

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال سوم شماره ۱۲ زمستان ۱۳۸۷

تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی: آزمون اثر میانجیگر سبک‌های مقابله

فریبرز گراوند - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی
امید شکری - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

چکیده

با هدف بررسی اثر میانجیگر سبک‌های مقابله در رابطه بین تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی، ۴۱۹ دانشجو (۱۶۶ پسر و ۲۵۳ دختر) به پرسشنامه تنیدگی دوران دانشجویی (SLSI؛ گادزلا، ۱۹۹۱؛ نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱) و پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا (CISS؛ اندلر و پارکر، ۱۹۹۰) پاسخ دادند. به منظور ارزیابی روابط بین متغیرهای مکنون و اندازه‌گیری شده در الگوی مفهومی، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که در هر دو الگو، تنشگرهای تحصیلی با واکنش‌ها به تنشگرها رابطه مثبت و معنی‌دار؛ با سبک مقابله مساله‌مدار رابطه منفی و معنی‌دار و با سبک مقابله هیجان‌مدار رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک‌های مقابله مساله‌مدار و هیجان‌مدار میانجی‌گری شد. در هر دو الگو، تمام وزن‌های رگرسیونی از نظر آماری معنادار بوده و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده الگو، ۰/۷۵ از واریانس واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی را تبیین کردند. نتایج پژوهش حاضر، بر ضرورت بازشناسی نقش میانجیگر سبک‌های مقابله در بررسی رابطه بین تنشگرهای تحصیلی با تنیدگی (مساله‌مدار و هیجان‌مدار) و واکنش‌ها نسبت به تنشگرهای تحصیلی تاکید می‌کند. تلویحات برای روان‌شناسان تربیتی بحث می‌شود.

واژه‌های کلیدی: تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرها، سبک‌های مقابله، میانجی‌گر، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

در شرایط فعلی، موقعیت‌های آکادمیک و پیشرفت از جمله مهم‌ترین بسترهای تجربه هیجانات قلمداد می‌گردند. در همین راستا، برخی از محققان بر این باورند که دستیابی به حرفه‌های آموزشی و تخصصی بر پیشرفت فردی افراد وابسته است. بنابر این، یادگیری و پیشرفت می‌توانند به‌عنوان عوامل برانگیزاننده تجربه هیجانات مثبت و منفی تلقی گردند. این در حالی است که تجربه هیجانات منفی از قبیل اضطراب، افسردگی و تجربه تنیدگی با اثرگذاری بر فرایندهای شناختی نه تنها عملکرد تحصیلی یادگیرندگان بلکه بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و هیجانی آنها را به مخاطره می‌طلبد (پکرون، گوئتز، تیتز و پری^۱، ۲۰۰۲). آن دسته از مهارت‌هایی که یادگیرندگان به‌منظور مواجهه کارآمد با عوامل تنیدگی^۲ در موقعیت‌های مختلف از جمله موقعیت‌های آموزشی به آن نیاز دارند کدامند؟ نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهند که یادگیرندگان در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا واکنش‌های متفاوتی در ابعاد رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک نشان می‌دهند (هیروکاوا، یاگی و میاتا^۳، ۲۰۰۲ الف، هیروکاوا، یاگی و میاتا، ۲۰۰۲ ب). به‌عبارت دیگر وقتی که یادگیرندگان با یک موقعیت تنیدگی‌زای مشابه مواجه می‌شوند، برخی از آنان پاسخ‌های تنیدگی بیشتری نشان می‌دهند. با توجه به‌الگوی تعاملی اضطراب، تنیدگی و شیوه‌های مقابله‌ای (اندلر و پارکر^۴، ۱۹۹۰) تفاوت‌های افراد به فرایندهای شناختی و سبک‌های مقابله‌ای آنها وابسته است. پاسخ فرد برحسب آن که یک موقعیت ویژه به‌صورت تنیدگی‌زا ادراک شود یا خیر، تغییر می‌کند. بر این اساس، در پژوهش حاضر، با تاکید بر نقش حساس منابع مقابله‌ای درون فردی - در برابر منابع مقابله‌ای برون فردی از قبیل حمایت اجتماعی - (میسرا، کریست و برانت^۵، ۲۰۰۳) در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا، ضرورت مطالعه و بازشناسی اثر میانجیگر سبک‌های مقابله در بررسی رابطه بین تشکرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تشکرهای تحصیلی در یک الگوی مفهومی پیشنهادی مورد

1- Pekrun, Goetz, Titz & Perry
3- Hirokawa, Yagi & Miyata
5- Misra, Crist & Burant

2- stressors
4- Endler & Parker

مداقه قرار می‌گیرد.

