

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۴
دوره‌ی چهارم، سال ۲۲، شماره‌ی ۲
ص:ص: ۴۳-۷۴

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۰۲/۳۰
تاریخ بررسی مقاله: ۹۱/۰۲/۳۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۰۳/۰۶

آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز

علی تقوایی نیا*

منیجه شهنی بیلاق**

عبدالکاسم نیسی***

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز و مقایسه مدل در دو گروه پسر و دختر بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز بود که به روش تصادفی چند مرحله‌ای ۶۰۰ نفر به عنوان نمونه از میان آنها انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش، پرسشنامه تنیدگی تحصیلی (ASQ)، مقیاس چند بُعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS) پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (ASEBQ)، برنامه‌ی عاطفه‌ی مثبت و منفی (PANAS) و مقیاس رضایت از زندگی (SWLS) است. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج نشان دادند که تنیدگی تحصیلی ادراک شده هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده و ترکیب باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی رابطه دارد. رابطه غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی ادراک شده با بهزیستی ذهنی از طریق

* دانشجوی دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)
taghvaei.ali2@gmail.com

** استاد گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

*** دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

باورهای خودکارآمدی تحصیلی تأیید نشد. همچنین نتایج تحلیل مدل چندگروهی نشان داد که با وجود یکسان بودن نمودار مسیر دخترها و پسرها، از لحاظ ضرایب مسیر بین دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

کلید واژگان: تنیدگی تحصیلی ادراک شده، بهزیستی ذهنی، حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی

مقدمه

در پنجاه سال اخیر پژوهش‌های متعددی بر روی تنیدگی و تأثیر آن بر متغیرهای گوناگون انجام شده است و اصطلاح تنیدگی به صورت فزاینده‌ای در پژوهش‌های علوم رفتاری و سلامت مورد استفاده قرار گرفته است. شواهد پژوهشی تأکید که دانشجویان در طول تحصیل با انبوهی از تنیدگی‌ها مواجه می‌شوند و تجربه‌ی نقش دانشجویی، زمینه مواجهه با طیف وسیعی از تجربه‌های تحصیلی تنیدگی‌زا^۱ را برای گروه‌های مختلف دانشجویان به همراه می‌آورد (براگهام، زیل، مندوزا و میلر^۲، ۲۰۰۹؛ کالاکواس^۳، ۲۰۱۱). همچنین، نتایج برخی از مطالعات نشان داده است که کمیت و کیفیت تجربه‌های هیجانی مثبت و منفی وابسته به موقعیت‌های تحصیلی، از طریق پیش‌بینی الگوهای هیجانی و شناختی مربوط به سلامت، در تبیین اثربخشی موقعیت‌های تحصیلی، از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار می‌باشند (یو و لی^۴، ۲۰۰۸). مواجه شدن با حوادث تنیدگی‌زای زندگی می‌تواند وضع روانی، روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار دهد. در این میان حمایت اجتماعی ادراک شده^۵ و باورهای خودکارآمدی تحصیلی^۶، می‌توانند اثرات منفی تنیدگی را کاهش داده و احساس رضایت یا هدفمندی در زندگی را باعث شوند. بر این اساس، در بررسی رابطه‌ی بین تجربه‌های تحصیلی تنیدگی‌زا به عنوان یک عامل خطر^۷ و مؤلفه‌های هیجانی و شناختی بهزیستی ذهنی^۸ دانشجویان، مطالعه تفاوت‌های جنسیتی نیز از اهمیت چشمگیری برخوردار

-
- 1- stressful
 - 2- Brougham, Zail, Mendoza, & Miller
 - 3- Calaguas
 - 4- Yu & Lee
 - 5- perceived social support
 - 6- academic self-efficacy beliefs
 - 7- risk factor
 - 8- emotional and cognitive components of well-being

می‌باشند. بنابراین، در بررسی رابطه‌ی بین تجربه‌های تحصیلی تنیدگی‌زا و بهزیستی ذهنی دانشجویان، توجه به نقش تفاوت‌های فردی، با تاکید بر مفاهیم حمایت اجتماعی ادراک شده (ویلکس و اسپایوی^۱، ۲۰۰۹؛ رشید، نوردین، عمر و اسماعیل^۲، ۲۰۱۱) و باورهای خودکارآمدی تحصیلی (زاجاکووا، لینچ و اسپنشید^۳، ۲۰۰۵؛ آکین^۴، ۲۰۰۸) مهم به نظر می‌رسد.

نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که الگوی رابطه‌ی بین تجربه‌های تحصیلی تنیدگی‌زا و مؤلفه‌های هیجانی و شناختی بهزیستی ذهنی، در بین دانشجویان متفاوت می‌باشد. بر این اساس، مرور دقیق شواهد آزمایشی متعدد نشان می‌دهد که تاکید بر نقش برخی از تفاوت‌های فردی، مانند حمایت اجتماعی ادراک شده (مک جورج، اسمتر و گلیهان^۵، ۲۰۰۵؛ میسرا، کریست و برانت^۶، ۲۰۰۳) و باورهای خودکارآمدی تحصیلی (آکین، ۲۰۰۸؛ فرلا، والکی و کی^۷، ۲۰۰۹) در تبیین تمایز مشاهده شده در بررسی رابطه‌ی بین تجربه‌های تحصیلی تنیدگی‌زا و ابعاد هیجانی و شناختی بهزیستی ذهنی دانشجویان، از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار می‌باشد. همچنین، همسو با نتایج برخی از مطالعات (برآگهام و همکاران، ۲۰۰۹؛ گوئتز، فرنزل، هال و پکران^۸، ۲۰۰۸؛ اريلماز^۹، ۲۰۱۰؛ کلاگواس، ۲۰۱۱؛ ایروگلو^{۱۰}، ۲۰۱۲) تاکید بر نقش تفاوت‌های جنسیتی، در بررسی الگوی رابطه‌ی علی بین متغیرهای چندگانه پژوهش حاضر، یک اولویت پژوهشی انکارناپذیر می‌باشد.

به علاوه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا از طریق پیش‌بینی تجربه‌های هیجانی منفی، با طیف وسیعی از رفتارهای تحصیلی و تجربه پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی، تداخل نشان می‌دهد (کاراتزس، پاور، فلمینگ، لنن و سوانسون^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ شاه، حسن و ملک^{۱۲}، ۲۰۱۰). همچنین، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده که رابطه بین تجربه‌های

-
- 1- Wilks & Spivey
 - 2- Rashid, Nordin, Omar, & Ismail
 - 3- Zajacova, Lynch, & Espenshade
 - 4- Akin
 - 5- MacGeorge, Smater, & Gillihan
 - 6- Misra, Crist, & Burant
 - 7- Ferla, Walcke, & Cai
 - 8- Goetz, Frenzel, Hall, & Pekran
 - 9- Eryilmaz
 - 10- Eroglu
 - 11- Karatzias, Power, Fleming, Lennan, & Swanson
 - 12- Shah, Hasan, & Malik

تحصیلی تنیدگی‌زا با حمایت اجتماعی ادراک شده (اُکنور، کوب^۱ و اُکنور، ۲۰۰۳؛ لیراکوز^۲، ۲۰۱۲) و باورهای خودکارآمدی تحصیلی (اُکین، ۲۰۰۸؛ چمرس، هو و گارسیا^۳، ۲۰۰۱) منفی و معنی‌دار بودند.

در همین رابطه، تحقیقات نشان داده‌اند رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد چندگانه‌ی بهزیستی ذهنی (کارادماس^۴، ۲۰۰۶؛ گولاکتی^۵، ۲۰۱۰؛ دینر و چان^۶، ۲۰۱۱) و رابطه رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی ذهنی (کارادماس، ۲۰۰۶؛ تونگ و سونگ^۷، ۲۰۰۴؛ چان، ۲۰۰۷) مثبت و معنی‌دار است. نتایج پژوهش‌های شوارزر و کنول^۸ (۲۰۰۷) کلینک، بایرس-وینستون و باکن^۹ (۲۰۰۸) نشان دادند که حمایت اجتماعی ادراک شده، باورهای خودکارآمدی را به طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. با توجه به مطالب بالا، این پژوهش در صدد بود مدل رابطه علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی را با میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی مورد آزمایش قرار داده و نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت را بررسی کند.

روش

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر را کل دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز تشکیل داده است. در پژوهش حاضر، روش نمونه‌گیری در دو مرحله، انجام گرفت: نمونه‌گیری برای تعیین روایی و پایایی ابزارها و نمونه‌گیری برای آزمون فرضیه‌ها.

الف. نمونه‌گیری برای تعیین روایی و پایایی ابزارها

برای تعیین میزان روایی و پایایی مقیاس‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای

-
- 1- O'Connor & Cobb
 - 2- Lyrakos
 - 3- Chemers, Hu, & Garcia
 - 4- Carademas
 - 5- Gulacti
 - 6- Diener & Chan
 - 7- Tong & Song
 - 8- Schwarzer & Knoll
 - 9- Klink Byars-Winston & Bakken

استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین تمام دانشکده‌های دانشگاه شهید چمران ۵ دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر دانشکده ۲ رشته تحصیلی به صورت تصادفی انتخاب شد. در نهایت از هر رشته تحصیلی به نسبت دخترها و پسرها ۲۱۰ نفر انتخاب شدند. پس از انتخاب نمونه، پرسشنامه‌ها روی آن‌ها اجرا شد. از این تعداد ۲۴ پرسشنامه تکمیل و برگشت داده نشد و تحلیل روی ۱۸۶ پرسشنامه (۱۲۸ دختر و ۵۸ پسر) انجام شد.

