



Perceived Self- Efficacy, Cognitive Coping Strategies and Academic Stress

خودکارآمدی ادراک شده، راهبردهای شناختی مقابله و استرس تحصیلی

Fereshte Cheraghi, PhD Student,
Mahdi Dasta, MA, Roghaye Ghorbani, MA,
Afsane Abidizadegan, MA,
Mahdi Arabzade, PhD Student

تاریخ پذیرش: ۸۹/۳/۲۶

تاریخ بازنگری: ۸۹/۲/۲۵

تاریخ دریافت: ۸۸/۱۲/۲

فرشته چراغی^۱، مهدی دستا^۲، رقیه قربانی^۳،
افسانه عبیدی زادگان^۴، مهدی عرب زاده^۵

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the direct and indirect effect of perceived self- efficacy on academic stress through cognitive coping strategies. Data were collected from 435 medical science students of Shiraz University, from seven educational groups in 2009 which were selected via cluster sampling. In this study two questionnaires were used: Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski, 2001) and self- efficacy and stress Questionnaire (Zajacova, 2005). Data were analyzed using principal component analysis, confirmatory factor analysis and structural equation modeling. Measured model enjoyed adequate fit indexes. On the basis of the results, self - efficacy latent variable directly and indirectly affects academic stress through maladaptive and adaptive cognitive coping strategies. People with high perceived self- efficacy tend to use adaptive coping strategies and experience lower academic stress.

Keywords:

perceived self- efficacy, cognitive coping strategies, academic stress

چکیده

این مطالعه با هدف ارزیابی اثر مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی ادراک شده از طریق راهبردهای شناختی مقابله ای بر استرس تحصیلی دانشجویان انجام شد. داده ها از ۴۳۵ دانشجوی دانشگاه علوم پزشکی شیراز با روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی از هفت گروه آموزشی در سال تحصیلی ۱۳۸۸ گردآوری شد. از دو ابزار پرسشنامه استرس تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی (زاژاکووا و همکاران ۲۰۰۵) و پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱) استفاده گردید. در تحلیل داده ها روش تحلیل مولفه های اصلی، تحلیل عامل تاییدی و مدل معادلات ساختاری بر پایه نرم افزار لیزرل برای ارزیابی مدل ساختاری بکار رفت. مدل ارزیابی شده از شاخص های برازندگی خوبی برخوردار بود. بر اساس نتایج، متغیر نهفته خودکارآمدی ادراک شده به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق راهبردهای مقابله شناختی انطباقی و غیر انطباقی بر استرس تحصیلی اثرگذار است. بر این اساس افراد با خودکارآمدی ادراک شده بالا تمایل دارند تا از راهبردهای مقابله انطباقی بهره و در نتیجه میزان استرس تحصیلی کمتری را تجربه می کنند.

کلیدواژه ها:

خودکارآمدی ادراک شده، راهبردهای شناختی مقابله،
استرس تحصیلی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران، Cheraighi.fereshte@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

۴. کارشناس ارشد روانشناسی

۵. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی



مقدمه

در طول دهه گذشته، مطالعه تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان گسترش قابل ملاحظه‌ای داشته است. شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که برای غالب دانشجویان مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی استرس‌زا امری اجتناب‌ناپذیر می‌باشد. نتایج برخی از این مطالعات نشان داده‌اند که الگوی آسیب‌پذیری دانشجویان در مواجهه با عوامل استرس‌زای تحصیلی یکسان نمی‌باشد (ویلکس، ۲۰۰۸؛ ویلکس و اسپوی، ۲۰۰۹؛ هیستاد، اید، لابرگ، جانسون و بارتون، ۲۰۰۹). بر این اساس، تعداد قابل ملاحظه‌ای از محققان علاقمند به موضوع محوری استرس تحصیلی، نقش تفاوت‌های فردی را با محوریت مفاهیمی مانند ارزیابی‌های شناختی و راهبردهای مقابله در تبیین الگوهای تجارب تحصیلی متمایز مطالعه کردند.

شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که در بین محققان، علاقه فزاینده‌ای به مطالعه عوامل میانجیگر/ تعدیل‌کننده استرس وجود داشته است (شن، ۲۰۰۹؛ ویلکس، ۲۰۰۸؛ ویلکس و اسپوی، ۲۰۰۹؛ هیستاد و همکاران، ۲۰۰۹). در حالی که محققان سنتی استرس، در مطالعات مبتنی بر آسیب‌شناسی، عوامل استرس‌زا را به صورت عوامل علی فرض کرده‌اند، در مقابل، در بین محققان علاقمند به فرایندهای انطباقی در مطالعه استرس، نقش تبیینی عوامل مختلف در تفسیر تفاوت‌های مشاهده شده در مواجهه با تجارب استرس‌زا کانون توجه بوده است.

بر این اساس، شواهد پژوهشی مختلف نقش انطباقی عوامل تبیینی مختلف مانند فرایندهای ارزیابی شناختی (جاکوبی، توسیتو و فری، ۲۰۰۷؛ حجت، گونلا، اردمن و وگل، ۲۰۰۳؛ گوارتز و

گریگوایر، ۲۰۰۴) و راهبردهای مقابله‌ای (لازاروس، ۲۰۰۰؛ استراترز، پری و مینس، ۲۰۰۰؛ کاراتزیاس، پاور، فلیمینگ، لنان و سوانسون، ۲۰۰۲؛ آيسان، تامپسون و هامارات، ۲۰۰۱)، در تفسیر تفاوت‌های مشاهده شده در مواجهه با استرس را نشان می‌دهند.