اکثر دانشجویان در حالی که انتظارات بالایی از خود دارند برای دوره‌های متفاوت ثبت نام نموده و به انجام فعالیت‌های مختلف مبادرت می‌ورزند. برخی از فعالیت‌ها لذت‌بخش و چالش‌انگیزند در حالی که انجام برخی از فعالیت‌ها مستلزم تجربه دوره‌هایی از تنیدگی است. سوالی که از این رهگذر به ذهن متبادر می‌گردد این است که تنیدگی چیست؟

به‌طور کلی، تنیدگی به تقاضاها و تغییراتی که فرد ادراک و یا تجربه می‌کند، اطلاق می‌گردد. نظریه‌پردازان مختلفی متغیرهای استرس را مطالعه کرده‌اند. براساس نظریه شناختی هیجان، استرس به‌مثابه رابطه بین فرد و موقعیت تعریف می‌شود که در آن شرایط، فرد موقعیت را مرتبط با بهزیستی و فراتر از منابع خود ارزیابی می‌کند (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵؛ گواثرتز و گریگور^۱، ۲۰۰۴). به‌عبارت دیگر، لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴؛ نقل از گادزلا، استاکز و استنفنز^۲، ۲۰۰۴) بیان داشتند با توجه به چگونگی ارزیابی فرد از موقعیت و این که آیا او از راهبردهای لازم برای مواجهه با رویداد برخوردار هست یا خیر، استرس به مثابه مبادله محرک و پاسخ تعریف می‌شود. هلمز و رابه (۱۹۶۷؛ نقل از گادزلا و همکاران، ۲۰۰۴) استرس را به‌عنوان یک واقعه برانگیزاننده تعریف کردند. آنها خاطرنشان ساختند که تغییر در روابط فردی، حرفه، وضعیت مالی و غیره حتی زمانی که خوشایند هستند، استرس‌زا به نظر می‌رسند. سلی (۱۹۷۶؛ نقل از گادزلا و همکاران، ۲۰۰۴) در تعریف استرس بر چگونگی پاسخ فرد به واقعه برانگیزاننده تاکید می‌کند. تعاریف فوق از استرس، بر رابطه بین چگونگی تجربه استرس و پاسخ به وقایع استرس‌زا تاکید می‌کند. برای درک و ارزیابی عوامل استرس‌زا (مثبت یا منفی) فرد باید بر انواع ویژه‌ای از وقایع متمرکز گردد.

«استرس تحصیلی» به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور همزمان، ادراک فرد

1- Govaerts & Gregoire

2- Gadzella, Stacks & Stephens

مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره دارد. موریس (۱۹۹۰؛ نقل از گادزلا و بالوگلو^۱، ۲۰۰۱) بر عوامل پنجگانه استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل شده) و واکنش‌های چهارگانه نسبت به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی، هیجانی) تاکید کرد. میشی، گلاچان و بری^۲ (۲۰۰۱) براساس نتایج مطالعات ابوذری^۳ (۱۹۹۴) و فیشر (۱۹۹۴؛ نقل از میسرا و کاستیلو^۴، ۲۰۰۴) بر نقش با اهمیت و تعیین‌کننده استرس تحصیلی در شکل‌گیری تجارب دانشجویان، در کنار متغیرهای ششگانه سن، جنس، انگیزه ادامه تحصیل، عزت نفس، مفهوم خود تحصیلی تاکید کردند.

واکنش‌ها نسبت به استرس به حالتی از انگیختگی جسمانی و روان‌شناختی اطلاق می‌گردد که پیامد تجربه استرس است (نویتس^۵، ۱۹۹۵). دانشجویان در مواجهه با عوامل استرس‌زا گستره‌ای از واکنش‌های جسمانی و روان‌شناختی را نشان می‌دهند. تظاهرات استرس شامل آسیب‌های جسمانی، کمبود انرژی مزمن، فقر انگیزشی، سردرد، مشکلات گوارشی، مشکلات خواب است (وینکلمن^۶، ۱۹۹۴؛ موری^۷، ۲۰۰۰). برخی از محققان دیگر در بیان واکنش‌های مربوط به استرس بر اضطراب، افسردگی نیز اشاره می‌کنند (موری، ۲۰۰۰).

مطالعات بسیاری استرس دوران دانشجویی را مورد بررسی قرار داده‌اند (ادواردز، هرشبرگر، راسل و مارکت^۸، ۲۰۰۱؛ میسرا و همکاران، ۲۰۰۰؛ ریفمن و دانکل - شتر^۹، ۱۹۹۰؛ ساهیر و موریس^{۱۰}، ۱۹۹۱؛ میسرا و کاستیلو، ۲۰۰۴؛ شگری، کدیور، نقش و دانشورپور، ۱۳۸۵؛ شگری، کدیور و دانشورپور، ۱۳۸۶؛ الف؛ شگری، کدیور و دانشورپور، ۱۳۸۶؛ شگری، کدیور، نقش، غنایی و دانشورپور، ۱۳۸۶). در یکی از این تحقیقات،

1- Gadzella & Baloglu
3- Abouzari
5- Thoits
7- Mori
9- Reifman & Dunkel-Schetter

2- Michie, Glachan & Bray
4- Castillo
6- Winkelman
8- Edwards, Hershberger, Russelss & Margekt
10- Cahir & Morris

ساکس^۱ (۱۹۹۷) تاکید می‌کند که استرس دوران دانشجویی به‌طور فزاینده‌ای رو به افزایش است.

به‌طور کلی، سبک مقابله به تلاش‌های شناختی و رفتاری برای جلوگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی اشاره می‌کند (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ نقل از تامرس، جانکی و هلگسن^۲، ۲۰۰۲). اندلر و پارکر (۱۹۹۰) براساس تحقیقی به‌منظور بررسی فرایند مقابله عمومی، افراد را برحسب سه نوع اساسی سبک مقابله‌ای متمایز می‌سازند: سبک مقابله مسأله‌مدار، سبک مقابله هیجان‌مدار و سبک مقابله اجتنابی. راهبردهای مقابله‌ای مسأله‌مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کند که براساس آن فرد اعمالی را که باید برای کاهش یا از بین بردن یک عامل تنیدگی‌زا 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 قرار دادن مسأله می‌شود. برعکس، راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کند که براساس آن، فرد بر خود متمرکز شده و تمام تلاش او متوجه کاهش احساسات ناخوشایند خود می‌باشد. واکنش‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیب‌جویانه، اشتغال ذهنی و خیال‌پردازی می‌باشد. بالاخره راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی مستلزم فعالیت‌ها و تغییراتی شناختی است که هدف آنها اجتناب از موقعیت تنیدگی‌زا می‌باشد. 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 (هالامان دریس و پاور^۳، ۱۹۹۹).

نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که یادگیرندگان در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا، واکنش‌های متفاوتی در ابعاد رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک نشان می‌دهند (هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲ الف، هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲ ب). به‌عبارت دیگر، وقتی

1- Sax
3- Halamandaris & Power

2- Tamers, Janicki & Helgeson

که یادگیرندگان با یک موقعیت تنیدگی‌زای مشابه مواجه می‌شوند، برخی در مقایسه با دیگران پاسخ‌های تنیدگی بیشتری نشان می‌دهند. با توجه به الگوی تعاملی اضطراب، تنیدگی و شیوه‌های مقابله‌ای (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰)، تفاوت‌های افراد به فرایندهای ارزیابی شناختی و سبک‌های مقابله‌ای آنها وابسته است. پاسخ فرد برحسب آنکه یک موقعیت ویژه به صورت تنیدگی‌زا ادراک شود یا خیر، تغییر می‌کند.

بر این اساس، نتایج برخی از مطالعات نشان داده‌اند که تجربه تنیدگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی به کمک متغیر درون فردی سبک‌های مقابله‌ای قابل تبیین است (شگری و همکاران، ۱۳۸۶ الف؛ استراتز پری و مینس^۱ ۲۰۰۰؛ کاراتزیاس، پاور، فلمینگ، لنان و سوانسون^۲، ۲۰۰۲؛ بکر^۳، ۲۰۰۳).

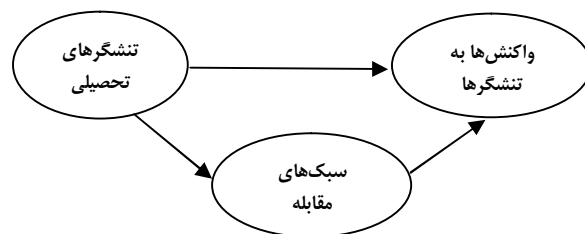
نتایج مطالعه کارور و شیر (۱۹۸۹؛ نقل از استراتز و دیگران، ۲۰۰۰) در بررسی رابطه سبک مقابله‌ای و مقابله موقعیتی در دانشجویان نشان دادند که در مقایسه با پاسخ‌های نوعی دانشجویان به تنیدگی، بین شیوه‌های معمولی و موقعیتی مقابله با تنیدگی تفاوت وجود دارد. در بررسی دیگری کارور و شیر (۱۹۹۴؛ نقل از استراتز و دیگران، ۲۰۰۰) مقابله موقعیتی^۴ و گرایشی^۵ را در تبادل تنیدگی‌های تحصیلی بررسی کردند. کارور و شیر 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 مسأله‌مدار در مقایسه با دانشجویان هیجان‌مدار، تجربه تنیدگی تحصیلی و همچنین سطح

1- Struthers, Perry & Menec
3- Baker
5- dispositional

2- Karatzias, Power, Fleming, Lennan & Swanson
4- situational

برانگیختگی متفاوت بود. نتایج مطالعه هالامانداریس و پاور (۱۹۹۹) نشان داد که بین راهبردهای مقابله‌ای مساله‌مدار با تنیدگی امتحان رابطه منفی و معنادار و بین راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار با تنیدگی امتحان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج مطالعه شگری و همکاران (۱۳۸۶ الف) نشان داد که بین تنیدگی تحصیلی با سبک مقابله مساله‌مدار رابطه منفی، و بین تنیدگی تحصیلی و سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی رابطه مثبت وجود دارد.

براساس آن چه گفته شد، پژوهش حاضر در پی آن است که اثر میانجیگر سبک‌های مقابله را در رابطه تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی دانشجویان بررسی کند. فرض اصلی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر این است که تنشگرهای تحصیلی از طریق میانجیگری سبک‌های مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا بر واکنش‌ها نسبت به این تنشگرها تاثیر می‌گذارند. فرض‌های دیگر پژوهش حاضر به ترتیب درباره تاثیر تنشگرهای تحصیلی و سبک‌های مقابله بر واکنش‌ها بر تنشگرها تحصیلی است.



شکل (۱) الگوی پیشنهادی برای ارتباط بین متغیرهای تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها با میانجیگری سبک‌های مقابله

روش

جامعه و نمونه آماری

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 دادند. 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. 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.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه تنیدگی دوران دانشجویی (SLSI)^۱: گادزلا (۱۹۹۱؛ نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱) این ابزار را به منظور مطالعه عوامل استرس‌زای دوران دانشجویی و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سوال در ۹ طبقه تشکیل شده است. این ابزار بر مدل نظری توصیف شده به وسیله موریس (۱۹۹۰؛ نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱) مبتنی است. مدل مزبور ۵ نوع (طبقه) تنشگر (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیلی) و ۴ نوع (بخش) واکنش به تنشگرها (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر خرده مقیاس برای به دست آوردن یک نمره کلی، سوالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده استرس تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر تنشگرها است.

1- Student-Life Stress Inventory (SLSI)

در بخش تنشگرهای تحصیلی، خرده مقیاس ناکامی شامل هفت سوال، تعارض سه سوال، تغییرات سه سوال، فشار چهار سوال و در نهایت استرس خود تحمیل شده شش سوال است. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های ناکامی، تعارض، فشار، تغییرات و استرس خود تحمیل شده به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۶۳ گزارش کردند.

در بخش واکنش‌ها به تنشگرها، چهار نوع واکنش نسبت به تنشگرهای تحصیلی شامل فیزیولوژیک (۱۴ سوال)، هیجانی (۴ سوال)، رفتاری (۸ سوال) و شناختی (۲ سوال) می‌باشد. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۶۸ و ۰/۸۵ گزارش کردند.

روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعات قبلی بررسی و گزارش شده است (گادزلا، ۱۹۹۴؛ گادزلا و فولوود و گینتر، ۱۹۹۱؛ نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱).

شکری و همکاران (زیر چاپ) ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل شده به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۷۵، ۰/۷۷؛ برای خرده مقیاس‌های واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی این ضرایب به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰، ۰/۸۸، ۰/۷۴ و برای نمره کلی استرس ۰/۸۰ گزارش کردند. همچنین آنها به منظور بررسی روایی عاملی پرسشنامه مزبور از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. در این پژوهش، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۵ انجام شد. به منظور انجام این تحلیل، الگوهای طراحی شده برای داده‌ها مطالعه و آماره‌های نیکویی برازش برای آزمون فرضیه به کار گرفته شد. الگوهای ایجاد شده برای این مطالعه شامل الگو تنشگرها، الگوی واکنش‌ها به تنشگرها و الگو SLSI کلی بود. در اولین الگو (تنشگرها) فرض گردید که طبقات پنج گانه (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل شده) به اندازه کافی بخش تنشگرها را تبیین خواهد کرد. در الگوی دوم (واکنش به تنشگرها) فرض گردید

که چهار طبقه (واکنش رفتاری، هیجانی، فیزیولوژیک، شناختی) به طور کافی واکنش‌ها به تنشگرها را تعریف می‌کند. تحلیل عامل تاییدی برای الگوی کلی SLSI شامل دو عامل مکنون (تنشگرها و واکنش‌ها نسبت تنشگرها) بود که عامل کلی پرسشنامه استرس دوران دانشجویی را تبیین کرد. فرض گردید که دو عامل (تنشگرها و واکنش‌ها نسبت تنشگرها) به عامل کلی SLSI مربوط باشد. به طور کلی، نتایج تحلیل‌های عامل تاییدی منجر به تقویت این ایده گردید که SLSI یک ابزار اندازه‌گیری روا برای تعیین تنشگرها تحصیلی دوران دانشجویی، واکنش دانشجویان به تنشگرها و شاخص کلی استرس آنان است. به عبارت دیگر، تمام شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اول، دوم و عامل کلی SLSI را تایید کردند.

پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا (CISS)¹: اندلر و پارکر (۱۹۹۰) این پرسشنامه را با هدف ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای افراد در موقعیت‌های تنیدگی‌زا شامل سبک‌های مقابله مساله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی طراحی کردند. این آزمون شامل ۴۸ سوال است که هر ۱۶ سوال به یکی از ابعاد مقابله مربوط بوده و پاسخ به هر سوال براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) مشخص می‌شود. سبک مقابله اجتنابی قابل تفکیک به خرده مقیاس‌های حواس‌پرتی و مشغولیت اجتماعی است که هر یک به ترتیب از طریق ۸ و ۵ سوال ارزیابی می‌شوند. گفتنی است که سبک غالب هر فرد با توجه به نمره وی در هر یک از ابعاد سه گانه سبک‌های مقابله تعیین می‌شود. به عبارت دیگر، هر کدام از رفتارها که در مقیاس نمره بالاتری کسب کنند، آن رفتار به عنوان سبک مقابله‌ای ترجیحی فرد در نظر گرفته می‌شود. نتایج یافته‌های اندلر و پارکر (۱۹۹۰، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹) نشان می‌دهد که CISS برای اندازه‌گیری مقابله با موقعیت‌های تنیدگی‌زا از توان بالایی برخوردار است. نتایج تحلیل عاملی تاییدی در مطالعه شکری، تقی‌لو، گراوند، پاییزی، مولایی، عبدا...پور و اکبری

1- Coping Inventory for Stressful Situation (CISS)

(تحت داوری) با هدف بررسی ساختار عاملی نسخه فارسی CISS در دانشجویان نشان داد در حالی که الگوی سه عاملی CISS برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد، الگوی چهار عاملی آن برازش بهتری با داده‌ها به دست داد. همچنین، در این پژوهش همسو با یافته‌های مطالعات قبلی، ضرایب آلفای کرونباخ و ضرایب همبستگی حاصل از آزمون-بازآزمون خرده مقیاس‌ها نشان داد که CISS از اعتبار بالایی برخوردار است. در پژوهش حاضر، به منظور ارزیابی روابط بین متغیرهای مکنون و اندازه‌گیری شده در الگوی مفهومی، از مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات دانشجویان را در هر یک متغیرهای پژوهش شامل تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنش‌گرها و سبک‌های مقابله نشان می‌دهد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد دانشجویان در تنشگرهای تحصیلی، واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی و سبک‌های مقابله

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
مسأله مدار	۵۹/۱۵	۹/۴۱
بهبود مدار	۴۸/۲۲	۱۰/۱۹
اجتناب	۴۰/۴۶	۱۲/۶۵
ناکامی	۲/۶۳	۰/۶۰
تعارض	۲/۵۲	۰/۸۱
فشارها	۲/۸۶	۰/۷۹
تغییرات	۲/۹۲	۰/۸۹
نوع تحصیل شده	۳/۲۴	۰/۷۲
پرزوروزی	۲/۲۰	۰/۶۸
هیجان	۲/۹۲	۰/۹۸
رقاری	۲/۱۴	۰/۶۹
شناختی	۳/۱۴	۰/۹۶

به منظور پیش‌بینی واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. از آن جهت SEM انتخاب شد که این رویکرد از تکنیک‌های ترتیبی حداقل مجذور^۲ برتر بوده و می‌تواند به‌منظور

1- Structural equation modeling (SEM)

2- ordinary least square techniques

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^۱ (C^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (C^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای^۲ (CFI)، شاخص نیکویی برازش^۳ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۴ (AGFI)، باقیمانده مجذور میانگین^۵ (SRMR) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب^۶ (RMSEA) برای برازش الگو استفاده شد.

چنانکه در شکل ۲ مشاهده می‌شود، الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد. این الگو ۷۵ درصد از واریانس واکنش‌ها به تنشگرهای تحصيلی را تبیین می‌کند. همانگونه که در شکل ۲ نشان داده شده است ضرایب مسیر بین متغیرها، از لحاظ آماری معنادار است. در این الگو، مقادیر df ، (C^2)، (C^2/df)، (CFI)، (GFI)، (AGFI) و (RMSEA) به ترتیب ۹۷، ۱۷۰/۳۷، ۱/۷۷، ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۸ و ۰/۴۲ به دست آمد. از این رو الگو دارای برازندگی بسیار خوبی است. اثرات غیرمستقیم و کل تنشگرهای تحصيلی بر واکنش‌ها بر تنشگرها از طریق سبک مقابله مساله‌مدار به ترتیب ۰/۰۲ و ۰/۸۶ به دست آمد که این مقادیر از نظر آماری معنادارند. باتوجه به معناداری اثر غیرمستقیم تنشگرها بر واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک مقابله مساله‌مدار می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین تنشگرهای تحصيلی و واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک مقابله مساله‌مداری میانجیگری شده است.

چنانکه در شکل ۲ مشاهده می‌شود، الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد. این الگو ۷۵ درصد از واریانس واکنش‌ها به تنشگرهای تحصيلی را تبیین می‌کند. همانگونه که در شکل ۲ نشان داده شده است ضرایب مسیر بین متغیرها، از لحاظ آماری معنادار

1- Chi Square

3- Goodness of Fit Index (GFI)

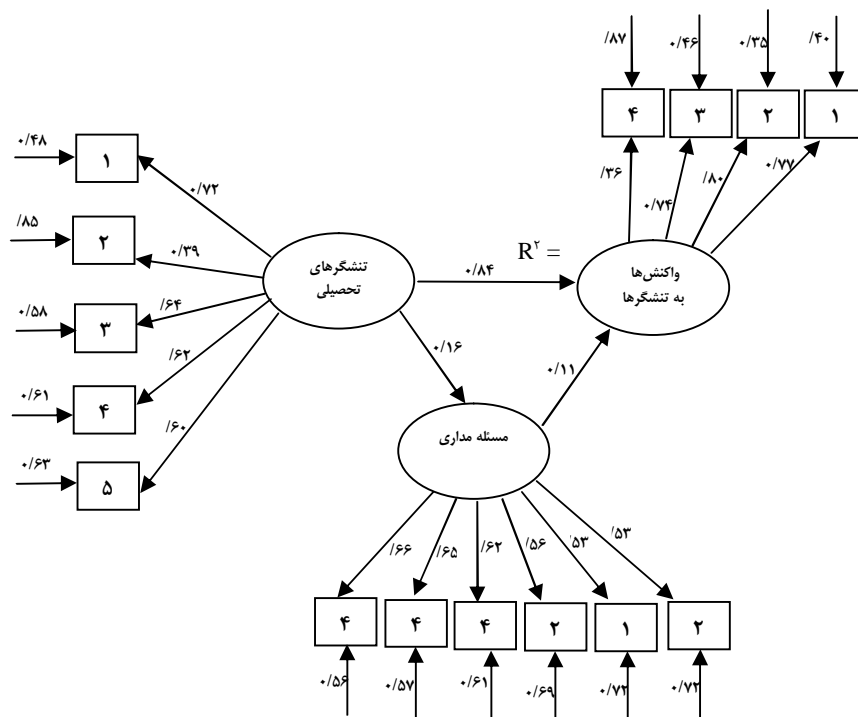
5- Root Mean Square Residual (RMSR)

2- Comparative Fit Index (CFI)

4- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

6- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

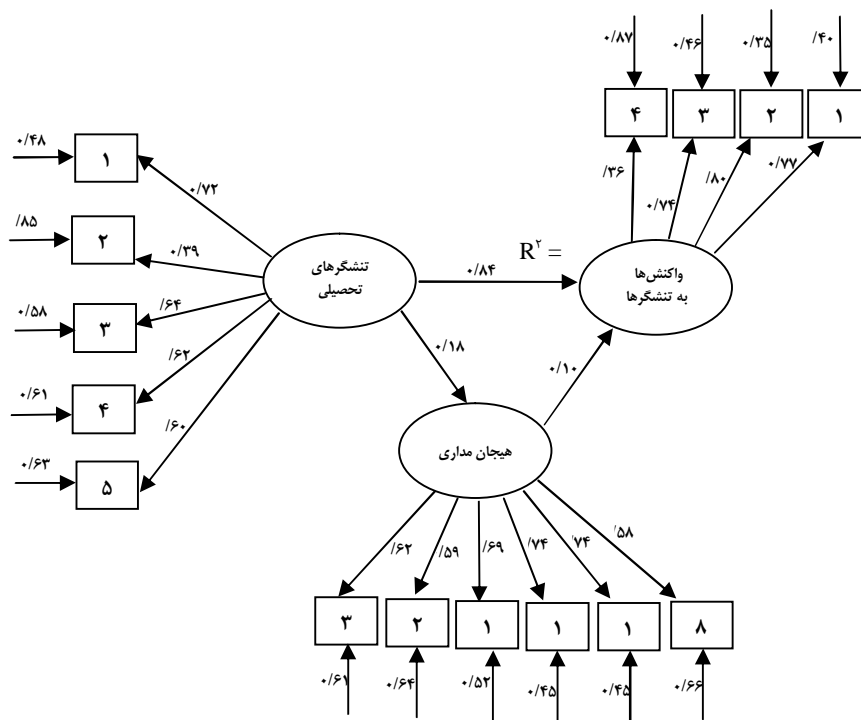
است. در این الگو، مقادیر df ، (C^2) ، (C^2/df) ، (CFI) ، (GFI) ، $(AGFI)$ و $(RMSEA)$ به ترتیب ۹۷، $۱۷۰/۳۷$ ، $۱/۷۷$ ، $۰/۹۷$ ، $۰/۹۵$ ، $۰/۹۸$ و $۰/۰۴۲$ به دست آمد. از این رو واکنش‌ها بر تنشگرها از طریق سبک مقابله مساله مدار به ترتیب $۰/۸۶$ و $۰/۰۲$ به دست آمد که این مقادیر از نظر آماری معنادارند. باتوجه به معناداری اثر غیرمستقیم تنشگرها بر واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک مقابله مساله‌مدار می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک مقابله مساله‌مداری میانجیگری شده است.



شکل (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 ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات، و تنیدگی خودتحمیل شده، در متغیر مکنون واکنش‌ها به تنشگرها نشانگرهای ۱، ۲، ۳ و ۴ به ترتیب به واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی مربوط است.

چنانکه در شکل ۳ مشاهده می‌شود، الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد. این الگو ۷۵ درصد از واریانس واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی را تبیین می‌کند. همانگونه که در شکل ۲ نشان داده شده است ضرایب مسیر بین متغیرها، از لحاظ آماری معنادار است. در این الگو، مقادیر df ، C^2 ، (C^2/df) ، (CFI) ، (GFI) ، $(AGFI)$ و $(RMSEA)$ به ترتیب ۹۷، ۱۸۵/۳۷، ۱/۹۱، ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۹۱ و ۰/۰۵۹ به دست آمد. از این رو الگو دارای برازندگی بسیار خوبی است. اثرات غیرمستقیم و کل تنشگرهای تحصیلی بر واکنش‌ها بر تنشگرها از طریق سبک مقابله هیجان‌مدار به ترتیب ۰/۰۲ و ۰/۸۶ به دست آمد که این مقادیر از نظر آماری معنادارند. با توجه به معناداری اثر غیرمستقیم تنشگرها بر واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک مقابله هیجان‌مدار می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک مقابله هیجان‌مداری میانجیگری شده است.



شکل (۳) 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 ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات، و تنیدگی خودتحمیل شده، در متغیر مکنون واکنش‌ها به تنشگرها نشانگرهای ۱، ۲، ۳ و ۴ به ترتیب به واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی مربوط است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در هر دو الگو، تنشگرهای تحصیلی با واکنش‌ها به تنشگرها رابطه مثبت و معنی‌دار؛ با سبک مقابله مساله‌مدار رابطه منفی و معنی‌دار و با

سبک مقابله هیجان‌مدار رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک‌های مقابله مساله‌مدار و هیجان‌مدار میانجی‌گری شد.

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های پژوهش‌های شگری و همکاران (شگری و همکاران، ۱۳۸۶ الف)، هالامانداریس و پاور (۱۹۹۹) استراترز و دیگران (۲۰۰۰) نشان داد که تنیدگی تحصیلی با سبک مقابله مساله‌مدار رابطه منفی و معنادار و با سبک مقابله هیجان‌مدار رابطه مثبت و معنادار دارد. به‌عبارت دیگر، تجربه تبعات ناشی از تنشگرهای تحصیلی در دانشجویان با سبک‌های مقابله متفاوت با یکدیگر فرق می‌کند. کاردام و کراپیک (۲۰۰۱)، هرن و میشل (۲۰۰۳) و پنلی و توماکا (۲۰۰۲) تاکید می‌کنند که افراد با سبک‌های مقابله ناکارآمد و معیوب مثل هیجان‌مداری ضمن همبستگی مثبت با عامل شخصیتی روان‌رنجورخویی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا از راهبردهای منفعلانه مانند اجتناب، خودملامت‌گری، تفکر آرزومندانه و همچنین شیوه‌های مبتنی بر ستیزه‌جویی بین فردی نظیر واکنش‌های خصمانه، تخلیه هیجانی (برون‌ریزی هیجانات منفی) استفاده می‌کنند. لذا، استفاده از راهبردهای منفعلانه به طور فزاینده‌ای خطر تجربه عواطف منفی و دیگر واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی را تشدید می‌کند. در مقابل، افراد با سبک مقابله مساله‌مدار در عامل شخصیتی برون‌گرایی نمره بالایی نشان می‌دهند و در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا از راهبردهای فعالانه و کارآمد نظیر ارزیابی چالشی؛ یعنی برخورد منطقی و مساله‌مدارانه با مساله و برآورد کردن توانش خود فراتر از آن موقعیت خاص، تمایل به تجربه عواطف مثبت، تفکر مثبت، جایگزین‌سازی و حفظ اعتمادبه‌نفس بالا استفاده می‌کنند. بنابراین، این افراد به دلیل برخورداری از استعداد تجربه هیجان‌های مثبت امیدواری و اطمینان، از تجربه واکنش‌های منفی مربوط به تنشگرها در ابعاد مختلف مصون می‌مانند.

لازم به ذکر است که برخی از محدودیت‌های روش‌شناختی 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 خودگزارش‌دهی به جای بررسی رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنمایی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. دوم آنکه، 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 پرسشنامه تنیدگی ناشی انتظارات تحصیلی^۱ (انگ و هوان، ۲۰۰۶) به منظور بررسی مفهوم تنیدگی تحصیلی با تاکید بر نقش فرهنگ ضرورتی اجتناب‌ناپذیر قلمداد می‌گردد. سوم آن که، 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 مسأله 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 جنسیت تاکید داشته‌اند (درس، مون و اوفوگبو^۲، ۲۰۰۱؛ میسرا، مک کین، وست و تونی^۳، 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.

1- academic expectations stress inventory
3- McKean, West & Tony

2- Drs, Mon & Ofoegbu

پژوهش حاضر همسو با ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بررسی نقش میانجی‌گر سبک‌های مقابله با تنیدگی در مطالعه رابطه بین تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی افراد از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. بی‌تردید همچنان که جونز^۱ (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 درباره کاهش آسیب‌های مرتبط با تنیدگی تحصیلی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، با اندیشیدن درباره اهمیت کیفیت زندگی آکادمیک که می‌تواند به‌عنوان 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^۲، آموزش شبیه‌سازی ذهنی^۳ 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). قدرمسلّم 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 به منظور مقابله موثر با تنیدگی در ابعاد مختلف آن از جمله تنیدگی تحصیلی فراهم می‌آورد.

تاریخ دریافت نسخهٔ اولیهٔ مقاله : ۸۷/۰۴/۲۳

تاریخ دریافت نسخهٔ نهایی مقاله: ۸۷/۰۷/۰۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۷/۰۹/۰۴

1- Jones
3- mental simulation training

2- attributional retraining

References

منابع

- شکری، ا.، فراهانی، م. ن.، فرزاد، و.، صفایی، پ.، سنگری، ع. ا. و دانشورپور، ز. (زیر چاپ). پرسشنامه استرس دوران دانشجویی: ساختار عاملی و پایایی. فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی.
- شکری، ا.، کدیور، پ. و دانشورپور، ز. (۱۳۸۶ الف). نقش سبک‌های مقابله در تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روانشناسان ایرانی. سال سوم، شماره ۱۱، ۲۴۹-۲۵۷.
- شکری، ا.، کدیور، پ. و دانشورپور، ز. (۱۳۸۶ ب). ارزیابی دانشجویان از تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به این تنشگرها. مجله علوم روانشناختی. دوره ۶، بهار.
- شکری، ا.، کدیور، پ.، نقش، ز. و دانشورپور، ز. (۱۳۸۵). عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به آن عوامل در دانشجویان دختر و پسر. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. سال ۸، شماره ۴.
- شکری، ا.، کدیور، پ.، نقش، ز.، غنایی، ز. و دانشورپور، ز. (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. فصلنامه مطالعات روانشناختی. دوره ۳، شماره ۳، ۲۵-۴۸.
- 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. (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.

- Cahir, N., & Morris, R.D. (1991). The Psychology Student Stress Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 47 (3), 414-417.
- Drs, N., Mon, & Ofoegbu, M. (2001). Perceived Levels of Academic Stress Among First Timers in Nigerian Universities. *College Student Journal*, 35(1), 2-10.
- Edwards, K.J., Hershberger, P.J., Russelss, R. K., & Margekt, R.J. (2001). Stress, Negative Social Exchange, and Health Symptoms In University Students. *Journal of American College Health*, 50, 75-79.
- 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.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1994). Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion, and Avoidance Strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1999). Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual (Second ed.). Toronto: Multi-Health Systems.
- Gadzella, B.M. & Baloglu, M. (2001). Confirmatory Factor Analysis and Internal Insistency of Student-life Stress inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 84-94.
- Gadzella, B.M., Stacks, J.M., & Stephens, R. (2004). College Students Assess Their Stressors and Reactions to Stressors. Paper presented at the Texas A & M University Assessment Conference Held at College Station.
- Govaerts, S., & Gregoire, J. (2004). Stressful Academic Situations: Study on Appraisal Variables in Adolescence. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 54(4), 261-271.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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., Crist, M., & Burant, C.J. (2003). Relationships among Life Stress, Social Support, Academic Stressors, and Reactions to Stressors of International Students in the United States. *International Journal of Stress management*, 10 (2), 137-157.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Tony, R. (2000). Academic Stress of Colleege 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.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions In Student' Self-regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Penley, J.A., & Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five, Emotional Responses, and Coping with Acute Stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Reifman, A., & Dunkel-Schetter, C. (1990). Stress, Structural Social Support, and Well-being in University Students. *Journal of American College Health*, 38, 271-277.
- Sax, L.J. (1997). Health Trends among College Freshman. *Journal of American College Health*, 45, 252-262.
- 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 Ducation*, 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.
- Thoits, P.A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53-79.
- Winkelman, M., (1994). Culture Shock and Adoption. *Journal of Counseling and Development*, 73, 121-126.