

## نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش به این تجارب

### The mediating role of optimism on the relationship between experience of and reaction to stressful academic experiences

Fatemeh Taati

General Psychology

Omid Shokri &

Shahriar Shahidi

University of Shahid Beheshti

فاطمه طاعتی

روانشناسی عمومی

امید شکری\* و

شهریار شهیدی

دانشگاه شهید بهشتی

#### Abstract

This study examined the mediating role of dispositional optimism on the relationship between academic stressors and reactions to stressors among male and female students. A sample consisting of 300 students (112 males, 188 females) were administered the Student-Life Stress Inventory (SLSI) and the Life Orientation Test-Revised (LOT-R). Structural equation modeling was used to assess the mediating effects of optimism on the relationship between academic stressors and reactions to stressors among male and female students. In the global model, results indicated that there was a significant positive correlation between academic stressors with reactions to stressors, a significant negative correlation between academic stressors with optimism and a significant negative correlation between optimism with reactions to stressors. In the global model, results also indicated that the relationship between academic stressors and reactions to stressors was mediated by optimism. The results of the sexual specificity of structural relations showed that structural relations were equal for both sexes. All regression weights in the global model were statistically significant and model' predictors accounted for 80% of the variance in reactions to stressors. These findings show that in both sexes when individuals encounter academic stressors, the difference in reactions to stressors may be accounted for by the difference in the degree of optimism.

**Keywords:** academic stress, optimism, mental health

#### چکیده

مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین استرس تحصیلی ادراک شده و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر انجام شد. ۳۰۰ دانشجو (۱۱۲ پسر، ۱۸۸ دختر)، به مقیاس استرس دوران دانشجویی (SLSI) و نسخه تجدیدنظر شده آزمون جهت‌گیری زندگی (LOT-R) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که بین عوامل استرس‌زای تحصیلی با واکنش‌ها به این عوامل رابطه مثبت و معنادار، بین عوامل استرس‌زای تحصیلی با خوش‌بینی رابطه منفی و معنادار و بین خوش‌بینی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. در کل نمونه، نتایج از نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش‌ها به این تجارب حمایت کردند. نتایج تخصیص جنسی روابط ساختاری بین متغیرهای چندگانه نشان داد که روابط بین عوامل استرس‌زای تحصیلی، خوش‌بینی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی در دو جنس هم‌ارز بودند. براساس نتایج به دست آمده در مدل کلی، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و متغیرهای پیش‌بین ۸۰ درصد از پراکندگی متغیر واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا را تبیین کردند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در مواجهه با تجارب تحصیلی استرس‌زا، بخشی از تمایز در مدل ترجیحی واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی در دو جنس، از طریق تفاوت در میزان خوش‌بینی فراگیران قابل تبیین است.

**واژه‌های کلیدی:** استرس تحصیلی، خوش‌بینی، سلامت روانی

\* نشانی پستی نویسنده: تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی. پست الکترونیکی: oshokri@yahoo.com

## مقدمه

برخی شواهد تجربی تاکید کرده‌اند در حالی که شروع زندگی دانشجویی برای گروه کثیری از دانشجویان به مثابه یک تجربه مهیج و خوشایند تلقی می‌شود، در مقابل برای گروه دیگری از دانشجویان، ورود به دانشگاه و مواجهه با تکالیف و مطالبات زندگی تحصیلی مانند آمادگی برای امتحان‌ها، شرکت در مباحثه‌های کلاسی و نوشتن مقاله همواره با سطوح بالایی از تجارب استرس‌زا همراه بوده است (زائاکووا، لینچ و اسپنشد، ۲۰۰۵؛ فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸؛ هیستاد، اید، لابرگ، جانسن و بارتون، ۲۰۰۹). در همین رابطه، مرور دقیق شواهد تجربی نشان داده است که گزارش سطوح بالای تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان، با کاهش در سطح تجارب پیشرفت (آکگان و سیارچی، ۲۰۰۳؛ اسکوران، وستر و آزن، ۲۰۰۴؛ استراترز، پری و منک، ۲۰۰۰؛ چاو، ۲۰۰۷؛ درامو، لیچ و لیوریت، ۲۰۰۹؛ شگری، مرادی، دانشورپور و طرخان، ۱۳۸۷؛ میسرا، مک کین، وست و تونی، ۲۰۰۰؛ وائز و لافلام، ۲۰۰۸)، کاهش در میزان سلامت و بهزیستی (آرن و نوریس، ۲۰۱۰؛ شگری، ۱۳۸۸؛ هیستاد و همکاران، ۲۰۰۹) و افزایش در تجارب هیجانی منفی آنها رابطه داشته است (بوتیر، مورل و برناد، ۲۰۰۷).

بنابراین، با وجود آن که آزمون رابطه بین تجارب استرس‌زا و پیامدهای مواجهه با این تجارب در ابعاد مختلف، در کانون توجه تعدادی از محققان علاقه‌مند به این قلمرو موضوعی بوده است، تعداد دیگری از محققان علاقه‌مند به این قلمرو مطالعاتی، با اتخاذ رویکردی فرایندی به مطالعه استرس تحصیلی، به منظور تبیین تمایز در پاسخ به عوامل استرس‌زا در بافت‌های تحصیلی، نقش واسطه‌ای کیفیت‌های روان‌شناختی چندگانه مانند تاب‌آوری<sup>۱</sup> (ویلکس، ۲۰۰۸؛ ویلکس و اسپوی، ۲۰۰۹)، سخت‌کوشی<sup>۲</sup> (کبیری، کیامنش و حجازی، ۱۳۸۵؛ هیستاد و همکاران، ۲۰۰۹)، حمایت اجتماعی ادراک شده (ویلکس، ۲۰۰۸؛ ویلکس و اسپوی، ۲۰۰۹؛ هیمان، ۲۰۰۶)، فرایندهای ارزیابی شناختی (جیاکوبی، توسیتو و فری، ۲۰۰۷؛ حجت، گونلا، اردمان و وگل، ۲۰۰۳؛ گوانترتز و گریگوایر، ۲۰۰۴) و سبک‌های مقابله

با استرس (استراترز و همکاران، ۲۰۰۰؛ بکر، ۲۰۰۳؛ دادستان، عسگری و حاجی‌زادگان، ۱۳۸۸؛ سارید، آنسون، یاری و مارگالیت، ۲۰۰۳؛ کاراتزیاس، پاور، فلیمینگ، لنان و سوانسون، ۲۰۰۲) را بررسی کرده‌اند.

بر این اساس، از یک طرف، پژوهش حاضر در نظر دارد که همسو با برخی شواهد تجربی، از طریق اتخاذ رویکردی فرایندی، نقش مهم سازه روان‌شناختی خوش‌بینی<sup>۳</sup> را در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و پاسخ به این تجارب آزمون کند. به بیان دیگر، پژوهش حاضر در صدد آزمون مدل واسطه‌ای<sup>۴</sup> ویژگی شخصیتی خوش‌بینی در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش به این تجارب است. از طرف دیگر، همسو با تاکید مطالعات آرن و نوریس (۲۰۱۰)، درس و همکاران (۲۰۰۱)، گوانترتز و گریگوایر (۲۰۰۴) و میسرا و کاستیلو (۲۰۰۴) بر نقش محوری تفاوت‌های جنسی در بافت مطالعاتی تجارب تحصیلی استرس‌زا، نقش تعدیل‌کننده<sup>۵</sup> متغیر جنسیت در بررسی روابط بین متغیرهای چندگانه عوامل استرس‌زای تحصیلی، خوش‌بینی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی، آزمون می‌شود.

