



Modeling the mediating role of thinking styles in the relationship between human agency and self-regulation of knowledge by choosing styles to cope with academic stress in male students

Abdollah. Eslami¹, Hassan. Mirzahosseini*² & Nader. Monirpour³

1. PhD student, Department of Educational Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
2. Assistant Professor of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
3. Associate Professor of Psychology Department, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran

ARTICLE INFORMATION

Article type

Original research

Pages: 11-24

Corresponding Author's Info
Email:

Mirzahosseini.hasan@yahoo.com

Article history:

Received: 2022/05/29

Revised: 2023/03/06

Accepted: 2023/03/12

Published online: 2023/04/22

Keywords:

Human agency, knowledge self-regulation, academic stress coping styles, thinking style.

ABSTRACT

Background and Aim: The current research was conducted with the aim of providing a model of the effect of human agency and self-regulation of knowledge on the choice of coping styles with academic stress, considering the mediating role of thinking style. **Methods:** The current research was applied in terms of purpose and based on the nature and method of data collection, descriptive-correlation type, structural equation analysis type. The statistical population included all male students of the second secondary level of theoretical branches in Kashan city in the academic year of 2014-2016, and 497 students were selected as the study sample through random sampling. Students responded to Cote's (1997) multifaceted agentive personality questionnaire, SRKS-U knowledge self-regulation questionnaire, Andler-Parker's coping styles questionnaire, and Sternberg-Wagner's (1992) thinking styles. In order to analyze the research data and to test the hypotheses, the correlation coefficient and the structural equation method were used using SPSS.26 and LISREL 8.8 statistical software. **Results:** The results of the present study showed that the variable of agency and self-regulation of knowledge directly and positively influenced the variable of problem-oriented coping style with the mediation of thinking styles. The variable of agency and self-regulation of knowledge directly and negatively affected the variable of emotion-oriented coping style with the mediation of thinking styles. The variable of agency and self-regulation of knowledge directly and negatively affected the variable of avoidant coping style with the mediation of thinking styles. **Conclusion:** Therefore, according to the results of educational workshops, adaptive strategies to deal with stress are suggested for students in schools.



This work is published under CC BY-NC 4.0 licence.

© 2023 The Authors.

How to Cite This Article:

Eslami, A., Mirzahosseini, H., & Monirpour, N. (2023). Modeling the mediating role of thinking styles in the relationship between human agency and self-regulation of knowledge by choosing styles to cope with academic stress in male students. *jayps*, 4(1): 11-24



مدل‌یابی نقش میانجی سبک‌های تفکر در رابطه عاملیت انسانی و خودتنظیمی دانش با انتخاب سبک‌های مقابله با استرس تحصیلی در دانش‌آموزان پسر

عبدالله اسلامی^۱، حسن میرزا حسینی*^۲ و نادر منیرپور^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

۲. استاد یارگروه روان‌شناسی واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

چکیده

زمینه و هدف: در کنار نقش راهبردهای مقابله با استرس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، به نظر می‌رسد خودتنظیمی دانش، عاملیت انسانی و عامل سبک‌های تفکر بر روی انتخاب راهبردهای مقابله با استرس تأثیرگذار باشند؛ لذا پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل تأثیر عاملیت انسانی و خودتنظیمی دانش بر انتخاب سبک‌های مقابله با استرس تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای سبک تفکر انجام شد. **روش پژوهش:** پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و بر اساس ماهیت و نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم رشته‌های شاخه نظری شهر کاشان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند که تعداد ۴۹۷ دانش‌آموز از طریق نمونه‌گیری تصادفی به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. دانش‌آموزان به پرسشنامه‌های چندوجهی شخصیت عاملیتی کوتاه (۱۹۹۷)، پرسشنامه خودتنظیمی دانش SRKS-U، پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای اندلروپارکر و سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر (۱۹۹۲) پاسخ دادند. **یافته‌ها:** جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش و به منظور آزمون فرضیه‌ها از ضریب همبستگی و روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS ۲۶ و LISREL ۸.۸ استفاده شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد متغیر عاملیت و خودتنظیمی دانش به صورت مستقیم و مثبت متغیر سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار با میانجی‌گری سبک‌های تفکر را تحت تأثیر قرار داد. متغیر عاملیت و خودتنظیمی دانش به صورت مستقیم و منفی متغیر سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار با میانجی‌گری سبک‌های تفکر را تحت تأثیر قرار داد. متغیر عاملیت و خودتنظیمی دانش به ترتیب به صورت مستقیم و منفی متغیر سبک مقابله‌ای اجتنابی را با میانجی‌گری سبک‌های تفکر تحت تأثیر قرار داد. **نتیجه‌گیری:** بنابراین با توجه به نتایج، برگزاری کارگاه‌های آموزشی راهبردهای سازگارانۀ مقابله با استرس را در مدارس برای دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: علمی پژوهشی

صفحات: ۱۱-۲۴

اطلاعات نویسنده مسئول

ایمیل:

Mirzahoseini.hasan@yahoo.com

سابقه مقاله

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۵/۲۹

تاریخ اصلاح مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۲/۰۲

واژگان کلیدی

عاملیت انسانی، خودتنظیمی دانش، سبک‌های مقابله با استرس تحصیلی، سبک تفکر.

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



شیوه استناد به این مقاله

اسلامی، ع.، میرزا حسینی، ح.، و منیرپور، ن. (۱۴۰۲). مدل‌یابی نقش میانجی سبک‌های تفکر در رابطه عاملیت انسانی و خودتنظیمی دانش با انتخاب سبک‌های مقابله با استرس تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. *مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۴(۱): ۲۴-۱۱

مقدمه

است (پورحسین، ملا یوسفی و همکاران، ۱۳۹۷). به باور زیمرمن^۷ (۱۹۹۹)، یادگیرندگان خودتنظیم می‌دانند چگونگی راهبرد های یادگیری را به کار گیرند، آن‌ها از توانایی‌هایشان در حیطه‌های خاص، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی‌شان می‌دانند. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری دارد، سازگاری و موفقیت در مدرسه و اجتماع مستلزم این است که دانش‌آموزان با استفاده از فرآیند خودتنظیمی بتوانند درک خود را از دانستن و شیوه‌ای که باید یاد بگیرند بالا ببرند، تا از این طریق بتوانند بر استرس و اضطرابی که معمولاً در مسائل تحصیلی به وجود می‌آید غلبه کنند (جوادی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهش حبیبی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

