد ارزش F ($F(4, 27) = 0/66, P > 0/05$) در سطح $0/05$ معنادار نیست. براین اساس چنین نتیجه‌گیری شد که پیش از اجرای متغیر مستقل بین گروه‌های آزمایش و کنترل به لحاظ مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ بنابراین مفروضه استقلال متغیر پیش‌آزمون از عضویت گروهی برای داده‌ها برقرار بود. در ادامه جدول ۳ نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس و تحلیل چندمتغیری در مقایسه اثر اجرای متغیر مستقل بر مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد.

ج) توصیف نرمال شاخص‌ها

جدول ۴. نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس و تحلیل چندمتغیری

آزمون چندمتغیری		برابری ماتریس واریانس کوواریانس‌ها			خودکارآمدی تحصیلی		
η^2	p	df	F	لامبدای ویلکز	p	F	M.Box
۰/۳۳۹	۰/۰۰۳	۲ و ۲۹	۷/۱۲	۰/۶۷۱	۰/۹۴۴	۰/۲۹	۱/۹۲
۰/۳۹۵	۰/۰۰۱	۲ و ۲۹	۹/۵۲	۰/۶۰۵	۰/۹۴۸	۰/۲۷	۱/۸۶
۰/۱۹۶	۰/۰۴۲	۲ و ۲۹	۳/۵۴	۰/۸۰۴	۰/۶۷۸	۰/۶۷	۴/۴۸
۰/۲۰۶	۰/۰۳۵	۲ و ۲۹	۳/۷۶	۰/۷۹۴	۰/۵۷۲	۰/۸۰	۵/۳۷

بر اساس جدول ۴، مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته برای مؤلفه‌های توانایی انجام تکالیف در کلاس ($F=0/29, P=0/944, \text{Box's } M=1/92$)، توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس ($F=0/27, P=0/948, \text{Box's } M=1/86$)، تعامل با دیگران در محیط تحصیل ($F=0/678, P=0/678, \text{Box's } M=4/48$) و مدیریت امور ($F=0/80, P=0/572, \text{Box's } M=5/37$) در سطح $0/05$ برقرار است. همچنین نتایج تحلیل در جدول ۴ نشان می‌دهد اثر تعاملی گروه \times زمان بر مؤلفه‌های توانایی انجام تکالیف در کلاس ($F=0/671, \text{Box's } M=0/671, \eta^2=0/329, P=0/003, df(2, 29)$)، توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس ($F=0/605, \text{Box's } M=0/605, \eta^2=0/395, P=0/001, df(2, 29)$)، تعامل با دیگران در محیط تحصیل ($F=0/678, \text{Box's } M=0/678, \eta^2=0/395, P=0/001, df(2, 29)$) و مدیریت امور ($F=0/80, \text{Box's } M=0/80, \eta^2=0/395, P=0/001, df(2, 29)$) معنادار است.

1. shapiro-wilk

در سطح ۰/۰۱ و بر مؤلفه‌های تعامل با دیگران در محیط تحصیل (۰/۸۰۴ = لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۱۹۶$ ، $P = ۰/۰۴۲$ ، $F(۲ و ۲۹) = ۳/۵۴$) و مدیریت امور (۰/۷۹۴ = لامبدای ویلکز، $\eta^2 = ۰/۲۰۶$ ، $P = ۰/۰۳۵$ ، $F(۲ و ۲۹) = ۳/۷۶$) آن در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

در ادامه شرط کرویت^۱ یا برابری ماتریس واریانس خطا با استفاده از تست موخلی^۲ ارزیابی شد و نتایج نشان می‌دهد ارزش مجذور کای مربوط به هر چهار مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است. این موضوع بیانگر برقراری مفروضه^۳ کرویت برای هر چهار مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی است. جدول ۵ نتایج تحلیل آمیخته در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد.