ب. نمونه‌گیری برای آزمون فرضیه‌ها

نمونه این بخش از پژوهش شامل ۶۰۰ دانشجوی پسر و دختر دوره کارشناسی سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که دانشجویان در سه مرحله، با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری دانشکده، گروه‌های آموزشی و جنسیت انتخاب شدند. ابتدا، از مجموع دانشکده‌های دانشگاه شهید چمران اهواز، ۴ دانشکده به طور تصادفی انتخاب شدند. سپس، از بین گروه‌های آموزشی دانشکده‌های منتخب، ۲ گروه آموزشی به طور تصادفی انتخاب شدند. پس از مراجعه به گروه‌های آموزشی منتخب، ۳۵۸ دختر و ۲۴۲ پسر به طور تصادفی انتخاب شدند.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر همبستگی و از نوع الگویابی معادلات ساختاری است، که یک روش همبستگی چندمتغیری می‌باشد. به علت ناتوانی روش‌های آماری همبستگی، رگرسیون و تحلیل مسیر^۱ در تبیین روابط علت و معلولی میان متغیرها، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری کاربرد زیادی پیدا کرده است. با این روش می‌توان اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرها را در مدل مفروض، بررسی کرد.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده ASQ: زاجاکووا و همکاران (۲۰۰۵) پرسشنامه تنیدگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس نقطه‌های عطف

1- path analysis

تحصیلی^۱ (لنت، براون و لارکین^۲، ۱۹۸۶، به نقل از زاجاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم تنیدگی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در مقیاس تنیدگی تحصیلی از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تنیدگی‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرت از «به هیچ وجه تنیدگی‌زا نمی‌باشد» (۰) تا «کاملاً تنیدگی‌زا می‌باشد» (۱۰) تعیین کنند. در مطالعه شکر، نوری، فراهانی و مرادی (۱۳۸۹)، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمن بر روی نمونه‌ای از دانشجویان ایرانی، نشان داد که ASQ از چهار عامل دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه^۳ تشکیل شده است. همبستگی منفی و معنی‌دار بین نمره کلی تنیدگی تحصیلی و نمره کلی خودکارآمدی تحصیلی، روایی همگرایی ASQ را تأیید کرد. در مطالعه شکر و همکاران (۱۳۸۹)، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و چهار زیرمقیاس آن به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۷۴ به دست آمد. در این پژوهش، به منظور بررسی روایی ASQ از روش آماری تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و ساختار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. نتایج ضرایب پایایی ASQ با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پسرها و دخترها به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۹۱ و برای کل آزمودنی‌ها ۰/۹۳ محاسبه شد و با استفاده از روش تنصیف برای پسرها و دخترها به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۴ و برای کل آزمودنی‌ها ۰/۸۵ به دست آمد.

ب) مقیاس چند بُعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS): مقیاس چند بُعدی حمایت اجتماعی ادراک شده، به وسیله زیمت، درهام، زمیت و فارلی^۴ (۱۹۸۸) طراحی شد. این مقیاس ادراکات بسندگی حمایت اجتماعی را در سه منبع «خانواده»، «دوستان» و «دیگران مهم» می‌سنجد. MSPSS شامل ۱۲ ماده است که هر ماده بر روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) درجه‌بندی می‌شود. در این مقیاس هر چهار ماده بر اساس منابع حمایت اجتماعی به یکی از گروه‌های عاملی خانواده، دوستان و دیگران مهم

1- Academic Milestones Scale

2- Lent, Brown, & Larkin

3- difficulty with managing work, family and university

4 - Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley

منتسب شده است. نتایج مطالعه براور، امسلی، کید، لوچنر و سیدات^۱ (۲۰۰۸)، با استفاده از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که ساختار سه عاملی MSPSS (دیگران مهم، خانواده و دوستان) برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در این پژوهش، به منظور مطالعه ساختار عاملی MSPSS از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و ساختار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. ضرایب پایایی این مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ در کل آزمودنی‌ها، دخترها و پسرها به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۲ و ۰/۷۰ محاسبه شد. پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش تصنیف در کل آزمودنی‌ها، دخترها و پسرها به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۴ و ۰/۶۱ به دست آمد.

ج) پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (ASEBQ): زاجاکووا و همکاران (۲۰۰۵) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از سیاهه خودکارآمدی کالج^۲ (سولبرگ، آبرین، ویلاریل، کنل و دیویس^۳، ۱۹۹۳، به نقل از زاجاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) طراحی کردند. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه و بر اساس یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای از نوع لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (۰) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) اندازه‌گیری می‌شود. در پژوهش زاجاکووا و همکاران نتایج تحلیل عامل تأییدی، چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه را نشان داد. در این پژوهش، به منظور مطالعه ساختار عاملی ASEBQ از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و ساختار چهار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. ضرایب پایایی این مقیاس با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تصنیف به ترتیب در دخترها و پسرها و کل آزمودنی‌ها ۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۹۲، و ۰/۸۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۳ به دست آمدند.

د) برنامه عاطفه مثبت و منفی (PANAS): مقیاس عاطفه مثبت و منفی توسط واتسون، کلارک و تلجن^۴ (۱۹۸۸) ساخته شده است. این مقیاس توسط بخشی‌پور رودسری و دژکام (۱۳۸۴) به زبان فارسی ترجمه شد. ماده‌های PANAS هیجان‌ات و احساسات مختلفی را

1- Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner, & Seedat

2- College Self-Efficacy Inventory

3- Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel, & Davis

4- Watson, Clark & Tellegen

توصیف می‌کنند. این مقیاس شامل دو خرده مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی است و هر خرده مقیاس ۱۰ ماده دارد. شرکت کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از ۱ = عدم تجربه تا ۵ = تجربه بسیار زیاد) پاسخ می‌دهند. واتسون و همکاران گزارش کردند که ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس عاطفه مثبت ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس عاطفه منفی ۰/۸۷ است. در این پژوهش، به منظور مطالعه ساختار عاملی PANAS از روش‌های تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. در این تحلیل همه ماده‌ها، به جز ماده‌های ۳، ۱۰ و ۱۱ که بارعاملی کمتر از ۰/۴۰ داشتند (و از تحلیل نهایی حذف شدند)، بار عاملی مناسبی داشتند. نتایج روش تحلیل عاملی ساختار دو عاملی آن را تأیید کرد. ضرایب پایایی آن با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب در دخترها، پسرها و کل آزمودنی‌ها ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۶۹، ۰/۶۴ و ۰/۶۰، ۰/۸۳ و ۰/۸۳ به دست آمدند.

۵) **مقیاس رضایت از زندگی (SWLS):** دینر، امونز، لارسن و گریفین^۱ (۱۹۸۵) به منظور اندازه‌گیری بُعد شناختی بهزیستی ذهنی افراد، نسخه پنج ماده‌ای مقیاس رضایت از زندگی را توسعه دادند. در این مقیاس، شرکت کنندگان به هر ماده بر روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از ۱ کاملاً مخالف تا ۵ کاملاً موافق) پاسخ می‌دهند. یافته‌های مطالعات دینر و همکاران (۱۹۸۵) و پیوت^۲، دینر (۲۰۰۴) از ساختار تک عاملی^۳ SWLS حمایت کرد. در این پژوهش به منظور بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که ساختار تک عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش یوسفی، اعتمادی، بهرامی، بشلیده و شیربگی (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش مظفری (به نقل از یوسفی و همکاران ۱۳۸۹) میزان پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و به شیوه باز آزمایشی ۰/۸۲ گزارش شده است. در این پژوهش، به منظور مطالعه پایایی مقیاس رضایت از زندگی، از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که ضرایب آن به ترتیب برای نمره کل، دخترها و پسرها ۰/۸۴، ۰/۸۲ و ۰/۸۰، ۰/۸۱ و ۰/۷۹، ۰/۶۸ و ۰/۶۸ به دست آمدند.

1- Emmons, Larsen, & Griffin

2- Pavot

3- unidimensional structure

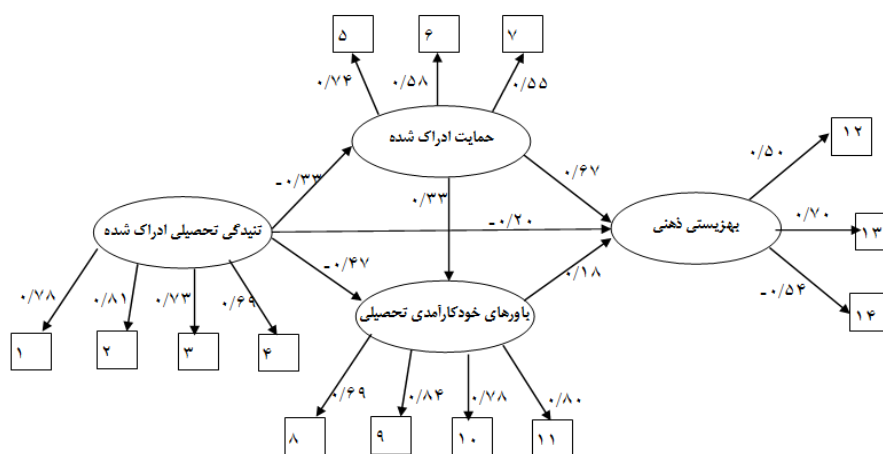
یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

یافته‌های مربوط به مدل پیشنهادی

همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) قبل از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری، مفروضه‌های بهنجاری چندمتغیری، خطی بودن و همخطی چندگانه آزمون و تأیید شدند. در این پژوهش ۳ مدل، یعنی مدل کلی، مدل پسرها و مدل دخترها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

نمودار ۱ رابطه‌ی علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در مدل پیشنهادی کلی را نشان می‌دهد. همان گونه که نمودار ۱ نشان می‌دهد ضرایب همه مسیرهای مستقیم در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بودند.



