

تفاوت‌های فردی در استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی:

نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی

Individual differences in academic stress and subjective well-being: Role of coping styles

تاریخ پذیرش: ۸۷/۹/۲۴

تاریخ دریافت: ۸۶/۱۱/۱۰

Farahani M. N. PhD[✉], Shokri O. MSc,
Geravand F. MSc, Daneshvarpour Z. BScمحمدنقی فراهانی[✉]، امید شکری^۱،
فریبرز گراوند^۲، زهره دانشورپور^۱

Abstract

Introduction: The present study investigated the mediating role of coping styles examining the relationship between academic stress and subjective well-being.**Method:** On a sample of 415 subjects (165 male and 250 female), the student life stress inventory (SLSI), the coping inventory for stressful situations (CISS) and subjective well-being scales (SWS) were applied. Using the hierarchical regression analysis, the mediating role of coping styles in the relationship between academic stress and subjective well-being were tested.**Results** Among coping styles, only task-oriented coping statistically decreased the negative relationship between academic stress and positive affect and only emotion-oriented coping statistically increased the negative relationship between academic stress and negative effect. Task-oriented and emotion-oriented coping, statistically decreased the negative relationship between academic stress and life satisfaction.**Conclusion:** Paying attention to the mediating role of coping styles in examining the relationship between academic stress and subjective well-being is necessary.**Keywords:** Academic Stress, Coping Styles, Subjective Well-being, Individual Differences

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف روشن ساختن نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی در بررسی رابطه بین استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی انجام گرفت. **روش:** در نمونه‌ای متشکل از ۴۱۵ آزمودنی (۱۶۵ پسر و ۲۵۰ دختر)، پرسش‌نامه استرس زندگی دانشجویی (SLSI)، پرسش‌نامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا (CISS) و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی (SWS) ارزیابی شد. با استفاده از مدل‌های تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی، نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله در بررسی رابطه بین استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی مورد مطالعه قرار گرفت.**یافته‌ها:** از بین سبک‌های مقابله، تنها سبک مقابله مساله‌مدار به‌طور معنی‌داری رابطه منفی بین استرس تحصیلی و مقیاس عاطفه مثبت و تنها سبک مقابله هیجان‌مدار به‌طور معنی‌داری رابطه منفی بین استرس تحصیلی و مقیاس عاطفه منفی را کاهش دادند. سبک‌های مقابله مساله‌مدار و هیجان‌مدار، به‌طور معنی‌داری رابطه منفی بین استرس تحصیلی و مقیاس رضایت از زندگی را کاهش دادند.**نتیجه‌گیری:** توجه به نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله در بررسی رابطه بین استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی ضروری است.**کلیدواژه‌ها:** استرس تحصیلی، سبک‌های مقابله با تنیدگی، بهزیستی ذهنی، تفاوت‌های فردی[✉]Corresponding Author: Psychology Faculty, Tarbiat-e-Moallem University, Tehran, Iran
Email: faramn37@yahoo.com[✉]دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران
^۱دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران
^۲واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی دانشجویان مورد مطالعه قرار گیرد.

تنیدگی تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور هم‌زمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند. موریس بر عوامل پنج‌گانه تنیدگی‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیلی) و واکنش‌های چهارگانه نسبت به این عوامل (فیزیولوژیک، رفتاری، شناختی و هیجانی) تاکید می‌کند. وی بر اساس این مدل پرسش‌نامه تنیدگی دوران دانشجویی را طراحی کرد. این پرسش‌نامه برای کمک به دانشجویان در ادراک بهتر و اندازه‌گیری عوامل تنیدگی‌زا و واکنش آنان نسبت به این عوامل استفاده می‌شود. میشی و همکاران [۱۵] براساس نتایج مطالعات کوپر و همکاران [۱۶]، ابوذری [۱۷] و فیشر [۱۸] بر نقش بااهمیت و تعیین‌کننده تنیدگی تحصیلی در شکل‌گیری تجارب دانشجویان، در کنار متغیرهای شش‌گانه (سن، جنس، انگیزه ادامه تحصیل، عزت نفس کلی و مفهوم خودتحمیلی) دیگر تاکید کردند. کارو و همکاران [۱۹] در بیان عوامل تنیدگی‌زا در زندگی دانشجویی بر نقش بااهمیت تجربه محدودیت زمانی دانشجو در دستیابی به دانش گسترده تاکید می‌کنند. ابوذری [۱۷] خاطر نشان می‌سازد که دانشجویان در مقاطعی از هر نیم‌سال تحصیلی، برای مثال در هنگام امتحان و در رقابت با دوستان خود به‌منظور دستیابی به نمرات بالاتر، تنیدگی بیشتری را گزارش می‌کنند. سو و اوکازاکی [۲۰]، لی و لارسن [۲۱] و انگ و هوان [۲۲] در تبیین تفاوت موجود در میزان تنیدگی تحصیلی تجربه‌شده در میان دانشجویان آسیایی و غیرآسیایی بر نقش بااهمیت انتظارات و معیارهای والدین تاکید می‌کنند.

واکنش‌ها نسبت به تنیدگی، به حالتی از انگیزختگی جسمانی و روان‌شناختی اطلاق می‌گردد که پیامد تجربه تنیدگی است [۲۳]. دانشجویان در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا گستره‌ای از واکنش‌های جسمانی و روان‌شناختی را نشان می‌دهند. تظاهرات تنیدگی شامل آسیب‌های جسمانی، کمبود انرژی مزمن، فقر انگیزشی، سردرد، مشکلات گوارشی و مشکلات خواب است [۲۴، ۲۵]. برخی از محققان دیگر در بیان واکنش‌های مربوط به تنیدگی بر اضطراب و افسردگی نیز اشاره می‌کنند [۲۵]. در پاسخ به این سؤال که چرا افراد هنگام مواجهه با وقایع تنیدگی‌زا واکنش‌های متفاوتی نشان می‌دهند، بر نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی به‌عنوان میانجی‌گر رفتاری تاکید می‌گردد.

