

نقش سبکهای مقابله در تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

The Role of Coping Styles in Academic Stress and Academic Achievement

Omid Shokri

PhD Student

Teacher Training University

Parvin Kadivar, PhD

Teacher Training University

دکتر پروین کدیور

دانشگاه تربیت معلم

امید شکری

دانشجوی دکتری

دانشگاه تربیت معلم

Zohreh Daneshvarpour

Postgraduate Student

Teacher Training University

زهرة دانشورپور

دانشجوی کارشناسی ارشد

دانشگاه تربیت معلم

Abstract

In order to study the role of coping styles on academic stress and academic achievement 253 female and 144 male Iranian university students were asked to complete the Student Life Stress Inventory (SLSI; Gadzella, 1991) and the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS, Endler & Parker, 1990). Data showed negative correlations between academic achievement and academic stress, and between emotion-oriented and avoidant coping styles. The correlation between academic achievement and task-oriented coping style was positive. Academic stress showed a negative relationship with task-oriented coping style and positive relationships with emotion-oriented and avoidant coping styles. Stepwise regression analysis showed that academic stress, task-oriented coping style, emotion-oriented coping style, and avoidant coping style respectively accounted for 9%, 3%, 2% and 1% the variance in academic achievement. More precisely, the relationship between academic stress and academic achievement is influenced only by task-oriented and emotion-oriented coping styles. Strategies of promoting effective coping styles among university students are discussed.

Key words: academic stress, academic achievement, coping styles.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مطالعه نقش کنترل‌کننده سبکهای مقابله بر تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان اجرا شد. نمونه‌ای متشکل از ۴۱۹ دانشجو (۱۶۶ پسر و ۲۵۳ دختر) پرسشنامه‌های تنیدگی دوران دانشجویی (گادزلا، ۱۹۹۱) و مقابله با موقعیتهای تنیدگی (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰) را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج همبستگی بین متغیرها نشان داد که بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی، بین سبک مقابله مسئله محور و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت، بین سبکهای مقابله هیجان محور و اجتنابی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی، بین تنیدگی تحصیلی با سبک مقابله مسئله محور رابطه منفی، و بین تنیدگی تحصیلی و سبکهای مقابله‌ای هیجان محور و اجتنابی رابطه مثبت وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای تنیدگی تحصیلی، سبکهای مقابله مسئله محور، هیجان محور و اجتنابی به ترتیب ۹٪، ۳٪، ۲٪ و ۱٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کردند. به عبارت دیگر، رابطه بین تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی فقط تحت تاثیر سبکهای مقابله مسئله محور و هیجان محور قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر بر ضرورت بازشناسی نقش کنترل‌کننده سبکهای مقابله با تنیدگی (مسئله محور و هیجان محور) را در رابطه تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأکید کرد و راهبردهای مؤثر برای ارتقای سبکهای مقابله‌ای کارآمد در دانشجویان مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: تنیدگی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، سبکهای مقابله.

مقدمه

ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تنیدگی تحصیلی^۱ به طور گسترده‌ای بهزیستی روان‌شناختی^۲، سلامت جسمانی و توانشهای شناختی یادگیرندگان در به انجام رسانیدن هر چه مؤثرتر تکالیف درسی را به چالش می‌کشد (کلارک^۳ و ریکر^۴، ۱۹۸۶ نقل از آگان و سیاروشی، ۲۰۰۳؛ فلستن و ویلکاکس، ۱۹۹۲). آن دسته از مهارتهایی که یادگیرندگان به منظور مواجهه کارآمد با عوامل تنیدگی^۵ در موقعیتهای مختلف از جمله موقعیتهای آموزشی به آن نیاز دارند کدامند؟ نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهند که یادگیرندگان در مواجهه با عوامل تنیدگی^۶ واکنشهای متفاوتی در ابعاد رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک نشان می‌دهند (هیروکاوا، یاگی و میاتا، ۲۰۰۲ الف، هیروکاوا، یاگی و میاتا، ۲۰۰۲ ب). با توجه به الگوی تعاملی اضطراب، تنیدگی و شیوه‌های مقابله‌ای (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰) تفاوتی افراد به فرایندهای شناختی و سبکهای مقابله‌ای آنها وابسته است. ادراک فرد از میزان تنیدگی‌زایی موقعیت، پاسخ وی را تغییر می‌دهد. با توجه به اهمیت موضوع در این پژوهش سعی شده است در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی نقش کنترل‌کننده سبکهای مقابله با تنیدگی مورد توجه قرار گیرد.