به طور کلی، استرس به مثابه حالتی است که در پاسخ به عوامل استرس‌زا به وقوع می‌پیوندد (آرن و نوریس، ۲۰۱۰). طبق دیدگاه لازاروس (۱۹۹۹)، استرس بیانگر رابطه بین فرد و موقعیت است که در آن مطالبات موقعیتی از منابع درون فردی فراتر ارزیابی می‌شوند. بر این اساس، کلینگ و همکاران (۲۰۰۸) در تعریف استرس تحصیلی بر ارزیابی فرد درباره ناهماهنگی بین درک از مطالبات موقعیت‌های تحصیلی و منابع درون‌فردی تاکید کردند. گادزلا و بالگو (۲۰۰۱) بر اساس مدل نظری موریس<sup>۶</sup> (۱۹۹۰)؛ به نقل از گادزلا و بالگو، (۲۰۰۱) در توصیف عوامل استرس‌زای تحصیلی بر نقش عوامل چندگانه ناکامی‌ها<sup>۷</sup>، تعارض‌ها<sup>۸</sup>، فشارها<sup>۹</sup>، تغییرات<sup>۱۰</sup> و استرس خود تحمیل شده<sup>۱۱</sup> و به منظور تعریف مدل واکنش‌های یادگیرندگان به تجارب

3. optimism
4. mediating
5. moderator
6. Morris, M.
7. frustrations
8. conflicts
9. pressures
10. changes
11. self-imposed

1. resiliency
2. hardiness

به یک انتظاری فراگیر اشاره می‌کند که در مواجهه با مسائل و مشکلات نتایج خوب به وقوع خواهند پیوست. خوش‌بینی که به انتظارات مثبت درباره آینده اطلاق می‌شود با فرایند مقابله با استرس رابطه نشان می‌دهد (روتیگ، هاینس، استوپینسکی و پری، ۲۰۰۹؛ شیر، کارور و بریجز، ۲۰۰۱؛ نس و سگستر، ۲۰۰۶). کارور و شیر (۲۰۰۳) نشان دادند که خوش‌بینی از طریق تاثیر عمیق بر مدل انتظار افراد در پیش‌بینی رفتار آنها ایفای نقش می‌کند. چانگ (۱۹۹۸) تاکید کرد که خوش‌بینی در رابطه بین تجارب استرس‌زا و سازگاری روان‌شناختی<sup>۴</sup> دارای نقش تعدیل کننده است و بر سازگاری روان‌شناختی اثر مستقیم دارد. علاوه بر این، برخی شواهد تجربی نشان داده‌اند که خوش‌بینی و بدبینی با ارزیابی ثانویه از موقعیت‌های استرس‌زا رابطه نشان می‌دهد. بر این اساس، افراد خوش‌بین در مقایسه با افراد بدبین، در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا، استرس کمتری گزارش می‌کنند (بالدوین، چامبلیس و تاولر، ۲۰۰۳).

تعدادی از محققان مفهوم خوش‌بینی را در بافت‌های آموزشی بررسی کرده‌اند. نتایج مطالعه کریپل و هندرسون-کینگ (۲۰۱۰) نشان داد که رابطه بین خوش‌بینی و استرس ادراک شده در دانشگاه منفی و معنادار بود. نتایج مطالعه منتگومری و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد که خوش‌بینی، سازگاری با مطالبات زندگی دانشجویی، حرمت خود<sup>۵</sup> بالا و عدم احساس تنهایی را به طور مثبت و معنادار پیش‌بینی کرد. نتایج مطالعه اسپین‌وال و تیلور (۱۹۹۲) در بین دانشجویان از نقش واسطه‌ای راهبرد ترجیحی مواجهه با رخداد‌های استرس‌زا در رابطه بین تجارب استرس‌زای زندگی دانشگاهی و سازگاری با محیط دانشگاه حمایت کردند. نتایج مطالعه بریست و همکاران (۲۰۰۲) که با هدف بررسی سازگاری دانشجویان سال اول با مطالبات زندگی دانشجویی انجام شد، نشان داد که خوش‌بینی با تنیدگی و افسردگی در بین دانشجویان رابطه منفی معنادار داشت. ال‌انزی (۲۰۰۵) تاکید می‌کند که نتایج مطالعات انجام شده درباره نقش تفاوت‌های جنسی در خوش‌بینی متفاوت بوده است. در مطالعه پتن و همکاران (۲۰۰۴) دو جنس از نظر میانگین

تحصیلی استرس‌زا بر پاسخ‌های چندگانه فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی تاکید کردند. انگ و هوان (۲۰۰۶)، انگ و همکاران (۲۰۰۷، ۲۰۰۹) و تان و یس (۲۰۱۱) با تاکید بر نقش محوری مدل‌های فرهنگی مختلف، در توصیف علل زیربنایی تجارب تحصیلی استرس‌زا بر نقش انتظارات تحصیلی<sup>۱</sup>، تاکید کردند. نتایج مطالعه میسرا و همکاران (۲۰۰۳) و گراوند و شکری (۱۳۸۸) بر رابطه مثبت و معنادار بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش‌ها به این تجارب تاکید کردند. علاوه بر این، نتایج غالب مطالعات نشان داده‌اند که دختران در مقایسه با پسران سطوح بالاتری از استرس را گزارش کردند (بروگام، زایل، مندوزا و میلر، ۲۰۰۹؛ پیرسیل و کیم، ۲۰۰۷؛ میسرا و کاستیلو، ۲۰۰۴).

لازاروس (۱۹۹۹) بر نقش تفاوت‌های فردی در چگونگی تمایز در پاسخ به تجارب استرس‌زا تاکید می‌کند. به بیان دیگر، طبق دیدگاه لازاروس (۱۹۹۹) منبع اصلی تغییرپذیری در برانگیختگی ناشی از مواجهه با تجارب استرس‌زا<sup>۲</sup> و چگونگی اثرگذاری این تجارب بر کنش‌وری افراد در ابعاد مختلف بر ارزیابی ذهنی آنها از اهمیت فردی آنچه به وقوع پیوسته است، بستگی دارد. در همین راستا، تعدادی از محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی تجارب تحصیلی استرس‌زا، به منظور تبیین تمایز در مدل آسیب‌پذیری افراد در مواجهه با رخداد‌های استرس‌زا، بر نقش اثرات ضربه‌گیرانه برخی کیفیت‌های روان‌شناختی مانند حمایت اجتماعی ادراک شده<sup>۳</sup> و تاب‌آوری تاکید کردند. بر این اساس، همسو با نتایج مطالعات کریپل و هندرسون-کینگ (۲۰۱۰)، منتگومری و همکاران (۲۰۰۳)، بریست و همکاران (۲۰۰۲) و اسپین‌وال و تیلور (۱۹۹۲) با توجه به نقش بااهمیت ویژگی فردی خوش‌بینی در بافت‌های تحصیلی، در بررسی مدل متمایز واکنش به رویدادهای استرس‌زا در موقعیت‌های تحصیلی، اثرات واسطه‌ای سازه خوش‌بینی مطالعه می‌شود.

خوش‌بینی بیانگر گرایش به این باور است که به طور کلی، آدمی در زندگی در برابر نتایج منفی، نتایج مثبت را تجربه خواهد کرد. در مجموع، این باور به یک ویژگی شخصیتی باثبات اشاره می‌کند (شیر و کارور، ۱۹۸۵). به بیان دیگر، شیر و کارور (۱۹۸۵) تاکید کردند که خوش‌بینی

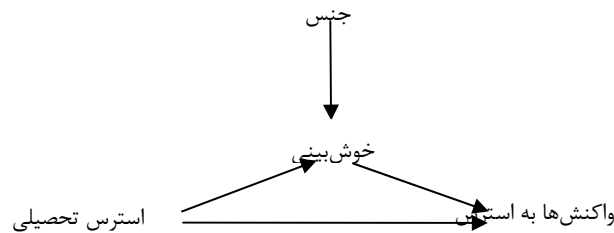
4. psychological adjustment  
5. self-esteem

1. academic expectations  
2. stressful experiences  
3. perceived social support

و از طرف دیگر، نقش تعدیل کننده متغیر جنس در مطالعه رابطه بین عوامل تحصیلی استرس‌زا، خوش‌بینی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا، آزمون می‌شود.

نمرات ویژگی شخصیتی خوش‌بینی تفاوت معناداری نشان ندادند.

بر اساس شکل ۱، در پژوهش حاضر، همسو با شواهد تجربی مختلف، از یک طریف نقش تفسیری و تبیینی سازه خوش‌بینی در مطالعه پاسخ‌های چندگانه دانشجویان به تجارب تحصیلی استرس‌زا



شکل ۱

مدل فرضی پژوهش

سوال‌ها پاسخ دادند. با توجه به تعداد کل سوال‌ها برای شرکت کنندگان بین ۲۰-۳۰ دقیقه زمان منظور شد. در نهایت، پس از گردآوری داده‌ها و ورود آن‌ها به رایانه، تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS<sup>۱</sup> انجام شد. در این پژوهش، به منظور پیش‌بینی روابط مفروض بین متغیرها در مدل پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. هو و بنتلر (۱۹۹۵، ۱۹۹۹) اشاره می‌کنند که برخی از شاخص‌های چندگانه، ارزیابی جامعی از برازش ارائه می‌دهند. در این پژوهش، از روش حداکثر احتمال برای برآورد، و از شاخص مجذور خی<sup>۲</sup> ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازش مقایسه‌ای<sup>۳</sup> (CFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۴</sup> (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی<sup>۵</sup> (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب<sup>۶</sup> (RMSEA) برای برازش استفاده شد. مقدار بزرگتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های GFI، CFI و AGFI (بیرون، ۱۹۹۴) و مقدار کوچکتر از ۰/۰۶ برای

## روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: گروه نمونه شامل ۳۰۰ دانشجوی (۱۱۲ پسر، ۱۸۸ دختر) از دانشگاه شهید بهشتی بودند که با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانشجویان در چند مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری چندگانه دانشکده، گروه‌های آموزشی، رشته تحصیلی و کلاس انتخاب شدند. برای این منظور ابتدا از بین ۱۵ دانشکده دانشگاه شهید بهشتی، چهار دانشکده به طور تصادفی انتخاب شد، سپس از بین گروه‌های آموزشی دانشکده‌های منتخب، دو گروه آموزشی انتخاب شدند. پس از مراجعه به گروه‌های آموزشی منتخب، از بین کلاس‌های درسی مختلف، دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. میانگین کلی سن دانشجویان ۲۲/۰۵ (انحراف استاندارد = ۲/۹۰)، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۱/۸۹ (انحراف استاندارد = ۲/۵۰) و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۲/۰۳ (انحراف استاندارد = ۲/۷۶) بود.