به‌طور کلی، سبک مقابله‌ای به تلاش‌های شناختی و رفتاری برای جلوگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی اشاره می‌کند [۲۶]. اندلر و پارکر [۲۷] بر اساس تحقیقی به‌منظور بررسی فرآیند عمومی مقابله، افراد را برحسب سه نوع اساسی سبک مقابله‌ای متمایز می‌سازند: سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار و سبک مقابله‌ای اجتنابی. راهبردهای مقابله‌ای مسأله‌مدار شیوه‌هایی را

دانشجویان در دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های فراوانی مواجه می‌شوند. وقتی چنین تجاربی منفی تلقی می‌گردد، اثر مخربی بر انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی آنان برجای می‌گذارد [۱]. ۲، ۳، ۴]. به عبارت دیگر، در حالی که حضور در دانشگاه برای عده کثیری از دانشجویان تجارب مثبتی به همراه دارد، برای برخی دیگر مطالب تحصیلی از قبیل آزمون‌ها، مقالات، ارایه مطالب و غیره با تجربه تنیدگی همراه است [۵]. بی‌تردید تجربه تنیدگی تاثیراتی منفی بر بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و جسمانی دانشجویان به همراه دارد [۶] و به نظر می‌رسد که تنیدگی تحصیلی از طریق کمک به تجربه عواطف منفی نیز، بهزیستی فرد را در جهات مختلف به مخاطره می‌اندازد [۲، ۸]. نکته حایز اهمیت درباره آنچه گفته شد پاسخ به این سؤال است که چرا مواجهه با رخداد‌های تنیدگی‌زا بهزیستی افراد را به‌طور یکسانی به مخاطره نمی‌اندازد؟ به عبارت دیگر، چرا وقتی که تعدادی از افراد با رویداد تنیدگی‌زای یکسانی مواجه می‌شوند، برخی در مقایسه با دیگران، پاسخ‌های تنیدگی‌زای بیشتری نشان می‌دهند. در این‌باره لازاروس و فولکمن [۸] نشان دادند تفاوت فردی در پاسخ‌های تنیدگی ممکن است به فرآیندهای ارزیابی فردی و راهبردهای مقابله‌ای وابسته باشد. بنابر آنچه گفته شد، پژوهش حاضر درصدد آن است که در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی با بهزیستی ذهنی، نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی به‌عنوان یکی از منابع درون‌فردی موثر در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا را مشخص کند.

بهزیستی ذهنی به ارزیابی‌های افراد از خودشان درباره ابعاد به هم وابسته اما از نظر تجربی مستقل "عاطفه مثبت"، "عاطفه منفی" و "رضایت کلی از زندگی" اشاره می‌کند [۹]. از نقطه‌نظر دینر [۱۲]، نظریه‌های روان‌شناختی بهزیستی ذهنی می‌توانند بر اساس این که آیا آنها نسبت به اثرات پایین-بالا (بیرونی / موقعیتی) یا اثرات بالا-پایین (صفات درونی و فرآیندها) بر بهزیستی ذهنی تاکید می‌کنند، از یکدیگر متمایز شوند. در نظریه‌های پایین-بالا، بهزیستی ذهنی محصول مجموعه لحظات خوشایند و ناخوشایند است. به عبارت دیگر فرد شاد به‌نظر می‌رسد، زیرا او در مقایسه با لحظات ناخوشایند، لحظات خوشایند بیشتری را تجربه می‌کند [۱۰]. با این وجود، چنان که انتظار می‌رود همبسته‌های بیرونی بهزیستی ذهنی (مثلاً اسباب آرامش و پیوندهای اجتماعی) فقط ۱۵-۱۰٪ واریانس بهزیستی ذهنی را تبیین می‌کنند [۱۱]. در رویکردهای بالا-پایین، بهزیستی ذهنی محصول صفات درونی و فرآیندهای روان‌شناختی [۱۲، ۱۳] از قبیل حالات خلقی، اهداف، سبک‌های مقابله و فرآیندهای انطباقی است [۱۱]. لذا، با توجه به اهمیت موضوع، در این پژوهش سعی شده است با استناد به رویکردهای بالا-پایین در حوزه مطالعاتی بهزیستی ذهنی، نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی به‌عنوان متغیری درون‌فردی در بررسی

در گام دوم نمره کلی تنیدگی تحصیلی و در گام آخر متغیر سبک‌های مقابله با تنیدگی به منظور پیش‌بینی بهزیستی ذهنی وارد معادله گردید. همچنین ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که در پژوهش حاضر مطالعه نقش تفاوت‌های جنسی درباره تنیدگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی مورد توجه نویسندگان مقاله نبوده است و تنها به منظور کنترل نقش آن در مدل‌های رگرسیونی سلسله مراتبی در اولین گام وارد معادله شده است.

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال و مرکز در شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. از بین دانشجویان ۴۱۵ نفر (۱۶۵ پسر و ۲۵۰ دختر) با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانشجویان از رشته‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی در این پژوهش شرکت کردند. میانگین کلی سن دانشجویان ۲۲/۸۵ (SD=۲/۳۶)، دامنه = ۳۰-۱۸، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۳/۸۵ (SD=۲/۳۴)، دامنه = ۳۰-۱۹ و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۲/۲۰ (SD=۲/۱۳)، دامنه = ۲۸-۱۸) بود.

الف) پرسش‌نامه تنیدگی دوران دانشجویی (SLSI): گادزلا [۱۴] این ابزار را به منظور مطالعه عوامل تنیدگی‌زای زندگی دانشجویان و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسش‌نامه ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سؤال در ۹ طبقه تشکیل شده است. این ابزار بر مدل نظری توصیف‌شده به وسیله موریس مبتنی است. مدل مزبور ۵ نوع (طبقه) عامل تنیدگی‌زا (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و تنیدگی خود تحمیلی) و ۴ نوع (بخش) واکنش نسبت به عوامل تنیدگی‌زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر خرده‌مقیاس برای به‌دست آوردن نمره کلی، سؤالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده تنیدگی تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به تنیدگی است.