تنیدگی تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند. موریس (۱۹۹۰)؛ گادزلاو بالوگلو، (۲۰۰۱) بر عوامل پنجگانه تنیدگی‌زا (ناکامیها^۷، تعارضها^۸، فشارها^۹، تغییرات^{۱۰} و خود تحمیل‌گری^{۱۱}) و واکنشهای چهارگانه نسبت به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی، هیجانی) تأکید دارد. میشی، گلاچان و بری (۲۰۰۱)، ابوذری (۱۹۹۴)، کوپر^{۱۲}، کوپر^{۱۳} و ایگر^{۱۴} (۱۹۸۸) نقل از میشی و دیگران، (۲۰۰۱) و فیشر^{۱۵} (۱۹۹۴) نقل از

میسرا و کاستیلو، (۲۰۰۴) بر اهمیت تنیدگی تحصیلی در شکل‌گیری تجربه‌های دانشجویان، در کنار متغیرهای ششگانه دیگر (سن، جنس، انگیزه ادامه تحصیل، حرمت خود کلی^{۱۵}، خودپنداشت تحصیلی^{۱۶}) تأکید کرده‌اند.

به طور کلی، سبک مقابله‌ای به تلاشهای شناختی و رفتاری برای پیشگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی اشاره می‌کند (لازاروس^{۱۷} و فولکمن^{۱۸}، ۱۹۸۴ نقل از تامرس، ژانیکی و هلگسون، ۲۰۰۲). اندلر و پارکر (۱۹۹۰) با بررسی فرایند مقابله عمومی، افراد را برحسب سه نوع اساسی سبک مقابله‌ای متمایز می‌سازند: سبک مقابله‌ای مسئله محور^{۱۹}، سبک مقابله‌ای هیجان محور^{۲۰} و سبک مقابله‌ای اجتنابی^{۲۱}. راهبردهای مقابله‌ای مسئله محور شیوه‌هایی را توصیف می‌کنند که براساس آن فرد اعمالی را که باید برای کاهش یا از بین بردن تنیدگی انجام دهد، در نظر می‌گیرد. رفتارهای مسئله محور، جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر شناختی و اولویت دادن به گامهایی برای مواجهه با مسئله را شامل می‌شود. برعکس، راهبردهای مقابله‌ای هیجان محور شیوه‌هایی را توصیف می‌کنند که براساس آن، فرد بر خود متمرکز می‌شود و تمام تلاش او متوجه کاهش احساسهای ناخوشایند خویش است. واکنشهای مقابله‌ای هیجان محور شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیبجویانه، اشتغال ذهنی و خیالپردازی هستند. بالاخره راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی مستلزم فعالیتها و تغییرات شناختی است که هدف آنها اجتناب از موقعیت تنیدگی‌زا است. رفتارهای مقابله‌ای اجتنابی ممکن است به شکل درگیر شدن در یک فعالیت تازه و یا روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر ظاهر شوند (هالامان دریس و پاور، ۱۹۹۹).

شواهد نشان داده‌اند که مشکلات تحصیلی یکی از متعارف‌ترین منابع تنیدگی در دانشجویان است (آلدوین^{۲۲}

- | | | | |
|-----------------------------|----------------------|-----------------------------------|----------------|
| 1. academic stress | 8. pressures | 15. general self-esteem | 22. Aldwin, C. |
| 2. psychological well-being | 9. changes | 16. academic self concept | |
| 3. Clark, E. L. | 10. self-imposed | 17. Lazarus, R. S. | |
| 4. Rieker, P. P. | 11. Cooper, C. L. | 18. Folkman, S. | |
| 5. stressors | 12. Cooper, R. T. D. | 19. task-oriented coping style | |
| 6. frustration | 13. Eaker, L. H. | 20. emotion-oriented coping style | |
| 7. conflicts | 14. Fisher, S. | 21. avoidant coping style | |

۲۰۰۰؛ دینر^۱، سو^{۱۱}، اسمیت^{۱۲} و شاو^{۱۳}، ۱۹۹۵ نقل از انگ و هوان ۲۰۰۶؛ کاراتریاس، پاور، فلمینگ، لنان و سوانسون، ۲۰۰۲؛ بکر، ۲۰۰۳).