افراد در مواجهه با شرایط استرس‌زا از راهبردهای مقابله‌ای مختلفی استفاده می‌کنند. راهبردهای مقابله‌ای مؤثر می‌تواند تأثیر عوامل استرس‌زا را کاهش داده و از عوارض کوتاه مدت و طولانی مدت استرس جلوگیری کند (اسمیت^۸ و همکاران، ۲۰۱۶). به طور کلی سبک‌های مقابله‌ای به تلاش‌های شناختی و رفتاری برای جلوگیری، مدیریت و کاهش استرس اطلاق می‌گردد (اینلی و توماکا^۹، ۲۰۱۱) در سبک‌های مسئله‌مدار، فرد به جستجوی بیش‌تر درباره مسئله و تغییر ساختار آن از نظر شناختی، محاسبات و حل مسئله می‌پردازد. سبک‌های هیجان‌مدار راهبردهایی را در بر می‌گیرد که در آن فرد به جای حل مسئله می‌کوشد احساسات ناخوشایند خود را از طریق عیب‌جویی، اشتغال ذهنی عصبانیت، ناراحتی و گریه کردن کاهش دهد (الودوین^{۱۰}، ۲۰۱۵). افرادی که از راهبردهای ناسازگارانه یا همان هیجان‌مدار استفاده می‌کنند، دور باطل و فزاینده‌ای از اضطراب و نگرانی را تجربه می‌کنند که به تشدید فشارهای روانی، کاهش

ظرفیت اعمال کنترل بر زندگی «توسط روان‌شناسان و جامعه‌شناسان» عاملیت انسانی نامیده شده و بر پرورش آن تأکید شده است (فتحی و همکاران، ۱۳۹۷). از دیدگاه سکومبه^۱ (۲۰۰۲) عاملیت عاملی برای آگاهی از خطرات و مشکلات پیش رو است و موجب تاب‌آوری در این شرایط می‌شود. لذا افراد دارای عاملیت انسانی بالا و احساس ارزشمندی و معناداری در زندگی بهتر می‌توانند با وقایع و موقعیت‌ها برخورد نمایند. این افراد در کارها استقامت بیش‌تری نشان می‌دهند، مشکلات زندگی را برای خود چالشی می‌بینند و فعالانه در جست‌وجوی موقعیت‌های جدید، توانایی مقابله با مسائل و راهبردهای مقابله را در خود بهبود می‌بخشند. ویس^۲ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان دادند خود کارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک شده یک عامل میانجی در کاهش استرس هستند. پژوهش ماتیانکا^۳ (۲۰۲۱) نشان داد دانش‌آموزانی که از خود کارآمدی تحصیلی بالایی برخوردار بودند و از مقابله مبتنی بر تکلیف یا اجتناب استفاده می‌کردند، کاهش استرس را تجربه کردند. برعکس، دانش‌آموزانی که از مقابله هیجان‌مدار استفاده کردند، استرس بیش‌تری را تجربه کردند. گائو^۴ و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که بین عزت نفس و فرزندپروری مقتدرانه مادر و همچنین بین عزت نفس و مقابله حل مسئله، ارتباط دوسویه وجود دارد. لی^۵ و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد تأثیر کل رویدادهای زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای با واسطه تاب‌آوری و عزت نفس بود. دیدگاه پنتریچ^۶ (۲۰۰۴) یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که به وسیله آن یادگیرنده، اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند. او معتقد است یکی از جنبه‌های مهم یادگیری خودتنظیمی، کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی گوناگون توسط دانش‌آموزان برای کنترل و تنظیم فرآیند یادگیری‌شان

6 Pintrich
7 Zimmerman
8 Smith
9 enley, Tomaka
10 Eludoyin

1 Seccombe
2 Weis
3 Matyjanka
4 Gao
5 Li

حیطه قانون‌گذار با راهبردهای مقابله با استرس رابطه وجود دارد.

در کنار توضیحات فوق و نقش راهبردهای مقابله با استرس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به نظر می‌رسد خودتنظیمی دانش، عاملیت انسانی و عوامل سبک‌های تفکر بر روی انتخاب راهبردهای مقابله با استرس تأثیرگذار باشند و از سوی دیگر با توجه به بررسی پیشینه و خلأ پژوهشی، هدف پژوهش حاضر برآش مدل و ارائه مدل علی تأثیر عاملیت انسانی و خودتنظیمی دانش بر انتخاب سبک‌های مقابله با استرس تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای سبک‌های تفکر است و پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سوال است که آیا بین عاملیت انسانی و خودتنظیمی دانش بر سبک‌های مقابله با استرس با میانجی‌گری سبک تفکر رابطه معنادار وجود دارد؟

بدین ترتیب فرضیه اصلی پژوهش به صورت زیر است: بین عاملیت انسانی و خودتنظیمی دانش بر انتخاب سبک‌های مقابله با استرس تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای سبک‌های تفکر رابطه معنادار وجود دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی (ضرورت دستیابی به راه‌حل مشکل خاصی) و بر اساس ماهیت و نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم رشته‌های شاخه نظری شهر کاشان در سال تحصیلی ۹۹-۴۰۰ که در محدوده سنی ۱۶ تا ۱۸ سال (۳۶۷۹ نفر) بودند. از آنجایی که در تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری، حداقل حجم نمونه براساس متغیرهای پنهان تعیین می‌شود نه متغیرهای مشاهده‌پذیر. ۲۰ نمونه برای هر متغیر پنهان لازم است. این پژوهش دارای ۱۰ متغیر پنهان که با توجه به تعداد متغیرهای پنهان حجم نمونه ۲۰۰ نفر بود. ولی با توجه به این که در تحلیل معادلات

اعتماد به نفس، بروز بیماری‌های جسمی، افسردگی که متعاقباً شامل گرایش به سمت رفتارهای پرخطر است، منجر می‌شود (وداکی و چلیک^۱، ۲۰۱۷). در راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی فرد «سعی می‌کند آن‌چه اتفاق افتاده را فراموش کند» و «شروع به اجتناب از دیگران می‌کند». لذا راهبردهای متمرکز بر اجتناب، تلاشی آگاهانه برای غلبه بر استرس در نظر گرفته می‌شوند و مربوط به یک رویداد خاص با تلاش برای فراموش کردن رویداد یا تلاش برای کاهش تعاملات اجتماعی آن است. استفاده از راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر اجتناب با سطح بالایی از استرس و اضطراب مرتبط است. بیلینگز و موس (۱۹۸۱) مطالعه کرده است که بیش‌تر کسانی که تمایل به انتخاب راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی دارند، منابع اجتماعی و پشتیبانی کم‌تری دارند (حسن^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

هر فرد یک سبک تفکر خاص دارد به این معنی نیست که فقط دارای یک سبک تفکر هستند، بلکه به این معنی است که در هر فردی یک سبک تفکر نمود بیش‌تری پیدا کرده است و به اصطلاح قدرت‌ش از دیگر سبک‌ها بیش‌تر است. در مجموع باید به سبک‌های تفکر به عنوان ترجیحات فکری یک شخص که اساس انجام اعمال اوست بیش‌تر توجه کرد. با شناسایی این سبک‌ها می‌توان در کاهش دادن اضطراب افراد به آن‌ها کمک کرد. متناسب با نوع سبک تفکری که هر فرد دارد با او برخورد کرد. حتی می‌توان سبک‌های تفکری که موجب اضطراب بیش‌تر دانش‌آموز می‌شود را به سبک‌هایی که اضطراب را کاهش می‌دهد تغییر داد (جوادی و همکاران، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش جوادی و همکاران (۱۳۹۵) نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه‌ی بین سبک‌های تفکر و اضطراب امتحان را نشان دادند و پژوهش قاسمی (۱۳۹۸) نشان داد بین حیطه اجرایی و همچنین حیطه قضایی با راهبردهای مقابله با استرس رابطه وجود ندارد و تنها بین

نفس، غایت در زندگی، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۹، ۰/۷۱، ۰/۶۸ و ۰/۸۲ محاسبه شد.

