

**مقاله پژوهشی اصیل****عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به آن عوامل  
در دانشجویان دختر و پسر****امید شکری<sup>۱</sup>**دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت  
معلم**دکتر پروین کدیور**دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت  
معلم**زهرا نقش**

دانشگاه تهران

**زهرا دانشورپور**

دانشگاه تربیت معلم

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف مقایسه عوامل ایجادکننده استرس و واکنش‌ها نسبت به این عوامل در دانشجویان دختر و پسر با استفاده از پرسشنامه استرس زندگی دانشجویی انجام گردید. **روش:** نمونه شامل ۱۶۵ پسر و ۲۵۰ دختر بود. پنج طبقه از عوامل ایجادکننده استرس (ناکامی، تعارض، فشار، تغییرات و استرس خودتحمیل شده) و چهار طبقه توصیف‌کننده واکنش‌ها نسبت به استرس (فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی) مطالعه گردید. **یافته‌ها:** دانشجویان دختر نمرات بالاتری در واکنش‌های چهارگانه به عوامل استرس‌زا و عوامل چندگانه ایجادکننده استرس (ناکامی، فشار، تغییر، استرس خودتحمیل شده) گزارش کردند؛ در حالی که دانشجویان پسر تنها در عامل تعارض نمرات بالاتری به دست آوردند. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که عامل جنسیت پس از کنترل سن دارای اثر معنی‌داری است. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که عوامل پیش‌بینی‌کننده جنس و منابع پنج‌گانه استرس تحصیلی به شکل معنی‌داری واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی را پیش‌بینی می‌کنند. تمام عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی این مدل، در پیش‌بینی واکنش‌ها نسبت به عوامل استرس‌زا، نقش معنی‌داری داشتند. این عوامل ۲۲٪ واریانس واکنش فیزیولوژیک، ۴۲٪ واریانس واکنش هیجانی، ۲۵٪ واریانس واکنش رفتاری و ۱۶٪ واریانس واکنش شناختی را تبیین کردند. **نتیجه‌گیری:** این نتایج ضرورت بازنشاسی تفاوت‌های جنسیتی در مدیریت استرس را مورد تأکید قرار می‌دهد. **تولیحات برای متخصصان سلامت روانی** مورد بحث قرار گرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** عوامل ایجادکننده استرس؛ واکنش‌ها نسبت به استرس؛ تفاوت‌های جنسیتی

به‌طور فزاینده‌ای رو به افزایش است.

**مقدمه**

تعاریف مختلفی درباره استرس مطرح شده است که در یکی از آنها کینگ<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۸۷)، به نقل از جونز<sup>۲</sup>، (۱۹۹۲) استرس را به‌عنوان هیجانی منفی که به تردید درباره مقابله مربوط است، تعریف کرده‌اند. به نظر می‌رسد که این تعریف با استرس در حوزه

مطالعات بسیاری استرس دوران دانشجویی را مورد بررسی قرار داده‌اند (ادواردز<sup>۳</sup>، هرشبرگر<sup>۴</sup>، راسلس<sup>۵</sup> و مارگکت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶؛ میسرا<sup>۷</sup>، مک‌کین<sup>۸</sup>، وست<sup>۹</sup> و تونی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰؛ ریفمن<sup>۱۱</sup> و دانکل-شتر<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۰؛ میسرا و کاستیلو<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۴). در یکی از این تحقیقات ساکس<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۷) تأکید می‌کند که استرس دوران دانشجویی

2- Edwards	3- Hershberger
4- Russells	5- Margekt
6- Misra	7- McKean
8- West	9- Tony
10- Reifman	11- Dunkel-Schetter
12- Castillo	13- Sax
14- King	15- Jones

۱ - نشانی تماس: تهران، خیابان خاقانی، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی.

Email: oshokri@yahoo.com

دانسته‌اند (موری، ۲۰۰۰).

برخی مطالعات دیگر نشان داده‌اند که جنسیت در اتخاذ راهکارهای مقابله‌ای متفاوت در مواجهه با عوامل استرس‌زا و تجربه استرس تحصیلی از اهمیت فراوانی برخوردار است (میسرا و کاستیلو، ۲۰۰۴؛ متیود<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۴؛ میسرا و همکاران، ۲۰۰۰). مطالعات زیادی نیز برای تبیین تفاوت تجربه استرس در میان سایر متغیرهای جمعیت‌شناختی بر عامل جنسیت تأکید کرده‌اند (متیود، ۲۰۰۴؛ میسرا و همکاران، ۲۰۰۰) و نشان داده‌اند که تفاوت‌های جنسیتی در ادراک دانشجویان از استرس و واکنش آنان به عوامل استرس‌زا تأثیرگذار است. برای مثال، دانشجویان دختر اغلب به دلیل استفاده از شیوه‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار، کاهش و تقلیل احساسات منفی را گزارش می‌کنند، در حالی که دانشجویان پسر اغلب کنترل هیجانات، پذیرش مشکل و استفاده از تلاش‌های حل مسئله را نشان می‌دهند (هاید<sup>۱۷</sup> و پلنت<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۵؛ میلیکی<sup>۱۹</sup> و تویس<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۳). با میزان مشابهی از استرس، زنان در مقایسه با مردان استرس خود را آشکارتر نشان می‌دهند (هاید و پلنت، ۱۹۹۵؛ توماس<sup>۲۱</sup> و ویلیامز<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۱). مطالعه میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) نشان داد که بعد از کنترل سن، در عوامل ایجادکننده استرس و واکنش‌ها نسبت به آنها بین دو جنس تفاوت معنی‌دار وجود دارد و زنان در مجموع، در مقایسه با مردان استرس تحصیلی بیشتری گزارش می‌کردند. بر این اساس، مردان در مقایسه با زنان در خرده‌مقیاس تعارض و زنان در مقایسه با مردان در واکنش‌های رفتاری و فیزیولوژیک نسبت به عوامل استرس‌زا نمرات بیشتری کسب کردند. میسرا و همکاران (۲۰۰۰) نیز نشان دادند که زنان در مقایسه با مردان در خصوص عوامل استرس‌زای ناکامی، فشار و استرس خودتحمیل شده، فشار روانی