نتایج مطالعه کارور و شی^{۱۴}یر (۱۹۸۹ نقل از استراتز و دیگران، ۲۰۰۰) در بررسی رابطه سبک مقابله‌ای و مقابله موقعیتی در دانشجویان نشان دادند بین شیوه‌های متداول و موقعیتی مقابله با تنیدگی تفاوت وجود دارد. در بررسی دیگری کارور و شی^{۱۴}یر (۱۹۹۴ نقل از استراتز و دیگران، ۲۰۰۰) مقابله موقعیتی^{۱۴} و گرایش^{۱۵} را در تبادل با تنیدگی‌های تحصیلی بررسی کردند و همسو با فولکمن و لازاروس (۱۹۸۵) نقل از استراتز و دیگران، (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 پایینی پیش‌بینی کرد. نتایج پژوهش استراتز و دیگران (۲۰۰۰) نشان دادند که بین دانشجویان با سبک مسئله محور در مقایسه با دانشجویان هیجان محور، تجربه تنیدگی تحصیلی و همچنین سطح برانگیختگی متفاوت بود.

با توجه به آنچه گفته شد، مطالعه حاضر درصدد آن است که از یکسو، در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، نقش کنترل‌کننده سبک‌های مقابله با تنیدگی را مطالعه کند و از سوی دیگر، به بررسی نقش سطوح تنیدگی و سبک‌های مقابله با تنیدگی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان بپردازد. بدین منظور پرسش‌های زیر مطرح شده‌اند:

- آیا رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با کنترل اثر سبک مقابله مسئله محور کاهش می‌یابد؟
- آیا رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با کنترل اثر سبک مقابله هیجان محور کاهش می‌یابد؟
- آیا رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با

و گرینبرگر^۱، ۱۹۸۷ نقل از آگگان و سیاروشی، ۲۰۰۳). تنیدگی مربوط به فعالیت‌های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین (بیکر، ۲۰۰۳؛ ارمسوی، کلیملی و گنچوز، ۲۰۰۵) و پیشرفت تحصیلی ضعیف همراه است (کلارک و ریکر، ۱۹۸۶، لین^۲ و زیپا^۳، ۱۹۸۴، بلانبرگ^۴ و فلاهرتی^۵، ۱۹۸۵ نقل از آگگان و سیاروشی، ۲۰۰۳؛ استراتز، پری و منس، ۲۰۰۰؛ فلستن و ویلکاکس، ۱۹۹۲). بررسی‌های متعددی بر رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ضعیف تأکید کرده‌اند. برای مثال، فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲) نشان داده‌اند که بین سطوح تنیدگی دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه منفی وجود دارد. در پژوهش دیگری استراتز و دیگران (۲۰۰۰) گزارش کرده‌اند که سطوح بالای تنیدگی تحصیلی با نمره‌های پایین درسی همراه است.

نتایج برخی از بررسی‌ها نشان‌دهنده اهمیت سبک‌های مقابله‌ای در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی‌اند (نورمی، آنولا، سالمالا - آرو و لیندروس، ۲۰۰۳؛ استراتز و دیگران، ۲۰۰۰؛ پیکارزکا، ۲۰۰۰؛ هاراکیویکس، بارون، کارتر، لتو و الیوت، ۱۹۹۷). استراتز و دیگران (۲۰۰۰) بر نقش تعدیل‌کننده سبک مقابله‌ای مسئله محور در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأکید کرده‌اند. و نشان داده‌اند که سبک مقابله مسئله محور با انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی بهتر در یادگیرندگان رابطه مثبت دارد. نتایج پژوهش پیکارزکا (۲۰۰۰) نیز مبین این نکته‌اند که تنیدگی و اضطراب یادگیرندگان از طریق راهبردهای مقابله‌ای سازش‌نایافته و برانگیخته‌شدن سطح بهینه تحریک‌پذیری^۶ و فعالیت که برای بهزیستی و پیشرفت تحصیلی آنان مخرب است، مشخص می‌شوند.