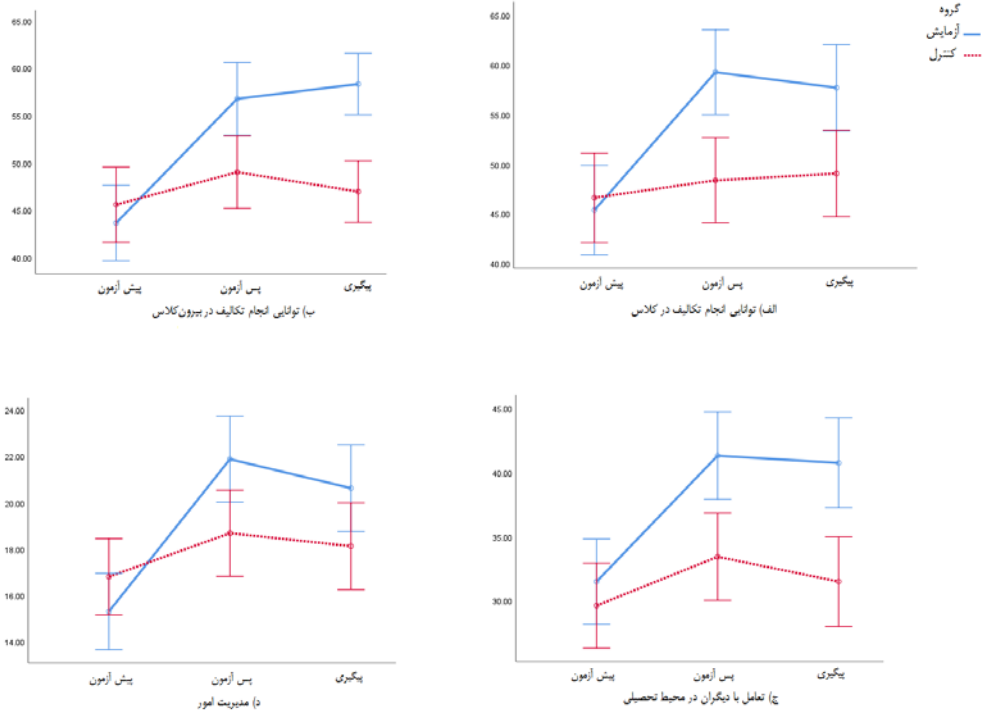
د/ آزمون فرضیه

جدول ۵. نتایج تحلیل آمیخته در تبیین اثر متغیر مستقل بر خودکارآمدی تحصیلی

η^2	sig	F	df	مجموع مجذورات خطا	مجموع مجذورات	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۱۷۵	۰/۰۰۳	۶/۳۷	۲ و ۶۰	۱۱۰۷۹/۱۶	۶۶۵/۵۸	توانایی انجام تکالیف در کلاس
۰/۲۵۱	۰/۰۰۱	۱۰/۰۶	۲ و ۶۰	۲۲۶۱/۲۵	۷۵۷/۹۰	توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس
۰/۰۹۵	۰/۰۴۸	۳/۲۴	۲ و ۶۰	۲۳۲۹/۴۱	۲۵۱/۰۸	تعامل با دیگران در محیط تحصیلی
۰/۱۱۹	۰/۰۲۲	۴/۰۵	۲ و ۶۰	۷۵۹/۱۷	۱۰۲/۵۲	مدیریت امور

جدول ۵ نشان می‌دهد اثر تعاملی گروه \times زمان بر مؤلفه‌های توانایی انجام تکالیف در کلاس ($\eta^2 = ۰/۱۷۵$ ، $\eta^2 = ۰/۰۰۳$ ، $P = ۰/۰۰۳$ ، $F(۲ و ۶۰) = ۶/۳۷$) و توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس ($\eta^2 = ۰/۲۵۱$ ، $P = ۰/۰۰۱$ ، $F(۲ و ۶۰) = ۱۰/۰۶$) در سطح معناداری ۰/۰۱ و بر مؤلفه‌های تعامل با دیگران در محیط تحصیلی ($\eta^2 = ۰/۰۹۵$ ، $\eta^2 = ۰/۰۴۸$ ، $P = ۰/۰۴۸$ ، $F(۲ و ۶۰) = ۳/۲۴$) و مدیریت امور ($\eta^2 = ۰/۱۱۹$ ، $P = ۰/۰۲۲$ ، $F(۲ و ۶۰) = ۴/۰۵$) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این مطلب نشان می‌دهد اجرای متغیر مستقل به‌صورت معنادار بر هر چهار مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش تأثیر گذاشته است. در تأیید این مطلب نمودار شکل ۱ نشان می‌دهد در گروه آزمایش میانگین نمرات مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است؛ درحالی‌که در گروه کنترل تغییرات چشمگیری در میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ملاحظه نمی‌شود. نمودار شکل ۱ تغییرات مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد.