نمودار ۱. مدل پیشنهادی و ضرایب استاندارد آن در کل دانشجویان

نکته: ۱= دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، ۲= دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، ۳= دشواری تعامل در دانشگاه، ۴= دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ۵= دیگران مهم، ۶= دوستان، ۷= خانواده، ۸= اطمینان به توانایی خود در کلاس، ۹= اطمینان به توانایی خود در بیرون از کلاس، ۱۰= اطمینان به توانایی خود در تعامل با دانشگاه، ۱۱= اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه، ۱۲= رضایت از زندگی، ۱۳= عاطفه مثبت و ۱۴= عاطفه منفی

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	
۵۰/۰۹	۲۰/۸۰	۱																		
۱۳/۱۴	۷/۸۳	۰/۶۸*	۱																	
۱۸/۹۵	۱۰/۹۶	۰/۵۴*	۰/۷۶*	۱																
۲۳/۹۱	۱۳/۹۷	۰/۶۶*	۰/۵۸*	۰/۴۹*	۱															
۱۰۶/۰۹	۴۴/۷۱	۰/۹۰*	۰/۸۶*	۰/۷۷*	۰/۷۷*	۱														
۱۲/۵۲	۸/۸۳	-۰/۱۳*	-۰/۱۴*	-۰/۱۸*	-۰/۱۰*	-۰/۲۵*	۱													
۱۳/۲۲	۴/۳۱	-۰/۰۸*	-۰/۱۳*	-۰/۱۷*	-۰/۱۰*	-۰/۱۹*	۰/۵۴*	۱												
۱۵/۶۰	۳/۳۹	-۰/۰۸*	-۰/۱۹*	-۰/۱۹*	-۰/۱۲*	-۰/۲۳*	۰/۳۸*	۰/۵۳*	۱											
۴۱/۳۶	۹/۱۴	-۰/۱۰*	-۰/۱۸*	-۰/۲۳*	-۰/۱۳*	-۰/۱۶*	۰/۷۵*	۰/۸۶*	۰/۷۶*	۱										
۶۶/۰۳	۱۹/۱۷	-۰/۴۵*	-۰/۴۲*	-۰/۳۹*	-۰/۳۴*	-۰/۵۱*	۰/۱۹*	۰/۱۹*	۰/۲۲*	۰/۳۵*	۱									
۳۰/۲۲	۹/۲۷	-۰/۳۵*	-۰/۴۹*	-۰/۴۴*	-۰/۴۴*	-۰/۴۵*	۰/۲۳*	۰/۲۳*	۰/۲۵*	۰/۳۰*	۰/۲۴*	۱								
۱۸/۲۰	۶/۶۳	-۰/۴۸*	-۰/۳۳*	-۰/۳۳*	-۰/۳۸*	-۰/۵۴*	۰/۱۶*	۰/۱۶*	۰/۲۱*	۰/۲۳*	۰/۲۱*	۰/۷۱*	۱							
۵۴/۲۸	۱۲/۸۳	-۰/۳۶*	-۰/۳۱*	-۰/۶۸*	-۰/۲۴*	-۰/۴۸*	۰/۲۵*	۰/۲۵*	۰/۲۱*	۰/۲۳*	۰/۲۳*	۰/۶۴*	۰/۶۰*	۱						
۱۶۸/۷۳	۴۱/۴۴	-۰/۴۴*	-۰/۴۰*	-۰/۴۹*	-۰/۳۸*	-۰/۵۲*	۰/۵۳*	۰/۵۳*	۰/۲۳*	۰/۲۳*	۰/۳۱*	۰/۸۵*	۰/۸۵*	۰/۷۵*	۱					
۱۵/۴۵	۴/۱۷	-۰/۲۵*	-۰/۲۴*	-۰/۲۴*	-۰/۲۱*	-۰/۲۸*	۰/۱۸*	۰/۱۸*	۰/۳۳*	۰/۳۴*	۰/۳۶*	۰/۲۳*	۰/۲۳*	۰/۳۴*	۰/۳۴*	۱				
۲۸/۳۰	۴/۶۶	-۰/۳۷*	-۰/۳۱*	-۰/۴۱*	-۰/۲۵*	-۰/۵۲*	۰/۱۵*	۰/۱۵*	۰/۱۹*	۰/۲۵*	۰/۳۴*	۰/۵۴*	۰/۴۶*	۰/۵۳*	۰/۴۹*	۰/۵۵*	۰/۳۶*	۱		
۲۴/۱۲	۶/۴۶	-۰/۴۹*	-۰/۴۱*	-۰/۳۹*	-۰/۳۳*	-۰/۴۱*	۰/۱۱*	۰/۱۱*	۰/۱۷*	۰/۲۹*	۰/۲۳*	۰/۳۳*	۰/۴۳*	۰/۳۴*	۰/۴۰*	۰/۳۷*	۰/۳۷*	۰/۳۷*	۱	
۶۷/۶۷	۷/۱۰	-۰/۳۹*	-۰/۵۲*	-۰/۴۹*	-۰/۳۸*	-۰/۵۲*	۰/۳۱*	۰/۳۰*	۰/۳۶*	۰/۲۹*	۰/۴۰*	۰/۵۰*	۰/۳۷*	۰/۴۰*	۰/۵۷*	۰/۴۴*	۰/۳۹*	۰/۳۶*	۰/۳۶*	۱

*p < ۰/۰۱

نکته ۱: ۱= دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، ۲= دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، ۳= دشواری تعامل با دانشگاه، ۴= دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ۵= نمره‌ی کل تنیدگی تحصیلی، ۶= دیگران مهم، ۷= دوستان، ۸= خانواده، ۹= نمره‌ی کل حمایت اجتماعی ادراک شده، ۱۰= اطمینان به توانایی خود در کلاس، ۱۱= اطمینان به توانایی خود در بیرون از کلاس، ۱۲= اطمینان به توانایی خود در تعامل با دانشگاه، ۱۳= اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه، ۱۴= نمره‌ی کل باورهای خودکارآمدی تحصیلی، ۱۵= رضایت از زندگی، ۱۶= عاطفه مثبت، ۱۷= عاطفه منفی و ۱۸= نمره کل بهزیستی ذهنی

جدول ۲ ضرایب مسیر روابط مستقیم متغیرهای پژوهش را در مدل پیشنهادی و اصلاح شده نشان می‌دهد.

جدول ۲. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم در مدل پیشنهادی و اصلاح شده

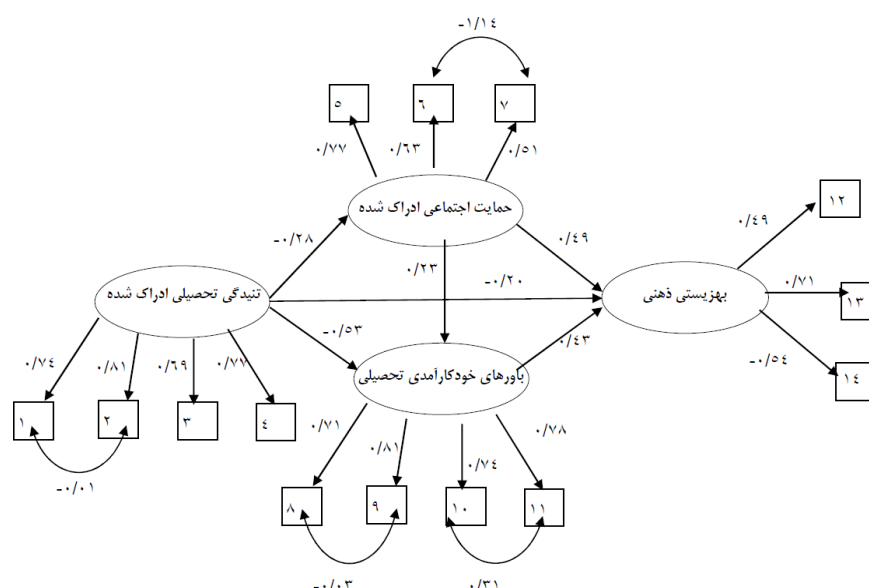
مدل اصلاح شده					مدل اصلی					مسیر
سطح معنی‌داری (P)	نسبت بحرانی	خطای معیار	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	سطح معنی‌داری (P)	نسبت بحرانی	خطای معیار	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	
$\leq 0/001$	-۵/۱۲۱	۰/۰۱۵	-۰/۰۷۷	-۰/۲۸۵	$\leq 0/001$	-۵/۶۴۴	۰/۰۲۶	-۰/۱۴۵	-۰/۳۳۳	تنیدگی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده
$\leq 0/001$	-۱/۰۵۹	۰/۰۳۱	-۰/۳۰۷	-۰/۵۲۶	$\leq 0/001$	-۸/۹۶۵	۰/۰۴۴	-۰/۳۹۹	-۰/۴۷۳	تنیدگی تحصیلی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی
$\leq 0/005$	۶/۱۵۷	۰/۰۹۷	۰/۵۹۵	۰/۲۷۶	$\leq 0/002$	۵/۸۴۱	۰/۱۰۸	۰/۶۳۳	۰/۳۲۶	حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی
$\leq 0/001$	۷/۵۹۲	۰/۱۰۱	۰/۷۶۷	۰/۴۹۳	$\leq 0/001$	۸/۰۸۸	۰/۱۱۷	۰/۹۵۰	۰/۶۶۸	حمایت اجتماعی ادراک شده به بهزیستی ذهنی
$\leq 0/001$	۴/۱۵۳	۰/۰۵۲	۰/۲۱۵	۰/۲۹۹	$\leq 0/001$	۲/۵۸۵	۰/۰۵۰	۰/۱۲۹	۰/۱۷۶	باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی
$\leq 0/001$	-۳/۳۵۵	۰/۰۲۵	-۰/۰۸۵	-۰/۲۰۳	$\leq 0/001$	-۳/۳۰۳	۰/۰۳۸	-۰/۱۲۴	-۰/۲۰۱	تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود ضرایب مسیر تنیدگی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده $\beta = -0/333$ ، تنیدگی تحصیلی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی $\beta = -0/473$ ، حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی $\beta = 0/326$ ، حمایت اجتماعی ادراک شده به بهزیستی ذهنی $\beta = 0/668$ ، باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی $\beta = 0/176$ و تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی $\beta = -0/201$ در سطح $p \leq 0/001$ معنی‌دار هستند. بنابراین براساس ضرایب استاندارد و مقادیر بحرانی ارائه شده در جدول ۳ همه مسیرهای مستقیم معنی‌دار می‌باشند.