تحصیلی ارتباط نزدیکی داشته باشد، چرا که از دانش‌آموزان به‌طور فزاینده‌ای انتظار می‌رود با حجم بالایی از تکالیف مواجه شوند و این مسئله می‌تواند زمینه‌تربید دربارۀ «خود» را فراهم کند. استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند. موریس<sup>۱</sup> (۱۹۹۰)، به نقل از گادزلا<sup>۲</sup> و بالوگلو<sup>۳</sup>، (۲۰۰۱) بر عوامل پنجگانه استرس‌زا (ناکامی‌ها<sup>۴</sup>، تعارض‌ها<sup>۵</sup>، فشارها<sup>۶</sup>، تغییرات<sup>۷</sup> و استرس خودتحمیل شده<sup>۸</sup>) و واکنش‌های چهارگانه نسبت به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و هیجانی) تأکید کرده است. میشی<sup>۹</sup>، گلاچان<sup>۱۰</sup> و بری<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۱) بر اساس نتایج مطالعات ابوذری (۱۹۹۴)، کوپر<sup>۱۲</sup> و همکاران (۱۹۸۸)، به نقل از میسرا و کاستیلو، (۲۰۰۴) و فیشر<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۴)، به نقل از میسرا و کاستیلو، (۲۰۰۴) نقش استرس تحصیلی را در شکل‌گیری تجارب دانشجویان، در کنار متغیرهای شش‌گانه سن، جنس، انگیزه ادامه تحصیل، عزت نفس کلی و مفهوم خود تحصیلی<sup>۱۴</sup> با اهمیت و تعیین‌کننده توصیف کرده‌اند.

کاروس<sup>۱۵</sup>، گیز<sup>۱۶</sup> و موس<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۶) در اشاره به عوامل استرس‌زا در دوران دانشجویی بر اهمیت نقش محدودیت زمانی دانشجویان در دستیابی به دانش گسترده تأکید نموده‌اند. ابوذری (۱۹۹۴) و کلم و فرازر (۱۹۸۶)، به نقل از میسرا و کاستیلو، (۲۰۰۴) خاطر نشان ساختند که دانشجویان در مقاطعی از هر نیمسال تحصیلی، مثل امتحان و در هنگام رقابت با دوستان خود برای دستیابی به نمرات بالاتر، استرس بیشتری را گزارش می‌کنند. سو<sup>۱۸</sup> و اوکازاکی<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۰)، لی<sup>۲۰</sup> و لارسن<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۰) و انگک<sup>۲۲</sup> و هوان<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۶) در تبیین تفاوت میزان استرس تحصیلی میان دانشجویان آسیایی و غیرآسیایی نقش انتظارات و معیارهای والدین را مهم دانسته‌اند.

دانشجویان در مواجهه با عوامل استرس‌زا گستره‌ای از واکنش‌های جسمانی و روان‌شناختی را نشان می‌دهند. تظاهرات استرس شامل آسیب‌های جسمانی، کمبود انرژی مزمن، کاهش انگیزه، سردرد، مشکلات گوارشی و مشکلات خواب است (وینکلمن<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۴؛ موری<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۰). برخی از محققان اضطراب و افسردگی را نیز در بیان واکنش‌های مربوط به استرس دخیل

- |              |                           |
|--------------|---------------------------|
| 1- Muris     | 2- Gadzella               |
| 3- Baloglu   | 4- Frustrations           |
| 5- conflicts | 6- pressures              |
| 7- changes   | 8- self-imposed           |
| 9- Michie    | 10- Glachan               |
| 11- Bray     | 12- Cooper                |
| 13- Fischer  | 14- academic self concept |
| 15- Carveth  | 16- Geese                 |
| 17- Moss     | 18- Sue                   |
| 19- Okazaki  | 20- Lee                   |
| 21- Larson   | 22- Ang                   |
| 23- Huan     | 24- Winkelman             |
| 25- Mori     | 26- Matud                 |
| 27- Hyde     | 28- Plant                 |
| 29- Milkie   | 30- Thoits                |
| 31- Thomas   | 32- Williams              |

به‌وسیله موریس (۱۹۹۰)، به نقل از گادزلا و بالوگلو، (۲۰۰۱) است. مدل مزبور پنج طبقه عامل استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده) و چهار نوع واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر خرده‌مقیاس برای به‌دست آوردن یک نمره کلی، نمرهٔ سؤالات با یکدیگر جمع می‌شود. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده استرس تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به استرس است.

