

بررسی رابطه مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به برخی از عوامل جمعیت‌شناختی

نویسندگان: دکتر محمد خیر^{*} و دیبا سیف^{**}

^{*} دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

^{**} دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

چکیده

یافته‌هایی که اخیراً با پژوهش‌هایی میان دانشجویان به‌دست آمده مبین آن است که عدم استفاده موفقیت‌آمیز از مکانیسم‌های مقابله با استرس، منتهی به خستگی و فرسودگی عاطفی می‌شود و یکی از پیامدهای آن افت تحصیلی است هدف از این پژوهش بررسی رابطه مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به برخی از عوامل جمعیت‌شناختی مانند جنسیت، وضعیت تأهل و محل اقامت (خوابگاه یا غیرخوابگاه) بود. بدین‌منظور گروه نمونه مشتمل بر ۴۸۸ دانشجوی مقطع کارشناسی (۲۷۲ زن و ۲۱۶ مرد) با میانگین سنی ۲۲ سال، از دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، ادبیات و علوم انسانی، حقوق، علوم و مهندسی دانشگاه شیراز انتخاب شد. ابزار سنجش، پرسشنامه مهارت‌های مقابله‌ای جرابک بود، که برای استفاده در فرهنگ ایرانی مورد انطباق و اعتباریابی قرار گرفت. تحلیل عاملی نشان داد این پرسشنامه دارای چهار عامل است: ارزیابی موقعیت، واکنش به استرس، چاره‌جویی و انعطاف و انطباق‌پذیری. ضرایب آلفا کرونباخ برای این عوامل چهارگانه بین ۰/۳۸ تا ۰/۷۸ متغیر و برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ به‌دست آمد. شاخص پیشرفت تحصیلی، معدل کل نمرات دانشجویان شرکت‌کننده در تحقیق بود. تجزیه و تحلیل آماری اطلاعات از طریق تحلیل رگرسیون مرحله‌ای و تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شد. نتایج، حاکی از آن بود که مهارت ارزیابی موقعیت تأثیری مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. به علاوه پیشرفت تحصیلی دانشجویانی که در خوابگاه‌های دانشجویی زندگی می‌کنند، کمتر از سایر دانشجویان است. زنان نسبت به مردان و دانشجویان مجرد نسبت به دانشجویان متأهل، از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. یافته‌های این پژوهش با توجه به نتایج مطالعات پیشین مورد بحث قرار گرفته و از کاربردهای مشاوره‌ای آن سخن به میان آمده است.

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال یازدهم - دوره جدید

شماره ۴

اردیبهشت ۱۳۸۳

واژه‌های کلیدی: استرس، مهارت‌های مقابله با استرس، مقابله مسئله محور، مقابله هیجان محور، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

استرس (stress) را یکی از جنبه‌های طبیعی و اجتناب‌ناپذیر زندگی انسان معاصر خوانده‌اند [۱] که به اشکال مختلف تعریف شده است. برخی آن را در یک کلمه به فشار روانی یا تنیدگی تعریف کرده و گروهی آن را پاسخ فیزیولوژیک انسان به محرک‌های محیطی تهدیدکننده دانسته‌اند [۲]. این موضوع که استرس ماهیتی جسمانی، شناختی یا عاطفی دارد، از دیرباز مورد بحث اندیشمندان بوده است. شناخت‌گرایی (cognitivism) به‌عنوان رویکرد غالب در روان‌شناسی عصر حاضر، جسم، ذهن و احساس را اجزاء تفکیک‌ناپذیر وجود آدمی می‌داند که هر یک از آنها متشکل از اجزایی متعدد و بهم تنیده هستند و در شبکه‌ای متعامل، رفتار را شکل می‌دهند [۳].

در نظریه اجتماعی-شناختی (social-cognitive theory) چنین بیان می‌گردد که توانایی انسان برای برقراری ارتباط با محیط و ایجاد تغییر در آن، کارکرد ارتباط تعاملی بین عاطفه، شناخت و رفتار است [۴]. باندورا (Bandura, A.) اظهار می‌دارد که انسان از یک خودنظامی (self-system) برخوردار است که او را قادر می‌سازد تا تفکرات، احساسات و رفتارهای خود را مورد سنجش و کنترل قرار دهد. این خودنظامی، متشکل از ساختارهای شناختی و عاطفی است و توانایی‌هایی چون الگوسازی و یادگیری از دیگران، طرح‌ریزی راهبردهای رویارویی با موقعیت‌های مختلف، انعطاف‌پذیری و خود نظم دهی رفتار را دارد و علاوه بر این اجزاء ساختاری، از مکانیسم‌هایی برخوردار است که کارکردهایی چون دریافت، ادراک، تنظیم و ارزشیابی رفتار و موقعیت را میسر می‌سازد [۵]. از دید باندورا، خودنظامی، نقش میانجی را بین اطلاعات حاصل از رویدادهای محیطی و کنش‌های فرد ایفا می‌کند و به همین دلیل، از یک سو متأثر از محیط و از سوی دیگر مؤثر بر آن است [۶]. بنابراین درجاتی از برانگیختگی هیجانی که هنگام رویارویی با رویدادهای استرس‌زا به‌وسیله فرد تجربه می‌شود، تنها متکی بر