۲. پرسشنامه خودتنظیمی دانش. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی دانش آزمودنی‌ها از مقیاس SRKS-U استفاده شد. این مقیاس یک پرسشنامه خودگزارشی است که بر اساس مدل SRL (یادگیری خودتنظیم پنتریش (۲۰۰۴)) و نتایج مطالعات قبلی پیرامون خودتنظیمی شناختی دانشجویان توسط منگیل و همکاران (۲۰۱۵) طراحی شده است. این مقیاس دارای پانزده گویه و پنج زیرمقیاس با عنوان‌های استخراج دانش، شبکه دانش، تمرین دانش، انتقاد دانش و نظارت بر دانش می‌باشد. که هر کدام به منظور اندازه‌گیری یکی از استراتژی‌های شناختی طراحی شده‌اند. ماده‌های آزمون پنج درجه‌ای در مقیاس لیکرت می‌باشد (۱=هرگز، ۲=بندرت، ۳=گاهی، ۴=اغلب و ۵=همیشه). منگیل و همکاران (۲۰۱۵) خواص روان‌سنجی مقیاس را روی ۲۲۰۹ دانشجوی ایتالیایی بررسی نمودند که ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۸۹ و ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های پنج‌گانه به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۷۳، ۰/۷۶ و ۰/۷۳ بدست آمد که نشان دهنده پایایی بالا برای آزمون می‌باشد. همچنین اجرای تحلیل عامل تأیید سوالات آزمون از طریق نرم‌افزار آماری MPLUS7 نشان داد که بار عاملی ماده‌های آزمون بین ۱/۶۵ تا ۱/۸۰ در نوسان بوده و شاخص‌های $X^2=543/11$ ، $CFI=95$ ، $RMSEA=90$ نشان دهنده برازش مطلوب داده‌ها و در نتیجه پایایی آزمون می‌باشد. ضمناً لازم به ذکر است که این مقیاس توسط محقق در این پژوهش بررسی مجدد روایی و پایایی به صورت پایلوت روی ۲۲۳ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان کاشان اجرا شد و پس از تحلیل آماری از طریق SPSS و LISREL که خلاصه گزارش آماری آن در زیر آمده است، مطلوب بودن مقیاس جهت سنجش خودتنظیمی دانش تأیید شد. چرا که آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۹۱ و زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۷۱، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ بدست آمد. همچنین تحلیل عامل تأییدی

ساختاری تأکید همیشه بر این است که کف نمونه نباید از ۲۰۰ نفر کم‌تر باشد (هومن، ۱۳۹۳) و همچنین برای بالا بردن اعتبار بیرونی پژوهش (بالا بودن حجم جامعه آماری) و بیش‌تر کردن توان آماری آزمون مورد استفاده (زیاد بودن تعداد متغیرهای مشاهده‌گر) ۵۰۰ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شد. در پژوهش حاضر از ابزار پرسشنامه استفاده گردید که در نهایت ۴۹۷ پرسشنامه برگشت داده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش و به منظور آزمون فرضیه‌ها از ضریب همبستگی و روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS.26 و LISREL 8.8 استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه عاملیت. برای اندازه‌گیری متغیر عاملیت از مقیاس «چندوجهی شخصیت عاملیتی» تهیه شده توسط کوه (۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۰ ماده شامل ۴ خرده‌مقیاس (هر کدام ۵ ماده) عزت نفس (بله-خیر)، غایت در زندگی (۷ درجه‌ای)، منبع کنترل درونی (۶ درجه‌ای) و خودکارآمدی (۵ درجه‌ای) است. طبق گزارش پژوهشی فتحی و همکاران (۱۳۹۷) ضریب آلفای خرده‌مقیاس‌های ابزار در دامنه ۰/۵۸ تا ۰/۸۶ با میانه ۰/۷۶ بوده است. در این پژوهش، ضریب پایایی کل مقیاس ۰/۷۸، خرده‌مقیاس عزت نفس با روش آلفای کرونباخ ۰/۴۳، و سه خرده‌مقیاس غایت در زندگی، منبع کنترل درونی و خودکارآمدی با «روش تنای ترتیبی» به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۷، و ۰/۷۱ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه نیز از «تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم» استفاده شد. نتایج df ، $chi-square = 497/88$ ، $RMSEA = 0/064$ ، $P-value = 0/00000$ ، $=164$ و $df/x^2 = 0.4/3$ نشان داد مدل به خوبی با داده‌ها برازنده بوده. بنابراین روایی سازه ابزار نیز مورد تأیید می‌باشد (فتحی و همکاران، ۱۳۹۷). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار پایایی نمره کل پرسشنامه، مؤلفه‌های عزت

(به نقل از بهرامی و همکاران، ۱۳۹۸)، برای مقابله مسئله‌مدار ۶۴/۰، برای مقابله هیجان‌محور ۶۷/۰ و برای مقابله اجتنابی ۵۷/۰ بوده است. پایایی زیرمقیاس‌های مسئله‌محور، هیجان‌محور و اجتنابی بر روی ۲۰ دانشجوی در فاصله ۱۵ روز به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ محاسبه شده. هر سؤال بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی (۳)، اغلب (۴) و خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین حداکثر نمره برای هر روش ۳۵ و حداقل آن ۷ است. هر کدام از رفتارها نمره بالاتری را کسب کند، آن رفتار به عنوان شیوه روبرویی فرد در نظر گرفته می‌شود. پایایی این پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار پایایی سبک‌های مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۲، ۰/۸۵ محاسبه شد.