در بخش عوامل استرس‌زای تحصیلی SLSI، خرده‌مقیاس ناکامی شامل هفت سؤال، تعارض سه سؤال، تغییرات سه سؤال، فشار چهار سؤال و در نهایت استرس خودتحمیل شده شش سؤال است. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۶۳ گزارش کرده‌اند.

در بخش واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا، چهار نوع واکنش نسبت به عوامل استرس‌زای تحصیلی شامل فیزیولوژیک (۱۴ سؤال)، هیجانی (چهار سؤال)، رفتاری (هشت سؤال) و شناختی (دو سؤال) می‌باشد. میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۶۸ و ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند.

در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه موردنظر با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضرایب برای خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۸، ۰/۷۱ و ۰/۷۳ و برای خرده‌مقیاس‌های واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی این ضرایب به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، پرسشنامه استرس زندگی دانشجویی برای پاسخگویی در اختیار دانشجویان قرار گرفت. در دستورالعمل این پرسشنامه ضمن ارائه راهنمایی لازم در خصوص نحوهٔ پاسخدهی، به این نکته اشاره گردید که دانشجویان از درج

بیشتری را تجربه می‌کردند. همچنین آنان نشان دادند که رایج‌ترین واکنش نسبت به استرس در میان دانشجویان، واکنش‌های هیجانی و شناختی است. در کل، نمرات واکنش زنان به استرس بیشتر از مردان بود. در مطالعه دیگری درس<sup>۱</sup>، مون<sup>۱</sup> و اوفوگبو<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) نشان دادند که بین نمرات استرس تحصیلی دختران و پسران تفاوتی وجود ندارد.

هدف پژوهش حاضر پی بردن به نقش تفاوت‌های جنسیتی در تجربه عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی و واکنش نسبت به این عوامل و همچنین بررسی نقش عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی در پیش‌بینی واکنش‌ها نسبت به این عوامل بود.

## روش

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال و مرکز در شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ مشغول به تحصیل بودند. از این بین ۴۱۵ نفر (۱۶۵ پسر و ۲۵۰ دختر) با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانشجویان از رشته‌های مختلف تحصیلی در حوزه‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی در این پژوهش شرکت کردند. میانگین سن دانشجویان ۲۲/۸۵ سال (انحراف معیار ۲۳/۸۵ و دامنه ۱۸ تا ۳۰ سال)، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۳/۸۵ سال (انحراف معیار ۲/۳۴ و دامنه ۱۹ تا ۳۰) و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۲/۲۰ سال (انحراف معیار ۲/۱۳ و دامنه ۱۸ تا ۲۸) بود. میانگین سنی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار داشت ( $t=7/43$ ،  $p < 0/01$ ). با توجه به این که با افزایش سن افراد از میزان استرس تحصیلی تجربه‌شدهٔ آنها کاسته می‌شود، به منظور کنترل متغیر سن از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری<sup>۴</sup> (MANCOVA) استفاده شد.

**پرسشنامه استرس دوران دانشجویی<sup>۵</sup> (SLSI):** گادزلا (۱۹۹۱)، به نقل از گادزلا و بالوگلو، (۲۰۰۱) این ابزار را به منظور مطالعه عوامل استرس‌زای زندگی دانشجویان و واکنش‌های آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سؤال در نه طبقه تشکیل شده است. این ابزار مبتنی بر مدل نظری توصیف‌شده

1- Drs 2- Mon  
3- Ofogebu 4- multivariate analysis of covariance  
5- Student-Life Stress Inventory

که دختران در مقایسه با پسران استرس تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کردند. در چهار سطح از عوامل استرس‌زا (ناکامی، فشار، تغییرات و استرس خودتحمیل شده) دانشجویان دختر در مقایسه با پسر و در عامل تعارض، دانشجویان پسر در مقایسه با دختر نمرات بیشتری را گزارش کردند. این در حالی است که در سطوح چهارگانه واکنش‌ها نسبت به عوامل استرس‌زا (فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی)، دانشجویان دختر در مقایسه با پسر نمرات بالاتری را نشان دادند.

برای مقایسه میانگین‌های نمرات پسران و دختران در سطوح نه‌گانه عوامل استرس‌زا و واکنش‌ها نسبت به این عوامل و کنترل متغیر همگام سن، از MANCOVA استفاده شد. در این تحلیل، گروه‌های جنسی (دختر و پسر) به عنوان متغیر مستقل، سطوح نه‌گانه عوامل استرس‌زا و واکنش‌ها نسبت به آنها متغیرهای وابسته و سن متغیر همگام بود. از مجذور ایبا ( $\eta^2$ ) به منظور بررسی اندازه تفاوت ایجاد شده به وسیله هر یک از سطوح متغیر مستقل بر سطوح نه‌گانه عوامل استرس‌زا و واکنش‌ها نسبت به آنها استفاده شد.