به منظور افزایش برازندگی مدل اولیه اصلاحاتی در مدل انجام گرفت. نمودار ۲ ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و اصلاح شده پژوهش را نشان می‌دهد. بر

طبق مندرجات جدول ۳، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مانند شاخص مجذور خی^۱ (X^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش مقایسه‌ای^۲ (CFI)، شاخص نیکویی برازش^۳ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۴ (AGFI)، شاخص برازندگی هنجار شده^۵ (NFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۶ (IFI)، شاخص توکر لويس^۷ (TLI) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب^۸ (RMSEA) برای برازش مدل استفاده شد.



نمودار ۲. مدل اصلاح شده ساختاری و شاخص‌های برازندگی

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که اغلب شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح شده، شامل مجذور خی ($\chi^2 = 445/32$)، نسبت مجذور خی به درجه آزادی ($\chi^2/df = 7/15$)، شاخص نیکویی برازش (GFI = 0/91)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI = 0/85)،

- 1- Chi Square
- 2- Comparative Fit Index (CFI)
- 3- Goodness of Fit Index (GFI)
- 4- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
- 5- Normed Fit Index
- 6- Incremental Fit Index
- 7- Tucker-Lewis
- 8- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و اصلاح شده تحقیق در کل دانشجویان

مدل	شاخص	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA	p
مدل پیشنهادی	۵۰۷/۵۷۱	۷۱	۷/۱۴۹	۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۸۳	۰/۱۰	≤ ۰/۰۰۱	
مدل اصلاح شده	۴۴۵/۳۲	۶۷	۷/۱۵	۰/۹۱	۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۸۵	۰/۰۹	≤ ۰/۰۰۱	

شاخص برازندگی هنجار شده ($NFI= ۰/۸۷$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI= ۰/۹۰$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI= ۰/۹۰$)، شاخص تاکر-لویس ($TLI= ۰/۸۵$) جذر میانگین مجذورخطای تقریب ($RMSEA= ۰/۰۹$) دارای برازش قابل قبول هستند. با مقایسه پارامترهای مدل پیشنهادی با مدل اصلاح شده به این نتیجه می‌رسیم که مدل اصلاح شده برازش بهتری نسبت به داده‌ها دارد.

روابط غیرمستقیم در مدل پیشنهادی کلی

در این پژوهش روابط غیرمستقیم متغیرها از طریق روش بوت استراپ، ماکرو، پریچر و هیز^۱ (۲۰۰۸) انجام شد. جدول ۴ آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم را با استفاده از روش بوت استراپ برای کل نمونه و به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی، صفر را در بر نمی‌گیرد که به معنی آن است که این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه (و نمونه‌های دختر و پسر) معنی‌دار می‌باشد. حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده صفر را در بر نمی‌گیرد که نشان دهنده معنی‌داری این مسیر غیرمستقیم در کل نمونه (و نمونه‌های دختر و پسر) است. اما چون مسیر تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی در کل نمونه (و نمونه‌های پسر و دختر) صفر را در بر می‌گیرد معنی‌دار نمی‌باشد. قابل ذکر است که در جدول ۴ منظور از داده^۲ اثر غیرمستقیم در

1- Preacher & Hayes

2- data

نمونه اصلی، بوت^۱ میانگین برآوردهای اثر غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ می‌باشد. همچنین در این جدول سوگیری^۲ بیانگر تفاضل بین داده و بوت، و خطای معیار نیز نشان دهنده انحراف معیار برآوردهای غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است.

جدول ۴. آزمون میانجیگری چندگانه روابط غیرمستقیم برای کل نمونه و به تفکیک جنسیت با استفاده از روش بوت استرپ

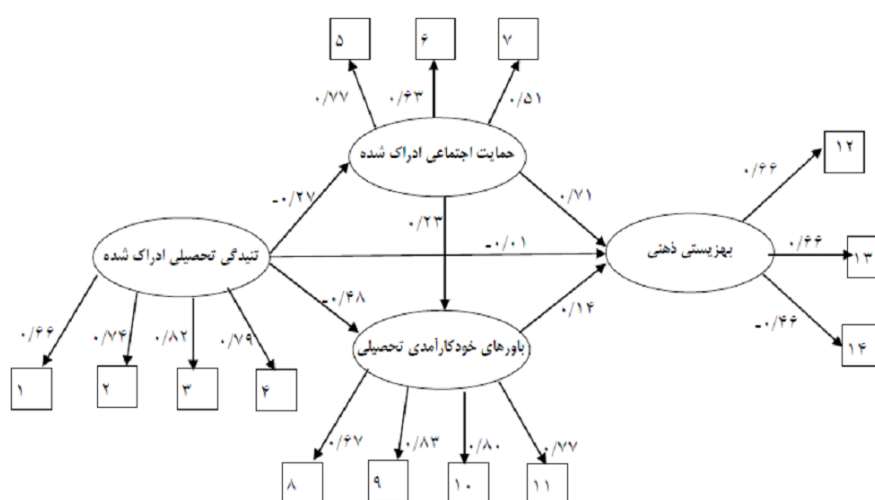
شاخص‌ها	آزمودنی	داده	بوت	سوگیری	خطا	حد پایین	حد بالا
تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده	پسر	-۰/۰۰۶۸	-۰/۰۰۶۸	-۰/۰۰۰۱	-۰/۰۰۴۰	-۰/۰۱۸۲	-۰/۰۰۲۰
	دختر	-۰/۰۰۴۵	-۰/۰۰۴۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۰۰۲۳	-۰/۰۱۰۲	-۰/۰۰۱۱
	کل	-۰/۰۰۶۴	-۰/۰۰۶۴	۰/۰۰۰۱	-۰/۰۰۲۱	-۰/۰۰۳۰	-۰/۰۱۱۷
تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی	پسر	-۰/۰۰۶۸	-۰/۰۰۷۱	-۰/۰۰۰۳	۰/۰۰۶۲	-۰/۰۱۸۷	-۰/۰۰۶۰
	دختر	-۰/۰۰۸۳	-۰/۰۰۸۲	-۰/۰۰۰۱	-۰/۰۰۵۸	۰/۰۰۲۵	-۰/۰۰۲۲
	کل	-۰/۰۰۷۷	-۰/۰۰۷۸	-۰/۰۰۰۱	-۰/۰۰۴۳	۰/۰۰۰۸	-۰/۰۱۶۰
تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده	پسر	-۰/۰۱۴۸	-۰/۰۱۵۱	-۰/۰۰۰۴	-۰/۰۰۶۷	-۰/۰۲۷۹	-۰/۰۱۶۰
	دختر	-۰/۰۱۲۸	-۰/۰۱۲۷	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۵۹	-۰/۰۲۵۱	-۰/۰۰۱۵
	کل	-۰/۰۱۴۲	-۰/۰۱۴۲	-۰/۰۰۰۱	-۰/۰۰۴۴	-۰/۰۲۲۹	-۰/۰۰۵۶

مقایسه مدل در پسرها و دخترها

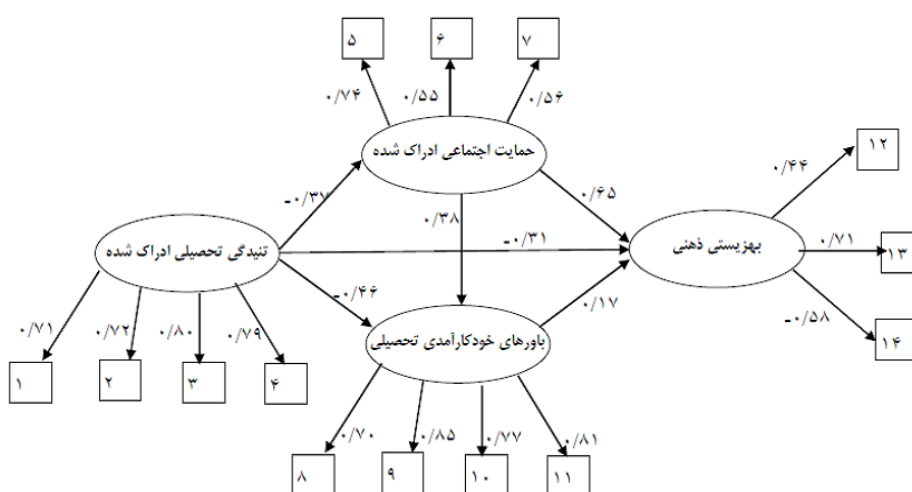
به منظور آزمون تغییرناپذیری جنسیتی^۳ رابطه علی بین متغیرهای پژوهش از روش تحلیل چندگروهی استفاده شد. بنابراین در این پژوهش تغییرناپذیری مدل‌های اندازه‌گیری در گروه‌های جنسیتی از طریق آزمون مقایسه مدل‌های با وزن‌های ساختاری بدون محدودیت^۴ (مدل A) و مدل دارای وزن‌های محدود شده^۵ (مدل B) بررسی شد. اگر تفاوت مجذور خی (در مدل بدون محدودیت و مدل محدود شده) تفاوت معنی‌داری را نشان دهد می‌توان به این

- 1- boot
- 2- bias
- 3- gender-invariance
- 4- unconstrained
- 5- constrained

نتیجه رسید که فرضیه تعدیل کنندگی جنسیت مورد قبول است. به عبارتی این نتیجه شواهدی دال بر این فراهم می‌کند که حداقل یک یا چند مسیر مستقیم در دو گروه تفاوت معنی‌دار دارند. در مدل A تمام مسیرهای مدل بدون محدودیت بودند. در این مدل $\chi^2 = 556/62$ ، درجه آزادی $df = 142$ ، $p \leq 0/001$ می‌باشد. ضرایب مسیر مدل پسرها و دخترها در نمودارهای ۳ و ۴ ارائه شده‌اند.