۴. پرسشنامه سبک‌های تفکر. برای اندازه‌گیری متغیر سبک‌های تفکر از پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ-واگنر (۱۹۹۲) استفاده شد. در پژوهش حاضر فقط از سؤالات مربوط به سه کارکرد سبک‌های تفکر، یعنی کارکرد قانون‌گذارانه، کارکرد قضایی، و کارکرد اجرایی استفاده گردیده است. استرنبرگ و واگنر (۱۹۹۷) به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه سبک‌های تفکر مطالعات مفصلی انجام داده‌اند. ضریب اعتبار خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۵۶ برای سبک اجرایی تا ۰/۸۸ برای سبک کلی‌نگر با میانگین برابر با ۰/۷۸ به دست آمده است. در مطالعات شگری و همکاران (۱۳۸۸) ضریب اعتبار برای سه کارکرد قانونی، قضایی و اجرایی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۱ و ۰/۶۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار برای سه کارکرد سبک تفکر یعنی سبک قانون‌گذارانه، سبک قضایی، و سبک اجرایی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ به دست آمد، همچنین آلفای کرونباخ برای مجموع سه کارکرد سبک‌های تفکر ۰/۸۶ بدست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار پایایی سبک‌های کارکرد قانون‌گذارانه،

نتایج زیر را نشان داد: CFI=96 NFI=93 RMSEA=051 NNFI=96 IFI=91 AGFI=79 GFI=86 که همه این نتایج بیان‌گر نکویی برازش و مطلوبیت پرسشنامه برای سنجش خودتنظیمی می‌باشد. پایایی این پرسشنامه در بخش نهایی با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار پایایی نمره کل پرسشنامه، مؤلفه‌های استخراج دانش، شبکه دانش، تمرین دانش، انتقاد دانش و نظارت بر دانش به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۹، ۰/۷۱، ۰/۶۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۴ محاسبه شد.

۳. پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای. برای اندازه‌گیری سبک‌های مقابله‌ای از پرسشنامه ابزار راهبردهای مقابله با استرس اندلر-پارکر توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه ابزار راهبردهای مقابله با استرس اندلر-پارکر توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) تهیه شده و به وسیله اکبرزاده (۱۳۷۶) ترجمه شده است. یک ابزار معتبر برای سنجش راهبردهای مقابله با استرس است که شامل ۴۸ ماده است. این پرسشنامه سه زمینه اصلی رفتارهای مقابله‌ای را در بر می‌گیرد: ۱- مقابله مسئله‌مدار یا برخورد فعال با مسئله در جهت مدیریت و حل آن. ۲- مقابله هیجان‌مدار یا تمرکز بر پاسخ‌های هیجانی به مسئله. ۳- مقابله اجتنابی یا فرار از مسئله. به منظور کاهش تعداد سؤالات و همچنین افزایش دقت دانشجویان در پاسخ به سؤالات، از فرم کوتاه شده این پرسشنامه که شامل ۲۱ سؤال است، استفاده شد. این آزمون به عنوان فرم سنجش بزرگسالان و نوجوانان کاربرد دارد. هر ۷ سؤال، یک راهبرد مقابله‌ای را می‌سنجد. سؤالات ۱-۲۱-۱۸-۱۵-۹-۷-۴-۱-۲-۶-۸-۱۱-۱۳-۱۶-۱۹-۲۰-۱۷-۱۴-۱۲-۱۰-۳-۵ روش مقابله هیجان‌مدار را می‌سنجد. روایی این آزمون به روش محتوایی و سازه مورد تأیید است. نتایج یافته‌های اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و برخی تحقیقات در داخل کشور بیان‌گر پایا بودن آزمون مدنظر است. همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های آزمون در پژوهش حسینی دولت‌آبادی

در صد) در رشته ادبیات و علوم انسانی، ۱۸۵ نفر (۳۷/۲ در صد) در رشته علوم تجربی و ۵۶ نفر (۱۱/۳ در صد) و ۱۶۸ نفر (۳۳/۸ درصد) در پایه دهم، ۲۱۲ نفر (۴۲/۷ درصد) در پایه یازدهم و ۱۱۷ نفر (۲۳/۵ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند.

کارکرد قضایی و کارکرد اجرایی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۲، ۰/۷۵ محاسبه شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاکی از این بود از ۴۹۷ دانش‌آموز پاسخ دهنده به پرسشنامه‌های پژوهش ۲۵۶ نفر (۵۱/۵

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار برآورد	کجی	کشیدگی
سبک مسئله‌دار	۴۹۷	۱۱	۳۲	۲۰/۶۳	۳/۸۹	۰/۱۷	۰/۰۰۸	۰/۴۹
سبک هیجان‌مدار	۴۹۷	۶	۳۳	۱۷/۱۸	۴/۹۶	۰/۲۲	۰/۴۸	۰/۱۷
سبک اجتنابی	۴۹۷	۸	۳۵	۲۰/۲۶	۴/۳۱	۰/۱۹	-۰/۱۹	۰/۵۰
سبک قضایی	۴۹۷	۵	۳۹	۱۸/۴۴	۶/۴۵	۰/۲۹	۰/۸۰	۰/۰۲
سبک اجرایی	۴۹۷	۷	۳۴	۱۶/۴۳	۴/۰۷	۰/۱۸	۱/۲۵	۱/۴۷
سبک قانونی	۴۹۷	۶	۳۵	۱۷/۲۱	۴/۸۴	۰/۲۲	۰/۹۱	۱/۰۰
عاملیت انسانی	۴۹۷	۲۲	۸۸	۵۹/۲۵	۱۴/۹۴	۰/۶۷	-۰/۴۵	-۰/۶۲
عزت نفس	۴۹۷	۵	۱۰	۷/۲۴	۱/۲۵	۰/۰۵	۰/۰۵	-۰/۱۳
غایت در زندگی	۴۹۷	۵	۲۹	۱۸/۹۵	۵/۵۴	۰/۲۵	۰/۳۹	-۰/۸۵
منبع کنترل درونی	۴۹۷	۵	۲۹	۱۷/۰۹	۵/۷۲	۰/۲۵	۰/۰۱	-۰/۹۳
خودکارآمدی	۴۹۷	۵	۲۵	۱۵/۹۵	۴/۸۱	۰/۲۱	-۰/۴۰	-۰/۶۶
خودتنظیمی دانش	۴۹۷	۱۸	۶۷	۴۴/۵۸	۹/۶۴	۰/۴۳	-۰/۶۵	۰/۸۸
استخراج دانش	۴۹۷	۳	۱۵	۷/۶۱	۲/۳۸	۰/۱۱	۰/۶۲	۰/۶۶
شبکه دانش	۴۹۷	۳	۱۴	۸/۷۵	۲/۳۶	۰/۱۰	-۰/۴۷	-۰/۳۷
تمرین دانش	۴۹۷	۳	۱۵	۱۰/۲۲	۲/۶۶	۰/۱۲	-۱/۴۵	۱/۰۹
انتقاد دانش	۴۹۷	۳	۱۵	۸/۷۸	۲/۵۵	۰/۱۱	۰/۰۱	-۰/۱۱
نظارت بر دانش	۴۹۷	۳	۱۵	۹/۲۰	۲/۶۳	۰/۱۲	-۰/۴۸	-۰/۲۰