نام و نام خانوادگی خودداری نمایند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. در تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره آزمودنی‌ها در خرده‌مقیاس‌های نه‌گانه به عنوان متغیرهای وابسته و عضویت در هر یک از گروه‌های جنسی به منزله متغیر مستقل در نظر گرفته شد. متغیر جمعیت‌شناختی سن نیز به عنوان متغیر همگام<sup>۱</sup> کنترل شد. همچنین، از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی به منظور آگاهی از اهمیت متغیر جنس و هر یک از پنج سطح عوامل استرس‌زا و تعامل این عوامل با متغیر جنس در پیش‌بینی هر یک از واکنش‌های چهارگانه به عوامل استرس‌زا استفاده گردید.

## یافته‌ها

تفاوت میانگین آزمودنی‌های دختر و پسر در هر یک از خرده‌مقیاس‌های نه‌گانه پرسشنامه استرس دوران دانشجویی قبل و بعد از کنترل متغیر همگام سن مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱، میانگین و انحراف معیار عوامل استرس‌زای تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به این عوامل را در دو جنس نشان می‌دهد. در مجموع، مقایسه نمره کلی استرس تحصیلی دانشجویان بین آن بود

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی و مقایسه میانگین نمرات دانشجویان دختر و پسر در خرده‌مقیاس‌های نه‌گانه پرسشنامه استرس دوران دانشجویی (SLSI) (N=145)

سطح معنی‌داری	t	میانگین (انحراف معیار)		
		کل	دختر	پسر
<b>عوامل استرس‌زا</b>				
۰/۰۱۷	۲/۳۹	(۴/۲) ۱۸/۳۶	(۴/۳۱) ۱۸/۸۸	(۴/۱۱) ۱۷/۸۷
۰/۰۲۸	۴/۴۰۴	(۲/۸۸) ۷/۸۳	(۲/۰۳) ۶/۴	(۲/۴۲) ۷/۵۶
۰/۰۰۱	۳/۷۲	(۳/۱۲) ۱۱/۳۲	(۳/۰۷) ۱۱/۹	(۳/۱۸) ۱۰/۷۴
۰/۰۰۲	۳/۱۸	(۵/۲) ۸/۶۹	(۲/۷۷) ۹/۱۱	(۲/۴۳) ۸/۲۷
۰/۰۰۱	۴	(۴/۳) ۱۹/۳	(۳/۷۷) ۲۰/۱۴	(۴/۸۴) ۱۸/۴۶
<b>واکنش‌ها</b>				
۰/۰۰۱	۳/۹۵	(۹/۲) ۳۰/۴۲	(۱۰/۰۵) ۳۲/۲۸	(۸/۳۶) ۲۸/۵۶
۰/۰۰۱	۴/۴۸	(۳/۸۳) ۱۱/۵۱	(۳/۸۱) ۱۲/۳۷	(۳/۸۶) ۱۰/۶۷
۰/۰۳۹	۲/۰۷	(۵/۴۵) ۱۷/۰۲	(۵/۷۹) ۱۷/۶	(۵/۱۲) ۱۶/۴۵
۰/۰۰۲	۳/۰۶	(۱/۹۱) ۶/۲۱	(۱/۸۲) ۶/۵	(۲) ۵/۹۳
۰/۰۰۱	۴/۵۱	(۲۵/۷۱) ۱۳۰/۳۴	(۲۶/۹۷) ۱۳۶/۱۹	(۲۴/۴۵) ۱۲۴/۵
<b>کل</b>				

1- covariate

امید شکری و همکاران

آماره ام باکس برای مفروضه همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس (0.078/0.004,  $F(1-1/0.4) > 0.05$ ) نشان دهنده همگنی ماتریس مذکور بود.

از آنجا که بین میانگین سنی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی دار مشاهده شد ( $p < 0.01$ ,  $t = 0.437$ )، برای بررسی تفاوت های جنسی در تجربه استرس تحصیلی و کنترل سن از MANCOVA استفاده گردید. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری عوامل استرس زای تحصیلی با استفاده از آماره ویلکز لامبدا نشان داد که بین دو جنس تفاوت معنی دار وجود دارد ( $p < 0.01$ ) ویلکز لامبدا - 0.92،  $F(4, 409) = 3.68$ ،  $\eta^2 = 0.08$  (جدول 2).

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری واکنش نسبت به عوامل استرس زای تحصیلی با استفاده از آماره ویلکز لامبدا نشان داد که بین دو جنس تفاوت معنی دار وجود دارد ( $p < 0.01$ ) ویلکز لامبدا - 0.94،  $F(4, 409) = 6.35$ ،  $\eta^2 = 0.058$ .