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش، محققان پس از مراجعه به کلاس‌های منتخب، ابتدا از طریق یک عبارت درخواستی به حضور داوطلبانه مشارکت کنندگان در مطالعه تاکید کردند و به دنبال آن هدف مطالعه به اختصار بیان شد. شرکت کنندگان به صورت گروهی به

1. Analysis of Moment Structures (AMOS)
2. Chi Square
3. Comparative Fit Index (CFI)
4. Goodness of Fit Index (GFI)
5. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
6. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

سوال)، رفتاری (۸ سوال) و شناختی (۲ سوال) است. در هر دو بخش، به منظور محاسبه یک نمره کلی، نمره زیرمقیاس‌ها با یکدیگر جمع می‌شوند. همچنین، به منظور به دست آوردن یک نمره کلی برای هر یک از مشارکت کنندگان در این مقیاس، نمره تمامی سوال‌ها با یکدیگر جمع می‌شوند. شکری و همکاران (۱۳۸۷) به منظور بررسی روایی عاملی مقیاس استرس دوران دانشجویی از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی استفاده کردند. به منظور انجام این تحلیل، مدل‌های طراحی شده برای داده‌ها مطالعه و آماره‌های نیکویی برازش برای آزمون فرضیه به کار گرفته شد. مدل‌های ایجاد شده برای این مطالعه شامل مدل عوامل استرس‌زا، مدل واکنش‌ها به عوامل استرس‌زا و مدل کلی استرس بود. به طور کلی، نتایج مدل‌های تحلیل عاملی تاییدی به تقویت این ایده منجر شد که مقیاس استرس یک ابزار اندازه‌گیری معتبر برای تعیین عوامل استرس‌زای تحصیلی، واکنش‌ها به این عوامل و شاخص کلی استرس در بین دانشجویان است. به بیان دیگر، تمام شاخص‌های نیکویی برازش، مدل اول، دوم و عامل کلی این فهرست را تایید کردند. در نهایت، در این پژوهش، به منظور سنجش پایایی<sup>۴</sup> مقیاس استرس دوران دانشجویی با استفاده از روش همسانی درونی<sup>۵</sup>، ضرایب آلفای کرنباخ برای زیرمقیاس‌های ناکامی، تعارض، فشار، تغییر و استرس خود تحمیل شده به ترتیب برابر با ۰/۶۶، ۰/۵۹، ۰/۵۴، ۰/۷۳ و ۰/۵۶ و برای زیرمقیاس‌های چندگانه واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۸۰، ۰/۶۷ و ۰/۸۱ و برای نمره کلی مقیاس استرس ۰/۸۸ به دست آمد.

نسخه تجدیدنظر شده آزمون جهت‌گیری زندگی (LOT-R): یکی از پر استفاده‌ترین ابزارهای اندازه‌گیری خوش‌بینی گرایشی، آزمون جهت‌گیری زندگی<sup>۶</sup> است. آزمون آزمون جهت‌گیری زندگی اولین بار توسط شیر و کارور (۱۹۸۵) با هدف سنجش خوش‌بینی گرایشی طراحی شد. سپس، شیر و همکاران (۱۹۹۴) با هدف بهبود در ویژگی‌های فنی LOT، نسخه اصلی آزمون جهت‌گیری زندگی را مورد تجدیدنظر قرار دادند. آزمون تجدیدنظر شده جهت‌گیری زندگی شامل ۱۰ سوال است و مشارکت کنندگان به سوال‌ها

شاخص‌های RMSEA و SRMR (هو و بنتلر، ۱۹۹۹) بر برازش مناسب و مطلوب دلالت دارند.

به منظور آزمون تغییرناپذیری<sup>۱</sup> جنسیتی رابطه علی بین متغیرهای چندگانه، از روش تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری گروهی چندگانه استفاده می‌شود. این تحلیل به صورت گام به گام انجام شد (گوئتز، فرنزل، هال و پکران، ۲۰۰۸). برای این منظور، ابتدا تغییرناپذیری مدل‌های اندازه‌گیری در گروه‌های جنسی مختلف از طریق آزمون مقایسه مدل با وزن‌های اندازه‌گیری متفاوت بدون محدودیت، در برابر مدل با وزن‌های اندازه‌گیری تغییرناپذیر در دانشجویان دختر و پسر بررسی شد. به دنبال آن، تغییرناپذیری ساختارهای مکنون در مدل از طریق مقایسه مدل با وزن‌های ساختاری متفاوت بدون محدودیت با مدل دارای وزن‌های اندازه‌گیری تغییرناپذیر در دانشجویان دختر و پسر و وزن‌های ساختاری تغییرناپذیر در دو گروه آزمون شد. اگر نتیجه این مرحله از محدودیت‌های تغییرناپذیری در برازش مدل‌ها تغییر کمی و یا هیچ تغییری ایجاد نکند، نتیجه‌گیری می‌شود که مدل‌ها در دو گروه از لحاظ ساختاری هم‌ارز هستند.

#### ابزار سنجش

مقیاس استرس دوران دانشجویی (SLSI): گادزلا<sup>۲</sup> (۱۹۹۱؛ نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱) بر اساس مدل نظری موريس درباره عوامل استرس‌زا و واکنش‌ها به این عوامل در بافت‌های تحصیلی، مقیاس استرس دوران دانشجویی<sup>۳</sup> را با هدف مطالعه عوامل استرس‌زای تحصیلی و واکنش‌ها به این عوامل در بین دانشجویان طراحی کرد. مقیاس استرس دوران دانشجویی، یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سوال تشکیل شده است. دانشجویان به سوال‌ها بر روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت پاسخ می‌دهند. مقیاس استرس دوران دانشجویی، در بخش عوامل استرس‌زای تحصیلی، شامل ناکامی‌ها (۷ سوال)، تعارض‌ها (۳ سوال)، فشارها (۴ سوال)، تغییرات (۳ سوال) و استرس خود تحمیل شده (۶ سوال) و در بخش واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی شامل پاسخ‌های جسمانی (۱۴ سوال)، هیجانی (۴

4. reliability  
5. internal consistency  
6. Life Orientation Test-Revised (LOT-R)

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

گاوریلوی- جارکویک (۲۰۱۲) از یک ساختار دو عاملی LOT-R شامل سوال‌های خوش‌بینانه عبارت‌بندی شده مثبت و سوال‌های بدبینانه عبارت‌بندی شده منفی حمایت کرد. در مطالعه کجیاف و همکاران (۱۳۸۵) که با هدف بررسی ساختار عاملی نسخه تجدید نظر شده آزمون جهت‌گیری زندگی انجام شد، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش وریماکس در یک نمونه ایرانی از ساختار دو عاملی به طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه استینه‌هات و دولبیر (۲۰۰۸)، ضریب همسانی درونی آزمون تجدید نظر شده جهت‌گیری زندگی، ۰/۷۲ به دست آمده است. در این پژوهش، ضریب آلفای کرانباخ برای آزمون تجدید نظر شده جهت‌گیری زندگی ۰/۶۵ به دست آمد.

### یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در دو جنس نشان می‌دهد.

بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۰) تا کاملاً موافق (۴) پاسخ می‌دهند. در LOT-R، سه سوال به صورت مثبت (سوال‌های ۱، ۴ و ۱۰) و سه سوال (سوال‌های ۳، ۷ و ۹) به صورت منفی نوشته شده است. در نسخه تجدیدنظر آزمون جهت‌گیری زندگی نیز مانند نسخه اصلی آن، با تاکید بر اصل ایجاز، سازه روان‌شناختی خوش‌بینی گرایشی به صورت تک عاملی مفهوم‌سازی شده است. در LOT-R، به منظور دست یافتن به یک نمره کلی، سه سوال منفی به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره میانگین بالاتر در LOT-R، بر سطوح بالاتر خوش‌بینی ادراک شده دلالت دارد. در مطالعه شیر و همکاران (۱۹۹۴) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی LOT-R با استفاده از چرخش واریمکس، از طریق یک ساختار تک عاملی مشخص شد. در مطالعه شیر و همکاران (۱۹۹۴)، ضریب همسانی درونی نسخه تجدید نظر شده آزمون جهت‌گیری زندگی، ۰/۷۸ به دست آمده است. در مقابل، نتایج تحلیل عاملی نسخه تجدید نظر شده آزمون جهت‌گیری زندگی در مطالعات ناکانو (۲۰۰۴)، و وسنا و

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس‌های استرس و خوش‌بینی

متغیر	زن		مرد	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
ناکامی‌ها	۱۲/۱۸	۲/۷۸	۱۳/۲۹	۲/۹۸
تعارض‌ها	۸/۶۴	۱/۸۹	۸/۸۶	۱/۸۹
فشارها	۱۱/۸۹	۳/۰۸	۱۱/۸۷	۲/۲۴
تغییرات	۸/۲۰	۲/۱۹	۸/۱۲	۲/۱۸
خود تحمیلی	۲۰/۸۷	۳/۳۵	۲۰/۵۲	۳/۳۷
فیزیولوژیک	۲۷/۴۱	۸	۲۴/۶۰	۷/۰۹
هیجانی	۱۱/۲۳	۳/۸۶	۱۰/۳۱	۳/۴۴
رفتاری	۱۵/۶۱	۵/۵۱	۱۵/۷۶	۴/۸۱
شناختی	۶/۱۳	۱/۹۳	۵/۸۸	۲/۰۵
خوش‌بینی	۱۵/۱۹	۳/۷۵	۱۴/۶۹	۳/۵۵

جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را در گروه زن و مرد نشان می‌دهد. همبستگی گزارش شده در بالای قطر ماتریس مربوط به نمونه زنان و مقادیر پایین قطر ماتریس مربوط به مردان است. نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که در هر دو جنس رابطه بین نمره کلی و زیرمقیاس‌های عوامل تحصیلی استرس‌زا مثبت و معنادار، رابطه بین نمره کلی و زیرمقیاس‌های عوامل تحصیلی استرس‌زا با خوش‌بینی منفی و معنادار و رابطه بین خوش‌بینی با نمره کلی و زیرمقیاس‌های واکنش‌ها به عوامل استرس‌زا منفی و معنادار بودند. در این پژوهش، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) قبل از تحلیل داده‌ها با استفاده از

زیرمقیاس‌های واکنش‌ها به عوامل استرس‌زا مثبت و معنادار، رابطه بین نمره کلی و زیرمقیاس‌های عوامل تحصیلی استرس‌زا با خوش‌بینی منفی و معنادار و رابطه بین خوش‌بینی با نمره کلی و زیرمقیاس‌های واکنش‌ها به عوامل استرس‌زا منفی و معنادار بودند. در این پژوهش، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) قبل از تحلیل داده‌ها با استفاده از

روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، مفروضه‌های بهنجاری چندمتغیری، خطی بودن و چندگانگی خطی آزمون و تایید شدند. پیش از آزمون مدل روابط ساختاری در کل نمونه، شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری برای نمونه مورد نظر بررسی شد. شاخص‌های برازندگی نشان دادند که در کل نمونه مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد.

جدول ۲

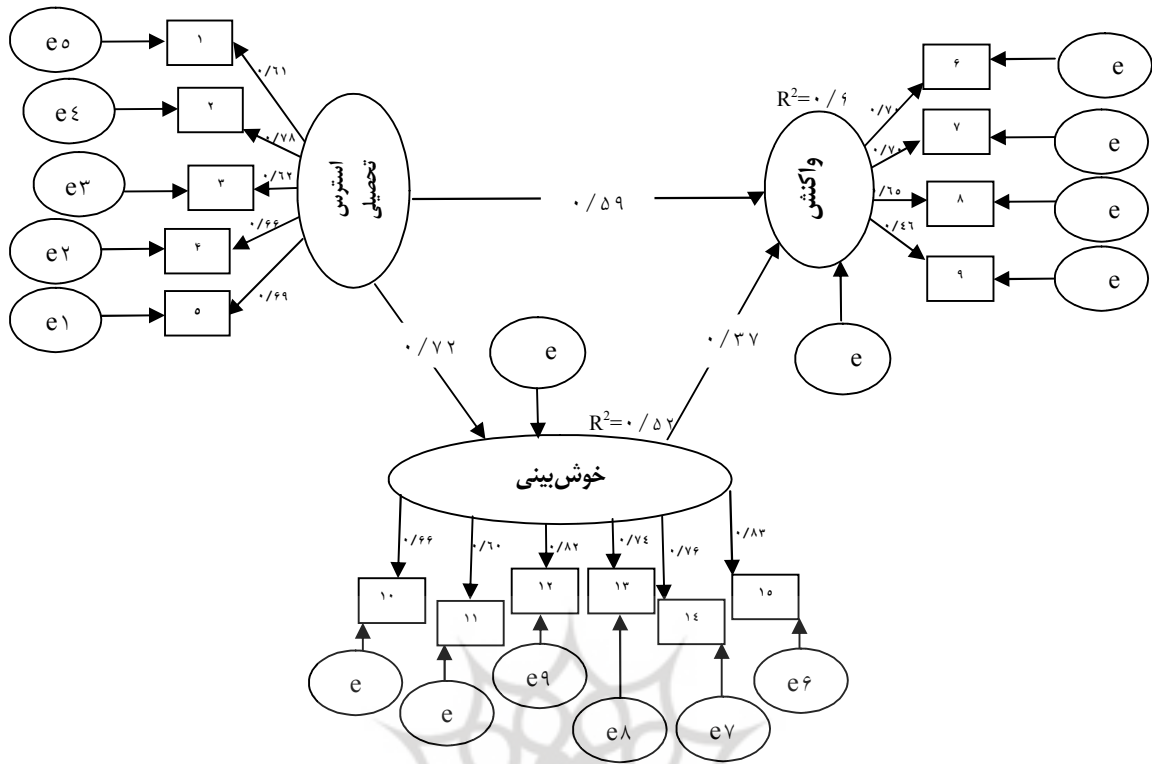
ماتریس همبستگی زیرمقیاس‌های استرس و خوش‌بینی در زنان و مردان

	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۱ ناکامی	۰/۵۰**	۰/۵۲**	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۳۸**	۰/۴۴**	۰/۷۵**	۰/۳۸**	۰/۶۲**	۰/۳۹**	۰/۴۴**	۱	
۲ تعارض	۰/۴۳**	۰/۴۷**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	۰/۳۱**	۰/۴۰**	۰/۷۲**	۰/۳۲**	۰/۶۲**	۰/۴۸**	۱	۰/۴۱**	
۳ فشار	۰/۳۸**	۰/۴۷**	۰/۴۰**	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۴۰**	۰/۷۶**	۰/۴۲**	۰/۴۴**	۱	۰/۴۱**	۰/۴۷**	
۴ تغییر	۰/۴۸**	۰/۵۹**	۰/۴۰**	۰/۴۴**	۰/۴۲**	۰/۵۰**	۰/۷۹**	۰/۴۰**	۱	۰/۴۸**	۰/۴۶**	۰/۵۴**	
۵ خودتحمیل	۰/۴۶**	۰/۵۷**	۰/۳۶**	۰/۴۱**	۰/۴۵**	۰/۴۷**	۰/۷۲**	۱	۰/۵۰**	۰/۴۳**	۰/۴۲**	۰/۴۶**	
۶ تنش‌گرها	۰/۶۰**	۰/۷۰**	۰/۴۹**	۰/۵۱**	۰/۵۱**	۰/۵۹**	۱	۰/۷۹**	۰/۷۷**	۰/۷۳**	۰/۶۸**	۰/۷۸**	
۷ فیزیولوژیک	۰/۵۸**	۰/۸۰**	۰/۳۲**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۱	۰/۵۲**	۰/۳۶**	۰/۵۰**	۰/۴۴**	۰/۳۳**	۰/۴۱**	
۸ هیجانی	۰/۴۷**	۰/۷۵**	۰/۲۵**	۰/۵۷**	۱	۰/۵۲**	۰/۵۲**	۰/۳۷**	۰/۵۰**	۰/۳۵**	۰/۳۲**	۰/۴۷**	
۹ رفتاری	۰/۴۸**	۰/۷۷**	۰/۳۰**	۱	۰/۶۳**	۰/۳۴**	۰/۴۶**	۰/۳۱**	۰/۴۰**	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۰/۴۴**	
۱۰ شناختی	۰/۴۱**	۰/۴۸**	۱	۰/۱۵*	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۲۰*	۰/۲۴**	۰/۳۱**	۰/۲۰*	
۱۱ واکنش‌ها	۰/۶۷**	۱	۰/۴۱**	۰/۷۲**	۰/۸۰**	۰/۸۰**	۰/۶۵**	۰/۴۶**	۰/۵۷**	۰/۴۸**	۰/۴۱**	۰/۵۲**	
۱۲ خوش‌بینی	۱	۰/۶۶**	۰/۳۰**	۰/۵۳**	۰/۵۳**	۰/۵۲**	۰/۶۰**	۰/۴۶**	۰/۵۳**	۰/۵۰**	۰/۴۶**	۰/۵۲**	