نمودار ۳. مدل بدون محدودیت در پسرها (مدل A)



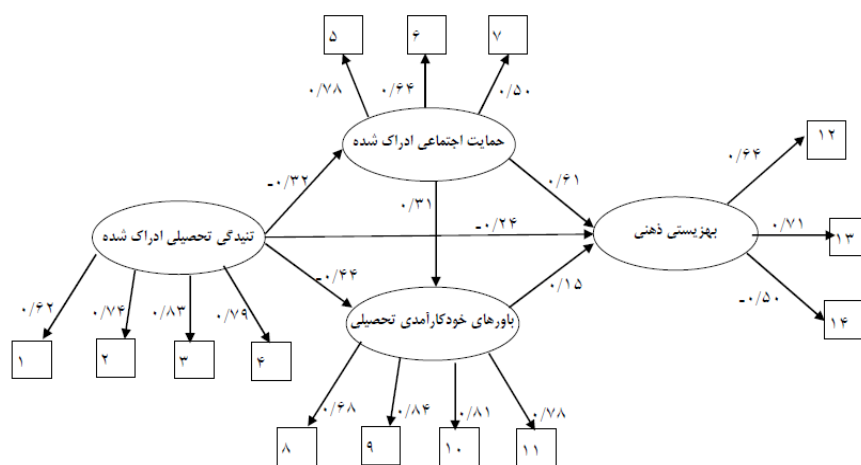
نمودار ۴. مدل بدون محدودیت در دخترها (مدل A)

شاخص‌های دیگر برازش مدل نسبت مجذور خبی به درجه آزادی $(\chi^2/df) = ۳/۹۲$ ، شاخص برازندگی تطبیقی $CFI = ۰/۸۸$ ، شاخص برازندگی افزایشی $JFI = ۰/۸۸$ ، $GFI = ۰/۸۸$ ، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته $AGFI = ۰/۸۲$ ، $NFI = ۰/۸۴$ ، شاخص توکر-لوپس $۰/۸۴$ ، $TLI =$ و جذر میانگین مجذورخطای تقریب $RMSEA = ۰/۰۷$ نیز برازش متوسطی را نشان می‌دهند. سرانجام می‌توان بیان کرد که پسرها و دخترها از نمودار مسیر همانندی تبعیت می‌کنند، اما احتمالاً ضرایب مسیر آن‌ها متفاوت است. برخلاف این واقعیت که ضرایب مسیر در مدل بدون محدودیت (مدل A) نمودارهای ۳ و ۴ نشان از برخی تفاوت‌ها دارد ولی نمی‌دانیم آیا آن تفاوت‌ها معنی‌دار هستند یا نه؟ بنابراین لازم است بررسی بیشتری انجام شود تا مشخص شود آیا ضرایب به طور معنی‌داری متفاوت هستند یا نه. جدول ۴ ضرایب مسیرهای مستقیم در مدل بدون محدودیت (A) را در پسرها و دخترها، نشان می‌دهد.

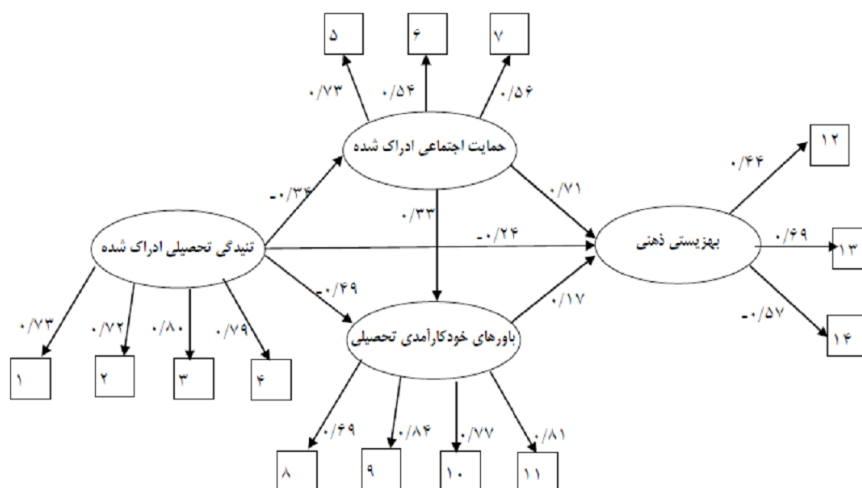
جدول ۴. ضرایب مسیرهای مستقیم مدل بدون محدودیت (مدل A) در پسرها و دخترها

مسیر	مدل بدون محدودیت (مدل A) در پسرها				مدل بدون محدودیت (مدل A) در دخترها					
	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری (p)	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری (p)
تنبیدگی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۲۷	۰/۱۱	۰/۰۴	۲/۹۹	≤ ۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۱۶	۰/۰۳	۴/۷۴	≤ ۰/۰۰۱
تنبیدگی تحصیلی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۸	۰/۳۸	۰/۰۷	۵/۶۱	≤ ۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۴۰	۰/۰۶	۶/۹۰	≤ ۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۳	۰/۴۴	۰/۱۶	۲/۷۵	≤ ۰/۰۰۲	۰/۳۸	۰/۷۸	۰/۱۵	۵/۱۳	≤ ۰/۰۰۵
حمایت اجتماعی ادراک شده به بهزیستی ذهنی	۰/۷۱	۰/۹۸	۰/۱۹	۵/۱۴	≤ ۰/۰۰۱	۰/۶۵	۰/۹۶	۰/۱۶	۶/۱۳	≤ ۰/۰۰۱
باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی	۰/۱۴	۰/۱۰	۰/۰۷	۱/۴۳	≤ ۰/۱۵۲	۰/۱۷	۰/۱۲	۰/۰۶	۱/۹۲	≤ ۰/۰۰۱
تنبیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۹	≤ ۰/۹۳۰	۰/۳۱	۰/۲۰	۰/۰۵	۴/۱۰	≤ ۰/۰۰۱

همان طور که از جدول ۴ مشاهده می‌شود ضرایب مسیر تنیدگی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده در پسرها و دخترها به ترتیب $\beta = -0/27$ و $\beta = -0/37$ ، تنیدگی تحصیلی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی $\beta = -0/48$ و $\beta = -0/46$ ، حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی $\beta = 0/23$ و $\beta = 0/38$ ، حمایت اجتماعی ادراک شده به بهزیستی ذهنی $\beta = 0/71$ و $\beta = 0/65$ ، باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی $\beta = 0/17$ (فقط در دخترها) و تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی $\beta = -0/31$ (فقط در دخترها) در سطح $p \leq 0/001$ معنی‌دار هستند. ضرایب مسیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی با ضریب استاندارد $\beta = 0/14$ و تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی با ضریب استاندارد $\beta = -0/01$ در پسرها معنی‌دار نشدند. به بیان دیگر در مدل بدون محدودیت (مدل A) پسرها ضرایب مسیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی معنی‌دار نبودند، ولی در مدل A دخترها همه ضرایب مسیر معنی‌دار بودند. با مقایسه شاخص‌های اندازه‌گیری و برازش مدل A (بدون محدودیت) در دخترها و پسرها در می‌یابیم که از نظر ساختاری دو مدل شبیه به هم هستند اما برآوردهای ارزشی متفاوتی دارند.



نمودار ۵. مدل محدود شده (مدل B) در پسرها



نمودار ۶. مدل محدود شده (مدل B) در دخترها

در مدل B تمام مسیرهای مدل محدود شدند. بدین معنی که دو گروه پسرها و دخترها مساوی فرض شدند. به عبارت دیگر با استفاده از تحلیل چند گروهی مدل محدود شده (مدل B) وزن‌های ساختاری محدود شده و یا مساوی در نظر گرفته شده در دو گروه به دست آمد. در مدل B $\chi^2 = 573/37$ ، درجه آزادی $df = 148$ ، $p \leq 0/01$ می‌باشد. شاخص‌های برازش مدل محدود شده (مدل B) عبارت بودند از: نسبت مجذور خی به درجه آزادی $3/92 = (\chi^2/df)$ ، شاخص برازندگی تطبیقی $CFI = 0/88$ ، شاخص برازندگی افزایشی $IFI = 0/89$ ، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته $AGFI = 0/85$ ، $NFI = 0/87$ ، شاخص توکر- لویس $TLI = 0/84$ و جذر میانگین مجذورخطای تقریب $RMSEA = 0/06$ که از تناسب مدل با داده‌ها حمایت می‌کنند. ضرایب مسیر این مدل در پسرها و دخترها در نمودارهای ۵ و ۶ ارائه شده‌اند. جدول ۵ پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم مدل محدود شده (مدل B) در پسرها و دخترها را نشان می‌دهد.

همان‌طور که از جدول ۵ مشاهده می‌شود ضرایب استاندارد مسیر تئیدی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده در پسرها و دخترها به ترتیب $\beta = -0/32$ و $\beta = -0/34$ ، تئیدی تحصیلی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی $\beta = -0/44$ و $\beta = -0/49$ ، حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی $\beta = 0/31$ و $\beta = 0/33$

حمایت اجتماعی ادراک شده به بهزیستی ذهنی $\beta = 0/61$ و $\beta = 0/71$ ، باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی با ضریب $\beta = 0/15$ و $\beta = 0/17$ و تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی $\beta = -0/19$ و $\beta = -0/24$ می‌باشند که در سطح $p \leq 0/001$ معنی‌دار هستند. بنابراین، براساس ضرایب استاندارد و مقادیر بحرانی ارائه شده در جدول ۵ همه مسیرهای مستقیم معنی‌دار می‌باشند. در جدول ۶ شاخص‌های برازندگی مدل‌های بدون محدودیت (A) و با محدودیت (B) در دو گروه مقایسه شده است.

