

## روابط بین نورزگرایی، سبک‌های مقابله، تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرها و بهزیستی ذهنی\*

Relationships among Neuroticism, Coping Styles, Academic Stressors,  
Reactions to Stressors and Subjective Well-being\*

Omid Shokri,<sup>□</sup> M.Sc.; Parvin Kadivar, Ph.D.

Hassan Reza Zeinabadi, M.Sc.

Fariborz Geravand, M.Sc.; Ziba Ghanaei, M.Sc.

Zahra Naghsh, M.Sc.; Reza Ali Tarkhan, M.Sc.

امید شکری\*\*؛ دکتر پروین کدیور\*\*\*

حسن رضا زین آبادی\*\*\*\*

فریبرز گراوند؛ زیبا غنائی\*\*\*\*\*

زهره نقش؛ رضا علی طرخان\*\*\*\*\*

### Abstract

This study examined the relationships among five constructs: Neuroticism, coping styles, academic stressors, reactions to stressors and subjective well-being among 419 university students (166 males 235 females). Structural equation modeling was used to assess the relationships among the latent and measured variables in the conceptual model. Results indicated that higher levels of subjective well-being were predicted by lower scores of neuroticism factor, higher scores of task oriented coping style- and conversely scores of emotion oriented coping style -and lower levels of academic stressors and reactions to stressors. Results also indicated that the relationships between neuroticism, academic stressors, reactions to stressors and subjective well-being were mediated by task

### چکیده

پژوهش حاضر روابط بین سازه‌های پنجگانه نورزگرایی، سبک‌های مقابله، تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرها و بهزیستی ذهنی ۴۱۹ دانشجوی (۱۶۶ پسر و ۲۵۳ دختر) را بررسی نموده است. به منظور ارزیابی روابط بین متغیرهای مکنون و اندازه‌گیری شده در الگوی مفهومی، از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که سطوح بالاتر بهزیستی ذهنی از طریق نمرات پایین‌تر در عامل نورزگرایی، نمرات بالاتر در سبک مقابله مسئله مدار- و بالعکس نمرات پایین‌تر در سبک مقابله هیجان مدار- و تجربه سطوح پایین‌تر تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها پیش‌بینی شد. همچنین نتایج نشان داد که رابطه بین عامل نورزگرایی، تنشگرها، واکنش‌ها به تنشگرها و بهزیستی ذهنی از طریق سبک‌های مقابله مسئله مدار و هیجان مدار، رابطه بین عامل

\* Teacher Training University. Theran, I.R. Iran.

□ oshokri@yahoo.com

\* دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۴/۱۰، تصویب نهایی: ۱۳۸۷/۳/۲۶

\*\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی \*\* استاد دانشکده روان

شناسی و علوم تربیتی \*\*\*\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی

\*\*\*\*\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی \*\*\*\*\* کارشناس ارشد

تحقیقات تربیتی

and emotion oriented coping styles; the relationship between neuroticism and reactions to stressors was mediated by academic stressors; and the relationship between neuroticism and well-being was mediated by reactions to stressors. Higher academic stressors predicted grater reactions to stressors and lower scores of well-being. All of the regression weights in the model were statistically significant, and the model's predictors accounted for 35% of the variance in subjective well-being.

**Keywords:** personality traits, coping styles, academic stressors, reactions to stressors, subjective well-being, Structural Equation Modeling (SEM)

نورزگرایی، واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق تنشگرهای تحصیلی و رابطه بین عامل نورزگرایی و بهزیستی ذهنی از طریق واکنش‌ها به تنشگرها میانجی‌گری شد. سطوح بالاتر تنشگرهای تحصیلی نیز تجربه سطح بالاتری از واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و نمرات پایین‌تر بهزیستی ذهنی را پیش‌بینی کرد. در این الگو تمام وزن‌های رگرسیونی از نظر آماری معنادار بوده و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده، الگو ۳۵٪ از واریانس «بهزیستی ذهنی» را تبیین کردند.

**کلید واژه‌ها:** نورزگرایی، سبک‌های مقابله، تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرها، بهزیستی ذهنی، الگویابی معادلات ساختاری.



## ● مقدمه

شادکامی چیست و چگونه تعیین شده یا حاصل می‌گردد؟ اخیراً گستره قابل توجهی از مطالعات زمینه پاسخدهی به چنین سؤالاتی را فراهم نموده‌اند (دینر، ۲۰۰۰؛ هاریس و لیستی، ۲۰۰۵). غالب مطالعات معاصر شادکامی را به مثابه «بهزیستی ذهنی»<sup>۱</sup> -ارزیابی‌های افراد از خودشان درباره ابعاد به هم وابسته اما از نظر تجربی مستقل عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت کلی از زندگی - قلمداد می‌نمایند (استونز و کوزما<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵؛ به نقل از هاریس و لیستی، ۲۰۰۵). از نقطه نظر دینر (۱۹۸۴؛ به نقل از هاریس و لیستی، ۲۰۰۵) نظریه‌های روانشناختی بهزیستی ذهنی بر اساس اینکه آنها نسبت به اثرات «پایین‌بالا»<sup>۳</sup> (بیرونی / موقعیتی) یا اثرات «بالا-پایین»<sup>۴</sup> (صفات درونی و فرایندها) پیش‌بینی‌کننده‌های بهزیستی ذهنی تأکید می‌کنند، از یکدیگر متمایز شوند. در نظریه‌های پایین - بالا، بهزیستی ذهنی محصول مجموعه لحظات خوشایند و ناخوشایند است. به عبارت دیگر، از آنجا که فرد در مقایسه با لحظات ناخوشایند، لحظات خوشایند بیشتری را تجربه می‌کند، شاد به نظر می‌رسد (ریف<sup>۵</sup>، و همکاران، ۱۹۹۳؛ به نقل از هاریس و لیستی، ۲۰۰۵). با این وجود، چنان‌که انتظار می‌رود همبسته‌های بیرونی بهزیستی ذهنی (مثلاً اسباب آرامش و پیوندهای اجتماعی) فقط ۱۵-۱۰ درصد واریانس بهزیستی ذهنی را تبیین می‌کنند (آرجیل، ۱۹۹۹). در رویکردهای بالا - پایین، بهزیستی ذهنی محصول صفات