جدول ۱ یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود میزان کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش بین ۱/۵+ و ۱/۵- قرار دارند می‌باشند.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- سبک مسئله‌دار	۱							
۲- سبک هیجان‌مدار	-۰/۵۷۴**	۱						
۳- سبک اجتنابی	-۰/۴۶۵**	۰/۲۹۱*	۱					
۴- سبک قضاوتی	۰/۴۲۸**	-۰/۳۰۷**	-۰/۳۰۸**	۱				
۵- سبک اجرایی	۰/۱۹۹**	-۰/۱۴۴	-۰/۲۶۳**	۰/۲۲۰**	۱			
۶- سبک قانونی	۰/۳۳**	-۰/۳۱۸**	-۰/۱۴۰**	-۰/۳۶۵**	۰/۳۱۱**	۱		

۷- عاملیت	۰/۵۱۵**	-۰/۳۸۲**	-۰/۳۹**	-۰/۳۴۷**	۰/۳۴۸**	۰/۱۷۳**	۰/۲۱۶**	۱
۸- خودتنظیمی دانش	۰/۵۶۳**	-۰/۴۰۰**	-۰/۴۳۶**	-۰/۴۲۴**	۰/۳۲۳**	۰/۲۹۴**	۰/۰۸۶	۰/۳۵۵**

برخوردار هستند. میزان واریانس تبیین شده سبک مسئله‌مدار، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی به وسیله ترکیب خطی متغیرهای برون‌زا و میانجی به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۴۳ و ۰/۳۲ می‌باشد که نشان می‌دهد ترکیب خطی عاملیت و خودتنظیمی دانش، سبک‌های تفکر به ترتیب ۶۳، ۴۳ و ۳۲ درصد از تغییرات سبک مسئله‌مدار، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی تبیین می‌گردد. علاوه بر این، میزان واریانس تبیین شده سبک‌های تفکر قضایی، اجرایی و قانونی به ترتیب ۱۵، ۸ و ۴۳ درصد می‌باشد. همچنین ترکیب خطی عاملیت، خودتنظیمی دانش به ترتیب ۵۱، ۳۱ و ۲۶ درصد از واریانس سبک مسئله‌مدار، سبک هیجان‌مدار و سبک اجتنابی را تبیین می‌کردند.

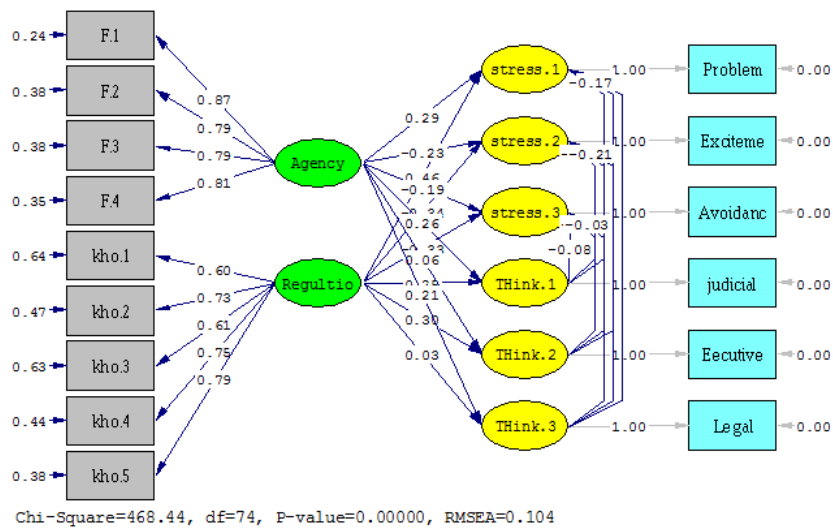
جدول ۲ نتایج ضریب همبستگی پیرسون باریبی رابطه خطی ساده بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مطابق جدول شاخص‌های گزارش شده در تحلیل معادلات ساختاری نشان دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل بود. پس در نتیجه داده‌های تجربی جمع آوری شده توسط محقق مدل نظری تدوین شده براساس ادبیات پژوهشی را تأیید کرده و نشان می‌دهد که مدل علی تدوین شده برای تبیین سبک‌های مقابله‌ای با استرس تحصیلی دانش‌آموزان شهر کاشان براساس عاملیت و خودتنظیمی دانش با میانجی‌گری سبک‌های تفکر یک مدل مطلوب است. در مدل اندازه‌گیری پارامترهای مدل همگی معنادار بودند ($p < 0.01$) میزان بار عاملی مؤلفه‌ها بالاتر از ۰/۴ بود که نشان می‌دهد که تمام مؤلفه‌ها از همسانی مناسبی

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پیش بین و میانجی بر متغیر ملاک						
متغیرها	اثرات مستقیم		اثرات غیر مستقیم		اثرات کل	
	T	β	T	β	T	β
سبک مسئله دار ← عاملیت	۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۰۶	۳/۸۴**	۰/۳۵	۸/۴۶**
سبک مسئله دار ← خودتنظیمی دانش	۰/۴۶	۰/۴۶	۰/۰۲	۱/۳۹	۰/۴۹	۱۱/۱۸**
سبک هیجان دار ← عاملیت	-۰/۲۳	-۰/۲۳	-۰/۰۵	-۲/۹۱**	-۰/۲۸	-۵/۸۰**
سبک هیجان‌مدار ← خودتنظیمی دانش	-۰/۳۴	-۰/۳۴	-۰/۰۱	-۰/۶۲**	-۰/۳۵	-۷/۱۸**
سبک اجتنابی ← عاملیت	-۰/۱۹	-۰/۱۹	-۰/۰۴	-۲/۱۸*	-۰/۲۳	-۴/۶۷**
سبک اجتنابی ← خودتنظیمی دانش	-۰/۳۳	-۰/۳۳	-۰/۰۵	-۲/۹۴**	-۰/۳۸	-۷/۵۷**
سبک مسئله دار ← سبک قضایی	۰/۱۰	۲/۸۵**	-	-	۰/۱۰	۲/۸۵**
سبک مسئله دار ← سبک اجرایی	-۰/۰۲	-۰/۶۵	-	-	-۰/۰۲	-۰/۶۵
سبک مسئله دار ← سبک قانونی	۰/۱۷	۵/۳۳**	-	-	۰/۱۷	۵/۳۳**
سبک هیجان دار ← سبک قضایی	-۰/۰۳	-۰/۷۸	-	-	-۰/۰۳	-۰/۷۸
سبک هیجان دار ← سبک اجرایی	۰/۰۱	۰/۲۱	-	-	۰/۰۱	۰/۲۱