برخی از پژوهشگران بر این باورند که تجربه تنیدگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی به کمک متغیرهای درون فردی از قبیل سبک‌های مقابله‌ای قابل تبیین است (موس^۷، ۱۹۷۴ نقل از استراتز و دیگران، ۲۰۰۰؛ کارور^۸ و شیر^۹، ۱۹۸۹، ۱۹۹۴ نقل از استراتز و دیگران،

1. Greenberger, E.
2. Linn, B. S.
3. Zeppa, R.
4. Blunberg, P.

5. Flaherty, J. A.
6. excitability
7. Moos, R. H.
8. Craquver, C. S.

9. Scheier, M. F.
10. Diener, E.
11. Suh, E. M.
12. Smith, H.

13. Shao, L.
14. situational
15. dispositional

کنترل اثر سبک مقابله اجتنابی کاهش می‌یابد؟

- آیا تنیدگی تحصیلی و سبکهای مقابله با تنیدگی، پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند؟

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاههای آزاد اسلامی واحد تهران شمال و واحد تهران مرکز که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. از بین دانشجویان ۴۱۹ نفر (۱۶۶ پسر و ۲۵۳ دختر) با روش نمونه‌برداری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین منظور، دانشجویان دوره کارشناسی در سه مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌برداری مختلف انتخاب شدند: واحد مرحله اول واحد شمال و مرکز، واحد مرحله دوم، دانشکده‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی و واحد مرحله سوم کلاسهای مختلف.

در این پژوهش ابزارهای زیر به کار گرفته شد:

الف) پرسشنامه تنیدگی دوران دانشجویی (SLSI):
گادزلا^۲ (۱۹۹۱) نقل از گادزلا و بالوگلو، (۲۰۰۱) این پرسشنامه را به منظور مطالعه عوامل تنیدگی‌زای زندگی دانشجویان و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش‌دهی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سؤال تشکیل شده و بر مدل نظری توصیف شده به وسیله موریس (۱۹۹۰) نقل از گادزلا و بالوگلو، (۲۰۰۱) مبتنی است.

روایی^۳ و اعتبار^۴ این پرسشنامه در مطالعات قبلی بررسی شده است (گادزلا، ۱۹۹۴، گادزلا و فولوود^۵ و گینتر^۶، ۱۹۹۱ نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱). عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی (SLSI)، براساس زیر مقیاسهای ناکامی (۷ سؤال)، تعارض (۳ سؤال)، تغییرات (۳ سؤال)، فشار (۴ سؤال) و تنیدگی خود تحمیل شده (۶ سؤال) ارزشیابی می‌شوند. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ زیر مقیاسهای ناکامی، تعارض، فشار، تغییرات و تنیدگی خود تحمیل شده را به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۷۱، ۰/۷۵

و ۰/۶۳ گزارش کردند.

واکنش نسبت به عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی شامل زیر مقیاسهای فیزیولوژیک (۱۴ سؤال)، هیجانی (۴ سؤال)، رفتاری (۸ سؤال) و شناختی (۲ سؤال) است. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ زیر مقیاسهای فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۶۸ و ۰/۸۵ گزارش کردند.

در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه تنیدگی دوران دانشجویی با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ به دست آمد.

ب) پرسشنامه مقابله با موقعیتهای تنیدگی‌زا^۷ (CISS):
این پرسشنامه توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) برای ارزیابی انواع سبکهای مقابله‌ای افراد در موقعیتهای تنیدگی‌زا ابداع شده است. این آزمون شامل ۴۸ سؤال است که پاسخ به هر سؤال براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) مشخص و در نهایت سبک غالب فرد با توجه به نمره وی تعیین می‌شود. به عبارت دیگر، هر یک از رفتارها که نمره بالاتری در مقیاس کسب کنند، آن رفتار به عنوان سبک مقابله‌ای ترجیحی فرد در نظر گرفته می‌شود. نتایج یافته‌های اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و تحقیقات متعدد داخل کشور بیانگر معتبر بودن آزمون مورد نظر است. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ به منظور بررسی همسانی درونی برای هر یک از سبکهای مسئله محور، هیجان محور و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۶ به دست آمد.

ج) داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز با توجه به رشته تحصیلی آنان از آموزش هر دانشکده جمع‌آوری شد. به عبارت دیگر، در این پژوهش از میانگین نمره‌های درسی دانشجویان به عنوان شاخص عینی پیشرفت تحصیلی استفاده شد.