ویژگی‌های عینی این رویدادها نیست، بلکه تفکر منبعث از خودنظامی، نقش مؤثرتری در این برانگیختگی برعهده دارد [۶]. شواهد حاصل از برخی پژوهش‌ها، نشان می‌دهد که باورهای افراد درخصوص میزان کنترلی که می‌توانند بر موقعیت‌های فشارزا اعمال نمایند و نیز احساس خودکفایتی آنان برای فائق آمدن بر مشکلات و رویدادهای آزاردهنده، بر میزان برانگیختگی هیجانی و عملکردهای فردی در موقعیت‌های مذکور تأثیرگذار است. این یافته‌ها نشانگر آن است که در هنگام رویارویی با وقایع آزاردهنده و استرس‌زا، افرادی که از خود ادراکی مثبت‌تری برخوردارند و سطوح بالاتری از باورهای کنترل و خودکفایتی را نشان می‌دهند، برانگیختگی هیجانی کم‌تری را تجربه می‌کنند و به‌دنبال آن عملکرد آنان در تکالیف‌شناختی، کم‌تر دچار تخریب و رکود می‌گردد [۷ و ۸]. در نظریه شناختی-هیجانی (cognitive-emotional theory) بیان می‌گردد که استرس‌زا بودن رویدادها، پدیده‌ای اساساً شخصی است و کارکرد تعامل فرد با محیط و ارزیابی او از وقایع بالقوه تهدیدکننده و چالش‌برانگیز است [۹]. بنابراین در رویکرد فوق، فرض بر آن است که استرس در صورتی ایجاد می‌شود که شخص موقعیتی را چالش‌برانگیز و طاقت فرسا ارزیابی کند یا منابع کافی را برای سازگاری با این موقعیت در اختیار نداشته باشد [۱۰]. بدین ترتیب، ذهن به‌عنوان میانجی پاسخ عاطفی و واقعه محیطی عمل می‌کند و تفسیر فرد از نوع و شدت رویداد محیطی، تعیین‌کننده واکنش‌های عاطفی و هیجانی مربوط به آن است [۱۱]. لذا همسو با دیدگاه فوق، استرس را تقاضای جسم و ذهن برای بهره‌گیری از ظرفیت‌های سازگارانه یا مقابله‌ای تعریف کرده‌اند [۱۲]. تقاضایی که اگر دیر زمانی فراتر از قدرت پاسخ‌دهی این ظرفیت‌ها استمرار یابد، منجر به فرسودگی جسمی و روانی می‌شود و فعالیت طبیعی فرد را در جنبه‌های مختلف زندگی دچار اختلال می‌کند [۱۳].

مقابله با استرس عبارت از تلاش‌های شناختی و رفتاری است که به‌منظور تسلط بر تعارض‌های فشارزا، کاهش یا تحمل آن‌هاست [۱۴]. دو نوع غالب از

واکنش‌ها، که اجتناب از رویارویی خواننده شده است، شخص نگرش بدبینانه و مایوس‌کننده‌ای به موقعیت دارد و از تلاش شناختی و رفتاری در جهت حل مسئله یا سازگاری عاطفی با آن، کناره می‌جوید [۲۰].

در مدل جرابک (Jerabek, I.) [۲۱]، مهارت‌های مقابله با استرس به ۷ جزء: واکنش به استرس (reactivity to stress)، توانایی ارزیابی موقعیت (ability to assess situation)، خوداتکایی (self-reliance)، چاره‌جویی (resourcefulness)، انطباق و انعطاف‌پذیری (adaptability and flexibility)، نگرش فعال (proactive attitude) و توانایی آرامش‌یابی (ability to relax)، تقسیم می‌گردد. اجزای فوق را با توجه به مبانی نظری بحث اخیر، می‌توان به دو مقوله تفکیک کرد: ۱) مهارت‌های معطوف به حل مسئله که عبارت از توانایی ارزیابی موقعیت، چاره‌جویی، انطباق و انعطاف‌پذیری، خوداتکایی و نگرش فعال است. این مهارت‌ها به فرد کمک می‌کند تا موقعیت را به‌طور همه‌جانبه ارزیابی نماید و به اجزاء مسئله و روابط بین آن‌ها با انعطاف‌پذیری بیندیشد و در جستجوی تدبیری خردمندانه برای حل آن باشد. به‌علاوه فرد متکی به خود بر این باور است که توانایی حل مشکلات و فائق آمدن بر استرس‌ها را دارد. از سوی دیگر نگرش فعال به او کمک می‌کند تا موقعیت استرس و منبع استرس‌زا را تغییر پذیر ارزیابی کند، حال آن‌که در نگرش منفعلانه، امیدوی به تغییر نیست و فرد خود را محکوم به شکست می‌داند. ۲) مهارت‌های هیجانی که عبارت از کنترل واکنش به استرس و توانایی رسیدن به آرامش است. مهارت‌های مزبور به فرد اجازه می‌دهد تا واکنش‌های هیجانی خود را در حین رویارویی با استرس کنترل و تعدیل نماید.