جدول 3 ماتریس همبستگی بین عوامل ایجاد کننده استرس تحصیلی و واکنش ها نسبت به این عوامل را گزارش می کند. نتایج تحلیل همبستگی نشان می دهد که عوامل ایجاد کننده استرس تحصیلی به طور معنی داری با واکنش ها همبستگی دارند.

جدول 2- تحلیل کوواریانس چند متغیری عوامل استرس زای تحصیلی و واکنش ها نسبت به این عوامل پس از کنترل متغیر همگام سن ( $n=415$ )

متغیر	F (درجه آزادی)	$\eta^2$	سطح معنی داری
عوامل استرس زای			
ناکامی ها	92.7 (1)	0.1	0.01
تعارض ها	16.97 (1)	0.039	0.01
فشارها	108.28 (1)	0.026	0.001
تغییرات	63.7 (1)	0.022	0.003
استرس خود تحمیل شده	145.06 (1)	0.02	0.004
واکنش ها			
فیزیولوژیک	878.64 (1)	0.023	0.002
هیجانی	227.13 (1)	0.036	0.001
رفتاری	89.6 (1)	0.017	0.01
شناختی	44.79 (1)	0.03	0.001

قبل از تحلیل کوواریانس چند متغیری بررسی مفروضه های نرمال بودن توزیع و همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس انجام شد. نرمال بودن توزیع به وسیله آزمون کولموگروف - اسمیرنوف<sup>1</sup> و همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس به وسیله آماره «ام باکس»<sup>2</sup> بررسی شد (دنسی<sup>3</sup> و رییدی<sup>4</sup>، 2002). سطح معنی داری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای توزیع هر یک از سطوح نه گانه عوامل معنی دار نبود. لذا فرض نرمال بودن توزیع برقرار بود. مقدار

جدول 3- ماتریس همبستگی عوامل استرس تحصیلی و واکنش ها نسبت به این عوامل

استرس	ناکامی ها	تعارض ها	فشارها	تغییرات	خود تحمیل شده	فیزیولوژیک	هیجانی	رفتاری
تعارض ها	0.35**							
فشارها	0.47**	0.22*						
تغییرات	0.46**	0.24**	0.4**					
استرس خود تحمیل شده	0.35**	0.18**	0.46**	0.37**				
فیزیولوژیک	0.51**	0.24**	0.39**	0.39**	0.36**			
هیجانی	0.48**	0.24**	0.41**	0.44**	0.55**	0.6**		
رفتاری	0.45**	0.24**	0.35**	0.36**	0.32**	0.63**	0.58**	
شناختی	0.27**	0.22**	0.28**	0.27**	0.34**	0.2**	0.29**	0.29**

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

1- Kolmogorov- Smirnov Test  
2 - Box's M  
3- Dancy  
4 - Reidy

همان‌طور که پیشتر اشاره شد مدل‌های تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی با هدف آگاهی از اهمیت جنس و هر یک از پنج عامل ایجادکننده استرس تحصیلی در پیش‌بینی هر یک از واکنش‌های چهارگانه انجام شد (جدول ۴). جنس در گام اول و به دنبال آن هر یک از عوامل پنج‌گانه استرس تحصیلی وارد معادله گردید. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیر جنس برای هر یک از واکنش‌های چهارگانه پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری است. علاوه بر این تمام عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی (ناکامی‌ها،

تعارض‌ها، فشارها، تغییرات، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده) در مدل‌های رگرسیون برای واکنش‌های چهارگانه پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری بودند. ضریب تعیین ( $R^2$ ) نشان داد که متغیرهای پیش‌بینی‌کننده در مدل، ۳۲٪ از واریانس واکنش فیزیولوژیک، ۴۲٪ از واریانس واکنش هیجانی، ۲۵٪ از واریانس واکنش رفتاری و ۱۶٪ از واریانس واکنش شناختی را تبیین می‌کنند. مدل رگرسیون برای همه واکنش‌های مذکور معنی‌دار بود ( $p < 0.001$ ).

جدول ۴- تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی برای واکنش‌های مختلف نسبت به عوامل استرس‌زا