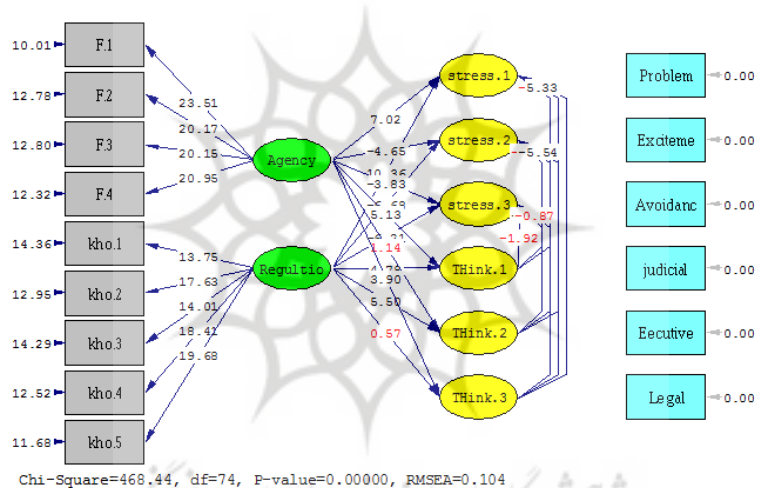
سبک هیجان دار ← سبک قانونی	-۰/۲۱	-۵/۵۴**	-	-	-۵/۵۴**	-۰/۲۱
سبک اجتنابی ← سبک قضایی	-۰/۰۸	-۱/۹۲	-	-	-۱/۹۲	-۰/۰۸
سبک اجتنابی ← سبک اجرایی	-۰/۱۰	-۲/۴۶*	-	-	-۲/۴۶*	-۰/۱۰
سبک اجتنابی ← سبک قانونی	-۰/۰۳	-۰/۸۷	-	-	-۰/۸۷	-۰/۰۳
سبک قضایی ← عاملیت	۰/۲۶	۵/۱۳**	-	-	۵/۱۳**	۰/۲۶
سبک قضایی ← خودتنظیمی دانش	۰/۲۵	۴/۷۸**	-	-	۴/۷۸**	۰/۲۵
سبک اجرایی ← عاملیت	۰/۰۶	۱/۱۴	-	-	۱/۱۴	۰/۰۶
سبک اجرایی ← خودتنظیمی دانش	۰/۳۰	۵/۵۰**	-	-	۵/۵۰**	۰/۳۰
سبک قانونی ← عاملیت	۰/۲۱	۳/۹۰**	-	-	۳/۹۰**	۰/۲۱
سبک قانونی ← خودتنظیمی دانش	۰/۰۳	۰/۵۷	-	-	۰/۵۷	۰/۰۳

معنی داری با سبک مسئله‌مدار نداشت ($p > 0/05$). سبک تفکر قانونی با ضریب استاندارد $-0/21$ به صورت مستقیم و منفی و معنی‌دار سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار را تحت تأثیر قرار می‌داد ($p < 0/01$). سبک تفکر قضایی و اجرایی به طور معنی‌داری سبک هیجان‌مدار را تحت تأثیر قرار نمی‌دادند ($p > 0/05$). سبک تفکر اجرایی با ضریب استاندارد $-0/10$ به صورت مستقیم و منفی و معنی‌دار سبک مقابله‌ای اجتنابی را تحت تأثیر قرار می‌داد ($p > 0/05$). سبک‌های تفکر قضایی و قانونی به صورت معنی‌داری این متغیر را تحت تأثیر قرار نمی‌داد. اثر غیر مستقیم خودتنظیمی دانش فقط بر سبک هیجان‌مدار معنی‌دار بود ($p < 0/01$).

متغیر عاملیت به ترتیب با ضریب استاندارد $0/29$ ، $0/23$ و $0/34$ به ترتیب متغیرهای سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی را تحت تأثیر قرار می‌داد. این رابطه‌ها در سطح آلفای $0/01$ معنی‌دار بودند ($p < 0/01$). متغیر خودتنظیمی دانش به ترتیب با ضریب استاندارد $0/46$ ، $0/34$ و $0/33$ به صورت مستقیم متغیرهای سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی را تحت تأثیر قرار می‌داد. این رابطه‌ها در سطح آلفای $0/01$ معنی‌دار بودند ($p < 0/01$). سبک تفکر قضایی و قانونی به ترتیب با ضریب استاندارد $0/10$ و $0/17$ به صورت مستقیم و مثبت و معنی‌دار سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار را تحت تأثیر قرار می‌داد. سبک تفکر اجرایی رابطه



شکل ۱. مدل استخراج شده از نرم‌افزار براساس ضرایب استاندارد



شکل ۲. مدل استخراج شده از نرم‌افزار براساس آماره‌ی تی

رابطه‌ها در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار بودند ($p < 0/01$). سبک تفکر قضایی و قانونی به ترتیب با ضریب استاندارد ۰/۱۰ و ۰/۱۷ به صورت مستقیم و مثبت و معنی‌دار سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار را تحت تأثیر قرار می‌داد. سبک تفکر اجرایی رابطه‌ی معنی‌داری با سبک مسئله‌مدار نداشت ($p > 0/05$). سبک تفکر قانونی با ضریب استاندارد ۰/۲۱- به صورت مستقیم و منفی و معنی‌دار سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار را تحت تأثیر قرار می‌داد ($p < 0/01$). سبک تفکر قضایی و اجرایی به طور معنی‌داری سبک هیجان‌مدار را تحت تأثیر قرار نمی‌دادند ($p > 0/05$). سبک تفکر اجرایی با ضریب استاندارد ۰/۱۰- به صورت مستقیم و منفی و معنی‌دار سبک مقابله‌ای اجتنابی را

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علی تأثیر عاملیت انسانی و خودتنظیمی دانش بر انتخاب سبک‌های مقابله با استرس تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای سبک تفکر بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد متغیر عاملیت به ترتیب با ضریب استاندارد ۰/۲۹، ۰/۲۳- و ۰/۳۴- به ترتیب متغیرهای سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی را تحت تأثیر قرار می‌داد. این رابطه‌ها در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار بودند ($p < 0/01$). متغیر خودتنظیمی دانش به ترتیب با ضریب استاندارد ۰/۴۶، ۰/۳۴- و ۰/۳۳- به صورت مستقیم متغیرهای سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی را تحت تأثیر قرار می‌داد. این