طی دهه‌های اخیر شیوه‌های انطباق با استرس و آثار آن بر کارکردهای مختلف اجتماعی افراد، مانند فعالیت‌های تحصیلی و شغلی مورد توجه محققان قرار گرفته است. یافته‌های برخی از پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان برای مقابله با استرس از شیوه‌های مختلفی استفاده می‌کنند و یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در دوره دبیرستان، تدبیری

شیوه‌های مقابله با استرس، عبارت است از: مقابله مسئله محور (problem-oriented coping) و مقابله هیجان محور (affective-oriented coping) در مقابله مسئله محور، هدف اصلی فرد، تسلط یافتن بر موقعیت و ایجاد تغییر در منبع فشارزا است؛ در حالی که در مقابله هیجان محور، هدف اصلی کاهش یا تعدیل سریع آشفتگی هیجانی است [۱۵]. از این رو ممکن است چنین به نظر برسد که رویارویی مستقیم با مسئله و تلاش برای حل آن، در مقایسه با شیوه‌های دیگر مقابله، تدبیری بهنجارتر است [۱۶]. اما باید اذعان داشت که مهارت‌های حل مسئله مستلزم به‌کارگیری فرایندهای عالی ذهن است و تداخل هیجانی شدید، کارکرد این فرایندها را با مانع روبرو می‌سازد [۱۷]. بنابراین استفاده از مهارت‌های هیجان محور به فرد کمک می‌کند تا به وضعیت روانی تثبیت‌شده تری برسد و فرصتی را برای فعال‌سازی فرایندهای پیچیده‌تر ذهنی خود به‌دست آورد. اگر چه مقابله هیجان‌محور از رویارویی با واقعیت مسئله می‌پرهیزد و راه‌حلی موقتی برای کاهش استرس است، باید متذکر شد که هر مسئله‌ای نیز به سادگی قابل حل نیست و حل واقع‌گرایانه یک مسئله با صرف کوشش شناختی و رفتارهای مداوم در دراز مدت، اگر بدون کسب آرامش موقتی و کوتاه مدت، صورت گیرد، ممکن است سلامت روانی فرد را به مخاطره افکند [۱۸]. لذا می‌توان نتیجه گرفت که ترکیبی از هر دو گونه مهارت‌های مقابله‌ای مشتمل بر مهارت‌های مسئله محور و هیجان محور، برای رویارویی مؤثر با استرس‌ها لازم است.

برخی از نویسندگان، رویارویی با استرس را فرایندی مستمر و پویا خوانده‌اند که مستلزم برنامه‌ریزی، تلاش و ارزیابی مستمر است، اما همیشه به پیامدهای مثبت و موفقیت‌آمیز منتهی نمی‌شود. به بیان دیگر تلاش‌های انسان برای حل تعارض بین مقتضیات یک موقعیت تنش‌زا و ظرفیت‌های فردی، ممکن است با شکست روبرو گردد و تجارب مکرر شکست، شخص را به سوی کوشش‌هایی می‌کشاند که موجب تخریب خود اوست [۱۹]. در این نوع

هم کلاسان، هم‌اتاقی‌ها در خوابگاه، کارکنان دانشگاه و سایر افراد مرتبط، می‌تواند منشأ استرس در دوران تحصیل در دانشگاه باشد [۲۶] و عدم استفاده موفقیت‌آمیز از شیوه‌های رویارویی با استرس منتهی به خستگی و فرسودگی عاطفی می‌گردد که یکی از پیامدهای آن افت تحصیلی خواهد بود [۲۷].

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه مهارت‌های مقابله با استرس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. از آنجا که شواهد تحقیقاتی، حاکی از رابطه برخی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با پیشرفت تحصیلی است [۲۸]، به‌منظور کنترل متغیرهای مزبور تأثیر سه عامل جمعیت‌شناختی، شامل جنسیت، وضعیت تأهل و محل اقامت دانشجویان بر پیشرفت تحصیلی آنان، مورد بررسی قرار گرفته است. علاوه بر این قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای فوق، در پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه قرار گرفته و قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی تعیین گردیده است.

پرسش‌های تحقیق

۱. با کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی، مشتمل بر جنسیت، وضعیت تأهل و محل اقامت، آیا رابطه معناداری بین مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان وجود دارد؟
۲. با کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی، مشتمل بر جنسیت، وضعیت تأهل و محل اقامت، کدام‌یک از اجزای مهارت‌های مقابله با استرس، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است؟

روش تحقیق

گروه نمونه: در پژوهش حاضر ۴۸۸ دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز به‌عنوان آزمودنی شرکت کردند. این گروه متشکل از ۲۷۲ نفر زن (۵۵/۷٪) و ۲۱۶ نفر مرد (۴۴/۳٪) با میانگین سنی ۲۲ و انحراف استاندارد ۳ سال بود. از میان این دانشجویان ۹۱ نفر (۱۸/۶٪) در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۱۴۱

است که فرد برای رویارویی با استرس اتخاذ می‌کند [۲۲]. علاوه بر این، شواهد تحقیقاتی نشانگر آن است که مهارت‌های مقابله‌ای مسئله محور، در مقایسه با شیوه‌های اجتناب از رویارویی، از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیش‌تری برای پیشرفت تحصیلی برخوردارند [۲۳]. در ایران نیز پژوهش‌هایی درخصوص رابطه مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان انجام شده است. در پژوهشی که بر گروهی از نوجوانان ۱۳ تا ۱۷ ساله انجام شد، رابطه معناداری بین مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی حاصل نشد [۲۴]. برخلاف آن، نتایج تحقیقی که در میان ۳۶۰ دانش‌آموز مقطع راهنمایی و دبیرستان انجام شد، نشان داد که اتخاذ شیوه‌های اجتنابی در مواجهه با استرس تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد، حال آن‌که استفاده از راهبردهای مسئله مدار، پیشرفت تحصیلی را مثبت پیش‌بینی می‌کند [۲۵]. یافته‌های پژوهش مذکور نشان از آن داشت که در مقطع راهنمایی، شیوه اجتنابی در مقایسه با مقابله مسئله مدار، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای پیشرفت تحصیلی است و تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد. در حالی که در مقطع دبیرستان، مقابله مسئله مدار پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است و تأثیری مثبت بر آن دارد [۲۵]. تلویح یافته فوق می‌تواند چنین باشد که با افزایش سن، افراد از شیوه‌های مقابله‌ای سازنده‌تر و پیچیده‌تری برای رویارویی با استرس استفاده می‌کنند و کارکرد تحصیلی آنان بیش از آن‌که تابع تأثیرات منفی اجتناب از رویارویی با منبع استرس‌زا باشد، به‌وسیله تلاش در جهت تغییر این منبع تعیین می‌گردد. هر یک از افرادی که به تحصیل در مقاطع عالی مشغول می‌شوند، دیر یا زود از خود خواهند پرسید که آیا وصول به مدرک تحصیلی، تمامی مزایا و فرصت‌های اجتماعی را که انتظار داشته‌اند، در اختیار آنان قرار خواهد داد؟ یافته‌های پژوهش‌های متعدد نشان از آن داشته است که محدودیت‌های زمانی، حجم تکالیف درسی، مشکلات مالی، دورنمای آتیه شغلی و مشکلات فردی با

برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۷ است. گفتنی است که ضرایب آلفا برای دو مؤلفه چاره‌جویی و انعطاف‌پذیری به ترتیب، برابر با ۰/۳۸ و ۰/۴۳ است، که ضرایب نسبتاً ضعیفی به‌شمار می‌آید و این ممکن است ناشی از تعداد کم‌گویه‌ها در دو مؤلفه مذکور باشد.

روش جمع‌آوری اطلاعات: جمع‌آوری اطلاعات در کلاس‌های آزمودنی‌های تحقیق به‌صورت گروهی و به‌وسیله دو دستیار زن و یک دستیار مرد، که از دانشجویان مقطع کارشناسی روان‌شناسی بالینی بودند، انجام شد. ابتدا توضیحاتی درخصوص اهداف کلی تحقیق و نحوه تکمیل پرسشنامه ارائه شد و پس از جلب نظر آزمودنی‌ها، پرسشنامه مهارت‌های مقابله‌ای، در اختیار آنان قرار گرفت. اطلاعات جمعیت‌شناختی و نیز معدل تحصیلی دانشجویان شرکت‌کننده در تحقیق، از طریق پاسخ آزمودنی‌ها به بخش مشخصات فردی پرسشنامه منتقل شد. اجرای گروهی پرسشنامه مذکور در هر کلاس به‌طور متوسط بین ۱۵ تا ۲۰ دقیقه طول کشید.

روش آماری: به‌منظور بررسی رابطه مهارت‌های چهارگانه مقابله با استرس، شامل ارزیابی موقعیت، واکنش به استرس، چاره‌جویی و انطباق و انعطاف‌پذیری با پیشرفت تحصیلی و تعیین آن که کدام‌یک از متغیرهای فوق پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای پیشرفت تحصیلی است، از روش تحلیل رگرسیون مرحله‌ای (step wise regression analysis)، استفاده شد. به‌منظور کنترل تأثیر عوامل جمعیت‌شناختی مشتمل بر جنسیت، وضعیت تأهل و محل اقامت بر پیشرفت تحصیلی، عوامل مذکور به‌عنوان متغیر مستقل در تحلیل رگرسیون وارد شدند.

مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی زنان با مردان، دانشجویان مجرد با متأهل و دانشجویانی که در خوابگاه زندگی می‌کردند با سایر دانشجویان، از طریق تحلیل واریانس یک‌طرفه (one way analysis of variance) صورت گرفت.

نفر (۲۸/۹٪) در دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۸۱ نفر (۱۶/۶٪) در دانشکده حقوق، ۸۹ نفر (۱۸/۲٪) در دانشکده علوم و ۸۶ نفر (۱۷/۶٪) در دانشکده مهندسی به تحصیل مشغول بودند و ۱۰۳ نفر (۲۱/۱٪) سال اول، ۱۲۸ نفر (۲۶/۲٪) سال دوم، ۱۳۶ نفر (۲۷/۹٪) سال سوم و ۱۲۱ نفر (۲۴/۸٪) سال چهارم تحصیل خود را می‌گذراندند. محل اقامت ۲۴۰ نفر (۵۰/۲٪) از این دانشجویان، خوابگاه‌های دانشجویی و ۲۳۷ نفر (۴۹/۶٪) در کنار خانواده‌شان بود. از میان دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق ۴۰۰ نفر (۸۲/۶٪) مجرد و ۸۴ نفر (۱۷/۴٪) متأهل بودند.

ابزار سنجش: در پژوهش حاضر مهارت‌های دانشجویان برای مقابله استرس به‌وسیله پرسشنامه مهارت‌های مقابله‌ای (coping skills inventory (CSI) مورد سنجش قرار گرفت. فرم اصلی این پرسشنامه شامل ۴۵ گویه است و پاسخ‌دهی به گویه‌های آن براساس مقیاس پنج‌بخشی از نوع لیکرت انجام می‌شود [۲۱]. در این تحقیق، پرسشنامه مهارت‌های مقابله‌ای، به‌منظور استفاده در فرهنگ ایرانی مورد انطباق و اعتباریابی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل عاملی (factor analysis) این پرسشنامه که در جدول ۱ خلاصه شده است، نشان از آن داشت که پرسشنامه مذکور مشتمل بر ۴ عامل شامل ارزیابی موقعیت، واکنش به استرس، چاره‌جویی و انطباق و انعطاف‌پذیری است. که عامل واکنش به استرس از مهارت‌های هیجانی به‌شمار می‌آید و سایر عوامل در زمره مهارت‌های معطوف به حل مسئله است. براساس نتایج این تحلیل عاملی، هفت گویه این پرسشنامه، عبارت از گویه‌های ۱، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۳۱، ۳۳ و ۳۴، گویه‌هایی ضعیف شناخته شدند و از فرم نهایی حذف شدند. همسانی درونی (internal consistency) مؤلفه‌های چهارگانه و کل پرسشنامه به روش آلفاکرونباخ (cronbach's coefficient alpha) مورد سنجش قرار گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول ۲ خلاصه شده است. این ضرایب برای مؤلفه‌های چهارگانه پرسشنامه بین ۰/۳۸ تا ۰/۷۸ و