مراحل	متغیرها	B	بتا	سطح معنی‌داری
واکنش فیزیولوژیک	$p < 0.001$ F=۳۴/۲۵ R <sup>2</sup> =۰/۳۲			
جنس		۱/۸۱	۰/۰۹	۰/۰۲۷
ناکامی‌ها		۰/۷۴	۰/۳۳	۰/۰۰۱
تعارض‌ها		۰/۱۵	۰/۰۴	ns
فشارها		۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۴۵
تغییرات		۰/۴۶	۰/۱۳	۰/۰۰۷
استرس خودتحمیل شده		۰/۲۷	۰/۱۲	۰/۰۰۱
واکنش هیجانی	$p < 0.001$ F=۵۱/۴۶ R <sup>2</sup> =۰/۴۲			
جنس		۰/۶۹	۰/۰۹	۰/۰۲۴
ناکامی‌ها		۰/۲۲	۰/۲۴	۰/۰۰۱
تعارض‌ها		۰/۰۶	۰/۰۴	ns
فشارها		۰/۰۶	۰/۰۴	ns
تغییرات		۰/۲۲	۰/۱۵	۰/۰۰۱
استرس خودتحمیل شده		۰/۳۳	۰/۳۶	۰/۰۰۱
واکنش رفتاری	$p < 0.001$ F=۲۳/۹۱ R <sup>2</sup> =۰/۲۵			
جنس		۰/۱۴	۰/۰۱	ns
ناکامی‌ها		۰/۳۶	۰/۲۷	۰/۰۰۱
تعارض‌ها		۰/۱۷	۰/۰۸	ns
فشارها		۰/۱۷	۰/۰۱	ns
تغییرات		۰/۲۷	۰/۱۳	۰/۰۰۹
استرس خودتحمیل شده		۰/۱۴	۰/۱۱	۰/۰۳۳
واکنش شناختی	$p < 0.001$ F=۷/۱۴/۱۳ R <sup>2</sup> =۰/۱۶			
جنس		۰/۰۳	۰/۰۸	ns
ناکامی‌ها		۰/۰۳	۰/۰۷	ns
تعارض‌ها		۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۰۰۱
فشارها		۰/۰۳	۰/۰۵	ns
تغییرات		۰/۰۷	۰/۰۹	ns
استرس خودتحمیل شده		۰/۰۹	۰/۲۲	۰/۰۰۱

## بحث

در این پژوهش عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی و واکنش‌ها نسبت به این عوامل در گروه‌های جنسی مقایسه گردید. نتایج نشان داد که دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر در عامل تعارض، نمرات بالاتری گزارش کردند و در عوض دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر در عوامل چهارگانه (ناکامی‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده) نمرات بالاتری نشان دادند. همچنین نتایج نشان داد که دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر در تمام سطوح چهارگانه واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا نمرات بالاتری کسب کردند. هم‌سو با آنچه گفته شد، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که پس از کنترل متغیر سن نیز، بین دو جنس در عوامل ایجادکننده استرس و واکنش‌ها نسبت به این عوامل تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در همین زمینه نتایج مدل‌های تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد که متغیرهای پیش‌بین جنس و عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی در پیش‌بینی واکنش‌ها نسبت به این عوامل نقش معنی‌داری از لحاظ آماری ایفا می‌کنند.

نتایج پژوهش حاضر درباره تفاوت نمرات دانشجویان دختر و پسر در سطوح نه‌گانه پرسشنامه استرس دوران دانشجویی، با یافته‌های میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) و میسرا و همکاران (۲۰۰۰) هم‌سو می‌باشد. همچنین، نتایج پژوهش حاضر هم‌سو با یافته‌های هابید و پلنت (۱۹۹۵)، میسرا و همکاران (۲۰۰۰) و توماس و ویلیامز (۱۹۹۱) نشان می‌دهد که دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر بیشتر تمایل دارند که هیجان‌ات خود را به شکل رفتاری بروز دهند. تفاوت‌های جنسی در واکنش‌ها نسبت به استرس ممکن است نتیجه اجتماعی شدن نقش جنسی باشد که طی آن فرد یاد می‌گیرد بیان رفتاری هیجان‌ات از نظر اجتماعی با پذیرش بیشتری همراه است (گیلبرت<sup>۱</sup> و شر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹).

هم‌سو با ادبیات پژوهش می‌توان بر نقش بااهمیت رفتارهای مقابله‌ای در تبیین تفاوت‌های موجود در عوامل ایجادکننده استرس و واکنش نسبت به این عوامل در دو جنس تأکید کرد. برخی از محققان نشان داده‌اند که در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا مردان بیشتر از سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار و زنان بیشتر از سبک مقابله‌ای

هیجان‌مدار استفاده می‌کنند. متیود (۲۰۰۴) آلمیدا<sup>۳</sup> و کسلر<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) به منظور تبیین نقش تفاوت‌های جنسی در فرآیند مقابله با عوامل استرس‌زا بر الگوهای اجتماعی شدن سنتی تأکید کرده‌اند. نقش جنسی سنتی زنانه<sup>۵</sup> با اشاره به ویژگی‌هایی از قبیل وابستگی، پیوندجویی، بیان هیجانی، فقدان جرأت‌ورزی و وابستگی نیازهای شخصی به نیازهای دیگران توصیف می‌گردد. چنین ویژگی‌هایی پذیرش و بیان احساسات مثبتی بر ضعف، عدم شایستگی و ترس را برای مردان، و استفاده از حل مسأله فعال را برای زنان غیرممکن می‌سازد. از آنجا که زنان با احتمال بیشتر نقش جنسی زنانه و مردان بیشتر نقش جنسی مردانه<sup>۶</sup> را انتخاب می‌کنند، تئیدگی مرتبط با آگاهی از نقش جنسی برای دو جنس متفاوت است. به نظر می‌رسد می‌توان تفاوت‌های جنسی مشاهده شده در رفتار مقابله‌ای را به کمک «فرضیه اجتماعی‌شدن» تبیین کرد. این فرضیه پیش‌بینی می‌کند که مردان از رفتارهای مقابله‌ای فعالتر و زنان از رفتارهای مقابله‌ای غیرفعال‌تر و منفعل‌تر برای اجتماعی شدن استفاده می‌کنند (پرلین و اسکلور، ۱۹۷۸؛ پتاسک و همکاران، ۱۹۹۲). به نقل از متیود، (۲۰۰۴).

لازم به ذکر است که برخی از محدودیت‌های روش‌شناختی پژوهش حاضر تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند. اول، مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی، ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌هایی ترغیب کرده باشد که مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی هستند. دوم، همان‌طور که پیش از این نیز اشاره شد در بررسی عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی نشانگان فرهنگی از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. به عبارت دیگر، نتایج مطالعات متفاوت نشان می‌دهد که عوامل ایجادکننده استرس تحصیلی وابسته به فرهنگ هستند و در این میان برای مثال، در جوامع آسیای شرقی و آسیای میانه نقش عامل انتظارات و توقعات والدین از فرزندان خود در مطالعه مقوله استرس تحصیلی تعیین‌کننده به نظر می‌رسد. بر این اساس، استفاده از

1- Gilbert  
3- Almeida  
5- feminine

2- Scher  
4- Kessler  
6- masculine

پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی (انگ و هوان، ۲۰۰۶) توصیه می‌شود. سوم، هم‌چنین هم‌سو با نتایج برخی از مطالعات بومی، یا غیربومی بودن دانشجویان در تجربه استرس تحصیلی از جانب آنان مهم به نظر می‌رسد، که در پژوهش حاضر این مسأله مورد غفلت واقع شده است.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در ردیابی منابع درون‌فردی مؤثر بر تجربه استرس تحصیلی، متغیر جنسیت حائز اهمیت است. بی‌تردید این نتایج تلویحاتی را برای آن دسته از متخصصین سلامت روانی که با دانشجویان در ارتباط هستند، به همراه دارد. اول اینکه، شواهدی تجربی در حمایت از نقش تفاوت‌های جنسیتی در تجربه استرس تحصیلی فراهم شده است که به متخصصان سلامت روانی کمک می‌کند در طراحی و سازماندهی برنامه‌های پیشگیری و درمان کارآمدتر عمل نمایند. برای مثال، از آنجا که دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر در واکنش‌ها نسبت به عوامل استرس‌زا نمرات بالاتری نشان دادند، متخصصین سلامت روانی در فرآیند مشاوره و روان‌درمانگری باید تنوعی از راهبردهای مقابله‌ای رفتاری از قبیل تمرین<sup>۱</sup>، درمان‌های شناختی- رفتاری مبتنی بر بازشناسی تحریف‌های شناختی<sup>۲</sup> و راهبردهای شناختی مبتنی بر سلامت، نظیر بازسازی شناختی<sup>۳</sup> را به کار گیرند.

نتایج پژوهش حاضر، همچنین ضرورت آموزش برنامه‌های مدیریت استرس را مورد تاکید قرار می‌دهد. آرمیدگی ماهیچه‌ای پیش‌رونده، مراقبه، بازخورد زیستی، آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری و در نهایت ترکیب مهارت‌های فوق با یکدیگر (مورفی، ۱۹۹۶، به نقل از هیروکاوا<sup>۴</sup>، یاگی<sup>۵</sup> و میاتا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲) از جمله روش‌های قابل استفاده هستند. آرمیدگی ماهیچه‌ای پیش‌رونده شامل تمرین برای رهاسازی تنش از ماهیچه با تمرکز بر فعالیت آن ماهیچه است (جاکوبسون، ۱۹۳۸، به نقل از هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲). مراقبه ممکن است شامل تصویرسازی یک مکان ساکت و تکرار یک کلمه یا عبارت خنثی مثل «یک» با چشمان بسته باشد (بنیون، ۱۹۷۶، به نقل از هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲). فرض می‌گردد که این روش پاسخ آرمیدگی را برمی‌انگیزاند. در آموزش بازخورد زیستی، فرد در طول آموزش مدیریت استرس

اطلاعاتی (بازخورد) درباره پاسخ فیزیولوژیک دریافت می‌کند و از این بازخورد برای تغییر پاسخ استفاده می‌نماید. برای مثال، فرد می‌تواند یاد بگیرد که چگونه تنش عضلانی را با استفاده از بازخورد حاصل از عضلات خاص کاهش دهد. آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری (الیس و هارپر، ۱۹۷۵، به نقل از هیروکاوا و همکاران، ۲۰۰۲) به فرد کمک می‌کند فرآیندهای ارزیابی را که در تعیین آسیب‌زا بودن یا نبودن محرک‌ها نقش دارند، تغییر و مهارت‌های رفتاری را برای مدیریت عوامل تنش‌زا رشد دهد؛ در نهایت، ترکیبی از مهارت‌های مذکور مورد استفاده قرار می‌گیرد.