معنای تفاوت‌های فردی در قلمرو مطالعاتی استرس این است که یک موقعیت صرف نظر از میزان استرسی که به همراه دارد، برای یک فرد استرس‌زا و برای دیگری فاقد استرس تلقی می‌شود (آمارا، ۲۰۰۷). در نظریه شناختی - هیجانی بیان می‌گردد که استرس‌زا بودن رویدادها، پدیده‌ای اساساً شخصی است و کارکرد تعامل فرد با محیط و ارزیابی او از وقایع بالقوه تهدیدکننده و چالش برانگیز است (لازاروس، ۱۹۷۷). بنابراین در رویکرد فوق، فرض بر آن است که استرس در صورتی ایجاد می‌شود که شخص موقعیتی را چالش برانگیز و طاقت فرسا ارزیابی کند یا منابع کافی را برای سازگاری با این موقعیت در اختیار نداشته باشد (لازاروس، ۱۹۹۱).

درباره منابع فردی ادراک شده، لازاروس (۱۹۹۱) بر نقش تعهدات و باورها تاکید می‌کند. اهداف نشان‌دهنده ساختارهای انگیزشی مانند اهداف و مقاصد فردی هستند که بر ادراک فرد از عوامل استرس‌زای موقعیتی موثرند. باورها نیز به مثابه پیشایندهای فردی ارزیابی‌های استرس، ایفای نقش می‌کنند. باورها، تعیین‌کننده قراردادهای و انتظارات فرد درباره توانایی خود در مواجهه با مطالبات محیطی می‌باشند. باورهای فراگیر در برابر ارزیابی‌های کنترل ویژه موقعیت، منبع گرایشی یا عوامل آسیب‌شامل اضطراب صفتی و عزت نفس، منبع کنترل، باورهای خودکارآمدی، می‌باشند. باورهای خودکارآمدی بخشی از ارزیابی شناختی گسترده‌ای است که در فرایند استرس وجود دارد. بندورا (۱۹۸۶) معتقد است که باورهای خودکارآمدی یکی از مهمترین عوامل تنظیم رفتار انسان است.



خود یا محیط فرد) و مقابله هیجان مدار (بکار گرفتن راهبردهای شناختی مقابله در تغییر دادن معنای وقایع پر استرس و کاهش پریشانی هیجانی متعاقب) تمایز قائل است. بهر حال روشن است که پاسخ های هیجانی به وقایع پرفشار از طریق استفاده از راهبردهای شناختی مقابله^۱ تنظیم می گردد. ابزارهای اندازه گیری هر دو شکل مقابله (مانند سیاهه مقابله در موقعیت های پر فشار^۲، پرسشنامه شیوه های مقابله، و ...) بر جنبه های رفتاری و شناختی مقابله متمرکز شده اند. یک مقیاس نسبتا جدید، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان، (CERQ، گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱) مقابله شناختی را در رابطه با تنظیم هیجان، ارزیابی و به فهم بهتر اینکه چگونه این فرایندها بر رشد هیجانی اثر گذارند، کمک می نماید. CERQ تعداد وسیعتری از فرایندهای شناختی مقابله را شامل دو دسته راهبردها در بر می گیرد که عبارتند از: راهبردهای غیرانطباقی شامل ۱- خودملامت گری^۳ (افکاری که فرد به خاطر آنچه تجربه کرده خود را مورد سرزنش قرار می دهد) ۲- ملامت کردن دیگران^۴ (افکاری که با آن بخاطر آنچه فرد تجربه کرده محیط یا دیگران سرزنش می شوند) ۳- نشخوار ذهنی^۵ (اشاره دارد به فکر کردن درباره احساسات و افکاری که مربوط به وقایع منفی است) ۴- فاجعه آمیز قلمداد کردن^۶ (افکاری که بطور روشن وقوع آنچه که تجربه شده را فاجعه آمیز تلقی می کند) و راهبردهای انطباقی شامل ۵- روشن بینی^۷ (اشاره به کاهش اهمیت آنچه که تجربه شده است) ۶- تمرکز مجدد مثبت^۸ (اشاره به افکاری در باره تجربیات مثبت بجای تفکر در باب آنچه واقعا اتفاق افتاده است) ۷- ارزیابی مجدد مثبت^۹ (افکاری

در تعریف سازه خودکارآمدی، بر توانایی فرد در ایجاد نتایج خوشایند تاکید شده است (بندورا، ۱۹۷۷). به بیان دیگر، خودکارآمدی به باور فرد درباره قابلیت خود در تجهیز منابع شناختی و انگیزشی و اراده برای کنترل یک رخداد مشخص اشاره می کند (بندورا، باربارانیلی، پاستوریلی، کاپرارا، ۱۹۹۹). از آنجا که افراد به گونه متفاوتی به استرس واکنش نشان می دهند، اخیرا بر نقشی که انتظارات خودکارآمدی در ارزیابی و تفاوت شیوه های مقابله افراد ایفا می کند بسیار تاکید می شود (کاراداماس و کالانتزی، ۲۰۰۳).