جدول ۱ نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه مهارت‌های مقابله‌ای (سی-اس-آی)

عامل ۴ انطباق و انعطاف‌پذیری		عامل ۳ چاره‌جویی		عامل ۲ واکنش به استرس		عامل ۱ ارزیابی موقعیت	
وزن عاملی	شماره پرسش	وزن عاملی	شماره پرسش	وزن عاملی	شماره پرسش	وزن عاملی	شماره پرسش
۰/۵۹	۱۲	۰/۵۸	۲۹	۰/۶۲	۲۸	۰/۶۵	۴۰
۰/۴۹	۴۵	۰/۴۷	۳۹	۰/۶۱	۴۳	۰/۶۳	۱۶
۰/۴۸	۳۵	۰/۴۵	۸	۰/۶۰	۲۰	۰/۶۲	۲۶
۰/۴۷	۵	۰/۳۹	۳۸	۰/۵۹	۹	۰/۶۱	۲۱
۰/۴۱	۴۴	۰/۳۷	۴۱	۰/۵۹	۷	۰/۵۶	۲۲
۰/۲۶	۳۶			۰/۵۴	۲۵	۰/۵۶	۱۳
				۰/۵۴	۱۴	۰/۵۵	۱۷
				۰/۴۹	۱۸	۰/۵۱	۳۲
				۰/۳۸	۳	۰/۴۹	۱۹
				۰/۲۶	۳۰	۰/۴۸	۶
						۰/۴۴	۱۱
						۰/۴۳	۴۲
						۰/۳۸	۱۵
						۰/۳۷	۴
						۰/۳۱	۳۷
						۰/۳۰	۱۰
						۰/۲۷	۲
ارزش ویژه عامل ۴ ۱/۶۷		ارزش ویژه عامل ۳ ۱/۸۵		ارزش ویژه عامل ۲ ۲/۳۴		ارزش ویژه عامل ۱ ۵/۹۷	

جدول ۲ ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌ها و کل پرسشنامه مهارت‌های مقابله‌ای (سی-اس-آی)

عوامل	توانایی ارزیابی موقعیت	واکنش به استرس	چاره‌جویی	انطباق و انعطاف‌پذیری	کل
شاخص	۱۷	۱۰	۵	۶	۳۸
تعداد پرسشها	۰/۷۸	۰/۷۶	۰/۳۸	۰/۴۳	۰/۷۷
مقدار ضرایب					

نتایج

جدول ۳ نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای پیشرفت تحصیلی دانشجویان را روی مهارت‌های مقابله با استرس و عوامل جمعیت‌شناختی شامل جنسیت، وضعیت تأهل و محل اقامت نشان می‌دهد. چنانکه ملاحظه می‌شود، از میان مهارت‌های چهارگانه مقابله با استرس، تنها یک مهارت تحت عنوان ارزیابی موقعیت، پیشرفت تحصیلی دانشجویان را به‌طور معنادار پیش‌بینی می‌کند ($P < 0/0001$ و $t = 3/68$ و $\beta = 0/18$) و تحلیل رگرسیون مرحله‌ای، سایر مهارت‌های مقابله‌ای را به دلیل عدم تأثیر معنادار بر پیشرفت تحصیلی، از

مدل نهایی حذف نموده است. افزون بر این، رابطه مهارت ارزیابی موقعیت با پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ای مثبت است و با افزایش این مهارت، پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می‌یابد.

جدول ۳ نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی دانشجویان به وسیله سه متغیر: جمعیت‌شناختی شامل محل اقامت ($P < 0/0001$ و $t = -6/96$ و $\beta = -0/34$) و جنسیت ($P = 0/0001$ و $t = 4/44$ و $\beta = 0/22$) و وضعیت تأهل ($P = 0/003$ و $t = -2/94$ و $\beta = -0/14$) به صورت معنادار، پیش‌بینی می‌شود. با توجه به کدگذاری متغیرهای فوق در پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت

جدول ۶ نتایج حاصل از مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجرد ($\bar{X} = 15/78$) و متأهل ($\bar{X} = 15/01$) را از طریق تحلیل واریانس یک طرفه نشان می‌دهد. چنانکه از اطلاعات این جدول پیداست، میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجرد از دانشجویان متأهل به طور معنادار، بیش تر است ($F=9/97$ و $P<0/002$).