1. sphericity
2. mauchly



شکل ۱. نمودار مربوط به تغییرات مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (مهارت‌های مقابله با خلق منفی و مدیریت استرس) بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تیزهوش بوده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های زندگی)، به‌صورت معنادار بر هر چهار مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی (توانایی انجام تکالیف در کلاس، توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس، تعامل با دیگران در محیط تحصیلی، مدیریت امور) در گروه آزمایش تأثیر گذاشته است؛ درحالی‌که در گروه کنترل تغییرات چشمگیری در میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ملاحظه نمی‌شود؛ بنابراین نتیجه‌گیری می‌شود آموزش مهارت‌های زندگی به‌صورت معنادار خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان تیزهوش بهبود می‌بخشد.

این نتایج با نتایج پژوهش‌های اسمیت (۱۹۸۹)، محبوبی و نعمت‌پور تک‌آعاج (۱۳۹۹)، جهانیان (۱۳۹۲)، قیصرانی و قهاری (۱۳۹۴)، میرجلیلی، صدیقی ارفعی و علمی‌منش (۱۳۹۷) و اسمعیلی و عزتی (۱۳۹۸) همسویی دارد. براساس نظر بندورا (۲۰۰۰)، قضاوت افراد درباره توانایی‌های خود (خودکارآمدی)، تابع حالات جسمانی است که آن‌ها نیز به نوبه خود تحت تأثیر حالات عاطفی شخص است. هیجانات

منفی مانند ترس، اضطراب، استرس و افسردگی موجب می‌شود افراد در انجام وظایف، توانایی‌های خود را دست‌کم بگیرند و این در واقع خودکارآمدی پایین است که سبب حالتی مانند خستگی، عصبانیت، درد و رنج در فرد می‌شود. همچنین در بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش افسردگی، استرس و اضطراب دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بوشهر این نتیجه به دست آمد که مهارت‌های زندگی می‌تواند به طور معناداری افسردگی، اضطراب و استرس دانش‌آموزان را کاهش دهد (انصاری حقیقی، ۱۳۹۹).

بهبودیافتن خودکارآمدی دانش‌آموزان را در این پژوهش می‌توان بدین‌گونه تبیین کرد که افراد حضور یافته در پژوهش، براساس مهارت‌های آموخته شده توانسته‌اند استرس خود را مدیریت کنند و بر هیجانات خود تاحدودی چیره شوند. معمولاً دانش‌آموزان تیزهوش (به‌ویژه در مدارس تیزهوشان) تحت فشارهای مختلف خود، اولیا و معلمان قرار می‌گیرند و این استرس‌ها در باورهای دانش‌آموزان به توانمندی خود تأثیرگذار است. فشارهای خانواده به‌گونه‌ای که توقع کار خارق‌العاده و برجسته‌ای از دانش‌آموز دارند، به قضاوت ناعادلانه فرد از عملکرد خودش منجر می‌شود. همچنین توقعات جامعه از فرد تیزهوش و حضور افراد هم‌سطح، که هرکدام در زمینه‌ای از توانمندی بسیار بالا برخوردارند و فشارهای دیگر بر تصور فرد از خودباوری تحصیلی و اجتماعی او اثر بسیار مهمی دارند (نظری، اژه‌ای و آزاد فلاح، ۱۳۸۲). دانش‌آموزانی که تحت آموزش مهارت‌های زندگی (مدیریت استرس و مقابله با خلق منفی) قرار گرفتند، موفق شدند از روند ایجاد استرس و عوامل ایجادکننده آن و پیامدهای شناختی، رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیک استرس آگاه شوند، منابع ضعف خود را براساس کانون کنترل و قابلیت دستکاری دسته‌بندی کنند و یاد بگیرند چگونه با استفاده از سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار سالم بر برخی عوامل استرس‌زا غلبه پیدا کنند یا با برخی دیگر سازگار شوند.

همچنین شناخت دانش‌آموزان از هیجان‌های پایه، انواع اضطراب، دلایل ایجاد اضطراب مانند ناامنی و نبود شایستگی و آموختن راه‌های مقابله با اضطراب مانند مواجهه ذهنی و عینی، سبب شد دانش‌آموزان ضمن شرکت در بحث‌های گروهی کلاس، از دلایل اضطراب خود آگاه شوند و احساس کنند تنها خودشان نیستند که با چنین حالتی مواجه شده‌اند، بلکه دوستان دیگرشان نیز این ویژگی‌ها را داشته‌اند و می‌توانند با راهکارهای آموخته شده بر اضطراب‌های خود چیره شوند. دانش‌آموزان با آگاه شدن از علائم افسردگی متوجه می‌شدند بیشتر اوقات خودشان به اشتباه به خودشان برچسب می‌زدند و حال آنکه خود این برچسب زدن‌ها، به استرس و اضطراب بیشتر منجر می‌شده است. بی‌تردید آگاه شدن دانش‌آموزان از الگوهای فکری معیوب که گاهی با پرداختن به آن‌ها خودمان را مضطرب می‌کنیم (بک، ۱۹۷۹؛ بک و امری، ۱۹۹۰؛ دیفنباچر، دم و براندون^۱، ۱۹۸۶ به نقل از کلینکه، ۱۳۹۷) مانند تعمیم افراطی^۲، فاجعه‌سازی^۳، کمال‌گرایی^۱

1. Deffenbacher, J. L., Demm, P. M., & Brandon, A. D.

2. overgeneralization

3. catastrophizing

و یادگرفتن تکنیک‌هایی برای مدیریت زمان، خودآرام‌سازی، پذیرش خود، پذیرفتن استرس و اضطراب به عنوان بخشی از زندگی، متوقف کردن افکار منفی، پرهیز از دنبال کردن اخبار منفی، به‌ویژه اخبار ناشی از کرونا و ایجاد لحظاتی شاد و مفرح در کنار خانواده با گفت‌وگوهایی صمیمانه یا همراه با بازی و تفریح بی‌تأثیر نبوده است.

از نظر بندورا خودکارآمدی تحصیلی در شرایط استرس‌زا، عامل مهمی برای احساس کنترل بر شرایط، سازگاری و حفظ انگیزه است (اسکالویک و اسکالویک^۱، ۲۰۱۶، به نقل از محمودپور، دریا، شیخی، نوذری و ذوالفقاری، ۱۳۹۹). یکی از شرایط استرس‌زا دوران کرونا بود که در این زمان، عوامل مختلفی به ایجاد استرس در دانش‌آموزان منجر شدند؛ از جمله دوربودن از محیط مدرسه و محروم‌ماندن از امکاناتی که در فضای واقعی وجود دارد مانند آزمایشگاه‌ها، سالن ورزشی، حیاط، کلاس‌ها، محروم‌ماندن از ارتباط با همسالان، مشکلات استفاده از نرم‌افزارها در فضای مجازی، مشکلات اینترنت و سایر موارد؛ به همین دلیل دانش‌آموزان احتیاج داشتند تمام دغدغه‌هایشان را با افرادی مطرح کنند و طرح آموزش مباحثی مانند مدیریت استرس و اضطراب و افسردگی، نه‌تنها برای دانش‌آموزان جذاب بود، بلکه در واقع در این دوران خاص مورد نیاز بود؛ زیرا بسیاری از دانش‌آموزان به‌دلیل شرایط کرونا، بیماری نزدیکان و فوت عزیزان، با استرس و اضطراب درگیر شده بودند و درباره مدیریت آن اطلاعاتی نداشتند؛ بنابراین در حین آموزش، از مثال‌های واقعی و مسائل روزانه دانش‌آموزان که منجر به استرسشان شده استفاده شد و به‌صورت بحث گروهی به آن پرداخته شد. از آنجا که با توجه به نتایج پژوهش‌ها، استرس و اضطراب با خودکارآمدی همبستگی معکوس دارد، مدیریت و کاهش آن می‌تواند در افزایش خودکارآمدی مؤثر باشد (مودت و بخشی سورشجانی، ۱۳۹۸؛ آلمانی اربولا و همکاران، ۲۰۲۰؛ خوشنویسان و افروز، ۱۳۹۰، شیرازی، حیدری و خیاطی، ۱۳۹۶).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که این پژوهش در شهر تهران و در دبیرستان دوره دوم تیزهوشان دخترانه انجام گرفته است. محققان می‌توانند برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج، به بررسی این موضوع در دیگر شهرهای کشور و در جامعه پسران دانش‌آموز تیزهوش و در پایه‌ها و مقاطع تحصیلی دیگر بپردازند. این پژوهش در دوران کرونا انجام شده است که محدودیت‌هایی به‌وجود آورد، از جمله اینکه امکان برگزاری جلسات حضوری کارگاه آموزشی نبود، اما نباید فراموش کرد که فوایدی هم در این دوران وجود داشت؛ از جمله اینکه به‌دلیل استفاده از فضای مجازی، دانش‌آموزان توانستند بدون زحمت ایاب و ذهاب از آموزش‌ها استفاده کنند و سؤالات خود را بدون نگرانی از دیرشدن سرویس مدرسه و نرسیدن به منزل در فضای مجازی طرح کنند. به عبارتی دیگر کرونا را می‌توان هم محدودیت و هم فرصت در نظر گرفت.

با توجه به نتایج مطالعه، پیشنهاد می‌شود، متصدیان آموزش و پرورش، برنامه آموزش مهارت‌های

زندگی را به آموزش‌های دوره اول و دوم متوسطه بیفزایند و این آموزش را در برنامه‌ریزی‌های خود برای دانش‌آموزان مدنظر داشته باشند؛ چراکه جامعه دانش‌آموزی ما از جمله دانش‌آموزان مدارس خاص تیزهوشان (سمپاد) که از طریق آزمون ورودی و رقابت با تعداد زیادی دانش‌آموز دیگر موفق به ورود به این مدارس شده‌اند، به این آموزش‌ها نیاز دارند و برای رهایی از استرس‌های تحصیلی و اضطراب‌های زندگی، محتوای مناسب در کتاب‌های درسی نمی‌یابند.

این پژوهش هم‌زمان با دوران کرونا انجام شده و براساس پژوهش‌ها، در این دوران میزان استرس بیشتری بر دانش‌آموزان تحمیل شده است. در عین حال آموزش مهارت‌های زندگی تأثیرگذار بوده و توانسته است به‌صورت معنادار هر چهار مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی (توانایی انجام تکالیف در کلاس، توانایی انجام تکالیف در بیرون کلاس، تعامل با دیگران در محیط تحصیلی و مدیریت امور) را در گروه آزمایش افزایش دهد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود با توجه به تداوم بیماری کووید ۱۹ و شرایط خاص آموزشی که بر مدارس کشور حاکم است، برگزاری این کارگاه‌ها در سایر مدارس نیز انجام شود.

افراد تیزهوش گنجینه‌های ملی و عامل مهمی در پیشرفت علمی، امنیت و رفاه هر جامعه محسوب می‌شوند (ابوجابر، ۲۰۱۱)؛ بنابراین توجه خاص به تیزهوشان و استعداد‌های درخشان جامعه، به‌نوعی سرمایه گذاری برای تربیت افرادی است که به‌زودی سکان کشور را به دست می‌گیرند و می‌توانند با استفاده از هوش و استعداد خدادادی و مهارت‌های آموخته‌شده، گره‌ای از مشکلات باز کنند و معضلی را از بین ببرند؛ به‌ویژه دختران تیزهوش، بیشتر نیازمند آموختن این مهارت‌ها هستند. به یاد داشته باشیم، تیزهوشان مواهبی هستند که در اختیار جوامع بشری قرار گرفته‌اند و این جوامع در قبال نبود پرورش و ملاحظه صحیح به تیزهوش دچار زیان‌های سنگین و مخاطره‌آمیز خواهند شد (کاظمی حقیقی، ۱۳۷۱).

منابع

- اژه‌ای، ج. (۱۳۸۳). ویژگی‌های شخصیتی تیزهوشان در پژوهش‌های روان‌شناختی ایران. تهران: سمپاد.
- افروز، غ. ع. (۱۳۹۸). مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: دانشگاه تهران.
- افروز، غ. ع. و معتمدی، ف. (۱۳۸۴). خودکارآمدی و سلامت روانی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایران. ۲(۶)، ۸۹-۱۰۰.
- افروز، غ. ع.، ارجمندنیا، ع.، تقی‌زاده، ح.، قاسم‌زاده، س.، و اسدی، ر. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی و سلامت روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مجله مطالعات ناتوانی. ۳(۳)، ۲۷-۳۸.
- اسمعیلی، س.، عزتی‌نیا، م. ج. ۱۳۹۸. اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان. مجله تحقیقات مدیریت آموزشی. ۱۰(۳۹)، ۱۴۳-۱۵۸.
- انصاری حقیقی، ف. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش افسردگی، استرس و اضطراب دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بوشهر. هشتمین همایش علمی-پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران. چهارده تیر ۱۳۹۹. تهران. ایران.

- جهانپان، ر. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ده‌گانه زندگی بر خودکارآمدی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی. ۷(۳)، ۷۱-۸۳.
- خوشنویسان، ز. و افروز، غ. ع. (۱۳۹۰). رابطه خودکارآمدی با افسردگی، اضطراب و استرس. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان. ۵(۲۰)، ۷۳-۸۰.
- شفیعی، ص.، عسکری، ب. و محمدی، ر. (۱۳۹۹). مهارت‌های زندگی. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش. ۲۲، ۶۳-۵۱.
- شکری، ا.، طولابی، س.، غنایی، ز.، تقوایی‌نیا، ع.، کاکابرابی، ک.، و فولادوند، خ. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۳(۲)، ۴۵-۶۱.
- شیرازی، م.، حیدری، ا.، و خیاطی، ز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه خودکارآمدی با اضطراب، استرس و افسردگی در دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر زاهدان. اولین همایش ملی علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روان‌شناسی و امنیت اجتماعی. ششم اردیبهشت ۱۳۹۶. تهران.
- قیطرانی، ب.، قهاری، ش. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی. دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی. هشتم اسفند ۱۳۹۴. دب. امارات متحده عربی.
- کاظمی حقیقی، ن. (۱۳۷۱). جامعه و تیزهوش. مجله استعداد‌های درخشان. ۱(۱)، ۱۷-۱۱.
- کرد نوقایی، ر.، و پاشا شریفی، ح. (۱۳۸۴). تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۴(۱۲)، ۳۴-۱۱.
- کلینکه، ال. ک. (۱۳۹۷). مجموعه کامل مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی. تهران: رسانه تخصصی.
- کمالی، س.، و گنجی، ل. (۱۳۹۹). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه تحصیلی. هفتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران. نوزدهم بهمن ۱۳۹۹. تهران.
- لازاروس، آ.، و لازاروس، ک. (۱۳۹۸). مهارت‌های زندگی. ترجمه شمس‌الدین حسینی و الهام آرام‌نیا. تهران: نسل نواندیش.
- محبوبی، ط.، و نعمت‌پور تک‌آجاج، س. (۱۳۹۹). اثربخشی مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. ششمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی. ششم بهمن ۱۳۹۹. تهران. ایران.
- محمودپور، ع.، دربا، م.، شیخی، س.، نودری، م.، و ذوالفقاری، ش. (۱۳۹۹). پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان براساس خودناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل. مجله رویش روان‌شناسی. ۸(۵۳)، ۶۲-۵۱.
- مرادی‌زاده، س.، ویسکرمی، ح.، میردردیکوند، ف.، ا.، قدم‌پور، ع.، ا.، غضنفری، ف. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر و درمان شناختی رفتاری بر نشخوار فکری-تحصیلی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر تیزهوش. نشریه روان‌شناسی افراد استثنایی. ۹(۳۴)، ۷۹-۱۱۰.
- موتابی، ف.، محمدخانی، ش.، کاظم‌زاده عطوفی، م.، و فتی، ل. (۱۳۹۵). آموزش مهارت‌های زندگی ویژه مدرس. تهران: میانکوشک.

- مودت، م.، و بخشی سورشجانی، ل. (۱۳۹۸). خوددلسوزی، خودکارآمدی و استرس تحصیلی در دانشجویان. هفتمین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران. چهارم بهمن ۱۳۹۴. تهران.
- میرجلیلی، س.، صدیقی ارفعی، ف.، و علمی‌منش، ن. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتقای شفقت‌به‌خود دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان یزد سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷. ششمین کنگره علمی-پژوهشی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی. بیست‌وچهارم اسفند ۱۳۹۷. ایران. تهران.
- نصیران، ص.، و ایروانی، م. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین. نشریه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی. (۱)۲، ۱-۲۷.
- نظری دولت‌آبادی، ا.، و توکلی، آ. (۱۳۹۵). رابطه مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم شهر یاسوج. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی. (۱)۱۰، ۱۳۹-۱۵۴.
- نظری، ش.، اژه‌ای، ج.، و آزادفلاح، پ. (۱۳۸۲). بررسی مهارت‌های اجتماعی دختران نوجوان سرآمد شاغل به تحصیل در مراکز آموزشی استعدادهای درخشان، غیرانتفاعی و عادی تهران. مجله استعدادهای درخشان. (۱)۱۲، ۱۲-۳۱.
- نریمانی، م.، عینی، م.، دهقان، ح.، غلامزاده، ح.، و صفاری‌نیا، م. (۱۳۹۲). مقایسه پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مجله روان‌شناسی مدرسه. (۳)۲، ۱۸۰-۱۶۴.
- ورتنس، م. ج.، کالاتا، ر.، و تامکینز، ج. آ. (۱۳۸۹). زمینه آموزش کودکان استثنایی. تهران: آشوب.
- هالاها، د. پ.، و کافمن، ج. م. (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه کودکان استثنایی. ترجمه مجتبی جوادیان. مشهد: به‌نشر-آستان قدس رضوی.

References

- Aleman-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students. *Frontiers in psychology, 11*, 570017.
- Abu-Jaber, A. (2011). Educational programs for gifted students. *Teacher Mission Journal, 49*(4), 23-27.
- Askari, M. R., Makvandi, B., & Neisi, A. (2019). The Comparison of Academic Engagement, Academic Self-efficacy and Achievement Goals in Gifted girls and Boys. *Journal of Research in Educational Science, 13*(46), 35-48.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.
- Bandura, A., & Ramachaudran, V. S. (1994). Encyclopedia of human behavior. *New York: Academic Press, 4*, 71-81.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research, 1*(4), 287-310.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable*

- Knowledge for Evidence-Based Management*, 179-200.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-257.
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228-233.
- Korkmaz, O., Ilhan, T., & Bardakci, S. (2018). An Investigation of Self-Efficacy, Locus of Control, and Academic Procrastination as Predictors of Academic Achievement in Students Diagnosed as Gifted and Non-Gifted. *Online Submission*, 4(7), 173-192.
- Matson, J. L., Fee, V. E., Coe, D. A., & Smith, D. (2010). A social skill program for developmentally delayed preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 428-433.
- Melo, H. E. , Severian, P. F. G., Eid, L. P., Souza, M. R. , Sequeira, C. A. C., Souza, M. G. G., & Pompeo, D. A. (2021). Impact of anxiety and depression symptoms on perceived self-efficacy in nursing students. *Acta Paulista de Enfermagem: Página Inicial*, 34, eAPE01113.
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Solimanifar, O., Shaabani, F., Rezaei, Z., Rasouli, M., & Rasouli, A. A. (2015). The mediating role of self-efficacy beliefs (general and social) on the relationship between negative self-statements and social anxiety. *International Journal of Behavioral Sciences*, 9(1), 85-94.
- Tan, J. B., & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407
- Warda, A., & Mohammed, M. H. (2020). The effectiveness of life Skills Program in Enhancing Students' life-Satisfaction and self-efficacy among Female Students in Al Majmaah University. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 6(1), 29-53.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman. J. B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- World Health Organization. (1996). Life skills education: Planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance (No. MNH/PSF/96.2. Rev. 1). World Health Organization.