همانگونه که لازاروس (۲۰۰۱) بیان می کند فرایندهای پیچیده هیجان در یک الگوی سه بخشی شامل پیشایندهای علی، فرایندهای میانجیگر و اثرات ارائه می شود. پیشایندها به متغیرهای فردی نظیر تعهدات یا باورها اشاره می کنند. فرایندهای میانجیگر، نظیر انتخاب های مقابله فردی و تلاش های مقابله ای می باشند. اثرات شامل تغییرات عاطفی و فیزیولوژیکی است.

چنانچه به باورهای خودکارآمدی به عنوان یک متغیر پیش بینی کننده در استرس تحصیلی نگریسته شود، در این میان نقش راهبردهای مقابله به عنوان یک متغیر میانجی از اهمیت بسزایی برخوردار است.

طبق نظر بندورا (۱۹۷۷، ۱۹۸۲) انتظارات خود کارآمدی، قضاوتهایی است درباره اینکه در مقابله با رویدادهای آینده که مبهم، غیر قابل پیش بینی و پر استرس است، فرد چقدر می تواند سازمان دهی کند و رفتار لازم را برای مقابله نشان دهد. خود کارآمدی تعیین می کند که چه مقابله ای، چه مدت و با چه میزان تلاشی صورت پذیرد (به نقل از کاراداماس و کالانتزی، ۲۰۰۳).

لازاروس (۱۹۹۳) میان مقابله مسئله مدار (یعنی تلاش در جهت کم کردن پریشانی از طریق اصلاح

1. cognitive coping strategies
2. coping Inventory for Stressful Situations
3. self- blame
4. other- blame
5. rumination
6. catastrophizing
7. putting into perspective
8. positive refocusing
9. positive reappraisal



روش

مطالعه حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی و از جهت روش جزء مطالعات غیر آزمایشی و همبستگی است. این مطالعه با روش پیمایشی و مقطعی و بر روی ۵۱۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز که با روش نمونه‌گیری تصادفی از هفت گروه آموزشی: پرستاری، دندانپزشکی، داروسازی، پزشکی، مامایی، هوشبری و علوم آزمایشگاهی در سال ۱۳۸۸ انتخاب شده بودند، انجام شد. جامعه آماری این مطالعه شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهر شیراز بود. بعد از تشریح اهداف پژوهش و جلب همکاری و مشارکت، آزمودنیها بصورت انفرادی به پرسشنامه‌های مورد نظر پاسخ گفتند. پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص تعداد نمونه به ۴۳۵ نفر تقلیل یافت. از این تعداد ۵۸ درصد پاسخگویان را زنان و ۴۲ درصد را مردان با میانگین سنی ۲۱ سال تشکیل دادند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه استرس تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی: زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلدستون (لنت، براون و لارکین، ۱۹۸۶؛ نقل از زازاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) و فهرست خودکارآمدی کالج^۱ (سولبرگ، آبرین، ویلاریال، کنل و دیویس، ۱۹۹۳؛ نقل از زازاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) توسعه دادند. در هر مقیاس مفاهیم استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه گیری می شود. در مقیاس استرس تحصیلی از مشارکت کنندگان خواسته می شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک

که به واقعه یک معنای مثبت می‌بخشد) ۸- پذیرش^۱ (پذیرفتن آنچه که اتفاق افتاده) ۹- تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^۲ (افکاری درباره اینکه چه کاری باید انجام داد و چگونه می‌توان تجربه‌ای را که رخ داده کنترل کرد). گرانفسکی (۲۰۰۱) بیان می‌کند که چنین راهبردهای شناختی در مدیریت موقعیت‌های پر استرس یا تهدید آمیز از طریق کمک به افراد در اداره، تنظیم و کنترل هیجانات، حیاتی است.

انتظار می‌رود که راهبردهای انطباقی و خودکارآمدی بطور مثبت همبسته باشند در حالیکه فرض شده راهبردهای منفی با خود کارآمدی همبسته نباشد یا بطور منفی همبسته باشد (گرانفسکی، ۲۰۰۱)

مطالعه کارآمدی و کلانتری (۲۰۰۳) نشان داد که دانشجویان با خود کارآمدی بالا از مقابله مثبت استفاده و در نتیجه نشانه‌های کمتری از استرس را گزارش کردند. آنها در مطالعه خود به نقش محوری انتظارات خود کارآمدی بر راهبردهای مقابله تاکید کردند. همچنین مطالعه شین (۲۰۰۹)، نشان داد که راهبردهای مقابله بطور مستقیم و غیر مستقیم توسط خود کارآمدی ادراک شده پیش بینی می‌شود.

از آنجا که برخی از دانشجویان به دلیل تجربه سطوح بالای استرس تحصیلی (براون و راف، ۱۹۹۹؛ بوش، تامپسون و ون تاورجن، ۱۹۸۵) به طور فزاینده‌ای از مشکلات سلامت روانی رنج می‌برند (آندریو و ویل‌دینگ، ۲۰۰۴؛ استنلی و منتارپ، ۲۰۰۱؛ فیین، ۱۹۹۵). و با توجه به اینکه تجربه استرس، بخش جدایی ناپذیر و جزء لاینفک زندگی تحصیلی دانشجویان می‌باشد (ویتمن، اسپندلاو و کلارک، ۱۹۸۵) مطالعه موضوع محوری استرس تحصیلی در بین دانشجویان از اهمیت پژوهشی بالایی برخوردار است.