\*  $p < 0.05$     \*\*  $p < 0.01$

شناختی هستند. بر اساس مدل ساختاری، در کل نمونه، اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش (استرس تحصیلی) بر واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا از طریق خوش‌بینی برابر با  $0.37-$  به دست آمد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش بر متغیر نهفته درون‌زای وابسته پژوهش از طریق متغیر نهفته درون‌زای مستقل از لحاظ آماری معنادار بود ( $p < 0.05$ ). اثر کل متغیر نهفته برون‌زای پژوهش بر متغیر درون‌زای وابسته پژوهش از طریق متغیر درون‌زای مستقل پژوهش  $0.86$  به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0.05$ ).

نمودار ۱ روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش را در کل دانشجویان نشان می‌دهد. نتایج مربوط به مجذور همبستگی‌های چندگانه نشان داد که در کل دانشجویان،  $52$  درصد از واریانس خوش‌بینی از طریق عوامل استرس‌زای تحصیلی و  $81$  درصد از واریانس واکنش‌ها به عوامل تحصیلی استرس‌زا از طریق استرس تحصیلی ادراک شده و خوش‌بینی تبیین شد. در نمودار ۱، در متغیر مکنون عوامل تحصیلی استرس‌زا اعداد ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ به ترتیب بیانگر استرس خود تحمیل شده، تغییرات، فشارها، تعارض‌ها و ناکامی‌ها و در متغیر مکنون واکنش‌ها به عوامل استرس‌زا اعداد ۶، ۷، ۸ و ۹ به ترتیب بیانگر واکنش‌های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و



نمودار ۱  
مدل ساختاری در دانشجویان

شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری در کل دانشجویان نشان می‌دهد که مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد (جدول ۳).  $CFI$  بزرگتر از  $0.90$  و  $RMSEA$  کوچکتر از  $0.08$  است. شاخص  $(\chi^2/df)$  کوچکتر از ۲ و شاخص‌های  $AGFI$ ,  $GFI$  شاخص  $(\chi^2/df) = 185/37$ ،  $p < 0.05$ ،  $N = 300$ ،  $df = 87$ ).

جدول ۳

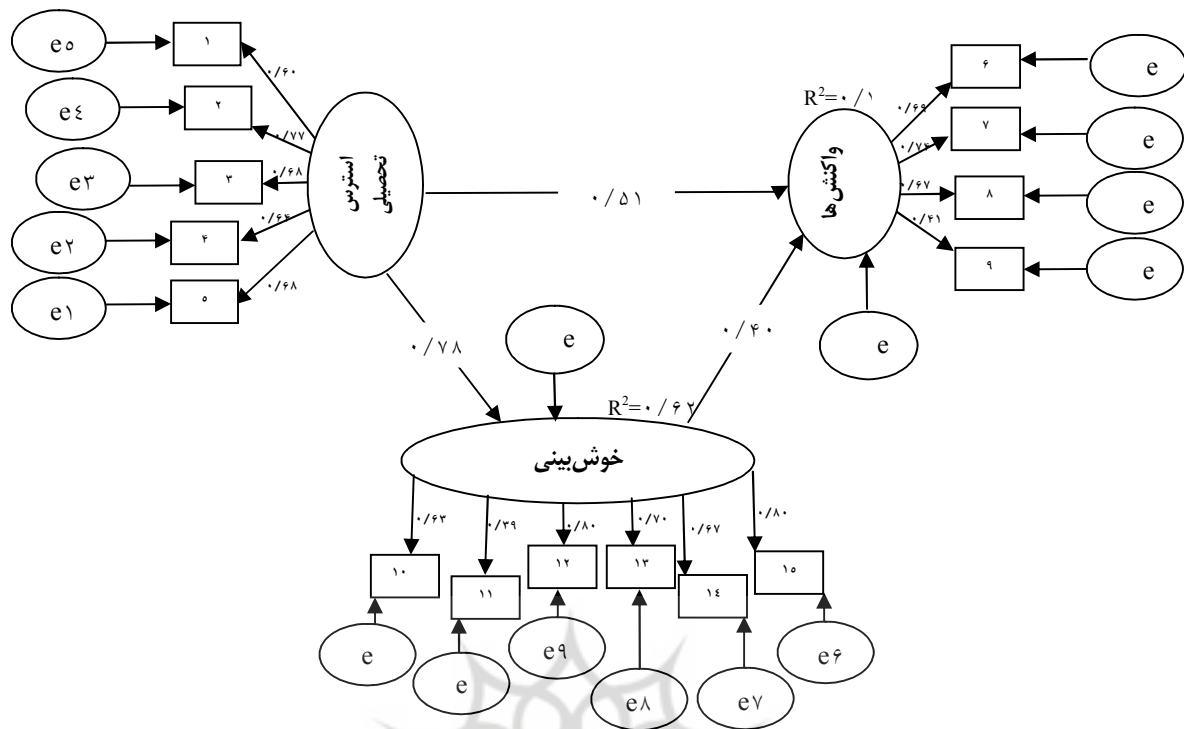
شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری در دانشجویان

<u>RMSEA</u>	<u>AGFI</u>	<u>GFI</u>	<u>CFI</u>	<u>df</u>	<u><math>\chi^2</math></u>
۰/۰۵	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۵	۸۷	۱۸۵/۳۷

از طریق عوامل تحصیلی استرس‌زا و ۷۴ درصد از واریانس واکنش‌ها به عوامل تحصیلی استرس‌زا از طریق استرس تحصیلی ادراک شده و خوش‌بینی تبیین شد.

نتایج مربوط به آزمون روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش در نمونه دانشجویان پسر در نمودار ۲ گزارش شده است. نتایج مربوط به مجذور همبستگی‌های چندگانه نشان داد که در دانشجویان پسر، ۶۲ درصد از واریانس خوش‌بینی





نمودار ۲

مدل ساختاری در دانشجویان پسر

علاوه بر این، شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری در دانشجویان پسر نشان می‌دهد که مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد ( $p < 0.05$ )،  $df = 174$ ،  $\chi^2 = 280.65$ ،  $N = 300$ . شاخص ( $\chi^2/df$ ) کوچکتر از ۲ و شاخص‌های AGFI، GFI و CFI بزرگتر از ۰/۹۰ و RMSEA کوچکتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهند مدل با داده‌ها برازش قابل قبول دارد (جدول ۴).