جدول ۵. ضرایب مسیرهای مستقیم مدل محدود شده (مدل B) در پسرها و دخترها

مدل محدود شده (مدل B) در دخترها					مدل محدود شده (مدل B) در پسرها					مسیر
سطح معنی‌داری (p)	نسبت بحرانی	خطای معیار	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	سطح معنی‌داری (p)	نسبت بحرانی	خطای معیار	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	
$\leq 0/001$	-0/09	0/03	-0/14	-0/34	$\leq 0/001$	-0/09	0/03	-0/14	-0/32	تنیدگی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده
$\leq 0/001$	-0/09	0/03	-0/14	-0/34	$\leq 0/001$	-0/09	0/03	-0/14	-0/32	تنیدگی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده
$\leq 0/001$	-0/93	0/04	-0/40	-0/49	$\leq 0/001$	-0/93	0/04	-0/40	-0/44	تنیدگی تحصیلی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی
$\leq 0/005$	0/82	0/11	0/65	0/33	$\leq 0/002$	0/82	0/11	0/65	0/31	حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی
$\leq 0/001$	0/10	0/12	0/99	0/71	$\leq 0/001$	0/10	0/12	0/99	0/61	حمایت اجتماعی ادراک شده به بهزیستی ذهنی
$\leq 0/001$	2/39	0/05	0/117	0/17	$\leq 0/001$	2/39	0/05	0/11	0/15	باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی
$\leq 0/001$	-3/66	0/04	-0/136	-0/24	$\leq 0/001$	-3/66	0/04	-0/14	-0/19	تنیدگی تحصیلی ادراک شده به

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل‌های A و B در دخترها و پسرها

مدل	χ^2	df	GFI	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	Δdf
کل نمونه	507/57	71	0/89	0/87	0/10		
بدون محدودیت (A)	556/62	142	0/88	0/88	0/07	16/66	6
با محدودیت (B)	573/37	148	0/88	0/88	0/06		

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهند که تفاضل مجذور خی دو مدل A و B ۱۶/۶۶ و درجه آزادی آن ۶ می‌باشد. با توجه به مقدار مجذور خی و درجه آزادی به این نتیجه می‌رسیم که تفاوت دو گروه در سطح $p \leq 0/05$ معنی‌دار می‌باشد. اگر تفاضل مجذور خی دو مدل معنی‌دار بود، که در این پژوهش چنین است، تفسیر آن به این صورت است که از فرضیه تغییر ناپذیری دو گروه حمایت نمی‌شود. بنابراین، بین برآورد وزنی ساختار با برازش مدل به داده‌ها در هر دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به بیان دیگر هر دو گروه دارای وزن‌های رگرسیونی متفاوت می‌باشند، هر چند که دو گروه (پسرها و دخترها) از لحاظ نمودار مسیر یکسان هستند. بنابراین، فرضیه تفاوت بین دو گروه تأیید می‌شود و نتایج حاکی از نقش تعدیل‌گر جنسیت می‌باشد. به عبارتی در این مدل، مسیرهای تنیدگی تحصیلی ادراک شده به حمایت اجتماعی ادراک شده، تنیدگی تحصیلی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده با بهزیستی ذهنی، حمایت اجتماعی ادراک شده به بهزیستی ذهنی و باورهای خودکارآمدی تحصیلی به بهزیستی ذهنی و حمایت اجتماعی ادراک شده به باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دخترها و پسرها تفاوت معنی‌دار دارند.

یافته‌های مربوط به روابط غیرمستقیم در دخترها و پسرها

به منظور آزمایش روابط غیرمستقیم متغیرها، روش بوت استراپ ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از این روش، در جدول ۴ نشان داده شده است. در مورد روابط غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی به بهزیستی ذهنی از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی، مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که حدود بالا و پایین آنها هم در دخترها و هم در پسرها صفر را در بر نمی‌گیرد و ضرایب به دست آمده در این فاصله قرار گرفته‌اند. بنابراین، این مسیرها در هر دو جنس معنی‌دار می‌باشند. همچنین، حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده هم در دخترها و هم در پسرها صفر را در بر نمی‌گیرد که نشان دهنده معنی‌داری این مسیر غیرمستقیم در هر دو گروه است. از آنجا که مسیر تنیدگی تحصیلی ادراک شده به بهزیستی ذهنی از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پسرها و دخترها صفر را در بر می‌گیرد معنی‌دار نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین رابطه علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در قالب یک مدل معادلات ساختاری بود. نتایج نشان دادند که بین تنیدگی تحصیلی با حمایت اجتماعی ادراک شده رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش میسرا و همکاران (۲۰۰۳)، حمدان-منصور و داوانی (۲۰۰۸)، مک جورج و همکاران (۲۰۰۵) و رشید و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان به پژوهش‌های مختلف در خصوص نقش حمایت اجتماعی در کاهش تنیدگی اشاره نمود. حمایت اجتماعی ادراک شده به فرد کمک می‌کند تا حالات عاطفی و هیجانی خود را بهبود بخشد و احساس درونی بهتری را تجربه کند. از سوی دیگر از آنجا که تنیدگی تحصیلی تأثیر منفی بر خودپنداره، تعامل و حالت‌های هیجانی دانشجویان دارد، آن‌ها می‌توانند از طریق حمایت اجتماعی این اثرات را کاهش داده و بر موقعیت‌های تنیدگی‌زا غلبه کنند. بنابراین، سطوح بالای حمایت اجتماعی با سطوح پایین تنیدگی تحصیلی مرتبط است.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که رابطه بین تنیدگی تحصیلی با باورهای خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنی‌دار است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش آکین (۲۰۰۸)، چمرس و همکاران (۲۰۰۱) و جکسون، تاکر و هرمان^۱ (۲۰۰۷) همسو است. براساس نظریه بندورا^۲ (۱۹۷۷) خودکارآمدی بالا نتیجه این اعتقاد فرد است که می‌تواند از عهده موفقیت‌آمیز کار بر آید. بنابراین، دانشجویانی که خودکارآمدی پایینی دارند ممکن است اعتقاد داشته باشند که از عهده انجام تکلیف بر نمی‌آیند که پیامد آن تجربه تنیدگی، نگرانی و احساس بی‌کفایتی است. همچنین به عقیده بندورا خودکارآمدی نه تنها بر چگونگی فشارها و تهدیدها اثر می‌گذارد، بلکه بر سازگاری افراد با آن‌ها نیز مؤثر خواهد بود و باعث کاهش آشفتگی در مقابل حوادث تنیدگی‌زا می‌شود. دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالاتر مشکلات سازگاری، فشار روانی و اضطراب کمتری دارند و قادر به مواجهه مؤثرتر با تنیدگی‌زاهای تحصیلی هستند.

1- Jackson, Tucker, & Herman

2- Bandura

در مورد رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده با بهزیستی ذهنی نتایج ارزیابی مدل ساختاری نشان داد که بین این دو متغیر رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. این نتیجه همسو با یافته‌های پژوهش کالاکواس (۲۰۱۱)، تونگ و سونگ (۲۰۰۴)، چنگ^۱ (۲۰۰۹) بیلاک^۲ (۲۰۱۱) می‌باشد. تنیدگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه می‌تواند به عنوان تجربه‌ی مثبت یا منفی که بر زندگی و عملکردشان تأثیر می‌گذارد، در نظر گرفته شود؛ چرا که کار تحصیلی هرگز بدون فعالیت‌های پردغدغه نیست و دانشجویان دانشگاه در یک دوره‌ی بحرانی به سر می‌برند، بدین معنی که در حال وارد شدن به دوره‌ی بزرگسالی می‌باشند. با وجود اینکه تجربه‌ی تنیدگی در بین دانشجویان دانشگاه یک پدیده‌ی طبیعی تلقی می‌شود، اگر تنیدگی شدید یا طولانی مدت باشد، عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد، با توانایی دانشجویان در مشارکت و تعامل در زندگی روزانه مداخله می‌کند و سوء استفاده از مواد مخدر و دیگر رفتارهای پرخطر را افزایش می‌دهد که در نهایت کاهش بهزیستی ذهنی را به دنبال دارد (کالاکواس، ۲۰۱۱). نشخوارهای ذهنی^۳ ناشی از تنیدگی تحصیلی علاوه بر اختلال در حافظه و پردازش درست اطلاعات با عدم رضامندی، کاهش عواطف مثبت و افزایش نگرانی همراه است (بیلاک، ۲۰۱۱).

در مورد رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی نتایج نشان داد که بین این دو متغیر رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با مطالعه ایروگلو (۲۰۱۲)، گولاکتی (۲۰۱۰)، گالاگر و ویلا-بردریک^۴ (۲۰۰۸)، کالوت و کونور-اسمیت^۵ (۲۰۰۶) و دولنگیز و هلترم^۶ (۲۰۰۵) هماهنگ می‌باشد. حمایت اجتماعی رضایت از زندگی، عاطفه مثبت و عدم عاطفه منفی را به همراه دارد. به بیان دیگر حمایت اجتماعی بهزیستی ذهنی فرد در زمان حال و آینده را تضمین می‌کند. فقدان تجربه‌های حمایتی از طریق ترغیب افراد به استفاده از برخی راهبردهای مقابله‌ای منفعلانه، مانند نشخوارهای ذهنی و تفکر آرزومندانه در پیش‌بینی تجربه‌های هیجانی بعدی، مؤثر می‌باشد (دولنگیز و هلترم، ۲۰۰۵). افراد با تجربه‌های حمایتی

-
- 1- Cheng
 - 2- Beilock
 - 3- rumination
 - 4- Gallagher & Vella-Brodrick
 - 5- Calvete & Connor-Smith
 - 6- DeLongis & Holtzman

بالا به دلیل عدم استفاده از راهبردهای مقابله‌ای منفعلانه، از عاطفه مثبت و رضایت از زندگی بالاتری برخوردار هستند. از سوی دیگر، حمایت اجتماعی ادراک شده رضایت و خشنودی را به همراه دارد. بدین گونه که افراد راضی و خشنود هیجان‌ات مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و از رویدادهای پیرامون خود ارزیابی‌های مثبت‌تری دارند.