درباره روند آماده‌سازی پرسشنامه تنیدگی دوران دانشجویی لازم به ذکر است که این پرسشنامه ابتدا به فارسی ترجمه شد و به دنبال آن از دو متخصص زبان انگلیسی درخواست شد که آن را به انگلیسی برگردانند.

1. Student-Life Stress Inventory (SLSI)
2. Gadzella, B. M.

3. validity
4. reliability

5. Fullwood, H. L.
6. Ginther, D. W.

7. Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های دانشجویان در متغیرهای تنیدگی تحصیلی، سبکهای مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی (n = ۴۱۹)

انحراف استاندارد	میانگین	
۹/۴۱	۵۹/۱۵	مسئله محوری
۱۰/۱۹	۴۸/۲۲	هیجان محوری
۱۲/۶۵	۴۰/۴۶	اجتنابی
۲۸/۶۹	۱۲۹/۵۴	تنیدگی تحصیلی
۱/۷۸	۱۵/۷۰	پیشرفت تحصیلی

همچنین، بین سبک مسئله محور و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار و بین سبکهای مقابله هیجان محور و اجتنابی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. این نتایج منعکس کننده این نکته‌اند که سبک مقابله مسئله محور با تنیدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار و سبکهای مقابله‌ای هیجان محور و اجتنابی با تنیدگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارند.

تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی و فارسی، ارزیابی و از طریق یک «فرایند مرور مکرر» این تفاوتها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، ترادف معنایی دو نسخه فارسی و انگلیسی به دقت مورد بررسی قرار گرفت. به دنبال آن چند نفر از اعضای هیأت علمی روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسشنامه را تایید کردند. به منظور بررسی رابطه بین متغیرهای تنیدگی تحصیلی و سبکهای مقابله‌ای با پیشرفت تحصیلی و همچنین بررسی نقش کنترل کننده سبکهای مقابله در رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به ترتیب از همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تنیدگی تحصیلی، سبکهای مقابله با تنیدگی و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهند که بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی سبکهای مقابله‌ای، تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

	۴	۳	۲	۱	
۱. مسئله محوری					
۲. هیجان محوری				-۰/۱۶**	
۳. اجتنابی			۰/۳۰**	-۰/۰۱	
۴. تنیدگی تحصیلی		۰/۳۹**	۰/۴۴**	-۰/۱۲*	
۵. پیشرفت تحصیلی	-۰/۴۰**	-۰/۱۴**	-۰/۲۱**	۰/۱۶**	

* P < ۰/۰۵

** P < ۰/۰۱

تحصیلی تبیین می‌کند (۳۹/۶۹) = F (۱و۴۱۷) ؛
 $R^2 = ۰/۰۹۲$ ، $P < ۰/۰۰۱$.

در گام دوم، سبک مقابله مسئله محور ۳٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد (۲۳/۸۴) = F (۲ و ۴۱۶) ،
 $P < ۰/۰۰۱$ و رابطه مثبت و معناداری را با پیشرفت تحصیلی نشان داد ($\beta = ۰/۱۱۹$ ، $P < ۰/۰۱$).

به منظور شناسایی نقش کنترل کننده سبکهای مقابله با تنیدگی در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از مدل تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد (جدول ۳).

نتایج تحلیل رگرسیون در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق تنیدگی تحصیلی در گام اول نشان می‌دهند که این متغیر واریانس معناداری را (تقریباً ۹٪) از عملکرد

جدول ۳: تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس سبکهای مقابله با تنیدگی و تنیدگی تحصیلی

مراحل	متغیرها	ضرایب استاندارد نشده	بتا	سطح معناداری
گام اول	تنیدگی تحصیلی	-۰/۰۱۵	-۰/۲۳۷	۰/۰۰۱
گام دوم	مسئله محوری	۰/۰۲۳	۰/۱۱۹	۰/۰۱
گام سوم	هیجان محوری	-۰/۰۱۷	-۰/۱۰۱	۰/۰۳۹
گام چهارم	اجتنابی	-۰/۰۰۴	-۰/۰۲۶	۰/۶۱۱

می‌پایند که تنیدگی تحصیلی با پیشرفت رابطه منفی نشان می‌دهد و کنترل واریانس مشترک تنیدگی تحصیلی با سبکهای مقابله هیجان محور و اجتنابی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق تنیدگی تحصیلی منجر به کاهش مقدار β تنیدگی تحصیلی می‌شود.