بحث و نتیجه گیری

همان گونه که ذکر شد، هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه مهارت‌های مقابله با استرس مشتمل بر ارزیابی موقعیت، واکنش به استرس، چاره‌جویی و انطباق و انعطاف پذیری، و برخی از عوامل جمعیت‌شناختی شامل جنسیت، وضعیت تأهل و محل اقامت (خوابگاه، غیر خوابگاه) با پیشرفت تحصیلی دانشجویان بود. نتایج حاصل این گونه است:

۱- از میان چهار مهارت مقابله با استرس، تنها یک مهارت تحت عنوان ارزیابی موقعیت، پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند و سایر مهارت‌های مقابله‌ای مورد سنجش، تأثیری بر پیشرفت تحصیلی ندارند. علاوه بر این دانشجویانی که از مهارت بیش تری در ارزیابی موقعیت برخوردارند، از لحاظ پیشرفت تحصیلی بر سایر دانشجویان تفوق می‌جویند. به بیان دیگر در دوره دانشگاه، فزونی مهارت ارزیابی موقعیت با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه است. این یافته با نتایج پژوهش کنزالز و همکاران [۲۳] که نشان داد مهارت‌های مقابله‌ای مسئله محور بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت دارند، همسو است. نتایج پژوهش حاضر، یافته‌های مطالعه تابع بردبار [۲۵] را که مؤید تأثیر مثبت مهارت‌های مسئله محور بر پیشرفت تحصیلی بود، مورد تأیید قرار می‌دهد. همچنین تلویح پژوهش مذکور را دال بر آن که در مقاطع تحصیلی بالاتر مهارت‌های مقابله‌ای مسئله محور، نقش مهم تری از مهارت‌های هیجان محور در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند، تأیید می‌کند. شایان ذکر است که به کارگیری

که پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجرد، بیش از متأهلان، زنان بیش از مردان و دانشجویان غیر خوابگاهی بیش از دانشجویان خوابگاهی است.

از اطلاعات جدول ۳ معلوم می‌گردد که قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانشجویان، محل اقامت آنان است. این متغیر به تنهایی ۱۲٪ از واریانس نمرات پیشرفت تحصیلی را تعیین می‌کند. با اضافه شدن متغیر جنسیت به تحلیل، ضریب تعیین به ۱۷٪ می‌رسد. به بیان دیگر ۵٪ به قدرت پیش‌بینی اضافه می‌شود. ارزیابی موقعیت، سومین متغیری است که به تحلیل وارد می‌شود و از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی، در مرتبه سوم اهمیت قرار می‌گیرد. ورود متغیر مزبور به تحلیل، ضریب تعیین را به ۲۰٪ ارتقا می‌دهد. به بیان دیگر ۴٪ بر قدرت پیش‌بینی‌کنندگی می‌افزاید. متغیر وضعیت تأهل در آخرین مرحله به تحلیل اضافه شده است و ضعیف‌ترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی در میان متغیرهای لحاظ شده در تحلیل است. اضافه شدن این متغیر به سایر متغیرها، ضریب تعیین را به ۲۲٪ می‌رساند. به عبارت دیگر ورود این متغیر، ۲٪ بر قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی می‌افزاید.

جدول ۴ نتایج حاصل از مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان خوابگاهی ($\bar{X} = 15/4$) و غیر خوابگاهی ($\bar{X} = 15/75$) را از طریق تحلیل واریانس یک طرفه نشان می‌دهد. چنانکه از اطلاعات این جدول پیداست، میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان خوابگاهی از دانشجویان غیر خوابگاهی به طور معنادار، کم تر است ($F=28/54$, $P<0/0001$).

جدول ۵ نتایج حاصل از مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن ($\bar{X} = 15/97$) و مرد ($\bar{X} = 15/28$) را از طریق تحلیل واریانس یک طرفه نشان می‌دهد. چنانکه از این جدول پیداست، میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن به طور معنادار بیش از میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان مرد است ($F=15/30$ و $P<0/0001$).

جدول ۳ نتایج رگرسیون مرحله‌ای پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان

پیش‌بینی‌کننده‌ها	مرحله اول			مرحله دوم			مرحله سوم			مرحله چهارم		
	ضریب استاندارد رگرسیون	مقدار	سطح معناداری	ضریب استاندارد رگرسیون	مقدار	سطح معناداری	ضریب استاندارد رگرسیون	مقدار	سطح معناداری	ضریب استاندارد رگرسیون	مقدار	سطح معناداری
	β	t	P<	β	t	P<	β	t	P<	β	t	P<
محل اقامت	-۰/۳۵	-۶/۸۷	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۶	-۷/۱۶	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۶	-۴/۲۸	۰/۰۰۰۱	-۰/۳۴	-۶/۹۶	۰/۰۰۰۱
جنسیت				۰/۲۱	۴/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۲۱	۴/۳۴	۰/۰۰۰۱	۰/۲۲	۴/۴۴	۰/۰۰۰۱
ارزیابی موقعیت				۰/۱۷	۳/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۱۷	۳/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸	۳/۶۸	۰/۰۰۰۱
وضعیت تأهل				۰/۴۱			۰/۴۴			۰/۱۴	-۲/۹۴	۰/۰۰۰۳
ضریب همبستگی	۰/۳۵			۰/۴۱			۰/۴۴			۰/۲۲		
چند متغیری (R)	۰/۱۲			۰/۱۷			۰/۲۰			۲۳/۰۳		
ضریب تعیین (R ²)	۴۷/۲۵			۳۳/۳۴			۲۷/۲۱			۰/۰۰۰۱		
مقدار (F)	۰/۰۰۰۱			۰/۰۰۰۱			۰/۰۰۰۱					
سطح معناداری (P<)												