شواهد به دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از رابطه مثبت حمایت اجتماعی ادراک شده با باورهای خودکارآمدی تحصیلی است که با پژوهش‌هایی مانند شوارزر و کنول (۲۰۰۷)، بی‌نایت^۱ و بندورا (۲۰۰۴) همسو می‌باشد. شوارزر و کنول (۲۰۰۷) بر این باورند که حمایت اجتماعی ادراک شده در فرایند تنیدگی و مقابله دارای اهمیتی حیاتی می‌باشد. آن‌ها با تأکید بر مکانیزم‌هایی که از طریق آن‌ها حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی سطوح تجربه‌های تنیدگی‌زای افراد مؤثر واقع می‌شود، اقدام به طرح فرضیه توانمندسازی کردند. در فرضیه توانمندسازی، تأکید می‌شود که حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی تجربه‌های تنیدگی‌زای افراد نقش آفرینی می‌کند. بر اساس دیدگاه عاملیت پیش‌گستر، تجربه حمایت در برابر مطالبات موقعیتی به عنوان یک عامل حفاظتی احتمالی ایفای نقش می‌کند (بی‌نایت و بندورا، ۲۰۰۴). همچنین، حمایت اجتماعی، از طریق افزایش توانمندی‌ها و قابلیت‌های انطباقی فردی در مواجهه با چالش‌ها و غلبه بر مشکلات، خودکنترلی فردی را افزایش می‌دهد. در واقع، حمایت اجتماعی در مواجهه با یک عامل تنیدگی‌زا فرصت استفاده از تجربه‌های جانشینی را برای افراد فراهم می‌آورد. این موضوع بیشتر زمانی پدیدار می‌شود که منابع فراهم آورنده حمایت خود به دلیل برخورداری از شایستگی لازم در مواجهه با مسائل مشابه تجربه‌های موفقیت آمیزی کسب کرده باشند. به بیان دیگر، حمایت اجتماعی بیانگر یک تجربه نمادین است که از طریق آن، اعضای یک شبکه ارتباطی، اطمینان کلامی لازم را درباره شایستگی دریافت کننده در مواجهه با مسائل به دست می‌آورند.

در مورد رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی ذهنی نتایج نشان داد که بین این دو متغیر رابطه مثبت وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش لیراکوز (۲۰۱۲)،

1- Benight

بریسو، شوفلی و سالانوا^۱ (۲۰۱۱) و بوپیندر و اوودینیا^۲ (۲۰۰۹) همسو می‌باشد. باورهای خودکارآمدی نقش با اهمیتی در شکل‌گیری تفکر، نگرش، انگیزش، کنش‌وری، چگونگی انتخاب فعالیت‌ها و در نظر گرفتن موقعیت‌ها و شرایط متناسب با آن موقعیت‌ها دارد. هر کدام از این عوامل نیز در افزایش عملکرد، رضایت از زندگی، شادکامی و بهزیستی اثرگذار خواهند بود (هورا و فراری^۳، ۲۰۱۲). طبق نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) انتظارات خود کارآمدی بر قضاوت‌های افراد درباره قابلیت‌ها و توانایی‌های آن‌ها در دستیابی به یک هدف یا مقابله اثر بخش با رخدادهاى تنیدگی‌زا نقش آفرینی می‌کند. نتایج برخی مطالعات نشان داده‌اند که باورهای خود کارآمدی بالا با کنترل فرآیند تنیدگی، عزت نفس بالا و سلامت رابطه مثبت نشان می‌دهند. در مقابل خودکارآمدی پایین با نشانه‌های هیجانی منفی مانند اضطراب و افسردگی و همچنین سطوح پایین بهزیستی ذهنی رابطه نشان می‌دهد (بوپیندر و اوودینیا، ۲۰۰۹).

به علاوه، نتیجه پژوهش نشان داد که تنیدگی تحصیلی به طور غیرمستقیم از طریق باورهای خود کارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی رابطه دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش شوارزر و کنول (۲۰۰۷)، بریسو، شوفلی و سالانوا (۲۰۱۱) و کارادماس (۲۰۰۶) همسو می‌باشد. شوارزر و کنول (۲۰۰۷) با استناد به مبانی نظری و تجربی موجود و با هدف تأکید بر سازوکارهایی که از طریق آن‌ها حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی سطوح تجربه‌های تنیدگی‌زای افراد موثر واقع می‌شود، اقدام به طرح «فرضیه توانمند سازی» کردند. در فرضیه توانمندسازی، تأکید می‌شود که حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی تجربه‌های تنیدگی‌زای افراد نقش آفرینی می‌کند و در فرایند تنیدگی و مقابله و افزایش بهزیستی ذهنی دارای اهمیتی حیاتی می‌باشد. مطالعه چان (۲۰۰۷)، در بین گروه یادگیرندگان تیزهوش، نیز بر نقش میانجیگر باورهای خودکارآمدی در بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی ذهنی تأکید کرد. نتایج مطالعه چان نشان داد که باورهای خودکارآمدی در کاهش اثر مخرب تمایلات کمال‌گرایانه منفی دانش‌آموزان تیزهوش بر شاخص‌های بهزیستی ذهنی آن‌ها نقش مهمی ایفا می‌کند.

1- Bresio, Schaufeli, & Salavona

2- Bhupeinder & Udainiya

3- Hora & Ferrare

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تنیدگی تحصیلی به طور غیرمستقیم از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی رابطه دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش کاتن، دلارد و دی جانگ^۱ (۲۰۰۲)، ویتنی^۲ (۲۰۱۰) و دلونگیز و هلتنزن (۲۰۰۵) همسو است. حمایت‌های اجتماعی به فرد کمک می‌کنند تا احساس خود ارزشمندی کند و راهبردهای مقابله‌ای و منابع لازم را در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا و یا حالت‌های روان شناختی ناشی از تنیدگی به کار گیرد. از آنجا که مواجه شدن با حوادث تنیدگی‌زای زندگی، وضع روانی، روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، حمایت اجتماعی ادراک شده می‌تواند اثرات منفی و مخرب تنیدگی را کاهش داده و احساس رضایت یا هدفمندی در زندگی را باعث شود. از سوی دیگر، رفتار حمایتی و ادراک از شبکه‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی پیامدهای منفی سلامت را برای افراد در معرض تنیدگی تحصیلی کاهش می‌دهد.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر رابطه تنیدگی تحصیلی با بهزیستی ذهنی از طریق باورهای خودکارآمدی در هیچ کدام از دو گروه تأیید نشد. نتیجه این یافته ناهمسو با یافته‌های کارتس و همکاران (۲۰۰۲) و کالگواس (۲۰۱۱) است. در تبیین این یافته می‌توان به پژوهش کافمن و گیلکان^۳ (۲۰۰۳) اشاره کرد. کافمن و گیلکان در یافتند که وقتی باورهای خودکارآمدی به عنوان متغیر پیش‌بین به حمایت اجتماعی اضافه شد. فقط مقدار بسیار اندکی از واریانس رضایت از زندگی را تبیین کرد. به عبارتی، خودکارآمدی نقش چندانی در تبیین رضایت از زندگی نداشت. علاوه بر این، لازاروس (۱۹۹۹) بر نقش تفاوت‌های فردی در پاسخ به موقعیت‌های تنیدگی‌زا تأکید می‌کند. طبق دیدگاه لازاروس مواجه شدن با تجربه‌های تنیدگی‌زا و چگونگی تأثیر این تجربه‌ها بر کارکردهای روان‌شناختی افراد در ابعاد مختلف، بر ارزیابی ذهنی آن‌ها از اهمیت فردی آنچه اتفاق افتاده است، بستگی دارد. بنابراین، برخی از باورها و افکار به حل مشکل منجر می‌شوند و برخی دیگر با تهدید، ترس و فشاری که ایجاد می‌کنند، موجب نارضایتی و کاهش عواطف مثبت می‌شوند.

در زمینه تفاوت‌های جنسیتی نتایج تحلیل چندگروهی روابط بین متغیرها در دانشجویان

1- Catton, Dollard & De Jong

2- Whitney

3- Coffman & Gilligan

نشان داد که مدل روابط ساختاری بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی با میانجیگری باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دو گروه مشابه بود. از سوی دیگر نتایج نشان داد که با وجود یکسان بودن نمودار مسیر دخترها و پسرها، از لحاظ ضرایب پارامتری بین دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به عبارتی این نتیجه دال بر این است که حداقل یک یا چند مسیر مستقیم در دو گروه تفاوت معنی‌دار دارند. بر این اساس نتایج حاکی از نقش تعدیل‌گر جنسیت می‌باشد.