بحث و تفسیر

نتایج همبستگی بین متغیرها نشان دادند که بین تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار، بین سبک مقابله مسئله محور با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار، بین سبکهای مقابله هیجان محور و اجتنابی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار، بین تنیدگی تحصیلی با سبک مقابله مسئله محور رابطه منفی معنادار و بین اجتنابی با سبکهای مقابله هیجان محور و اجتنابی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان دادند که متغیرهای تنیدگی تحصیلی، سبکهای مقابله مسئله محور، هیجان محور و اجتنابی به ترتیب ۹٪، ۳٪، ۲٪ و ۱٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کردند. به عبارت دیگر، این نتایج مبین آن هستند که رابطه بین تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی به وسیله سبکهای مقابله مسئله محور و هیجان محور و نه سبک مقابله اجتنابی تحت تأثیر قرار می‌گیرند.

یافته پژوهش حاضر درباره رابطه منفی معنادار تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی با مطالعات بکر (۲۰۰۳)؛ ارمسوی، کلیملی و گنچوز (۲۰۰۵)؛ کلارک و ریکر (۱۹۸۶) نقل از آگان و سیاروشی، (۲۰۰۳)؛ لین و زیپا (۱۹۸۴) نقل از آگان و سیاروشی، (۲۰۰۳)؛ بلانبرگ و فلاهرتی (۱۹۸۵) نقل از آگان و سیاروشی، (۲۰۰۳)؛

در گام سوم، متغیر سبک مقابله هیجان محور وارد معادله شد و تقریباً ۲٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد ($P < ۰/۰۰۱$ ، $R^2 = ۰/۰۱۸$ ، $F(۳ و ۴۱۵) = ۱۶/۸۵$). در گام چهارم، متغیر سبک مقابله اجتنابی وارد معادله شد و تقریباً ۱٪ از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد ($P < ۰/۰۰۱$ ، $R^2 = ۰/۰۰۸$ ، $F(۳ و ۴۱۵) = ۱۲/۶۴$).

لازم به توضیح است که مقدار β تنیدگی تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با کنترل سطوح سه‌گانه سبکهای مقابله با تنیدگی کاهش یافت. به عبارت دیگر، نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی توجه به نقش کنترل‌کننده سبکهای مقابله با تنیدگی (مسئله محور و هیجان محور) حائز اهمیت است. کاهش β تنیدگی تحصیلی بیانگر آن است که متغیر مرتبه جدید (سبک مسئله محور) رابطه بین متغیر مرتبه قبل (تنیدگی تحصیلی) و متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی) را تحت تأثیر قرار داده است. به عبارت دیگر، کاهش مقدار β تنیدگی تحصیلی در مرتبه جدید در شرایطی به وقوع می‌پیوندد که تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی نشان می‌دهد و کنترل واریانس مشترک تنیدگی تحصیلی و سبک مسئله محور در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق تنیدگی تحصیلی کاهش می‌یابد. یافته فوق نشان می‌دهد که سبک مسئله محور می‌تواند سهم منفی و معنادار تنیدگی تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد. همچنین نتایج نشان دادند که مقدار β تنیدگی تحصیلی با ورود متغیرهای سبکهای مقابله هیجان محور و اجتنابی در مرتبه جدید کاهش یافت. به عبارت دیگر، کاهش مقدار β تنیدگی تحصیلی در مرتبه جدید در شرایطی به وقوع