بهبوده، انتخاب، پی‌ریزی و خلق نمایند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که انگیزش در عین حال که یکی از عوامل تعیین کننده اصلی خودتنظیمی و سبک تفکر است. عامل مشترکی است بین خودتنظیمی و اضطراب امتحان (جوادی و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین در تبیین این واسطه‌گری می‌توان گفت دانش‌آموزانی که کنترل تلاش‌مند دارند، به دلیل داشتن مهارت تنظیم هیجان، کنترل توجهی و کنترل بازدارندگی که محصول آموزش و تربیت در محیط خانه و مدرسه است، بهتر می‌توانند برانگیختگی‌های کم یا زیاد هیجانی را کنترل کنند و هیجان متناسب با موقعیت‌های استرس‌زا را نشان دهند. با توجه به نقش فزاینده گروه همسال در این دوره سنی و از آنجایی که کنترل تلاش‌مند شامل درگیری با محیط هم است، این افراد ترجیح می‌دهند بیش‌تر از راهبردهای مقابله‌ای درگیرانه استفاده کنند. این دانش‌آموزان به دلیل فعال بودن، داشتن برنامه ریزی و مهارت حل مسئله، عدم برخورد عجولانه با مشکلات، جست‌وجوی حمایت اجتماعی، شناسایی موقعیت‌های پرخطر و تأکید بر حل مسئله احساس می‌کنند که بر زندگی خود کنترل دارند و نسبت به توانایی‌های خودآگاهی داشته و در برخورد با موقعیت‌های استرس‌زای گوناگون، به تنظیم و مدیریت صحیح هیجانات خود می‌پردازند. از این رو برای حل مشکلات و کاهش استرس‌ها با برنامه‌ریزی صحیح و استفاده از دانش و هیجانات مثبت اقدام به ارزیابی اولیه و ثانویه درست و واقع بینانه می‌نمایند تا به بهترین نحو مشکلات تحصیلی و بین‌فردی خود را از میان بردارند (مهیاری فر و همکاران، ۱۴۰۰). یادگیرندگان باید خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت پیدا کنند و بدانند چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین آن‌ها در مرا حل مختلف یادگیری اقدام به برنامه ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند. از نظر انگیزشی این نوع از یادگیری به داشتن باورها و نگرش‌های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی به ویژه علاقه‌مندی در انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه، کمک فراوانی نموده و سبب می‌شود فرد خود را لایق،

تحت تأثیر قرار می‌داد ($p > 0.05$). سبک‌های تفکر قضایی و قانونی به صورت معنی‌داری این متغیر را تحت تأثیر قرار نمی‌داد. اثر غیر مستقیم خودتنظیمی دانش فقط بر سبک هیجان مدار معنی‌دار بود ($p < 0.01$). بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تأیید می‌شود.

این یافته با نتایج پژوهش‌های جوادی و همکاران (۱۳۹۵) که نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه‌ی بین سبک‌های تفکر و اضطراب امتحان را نشان دادند همچنین می‌توان گفت این یافته به طور ضمنی با نتایج پژوهش‌های ویس و همکاران (۲۰۱۳)، که رابطه معنادار بین خودکارآمدی با راهبردهای مقابله‌ای با استرس را نشان دادند، ماتیجانکا (۲۰۲۱) که وجود رابطه معنادار بین سبک‌های مقابله‌ای و خودکارآمدی و گائو (۲۰۲۱) و لی و همکاران (۲۰۲۰) که همبستگی معنادار بین عزت نفس و سبک‌های مقابله‌ای را نشان دادند، حبیبی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. پژوهش قاسمی (۱۳۹۸) نشان داد بین حیطه اجرایی و همچنین حیطه قضایی با راهبردهای مقابله با استرس رابطه وجود ندارد و تنها بین حیطه قانون‌گذار با راهبردهای مقابله با استرس رابطه وجود دارد، همخوانی دارد.

بر اساس نتایج پژوهش‌ها دانش‌آموزانی که از مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری برخوردار هستند، تمرکز بیشتری بر روی عملکرد خود داشته و رفتارهای خودکنترلی آن‌ها در امر آموزش افزایش می‌یابد. بنابراین این دانش‌آموزان به طور سازنده‌تری با چالش‌های تحصیلی برخورد می‌کنند (آرتاچگارد و همکاران، ۲۰۱۷). خودتنظیمی به واسطه چهار فرآیند اصلی یعنی انگیزش، شناخت، احساس و رفتار، کنش روی اجتماعی را تنظیم می‌کند. در همین راستا والتر (۲۰۰۳) معتقد است نگرش‌های انطباقی مناسب در حوزه تحصیلی به ویژه علاقه‌مندی در انجام تکالیف تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه، کمک فراوانی نموده و سبب می‌شود فرد خود را لایق، خودکار آمد و مستقل تصور نماید. همچنین از نظر رفتاری، این یادگیرندگان قادرند محیط‌هایی را برای یادگیری

پاسخ به پرسش‌های هویتی هستند. آن‌ها نگاه خوشبینانه‌تری به این دوره از زندگی خود دارند و به آن‌چه در این سنین رخ می‌دهد به‌عنوان فرصت نگاه می‌کنند (فتحی و همکاران، ۱۳۹۷).

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده و در میان صرفاً بر روی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهرستان کاشان انجام شده است؛ بنابراین در تعمیم دادن نتایج پژوهش به سایر مقاطع سنی و دختران باید جانب احتیاط را رعایت کرد. استفاده از ابزار خودگزارشی، نبود پیشینه پژوهشی کافی در رابطه با متغیر پژوهش (عاملیت انسانی) از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود مشاوران در سطح مدارس با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، راهبردهای سازگارانۀ مقابله با استرس را به دانش‌آموزان آموزش دهند. نحوه صحیح کنار آمدن فرد با استرس می‌تواند در دستور کار مشاوران قرار بگیرد که در واقع تأثیر مستقیم بر وضعیت تحصیلی فراگیران دارد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند.

تشکر و قدردانی

پژوهش‌گران مرا تب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش و تمامی کسانی که در روند این مطالعه همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان این مقاله نقش یکسانی در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری مصاحبه و تحلیل آن، پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی‌سازی داشتند.

تعارض منافع

نویسندگان این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافع در انجام و نگارش آن ندارند.

خودکارآمد و مستقل تصور نماید (خجسته و ریاضی، ۱۴۰۰).

