



مقایسه راهبردهای رویارویی در کودکان بهنجار و کودکان با مشکلات یادگیری

اعظم اسکندری / کارشناس ارشد کودکان استثنایی
دکتر نیکچهره محسنی / استاد دانشگاه تهران
دکتر مجید یوسفی لویه / استادبار دانشگاه آزاد اسلامی

چکیده

۲. در پایه سوم داشتن مشکلات یادگیری عملکرد کودکان را تحت تأثیر قرار داده و تمایل این کودکان نسبت به استفاده از راهبرد اجتنابی بیش از تمایل کودکان عادی به استفاده از راهبردهای حمایتی و حواسپرتی بود. نتایج حاصل از تحلیل پاسخ‌های کودکان در مصاحبه باز (راهبردهای رویارویی با عصبانیت) نشان داد که اگر چه میزان گرایش کودکان عادی به انتخاب راهبرد رویارویی فعال بیشتر از کودکان مبتلا به مشکلات یادگیری است اما راهبرد غالب هر دو گروه راهبرد اجتنابی است.

هدف پژوهش حاضر شناخت راهبردهای رویارویی کودکان دارای مشکلات یادگیری برای مقابله با فشارهای روانی به ویژه عصبانیت است. افراد نمونه متشکل از ۸۴ دانش آموز (۴۲ پسر و ۴۲ دختر) بودند که در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی تحصیل می‌کردند. از این تعداد ۴۲ دانش آموز (۲۱ پسر و ۲۱ دختر) مبتلا به مشکلات یادگیری (نارساخوانی و نارسانویسی) به عنوان گروه اصلی و ۴۲ دانش آموز (۲۱ پسر و ۲۱ دختر) عادی به عنوان گروه مقایسه در نظر گرفته شدند. از هر پایه تحصیلی ۱۴ دانش آموز (۷ پسر و ۷ دختر) مبتلا به مشکلات یادگیری و ۱۴ دانش آموز (۷ پسر و ۷ دختر) عادی انتخاب شدند. راهبردهای رویارویی کودکان با فشارهای روانی با سیاهه راهبردهای رویارویی کودکان (CCSC) آبرز (۱۹۹۱) سنجیده شد و راهبردهای رویارویی کودکان با عصبانیت با استفاده از ۴ سؤال محقق ساخته به شیوه‌ی مصاحبه باز سنجیده شد.

مقدمه

وجود رویدادهای فشارزای عمده و جزئی، در زندگی کودکان و نوجوانان به طور چشمگیری با مشکلات هیجانی و رفتاری آنها ارتباط دارد (کامپاس، مالکارنی، و فونداکارا، ۱۹۹۸) هنگام وقوع یک رویداد فشارزا کودکان واکنش‌ها و تغییراتی را در رفتارشان نشان می‌دهند که در حالت‌های عادی فاقد آنها می‌باشند. گروه‌های سنی مختلف، واکنش‌های متفاوتی نشان می‌دهند که به سطح رشدی آنها بستگی دارد (دی بورد، ۲۰۰۱).

نتایج حاصل از تحلیل پاسخ‌های کودکان به سیاهه راهبردهای رویارویی نشان داد که :

۱. کودکان در هر سه پایه تحصیلی صرف نظر از جنسیت و داشتن یا نداشتن مشکلات یادگیری، راهبردهای اجتنابی و فعال را به عنوان راهبرد غالب خود معرفی کردند و نسبت به راهبردهای حواسپرتی و حمایتی تمایل کمتری را نشان دادند.

کودکان با نیازهای ویژه نیز هنگام رویارویی با یک فشار روانی معمولاً نشانه‌های خاصی را بروز می‌دهند و تمایل دارند که آنها را

گسترش دهند. از جمله این نشانه‌ها می‌توان، بیان چهره‌ای یا تیک‌های عصبی، تغییراتی در الگوی سخن گفتن، عرق کردن، داشتن احساس بیماری، ساکت و گوشه‌گیر شدن، شکایت کردن و تحریک پذیری، نشان دادن ترس یا پاسخ اجتنابی را ذکر کرد. بیشتر پژوهش‌هایی که روی کودکان با مشکلات یادگیری انجام شده، بر مسائل یادگیری و شناختی آنها متمرکز بوده است. ولی در دهه گذشته، توجه به مشکلات رفتاری، اجتماعی و هیجانی این کودکان افزایش یافته (شلومو^۲ و میریام^۳، شاهار^۴ و شلومو، ۱۹۹۸). مدارک قانع‌کننده‌ای وجود دارد مبنی بر اینکه کودکان و نوجوانان با مشکلات یادگیری در زمینه‌های شخصیتی و رفتاری (مانند: مفهوم خود، مرکز کنترل، خلق و خو، مشکلات رفتاری و منزلت اجتماعی) با کودکان و نوجوانان عادی تفاوت دارند (بندر^۵، ۱۹۹۸). همچنین کودکان با مشکلات یادگیری در زمینه سازگاری اجتماعی و ارتباط بین فردی دچار ضعف هستند. کرن وال^۶ و بادون^۷ (۱۹۹۲) به نقل از شلومو و همکاران (۱۹۹۸) مشاهده کردند که مشکلات یادگیری کودکان با پرخاشگری و بد رفتاری در کلاس از جانب آنها، ارتباط دارد. بررسی‌های گسی^۸ و همکارانش به نقل از ردیدیک^۹ و همکاران (۱۹۹۹) نشان داد که این کودکان در مقایسه با کودکان عادی، اضطراب بیشتر و عزت نفس پایین‌تری دارند و علاقه کمتری به مدرسه دارند. مایرز^{۱۰} و هامیل^{۱۱} (۱۹۷۶) به نقل از والاس و مک لافین / منشی طوسی ۱۳۷۶ متذکر شدند که برخلاف کودکی که آشکارا پرخاشگر است یا تحرک بیش از حد دارد، برخی کودکان با مشکلات یادگیری را می‌توان براساس بی‌حالی، سستی، عدم تحرک و اینکه در کلاس هیچ آزاری به دیگران نمی‌رسانند، شناسایی کرد. ویژگی دیگر که در بسیاری از کودکان با مشکلات یادگیری وجود دارد، اتکای شدید به والدین، معلمان و سایر بزرگسالان است. به این گونه که بیش از حد از دیگران می‌خواهند که آنها را تأکید و یاری کنند، عدم اتکا به نفس که به دلیل شکست‌های پی در پی تحصیلی ایجاد می‌شود، ویژگی دیگر این کودکان است. به گفته مایرز و هامیل (۱۹۹۰) به نقل از مسترز^{۱۲} و مری و مری^{۱۳} (۱۹۹۳) بسیاری از ویژگی‌هایی که در کودکان با اختلال نقص توجه وجود دارد، در کودکان با مشکلات یادگیری بارز است.

موارد زیر از این جمله‌اند:

۱. اغلب نمی‌توانند، کارهای در دست اقدام را به پایان برسانند.

۲. اغلب این طور به نظر می‌رسند که گوش نمی‌دهند.
 ۳. پیش از فکر کردن، عمل می‌کنند.
 ۴. به طور آشکار از یک کار به کار دیگر تغییر جهت می‌دهند.
 ۵. به نظارت زیاد نیاز دارند.
 ۶. تعداد نوبت‌هایی که از کلاس خارج می‌شوند، بسیار زیاد است.