بر دور باطل بین چنین سبک‌هایی با پیشرفت تحصیلی پایین بیش از پیش احساس می‌شود. به عبارت دیگر، سطوح پایین پیشرفت تحصیلی پیش‌بینی کننده تمایل به استفاده از سبک‌های مقابله ناکارآمد و استفاده از سبک‌های مقابله ناکارآمد تبیین کننده پیشرفت تحصیلی پایین است. این یافته با نتایج مطالعات ارنن، نورمی و سالملا - آرو (۱۹۹۸)، جانسون (۱۹۹۵)، میگلی، آرانکامار و آردان (۱۹۹۶) و نورمی، آئاتسا و هاویستو (۱۹۹۵) همسو است. لی^۷، نیش^۸ و زاناتا^۹ (۱۹۹۲) نقل از نورمی و دیگران، (۲۰۰۳) و رودالت^{۱۰}، سالتزمن^{۱۱} و ویتمر^{۱۲} (۱۹۸۴) نقل از نورمی و دیگران، (۲۰۰۳) در تبیین رابطه منفی بین سبک‌های مقابله سازش نایافته و ناکارآمد با پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان بر نقش سبک‌های مقابله ناکارآمد در برانگیختن رفتارهای نامرتب با تکلیف تأکید کرده‌اند. به عبارت دیگر، استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد با برانگیختن رفتارهای نامرتب با تکلیف، عملکرد فرد را در انجام آن تکلیف تضعیف می‌کند. افزون بر این، نورمی و دیگران (۲۰۰۳) بر همبستگی بین راهبرد مقابله‌ای ناکارآمد با تجربه هیجانهای منفی مانند تنیدگی و اضطراب، انتظار شکست و اسنادهای علی معیوب و ناکارآمد که به تضعیف عملکرد فرد می‌انجامد، تأکید دارند.

لازم به ذکر است که برخی از محدودیت‌های روش شناختی پژوهش حاضر تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. نخست آنکه، نتایج پژوهش حاضر مانند بسیاری از بررسی‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی 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، عوامل فرهنگی از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردارند. به عبارت دیگر، نتایج بررسی‌های متفاوت نشان می‌دهند که عوامل ایجادکننده تنیدگی تحصیلی

فلستن و ویلکاکس (۱۹۹۲) و استراترز و دیگران (۲۰۰۰) همسو است. در تبیین این یافته همسو با دیدگاه الیس^۱ (۱۹۹۸) نقل از خسروی، درویزه و رفعتی، (۱۳۷۷) می‌توان فرضیه محدودیت شناخت انسان را مطرح کرد. بی‌تردید انجام فعالیتهای شناختی متفاوت، ظرفیتهای شناختی مختلفی را می‌طلبد. نقش حالت‌های هیجانی بر فعالیت شناختی فرد به وسیله میزان معین ظرفیت شناختی که برای انجام تکلیف مورد نظر مورد نیاز است مشخص می‌شود. برای مثال، یک فرد افسرده بخشی از ظرفیت شناختی خود را به تفکر درباره حالت‌های خلقی خویش اختصاص می‌دهد و در نتیجه ظرفیت مؤثر باقیمانده و در دسترس برای انجام تکلیف مورد نظر کاهش می‌یابد. نتایج پژوهش حاضر درباره اهمیت سبک‌های مقابله در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با یافته‌های نورمی، آنولا، سالملا - آرو و لیندروس (۲۰۰۳)، استراترز و دیگران (۲۰۰۰) و پیکارزکا (۲۰۰۰) همسو هستند. درباره رابطه مثبت بین سبک مقابله مسئله محور و پیشرفت تحصیلی توجه به این مهم ضروری به نظر می‌رسد که یادگیرندگان با سبک مقابله مسئله محور بر این باورند که تجربه تنیدگی در موقعیتهای مختلف از جمله موقعیتهای آموزشی، دسترسی به اهداف آتی را غیرمحمول نمی‌سازد. به عبارت دیگر، این یادگیرندگان در مقایسه با یادگیرندگان با سبک‌های مقابله سازش‌نایافته نظیر هیجان محور و اجتنابی، تجربه هیجانهای منفی را بخش جدایی‌ناپذیر موقعیتهای آموزشی می‌دانند و بر این باورند که توانایی لازم برای مقابله با عوامل تنیدگی‌زا را دارند، بنابراین انگیزش آنها در دستیابی به هدف‌هایشان کاهش نمی‌یابد (آسپینوال^۲ و تیلور^۳، ۱۹۹۲، کارور و شیر، ۱۹۸۹، ۱۹۹۴، اندلر، کانتور^۴ و پارکر^۵، ۱۹۹۴، تری^۶، ۱۹۹۴ نقل از استراترز و دیگران، ۲۰۰۰). اما درباره رابطه منفی بین سبک‌های مقابله سازش‌نایافته مانند سبک‌های هیجان محور و اجتنابی با پیشرفت تحصیلی همسو با مطالعه نورمی و دیگران (۲۰۰۳) ضرورت تأکید

1. Ellis, A.

2. Aspinwall, L. G.

3. Taylor, S. E.

4. Kantor, L.

5. Parker, J. D.

6. Terry, D. J.

7. Lay, C. H.

8. Knish, S.

9. Zanatta, R.

10. Rhodewalt, F.

11. Saltzman, A. T.

12. Wittmer, J.

منابع

خسروی، ز.، درویزه، ز. و رفعتی، م. (۱۳۷۷). نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش آموزان دختر از توانایی مشکل گشایی خود. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۴ (۱)، ۴۵-۳۵.

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.

Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23 (3), 287-294.

Ang, R. P., & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factory Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 522-539.

Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.

Endler, N. D., & Parker, J. D. A. (1990). Multi-dimensional assessment of coping : A critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58 (5), 844-854.

Ermsoy, C. E., Celimli, S., & Gencoz, T. (2005). Students under academic stress in a Turkish university: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology*, 24 (2), 123-133.

Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159-177.

وابسته به فرهنگ‌اند. برای مثال، در جوامع آسیای شرقی و آسیای میانه نقش عامل انتظارها و توقعهای والدین از فرزندان خود در بررسی مقوله تنیدگی تحصیلی تعیین-کننده به نظر می‌رسد. بر این اساس، استفاده از پرسشنامه تنیدگی انتظارهای تحصیلی (انگ و هوان، ۲۰۰۶) توصیه می‌شود. سوم آنکه، همسو با نتایج برخی از مطالعات، بومی یا غیربومی بودن دانشجویان در تجربه تنیدگی تحصیلی واجد اهمیت است و در پژوهش حاضر این مسئله مورد غفلت واقع شده است.

از آنجا که آموزش راهبردهای مقابله‌ای مؤثر در کاهش نقش مخرب تنیدگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است، آماده‌سازی برنامه‌های مداخله‌ای اصلاحی برای کمک به آن دسته از یادگیرندگانی که به دلیل عدم برخورداری از شیوه‌های مقابله‌ای کارآمد در معرض خطر قرار دارند توصیه می‌شود. در این خصوص مداخله‌های اصلاحی با تأکید بر آموزش شبیه‌سازی ذهنی^۱ مهم به نظر می‌رسد. برای مثال، برخی از یادگیرندگان به دلیل استفاده از راهبردهای مقابله‌ای معیوب بر این باورند که نمی‌توانند شرایط خود را بهبود بخشند (اسنادهای ثابت و غیرقابل کنترل). بازآموزی اسنادی^۲ بر تغییر اسنادهای نامناسب از قبیل اسنادهای ثابت و غیرقابل کنترل به اسنادهای مناسب‌تر (مانند اسنادهای پویا و قابل کنترل) تأکید دارد. فرض بر این است که در فرایند آموزش چنین اسنادهایی تأکید بر افکار و راهبردهایی است که باور فرد را در مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا از جمله موقعیت‌های آموزشی تسهیل می‌کند. به عبارت دیگر، از آنجا که بازخورد نسبت به یک موقعیت و یا ارزیابی شناختی فرد از یک موقعیت می‌تواند در پیش‌بینی رفتارهای عینی فرد نسبت به آن موقعیت مؤثر واقع شود، استفاده از بازآموزی اسنادی به عنوان وسیله‌ای در جهت تغییر بازخورد فرد نسبت به یک موقعیت می‌تواند در تغییر رفتار بیرونی وی نسبت به آن موقعیت مؤثر باشد.

- Evaluation of Factors Influencing the cademic Self-Concept, Self-Esteem and Academic Stress for Direct and Re-entry Students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21 (4), 455-472
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996).** "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Misra, R. & Castillo, L. (2004).** Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148
- Morris, C. G. (1990).** *Contemporary psychology and effective behavior*. Glenview, IL : Scott, Foresman.
- Nurmi, J., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003).** The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.
- Nurmi, J.,-E., Onatsu, T., & Haavisto, T. (1995).** Underachievers' cognitive and behavioral strategies-self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 188-200.
- Piekarska, A. (2000).** School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24 (11), 1443-1449.
- 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.
- 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.
- Felsten, G., & Wilcox, K. (1992).** Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological reports*, 70, 219-303.
- 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.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Carter, S., Lehto, A., & Elliot, A. (1997).** Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1285-1295.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002a).** An examination of the effect 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.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002).** The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature research findings. *Educational Psychology*, 22 (1), 33-50.
- Michie, F., Glachan, M., & Bray, D. (2001).** An