درونی و فرایندهای روانشناختی (دینر، ۲۰۰۰) از قبیل حالات خلقی، اهداف، سبک‌های مقابله و فرایندهای انطباقی است (دینر و همکاران، ۱۹۹۹). لذا، در این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش کاراتزیس و همکاران، (۲۰۰۲) در بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی تحصیلی و اثربخشی آن از «رویکرد نشانگرهای ذهنی»<sup>۷</sup> در برابر «رویکرد نشانگرهای عینی»- استفاده شده است. رویکرد نشانگرهای ذهنی عمدتاً در بردارنده عواملی است که برای یادگیرندگان معنایی فردی به همراه داشته و به مثابه «بهریستی ذهنی» آنها نگریسته می‌شود. در مقابل، «رویکرد نشانگرهای عینی»، اثربخشی یک محیط تحصیلی را از طریق تأکید بر عوامل کمی از قبیل عملکرد دانش آموزان در امتحانات ارزیابی می‌کند. با توجه به اهمیت موضوع، در این پژوهش سعی شده است با استناد به رویکردهای بالا- پایین در حوزه مطالعاتی بهرستی ذهنی، نقش پیش‌بینی کننده عامل نورزگرایی، سبک‌های مقابله، تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به این تنشگرها مورد بررسی قرار گیرد.

الگوی پنج عامل بزرگ شخصیت برای محققان علاقه‌مند به شناسایی تفاوت‌های فردی زیربنایی در شخصیت، به مثابه یک کشف بنیادی به نظر می‌رسد. در مجموع، الگوی پنج عامل بزرگ یک سنخ‌شناسی فراگیر مشتمل بر پنج عامل نسبتاً پایدار پذیرش، وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی، سازگاری و نورزگرایی است (گلدبرک<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳ و کاستا<sup>۹</sup> و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ به نقل از کورو تکف و هانا، ۲۰۰۴). الگوی پنج عامل بزرگ شخصیت از طریق مطالعات بسیاری که با استفاده از تحلیل عاملی و با محوریت صفات شخصیت انجام شده بدست آمد (آنتونیونی<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۸؛ به نقل از زانگ، ۲۰۰۶). بر این اساس، کاستا و مک‌کری (۱۹۸۵؛ به نقل از هارن و میشل، ۲۰۰۳) با استفاده از تحلیل عاملی به این نتیجه رسیدند که می‌توان بین تفاوت‌های فردی در خصوصیات شخصیتی، پنج بعد عمده را منظور کرد. در این بین، نورزگرایی به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، ترحم جویی، خصومت، تکانش وری، افسردگی و عزت نفس پایین اشاره می‌کند.

به طور کلی، سبک مقابله به تلاش‌های شناختی و رفتاری برای جلوگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی اشاره می‌کند (لازاروس<sup>۱۱</sup> و فولکمن<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۴؛ به نقل از تامرس و همکاران، ۲۰۰۲). اندلر و پارکر (۱۹۹۰) بر اساس تحقیقی به منظور بررسی فرایند مقابله عمومی، افراد را برحسب سه نوع اساسی سبک مقابله‌ای متمایز می‌سازند: سبک مقابله مسئله مدار، سبک مقابله هیجان مدار

و سبک مقابله اجتنابی.

«تندگی تحصیلی» به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند. موریس<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۰؛ به نقل از گادزلاو بالوگلو، ۲۰۰۱) بر عوامل پنجگانه تندگی‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تندگی خود تحمیل شده) و واکنش‌های چهارگانه به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی، هیجانی) تأکید کرد. میشی، گلاچان و بری (۲۰۰۱) بر اساس نتایج مطالعات ابوذری (۱۹۹۴) و فیشر (۱۹۹۴؛ به نقل از میسرا و کاستیلو، ۲۰۰۴) بر نقش با اهمیت و تعیین‌کننده تندگی تحصیلی در شکل‌گیری تجارب دانشجویان تأکید کردند. در یکی از این تحقیقات مربوط به تندگی دوران دانشجویی ساکس (۱۹۹۷) تأکید می‌کند که این تندگی به طور فزاینده‌ای رو به افزایش است.

ابوذری (۱۹۹۴) کوهن<sup>۱۴</sup> و فرازر<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۶؛ به نقل از میسرا و کاستیلو، ۲۰۰۴) خاطر نشان ساختند که دانشجویان در مقاطعی از هر نیمسال تحصیلی، برای مثال در هنگام امتحان و در رقابت با دوستان خود به منظور دستیابی به نمرات بالاتر، تندگی بیشتری را گزارش می‌کنند. سو و اوکازاکی (۱۹۹۰)، لی و لارسن (۲۰۰۰) در تبیین تفاوت موجود در میزان تندگی تحصیلی تجربه شده در میان دانشجویان آسیایی و غیر آسیایی بر نقش با اهمیت انتظارات و معیارهای والدین تأکید کردند.

دانشجویان در مواجهه با عوامل تندگی‌زا، طیف گسترده‌ای از واکنش‌های جسمانی و روانشناختی را نشان می‌دهند. تظاهرات تندگی شامل آسیب‌های جسمانی، کمبود انرژی مزمن، فقر انگیزشی، سردرد، مشکلات گوارشی، مشکلات خواب است. برخی از محققان دیگر در بیان واکنش‌های مربوط به تندگی بر اضطراب و افسردگی نیز اشاره می‌کنند (موری، ۲۰۰۰).

نتایج مطالعات حجت و همکاران (۲۰۰۳)، موربرگ و برو (۲۰۰۷) نشان داد که عامل نورزگرایی با تندگی تجربه شده در موقعیت‌های آکادمیک رابطه مثبت و معناداری نشان می‌دهد. نتایج مطالعات دورو و پورازلی (۲۰۰۷) و وارد، لئونگ و لو (۲۰۰۴) نشان داد که بین عامل نورزگرایی با تندگی ناشی از فرهنگ پذیری در دانشجویان بین‌المللی رابطه منفی و معنادار و بین عامل پذیرش با تندگی ناشی از فرهنگ پذیری در دانشجویان بین‌المللی رابطه مثبت و

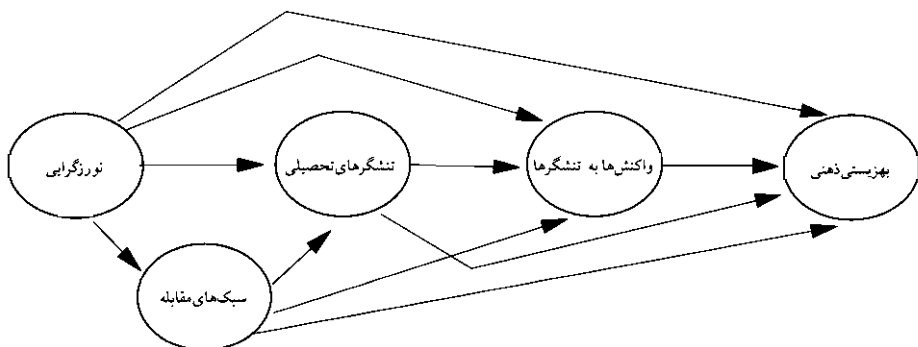
معنادار وجود دارد.