۷. در موقعیت‌های گروهی و بازی‌های دسته‌جمعی، مشکلاتی در زمینه رعایت نوبت دارند.

با توجه به آنچه گفته شد، چنین استنباط می‌شود که اگر چه تفاوت‌های فردی در ایجاد مشکلات مرتبط با تجربه‌های فشارزا نقش دارد، راهبردهای رفتاری و شناختی کارآمد می‌توانند منابع فشارزا را تغییر یا اثرهای منفی آنها را کاهش دهند (کامپاس و همکاران، ۱۹۹۸). راهبردهای رویارویی، کوشش‌های هوشیارانه فرد است که رویدادها و تقاضاهای فشار زا را مهار می‌کند و منابع شخصی فرد (مانند عاطفه مثبت، اطمینان و خودکنترلی) را ارتقا می‌بخشد تا شدت تنش کاهش یابد (لازاروس^{۱۴}، ۱۹۹۹) به نقل از آنشل^{۱۵} و دلانی^{۱۶}، ۲۰۰۱). راهبردهای رویارویی دو کاربرد دارند، یکی اینکه هیجان‌های منفی حاصل از درماندگی را تنظیم می‌کنند و دیگر اینکه عاملی را که باعث درماندگی شده، تغییر می‌دهند (برینک^{۱۷} و دی لاری^{۱۸}، ۲۰۰۱).

عوامل متعددی بر شکل‌گیری راهبردهای رویارویی کودکان تأثیر می‌گذارد که در زیر به چند مورد اشاره شده است.

۱. خانواده: خانواده مهم‌ترین سازمانی است که فرایند راهبردهای رویارویی کودکان در آن شکل می‌گیرد. ویژگی‌های خانواده (از جمله: تعلیمات والدین، راهبردهای رویارویی خود والدین، محیط خانواده، کیفیت روابط والد کودک، ساختار خانواده، جنسیت و همسانی والدین) به صورت‌های مستقیم، با واسطه و تعدیل‌کننده بر شکل‌گیری راهبردهای رویارویی کودکان تأثیر می‌گذارد (کلپور^{۱۹}، فیرنا^{۲۰} و میلر^{۲۱}، ۱۹۹۶).

۲. تفاوت‌های فردی: از دیگر عوامل مؤثر بر منابع رویارویی کودکان تفاوت‌های فردی (از جمله: خوش بینی و بد بینی، عزت نفس، احساس کنترل روان‌شناختی و خلق و خو) آنهاست (تیلو^{۲۲} و براون^{۲۳}، ۱۹۸۸) به نقل از اسپین وال^{۲۴} و تیلور، ۱۹۹۲؛ کارسون^{۲۵} بیتنر^{۲۶}، ۱۹۹۴).

۳. جنسیت: دختران و پسران در استفاده از راهبردهای





رویارویی، تفاوت دارند. برای مثال: دختران در مقایسه با پسران از راهبردهای حمایت اجتماعی، ابراز هیجان و خود مقصر بینی، بیشتر استفاده می کنند. در حالی که پسران راهبردهای مسأله محور را بیشتر به کار می برند (بایرن^{۳۰}، ۲۰۰۰؛ آیزان^{۳۱}، تامپسون^{۳۲} و هامارات^{۳۳}، ۲۰۰۱).

۴. سن: منابع رویارویی در دوره ی نو جوانی روندی تحولی داشته و با سن رابطه ای مستقیم دارد. راهبردهایی نظیر گریزگری و به طور کلی، راهبردهای اجتنابی با افزایش سن کاهش می یابد (آیزان و همکاران، ۲۰۰۱).

۵. ارزیابی موقعیت: ارزیابی موقعیت در انتخاب راهبردهای رویارویی، نسبت به مشخصه های عینی دیگر از اهمیت بیشتری برخوردار است (کیسیدیز - رادفینس^{۳۴}، آنشل و پارت^{۳۵}، ۱۹۹۷).

۶. عوامل موقعیتی: موقعیت های مختلف، راهبردهای رویارویی متفاوتی را فرامی خوانند. عوامل موقعیتی از جمله: نوع محرک فشارزا، میزان کنترل پذیری، مزمن بودن و شدت محرک فشارزا علاوه بر انتخاب راهبردهای رویارویی در اثر بخشی آنها نیز تأثیر می گذارند (ماتلین^{۳۶}، و تینگن^{۳۷} و کسلر^{۳۸}، ۱۹۹۰؛ کیسیدیز و همکاران، ۱۹۹۷).

۷. فرهنگ: هنگام ارزیابی رویداد فشارزا، در فرایند گزینش راهبردهای رویارویی تجربه های فردی و گروهی گذشته دخالت دارند (والی^{۳۹} و همکاران، ۱۹۹۳، به نقل از ریڈیک و همکاران، ۱۹۹۹).

به گفته مسترز و همکاران (۱۹۹۳) کودکان با مشکلات یادگیری از نظر شیوه های حل مسأله، مهارت های تصمیم گیری و راهبردهای سازماندهی و برنامه ریزی دچار ضعف هستند. این کودکان مجموعه کوچکی از راهبردهای رویارویی را مورد استفاده قرار می دهند و در به کار گیری راهبردهای رویارویی، به صورت خشک و انعطاف ناپذیر عمل می کنند. این کودکان قادر نیستند که با بهره گیری از راهبردهای رویارویی شناختی مناسب با موقعیت های اجتماعی مختلف سازگار شوند یا راهبردهایی را سازماندهی کنند که منجر به پیشرفت آنها در هدف های اجتماعی شود (شلومو و همکاران، ۱۹۹۸). هیل^{۴۰} (۱۹۹۶) به نقل از

هال^{۴۱} و اسپریل^{۴۲} و ووتر^{۴۳} (۲۰۰۲) یادآور شد که کودکان با

مشکلات یادگیری فاقد راهبردهای رویارویی بین فردی هستند. باتکوسکی و ویلوز (۱۹۸۰) به نقل از ریڈیک و همکاران (۱۹۹۹) معتقد بودند که این کودکان هنگام شکست در مقایسه با کودکان عادی خود را بیشتر سرزنش می کنند و موفقیتشان را به شانس نسبت می دهند. آنها همچنین دریافتند که کودکان نارساخوان انتظار موفقیت کمتری دارند و به شکست های خود بیشتر به شیوه منفی پاسخ می دهند.

گزارش انجمن ملی روان شناسان مدرسه آمریکا (۲۰۰۱) نیز مبنی بر این بود که برخی از کودکان با مشکلات یادگیری در مهارت های اجتماعی و مدیریت خود مشکلاتی دارند و در زمینه کنترل خشم، تحمل تفاوت های فردی و خود بازمینی به آموزش ویژه نیاز دارند.

بنابر این شناخت کودکان از این نظر که آنها چگونه راهبردهای رویارویی خود را رشد می دهند به دلایل زیر مهم است:

۱. کسب بینش در مورد چرایی و چگونگی پاسخ کودکان به موقعیت فشارزا و شناخت عواملی که در یادگیری راهبردهای رویارویی کودکان، نقش دارد.
۲. مطالعه روی راهبردهای رویارویی کودکان، توجه ما را به عوامل مداخله کننده بالقوه که در رویارویی کارآمد مؤثرند جلب می کند.

هدف از مطالعه حاضر شناخت راهبردهای رویارویی کودکان دارای مشکلات یادگیری برای مقابله با فشارهای روانی و به ویژه عصبانیت است و در این ضمن راهبردهای رویارویی کودکان دارای مشکلات یادگیری با کودکان عادی مقایسه شده است.

روش

آزمودنی ها: آزمودنی های این پژوهش شامل ۸۴ دانش آموز (۲۲ پسر و ۲۲ دختر) که در پایه های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی تحصیل می کردند و از این بین ۴۲ دانش آموز (۲۱ پسر و ۲۱ دختر) با مشکلات یادگیری (نارساخوانی و نارسانویسی) به عنوان گروه اصلی و ۴۲ دانش آموز (۲۱ پسر و ۲۱ دختر) عادی به عنوان گروه مقایسه در نظر گرفته شدند. از

هر پایه تحصیلی ۱۴ دانش آموز (۷ پسر و ۷ دختر) با مشکلات یادگیری و ۱۴ دانش آموز (۷ پسر و ۷ دختر) عادی انتخاب شدند. به دلیل محدودیت در انتخاب تصادفی کودکان دارای مشکلات یادگیری برای انتخاب گروه اصلی از روش غیر تصادفی (در دسترس) و برای گزینش گروه مقایسه از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای استفاده شد.

ابزار اندازه گیری: ابزارهای اندازه گیری زیر در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت:

۱. برای ارزیابی راهبردهای رویارویی کودکان هنگام روبه رو شدن با مشکل، از سیاهه راهبردهای رویارویی کودکان^{۲۱} (CCSC) استفاده شد. این سیاهه یک پرسشنامه خود سنجی است که در آن کودکان فعالیت های رویارویی خودشان را شرح می دهند (برنامه ای برای پژوهش ها به منظور پیشگیری^{۲۲}، ۱۹۹۱). این سیاهه شامل چهار بعد اصلی (فعال^{۲۳}، حواسپرتی^{۲۴}، اجتنابی^{۲۵} و حمایتی^{۲۶}) و ده بعد فرعی (تصمیم گیری شناختی^{۲۷}، حل مسأله به طور مستقیم^{۲۸}، در پی درک مسأله بودن^{۲۹}، بازسازی شناختی مثبت^{۳۰}، تخلیه هیجانی با فعالیت های جسمی^{۳۱}، اعمال حواسپرتی^{۳۲}، اجتناب رفتاری^{۳۳}، اجتناب شناختی^{۳۴}، حمایت مسأله محور^{۳۵} و حمایت هیجان محور^{۳۶}) است. خرده مقیاس های رویارویی فعال عبارت اند از: تصمیم گیری شناختی (نقشه کشیدن یا تفکر در مورد روش های حل مسأله به طور مستقیم (کوشش هایی که موقعیت بد را بهبود می بخشد)، در پی درک مسأله بودن (کوشش هایی برای درک مسأله) و بازسازی شناختی مثبت (تفکر در موقعیت فشارزای روانی به شیوه مثبت و با خوش بینی). خرده مقیاس های رویارویی حواسپرتی عبارت اند از: تخلیه هیجانی با فعالیت های جسمی (بیرون راندن فکر از ذهن با پرداختن به فعالیت های جسمی) و اعمال حواسپرتی (اجتناب از تفکر در مورد موضوع فشارزای روانی با پرداختن به محرک های سرگرم کننده). خرده مقیاس های رویارویی اجتنابی عبارت اند از: اجتناب رفتاری (فرد با ترک کردن موقعیت فشارزای روانی از آن دوری می کند) و اجتناب شناختی (فرد با واکنش هایی مانند خیال پردازی از تفکر درباره ی موقعیت فشارزای

روانی خودداری می کند). خرده مقیاس های رویارویی حمایتی عبارت اند از: حمایت مسأله محور (فرد برای حل مشکلش از دیگران کمک می گیرد) و حمایت هیجانی (فرد برای کم کردن احساس نگرانی خود، احساساتش را برای دیگران بیان می کند (سندلر و همکاران).

نسخه اصلی آن شامل ۴۵ ماده است. پس از ترجمه سیاهه و پیش از اجرای اصلی، به طور مقدماتی بر روی ۹۴ نفر از کودکان عادی اجرا شد. اکثریت ماده های سیاهه، همبستگی بالایی را با کل خرده مقیاس های مربوط نشان دادند و تنها چهار ماده همبستگی پایینی را با کل خرده مقیاس های مربوط نشان دادند. در نتیجه سیاهه با ۴۱ ماده اجرا شد.

شیوه ی پاسخگویی به این سیاهه بدین گونه است که پاسخ درست و غلط وجود ندارد و گزینه های مربوط به پاسخ را واژه های هرگز، گاهی، بیشتر اوقات و همیشه تشکیل می دهند که به ترتیب نمره های ۱ تا ۴ می گیرند.

۲. ابزار دیگر برای استفاده در مصاحبه، چهار سؤال باز محقق ساخته است که به منظور سنجش راهبردهای رویارویی کودکان در هنگام روبه رو شدن با عصبانیت در نظر گرفته شد. هنگام پاسخگویی به این سؤال ها، آزمودنی ها این امکان را داشتند که هر آنچه می خواهند را بازگو کنند. تحلیل داده های حاصل از مصاحبه بر مبنای مقوله های سیاهه رویارویی کودکان (CCSC) انجام شد.

۳. به منظور کنترل عامل هوش در افراد نمونه، از آزمون هوش ریون استفاده شد.

نتایج

نتایج حاصل از پژوهش در دو بخش مطرح شده است:

بخش اول-

راهبردهای رویارویی آزمودنی ها با فشارهای روانی

۱. راهبردهای رویارویی آزمودنی های پایه سوم با فشارهای روانی:

با استفاده از تحلیل واریانس سه متغیری، راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری پایه سوم



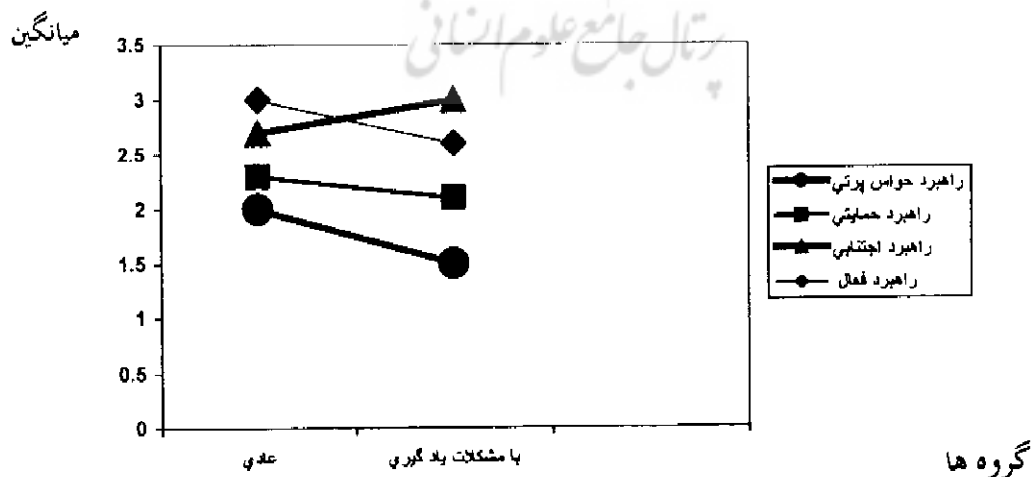


ابتدایی مقایسه شد و نتایج نشان داد (جدول ۱) که:

جدول ۱. خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس سه متغیری مربوط به مقایسه راهبردهای رویارویی در کودکان عادی و کودکانی که با مشکلات یادگیری پایه سوم در مقیاس (CCSC) با توجه به عامل جنسیت.

منبع تغییر	SS	df	MS	F
بین آزمودنی‌ها	۲۰۶۳/۷۹۶	۲۷	۷۶/۴۳۷	
A (گروه‌ها)	۱/۲۹۷	۱	۱/۲۹۷	۳/۰۲۳
B (جنسیت)	۰/۵۷	۱	۰/۵۷	۱/۳۲۹
AB	۱/۴۱۶	۱	۰/۴۱۶	۰/۹۷۰
آزمودنی‌های درون گروه‌ها (خطای بین گروهی)	۱۰/۳۰۱	۲۴	۰/۴۲۹	
درون آزمودنی‌ها	۴۰/۲۳۶	۸۴	۰/۴۷۹	
C (راهبردهای رویارویی)	۲۲/۳۱	۳	۷/۴۳۷	۳۶/۸۱۷**
AC	۲/۵۴۶	۳	۰/۸۴۹	۴/۲۰۳**
BC	۰/۱۸۷	۳	۰/۰۶۲	۰/۳۰۷
ABC	۰/۶۴۳	۳	۰/۲۱۴	۱/۰۵۹
آزمودنی‌های درون گروه‌ها CX (خطای درون گروهی)	۱۴/۵۵۰	۷۲	۰/۲۰۲	
کل	۵۲/۸۲	۱۱۱		

در مورد عامل C چون (راهبردهای رویارویی) میزان F محاسبه شده ($F=۶۳/۸۱۷$) با درجات آزادی ۷۲ و ۳ بزرگتر از F جدول (۴/۰۸) در سطح ۰/۰۱ است، لذا فرض صفر رد شده و نتیجه گرفته می‌شود که بین میانگین‌های سطوح عامل C (راهبردهای رویارویی) صرف نظر از تأثیر عامل A (گروه‌ها) و B (جنسیت) تفاوت معنی دار وجود دارد. به عبارت دیگر بین راهبردهای رویارویی مورد استفاده و آزمودنی‌های پایه سوم تفاوت وجود دارد (شکل ۱).



شکل ۱. نمایش میانگین کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری پایه سوم ابتدایی در مقیاس (CCSC)

در مورد عامل AC نیز چون F محاسبه شده ($F=4/2.3$) با درجات آزادی ۷۲ و ۳ بزرگتر از F جدول ($4/0.8$) در سطح ۰/۰۱ است، بنابراین فرض صفر رد شده و وجود اثر تعاملی AC مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین معنا که اندازه و جهت اثر عامل A (گروه‌ها) بر عامل، (انواع راهبردهای رویارویی) متفاوت بوده و کنش متقابل بین این دو عامل، عملکرد کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (شکل ۱). اما به منظور درک این مطلب که تفاوت بین میانگین‌های کدام یک از سطوح عوامل A و C معنی دار است، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون توکی به منظور مقایسه راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری پایه سوم ابتدایی در مقیاس (CCSC)

گروه‌ها	میانگین	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ عادی فعال ۳/۰۱۱	۳/۰۱۱	-	۰/۹۲۳*	۰/۲۰۲	۰/۶۹۶*	۰/۴۲۵	۱/۴۴*	۰/۰۶	۲/۱۳۴
۲ عادی حواسپرتی ۲/۰۸۸	-	-	-	۱/۲۲۱*	۰/۲۲۷	۰/۴۹۸	۰/۵۱۷*	۰/۹۸۳*	۰/۰۴۶
۳ عادی اجتنابی ۲/۸۰۹	-	-	-	-	۰/۴۹۴	۰/۲۲۳	۱/۲۳۸*	۰/۲۶۲	۰/۶۷۵*
۴ عادی حمایتی ۲/۳۱۵	-	-	-	-	-	۰/۲۷۱	۰/۷۴۴*	۰/۷۵۶*	۰/۱۸۱
۵ LD فعال ۲/۸۶	-	-	-	-	-	-	۰/۰۱۵*	۰/۴۸۵	۰/۴۵۲
۶ LD حواسپرتی ۱/۵۷۱	-	-	-	-	-	-	-	۱/۵*	۰/۵۶۳*
۷ LD اجتنابی ۳/۰۷۱	-	-	-	-	-	-	-	-	۰/۹۲۷*
۸ LD حمایتی ۲/۱۳۴	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(نتایج آزمون توکی در جدول ۲ نشان می‌دهد که اکثریت مقادیر جدول از مقدار بحرانی ($HSD=0/515$) بزرگتر است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که به جز تفاوت بین میانگین‌های ۱ و ۳، ۱ و ۵، ۱ و ۷، ۱ و ۴، ۱ و ۲، ۲ و ۵، ۲ و ۸، ۲ و ۴، ۳ و ۷، ۳ و ۴، ۳ و ۵، ۴ و ۷، ۴ و ۵، ۵ و ۸، ۵ و ۲، تفاوت بین سایر میانگین‌ها در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. این نتایج نشان می‌دهد که:

الف) کودکان عادی به استفاده از راهبردهای فعال، اجتنابی و حمایتی در مقایسه با راهبردهای حواسپرتی و حمایتی گرایش بیشتری دارند.

ب) کودکان با مشکلات یادگیری به استفاده از راهبردهای فعال، اجتنابی و حمایتی در مقایسه با راهبرد حواسپرتی گرایش بیشتری دارند. در این میان گرایش آنان به استفاده از راهبرد اجتنابی

در مقایسه با راهبرد حمایتی بیشتر است.

ج) میزان تمایل کودکان عادی به استفاده از راهبردهای فعال، اجتنابی، حمایتی و حواسپرتی بیش از تمایل کودکان با مشکلات یادگیری در استفاده از راهبردهای حواسپرتی و حمایتی است. در حالی که تمایل کودکان با مشکلات یادگیری به استفاده از راهبرد اجتنابی بیش از تمایل کودکان عادی به راهبردهای حمایتی و حواسپرتی است.

در کل نتایج نشان می‌دهد که راهبردهای فعال اجتنابی از جانب هر دو گروه از کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری پایه سوم ابتدایی به عنوان راهبردهای غالب در برخورد با موقعیت‌ها، بیشترین مورد استفاده را دارد.

۲. راهبردهای رویارویی آزمودنی‌های پایه چهارم با فشارهای روانی





اطلاعات حاصل از تحلیل واریانس سه متغیری مربوط به مقایسه راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری پایه چهارم نشان داد (جدول ۳) که:

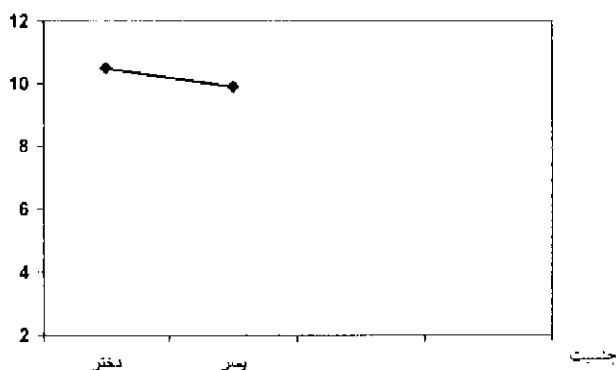
۱۸

جدول ۳. خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس سه متغیری مربوط به راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری پایه چهارم در مقیاس (CCSC) با توجه به عامل جنسیت

منبع تغییر	SS	df	MS	F
بین آزمودنی‌ها	۸/۲۹۴	۲۷	۰/۳۰۷	
A (گروه‌ها)	۰/۰۶	۱	۰/۰۶	۰/۲۵
B (جنسیت)	۲/۴۳۷	۱	۲/۴۳۷	۱۰/۱۵۴**
AB	۰/۰۲۹	۱	۰/۰۲۹	۰/۱۲۱
آزمودنی‌های درون گروه‌ها (خطای بین گروهی)	۵/۷۶۸	۲۴	۰/۲۴۰	
درون آزمودنی‌ها	۴۴/۷۸۱	۸۴		
C (راهبردهای رویارویی)	۲۱/۲۸۲	۳	۷/۰۹۴	۲۷/۸۲۰**
AC	۱/۵۸۹	۳	۰/۵۳۰	۲/۰۷۸
BC	۱/۹۵۷	۳	۰/۶۵۲	۲/۵۵۷
ABC	۱/۵۵۸	۳	۰/۵۱۹	۲/۰۳۵
آزمودنی‌های درون گروه‌ها CX (خطای درون گروهی)	۱۸/۳۹۵	۷۲	۰/۲۵۵	
کل	۵۳/۰۷۵	۱۱۱		

در مورد عامل B (جنسیت) چون F محاسبه شده با درجات آزادی ۲۴ و ۱ بزرگتر از F جدول (۷/۸۲) در سطح ۰/۰۱ است، بنابراین فرض صفر رد شده و نتیجه گرفته می‌شود که بین میانگین‌های سطوح عامل B (دختر و پسر) صرف نظر از نقش عامل A (گروه‌ها) و C (انواع راهبردهای رویارویی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بدین معنا که دختران پایه چهارم بیش از پسران پایه مذکور به استفاده از راهبردهای رویارویی تمایل نشان می‌دهند (شکل ۲).

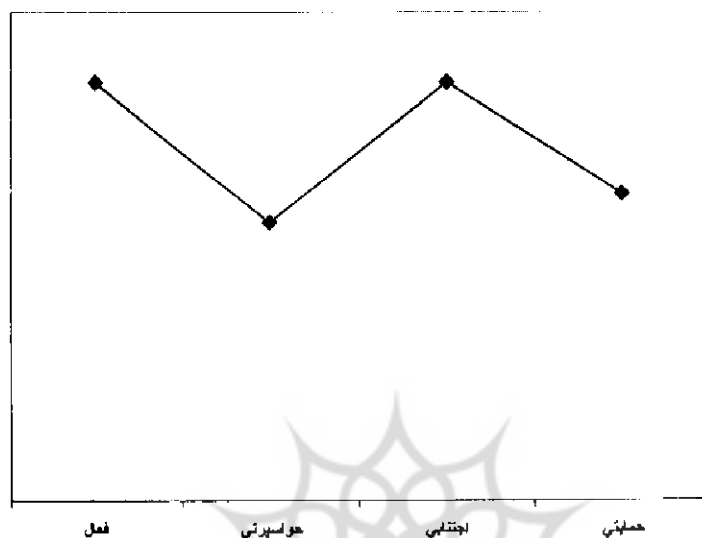
میانگین



شکل ۲. نمایش میانگین‌های دختران و پسران پایه چهارم ابتدایی در مقیاس CCSC

در مورد عامل C (راهبردهای رویایی) چون F محاسبه شده با درجات آزادی ۷۲ و ۳ بزرگتر از F جدول (۴/۰۸) در سطح ۰/۰۱ است، در نتیجه فرض صفر رد شده و می توان چنین اظهار نمود که بین میانگین های سطوح عامل C (انواع راهبردهای رویارویی) صرف نظر از نقش عامل A (گروهها) و B (جنسیت) تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر بین راهبردهای مورد استفاده آزمودنی های پایه چهارم تفاوت وجود دارد (شکل ۳).

میانگین



شکل ۳. نمایش میانگین های پایه چهارم ابتدایی در راهبردهای رویارویی با مقیاس CCSC

به منظور درک این مطلب که تفاوت بین میانگین های کدام یک از سطوح عامل C (راهبردهای رویارویی) معنی دار است، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده که نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون توکی به منظور مقایسه راهبردهای رویارویی پایه چهارم ابتدایی در مقیاس CCSC

راهبردهای رویارویی	۱	۲	۳	۴
میانگین	۲۱۹۶۸	۲۱۰۳۵	۲۱۰۶۱	۲۱۲۹۵
۱ راهبرد فعال	-	۰/۹۲۳*	۰/۰۹۳	۰/۶۷۳*
۲ راهبرد حواستپرتی	-	-	۱/۰۲۶*	۰/۱۲۶
۳ راهبرد اجتنابی	-	-	-	۰/۷۶۶*
۴ راهبرد حمایتی	-	-	-	-



نتایج آزمون توکی نشان می‌دهد که همه مقادیر به استثناء ۰/۰۹۳ و ۰/۲۶ از مقدار بحرانی (HSD - ۰/۳۵۰) بزرگتر است (P < ۰/۰۵) این نتایج نشان می‌دهد که میزان گرایش آزمودنی‌های پایه چهارم ابتدایی به استفاده از راهبردهای رویارویی فعال و اجتنابی بیشتر از راهبردهای حمایتی و حواسپرتی است.

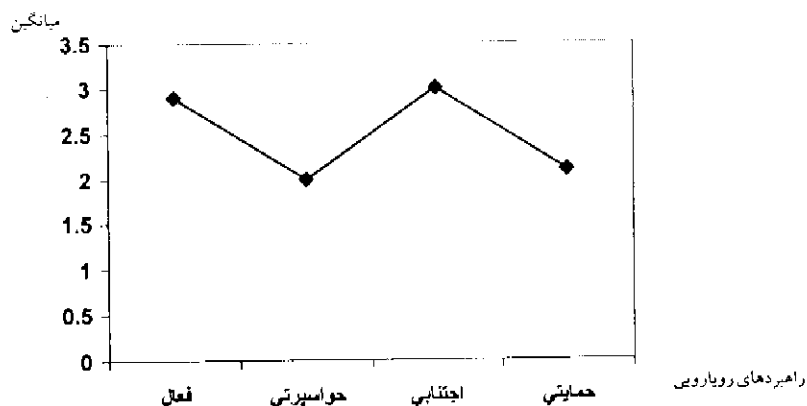
۳. راهبردهای رویارویی آزمودنی‌های پایه پنجم با فشارهای روانی

اطلاعات حاصل از تحلیل واریانس سه متغیری مربوط به مقایسه راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری در پایه پنجم نشان داد (جدول ۵) که:

جدول ۵. خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس سه متغیری مربوط به مقایسه راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری پایه پنجم ابتدایی در مقیاس CCSC با توجه به عامل جنسیت

منبع تغییر	SS	df	MS	F
بین آزمودنی‌ها	۱۱/۵۸۶	۲۷	۰/۴۲۹	
A (گروه‌ها)	۰/۱۴۴	۱	۰/۱۴۴	۰/۳۵۱
B (جنسیت)	۲/۶۱۸	۱	۰/۶۱۸	۱/۵۰۷
AB	۰/۹۸۵	۱	۰/۹۸۵	۲/۴۰۲
آزمودنی‌های درون گروه‌ها (خطای بین گروهی)	۹/۸۳۹	۲۴	۰/۴۱۰	
درون آزمودنی‌ها	۳۲/۷۴۹	۸۴	۰/۳۹۰	
C (راهبردهای رویارویی)	۱۵/۲۶۲	۳	۵/۰۸۷	۲۴/۲۲۴**
AC	۰/۷۹۲	۳	۰/۲۶۴	۱/۲۵۷
BC	۰/۲۳۳	۳	۰/۰۷۸	۰/۳۷۱
ABC	۱/۳۷۸	۳	۰/۴۵۹	۲/۱۸۶
آزمودنی‌های درون گروه‌ها (خطای درون گروهی)	۱۵/۰۸۴	۷۲	۰/۲۱۰	
CX (خطای درون گروهی)				
کل		۱۱۱		

در مورد عامل C (راهبردهای رویارویی) چون F محاسبه شده با درجات آزادی ۷۲ و ۳، بزرگتر از F جدول (۴/۰۸) در سطح ۰/۰۱ است، بنابراین فرض صفر رد می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که بین میانگین‌های سطوح عامل C (انواع راهبردهای رویارویی) صرف نظر از نقش عامل A (گروه‌ها) و B (جنسیت) تفاوت معنی دار وجود دارد. به عبارت دیگر بین راهبردهای مورد استفاده دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی نیز تفاوت وجود دارد.



شکل ۴. نمایش میانگین‌های آزمودنی‌های پایه پنجم ابتدایی در راهبردهای رویارویی

به منظور درک این مطلب که تفاوت بین میانگین های کدام یک از سطوح عامل C (راهبردهای رویارویی) معنی دار است، از آزمون توکی استفاده شد که نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون توکی به منظور مقایسه راهبردهای رویارویی پایه چهارم ابتدایی در مقیاس CCSC

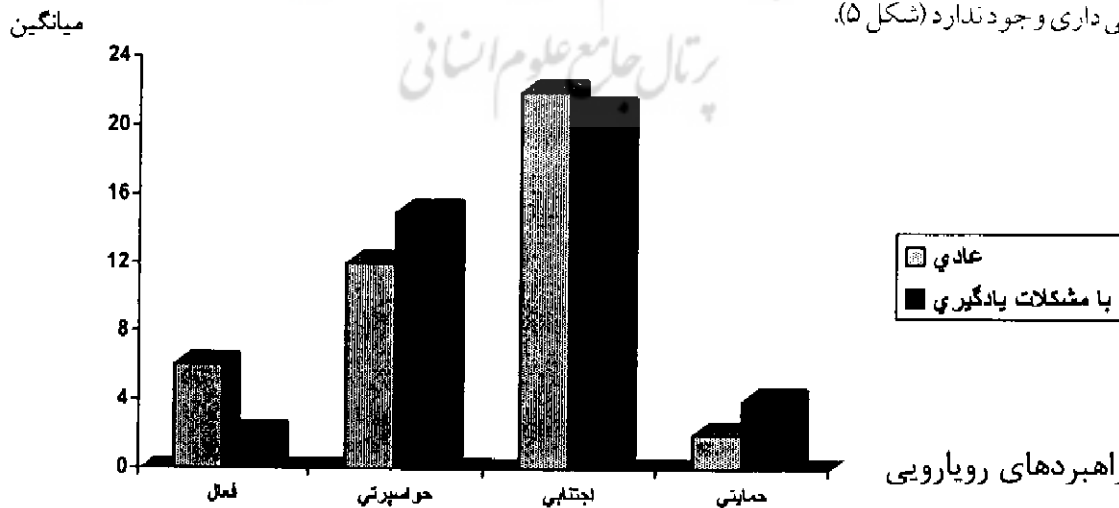
۴	۳	۲	۱	میانگین
۲/۲۲۴	۲/۹۳۸	۲/۱۰۷	۲/۸۵۶	راهبردهای رویارویی میانگین
۰/۶۳۲*	۰/۰۸۲	۰/۷۴۹*	-	۱ راهبرد فعال ۲/۸۵۶
۰/۱۱۷	۰/۸۳۱*	-	-	۲ راهبرد حواسپرتی ۲/۱۰۷
۰/۷۱۴*	-	-	-	۳ راهبرد اجتنابی ۲/۹۳۸

نتایج آزمون توکی نشان می دهد که کلیه مقادیر جدول به استثناء مقادیر ۰/۰۸۲ و ۰/۱۱۷ از مقدار بحرانی ($HSD = ۰/۳۲۱$) بزرگتر است. بنابراین نتیجه گرفته می شود که تفاوت بین همه زوج میانگین ها به جز میانگین های ۳ و ۴، ۱ و ۲ همگی در سطح ($P < ۰/۰۵$) معنی دار است. این نتایج نشان می دهد که میزان گرایش آزمودنی های پایه پنجم ابتدایی به استفاده از راهبردهای رویارویی فعال و اجتنابی بیشتر از راهبردهای حمایتی و حواسپرتی است.

بخش دوم-

راهبردهای رویارویی آزمودنی ها با عصبانیت

با استفاده از آزمون مقایسه نسبت ها که نتایج آن در جدول نشان داده شده است، چنین برآورد شد که تنها بین میزان گرایش کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری به راهبرد رویارویی فعال تفاوت معنی داری وجود دارد ($z = ۲/۹۶۹, P = ۲/۵۸ < ۰/۰۱$) بدین معنا که کودکان عادی هنگام عصبانیت، راهبرد رویارویی فعال را بیشتر انتخاب می کنند و بین میزان گرایش این دو گروه به سایر راهبردها تفاوت معنی داری وجود ندارد (شکل ۵).



شکل ۵. نمودار توزیع فراوانی راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری در مصاحبه باز



جدول ۷. مقایسه پاسخ‌های کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری به مصاحبه باز

راهبردهای رویارویی	نسبت Z	P
فعال	۲/۹۶۹	۰/۰۱
حواسپرتی	۱/۳۹۲	--
اجتنابی	۰/۴۴۴	--
حمایتی	۱/۶۷۹	--

بحث و نتیجه‌گیری

رابه عنوان راهبرد غالب خود معرفی کرده‌اند، با یافته‌های سندلر^۳، تین^۴ و وست^۵ (۱۹۹۴)، ابتدا^۶ و موس^۷ (۱۹۹۳ و ۱۹۹۱) به نقل از سندلر و همکاران (۱۹۹۴) همخوانی دارد. برای تبیین این مطلب سندلر و همکارانش ابراز کردند که:

الف) کودکان ممکن است تمایل داشته باشند که گستره‌ای از راهبردهای رویارویی را هنگام روبه‌رو شدن با یک محرک فشارزا به کار برند.

ب) ممکن است استفاده از یک راهبرد، به کارگیری راهبرد دیگر را تسهیل کند (لازاروس و فلک من، ۱۹۸۴ به نقل از سندلر و همکاران ۱۹۹۴). به عنوان مثال: ممکن است کودکان ابتدا از راهبردهای اجتنابی استفاده کنند و بدین ترتیب اضطراب خود را کاهش دهند و سپس از راهبرد فعال استفاده کنند (هورویتر^۸، ۱۹۸۲ به نقل از سندلر و همکاران ۱۹۹۴).

علاوه بر این، تمایل کمتر کودکان به استفاده از راهبردهای حمایتی را شاید بتوان با توجه به مسائل فرهنگی توجیه کرد. همان‌طور که نتایج تحقیق سینها^۹، ویلسون^{۱۰} و واتسن^{۱۱} (۲۰۰۱) نشان داد، دانش‌آموزان هندی در مقایسه با دانش‌آموزان کانادایی راهبردهای هیجان‌محور را بیشتر ترجیح می‌دهند و رضایت کمتری از حمایت اجتماعی دارند. پژوهش والی و همکارانش (۱۹۹۳) به نقل از آراندا و نایت، (۱۹۹۷). نشان داد که: مردم آمریکای لاتین تمایل کمتری به صحبت در مورد اوضاع و احوال خود یا در میان گذاشتن

پژوهش حاضر راهبردهای رویارویی کودکان با مشکلات یادگیری و کودکان عادی را با یک الگوی چهاربعدی (فعال، اجتنابی، حواسپرتی و حمایتی) و یک مصاحبه باز (چهار سوال محقق ساخته) به عنوان ابزار تکمیلی مورد مقایسه و بررسی قرار داد.

نتایج به دست آمده به قرار زیر است:

۱. تحلیل داده‌های حاصل از سیاهه راهبردهای رویارویی نشان داد که بین راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و کودکان در هر سه پایه تحصیلی صرف نظر از جنسیت و داشتن یا نداشتن مشکلات یادگیری، راهبردهای اجتنابی و فعال رابه عنوان راهبرد غالب خود معرفی کردند و تمایل کمتری را نسبت به راهبردهای حواسپرتی و حمایتی نشان دادند. بدین ترتیب این فرضیه پژوهش که «بین راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان دارای مشکلات یادگیری تفاوت وجود دارد» رد می‌شود. این یافته با نظر انجمن ملی روان‌شناسان آمریکا (۲۰۰۱) مبنی بر اینکه، ممکن است کودکان با مشکلات یادگیری هنگام رویارویی با رویدادهای فشارزابه حمایت‌های متفاوت از کودکان عادی نیاز نداشته باشند، همخوانی دارد و همچنین با یافته‌های فیشر^{۱۲}، ریانون^{۱۳} و رز^{۱۴} (۱۹۹۶) به نقل از ریڈیک و همکاران (۱۹۹۹) مبنی بر اینکه کودکان با مشکلات یادگیری در موقعیت‌های حل مسأله، اضطراب بیشتری را نشان می‌دهند، اما تفاوتی بین توانایی حل مسأله آنها وجود ندارد، در یک راستا قرار دارد. اینکه چرا کودکان دو راهبرد

احساسات خود دارند و کمتر خواهان کمک‌های حرفه‌ای هستند. از این نظر پژوهش حاضر با نتایج این دو پژوهش در یک راستا قرار دارد. در مورد تمایل کم کودکان به انتخاب راهبرد حمایتی می‌توان به این مطلب نیز اشاره کرد که احتمالاً بین والدین و فرزندانشان روابط گرم و نزدیکی وجود ندارد، چرا که به گفته کلیور و همکارانش (۱۹۹۶)، در خانواده‌هایی که بین اعضای آنها روابط گرم و نزدیکی وجود دارد، کودکان از راهبرد حمایتی بیشتر استفاده می‌کنند.

با وجود نتایج حاصله، زمانی که راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان دارای مشکلات یادگیری با در نظر گرفتن متغیرهای پایه تحصیلی و جنسیت تحلیل شد، نتایج نشان داد که: از بین سه پایه تحصیلی تنها در پایه سوم ابتدایی تعامل بین دو گروه (عادی و مشکلات یادگیری) و انواع راهبردهای حواسپرتی و حمایتی گرایش بیشتری دارند. الف) کودکان عادی به استفاده از راهبردهای فعال و اجتنابی در مقایسه با راهبردهای حواسپرتی و حمایتی گرایش بیشتری دارند.

ب) کودکان با مشکلات یادگیری به استفاده از راهبردهای فعال، اجتنابی و حمایتی در مقایسه با راهبرد حواسپرتی و حمایتی گرایش بیشتری دارند.

ب) کودکان با مشکلات یادگیری به استفاده از راهبردهای فعال، اجتنابی و حمایتی در مقایسه با راهبرد حواسپرتی گرایش بیشتری دارند. در این میان گرایش آنان به استفاده از راهبرد اجتنابی در مقایسه با راهبرد حمایتی بیشتر است.

ج) میزان تمایل کودکان عادی به استفاده از راهبردهای فعال، اجتنابی، حمایتی و حواسپرتی بیش از تمایل کودکان با مشکلات یادگیری در استفاده از راهبردهای حواسپرتی و حمایتی است. در حالی که تمایل کودکان دارای مشکلات یادگیری به استفاده از راهبرد اجتنابی بیش از تمایل کودکان عادی به راهبردهای حمایتی و حواسپرتی است. این نتایج با یافته‌های پژوهشی پاریل و برنستین (۱۹۸۱)، به نقل از شلومو و همکاران (۱۹۹۸) مبنی بر اینکه کودکان عادی نسبت به کودکان با مشکلات یادگیری در استفاده از راهبردهای رویارویی انعطاف‌پذیری بیشتری دارند، همخوانی دارد.

در مورد نقش متغیر جنسیت نیز نتایج نشان داد که در

پایه چهارم ابتدایی، دختران نسبت به میزان استفاده از راهبردهای رویارویی گرایش بیشتری دارند.

اما در مقایسه با تحلیل استنباطی داده‌ها، نتایج حاصل از تحلیل فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های کودکان عادی و کودکان دارای مشکلات یادگیری به سیاهه خودسنجی راهبردهای رویارویی، نشان داد که: بیش از نیمی از کودکان عادی، راهبرد غالب خود را راهبرد اجتنابی معرفی کرده‌اند. این مطلب با نتایج بندر (۱۹۸۷)، مسترز و همکاران (۱۹۹۸) مبنی بر اینکه کودکان و نوجوانان با مشکلات یادگیری در زمینه مفهوم خود با کودکان و نوجوانان عادی تفاوت دارند، همخوانی دارد.

۱. نتایج حاصل از تحلیل پاسخ‌های کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری در مصاحبه باز به منظور شناسایی راهبردهای رویارویی کودکان با عصبانیت نشان داد که: در بین دو گروه (عادی و با مشکلات یادگیری) تنها در انتخاب راهبرد رویارویی فعال تفاوت وجود دارد. بدین ترتیب این فرضیه پژوهشی که: «بین راهبردهای رویارویی کودکان عادی و کودکان با مشکلات یادگیری برای مقابله با عصبانیت تفاوت وجود دارد» تأیید می‌شود و این مطلب با نظر انجمن روان‌شناسان مدرسه آمریکا (۲۰۰۱) مبنی بر اینکه کودکان با مشکلات یادگیری در زمینه کنترل خشم به آموزش ویژه نیاز دارد، همخوانی دارد.

در هنگام مصاحبه از آنجایی که کودکان تا حدودی با موقعیت‌های غیر قابل‌کنترلی (از جمله: فرض کن برای شرکت در یک مسابقه خیلی تمرین کرده‌ای و مهارت خوبی به دست آورده‌ای، ولی روز مسابقه بیمار می‌شوی و نمی‌توانی مسابقه دهی و ... چه کار می‌کنی؟) روبه‌رو می‌شوند، تحلیل فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های هر دو گروه نشان داد که گرچه انتخاب راهبرد رویارویی فعال در کودکان عادی بیشتر از کودکان با مشکلات یادگیری است، اما راهبرد غالب اکثریت هر دو گروه در مصاحبه باز، راهبرد اجتنابی است، که این مطلب با نتایج بررسی‌های روت^{۳۲} و کوهن^{۳۳} (۱۹۶۸) به نقل از آشل (۲۰۰۱)، کیسیدیز و همکاران (۱۹۹۷) مبنی بر اینکه در موقعیت‌های غیر قابل‌کنترل، راهبردهای اجتنابی ترجیح داده می‌شود، همخوانی دارد.





1. Compas 2. Malcarne 3. Fondacard 4. Debord 5. Shlomo 6. Miriam 7. Shahar
8. Bender 9. Cornwall 10. Bowden 11. Gassi 12. Riddick 13. Meyers 14. Hammill
15. Master 16. Mori 17. Lazarus 18. Anshel 19. Delany 20. Brink 21. Delarey
22. Kliewer 23. Fearnow 24. Miller 25. Taylor 26. Brown 27. Aspinwall
28. Carson 29. Bittner 30. Byrne 31. Aysan 32. Thompson 33. Hamarat
34. Kaissidis rodafinos 35. Porter 36. Matlin 37. Wethington 38. Kwssler 39. Valle
40. Hill 41. Hall 42. Spruill 43. Webster 44. Children's coping strategies checklist
45. program for prevention research 46. Active 47. distraction 48. avoidance
49. Support 50. Cognitive decision making 51. Direct problem solving
52. Seeking understanding 53. Positive cognitive restructuring
54. Physical release of emotions 55. Distraction actions 56. avoidant actions
57. Cognitive avoidance 58. Problem focused support 59. emotion focused support
60. Fesher 61. Reanon 62. Rose 63. Sandler 64- Tein 65. West 66. Ebeta
67. Moose 68. Horowites 69. Sinha 70. Willson 71. Watson 72. Roth 73. Cohen

منابع

- :Anshel , M.H.(2002) . Qualitative validation of a model for coping with acute stress in sport.
Journal of sport Behavior . 24 (3) : 223 - 24 .
- Anshel , M.H. and Delang , J .(2001) .sources of acute stress, cognitive appraisals, and coping strategies of male and female child athletes.
Journal of Sport Behavior . 24 (4): 329-59.
- Aranda , M. ; knight , B. G. (1997). The influence of ethnicity and culture on The caregiver stress and coping process:
A sociocultural review and analysis .
The Gerontologist society of America . 37(3) : 342-54 .
- Aspinwall , L.G. ; and Taylor , SH. (1992) Modeling cognitive adaptation: longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance .
Journal of personality and Social psychology . 63 (6) : 986-1003.
- Aysan , F. ; Thompson , D. ; Hamarat , E. (2001). Test anxiety , coping strategies , and perceived health in a group of high school student : A turkish sample .
Journal of Genetic psychology . 162(4): 402-12.
- Bender , W.N.(1987). Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities.
Journal of learning Disabilities . 20(5): 280-85.

- Brink, B.; de la Rey, CH. (2001). Work - family interaction strain: coping strategies used by successful women in public .
South African
Journal of psychology . 31(4): 55- 62.
- Byrne, B. (2002). Relationships between anxiety , fear , self esteem and coping strategies in adolescence . *Adolescence* .
35(137): 201-15.
- Carson, D. ; Bitter, M.T. (1994). Temperament and school aged childrens coping abilities and responses to stress.
Journal of Genetic psychology .
155(3): 289-302.
- Compas , B.E. ; Malcarne , V. ; Fondacara , K. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents .
Journal of consulting and clinical psychology . 56(3): 405-11.
- Debord , K (2001) . Recognizing stress children .Unpublished.
- Hall, C.W.; Spruill, K. L. and Weber R. E. (2002).
Motivational and attitudinal factors in college students with and without Learning Disabilities ,
Journal of learning disability Quarterly . 25: 79-86.
- Kaissidis - rodafinos , A.; Anshel , M.; and Porter , A. (1997). Personal and situational factors that predict coping
strategies for acute stress among basketball referees .
Journal of Sports Sciences . 15: 427-36.
- Kliewer, W. ; Fearnow , M. D. and Miller , P.A. (1996). Coping Socialization in middle childhood: Test of maternal and paternal.
Masters, L. F. ; Mori , B.A. ; Mori , A.A. (1993) . Teaching secondary students with mild learning and behavior problems;
Methods Materials.
Strategies. Book . publications. Digest Number : 92-2.
- Matlin, J. A. ; wetington . E and Kessler , R. (1990)Situational determinants of coping and coping effectiveness.
Journal of health and social behavior . 31: 103-22.
- National association of school psychologists. (2001). Coping with terrorism - helping children with special needs;
Tips for school personel and parents. unpublished .
- Program for prevention research . (1991, october) . Divorce adjustment project documentation.
(available from the program for prevention research , Arizona state University , tempe, Az).
- Riddick, b.; Christopher . S. ;farmer . M. and Morgan S. (1999). Self esteem and anxiety in the educational histories of adult
dyslexic student .
Journal of dyslexia . 5: 227-48.
- Sandler , I. N. ; tein, J. Y. and West, S.G. (1994). Coping , stress , and the psychological symptoms of children of divorce :
A cross- Sectional
and longitudinal study . *Child Development* . 65: 1744-63.
- Shlomo , k.; Miriam , F. ; shahar , L. ; and Sholomo, SH. (1998). LD.
Interpersonal understanding and social Behavior in the classroom.
Journal of learning Disabilities . 32(3): 248-55.
- Shinha , B.K.; willson , L.R. and Watson , D. C. (2000). Stress and coping among students in India and Caonada.
Canadian journal of behavioural science . 32(4):218-25.