3. College Self-Efficacy Inventory

1. acceptance
2. refocus on planning



۰/۹۳ و ۰/۹۱ گزارش شد.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۵

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ)، گرانفسکی و همکاران، (۲۰۰۱)، یک ابزار ۳۶ سوالی برای اندازه گیری راهبردهای مقابله شناختی است که این راهبردها به دو دسته راهبردهای انطباقی و راهبردهای غیر انطباقی قابل تقسیم است. CERQ، همسانی درونی قابل پذیرش و پایایی آزمون-بازآزمون ۵ ماهه را نشان داده است (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). مطالعات قبلی ساختار عاملی تجربی و مفهومی قوی را در این ابزار گزارش کرده اند (گرانفسکی و کراجی، ۲۰۰۷؛ گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۱).

در این مطالعه به منظور آماده سازی CERQ با نمونه ایرانی، این پرسشنامه نخست توسط پژوهشگر به فارسی برگردانده شد. تفاوت موجود میان نسخه های انگلیسی و فارسی توسط متخصصین ارزیابی و از طریق فرایند مرور مکرر این تفاوت ها به حداقل کاهش یافت. برای بررسی ساختار عاملی مقیاس تنظیم شناختی هیجان، از شیوه اکتشافی و روش تحلیل مؤلفه های اصلی بر روی ۳۶ سوال با چرخش حاده استفاده شد که دو عامل مشخص شد این عامل ها و ضرایب پایایی آن عبارتند از راهبردهای انطباقی (۰/۸۴) و راهبردهای غیر انطباقی (۰/۸۲). در تحلیل عاملی تاییدی از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از برخی شاخص های دیگر برای برازش الگو استفاده شد که در بخش یافته ها گزارش شده است.

یافته ها

در بررسی ساختار عاملی CERQ قبل از انجام تحلیل عاملی اکتشافی، به منظور آگاهی از این که آیا نمونه برای انجام این تحلیل مناسب است یا خیر

مقیاس ۱۱ درجه ای لیکرت از به هیچ وجه استرس زا نمی باشد (۰) تا کاملاً استرس زا می باشد (۱۰) تعیین کنند. بر همین اساس، در مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، از مشارکت کنندگان تقاضا می شود تا اطمینان خود را در انجام موفقیت آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف دانشگاهی را بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه ای لیکرت از کاملاً نامطمئن (۱) تا کاملاً مطمئن (۱۰) مشخص نمایند.

در پژوهش زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵)، نتایج تحلیل مؤلفه های اصلی با استفاده از چرخش حاده نشان داد که ASQ از چهار عامل دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه تشکیل شده است. شاخص های برازش تحلیل عاملی تأییدی، وجود عوامل چهارگانه را تایید کرد. همبستگی منفی و معنادار بین نمرات متغیرهای استرس تحصیلی و خودکارآمدی، روایی همگرایی ASQ را تایید کرد. در نهایت، ضریب آلفای کرانباخ عامل استرس تحصیلی ادراک شده مبین پایایی بالای مقیاس بود.

ساختار عاملی، ویژگی های روان سنجی و رابطه زیرمقیاس ها و نمره کلی ASQ با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان ایرانی، توسط شکری، کرمی نوری، فراهانی و مرادی (زیر چاپ) بر روی ۲۸۴ نفر (۱۰۰ پسر و ۱۸۴ دختر) دانشگاه تربیت معلم در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸ بررسی شد. شاخص های برازش الگوی چهار عاملی مقیاس های استرس تحصیلی برازش خوبی با داده ها نشان داد. ضرایب آلفای کرانباخ عامل کلی استرس تحصیلی ادراک شده در مطالعه شکری و همکاران (زیر چاپ) ۰/۹۵، به دست آمد. در مطالعه حاضر آلفای کرانباخ عامل کلی استرس تحصیلی و خودکارآمدی به ترتیب

5 - Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

6- Oblimin rotation

1- difficulty with academic performance in class

2- difficulty with academic performance outside of class

3- difficulty with interaction at university

4- difficulty with managing work, family and university



جدول ۱- شاخص های برازش الگو

خطای ریشه مجدور میانگین تقریب	شاخص نیکویی برازش انطباقی	شاخص نیکویی برازش	شاخص برازش مقایسه ای	مجدورخی / درجه آزادی	درجه آزادی	مجدورخی
۰/۰۴	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۳	۱/۹۸	۲۷۴	۵۲۳/۲۳

در این پژوهش، تحلیل عاملی تاییدی، با استفاده از نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۵ بر روی الگوی دو عاملی، انجام شد. الگوی دو عاملی مفروض، مشتمل بر دو متغیر مکنون مرتبه اول است که هر کدام از این متغیرهای مکنون بین ۴ تا ۵ نشانگر دارند. در تحلیل عاملی تاییدی از روش حد اکثر احتمال برای برآورد الگو، و از برخی شاخص های دیگر از جمله، شاخص مجدورخی، شاخص مجدورخی، شاخص برازش مقایسه ای^۴، شاخص نیکویی برازش^۵، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۶، و خطای ریشه مجدور میانگین تقریب^۷ استفاده شده است.

همانطور که در جدول زیر مشاهده می شود، در الگوی دو عاملی شاخص های GFI و AGFI بزرگتر از ۰/۸۰، مقدار RMSEA کوچکتر از ۰/۰۸ و χ^2/df نیز کمتر از ۲ به دست آمد. بنابراین، الگو با داده ها برازش قابل قبولی دارد.