بخش عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی SLSI شامل خرده‌مقیاس ناکامی (هفت سؤال)، تعارض (سه سؤال)، تغییرات (سه سؤال)، فشار (چهار سؤال) و در نهایت تنیدگی خودتحمیلی‌شده (شش سؤال) است. میسرا و کاستیلو [۳۱] آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیلی به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۶۳ گزارش کردند. در بخش واکنش‌ها نسبت به عوامل تنیدگی‌زا، چهار نوع واکنش نسبت به عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی یعنی فیزیولوژیک (۱۴ سؤال)، هیجانی (۴ سؤال)، رفتاری (۸ سؤال) و شناختی (۲ سؤال) مورد بررسی قرار گرفت. میسرا و کاستیلو [۳۱] آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۶۸ و ۰/۸۵ گزارش کردند. مطالعات فراوانی با استفاده از SLSI انجام گرفته است. برخی از

توصیف می‌کند که بر اساس آن، فرد اعمالی را که باید برای کاهش یا از بین بردن تنیدگی انجام دهد محاسبه می‌کند. رفتارهای مسأله‌مدار شامل جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسأله، تغییر ساختار مسأله از نظر شناختی و اولویت دادن به گام‌هایی برای مخاطب قراردادن مسأله می‌شود. برعکس، راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کنند که براساس آن، فرد بر خود متمرکز شده و تمام تلاش او متوجه کاهش احساسات ناخوشایند خود است. واکنش‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت‌شدن، پرداختن به رفتارهای عیب‌جویانه، اشتغال ذهنی و خیال‌پردازی است. بالاخره، راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی مستلزم فعالیت‌ها و تغییراتی شناختی است که هدف آنها اجتناب از موقعیت‌های تنیدگی‌زا است. رفتارهای مقابله‌ای اجتنابی ممکن است به شکل روی آوردن و درگیر شدن در یک فعالیت تازه و یا به شکل روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر ظاهر شود [۲۸].

برخی از مطالعات نشان داده‌اند که تجربه تنیدگی تحصیلی در موقعیت‌های تحصیلی به کمک متغیرهای درون‌فردی از قبیل سبک‌های مقابله قابل تبیین است [۲۶، ۲۹، ۳۰]. نتایج مطالعه کاروت و همکاران [۱۹] در بررسی رابطه سبک مقابله‌ای و مقابله موقعیتی در دانشجویان نشان می‌دهد که در مقایسه با پاسخ‌های نوعی دانشجویان به تنیدگی، بین شیوه‌های معمولی و موقعیتی مقابله با تنیدگی تفاوت وجود دارد. در این مطالعه، مقابله موقعیتی و گرایشی در تبادل تنیدگی‌های تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. همانند لازاروس و فولکمن [۸]، کاروت و همکاران بر سه مرحله مرتبط با امتحان دانشکده متمرکز شدند؛ پیش‌بینی قبل از امتحان، انتظار (بعد از امتحان، اما قبل از مشخص شدن نمرات) و نتیجه (بعد از مشخص شدن نمرات). نتایج نشان داد که مقابله از یک مرحله به مرحله دیگر متفاوت است، اما مقابله گرایشی، مقابله موقعیتی قابل مقایسه را در سطح پایینی پیش‌بینی کرد. نتایج پژوهش استراتز و همکاران [۱] نشان داد که دانشجویان با سبک مقابله مسأله‌مدار در مقایسه با دانشجویان هیجان‌مدار، تنیدگی تحصیلی و همچنین سطح برانگیختگی متفاوتی را تجربه می‌کنند. بر اساس آنچه گفته شد پژوهش حاضر در پی آن است که در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی با بهزیستی ذهنی نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی به‌عنوان یکی از منابع درون‌فردی موثر در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا را مشخص کند.

روش

با توجه به هدف پژوهش حاضر یعنی بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی با بهزیستی ذهنی، نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی به‌عنوان یکی از منابع درون‌فردی موثر در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا، از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی، در گام اول متغیر جمعیت‌شناختی جنس،

نمایند. در مقیاس عاطفه منفی، آزمودنی‌ها وضعیت خود را در ۳۰ روز گذشته بر روی ۶ نشانگر "آنقدر غمگینم که هیچ چیز نمی‌تواند مرا سر حال بیاورد"، "عصبی"، "ناآرام یا بی‌قرار"، "نامید"، "همه چیز برابم سخت و پرزحمت بود" و "بی‌ارزش" بر روی مقیاسی ۵ درجه‌ای (از ۱، هیچ‌وقت تا ۵، تمام اوقات) مشخص کردند. لازم به ذکر است که سئوالات مقیاس عاطفه منفی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین، نمرات مثبت بالاتر در این مقیاس، نشان‌دهنده تجربه عاطفه منفی کمتر و در سئوالات مقیاس عاطفه مثبت، نمرات بالاتر نشان‌دهنده تجربه عاطفه مثبت بیشتر است. به منظور ایجاد هر مقیاس، نمرات با یکدیگر جمع شدند. در پژوهش کیز و همکاران [۳۵] به منظور بررسی اعتبار مقیاس بهزیستی ذهنی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج مطالعه آنان نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های عاطفه منفی و - مثبت به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۹۱ به دست آمد. همچنین در پژوهش آنان به منظور بررسی روایی مقیاس فوق از روایی عاملی استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی تاییدی، ساختار سه عاملی مقیاس فوق را تایید کرد. به منظور ایجاد هر مقیاس، نمرات با یکدیگر جمع شدند. در مطالعه حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های عاطفه مثبت و - منفی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد را برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های نه‌گانه پرسش‌نامه تنیدگی دوران دانشجویی، سبک‌های مقابله با تنیدگی و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی نشان می‌دهد.

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین عوامل ایجادکننده تنیدگی تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به این عوامل، سبک‌های مقابله با تنیدگی و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی را گزارش می‌کند. بر اساس نتایج تحلیل همبستگی، عوامل ایجادکننده تنیدگی تحصیلی و واکنش‌ها به این عوامل، به‌طور معنی‌داری با مقیاس‌های سه‌گانه بهزیستی ذهنی (عاطفه مثبت و - منفی و رضایت از زندگی) همبستگی منفی داشتند. همچنین، بین سبک مقابله مسئله‌مدار با مقیاس‌های سه‌گانه بهزیستی ذهنی همبستگی مثبت و معنی‌دار و بین سبک‌های هیجان‌مدار و اجتنابی با مقیاس‌های سه‌گانه بهزیستی ذهنی همبستگی منفی و معنی‌دار وجود داشت. سبک مسئله‌مدار با سطوح نه‌گانه تنیدگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار و سبک هیجان‌مدار و اجتنابی با سطوح نه‌گانه تنیدگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری نشان داد.

به منظور روشن ساختن نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله، در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. در هر یک از این تحلیل‌های سه‌گانه،

این مطالعات روایی و اعتبار این ابزار را گزارش کرده‌اند. برای مثال، روایی هم‌زمان SLSI به وسیله گادزلا [۳۲] از پاسخ‌های ۸۷ دانشجو و گادزلا و همکاران [۳۳] بر روی پاسخ‌های ۲۹۰ دانش‌آموز گزارش شده است. سطوح تنیدگی (خفیف، متوسط و شدید) و پاسخ‌های آنان به سئوالات SLSI به کمک تحلیل واریانس بررسی و مطالعه گردید. نتایج تفاوت‌های معنی‌داری را بین سطوح تنیدگی دانشجویان بر روی ۹ طبقه، دو بخش (عوامل تنیدگی‌زا و واکنش نسبت به این عوامل) گزارش کردند [۳۲]. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار پرسش‌نامه موردنظر با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضرایب برای خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیلی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۸، ۰/۷۱، ۰/۷۳ و برای خرده‌مقیاس‌های واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی این ضرایب به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۷۱ به دست آمد.

ب) پرسش‌نامه مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا

(CISS): اندلر و پارکر [۲۷] پرسش‌نامه موردنظر را برای ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای که توسط افراد در موقعیت‌های تنیدگی‌زا مورد استفاده قرار می‌گیرد، مطرح نمودند. این آزمون شامل ۴۸ سؤال است که پاسخ‌های هر سؤال با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱ نمره) تا خیلی زیاد (۵ نمره) مشخص شده است. در نهایت سبک غالب فرد با توجه به نمره‌هایی که در آزمون کسب می‌کند، مشخص می‌گردد. به عبارت دیگر، هر رفتاری که نمره بالاتری در مقیاس کسب نمایند، به‌عنوان سبک مقابله‌ای ترجیحی فرد در نظر گرفته می‌شود. نتایج یافته‌های اندلر و پارکر [۲۷] و برخی از تحقیقات داخل کشور از قبیل اکبرزاده [۳۴]، بیانگر پایا بودن آزمون موردنظر است. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار برای هر یک از سبک‌های مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۶ به دست آمد.

ج) بهزیستی ذهنی: به نمرات به دست آمده از مقیاس‌های

عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت کلی از زندگی اشاره می‌کند [۳۵]. مولفه رضایت کلی از زندگی به وسیله مقیاسی تک‌سئوالی و مولفه‌های عاطفه مثبت و - منفی به ترتیب به کمک ۶ عبارت مثبت و منفی ارزیابی گردید. مقیاس رضایت از زندگی با الگوگیری از مقیاس "مرجع خود" کانتربیل بررسی گردید [۳۵]. در این پرسش‌نامه از آزمودنی‌ها خواسته شد که در مجموع، زندگی خود را بر روی مقیاسی ۱۰ درجه‌ای (از صفر، بدترین شرایط ممکن تا ۱۰، بهترین شرایط ممکن) مشخص کنند. گستره‌ای از مطالعات بر وجود ویژگی‌های روان‌سنجی قابل قبول در این مقیاس تاکید کردند [۳۵]. در مقیاس عاطفه مثبت از آزمودنی‌ها خواسته شد که با استفاده از ۶ نشانگر از قبیل "بشاش"، "دارای روحیه خوب"، "فوق العاده شاد"، "آرام و آسوده"، "راضی" و "سرزنده" وضعیت خود را بر روی مقیاسی ۵ درجه‌ای (از ۱، هیچ‌وقت تا ۵، تمام اوقات) مشخص

تفاوت‌های فردی در استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی؛ نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی ۳۰۱

واریانس معنی‌داری از مقیاس عاطفه‌مثبت را تبیین نکردند. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی، در پیش‌بینی مقیاس عاطفه‌مثبت نشان داد که رابطه منفی بین تنیدگی تحصیلی و مقیاس عاطفه‌مثبت با ورود متغیر سبک مقابله مسأله‌مدار کاهش می‌یابد (مقدار β تنیدگی تحصیلی بعد از ورود سبک مقابله مسأله‌مدار از $۰/۳۰ -$ به $۰/۲۳ -$ کاهش نشان داد). کاهش β ، بیانگر نقش میانجی‌گر متغیر مرتبه جدید در ارتباط بین متغیر مرتبه قبل و متغیر ملاک است. کاهش مقدار β تنیدگی تحصیلی در مرتبه جدید در شرایطی به وقوع می‌پیوندد که سبک مقابله مسأله‌مدار با تنیدگی تحصیلی رابطه منفی نشان می‌دهد و کنترل واریانس مشترک تنیدگی تحصیلی و سبک مقابله مسأله‌مدار در پیش‌بینی عاطفه‌مثبت از طریق تنیدگی تحصیلی با کاهش همراه می‌گردد. یافته فوق ضرورت آموزش راهبردهای مسأله‌مدار را در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و مقیاس عاطفه‌مثبت مورد تاکید قرار می‌دهد. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای مقیاس عاطفه‌منفی در جدول ۳ نشان داد که متغیر جنس در گام اول واریانس معنی‌داری از مقیاس عاطفه‌منفی را تبیین می‌کند ($p < ۰/۰۰۱$; $F = ۱۵/۵۳$) و ($R^2 = ۰/۰۳۴$; $F = ۱$). نمرات دانشجویان پسر در مقیاس عاطفه‌منفی از دختران بیشتر بود. در گام دوم، تنیدگی تحصیلی ۱۰% از واریانس مقیاس عاطفه‌منفی را تبیین کرد ($p < ۰/۰۰۱$; $F = ۲۳/۸۰$ و ۴۱۶) و ($F = ۲$). تنیدگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری با مقیاس عاطفه‌منفی نشان داد ($p < ۰/۰۰۴$; $\beta = -۰/۱۰$). در گام سوم، متغیر سبک‌های مقابله وارد معادله گردید. سبک مسأله‌مدار و اجتنابی واریانس معنی‌داری از عاطفه‌منفی را تبیین نکردند. در این میان، متغیر سبک هیجان‌مدار تقریباً ۶% از واریانس عاطفه‌منفی را تبیین کرد ($p < ۰/۰۰۱$; $F = ۲۳/۸۰$ و ۴۱۶) و رابطه منفی و معنی‌داری با عاطفه‌منفی نشان داد ($p < ۰/۰۰۱$; $\beta = -۰/۳۷$). نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در پیش‌بینی عاطفه‌منفی نشان داد که رابطه منفی بین تنیدگی تحصیلی و مقیاس عاطفه‌منفی با ورود متغیر سبک هیجان‌مدار کاهش می‌یابد (مقدار β تنیدگی تحصیلی بعد از ورود سبک مقابله هیجان‌مدار از $۰/۲۷ -$ به $۰/۱۰ -$ کاهش نشان داد). همان‌طور که پیشتر اشاره شد، کاهش مقدار β بیانگر نقش میانجی‌گر متغیر مرتبه جدید در ارتباط بین متغیر مرتبه قبل و متغیر ملاک است. لازم به ذکر است که کاهش β تنیدگی تحصیلی در پیش‌بینی عاطفه‌منفی از طریق کنترل سبک مقابله هیجان‌مدار از نظر مفهومی متفاوت با مدل قبل از خود است. با توجه به آنچه گفته شد، کاهش β تنیدگی تحصیلی در پیش‌بینی مقیاس عاطفه‌منفی به دلیل کنترل متغیری است که خود با مقیاس عاطفه‌منفی همبستگی منفی نشان می‌دهد. بنابراین، نمی‌توان استنباط کرد که آموزش مهارت‌های هیجان‌مدارانه در کاهش سهم تنیدگی تحصیلی در پیش‌بینی مقیاس عاطفه‌منفی موثر است.

یکی از مقیاس‌های عاطفه‌مثبت و - منفی و رضایت از زندگی بر اساس متغیرهای جنس، تنیدگی تحصیلی و سبک‌های مقابله پیش‌بینی شد. همان‌طور که پیشتر اشاره شد، در گام اول متغیر جنس، در گام دوم متغیر تنیدگی تحصیلی و در گام سوم سبک‌های مقابله وارد معادله شدند.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های دانشجویان در خرده مقیاس‌های نه‌گانه SLSI

↓ خرده مقیاس‌ها	میانگین		انحراف استاندارد	
	پسر	دختر	کل	پسر دختر
استرس زندگی دانشجویی عوامل استرس‌زا				
ناکامی‌ها	۱۷/۸۷	۱۸/۸۷	۱۸/۳۷	۴/۲۰ ۴/۳۱
تعارض‌ها	۸/۴۶	۷/۲۰	۷/۴۸	۲/۷۶ ۲/۴۵
فشارها	۱۰/۷۴	۱۱/۹۰	۱۱/۱۸	۳/۱۸ ۳/۰۷
تغییرات	۸/۲۷	۹/۷۷	۸/۶۹	۲/۴۳ ۲/۷۷
استرس خودتحمیلی	۱۸/۴۶	۲۰/۱۵	۱۹/۲۹	۴/۸۴ ۳/۷۶
واکنش‌ها				
فیزیولوژیک	۲۸/۵۶	۳۲/۲۸	۳۰/۴۲	۸/۳۶ ۱۰/۰۵
هیجانی	۱۰/۶۶	۱۲/۳۷	۱۱/۵۲	۳/۸۶ ۳/۸۱
رفتاری	۱۶/۴۵	۱۷/۵۹	۱۷/۰۲	۵/۷۹ ۵/۴۸
شناختی	۵/۹۳	۶/۵۰	۶/۲۱	۲/۰۰ ۱/۸۲
کل	۱۱۸/۰۶	۱۳۷/۷۲	۱۲۷/۸۹	۲۷/۷۲ ۲۷/۲۹
سبک‌های مقابله با تنیدگی				
سبک مسأله‌مدار	۵۹/۹۹	۵۸/۳۲	۵۹/۱۵	۱۰/۱۸ ۸/۷۵
سبک هیجان‌مدار	۴۷/۰۰	۴۹/۴۵	۴۸/۲۲	۹/۶۷ ۱۰/۷۲
سبک اجتنابی	۳۶/۸۸	۴۴/۰۵	۴۰/۴۶	۱۳/۸۲ ۱۱/۴۹
بهزیستی ذهنی				
عاطفه مثبت	۱۹/۲۲	۱۸/۰۱	۱۸/۶۱	۴/۵۱ ۴/۷۱
عاطفه منفی	۲۲/۶۵	۲۰/۹۱	۲۱/۷۸	۴/۲۸ ۴/۶۰
رضایت از زندگی	۶/۴۳	۵/۸۷	۶/۱۵	۲/۵۳ ۲/۴۲

نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در جدول ۳ نشان داد که در گام اول، متغیر جنس واریانس معنی‌داری از مقیاس عاطفه‌مثبت را تبیین نکرد ($p < ۰/۱۹۲$; $F = ۵/۵۰$) و ($F = ۱$ و ۴۱۷) ($R^2 = ۰/۰۱$). در گام دوم تنیدگی تحصیلی، ۹% از واریانس مقیاس عاطفه‌مثبت را تبیین کرد ($p < ۰/۰۰۱$; $F = ۲۰/۲۵$ و ۴۱۶) و ($F = ۲$). تنیدگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری با مقیاس عاطفه‌مثبت نشان داد ($p < ۰/۰۰۱$; $\beta = -۰/۲۳$). در گام سوم، متغیر سبک‌های مقابله وارد معادله گردید. از این میان متغیر سبک مقابله مسأله‌مدار تقریباً ۳% واریانس متغیر عاطفه‌مثبت را تبیین کرد. متغیر سبک مقابله مسأله‌مدار رابطه مثبت و معنی‌داری با عاطفه‌مثبت نشان داد ($p < ۰/۰۰۱$; $\beta = ۰/۱۲۸$). سبک‌های مقابله هیجان‌مدار و اجتنابی،

جدول ۲) ماتریس همبستگی عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به این عوامل، سبک‌های مقابله با تنیدگی و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱- ناکامی														
۲- تعارض	۰/۳۵*													
۳- فشار	۰/۴۷*	۰/۲۲*												
۴- تغییرات	۰/۴۵*	۰/۲۴*	۰/۴۰*											
۵- خودتحمیل‌شده	۰/۳۵*	۰/۱۸*	۰/۴۶*	۰/۳۷*										
۶- فیزیولوژیک	۰/۵۱*	۰/۲۴*	۰/۳۹*	۰/۳۵*	۰/۳۹*									
۷- هیجانی	۰/۴۸*	۰/۲۴*	۰/۴۱*	۰/۴۴*	۰/۵۵*	۰/۶۰*								
۸- رفتاری	۰/۴۵*	۰/۲۴*	۰/۳۵*	۰/۳۶*	۰/۳۱*	۰/۶۳*	۰/۵۸*							
۹- شناختی	۰/۲۷*	۰/۲۲*	۰/۲۷*	۰/۲۷*	۰/۳۴*	۰/۲۰*	۰/۲۹*	۰/۲۶*						
۱۰- سبک مساله‌مدار	۰/۱۱†	۰/۱۰†	۰/۱۲†	۰/۱۱†	۰/۱۵*	۰/۱۱†	۰/۲۰*	۰/۱۲†	۰/۱۳†					
۱۱- سبک هیجان‌مدار	۰/۲۷*	۰/۱۱†	۰/۲۳*	۰/۲۶*	۰/۴۰*	۰/۳۳*	۰/۴۹*	۰/۲۷*	۰/۱۲†	۰/۱۷*				
۱۲- سبک اجتنابی	۰/۲۵*	۰/۱۱†	۰/۲۳*	۰/۱۷*	۰/۳۰*	۰/۲۸*	۰/۲۷*	۰/۲۵*	۰/۲۲*	۰/۱۴*	۰/۳۰*			
۱۳- عاطفه مثبت	۰/۲۷*	۰/۱۴*	۰/۱۰†	۰/۲۶*	۰/۱۴*	۰/۲۷*	۰/۳۹*	۰/۲۳*	۰/۱۴*	۰/۱۸*	۰/۲۵*	۰/۱۲†		
۱۴- عاطفه منفی	۰/۲۳*	۰/۱۰†	۰/۱۱†	۰/۲۶*	۰/۱۳†	۰/۳۱*	۰/۳۴*	۰/۲۴*	۰/۱۰*	۰/۱۳†	۰/۴۰*	۰/۰۹†	۰/۴۸*	
۱۵- رضایت از زندگی	۰/۲۵*	۰/۰۶†	۰/۱۹*	۰/۲۱*	۰/۱۱†	۰/۲۳*	۰/۲۱*	۰/۱۴*	۰/۱۱*	۰/۱۸*	۰/۲۶*	۰/۱۶*	۰/۳۱*	۰/۲۹*

†p<۰/۰۵ *p<۰/۰۱

نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای مقیاس رضایت از زندگی در جدول ۳ نشان داد که متغیر جنس در گام اول واریانس معناداری از رضایت از زندگی را تبیین نکرد ($F(۱, ۴۱۷) = ۵/۲۰$; $p < ۰/۲۴۵$); $R^2 = ۰/۰۱$ در گام دوم، تنیدگی تحصیلی ۷٪ از واریانس رضایت از زندگی را تبیین کرد ($F(۲, ۴۱۶) = ۱۷/۴۰$; $p < ۰/۰۰۱$). تنیدگی تحصیلی، رابطه منفی و معنی‌داری با رضایت از زندگی نشان داد ($\beta = -۰/۱۷$; $p < ۰/۰۰۲$). در گام سوم، متغیر سبک‌های مقابله وارد معادله گردید. سبک اجتنابی واریانس معنی‌داری از رضایت از زندگی را تبیین نکرد. در این میان متغیر سبک هیجان‌مداری ۲٪ از واریانس رضایت از زندگی را تبیین کرد ($p < ۰/۰۰۱$); $F(۲, ۴۱۶) = ۱۵/۹۷$. سبک هیجان‌مدار، رابطه منفی و معنی‌داری با رضایت از زندگی نشان داد ($\beta = -۰/۱۸$; $p < ۰/۰۰۱$). سبک مساله‌مدار ۲/۵٪ از واریانس رضایت از زندگی را تبیین کرد ($F(۲, ۴۱۶) = ۱۴/۹۰$; $p < ۰/۰۰۱$). معنی‌داری با مقیاس رضایت از زندگی نشان داد ($p < ۰/۰۰۱$); $\beta = ۰/۲۱$. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی در پیش‌بینی رضایت از زندگی نشان داد که رابطه منفی بین تنیدگی تحصیلی و مقیاس رضایت از زندگی با ورود سبک‌های مقابله هیجان‌مدار و مساله‌مدار کاهش یافته است.

بحث

نتایج تحلیل‌های رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که از بین سبک‌های مقابله تنها سبک مقابله مساله‌مدار، رابطه منفی بین

جدول ۳) تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی بهزیستی ذهنی

مراحل	متغیرها	B	β	P-Value
مقیاس عاطفه مثبت	$F = ۱۱/۱۷$ $R^2 = ۰/۱۳$ $p < ۰/۰۰۱$			
گام اول	جنس	-۰/۳۳	-۰/۰۳۵	۰/۴۹
گام دوم	استرس تحصیلی	-۰/۰۳۶	-۰/۳۰	۰/۰۰۱
گام سوم	سبک مساله‌مدار	۰/۰۷۱	۰/۱۲۸	۰/۰۰۳
	سبک هیجان‌مدار	۰/۳۴	۰/۰۳۸	۰/۴۳۸
	سبک اجتنابی	-۰/۰۰۷	-۰/۰۱۸	۰/۷۲
مقیاس عاطفه منفی	$F = ۲۴/۴۱$ $R^2 = ۰/۱۹$ $p < ۰/۰۰۱$			
گام اول	جنس	۲/۴۵	۰/۲۶۸	۰/۰۰۱
گام دوم	استرس تحصیلی	-۰/۱۶	-۰/۱۰	۰/۰۰۱
گام سوم	سبک مساله‌مدار	۰/۰۳۵	۰/۰۷۳	۰/۸۹۵
	سبک هیجان‌مدار	-۰/۱۶	-۰/۳۷	۰/۰۰۱
	سبک اجتنابی	-۰/۰۰۹	-۰/۰۲۸	۰/۶۹۲
رضایت از زندگی	$F = ۱۱/۲۵$ $R^2 = ۰/۱۲۵$ $p < ۰/۰۰۱$			
گام اول	جنس	-۰/۰۸۲	-۰/۰۱۶	۰/۷۴۴
گام دوم	استرس تحصیلی	-۰/۰۱۵	-۰/۱۷	۰/۰۰۲
گام سوم	سبک مساله‌مدار	۰/۰۴۱	۰/۱۳	۰/۰۰۱
	سبک هیجان‌مدار	-۰/۰۳۸	-۰/۱۵۷	۰/۰۰۳
	سبک اجتنابی	-۰/۰۰۷	-۰/۰۳۹	۰/۴۵۷

یادگیرندگان قابل طرح باشد. کاهش تنیدگی تحصیلی در یادگیرندگان از طریق درک این پدیده پیچیده و پر هزینه و آموزش راهبردهای مقابله‌ای کارآمد ضروری به نظر می‌رسد. بر این اساس، تلاش در جهت تغییر راهبردهای یادگیری مقابله‌ای یادگیرندگان، از طریق مداخلاتی نظیر بازآموزی اسنادی، آموزش شبیه‌سازی ذهنی و آموزش راهبردهای مقابله‌ای موثر، در پژوهش‌های آتی مهم به نظر می‌رسد. برای مثال، برخی از یادگیرندگان چون بر این باورند که نمی‌توانند شرایط را بهبود بخشند، به استفاده از مقابله مسأله‌مدار رغبتی نشان نمی‌دهند (اسناد ثابت و غیرقابل کنترل). قدرمسلم، بازآموزی اسنادی می‌تواند برای تغییر اسنادهای بدکارکرد از قبیل اسنادهای ثابت و غیرقابل کنترل به اسنادهای قابل کنترل و متغیر موثر واقع شود. فرض بر آن است که اسنادهای کارآمد در مقایسه با اسنادهای ناکارآمد، افکار و راهبردهایی را به‌منظور مقابله موثر با تنیدگی در ابعاد مختلف آن از جمله تنیدگی تحصیلی فراهم می‌آورد.

منابع

- 1- Struthers CW, Perry RP, Menec VH. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Res Higher Edu.* 2000;41(5):581-92.
- 2- Torsheim T, Wold B. School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *J Adolescence.* 2001;24(6):701-13.
- 3- MacGeorge EL, Samter W, Gillihan SJ. Academic stress, supportive communication, and health. *Commun Edu.* 2005;54(4):365-72.
- 4- Hashim IH, Zhiliang Y. Cultural and gender differences in perceiving stressors: A cross-cultural investigation of african and western students in chinese colleges. *Stress Health.* 2003;19(4):217-25.
- 5- Murphy MC, Archer JA. Stressors on the college campus: A comparison of 1985 and 1993. *J College Stud Dev.* 1996;(37):20-27.
- 6- Tennant C. Life events, stress and depression. *Austral NZealand J Psychiat.* 2002;36(2):173-82.
- 7- Arthur N. The effects of stress of stress, depression and anxiety on postsecondary students; Coping strategies. *J College Stud Dev.* 1998;(39):11-22.
- 8- Lazarus RS, Folkman S. *Stress, appraising and coping.* New York: Spinger; 1994.
- 9- Salski M, Cartwright S. Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress Health.* 2003;19(4):223-39.
- 10- Harris PR, Lightsey OR. Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism and subjective well-being. *Eur J Personal.* 2005;19(5):409-26.
- 11- Argyle M. Causes and correlates of happiness. In: Kahneman D, Diener E, Schwarz N, editors. *Well-being: The foundations of hedonic psychology.* New York: Sage; 1999. p. 353-73.
- 12- Diener E. The science of happiness and a proposal for a national index. *Am Psychologist.* 2000;55(1):34-43.
- 13- Watson D. *Mood and temperament.* New York: Guilford; 2000.
- 14- Gadzella BM, Baloglu M. Confirmatory factor analysis and internal consistency of student-life stress inventory. *J Instruc Psychol.* 2001;(28):84-94.

تنیدگی تحصیلی و عاطفه مثبت را کاهش می‌دهد. از بین سبک‌های مقابله، تنها سبک مقابله هیجان‌مدار رابطه منفی بین تنیدگی تحصیلی و مقیاس عاطفه منفی را افزایش داد. در نهایت، از بین سبک‌های مقابله، سبک‌های مسأله‌مدار و هیجان‌مدار رابطه منفی بین تنیدگی تحصیلی و رضایت از زندگی را کاهش دادند.

نتایج پژوهش حاضر، هم‌سو با یافته‌های تورشیم و وولد [۲]، میسرا و مک‌کین [۳۶]، دینر [۲۲] مک‌گنورگ و همکاران [۳] تورشیم و همکاران [۳۷]، نشان داد که تنیدگی تحصیلی با بهزیستی افراد در ابعاد ذهنی، هیجانی، فیزیکی و روان‌شناختی رابطه دارد. بر این اساس، سالسکی و کارترایت [۹] بر این نکته تأکید ورزیدند که افراد در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زای مشابه، واکنش‌های تنیدگی‌زای یکسانی نشان نمی‌دهند؛ بنابراین بهزیستی آنان به یک اندازه به مخاطره طلبیده نمی‌شود. لازاروس و فولکمن [۸] نشان دادند که تفاوت‌های فردی در بهزیستی و ابعاد مختلف آن در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا به فرآیندهای ارزیابی فردی و راهبردهای مقابله‌ای افراد وابسته است. سؤالی که به ذهن متبادر می‌شود این است که چرا مطالعه مفهوم مقابله در بررسی رابطه بین تنیدگی و بهزیستی افراد با اهمیت به نظر می‌رسد.

بسیاری از اختلالات روانی یا به‌طور مستقیم از تنیدگی ناشی می‌شوند یا تظاهر بیرونی آنها متأثر از تنیدگی است. در مواردی که فرد، سلامت کمی نشان می‌دهد، تنیدگی می‌تواند مشکلات را تشدید کرده و حفظ نماید. اما تفاوت‌های فردی قابل توجهی درباره اثرات تنیدگی به چشم می‌خورد و به‌نظر می‌رسد که عمدتاً به تفاوت‌های فردی در مقابله با تنیدگی مربوط باشد. بنابراین بسیاری از روان‌شناسان سلامت، در سال‌های اخیر توجه خود را به تلاش برای آگاهی یافتن از پیش‌آیندها و پیامدهای شیوه‌های متفاوت مقابله با تنیدگی معطوف داشته‌اند. یافته‌های به‌دست‌آمده از استینر و همکاران [۳۹] هم‌سو با یافته‌های قبلی نشان داد که روش مقابله مسأله‌مدار با شاخص‌های مشکلات، سلامتی و رفتارهای خطرناک همبستگی منفی دارد، درحالی‌که روش مقابله‌ای اجتنابی، همبستگی منفی با این ابعاد نشان می‌دهد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر هم‌سو با ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بررسی نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی در مطالعه رابطه بین ابعاد مختلف تنیدگی با بهزیستی افراد از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. بی‌تردید، همچنان که راسل [۴۱] نشان می‌دهد، تلاش در جهت آگاهی از عوامل میانجی‌گر در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی افراد، محققان را در پیشبرد هدف خود مبنی بر به حداقل رساندن آسیب‌های مرتبط با تنیدگی تحصیلی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، اندیشیدن درباره اهمیت کیفیت زندگی تحصیلی، می‌تواند به‌عنوان نشانگر بهزیستی درخصوص

- year home students. *Personal Individ Differences*. 1999;26(4):665-85.
- 29- Bekker MHJ, Nijssen A, Hens G. Stress prevention training: Sex differences in types of stressors, coping and training effects. *Stress Health*. 2001;17(4):207-18.
- 30- Karatzias A, Power KG, Fleming J, Lennan F, Swanson V. The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Edu Psychol*. 2002;22(1):33-50.
- 31- Misra R, Castillo L. Academic stress among college students: Comparison of american and international students. *International J Stress Manag*. 2004;(11):132-48.
- 32- Gadzella BM. Student-life stress inventory: Identification of and reactions to stressors. *Psychological Rep*. 1994;74(2):395-402.
- 33- Gadzella BM, Stacks JM, Stephens R. College students assess their stressors and reactions to stressors. Paper Presented at the Texas A&M University Assessment Conference Held at College Station. 2004.
- ۳۴- اکبرزاده نسرین. گذر از نوجوانی به پیری (روانشناسی رشد و تحول). تهران: چاپخانه دانشگاه الزهراء. ۱۳۷۶.
- 35- Keyes CLM, Shmotkin D, Ryff CD. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *J Personal Soci Psychol*. 2002;82(6):1007-22.
- 36- Misra R, McKean M. College students' academic stress and relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction. *Am J Health Studies*. 2000;16(1):41-51.
- 37- Torsheim T, Aaroe LE, Wold B. School-related stress, social support and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian J Psychol*. 2003;(44):153-9.
- 38- Hirokawa K, Yagi A, Miyata Y. An examination of the effect of stress management training for Japanese college students of social work. *Int J Stress Manag*. 2002;9(2):113-23.
- 39- Steiner H, Ericson SJ, Hernandez NL, Pavelski R. Coping styles and correlates of health in high school students. *J Adolescent Health*. 2002;30(5):326-35.
- 15- Michie F, Glachan M, Bray D. An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in higher education. *Edu Psychol*. 2001;21(4):455-72.
- 16- Cooper CL, Cooper RTD, Eaker LH. *Living with stress*. Harmondsworth: Penguin; 1988.
- 17- Abouzari R. Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Edu Psychol*. 1988;14(3):323-31.
- 18- Fisher S. *Stress in academic life: The mental assembly line*. Bristol: Society for Research into Higher Education and Open University Press; 1994.
- 19- Carveth JA, Geese T, Moss N. Survival strategies for nurse midwifery students. *J Nurs Midwif*. 1996;(41):50-4.
- 20- Sue S, Okazaki S. Asian-american educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *Am Psychologist*. 1990;45(8):913-20.
- 21- Lee M, Larson R. The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress and depression. *J Youth Adolesc*. 2000;29(2):249-72.
- 22- Ang RP, Huan V. Academic expectations stress inventory: Development, factory Analysis, reliability and Validity. *Edu Psychological Measur*. 2006;66(3):522-39.
- 23- Thoits PA. Stress, coping and social support processes: Where are we? What next?. *J Health Soci Beh*. 1995;(35):53-79.
- 24- Winkelman M. Culture shock and adoption. *J Counsel Dev*. 1994;(73):121-6.
- 25- Mori SC. Addressing the mental health concerns of international students. *J Counsel Dev*. 2000;(78):137-44.
- 26- Tamers LK, Janicki D, Helgeson VS. Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personal Soci Psychol Rev*. 2002;6(1):2-30.
- 27- Endler ND, Parker JDA. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *J Personal Soci Psychol*. 1990;58(5):844-54.
- 28- Halamandaris KF, Power KG. Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first