در میان سازوکارهای عاملیت انسانی مهم‌تر و نافذتر از عقاید کارآمدی شخصی وجود ندارد. دانش‌آموزانی که نسبت به توانمندی خود در انجام تحصیل مطمئن نیستند، همچنین اعتقاد ندارند که تمرین و تلاش به موفقیت منتهی خواهد شد، اغلب مضطرب شده و به‌خصوص زمانی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند احساس عدم شایستگی می‌کنند؛ در مقابل دانشجویانی که به شایستگی خود باور و اعتقاد دارند می‌توانند راحت‌تر در امورات تحصیلی خود اقدام کنند و مشخص شده است باورهای خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌کننده مهمی از انواع رفتارهای مرتبط با پیشرفت بوده و به‌طور کلی در باورهای افراد نسبت به توانایی‌هایشان در تلاش و پشتکار آن‌ها مؤثر است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵). بر این اساس افراد با خودکارآمدی ادراک شده بالا تمایل دارند تا از راهبردهای مقابله‌انطباقی بهره و در نتیجه میزان استرس تحصیلی کم‌تری را تجربه می‌کنند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵). عوامل شخصی (مانند باورهای شخصی، اهداف انگیزشی، تعهدات و ارزش‌ها) و عوامل موقعیتی (مانند نیازهای محیطی، منابع، محدودیت‌های اجتماعی و دیدگاه‌های سکولار) بر ارزیابی شناختی فرد تأثیر می‌گذارند و ارزیابی شناختی فرد، راهبردهای مقابله‌ای فرد را تعیین می‌کند. همچنین ارزیابی‌ها و مقابله بر انطباق فردی تأثیر می‌گذارد (هلبیگ و بک هاوس، ۲۰۱۷). همچنین دانش‌آموزانی که به توانایی تحصیلی‌شان اعتماد بیشتری دارند تمایل دارند که در فعالیت‌های چالش‌برانگیزتر درگیر شوند که این خود موجب رقابت تحصیلی بیشتر می‌شود؛ همچنین افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالاتر می‌توانند ظرفیت‌های تعاملی و راهبردی مؤثرتری را در فهم مطالب به دست بیاورند. بدیهی است تفکر، احساسات و رفتار انسان در موقعیت‌هایی که به توانایی خود اعتماد دارد با مواقعی که در آن احساس ناامنی و فقدان صلاحیت و یا اضطراب می‌کند متفاوت است (زمیر و موکانو، ۲۰۲۰). بنابراین هرچه سطح عاملیت بالا می‌رود، نوجوانان بیشتر بر خود تمرکز می‌کنند، اکتشاف هویت بیشتر می‌دارند و بیشتر به دنبال

References

- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8, 612.
- Bahrami Jalal, S., Moghadari Koosha, M., & Roshanaei, G. (2019). A study on relationship between emotional intelligence with stress coping strategies among paramedical students of Hamedan university of medical science in 2017. *Educ Strategy Med Sci*. 12 (4) :77-85
- Clay Routledge, Nostalgia, Last Visited: 6/10/2020, Available at: <https://www.clayroutledge.com/nostalgia>.
- Eludoyin, O.M. (2015). Assessment of daytime physiologic comfort , its perception and coping strategies among people in tertiary institutions nine Nigeria. *weater Climate*,10(2): 70-84.
- Enley JA, Tomaka J.(2011).Associations among the big five emotional responses and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*. 2011; 32(7): 1215-28
- Gao, D., Liu, J., Bullock, A., Li, D., & Chen, X. (2021). Transactional models linking maternal authoritative parenting, child self-esteem, and approach coping strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73, 101262.
- Ghasemi, S. (2019). The Relationship Between Thinking Styles and Coping Strategies in the High School Girl Students of Kermanshah. *Conference on Knowledge and Technology of Psychology, Educational Sciences and Sociology of Iran·Tehran*.
- Habibi Kalibar, R., Farid, A., & Khosroshahi, J. (2016). The effectiveness of self-regulation strategies teaching on the perception of competence and the stress of high school students. *First national conference of modern researches in psychology, counseling and educational science, Ahwaz*.
- Hassan N, Muazzam, A Ejaz, B Faran Nazir M, Rasool ,H (2021) COPING STRATEGIES IN HEPATITIS C PATIENTS DURING THE COURSE OF ANTIVIRAL TREATMENT OF HCV. *Palarch's Journal Of Palaeontology And Egyptology* 18(1), 91-104.
- Heidar Ali, H. (2004). *Structural Equation Modeling With LISREL Application*, SAMT: Tehran.
- Helbig S, Backhaus J(2017)"Sex differences in a real academic stressor, cognitive appraisal and the cortisol response". *Physiol Behav*. 1; 179:67-74
- Javadi, V., Khamesan, A., & Rastgoo Moghaddam, M. (2017). The Mediating Role of Self-Regulation in the Relationship between Thinking Styles and Student's Test Anxiety in Birjand University, *Journal of Cognitive Psychology*, 4(4), 11-20.
- Khojasteh S., Riazi A. (2022). The Effect of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on Critical Thinking and Mental Health of 6th Elementary Students. *Educ Strategy Med Sci*. 14 (6) :362-371.
- Li, Juan , Chen,Yi-ping, . Zhang,Jie., Lv Meng-meng, Välimäki, Maritta, Li, Yi-fei, Yang, Silan, Tao, Ying-xiang, Ye, Bi-yun, and Chu-xia Tan, Zhang, Jing-ping(2020) * The Mediating Role of Resilience and Self-Esteem Between Life Events and Coping Styles Among Rural Left-Behind Adolescents in China: A Cross-Sectional Study *Psychiatry*, 20
- Mahyarifar, S., Zare, M., & Rahimi, M. (2022). The Mediating Role of Coping Strategies in the Relationships between Effortful Control and Academic Buoyancy and Social Self-Efficacy in Sixth Graders, *Studies in Learning & Instruction*, 13(2), 174-194.
- Matyjanka, O. (2021). Navigating the transition to postsecondary studies: exploring the relationships between perceived stress, coping styles and academic self-efficacy (Unpublished master's thesis). University of Calgary, Calgary, AB.
- Mohammadi, M. J., Mohebi, S., Dehghani, F., & Ghasemzadeh, M. J. (2019). Correlation between Academic Self-Efficacy and Learning Anxiety in Medical Students Studying at Qom Branch of Islamic Azad University, 2017, (Iran), *Qom University of Medical Sciences Journal*, 12(12), 89-98.
- Odacı, H., & Çelik, Ç. B. (2017). Internet Dependence in an Undergraduate Population: The Roles of Coping with Stress, Self-Efficacy Beliefs, and Sex Role Orientation. *Journal of Educational Computing Research*, 55(3), 395–409
- Pourhossein Mollayousefi, S., Hosseinasab, S., & Panahali, A. (2019). Effectiveness of Teaching the Self-Regulatory Strategies of Motivation and Communication Skills on the Academic Stress of Tabriz Talented Students, *Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 7(4), 21-29.
- Secombe, K. (2002). "Beating the odds" versus "changing the odds": Poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage and Family*, 64, 384–394
- Shokri O., Khodaei A., Daneshvarpour Z., Toulabi S., & Fooladvand Kh, (2010). Applicability of

- Sternberg's mental self-government theory in academic situations: Thinking styles and five big personality traits, *International Journal of Behavioral Sciences*, 3(4), 279.
- Smith, MM, Saklofske DH Keefer KV Tremblay PF(2016). Coping strategies and psychological outcomes : The moderating effects of personal resiliency. *The Journal of Psychology*.: 150(3):318-32
- Weis JA, Robinson S, Fung S, Tint A, Chalmers P, Lunsky Y. Family hardiness, social support, and self-efficacy in mothers of individuals with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 2013; 7: 1310–1317.
- Zamfir, A.-M. & Mocanu, C. 2020. Perceived Academic SelfEfficacy Among Romanian Upper Secondary Education Students. *International Journal Of Environmental Research Public Health*, 17, 2-17.