برای سنجش پایایی درونی مقیاس، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. بر اساس نتایج حاصل، ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۷۸ و زیرمقیاسهای راهبرد انطباقی و غیر انطباقی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۲ محاسبه گردید که رضایتبخش میباشد. در مجموع نتایج تحلیل عاملی تاییدی، یافته های بدست آمده از تحلیل عامل اکتشافی را تایید کرد.

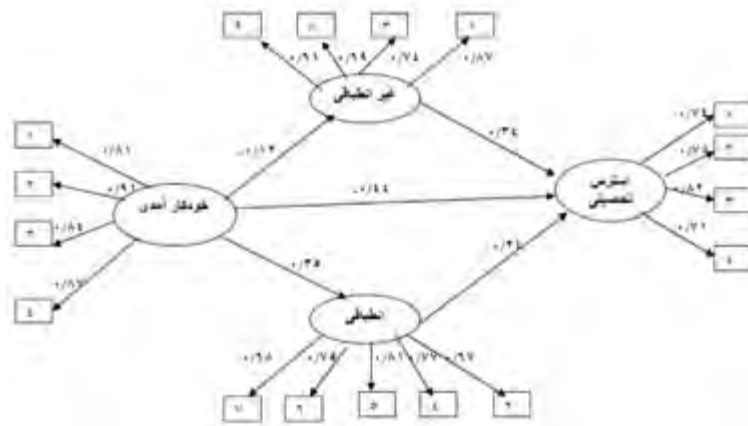
به منظور پیش بینی استرس تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق روش مدل یابی معادلات ساختاری بررسی شد. از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو، و از شاخص مجدورخی،

نخست توجه به دو نکته یعنی اندازه شاخص کفایت نمونه برداری کایزر، میر و الکین (۰/۸۵) و معناداری آزمون کرویت بارنلت $p < ۰/۰۰۰$ ، $\chi^2 = ۵۵۲۷/۵۷$ لازم است که نتایج نشان می دهد نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب هستند؛ به عبارت دیگر ماتریس همبستگی داده ها در جامعه صفر نیست و بنابراین عامل یابی قابل توجیه است. به دلیل همبستگی زیرمقیاس ها، بررسی ساختار عاملی مقیاس تنظیم شناختی هیجان، از شیوه اکتشافی و روش تحلیل مؤلفه های اصلی با چرخش حاده استفاده شد. به عبارت دیگر، برای تعیین مناسب ترین عامل ها، چندین چرخش آزمایشی انجام شد و نهایتاً با توجه به نمودار شیب دامنه کتل^۱، ارزش های ویژه^۲ و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل، دو عامل اساسی با روش مولفه های اصلی^۳ و چرخش حاده استخراج شدند. عامل اول به نام راهبردهای انطباقی و شامل ماده های ۲، ۱۱، ۲۰، ۲۹، ۴، ۱۳، ۲۲، ۳۱، ۵، ۱۴، ۲۳، ۳۲، ۶، ۱۵، ۲۴، ۳۳، ۷، ۱۶، ۲۵، ۳۴ و مشتمل بر ۵ نشانگر و عامل دوم به نام راهبردهای غیر انطباقی و شامل ماده های ۱، ۱۰، ۱۹، ۲۸، ۳، ۱۲، ۲۱، ۳۰، ۸، ۱۷، ۲۶، ۳۵، ۹، ۱۸، ۲۷، ۳۶ و مشتمل بر ۴ نشانگر است.

نتایج تحلیل اکتشافی نشان می دهد که عاملهای راهبردهای انطباقی و غیر انطباقی هر یک به ترتیب ۲۹/۷۶ درصد و ۲۲/۴۲ درصد و در مجموع ۵۲/۱۸ درصد مقیاس تنظیم شناختی هیجان را تبیین می کنند.

4- Comparative Fit index (CFI)
5- Goodness of Fit Index (CFI)
6- Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
7- Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

1- Screen plot
2- Eigen value
3 -principal component analysis



شکل ۱- الگوی ساختاری تاثیر خودکارآمدی ادراک شده بر راهبردهای مقابله شناختی و استرس تحصیلی

توجه: خودکارآمدی ۱/ دشواری در کلاس، ۲: دشواری خارج از کلاس، ۳: دشواری در تعامل، ۴: مدیریت راهبردهای انطباقی / پذیرش، ۴: تمرکز مجدد مثبت، ۵: تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ۶: ارزیابی مجدد مثبت، ۷: روشن بینی راهبردهای غیر انطباقی / خود ملامت گری، ۳: نشخوار ذهنی، ۸: فاجعه آمیز قلمداد کردن، ۹: ملامت کردن دیگران استرس تحصیلی ۱/ دشواری در کلاس، ۲: دشواری خارج از کلاس، ۳: دشواری در تعامل، ۴: مدیریت

شاخص مجذور خی بر درجه آزادی / df، شاخص AGFI، GFI، CFI، بر برازش مورد قبول و مقدار کوچکتر از ۰/۰۸ برای RMSEA بر برازش معقول دلالت دارند (کاوایاتا، ۲۰۰۸). شکل (۱) مدل مورد نظر را نشان می دهد.

جدول ۲ آماره های نیکویی برازش برای مدل مورد نظر را نشان می دهد.

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، در الگو، شاخص های GFI و AGFI بزرگتر از ۰/۸۰، مقدار RMSEA کوچکتر از ۰/۰۸ و X^2/df نیز کمتر از ۲ به دست آمد. بنابراین، مدل با داده ها برازش قابل قبولی دارد.

برای بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی بر استرس تحصیلی مسیرهای مورد نظر در الگوی بر اساس مدل مورد نظر در جدول ۳، اثر مستقیم خودکارآمدی بر استرس تحصیلی

شاخص مجذور خی بر درجه آزادی / df، شاخص برازش مقایسه ای، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش انطباقی، باقیمانده مجذور میانگین و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب برای برازش الگوها استفاده شد. اگر مجذور خی از لحاظ آماری معنا دار نباشد به برازش مناسب الگو دلالت می کند، اما این شاخص در نمونه های بزرگتر معمولاً معنا دار است و از این رو شاخص مناسبی برای برازش الگو تلقی نمی گردد (رایکوو و مارکولیدز، ۲۰۰۶). رایکوو و مارکولیدز، ۲۰۰۶، خاطر نشان می سازند که اگر نسبت X^2/df بزرگتر از ۳ باشد برازش قابل قبولی را نشان نمی دهد. مقدار بزرگتر از ۰/۹۰ برای شاخص های CFI، GFI، و مقدار کوچکتر از ۰/۰۶ برای شاخص RMSEA بر برازش مناسب و مطلوب دلالت دارند. همچنین مقدار بزرگتر از ۰/۸۰ برای شاخص های

جدول ۲- آماره های نیکویی برازش برای مدل مورد نظر

مجدور خی	درجه آزادی	مجدور خی / درجه آزادی	شاخص برازش مقایسه ای	شاخص نیکویی برازش	شاخص نیکویی برازش انطباقی	خطای ریشه مجذور میانگین تقریب
۶۴۲/۰۹	۳۹۸	۱/۶۱	۰/۹۴	۰/۸۹	۰/۹۳	۰/۰۵۶



جدول ۳- بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم خود کار آمدی بر استرس تحصیلی

مسیرهای آزمون شده در الگوی مورد نظر		
مسیر فرضی های پژوهش		
اثر مستقیم (β)	اثر غیر مستقیم (β)	اثر کل (β)
		از عامل خودکار آمدی بر راهبردهای انطباقی
-۰/۴۴	-۰/۰۸	-۰/۵۲
		استرس تحصیلی
		از عامل خودکار آمدی بر راهبردهای غیر انطباقی
-۰/۴۴	-۰/۰۴	-۰/۴۸
		استرس تحصیلی

عاملی مهم در سازگاری با موقعیت های گوناگون است. بندورا (۱۹۹۷) معتقد است که اگر فرد بر این باور باشد که می تواند به گونه ای موثر با فشارزاهای محیطی روبرو شود، دچار نگرانی و استرس نمی شود ولی اگر فرد بر این باور باشد که نمی تواند این فشارزاهار را تحت کنترل در آورد خود را گرفتار استرس نموده و عملکردش مختل می شود. از این رو استرس به جای اینکه مستقیماً از تهدیدها و تقاضاهای محیط ناشی شود عمدتاً متأثر از باورهای خودکار آمدی فرد هستند.

مطالعه شین (۲۰۰۹) نیز نشان داد که راهبردهای مقابله بطور مستقیم و غیر مستقیم توسط سازه خود کار آمدی قابل پیش بینی است. شین در مطالعه خود بر هماهنگ بودن منابع مقابله (خودکار آمدی) با راهبردهای مقابله در موقعیت های پر استرس تاکید دارد. مطالعه وی نشان داد که دانشجویان با انتظارات خود کار آمدی بالا تمایل دارند تا از راهبردهای مقابله انطباقی استفاده نمایند.

چنانچه گرانفسکی (۲۰۰۱) در پژوهش خود نشان داد، خودکار آمدی بالاترین میزان همبستگی را با راهبردهای انطباقی شامل پذیرش، تمرکز دوباره مثبت، تمرکز دوباره بر برنامه ریزی و خوش بینی دارد و ارتباط بالایی میان راهبردهای غیر انطباقی یعنی سرزنش خود، نشخوار ذهنی و فاجعه آمیز قلمداد

معنادار بدست آمد (-۰/۴۴) و اثر غیر مستقیم عامل خودکار آمدی بر استرس تحصیلی از طریق راهبردهای انطباقی (-۰/۰۸) و غیر انطباقی (-۰/۰۴). نیز معنادار به دست آمد. بر اساس الگوی مزبور، اثر کل عامل خودکار آمدی بر استرس تحصیلی، به ترتیب -۰/۵۲ و -۰/۴۸ به دست آمد که معنادار می باشند.

بحث

مطالعه حاضر با هدف تعیین اثرات مستقیم و غیر مستقیم خود کار آمدی از طریق راهبردهای شناختی مقابله بر استرس تحصیلی انجام شد. یافته های این بررسی نشان داد که اثر مستقیم خودکار آمدی بر استرس تحصیلی منفی و معنادار است و همچنین اثر غیر مستقیم عامل خود کار آمدی بر استرس تحصیلی از طریق راهبردهای مقابله شناختی انطباقی و غیر انطباقی نیز معنادار بدست آمد. که نشان می دهد خود کار آمدی از طریق راهبردهای مقابله شناختی بر استرس تحصیلی اثرگذار است.

همسو با این یافته ها آکین (۲۰۰۸) در مطالعه خود نشان داده که خود کار آمدی بر استرس ادراک شده دانشجویان اثر مستقیم منفی دارد. باور فرد مبنی بر اینکه از راه اعمال کنترل می تواند بویژه در هنگام روبرویی با عوامل استرس زا، بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد و داشتن احساس کنترل بر شرایط،



می‌دهد. در مقابل، ادراکات از شایستگی گرایشی بالا نشان دهنده یک منبع مقابله ای مثبت می باشد (لازاروس، ۱۹۹۱).

این یافته ها به همراه یافته های این پژوهش نشانگر آن است که در هنگام رویاروی با وقایع آزار دهنده و استرس زا، افرادی که از خود ادراکی مثبت دارند و سطوح بالاتری از باورهای خود کارآمدی را نشان می‌دهند و به اصطلاح خودگردان و خودکارآمد می باشند، از راهبردهای مقابله شناختی انطباقی مانند پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی و روشن بینی استفاده و در نتیجه برانگیختگی هیجانی کم تری را تجربه می کنند. باورها و قضاوت‌های افراد در خصوص میزان کنترلی که می‌توانند بر موقعیت‌های فشار زا اعمال نمایند و نیز احساس خود گردانی آنان برای فائق آمدن بر مشکلات و رویدادهای آزاردهنده بر میزان برانگیختگی هیجانی و عملکردهای فردی در موقعیت‌های مذکور تاثیر گذار است (میلر، ۲۰۰۳). افراد با خود کارآمدی بالا در رویارویی با رویدادهای استرس زا بر اندیشه خود کنترل داشته و تفکرات منفی درباره خود و توانایی خود را نمی پذیرند (اوزر و بندورا، ۱۹۹۰).

بطور کلی این مطالعه نشان داد که خود کارآمدی به تقویت کارآمدی مقابله می انجامد و منجر به کاهش استرس تحصیلی می‌شود. باورهای خودکارآمدی، تلاش و مقاومت دانشجویان برای مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی را افزایش می‌دهد (بایرس و وینستون و فواد، ۲۰۰۸؛ لنت، براون، برینر، چپرا، دیویس، تالرند و استکاران، ۲۰۰۱).

از آنجا که شناخت نقش عوامل روانشناختی، در مدیریت اولیه استرس دارای اهمیت است، زمانیکه به بررسی و طراحی یک برنامه پیشگیری یا مداخله ای در هدایت راهبردهای مقابله ای دانشجویان و مشاوره روانشناختی می پردازیم خود کارآمدی عامل مهمی

کردن با استرس وجود دارد.

پژوهش های آزمایشگاهی نیز نشان داده اند که خودکارآمدی ادراک شده بالا در موقعیت استرس زا بیشتر با راهبردهای مقابله ای سازگارانه مانند مقابله تکلیف مدار در ارتباط است (اندلر، کوکوفسکی، ۲۰۰۱؛ اندلر، ماکرودیمیتیس، و کوکوفسکی، ۲۰۰۱؛ اندلر، اسپیر، جانسون و فلت، ۲۰۰۱؛ اندلر، پارکر و سامرفلت، ۱۹۹۸).

در تبیین این نتایج می توان گفت که باورهای فردی مانند باورهای خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقش قابل ملاحظه ای دارند. لازاروس (۱۹۹۹) در الگوی شناختی خود درباره استرس اشاره می کند که افراد مطالبات بیرونی را به صورت تهدید یا چالش ارزیابی می کنند. افراد با باورهای خودکارآمدی بالا، مطالبات را بیشتر به صورت چالش ارزیابی می کنند (چمرس، هو و گارسیا، ۲۰۰۱؛ پنتریچ و دگروت، ۱۹۹۰). وقتی که یک تکلیف به صورت چالش انگیز ارزیابی می شود، فرد به احتمال زیاد از یک راهبرد مقابله ای کارآمد استفاده کرده و در انگیزه برای انجام تکلیف، مقاومت بیشتری نشان می دهد چرا که تجربه استرس پیامد ادراک و تفسیر فرد از مطالبات موقعیتی است و نه خود مطالبات موقعیتی (راس، نیبلینگ هکرت، ۱۹۹۹). به گفته زیگلر (۲۰۰۱) دیدگاه آدمی نسبت به اشیاء و موضوعات است که به وی آسیب می زند؛ نه خود اشیاء و موضوعات. افراد این ارزشیابی ها را از طریق ارزیابی های شناختی انجام می دهند. فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده است ارزیابی می کند. به عبارت دیگر، ارزیابی، در تعیین اهمیت فردی مقابله با رخدادها اثرگذار می باشد.

به بیان دیگر می توان گفت در مواجهه با یک موقعیت استرس زا، انتظارات کنترل گرایشی پایین، آسیب پذیری افراد را در برابر آشفتگی افزایش



Brown, M., & Ralph, S. (1999). Using the DYSA programme to reduce stress and anxiety in first-year university students. *Pastoral Care*, 17(3), 8-13.

Bush, H. S., Thompson, M., & Van Tuvergen, N. (1985). Personal assessment of stress factors for college students. *Journal of School Health*, 55(9), 370-375.

Byars-Winston, A., & Fouad, N. (2008). Math ? science social cognitive variables in college students: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*, 16 (4), 425-440.