نتایج پژوهش حاضر درباره‌ی یکسان بودن نمودار مسیر بین متغیرهای پژوهش در دانشجویان دختر و پسر، نشان دهنده‌ی آن است که ساختار زیربنایی اصلی و مکانیزم‌های علی نظری تبیین‌کننده‌ی تجربه‌های تنیدگی‌زا و بهزیستی ذهنی در موقعیت‌های تحصیلی در پسرها و دخترها، از اصول مشابهی پیروی می‌کند. به عبارت دیگر، نتایج پژوهش حاضر تأکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، مدل پیشنهادی از توان لازم برای توصیف و تبیین مدل رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجیگری باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر برخوردار است. با وجود این، نتایج حاصل از مقایسه مدل‌های پسر و دختر نشان دادند که ضرایب مسیر رابطه این متغیرها در دو جنس متفاوت بود. یعنی دو گروه از لحاظ ضرایب مسیر و پارامترهای اندازه‌گیری با یکدیگر تفاوت معنی‌دار داشتند. نتایج این یافته‌ها با نتایج پژوهش ابروگلو (۲۰۱۲)، پیوت و دینر (۲۰۰۴)، گوئتز و همکاران (۲۰۰۸) و دی و لوینگستون (۲۰۰۳) همسو است. یکی از دلایل شباهت ساختاری روابط بین متغیرهای چندگانه‌ی پژوهش در پسرها و دخترها آن است که ویژگی‌های شخصیتی، عناصر بافتی و موقعیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴؛ به نقل از اسمیت و اسپرو^۱، ۲۰۰۲) تأکید کردند که شخصیت از طریق اثرگذاری بر ادراک از تهدید یا فقدان و واکنش‌های هیجانی و فیزیولوژیک همراه، تجربه‌های تنیدگی‌زا را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، شخصیت از طریق رابطه با مجموعه فرایندهای با اهمیت ارزیابی و مقابله، در موقعیت‌های مختلف تجربه‌های تنیدگی‌زای

1- Smith & Spiro

افراد را پیش‌بینی می‌کنند. در تبیین تفاوت معنی‌دار بین دخترها و پسرها از لحاظ پارامترهای اندازه‌گیری می‌توان به یافته‌های پژوهش دی و لوینگستون (۲۰۰۳) و ایروگلو (۲۰۱۲) استناد کرد. میزان حمایت‌های اجتماعی که افراد از آن برخوردار می‌شوند، به جنس و گروه فرهنگی اجتماعی آنان بستگی دارد. این تفاوت‌ها ممکن است به دلیل عاطفی بودن بیشتر دخترها، در مقایسه با پسرها، باشد. دی و لوینگستون^۱ (۲۰۰۳) در یافتند که حمایت اجتماعی در زنها منجر به کاهش پریشان حالی آنها، نسبت به مردها، می‌شود. زنان از سیستم‌های حمایت اجتماعی بیشتر و متنوع‌تری، نسبت به مردها استفاده می‌کنند. مردها در جستجوی حمایت اجتماعی در خارج از خانواده هستند در حالی که زنها آن را بیشتر در درون خانواده جستجو می‌کنند. به طور کلی مردها در یافتن منابع جایگزین حمایت و در ابراز احساسات خود کنترل بیشتری دارند (کسیدی^۲، ۲۰۰۹). براگهام و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند که زن‌های دانشجو در مقایسه با مردها، از راهبردهای مقابله‌ای هیجان-مدار مانند بیان احساسات، جستجوی حمایت هیجانی، حمایت اجتماعی و مکانیزم‌های دفاعی بیشتری استفاده می‌کنند. پیوت و دینر (۲۰۰۴) نشان دادند که زنها سطوح بالاتری از عاطفه‌ی مثبت و به دنبال آن سطوح بالایی از بهزیستی ذهنی را گزارش می‌کنند. همچنین، لی، سکومبی و شهان^۳ (۲۰۰۴) گزارش نمودند زنها بیشتر از مردها احتمال دارد در مقیاس شادکامی، نمره‌های بالاتری کسب کنند. بنابراین، در جمعیت کلی، به نظر می‌رسد، هیجان‌ات مثبت و بسیار شدید زنها عاطفه منفی آنان را تعدیل می‌کند که این خود موجب می‌شود زنها میزان شادکامی خود را برابر با مردها گزارش کنند. به این علت در مجموع زنها، در مقایسه با مردها، در مقابل تجربه‌ی هیجان‌ات شدید پذیرنده‌تر هستند. بر این اساس، مردها و زنها در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا از منابع و ظرفیت‌های متفاوتی برخوردارند، ابعاد ویژه یک موقعیت را کمتر یا بیشتر تنیدگی‌زا تلقی می‌کنند و حتی با کنترل شدت ارزیابی تنیدگی، واکنش آنها به موقعیت‌ها متفاوت می‌باشد. همچنین، پسرها هنگامی که من و یا عزت نفسشان تهدید می‌شود، افسردگی و فشار را تجربه می‌کنند، در حالی که دخترها هنگامی تنیدگی

1- Day & Livingston

2- Cassidy

3- Lee, Seccombe, & Shehan

و افسردگی را تجربه می‌کنند که شبکه حمایت اجتماعی آن‌ها تهدید شود. زن‌ها به علت عاطفی بودن، انزوای اجتماعی و داشتن نقش‌های متفاوت، نسبت به مردها، تنیدگی بیشتری را تجربه می‌کنند.

منابع

- بخشی‌پور رودسری، عباس و دژکام، محمود (۱۳۸۴). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، سال نهم، شماره ۴ (۳۶)، ۳۵۱-۳۶۵.
- شکری، امید، کرمی‌نوری، رضا، فراهانی، محمدنقی و مرادی، علیرضا (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۴، ۲۹۷-۳۰۴.
- یوسفی، ناصر، اعتمادی، عذرا، بهرامی، فاطمه، بشلیده، کیومرث و شیربگی، ناصر (۱۳۸۹). بررسی روابط ساختاری آسیب‌شناسی خود تمایزی در خانواده درمانی بوونی با بهزیستی ذهنی، سلامت روانی و بهداشت کیفیت زناشویی برآزش نظریه بوون. *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، ۱۲، ۳، ۷۸-۶۸.

لاتین

- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3 (5), 725-732.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beilock, S. (2011). Back to school: Dealing with academic stress. Retrieved from American Psychology Association. *aspx*.
- Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Bhupeinder, S., & Udainiya, A. (2009). Self-efficacy and well-being of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 227-232.

- Breso, E., Schaufeli, W. B., & Salavona, M. (2011). Can a self-efficacy based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *High Education*, 61, 339-355.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85-97.
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in youth. *Comprehensive Psychiatry*, 49(2), 195-201.
- Calaguas, G. M. (2011). College academic stress: Differences along gender line. *Journal of Social and Development Sciences*, 5, 194-201.
- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress and Coping*, 19(1), 47-65.
- Carademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support, and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Cassidy, T. (2009). *Stress, cognition and health*. London UK: Routledge.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-117.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cheng, K. W. (2009). A study of stress sources among college students in Taiwan. *Journal of Academic and Business Ethics*, 2, 1-8.
- Coffman, D. L., & Gilligan, T. D. (2003). Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *College Student Retention*, 4(1), 53-66.
- Cotton, S. J., Dollard, M. F., & Jong, J. (2012). Stress and student job design: Satisfaction, wellbeing and performance. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147-162.
- Day, A. L., & Livingstone, H. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among

- university students. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 35(2), 73-83.
- DeLongis, A., & Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73 (6), 1-24.
- Diener, E. (2000). The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Eroglu, S. E. (2012). Examination of university students' subjective well-being: A cross-cultural comparison. *International Journal of Academic Research*, 4(1), 168-171.
- Eryilmaz, A. (2010). Turkish adolescents' subjective well-being with respect to age, gender and SES of parents. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5, 522-526.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekran, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Gulacti, F. G. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 3844-3849.
- Hamdan-Mansour, A., M., & Dawani, H., A. (2008). Social support and stress among university students in Jordan. *International Journal of Health Addiction*, 6, 442-450.
- Hora, M. T., & Ferrare, J. (2012). Investigation the antécédents instructors self-efficacy for teaching: Implications for pedagogical reform. *Wisconsin Center for Education Research*. Retrieved from www.wcer.Wisc.edu.
- Jackson, E. S., Tucker, C. M., & Herman, K. C. (2007). Health value,

- perceived social support, and health self-efficacy as factors in a health-promoting life style. *Journal of American College Health*, 56(1), 69-74.
- Karatzias, A., Power, K. G., Fleming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lee, G. R., Secombe, K., & Shehan, C. L. (2004). Marital status and personal happiness: An analysis trend data. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 839-844.
- Lyrakos, D. (2012). The impact of stress, social support, self-efficacy and coping on university students, a multicultural European study. *Scientific Research*, 3 (2), 143-149.
- MacGeorge, E. L., Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education*, 54 (4), 365-372.
- Magnet de saissy, G. K. (2009). Acculturational self-efficacy and social support among Chinese immigrant in Northern Ireland International. *Journal of Intercultural Relation*, 33, 291-300.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress management*, 10 (2), 137-157.
- O'Connor, D. B., Cobb, J., & O'Connor, R. C. (2003). Religiosity, stress and psychological distress: No evidence for an association among undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 34, 211-217.
- Pavot, W., & Diener, E. (2004). The subjective evaluation of well-being in adulthood: findings and implication. *Ageing international*, 29, 113-135.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and re-sampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Rashid, W. E., Nordin, M. S., Omar, A., & Ismail, I. (2011). Evaluating social support, work-family enrichment and life satisfaction among nurses in Malaysia. *International Conference on Management and Service Science, Press, Singapore*.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42 (4), 243-252.
- Shah, M., Hasan, S., & Malik, S. (2010). Perceived stress, source and severity of stress among medical undergraduates in a Pakistani medical school. *BMC Medical Education*, 10, 1-8.
- Smith, T. W., & Spiro, A. (2002). Personality, health and aging: Prolegomenon for the next generation. *Journal of Research in Personality*, 36, 363-394.
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38 (4), 637-642.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Whitny, C. (2010). Social support among college students and measures of alcohol use, perceived stress, satisfaction with life, emotional intelligence and coping. *Journal of Student Wellbeing*, 4 (1), 49-70.
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2009). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education: The International Journal*, 14, 1470-1227.
- Yu, G., & Lee, D. J. (2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea. *Social Indicators Research*, 87 (2), 269-286.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 678-706.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.