جدول ۴ تحلیل واریانس یک‌طرفه بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان خوابگاهی و غیرخوابگاهی

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	سطح معناداری
خوابگاهی	۱۵/۴۰	۱/۶۴	۲۸/۵۴	۰/۰۰۰۱
غیر خوابگاهی	۱۵/۷۵	۱/۵۷		

جدول ۵ تحلیل واریانس یک‌طرفه بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن و مرد

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	سطح معناداری
زن	۱۵/۹۷	۱/۷۲	۱۵/۳۰	۰/۰۰۰۱
مرد	۱۵/۲۸	۱/۵۴		

جدول ۶ تحلیل واریانس یک‌طرفه بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجرد و متأهل

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	سطح معناداری
مجرد	۱۵/۷۸	۱/۵۵	۹/۹۷	۰/۰۰۰۲
متأهل	۱۵/۰۱	۲/۱۳		

موقعیت‌است و تا چنین ارزیابی صورت نگیرد، سایر مهارت‌ها، کمکی به حل مسئله نمی‌کنند.

اگر چه در پژوهش حاضر رابطه معناداری بین سایر مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی، حاصل نشد، لیکن باید توجه نمود که موفقیت تحصیلی یکی از حوزه‌های کارکرد اجتماعی به‌شمار می‌آید و امکان دارد که الگوی مهارت‌های مقابله‌ای تأثیرگذار بر حوزه‌های دیگر، کاملاً با این حوزه مشابه نباشد. پاسخ به پرسش‌های موجود در این زمینه، مستلزم انجام پژوهش‌های پیش‌تر است. با این حال تلویح یافته‌های

مهارت‌های مسئله محور در هنگام رویارویی با استرس، مستلزم فعال‌سازی فرایندهای ذهنی سطح بالاتری نسبت به سایر مهارت‌های مقابله‌ای است [۲۳]. اگر چه چاره‌جویی و انعطاف‌پذیری در مواجهه با استرس نیز در زمره مهارت‌های مسئله محور قرار می‌گیرند، لیکن یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در تعیین پیشرفت تحصیلی، مهارت ارزیابی موقعیت، نقش کلیدی دارد، و می‌تواند حاکی از آن باشد که نخستین گام در حل موفقیت‌آمیز مسئله، ارزیابی صحیح

مطالعات را که توجه به مشکلات زندگی خوابگاهی دارند، تأیید می‌کند [۳۰]. مشکلات روابط فردی با هم‌اتاقی‌ها و سایر ساکنان خوابگاه، شلوغی خوابگاه‌ها، برخوردار نبودن بیش‌تر خوابگاه‌ها از تسهیلاتی برای مطالعه دانشجویان و نیز محدودیت امکانات رفاهی می‌تواند موانع و مشکلاتی را در پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقیم خوابگاه ایجاد کند. این یافته تلویحاتی هشداردهنده برای دست‌اندرکاران امور دانشجویی و رفاهی دانشجویان دارد.

محدودیت‌ها و پیشنهادها: محدودیت عمده این پژوهش استفاده از معدل نمرات خام دانشجویان به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی بود. از آنجا که شرکت‌کنندگان در این تحقیق از دانشکده‌های مختلف برگزیده شدند، معنای این نمرات برای تمامی دانشکده‌ها یکسان نبوده و بستگی به وضعیت کلی پیشرفت تحصیلی سایر دانشجویان در هر یک از این دانشکده‌ها دارد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی از نمرات استاندارد شده پیشرفت تحصیلی با توجه به هنجارهای هر دانشکده استفاده شود.

بررسی مکانیسم‌های تأثیر عوامل مختلف از قبیل عوامل انگیزشی، شناختی، فرهنگی و سبک‌های زندگی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان متأهل و مجرد، زن و مرد و دانشجویان مقیم خوابگاه و غیرخوابگاه و نیز مطالعه تعامل عوامل فوق با مهارت‌های مقابله با استرس بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی است.

منابع

- Hockley, R. (1983) *Stress and Fatigue in Human performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Le Doux, J. E. (1986) Sensory systems and emotion: A model of affective processing. *Integrative Psychiatry*; 4: 237-248.
- Lazarus, R.S. (1999) The cognition - emotion debate: A bit of history, In T. Dalgleish and M. Power (Eds), *Handbook of Cognition and Emotion*. New York: John Wiley and Sons. pp.3-19.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978) The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33: 344 - 358.

پژوهش حاضر برای دست‌اندرکاران مشاوره دانشجویی و نیز برنامه‌ریزی آموزشی دانشجویان، آموزش و تقویت مهارت‌های مقابله با استرس، به ویژه مهارت‌های مسئله محور است. نکته قابل تأمل آن است که پیشرفت تحصیلی، می‌تواند یکی از چالش‌های زندگی دانشجویی باشد و دانشجویانی که به دلایل مختلف با شکست و افت تحصیلی روبرو هستند، بیش از سایر دانشجویان در معرض خستگی و فرسودگی عاطفی قرار می‌گیرند و این نیز به نوبه خود، مانع فعال‌سازی مکانیسم‌های مقابله‌ای می‌شود چنین دور باطلی می‌تواند بهداشت روانی دانشجویان را به مخاطره اندازد.

۲- پژوهش حاضر نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانشجویان زن از دانشجویان مرد بیش‌تر است. این یافته با نتایج پژوهش خیر [۲۹] همسویی داشت. بررسی مکانیسم عمل این متغیر بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند پیشنهادی برای تحقیقات آتی در این خصوص باشد. در این زمینه نقش عوامل انگیزشی و دورنمای مبهم آینده شغلی و فرصت‌های اجتماعی برای مردان که به‌طور سنتی نان‌آوران خانواده محسوب می‌شوند، قابل تأمل است.

۳- پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجرد از دانشجویان متأهل بیش‌تر است. این یافته با توجه به نگرانی‌های موجود در زندگی افراد متأهل از قبیل مسکن، مسایل مالی و معیشتی، نگهداری از فرزندان و غیره می‌تواند توجیه گردد. دانشجویان متأهل غالباً علاوه بر تحصیل، به‌منظور تأمین مالی زندگی خانواده ناگزیر از اشتغال هستند، این امر ممکن است به‌دلیل محدود ساختن زمان اختصاصی مطالعه و حضور در دانشگاه، پیشرفت تحصیلی آنان را با مانع مواجه سازد. بررسی هر یک از این مکانیسم‌ها می‌تواند پیشنهادی برای مطالعات آینده باشد.

۴- پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقیم در خوابگاه‌های دانشجویی نسبت به سایر دانشجویان کم‌تر است. این یافته تلویحات نتایج حاصل از برخی

22. Fahn, M.E. (1986) Coping in School: Correlations among perceptions of stress , coping styles, personal attributes, and academic achievement in inner-city jounior high school students. *Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. San Francisco, April 16-20. (ED: No, 270537).*
23. Gonzales, N.A., Tein, J.Y. Sandler, I.N., and Friedman, R.J. (2001) On the limits of coping : Interaction between stress and coping for inner city adolescents. *Journal of Adolescent Research. 16: 372-396.*
۲۴. پزشکیان، فریبا (۱۳۷۴) بررسی شیوه‌های مقابله با استرس در نوجوانان ۱۷-۱۳ سال شهر مشهد و ارتباط آن با شیوه‌های مقابله والدین و پیشرفت تحصیلی آنان، *پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه الزهرا.*
۲۵. تابع‌بردبار، فریبا (۱۳۸۱) بررسی راهبردهای رویارویی و حمایت اجتماعی در دوره نوجوانی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، *پایان نامه کارشناسی ارشد، شیراز، دانشگاه شیراز.*
26. Rocha- Sing, I.A. (1994) Perceived stress among graduate students. *Educational and Psychological Measurement. 54: 714-727.*
27. Repak, N. (2000) Emotional fatigue: coping with academic pressure. *Grad Resources. Info @ gradresources. Org.:* 2001.
28. Adams, R.J. (1985) Sex and background factors: Effect on ASAT score. *The Australian Journal of Education. 29: 221 – 230.*
۲۹. خَیَر، محمد (۱۳۷۶) بررسی رابطه برخی از شاخص‌های طبقه اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش‌آموزان سال اول نظام جدید. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره دوازدهم، شماره دوم، صص. ۱۱۴-۷۷.*
30. Nelson, L.E., Weissinger, E. (1996) The relationship between housing status, grade point average and boredom in free time college undergraduates. *Paper Presented in Leisure Research Symposium. Kansas City, October 23-27.*
6. Bandura, A. (1989) Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist; 44: 1175-1184 .*
7. Miller, S.M. (1979) Controllability and human stress: Method, evidence and theory. *Behavior Research and Therapy. 17: 287-304.*
8. Miller, S.M. (1980) Why having control reduces stress: If I can stop the roller coaster I don't want to get off. In, J. Garber and M. E.P. Seligman (Eds.), *Humm Helplessness: Theory and Applications.* New York: Academic Press.
9. Lazarus, R.S. (1977) Psychological stress and coping in adaptation and illness, In S.J. Lipowshi, D.R. Likpsi, and P.C. Whybrow (Eds.), *Psychosomatic Medicine: Current Trends.* New York: Oxford University Press. pp.14-26.
10. Lazarus, R.S. (1991) Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist. 46: 352-367.*
11. Lazarus, R.S. (1995) With commentaries: Vexing research problems inherent in cognitive mediational theories of emotion, and some solutions. *Psychological Inquiry. 6: 183-265.*
12. Fontana, D., and Abouseri, R. (1993) Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology. 63: 261-270.*
13. Fontana, D. (1989) *Managing Stress.* London: British Psychological Study and Routeledge Ltd.
14. Cohen, F., and Lazarus, R.S. (1979) Coping with stress of illness, In G.C. Stone, F. Cohen, and N.E. Adler (Eds), *Health Psychogy Handbook..* San Francisco: Jossey-Bass. pp. 217-250.
15. Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping.* New York: Springer.
16. Cronkite, R.C., and Moos, R.H. (1984) The role of predisposing and moderating factors in the stress – illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior. 27: 327-339.*
17. Sarason, I.G. (1988) Anxiety, self – perception and attention. *Anxiety Research. 1: 38-45.*
18. Moss, R.H., and Billings, A.G. (1982) Conceptualizing measuring coping resources and process, In L. Goldberger, and S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress.* New York: Free Press. pp.212-230.
19. Cassidy, T. (1999) *Stress, Cognition, and Health.* London: British Psychological Study and Routeledge Ltd.
20. Maddi, S. (1984) *Individual Development: It's Significance for Stress Responsivity and Stress Adaptation.* Wachington DC: Government Printing Office.
21. Jerabek, I. (1996) *Coping Skills Inventory.* Body-Mind Queen Dom, <http://www.queendom>.

• • • • •