Chemers, M. M., Hu, L.-T., and Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

Endler, N.S., Kocovski, N.L., Macrodimitris, S.D (2001). Coping, efficacy, and perceived control in acute vs chronic illnesses. *Journal of Personality & Individual Differences*, 30, 617- 625.

Endler, N.S., Macrodimitris, S.D., & Kocovski, N.L (2001). Controllability in cognitive and interpersonal tasks: is control good for you? *Journal of Personality & Individual Differences*, 45,525- 532.

Endler, N.S., Parker, J.D.A., & Summerfeldt, L.J. (1998). Coping with health problem: Developing a reliable and valid multidimensional measure. *Psychological Assessment*, 10, 195- 205.

Endler, N.S., Speer, R.L., Johnson, J.M., & Flett, G.L. (2001). Controllability, coping, efficacy and distress. *European Journal of Personality*, 21, 422-445.

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The cognitive Emotion Regulation Questionnaire: psychometric features and prospective relationship with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23,141-149

Garnefski, N. & Kraaij, V.(2002b).manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire: Dutch version (handleiding voor het gebruik van de cognitive emotion regulation questionnaire). Leiderdorp, the netherlands: DATEC

Garnefski, N. & Kraaij, V.Spinhoven. Ph. (2001a). negative life events , cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327

Giacobbi Jr., P. R., Tuccitto, D. E., & Frye, N. (2007). Exercise, affect, and university students' appraisals of academic events prior to the final examination period. *Psychology of Sport and Exercise* 8, 261-274.

است که اثربخشی پیش بینی کنندگی آن در این مطالعه و مطالعات دیگر (پاکنهام و بورسنال، ۲۰۰۶؛ لوزسینکا، و همکاران ۲۰۰۵) نشان داده شده است به این دلیل که چگونگی واکنش نسبت به رویدادهای استرس زا اساسا به کیفیت تفسیر و ارزیابی افراد از آن رویدادها بستگی دارد. افراد با خودکارآمدی بالا به توانایی خود در زمینه کنترل موقعیت های پر استرس باور دارند و موقعیت پیش آمده را بیشتر به عنوان یک چالش ارزیابی می کنند تا تهدید، لذا در رویارویی با این موقعیت ها با تکیه بر باورهای مثبت نسبت به خود، دست به انتخاب راهبردهای شناختی مقابله ای می زنند که همسوبا باورهای آنان، نقش انطباقی و سازگارانه دارد و منجر به تجربه هیجانات منفی کمتری می شود.

منابع فارسی

شکری. امید، کرمی نوری. رضا، فراهانی. محمد نقی، مرادی، علیرضا (زیر چاپ). آزمون ساختار عاملی و ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*

References

- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162 (4), 402-411.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: a structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3 (5), 725-732.
- Bandura ,A. (1997). Self- efficacy, the exercise of control . New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 258-269.



- Govaerts, S., & Gregoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 54(4), 261-271.
- 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.
- Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., Bartone, P. T. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), 421-429
- Karademas, E.C., & Kalantari- Azizi, A. (2004). The stress process, self- efficacy expectations, and psychological health. *Journal of Personality & Individual Differences*, 37, 1033- 1043.
- 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.
- Kawabata, M & Mallet, C & Jackson, S.A. 2008. The flow state scale-2 and dispositional flow state scale-2: examination of factorial validity and reliability for Japanese adults. *Psychology of sport and exercise*. 8. 465-485.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2001). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 665-673.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math ? science educational options: a test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (4), 474-83.
- Luszczynska, A., & Cieslak, R. (2005). Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: The moderating role of personality. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(3), 227-244.
- Miller, T. A., & McCool, S. F. (2003). Coping with stress in outdoor recreational settings: An application of transactional stress theory. *Leisure Sciences*, 25, 257-275.
- Omura, K. (2007). Situation-related changes of causal structures and the stress model in Japanese college students. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 943-960.
- Ozer, E., M & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self- efficacy analysis . *Journal of Personality & Social Psychology*, 58, 472- 486.
- Phippen, M. (1995). The 1993/4 survey of counselling services in further and higher education. *Newsletter- Association for Student Counseling*, November, 25-36.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Raykov, T & Marcoulides, G .2006. *A first course in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum associates. Mahwahm new jersey. London.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among students. *College Student Journal*, 33(2), 312-317.
- Shen, Y.E (2009). Relationship between self-efficacy, social support and stress coping strategies in chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health* 25: 129-138.
- 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.
- Stanley, N., & Manthorpe, J. (2001). Responding to students' mental health needs: Impermeable systems and diverse users. *Journal of Mental Health*, 10(1), 41-52.
- Takaki, J., Nishi, T., Shimoyama, H., Inada, T., Matsuyama, N., Kumano, H., & Kuboki, T. (2003). Interactions among a stressor, self-efficacy, coping with stress, depression, and anxiety in maintenance hemodialysis patients. *Behavioral Medicine*, 29, 107-112.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9, 106-125.

Wilks, S. E., Spivey, C. A. (2009). Resilience in Undergraduate Social Work Students: Social Support and Adjustment to Academic Stress. *Social Work Education: The International Journal*, 14, 1470-1227.

Whitman, N. A., Spendlove, D. C., & Clark, C. H. (1985). Student stress: Effects and solutions, ERIC clearing house on higher education, 85-91.

Ziegler, D. J. (2001). The possible place of cognitive appraisal in the ABC model underlying Rational Emotive Behavior Therapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 137-152.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 678-706.