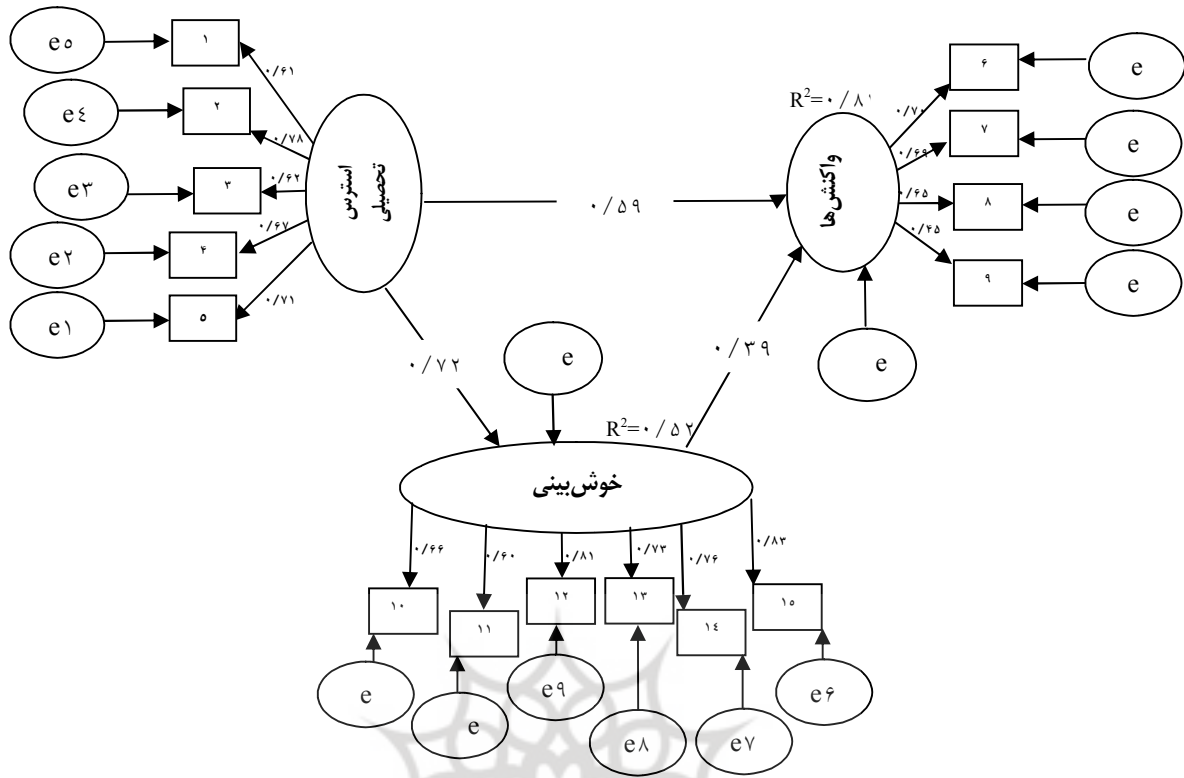
جدول ۴

شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری در دانشجویان پسر

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	df	$\chi^2$
۰/۰۴۵	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۴	۱۷۴	۲۸۰/۶۵

دست آمد که از لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0.05$ ). نتایج مربوط به آزمون روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش در نمونه دانشجویان دختر در نمودار ۳ گزارش شده است. نتایج مربوط به مجذور همبستگی‌های چندگانه نشان داد که در دانشجویان دختر، ۵۲ درصد از واریانس خوش‌بینی از طریق عوامل تحصیلی استرس‌زا و ۸۴ درصد از واریانس واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی از طریق استرس تحصیلی ادراک شده و خوش‌بینی تبیین شد.

براساس مدل ساختاری، در نمونه پسران، اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش (استرس تحصیلی) بر واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی از طریق خوش‌بینی برابر با  $-0.40$  به دست آمد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش بر متغیر نهفته درون‌زای وابسته پژوهش از طریق متغیر نهفته درون‌زای مستقل از لحاظ آماری معنادار بود ( $p < 0.05$ ). اثر کل متغیر نهفته برون‌زای پژوهش بر متغیر درون‌زای وابسته پژوهش از طریق متغیر درون‌زای مستقل پژوهش  $0.82$  به



نمودار ۳

مدل ساختاری در دانشجویان دختر

شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری در دانشجویان دختر نشان می‌دهد که مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد ( $\chi^2 (N = 300, df = 71) = 92/24, p < 0/05$ ). شاخص  $(\chi^2/df)$  کوچکتر از ۲ و شاخص‌های AGFI، GFI و CFI بزرگتر از ۰/۹۰ و RMSEA کوچکتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهند مدل با داده‌ها برازش قابل قبول دارد.

جدول ۵

شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری در دانشجویان دختر

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	df	$\chi^2$
۰/۰۴۷	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۴	۷۱	۹۲/۲۴

متغیر درون‌زای مستقل پژوهش ۰/۸۷ به‌دست آمد که از لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0/05$ ). به منظور آزمون هم‌ارزی جنسی روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش درجات متمایزی از محدودیت در مدل‌ها اعمال شد. نتایج نشان می‌دهد که در گام اول، پس از اعمال محدودیت تساوی وزن‌های اندازه‌گیری، کاهش معناداری در برازش مدل‌ها در دو گروه زن و مرد مشاهده نشد ( $\Delta\chi^2 = 17/78, \Delta df = 18, p = 0/45$ ). وقتی وزن‌های ساختاری در دو جنس محدود شدند، آزمون تفاوت  $\chi^2$  در

بر اساس مدل ساختاری، در زنان، اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش (استرس تحصیلی) بر واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی از طریق خوش‌بینی برابر با ۰/۳۹- به دست آمد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش بر متغیر نهفته درون‌زای وابسته پژوهش از طریق متغیر نهفته درون‌زای مستقل از لحاظ آماری معنادار بود ( $p < 0/05$ ). اثر کل متغیر نهفته برون‌زای پژوهش بر متغیر درون‌زای وابسته پژوهش از طریق

بین متغیرهای تنیدگی تحصیلی، واکنش‌ها به تنیدگی و خوش‌بینی در دو گروه زن و مرد به طور تجربی حمایت کرد.

شاخص‌های ساختاری در دو جنس کاهش معناداری را نشان ندادند ( $\Delta\chi^2 = ۱۳/۵۰$ ,  $\Delta df = ۱۵$ ,  $p = ۰/۵۶$ ). در مجموع، نتایج مقایسه‌های مدل آشیانه‌ای از هم‌ارزی روابط ساختاری

جدول ۳

شاخص‌های برازش برای مدل‌های با محدودیت‌های تساوی متفاوت در زنان و مردان

RMSEA	CFI	GFI	df	$\chi^2$	
۰/۰۴۵	۰/۹۴	۰/۹	۱۷۴	۲۸۰/۶۵	بدون محدودیت
۰/۰۶۳	۰/۹۴	۰/۹	۱۹۲	۲۹۸/۴۳	تساوی وزن‌های اندازه‌گیری
۰/۰۴۳	۰/۹۵	۰/۹	۱۸۹	۲۴۹/۱۵	تساوی وزن‌های اندازه‌گیری و ساختاری

نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات استراتژیک و همکاران (۲۰۰۰)، بکر (۲۰۰۳)، جاکوبی و همکاران (۲۰۰۷)، حجت و همکاران (۲۰۰۳)، سارید و همکاران (۲۰۰۳)، شکری (۱۳۸۸)، کاراتزیاس و همکاران (۲۰۰۲)، گراوند و شکری (۱۳۸۷)، گوانترتز و گریگوار (۲۰۰۴)، ویلکس (۲۰۰۸)، ویلکس و اسپوی (۲۰۰۹)، هیستاد و همکاران (۲۰۰۹) و هیمان (۲۰۰۶) در قلمرو مطالعاتی مدل فرایندی تجارب تحصیلی استرس‌زا و پساایندهای این تجارب ضرورت تاکید بر ایده آزمون متغیرهای واسطه‌ای متمایز کننده پاسخ ترجیحی افراد به تجارب استرس‌زا در موقعیت‌های پیشرفت را به طور تجربی حمایت می‌کند. نتایج پژوهش حاضر با تاکید بر مدل اثرات واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین استرس تحصیلی و واکنش‌ها به عوامل تحصیلی استرس‌زا نشان می‌دهد که خوش‌بینی به مثابه یک منبع مقابله‌ای انطباقی بخشی از تمایز و پراکندگی در پاسخ ترجیحی به عوامل استرس‌زای تحصیلی را تبیین می‌کند. با استناد به شواهد نظری و تجربی موجود به منظور تبیین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین استرس تحصیلی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا بر مفروضه بسط<sup>۱</sup> در قلمرو مطالعاتی استرس - مقابله تاکید می‌شود (شوارز و کنل، ۲۰۰۷).

بر اساس فرضیه بسط نمره بالا در ویژگی شخصیتی خوش‌بینی از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در مواجهه با رخدادهای استرس‌زا در موقعیت‌های مختلف در مدیریت مدل پاسخ فردی به تجارب استرس‌زا احساس کارآمدی کند. به بیان

### بحث

پژوهش حاضر با دو هدف انجام شد، اول، آزمون مدل اثرات واسطه‌ای خوش‌بینی همانند یک منبع مقابله‌ای در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش‌ها به این تجارب، و دوم، آزمون مدل اثرات تعدیل کننده جنسیت در روابط ساختاری بین عوامل تحصیلی استرس‌زا، خوش‌بینی و واکنش‌ها به این عوامل.

نتایج روش آماری معادلات ساختاری در کل دانشجویان با هدف آزمون واسطه‌گری خوش‌بینی در رابطه بین عوامل تحصیلی استرس‌زا و واکنش‌ها به این عوامل نشان داد که بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش‌ها به این تجارب رابطه مثبت و معنادار، بین استرس تحصیلی ادراک شده با خوش‌بینی و بین خوش‌بینی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین، معناداری آماری اثر غیرمستقیم خوش‌بینی در رابطه بین استرس تحصیلی و واکنش‌ها به تجارب استرس‌زا از نقش واسطه‌ای خوش‌بینی به طور تجربی حمایت کرد.