نتایج مطالعه کارور و شیر (۱۹۸۹) در بررسی رابطه سبک مقابله‌ای و مقابله موقعیتی در دانشجویان نشان دادند که در مقایسه با پاسخهای نوعی دانشجویان به تنیدگی، بین شیوه‌های معمولی و موقعیتی مقابله با تنیدگی تفاوت وجود دارد. در بررسی دیگری کارور و شیر (۱۹۹۴) به نقل از استراتز و همکاران، (۲۰۰۰) مقابله «موقعیتی»<sup>۱۶</sup> و «گرایشی»<sup>۱۷</sup> را در تبادیل تنیدگی‌های تحصیلی بررسی کردند. کارور و شیر همسو با فولکمن و لازاروس (۱۹۸۵)؛ به نقل از استراتز و همکاران، (۲۰۰۰) بر سه مرحله مرتبط با امتحان متمرکز شدند: پیش‌بینی قبل از امتحان، انتظار (بعد از امتحان، اما قبل از مشخص شدن نمره‌ها) و نتیجه (بعد از مشخص شدن نمره‌ها). نتایج نشان دادند که مقابله از یک مرحله به مرحله دیگر متفاوت است، اما مقابله گرایشی، مقابله موقعیتی قابل مقایسه را در سطح پائینی پیش‌بینی کرد. نتایج پژوهش استراتز و همکاران (۲۰۰۰) نشان دادند که بین دانشجویان با سبک مسئله‌مدار در مقایسه با دانشجویان هیجان‌مدار، تجربه تنیدگی تحصیلی و همچنین سطح برانگیختگی متفاوت بود. مطالعه‌ها لامنداریس و پاور (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که بین راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار با تنیدگی امتحان رابطه منفی و معنادار و بین راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار با تنیدگی امتحان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که بین تنیدگی تحصیلی با سبک مقابله مسئله‌مدار رابطه منفی، و بین تنیدگی تحصیلی و سبکهای مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی رابطه مثبت وجود دارد.

بررسی‌های به عمل آمده درباره صفات شخصیت و فرایندهای مربوط به «تنیدگی» همواره در صدد پاسخ به این سؤال بودند که چگونه ابعاد شخصیت با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای متفاوت، رابطه نشان می‌دهد. پاره‌ای از مطالعات با تأکید بر نقش بلامنازع صفات شخصیت استفاده متمایز از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار را پیش‌بینی کرده‌اند. دلنگیس و هوتزمن (۲۰۰۵) خاطر نشان می‌سازند که الگوی پنج عامل بزرگ شخصیت در درک رفتارهای مقابله‌ای افراد از کارآمدی بسیار بالایی برخوردار است. پارکر<sup>۱۸</sup> (۱۹۸۶)؛ به نقل از کاردام و کراییک، (۲۰۰۱) نیز خاطر نشان می‌سازد که برون‌گرایی بر سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار و نورزگرایی بر سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار اثر مثبت دارد. بر این اساس، ضرورت توجه به بهزیستی افراد با تأکید بر نقش صفات شخصیت و سبک‌های مقابله با تنیدگی آنها اهمیت غیر

قابل انکاری دارد. نتایج پژوهش هایس و جوزف (۲۰۰۳) همسو با ادبیات پژوهش نشان داد که از بین پنج عامل بزرگ شخصیت «برون گرایی» و «نورزگرایی» قوی ترین پیش بینی کننده های وضعیت «بهزیستی» افراد بودند. مرور ادبیات پژوهش نشان می دهد که علاقه فزاینده ای نسبت به توصیف و بررسی بهزیستی دانشجویان وجود دارد. نتایج مطالعه هاد، و همکاران (۲۰۰۰) نشان داد که دانشجویان با تجربه تیدگی بالا علاوه بر اجتناب از تمرین رفتارهای مربوط به سلامت؛ سطوح پایین تری از عزت نفس و ادراکات مرتبط با وضعیت سلامت را گزارش کردند. نتایج مطالعه انگ و هوان (۲۰۰۶b) نیز در بررسی رابطه بین تیدگی تحصیلی و عقاید خودکشی بر نقش میانجیگر افسردگی تأکید کرد.

بر اساس آن چه گفته شد، پژوهش حاضر در پی آن است که روابط بین نورزگرایی، سبک های مقابله، تنشگرهای تحصیلی، واکنش ها به تنشگرهای تحصیلی و بهزیستی ذهنی دانشجویان را بررسی کند. در الگوی پیشنهادی روابط مستقیم و غیر مستیمی بین سازه های پنج گانه فوق فرض شده است. عامل «نورزگرایی» از طریق پیش بینی یک سبک مقابله نا کارآمد در مواجهه با موقعیت های تیدگی زا از قبیل هیجان مداری، در افزایش سطح تجربه تنشگرهای تحصیلی و واکنش ها نسبت به این تنشگرها و در نهایت با کاهش نمرات در مقیاس های سه گانه «بهزیستی ذهنی» رابطه نشان می دهد. در مقابل، سبک مقابله مسئله مدار از طریق تعدیل اثرات منفی نورزگرایی بر بهزیستی ذهنی و کاهش سطح تجربه تنشگرهای تحصیلی و واکنش ها به تنشگرهای تحصیلی در افزایش نمرات بهزیستی ذهنی مؤثر واقع می شود.



نمودار ۱- الگوی پیشنهادی برای ارتباط بین متغیرهای نورزگرایی و بهزیستی ذهنی با

میانجیگری سبک های مقابله و تیدگی تحصیلی

## ● روش

«جامعه آماری» این پژوهش را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال و مرکز در شهر تهران که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دهند. از بین دانشجویان ۴۱۹ نفر (۱۶۶ پسر و ۲۵۳ 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 ۲۲/۹۶ (۲/۳۶=انحراف معیار، دامنه=۳۰-۱۸)، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۳/۷۵ (۲/۳۶=انحراف معیار، دامنه=۳۰-۱۹) و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۲/۱۷ (۲/۱۳=انحراف معیار، دامنه=۳۰-۱۸) بود. بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها «سیاهه پنج عامل بزرگ شخصیت»، «سیاهه مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا»، «سیاهه تنیدگی دوران دانشجویی» و «مقیاس‌های بهزیستی ذهنی» برای پاسخگویی در اختیار دانشجویان قرار گرفت.

□ الف. «سیاهه پنج عامل بزرگ شخصیت»<sup>۱۹</sup>: این ابزار ویژگی‌های اصلی پنج عامل را از طریق عبارات کوتاه اندازه‌گیری می‌کند. به عبارت دیگر، احساس نیاز نسبت به اندازه‌گیری مؤلفه‌های اصلی پنج عامل شخصیت از طریق عبارات کوتاه، جان، دوناو و کنتل (۱۹۹۱) را به ساخت این سیاهه ترغیب کرد. بر این اساس، این ابزار اندازه‌گیری مؤثر و معطف ابعاد پنج‌گانه شخصیت را وقتی اندازه‌گیری متمایز وجوه فردی منظور نظر نیست، فراهم می‌کند (جان و استیواستوا، ۱۹۹۹). سیاهه پنج عامل شامل ۴۴ سؤال با عبارت کوتاه است که بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ درجه‌بندی می‌شود. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار این ابزار با روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب محاسبه شده آن برای عامل نورزگرایی ۰/۸۰ بدست آمد.

□ ب. «سیاهه مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا»<sup>۲۰</sup>: اندلرو پارکر (۱۹۹۰) این ابزار را برای ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای که توسط افراد در موقعیت‌های تنیدگی‌زا مورد استفاده قرار می‌گیرد، مطرح نمودند. این آزمون شامل ۴۸ سؤال می‌باشد که پاسخ‌های هر سؤال از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) مشخص شده است. در نهایت سبک غالب فرد با توجه به نمره‌هایی که در آزمون کسب می‌کند مشخص می‌گردد. نتایج یافته‌های اندلرو پارکر (۱۹۹۰) و تحقیقات متعدد داخل کشور بیانگر معتبر بودن آزمون مورد نظر است. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار برای هر یک از سبک‌های مسئله مدار، هیجان مدار، و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۷۶ به دست آمد.

□ ج. «سیاهه تنیدگی دوران دانشجویی»<sup>۲۱</sup> گادزلا (۱۹۹۱)، این ابزار را به منظور مطالعه عوامل

تندگی‌زای زندگی دانشجویان و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. و در واقع یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سؤال در ۹ طبقه تشکیل شده است. این ابزار بر الگوی نظری توصیف شده به وسیله موریس (۱۹۹۰) مبتنی است. الگوی مزبور ۵ نوع (طبقه) عامل تندگی‌زا (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و تندگی خود تحمیلی) و ۴ نوع (بخش) واکنش نسبت به عوامل تندگی‌زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر خرده مقیاس برای بدست آوردن یک نمره کلی، سؤالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان دهنده تندگی تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به تندگی است. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تندگی خود تحمیل شده به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۸، ۰/۷۱، ۰/۷۳ و برای خرده مقیاس‌های واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۷۱ بدست آمد (به نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱).

□ د. «مقیاس‌های بهزیستی ذهنی»: فرض بر این است که رضایت از زندگی بعد شناختی و عاطفه مثبت و عدم وجود عاطفه منفی نیز بعد هیجانی بهزیستی ذهنی را اندازه‌گیری می‌کنند. البته ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که تمایز بین رضایت از زندگی و عاطفه مثبت - منفی بیشتر کیفی به نظر می‌رسد. به عبارت دیگر، در حالی که رضایت از زندگی به قضاوت شناختی و کل نگرانه فرد از زندگی خود به صورت یک کل اشاره می‌کند عاطفه مثبت و منفی به صورت تجربه، گستره‌ای از عواطف مثبت و منفی تعریف می‌شود. بهزیستی ذهنی به نمرات به دست آمده از مقیاس‌های عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت کلی از زندگی اشاره می‌کند. مؤلفه رضایت کلی از زندگی به وسیله یک مقیاس تک سؤالی و مؤلفه‌های 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»<sup>۲۲</sup> کاترل (۱۹۶۵)، به نقل از کیز و همکاران، (۲۰۰۲) بررسی گردید. لازم به ذکر است که سئوالهای «مقیاس عاطفه منفی» به صورت معکوس نمره‌گذاری شدند. در مطالعه حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۹ بدست آمد. و به منظور ارزیابی روابط بین متغیرهای مکنون و اندازه‌گیری شده در الگوی مفهومی، از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد.

#### ● یافته‌ها

○ جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان را در هر یک متغیرهای پژوهش



شامل نورزگرایی، سبک‌های مقابله، تنش‌گرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنش‌گرها و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی نشان می‌دهد.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار دانشجویان در عامل نورزگرایی، سبک‌های مقابله،

تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی

شاخص‌ها	نورزگرایی	سبک مدار	سبک مبارزه	سبک هیجان‌مدار	سبک تسلیم	تاکتیک	قادر	قادر	توانمند	توانمند	خودتسلیم	خودتسلیم	فرارگری	مقابله	رقابتی	شکایتی	مقابله‌مدار	مقابله‌سبکی	رضایت از زندگی
میانگین	۲۳/۲۹	۵۹/۱۵	۴۸/۲۲	۴۰/۴۶	۲۰/۶۳	۲۰/۵۳	۲۰/۸۶	۲۰/۹۲	۳۰/۲۴	۲۰/۲۰	۲۰/۹۲	۲۰/۱۴	۳۰/۱۴	۱۹/۸۲	۲۱/۸۲	۵۰/۹۴			
انحراف معیار	۶/۷۳	۹/۴۱	۱۰/۱۹	۱۲/۶۵	۰/۶۰	۰/۸۱	۰/۷۹	۰/۷۲	۰/۶۸	۰/۶۸	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹	۰/۶۹

○ به منظور پیش‌بینی «بهزیستی ذهنی»، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق روش الگویابی معادلات ساختاری بررسی شد. از آن جهت SEM انتخاب شد که این رویکرد از «روش‌های تربیتی حداقل مجذور» برتر بوده و می‌تواند به منظور ارزیابی کفایت الگوهای نظری، مقایسه الگوها و همچنین برآورد پارامترهای الگو در بین گروه‌های مختلف، مورد استفاده قرار گیرد. از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو، و از شاخص مجذور خی دو، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $c^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای، شاخص نیکویی برازش، «شاخص نیکویی برازش انطباقی»<sup>۲۵</sup> «باقیمانده مجذور میانگین»<sup>۲۶</sup> و «خطای ریشه مجذور میانگین تقریب»<sup>۲۷</sup> برای برازش الگو استفاده شد.

الگوی پیشنهادی روابط بین نورزگرایی، سبک‌های مقابله، تنشگرهای تحصیلی، واکنش به تنشگرهای تحصیلی و بهزیستی ذهنی را ارزیابی کرد.

○ با توجه به الگوی پیشنهادی، نمرات بالا در «نورزگرایی»، نمرات پایین در سبک مقابله «مسئله‌مدار» و «بهزیستی ذهنی» و نمرات بالا در سطوح بالاتر «تنشگرهای تحصیلی» و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی را پیش‌بینی کرد. در این الگو، رابطه بین عامل «نورزگرایی»، «تنشگرها»، واکنش‌ها به تنشگرها و بهزیستی ذهنی از طریق سبک «مقابله مسئله‌مدار» رابطه بین عامل نورزگرایی، واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق تنشگرهای تحصیلی و رابطه بین عامل نورزگرایی و بهزیستی ذهنی از طریق واکنش‌ها به تنشگرها میانجی‌گری شد. سطوح بالاتر «تنشگرهای تحصیلی» سطوح بالاتر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و نمرات پایین‌تر در «بهزیستی ذهنی» را پیش‌بینی کرد. سطوح بالاتر بهزیستی ذهنی از طریق نمرات پایین‌تر در عامل

نورزگرایی، نمرات بالاتر در سبک مقابله مسئله مدار، تجربه سطوح پایین تر تنشگرهای تحصیلی و واکنش ها به این تنشگرها پیش بینی شد.

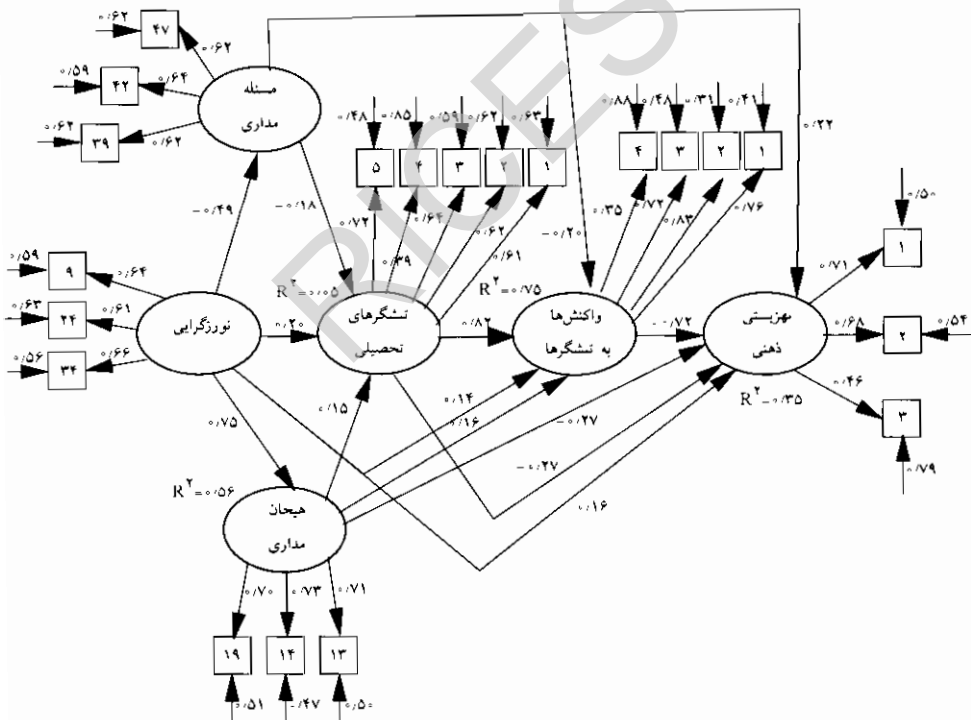
○ با توجه به این الگو، نمرات بالا در «نورزگرایی»، نمرات بالا در سبک «مقابله هیجان مدار»، «تنشگرهای تحصیلی» و واکنش ها به تنشگرها و نمرات پایین بهزیستی ذهنی را پیش بینی کرد. در این الگو، رابطه بین عامل نورزگرایی، تنشگرها، واکنش ها به تنشگرها و بهزیستی ذهنی از طریق سبک مقابله هیجان مدار، رابطه بین عامل نورزگرایی، واکنش ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق تنشگرهای تحصیلی و رابطه بین عامل نورزگرایی و بهزیستی ذهنی از طریق واکنش ها به تنشگرها میانجی گری شد. سطوح بالاتر تنشگرهای تحصیلی سطوح بالاتر واکنش ها به تنشگرهای تحصیلی و نمرات پایین تر در بهزیستی ذهنی را پیش بینی کرد. سطوح بالاتر بهزیستی ذهنی از طریق نمرات پایین تر در عامل نورزگرایی و سبک مقابله هیجان مدار، تجربه سطوح پایین تر تنشگرهای تحصیلی و واکنش ها نسبت به این تنشگرها پیش بینی شد.

○ عامل «نورزگرایی»، «سبک های مقابله» (مسئله مداری و هیجان مداری)، «تنشگرهای تحصیلی»، «واکنش به تنشگرهای تحصیلی» و «بهزیستی ذهنی» سازه های مکنون الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر است. عامل نورزگرایی ۳ نشانگر سبک های مقابله مسئله مدار و هیجان مدار هر یک ۳ نشانگر، تنشگرهای تحصیلی ۵ نشانگر شامل نا کامی ها، تعارض ها، فشارها، تغییرها و تنیدگی تحمیل شده، واکنش ها به تنشگرهای تحصیلی ۴ نشانگر شامل واکنش های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی، و بهزیستی ذهنی نیز شامل ۳ نشانگر (عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت از زندگی) است. تمام نشانگرها مربوط به سازه های مکنون در الگو، ضرایب مسیر بالایی را نشان دادند. ترتیب ضرایب در الگو برای عامل نورزگرایی از ۰/۶۱ تا ۰/۶۶، سبک مقابله مسئله مدار از ۰/۵۹ تا ۰/۶۲، سبک مقابله هیجان مدار از ۰/۷۰ تا ۰/۷۳، تنشگرهای تحصیلی از ۰/۳۸ تا ۰/۷۱، واکنش به تنشگرهای تحصیلی ۰/۳۴ تا ۰/۸۳، و بهزیستی ذهنی ۰/۴۶ تا ۰/۷۱ به دست آمد.

○ در الگوی پیشنهادی آزمون مجذور خی به منظور بررسی برازش الگوی کلی،  $p < ۰/۰۱$ ،  $\chi^2(۶۱۹, N=۴۱۹)=۱۲۶۴$  نشان می دهد که بین الگوهای پیشنهاد شده و مشاهده شده هماهنگی ضعیفی وجود دارد. لذا فرض صفر درباره برازش الگو با داده ها رد می شود. لازم به ذکر است از آنجاکه آزمون مجذور خی برازش کامل الگو، یک راهبرد تصمیم گیری دو شقی فراهم می آورد، میزان برازش را بر روی یک پیوستار نشان نمی دهد (هویل، ۱۹۹۵). علاوه بر این، از آنجاکه این آزمون نسبت به اندازه نمونه و عدم نرمال بودن توزیع نمرات حساس است؛ لذا به

منظور ارزیابی برازش کلی الگو با داده‌ها بیشتر از آماره‌های برازش توصیفی استفاده می‌شود. مقادیر مربوط به هر یک از شاخص‌های نیکویی برازش شامل  $(c^2)$ ،  $(c^2/df)$ ، «شاخص برازش مقایسه‌ای»، «شاخص نیکویی برازش»، «شاخص نیکویی برازش انطباقی»، «باقیمانده مجذور میانگین» و «خطای ریشه مجذور میانگین تقریب» به ترتیب ۱۱۲۴، ۱/۹۰، ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۴۸ و ۰/۳۷ به دست آمده که نشان می‌دهند الگو با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

○ بر اساس الگوی تابع ساختاری، اثر غیر مستقیم عامل نورزگرایی بر تنشگرهای تحصیلی از طریق سبک مقابله مسئله مدار (۰/۰۷) و اثر غیر مستقیم عامل نورزگرایی بر تنشگرهای تحصیلی از طریق سبک مقابله هیجان مدار (۰/۱۱)؛ اثر غیر مستقیم نورزگرایی بر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق سبک مقابله مسئله مدار و تنشگرهای تحصیلی (۰/۳۰) و اثر غیر مستقیم عامل



نمودار ۲- الگوی تابع ساختاری پس از برازش داده‌ها با الگوی مفروض

نکته: در متغیر مکنون «تنشگرهای تحصیلی» نشانگرهای ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ به ترتیب به «تندگی خود تحمیل شده»، «تغییرات»، «فشارها»، «تعارض‌ها» و «ناکامی‌ها»؛ در متغیر مکنون واکنش‌ها به تنشگرها نشانگرهای ۱، ۲، ۳ و ۴ به ترتیب به «واکنش‌های فیزیولوژیک»، «هیجانی»، «رفتاری» و «شناختی» و در نهایت در متغیر مکنون بهرزیستی ذهنی نشانگرهای ۱، ۲ و ۳ به ترتیب به «بهرزیستی مثبت»، «منفی» و «رضایت از زندگی» مربوط است.

نورزگرایی بر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق سبک مقابله هیجان‌مدار و تنشگرهای تحصیلی معنادار به دست آمد ( $0/38$ )؛ اثر غیرمستقیم نورزگرایی بر بهزیستی نیز از طریق سبک مقابله مسئله‌مدار، تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی ( $0/28$ ) و اثر غیر مستقیم عامل نورزگرایی بر بهزیستی ذهنی از طریق سبک مقابله هیجان‌مدار، تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی نیز معنادار به دست آمد ( $0/53$ )؛ اثر غیر مستقیم سبک مقابله مسئله‌مدار بر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق تنشگرهای تحصیلی معنادار به دست آمد ( $0/15$ ) و اثر غیر مستقیم سبک مقابله هیجان‌مدار بر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق تنشگرهای تحصیلی معنادار به دست آمد ( $0/13$ )؛ اثر غیر مستقیم سبک مقابله مسئله‌مدار بر بهزیستی ذهنی از طریق تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی ( $0/31$ ) و اثر غیر مستقیم سبک مقابله هیجان‌مدار بر بهزیستی ذهنی از طریق تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی ( $0/28$ )؛ و اثر غیر مستقیم تنشگرهای تحصیلی بر بهزیستی ذهنی از طریق واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی معنادار ( $0/27$ ) معنادار به دست آمد. بر اساس الگوی مزبور، اثر کل عامل نورزگرایی بر تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و بهزیستی از طریق سبک مقابله مسئله‌مدار به ترتیب  $0/27$ ،  $0/44$  و  $0/44$ ؛ اثر کل عامل نورزگرایی بر تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و بهزیستی از طریق سبک مقابله هیجان‌مدار به ترتیب  $0/31$ ،  $0/52$  و  $0/69$ ؛ اثر کل سبک مقابله مسئله‌مدار بر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و بهزیستی ذهنی به ترتیب  $0/35$  و  $0/53$ ؛ اثر کل سبک مقابله هیجان‌مدار بر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و بهزیستی ذهنی به ترتیب  $0/29$  و  $0/55$  و اثر کل تنشگرهای تحصیلی بر بهزیستی نیز معنادار به دست آمد ( $0/10$ ).

## ● بحث

○ نتایج نشان داد که در الگو، سطوح بالاتر «بهزیستی ذهنی» از طریق نمرات پایین‌تر در عامل «نورزگرایی»، نمرات بالاتر در سبک مقابله مسئله‌مدار و بالعکس نمرات پایین‌تر در سبک مقابله هیجان‌مدار و تجربه سطوح پایین‌تر تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها پیش‌بینی شد. در این الگو، رابطه بین عامل نورزگرایی، تنشگرها، واکنش‌ها به تنشگرها و بهزیستی ذهنی از طریق سبک مقابله مسئله‌مدار، رابطه بین عامل نورزگرایی، واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی از طریق تنشگرهای تحصیلی و رابطه بین عامل نورزگرایی و بهزیستی ذهنی از طریق واکنش‌ها به تنشگرها میانجی‌گری شد. همچنین، در این الگو، رابطه بین عامل نورزگرایی، تنشگرها،

واکنش‌ها به تشگرها و بهزیستی ذهنی از طریق سبک مقابله هیجان‌مدار، رابطه بین عامل نورزگرایی، واکنش‌ها به تشگرهای تحصیلی از طریق تشگرهای تحصیلی و رابطه بین عامل نورزگرایی و بهزیستی ذهنی از طریق واکنش‌ها به تشگرها میانجی‌گری شد. علاوه بر این، در این الگو، سطوح بالاتر تشگرهای تحصیلی نیز تجربه سطح بالاتری از واکنش‌ها به تشگرهای تحصیلی و نمرات پایین‌تر بهزیستی ذهنی را پیش‌بینی شد.

○ در پژوهش حاضر همسو با ادبیات پژوهش به منظور تبیین رابطه بین عامل «نورزگرایی» با «بهزیستی ذهنی» بر نقش با اهمیت سبک‌های مقابله با تنیدگی تأکید می‌گردد. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که افراد با نورزگرایی بالا در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا از راهبردهای منفعلانه از قبیل اجتناب، خود ملامت‌گری، تفکر آرزومندانه و همچنین شیوه‌های مبتنی بر ستیزه‌جویی بین فردی از قبیل واکنش‌های خصمانه، تخلیه هیجانی (برون‌ریزی هیجانات منفی) استفاده می‌کنند (کاردام و کراییک، ۲۰۰۱؛ هرن و میشل، ۲۰۰۳). لذا، سطوح بالاتر نورزگرایی به طور فزاینده‌ای خطر تجربه عواطف منفی را تشدید می‌کند.

○ نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های میسرا و مک‌کین (۲۰۰۰)، مک‌گنورگ، سمتر و گیلپهان (۲۰۰۵) تورشیم، اروی و وولد (۲۰۰۳) نشان داد که تنیدگی تحصیلی با بهزیستی افراد در ابعاد ذهنی، هیجانی، فیزیکی و روانشناختی رابطه دارد. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) نقل از هیروکاوا و همکاران (۲۰۰۲ a,b) 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 می‌گردد 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 به طور مستقیم از تنیدگی ناشی می‌شوند یا تظاهر بیرونی آنها متأثر از تنیدگی است. در مواردی که یک 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 به نظر می‌رسد که عمدتاً به تفاوت‌های فردی در مقابله با تنیدگی، مربوط است. بنابراین بسیاری از روانشناسان سلامت در سال‌های اخیر توجه خود را به تلاش برای آگاهی یافتن از پیشایندها و پیامدهای شیوه‌های متفاوت مقابله با تنیدگی معطوف داشته‌اند. یافته‌های بدست آمده از اشتیز و همکاران (۲۰۰۲) همسو با یافته‌های قبلی نشان داد که روش مقابله مسئله‌مدار با شاخص‌های مشکلات سلامتی و رفتارهای خطر ساز همبستگی منفی دارد، در حالی که روش مقابله‌ای اجتنابی همبستگی منفی با این ابعاد نشان می‌دهد.

○ لازم به ذکر است که برخی از محدودیت‌های روش شناختی پژوهش حاضر تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول آنکه، نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از بررسی‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خود گزارش دهی به جای بررسی رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. دوم آنکه، همانطور که پیش از این نیز اشاره شد در بررسی عوامل ایجادکننده تنیدگی تحصیلی، نشانگان فرهنگی از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردارند. به عبارت دیگر، نتایج بررسی‌های متفاوت نشان می‌دهند که عوامل ایجادکننده تنیدگی تحصیلی وابسته به فرهنگ‌اند. برای مثال، در جوامع آسیای شرقی و آسیای میانه نقش عامل انتظارات و توقعات والدین از فرزندان خود در بررسی مقوله تنیدگی تحصیلی تعیین‌کننده به نظر می‌رسد. بر این اساس، استفاده از «سیاهه تنیدگی ناشی انتظارات تحصیلی»<sup>۲۸</sup> (انگ و هوان، ۲۰۰۶b) به منظور بررسی مفهوم تنیدگی تحصیلی با تأکید بر نقش فرهنگ ضرورتی اجتناب‌ناپذیر قلمداد می‌گردد. سوم آنکه، همسو با نتایج برخی از مطالعات، بومی یا غیربومی بودن دانشجویان در تجربه تنیدگی تحصیلی از جانب آنان مهم به نظر می‌رسد که در پژوهش حاضر این مسئله مورد غفلت واقع شده است. در نهایت، گفتنی است که پاره‌ای از مطالعات نیز به منظور تبیین تفاوت مشاهده شده در تجربه تنیدگی تحصیلی در بین یادگیرندگان از میان متغیرهای جمعیت شناختی بر عامل جنس تأکید داشته‌اند (میسرا و همکاران، ۲۰۰۰) بنابراین، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که تشابه ساختاری روابط بین متغیرها در الگوی مفهومی در دو جنس مورد توجه قرار نگرفته است. به عبارت دیگر، در پژوهش حاضر آزمون هم‌ارزی ساختاری روابط بین متغیرها در دو جنس از نظر دور مانده است.

○ پژوهش حاضر همسو با ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بررسی نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی در مطالعه رابطه بین عامل روان‌رنجورویی، تشکرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تشکرهای تحصیلی با بهزیستی افراد از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. بی‌تردید همچنان که جونز (۱۹۹۲) نشان داد تلاش محققان در جهت آگاهی از عوامل میانجی‌گر در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی افراد، آنها را در پیشبرد هدف خود دربارۀ کاهش آسیب‌های مرتبط با تنیدگی تحصیلی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، با اندیشیدن دربارۀ اهمیت کیفیت زندگی آکادمیک که می‌تواند به عنوان یک نشانگر بهزیستی یادگیرندگان قابل طرح باشد، کاهش تنیدگی تحصیلی در یادگیرندگان از طریق درک این پدیده پیچیده و پرهزینه و آموزش راهبردهای مقابله‌ای کارآمد ضروری به نظر می‌رسد. بر این اساس، تلاش در جهت

تغییر راهبردهای مقابله‌ای یادگیرندگان از طریق مداخلاتی نظیر «آموزش اسنادی»<sup>۲۹</sup>، «آموزش شبه‌سازی ذهنی»<sup>۳۰</sup> و آموزش راهبردهای مقابله‌ای مؤثر 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 مسئله مدار رغبتی نشان نمی‌دهند (اسناد ثابت و غیر قابل مهار). قدر مسلم بازآموزی اسنادی می‌تواند برای تغییر اسنادهای بدکارکرد از قبیل اسنادهای ثابت و غیر قابل مهار به اسنادهای قابل کنترل و متغیر مؤثر واقع شود. فرض بر آن است که اسنادهای کارآمد در مقایسه با اسنادهای ناکارآمد افکار و راهبردهایی را به منظور مقابله مؤثر با تنیدگی در ابعاد مختلف آن از جمله تنیدگی تحصیلی فراهم می‌آورد.

○ ○ ○

#### یادداشت‌ها

- |   |   |
|---|---|
| 1- Well-being                                       | 2- Stones   |
| 3- Kozma  | 4- Bottom-up  |
| 5- Top-down   | 6- Rief   |
| 7- Subjective indicators approach                   | 8- Goldberg   |
| 9- Costa  | 10- Antonioni                                       |
| 11- Lazarus   | 12- Folkman   |
| 13- Morrise   | 14- Kohn  |
| 15- Frazer  | 16- Situational                                     |
| 17- Dispositional                                   | 18- Parkes  |
| 19- Big Five Inventory                              | 20- Coping Inventory for Stressful Situation (CISS) |
| 21- Student-Life Stress Inventory (SLSI)            | 22- Scales of Subjective Wellbeing                  |
| 23- Self-Anchoring Scale                            | 24- Cantril   |
| 25- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)           | 26- Root Mean Square Residual (RMSR)                |
| 27- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) |   |
| 28- Academic expectations stress inventory          | 29- Attributional retraining                        |
| 30- Mental simulation training                      |   |

#### منابع

- شکری، امید؛ کدیور، پروین. و دانش‌ورپور، ز. (۱۳۸۶). نقش سبک‌های مقابله در تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روانشناسان ایرانی. سال سوم، شماره ۱۱، ۲۴۹-۲۵۷.

- Abouzari, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of Control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14(3), 323-331.
- Ang, R. P.; & Huan, V. (2006a). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factory Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.
- Argyle, M. (1999). *Causes and correlates of happiness*. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). New York: Sage.
- 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.
- Duru, F.; & Poyrazli, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99-110.
- Endler, N. D.; & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844-854.
- Gadzella, B. M.; & Baloglu, M. (2001). Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of Student-Life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 84-94.
- Halamandaris, K. F.; & Power, K. G. (1999). Individual differences, Social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.
- Haren, E.; & Mitchell, C. W. (2003). Relationships between the five-factor personality Model and coping styles. *Psychology & Education: An Interdisciplinary Journal*, 40(1), 38-49.
- Harris, P. R.; & Lightsey, O. R. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19, 409-426.
- Hayes, N.; & Joseph, S. (2003). Big 5 correlate of three measures of subjective well-being. *Personality & Individual Differences*, 34(4), 723-727.
- Hirokawa, K.; Yagi, A.; & Miyata, Y. (2002a). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 113-123.
- Hirokawa, K.; Yagi, A.; & Miyata, Y. (2002b). Effects of stress coping strategies on psychological and physiological responses during speeches in Japanese and English. *Social Behavior and*



*Personality*, 2002, 30(2), 203-212.

- Hojat, M.; Gonnella, J. S.; Erdmann, J. B.; & Vogel, W. H. (2003). Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 35, 219-235.
- Hudd, S. S.; Dumalo, J.; Erdmann-Sager, D.; Murray, D.; Phan, E.; Soukas, N.; & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-228.
- John, O. P.; Donahue, E. M.; & Kentle, R. L. (1991). *The big five inventory-version 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California.
- John, O. P.; & Srivastava, S. (1999). The big five taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives. Pervin, L. A.; & John, O. P. (Ed.), *Handbook of Personality Theory and Research*. (pp. 102-138). The Guilford Press.
- Jones, R. J. (1992). Gender Specific Differences in the Perceived Antecedents of Academic stress. *Gender Specific Differences*, 1-12.
- 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.
- Kardum, I.; & Krapic, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 30, 503-515.
- Keyes, C. L. M.; Shmotkin, D.; & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6) 1007-1022.
- Korotkove, D.; & Hannah, T. E. (2004). The five-factor model of personality: strengths and limitations in predicting health status, sick-role and illness behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 187-199.
- Lee, M.; & Larson, R. (2000). The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-272.
- MacGeorge, E. L.; Samter, W.; & Gillihan, S. J. (2005). Academic Stress, Supportive Communication, and Health. *Communication Education*, 54(4), 365-372.
- Michie, F.; Glachan, M.; & Bray, D. (2001). An Evaluation of Factors Influencing the Academic Self-Concept, Self-Esteem and Academic Stress for Direct and Re-entry Students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21(4), 455-472.
- Misra, R.; & Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of

- American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148.
- Misra, R.; & McKean, M. (2000). College Students' Academic Stress and Relation to their Anxiety, Time management, and Leisure Satisfaction. *American Journal of Health Studies*: 16(1). 41-51.
- Misra, R.; McKean, M.; West, S.; & Tony, R. (2000). Academic Stress of Colloeege Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236-246.
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137-144.
- Murberg, T. A.; & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*, 30(2), 203-212.
- Sax, L. J. (1997). Health trends among college freshman. *Journal of American college Health*, 45, 252-262.
- Steiner, H.; Ericson, S. J.; Hernandes, N. L.; & Pavelski, R. (2002). Coping styles and correlates of health in high school students. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 326-335.
- Struthers, C. W.; Perry, R. P.; & Menec, V. H. (2000). An examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- Sue, S.; & Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.
- Tamers, L. K.; Janicki, D.; & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 2-30.
- Torsheim, T.; Aaroe, L. E.; & Wold, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Schandinavian Journal of Psychology*, 44, 153-159.
- Ward, C.; Leong, C. H.; & Low, M. (2004). Personality and sojourner adjustment: An exploration of the big five and cultural fit proposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 137-151.
- Zhang, L. F (2006). Thinking styles and the big five personality traits revised. *Personality and Individual Differences*, 40, 1177-1187.