به نظر می‌رسد که در مطالعه استرس تحصیلی تمرکز بر رابطه استرس تحصیلی با رفتارهای مدیریت زمان، سازوکارهای مقابله‌ای، فرآیندهای ارزیابی شناختی، ساختارهای حمایتی و بومی یا غیربومی بودن دانشجویان ضروری به نظر می‌رسد. علاوه بر این، بررسی اثر انتظارات نقش جنسیتی بر ادراک و واکنش‌ها نسبت به استرس تحصیلی که خود متأثر از زمینه فرهنگی<sup>۷</sup> است، اهمیت شایان توجهی دارد (انگ و هوان، ۲۰۰۶؛ کاستیلو و هیل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). بی‌تردید همان‌طور که جونز (۱۹۹۲) اشاره می‌کند اندیشیدن درباره اهمیت کیفیت زندگی آکادمیک - به عنوان یک نشانگر ذهنی در بررسی اثربخشی هر موقیبت آکادمیک - مستلزم کاهش هر چه بیشتر تجربه استرس تحصیلی در یادگیرندگان از طریق درک این پدیده پیچیده و پر هزینه و آموزش راهبردهای مقابله‌ای کارآمد و مؤثر است. بر این اساس، تلاش در جهت تغییر راهبردهای یادگیری مقابله‌ای یادگیرندگان از طریق مداخلاتی نظیر آموزش اسنادی<sup>۹</sup>، آموزش شییدسازی ذهنی<sup>۱۰</sup> و آموزش راهبردهای مقابله‌ای مؤثر، در پژوهش‌های آتی مهم به نظر می‌رسد. برای مثال، برخی از یادگیرندگان چون بر این باورند که نمی‌توانند شرایط را بهبود بخشند، به استفاده از مقابله مسأله‌مدار رغبتی نشان نمی‌دهند (اسناد ثابت و غیرقابل کنترل). قدر مسلم بازآموزی اسنادی می‌تواند برای تغییر اسنادهای بدکارکرد از قبیل اسنادهای

1- exercise  
2- recognizing cognitive distortions  
3- cognitive reframing  
4- Hirokawa  
5- Yagi  
6- Miyata  
7- cultural background  
8- Hill  
9- attributional retraining  
10 - mental simulation training



استرس در ابعاد مختلف آن، از جمله استرس تحصیلی فراهم می‌آورد.

ثابت و غیر قابل کنترل به اسنادهای قابل کنترل و متغیر مؤثر واقع شود. فرض بر آن است که اسنادهای کارآمد در مقایسه با اسنادهای ناکارآمد، افکار و راهبردهایی را به منظور مقابله مؤثر با

دریافت مقاله: ۱۳۸۵/۶/۱۴ پذیرش مقاله: ۱۳۸۵/۱۰/۱۴

### منابع

- Abouzari, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology, 14*, 323-331.
- Almeida, D., & Kessler, R. C. (1998). Everyday stressors and gender differences in daily distress. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 670-680.
- Ang, R. P., & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement, 66* (3), 522-539.
- Carveth, J. A., Geese, T., & Moss, N. (1996). Survival strategies for nurse midwifery students. *Journal of Nurse Midwifery, 41*, 5654.
- Castillo, L. G., & Hill, R. D. (2005). Predictors of distress in Chicana college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 32*, 234-248.
- Dancey, C. H. P., & Reidy, J. (2002). *Statistic without maths for psychology*. Prentice Hall.
- Drs, N., Mon, N., & Ofoeghu, F. (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*, 7579.
- Gadzella, B. M., & Baloglu, M. (2001). Confirmatory factor analysis and internal consistency of Student-Life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology, 28*, 84-94.
- Gilbert, L. A., & Scher, M. (1999). *Gender and sex in counseling and psychotherapy*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hyde, J. S., & Plant, F. A. (1995). Magnitude of psychological gender differences: Another side of the story. *American Psychologist, 50*, 159-161.
- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002). An examination of the effect of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management, 9*(2), 113-123.
- Jones, R. W. (1992). Gender specific differences in the perceived antecedents of academic stress. *Psychological Reports, 72*, 739-743.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean "examination hell": Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 249-272.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences, 37*, 1401-1415.
- Michie, F., Glaehan, 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.
- Milkie, M. A., & Thoits, P. A. (1993). Gender differences in coping with positive and negative experiences. Unpublished manuscript, Indian University.
- Misra, R., & Castillo, L. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management, 11*, 132-148.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Tony, R. (2000). Academic stress of college 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.
- Reifman, A., & Dunkel-Schetter, C. (1990). Stress, structural social support, and well-being in university students. *Journal of American College Health, 38*, 271-277.
- Jones, R. W. (1992). Gender Specific Differences in the Perceived Antecedents of Academic stress. Unpublished.
- Sax, L. J. (1997). Health trends among college freshman. *Journal of American College Health, 45*, 252-262.
- Sue, S., & Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist, 45*, 913-920.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior, 35*, 5379.
- Thomas, S. P., & Williams, R. L. (1991). Perceived stress, trait anger, modes of anger expression, and health status of college men and women. *Nursing research, 40*, 303-307.
- Winkelman, M. (1994). Culture shock and adaption. *Journal of Counseling and Development, 73*, 121-126.