نتایج روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری چند گروهی با هدف آزمون هم‌ارزی روابط ساختاری بین عوامل تحصیلی استرس‌زا، خوش‌بینی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا نشان داد که روابط بین متغیرهای ذکر شده، با حضور جنسیت تعدیل نمی‌شود. به بیان دیگر، مدل روابط ساختاری مفروض بین متغیرهای چندگانه استرس تحصیلی، خوش‌بینی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی و اثر واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین استرس تحصیلی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا در دو جنس هم‌ارز هستند.

از اصول کلی مشابهی پیروی می‌کند. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر تاکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، مدل پیشنهادی از توان لازم برای توصیف و تبیین چگونگی پاسخ به تجارب تحصیلی استرس‌زا در دانشجویان دختر و پسر برخوردار است.

با توجه به نتایج مطالعات شگری (۱۳۸۸)، موربرگ و برو (۲۰۰۷) و حجت و همکاران (۲۰۰۳) درباره نقش برخی رگه‌های شخصیتی مانند نورزگرایی در پیش‌بینی تجارب تحصیلی استرس‌زا و واکنش‌ها به این تجارب در بین یادگیرندگان، دلیل مفروض دیگر درباره چرایی هم‌ارزی روابط ساختاری بین متغیرهای استرس تحصیلی، خوش‌بینی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی در دو جنس این است که بخش قابل توجهی از مدل پراکندگی مشترک بین دو قلمرو مطالعاتی استرس و مقابله در موقعیت‌های تحصیلی با تمرکز بر نقش ویژگی‌های صفتی قابل توجه است. بنابراین، یکی دیگر از دلایل تشابه روابط ساختاری مفروض بین متغیرهای چندگانه پژوهش در دو جنس آن است که ویژگی‌های صفتی، عناصر بافتی و موقعیتی را شامل می‌شود. لازاروس و فولکمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۴؛ به نقل از سیمیر، ۲۰۰۶) تاکید کردند که شخصیت از طریق اثرگذاری بر ادراک از تهدید یا فقدان و واکنش‌های هیجانی و فیزیولوژیک همراه، تجارب استرس‌زا را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین، شخصیت از طریق رابطه با مجموعه فرایندهای مهم ارزیابی و مقابله، در موقعیت‌های مختلف تجارب استرس‌زای افراد را پیش‌بینی می‌کند (اسمیت و اسپيرو، ۲۰۰۲). به ویژه، رگه‌های شخصیتی از طریق چهار سازوکار بر شیوه ترجیحی افراد در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا و سطوح تجارب استرس‌زای آنها تاثیر می‌گذارند (دادستان و همکاران، ۱۳۸۸؛ سالس و مارتین، ۲۰۰۵؛ واتسون، دیوید و سالس، ۱۹۹۹؛ والراث، ۲۰۰۱).

با استناد بر شواهد تجربی، تشابه در ویژگی کارکردی استرس تحصیلی ادراک شده در پیش‌بینی الگوی پاسخ به تجارب تحصیلی استرس‌زا با تاکید بر نقش رگه‌های شخصیتی در قلمرو مطالعاتی استرس تحصیلی و

دیگر، بر اساس فرضیه بسط در قلمرو مطالعاتی استرس-مقابله تاکید می‌شود که نمره بالا در خوش‌بینی از طریق افزایش در سطح تجارب حمایتی ادراک شده به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی در مدیریت پاسخ به رویدادهای استرس‌زا اثرگذار واقع می‌شود (شوارز و کنل، ۲۰۰۷).

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های قلمرو مطالعاتی استرس - مقابله، نقش واسطه‌ای خوش‌بینی - به مثابه یک منبع مقابله‌ای - در رابطه بین استرس تحصیلی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی، از طریق فرضیه توانمندسازی<sup>۱</sup> قابل تبیین است. در فرضیه توانمندسازی تاکید می‌شود که تجربه بسط در منابع مقابله‌ای اجتماعی و فردی از طریق فراخوانی باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی مدل انطباقی پاسخ به تجارب استرس‌زا در موقعیت‌های مختلف، اثرگذار واقع می‌شود. بنابراین، همسو با پیشنهاد بندورا (۲۰۰۲) فرض می‌شود که ظرفیت مدیریت بهینه واکنش‌های هیجانی و فیزیولوژیک به رخدادهای استرس‌زا در موقعیت‌های مختلف، یک منبع بااهمیت تقویت باورهای خودکارآمدی تلقی می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر در آزمون نقش تعدیل کننده جنسیت در روابط ساختاری بین متغیرهای استرس تحصیلی، خوش‌بینی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا در دانشجویان نشان داد که روابط بین متغیرهای چندگانه استرس تحصیلی، خوش‌بینی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا و نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین استرس تحصیلی و واکنش‌ها به عوامل استرس‌زای تحصیلی هم‌ارز بود. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ویژگی کارکردی سازه روان‌شناختی خوش‌بینی در قلمرو مطالعاتی استرس تحصیلی ادراک شده در دو جنس مشابه بودند. نتایج به دست آمده درباره هم‌ارزی روابط ساختاری بین متغیرهای استرس تحصیلی، خوش‌بینی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا در دانشجویان دختر و پسر، نشان دهنده آن است که ساختار زیربنایی اصلی و سازوکارهای علی نظری تبیین کننده مدل پاسخ به تجارب استرس‌زا در موقعیت‌های تحصیلی در دو جنس،

2. Lazarus, R. S., & Folkman, S.

1. enabling

خوش‌بینانه در بین فراگیران، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا<sup>۱</sup> نام دارد که به وسیله سلیگمن و همکارانش گسترش یافته است (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ فرگرد و سلیگمن، ۲۰۱۲). به کمک ایفای نقش، فراگیران رابطه بین افکار و احساسات خویش را درک می‌کنند و می‌آموزند که در رویارویی با موقعیت‌های دشوار، باورهای سازنده‌ای را به کار گیرند. علاوه بر این، در وجه اجتماعی برنامه مزبور، فراگیران مهارت‌های حل مساله اجتماعی را می‌آموزند (گیلهام و همکاران، ۲۰۰۸). از طرفی، در سطح نظری یافته‌های پژوهش حاضر ضرورت تاکید بر نقش غیر قابل انکار خوش‌بینی به عنوان یک کیفیت روان‌شناختی بااهمیت را در تبیین تمایز مشاهده شده در مدل پاسخ‌های چندگانه به تجارب تحصیلی استرس‌زا را بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد.

با وجود آن‌که نتایج مطالعه حاضر اطلاعات ارزشمندی را درباره نقش خوش‌بینی در تبیین تفاوت‌های مشاهده شده در مدل پیامدهای مواجهه با تجارب استرس‌زا در بافت‌های تحصیلی کننده در بین دانشجویان فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجهه می‌کند. اول، نتایج 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 شیوه‌های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. دوم، در مطالعه حاضر به منظور تحلیل روابط بین متغیرهای چندگانه در مدل مفهومی پیشنهاد شده، از یک طرح مقطعی استفاده شد. بنابراین، تکرار و بسط این یافته‌ها مستلزم به‌کارگیری طرح‌های طولی است. بر این اساس، تحلیل نقش تبیینی خوش‌بینی در رابطه بین عوامل استرس‌زای تحصیلی و پیامدهای مواجهه با این تجارب، از طریق طرح مطالعات طولی، برای محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی، یک اولویت پژوهشی مهم و اساسی قلمداد می‌شود. در نهایت، در موقعیت انتخاب مشارکت کنندگان تمرکز صرف بر

پاسخ‌های چندگانه به استرس تحصیلی تبیین می‌شود. تبیین تشابه در نقش واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین استرس تحصیلی و واکنش‌ها به تجارب تحصیلی استرس‌زا با تاکید بر این مهم که کیفیت روان‌شناختی منتخب، یک ویژگی صفتی است و بنابراین، انتظار می‌رود همسو با شواهد تجربی مرتبط، ویژگی‌های کارکردی آن در قلمرو مطالعاتی تنیدگی تحصیلی در دو جنس یکسان باشد.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر، ضمن افزودن قطعه دیگری به شواهد تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تجارب تحصیلی استرس‌زا، بر اهمیت نقش عامل درون‌فردی خوش‌بینی در پیش‌بینی پیامدهای مواجهه با رخداد‌های استرس‌زا در بافت‌های تحصیلی تاکید می‌کند. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر تاکید می‌کند که خوش‌بینی در پیش‌بینی و تبیین چگونگی تمایز در اثرگذاری تجارب استرس‌زای تحصیلی بر پاسخ به این تجارب در بین دانشجویان دختر و پسر از اهمیت زیادی برخوردار است. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در بین دانشجویان دختر و پسر بخشی از تمایز در چگونگی پاسخ به عوامل استرس‌زای تحصیلی در مواجهه با تجارب تحصیلی استرس‌زا، از طریق کیفیت روان‌شناختی خوش‌بینی قابل تبیین است. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر، همسو با یافته‌های مطالعات فرگرد و سلیگمن (۲۰۱۲) و کارور، شیر و سگستروم (۲۰۱۰) بر ضرورت و اهمیت اجتناب‌ناپذیر طرح برنامه‌های مداخله‌ای، با هدف بسط و گسترش مدل‌های اسنادی خوش‌بینانه در بین فراگیران بیش از پیش تاکید می‌کند.

با توجه به معناداری مدل واسطه‌ای خوش‌بینی در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس‌زا و پاسخ‌های ترجیحی به این تجارب، همسو با یافته‌های مطالعات کارور و همکاران (۲۰۱۰)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، گیلهم، برونوآسر و فررس (۲۰۰۸) و برونوآسر، گیلهم و کیم (۲۰۰۹) به منظور بسط و گسترش کاربردی نتایج مطالعه حاضر در موقعیت‌های پیشرفت، باید بر اندیشه طرح برنامه‌های مداخله‌ای، با هدف توسعه الگوهای اسنادی خوش‌بینانه در بین فراگیران تاکید کرد. در این راستا، یکی از پراستفاده‌ترین برنامه‌های مداخله‌ای با هدف برانگیختن الگوهای اسنادی

دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی ظرفیت تعمیم‌دهی

یافته‌های تحقیق را تا حدی با محدودیت روبه‌رو می‌کند.

## مراجع

- دادستان، پ.، عسگری، ع.، و حاجی‌زادگان، م. (۱۳۸۸). خانواده راهبردهای مقابله‌ای: تحلیل عاملی تاییدی سلسله مراتبی مقیاس ایرانی مقابله. *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۷، ۱۸-۳.
- شگری، ا. (۱۳۸۸). مقایسه مدل روابط علی پیشایندها و پسایندهای استرس تحصیلی دانشجویان دختر و پسر در پارادایم‌های فرهنگی جمع‌گرا و فردگرا. رساله دکتری. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- شگری، ا.، فراهانی، م. ن.، فرزاد، و.، صفایی، پ.، سنگری، ع. ا. و دانشورپور، ز. (۱۳۸۷). روایی عاملی و پایایی نسخه فارسی مقیاس استرس دوران دانشجویی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۲، ۲۷-۱۷.
- شگری، ا.، مرادی، ع.، دانشورپور، ز.، و طرخان، ر. ع. (۱۳۸۷). نقش تفاوت‌های جنسیتی در سبک‌های مقابله با استرس و سلامت روانی. *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۵، ۶۱-۵۱.
- فولادوند، خ.، فرزاد، و.، شهرآرای، م.، و سنگری، ع. ا. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی- جسمانی. *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۸، ۹۳-۸۱.
- کبیری، م.، کیامنش، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۸۵). نقش متغیرهای شخصی در پیشرفت ریاضی با توجه به نظریه شناختی- اجتماعی. *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۱، ۱۹-۱۱.
- کجباف، م.، ب.، عریضی، ح.، ر. و خدابخشی، م. (۱۳۸۵). هنجاریابی، پایایی و روایی مقیاس خوش‌بینی و بررسی رابطه بین خوش‌بینی، خودتسلط یابی و افسردگی در شهر تهران. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲، ۶۸-۵۱.
- گراوند، ف.، و شگری، ا. (۱۳۸۷). تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرهای تحصیلی: آزمون اثرات میانجی‌گر سبک‌های مقابله. *مجله روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۲، ۱۲۲-۱۰۱.

## References

- Ahern, N. R., & Norris, A. N. (2011). Examining factors that increase and decrease stress in adolescent community college students. *Journal of Pediatric Nursing*, 26, 530-540.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23, 287-294.
- Ang, R. P. & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factory Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539.
- Ang, R. P., Huan, V. S., & Braman, R. (2007). Factorial structure and invariance of the academic expectations stress inventory across Hispanic and Chinese adolescent samples. *Child Psychiatry & Human Development*, 8, 73-87.
- Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the academic expectations stress inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, 32, 1225-1237.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.

- Baldwin, D. R., Chambliss, L. N., & Towler, K. (2003). Optimism and stress: An African-American college student perspective. *College Student Journal, 27*, 276–285.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 51*, 269-290.
- Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: the role of coping and social support. *Stress and Health, 23*, 93- 99.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 102–111.
- Brougham, R. B., Zail, C. M., Mendoza C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology, 28*, 85-97.
- Brunwasser, S., Gillham, J., & Kim, E. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of consulting and clinical psychology, 77*, 1042–1054.
- Byrne, B. M. (1994). Testing for the factorial validity, replication, and invariance of a measuring instrument: A paradigmatic application based on the Maslach Burnout Inventory. *Multivariate Behavioral Research, 29*, 289-311.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2003). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 75–89). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carver, C., Scheier, M., & Segerstrom, S. (2010). Optimism. *Clinical psychology review, 30*, 879–889.
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1109–1120.
- Chow, H. P. (2007). Psychological well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian prairie city. *Sociology Psychology Education, 10*, 483–493.
- Deroma, V., Leach, J., & Leverett, J. (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal, 43*, 325–334.
- Drs, N., Mon, & Ofoegbu, M. (2001). Perceived levels of academic stress among first timers in Nigerian universities. *College Student Journal, 35*, 2-10.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality, 33*, 95-104.
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques, 18*, 107–120.
- Gadzella, B. M., & Baloglu, M. (2001). Confirmatory factor analysis and internal consistency of student-life Stress inventory. *Journal o Instructional Psychology, 28*, 48-94.
- 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.
- Gillham, J., Brunwasser, S., & Freres, D. (2008). Preventing depression in early adolescence: the Penn Resiliency Program. In J. Abela & B. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 309–322). New York: Guilford Press.
- Glanz, K., & Schwartz, M. D. (2008). Stress, coping and health behavior. In: K. Glanz, B. K. Rimer & K. Viswanath, (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice*. (pp. 211-236) Jossey-Bass: Wiley.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekran, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 9-33.
- Govaerts, S., & Gregoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal

- variables in adolescence. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 54, 261-271.
- Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic stress of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9, 461-478.
- 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.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 37-55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- 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, 421-429.
- 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, 33-50.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*, edition 2, New York & London: Guilford Press.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives? *Social Psychology of Education*, 13, 409-424.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Misra, R., & Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress management*, 10, 137-157.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Tony, R. (2000). Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 34, 236-246.
- Montgomery, R. L., Haemmerlie, F. M., & Ray, D. M. (2003). Psychological correlates of optimism in college students. *Psychological Reports*, 92, 545-547.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*, 30, 203-212.
- Nakano, K. (2004). Psychometric properties of the Life Orientation Test-Revised in samples of Japanese students. *Psychological Reports*, 94, 849-855.
- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional Optimism and Coping: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235-252.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 193-209.
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31, 703-712.
- Quintana, S. M., & Maxwell, S. E. (1999). Implications of recent developments in structural equation modeling for counseling



- psychology. *The Counseling Psychologist*, 27, 485-527.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A., & Margalith, M. (2004). Coping styles and changes in humoural reaction during academic stress. *Psychology, Health and Medicine*, 9, 85-98.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42, 243-252.
- Seligman, M. E. P. (2011). Recovering from failure: Building resilience. *Harvard Business Review*, 89, 100-106.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35, 293-311.
- Semmer, N. K. (2006). Personality, stress and coping. In M. E. Vollrath (Ed.), *Handbook of Personality and Health* (pp. 73-113). John Wiley & Sons, Ltd.
- Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 82, 69-78.
- Smith, T. W. & Spiro, A. (2002). Personality, health and aging: Prolegomenon for the next generation. *Journal of Research in Personality*, 36, 363-394.
- Steinhardt, M. A., & Dolbier, C. L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56, 445-453.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41, 581-592.
- Suls, J., & Martin, R. (2005). The daily life of the garden-variety neurotic: Reactivity, stressors exposure, mood spillover, and maladaptive coping. *Journal of Personality*, 73, 1-25.
- Tan, J. B., Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian Students. *Social Psychology of Education*, 14, 389-407.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36, 183-196.
- Vesna, V., & Gavrilov-Jerković, V. (2012). Dimensionality and validity of the Serbian version of the Life Orientation Test-Revised in a vample of vouths. *Journal of Happiness Studies*, 27, 1-12.
- Vollrath, M. (2001). Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 333-347.
- Watson, D., David, J.P. & Suls, J. (1999). Personality, affectivity, and coping. In C.R. Snyder (ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 119-140). Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 678-706.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی