

نقش واسطه‌ای نگرش‌های ناکارآمد در رابطه بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار در دانشجویان مؤسسه آموزش عالی فاطمیه شیراز

سمیه امینی^۱، فاطمه محمودی^{۲*}

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی مثبت‌گرا، مؤسسه غیرانتفاعی فاطمیه (س) شیراز، شیراز، فارس، ایران.

Samin85@gmail.com

۲- پژوهشگر پسادکتری، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Fateme Mahmoodi1@yahoo.com

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۴/۸/۱۳]

تاریخ دریافت: [۱۴۰۴/۷/۶]

چکیده

استرس تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل اصلی تأثیرگذار بر سلامت روانی دانشجویان، می‌تواند بر انتخاب راهبردهای مقابله‌ای آنان اثرگذار باشد. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار با نقش میانجی نگرش‌های ناکارآمد در میان دانشجویان مؤسسه آموزش عالی فاطمیه (س) شیراز است. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و از نظر هدف، بنیادی است. جامعه آماری شامل ۳۵۰ نفر از دانشجویان دختر مقطع کارشناسی ارشد بود که بر اساس جدول مورگان، تعداد ۱۷۵ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه استرس تحصیلی زازاکووا و همکاران، پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد وایزن و بک و پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای اندلر و پارکر بود. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS و از طریق روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد ($p < 0.001$, $\beta = 0.681$). همچنین، استرس تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری بر نگرش‌های ناکارآمد داشت ($p = 0.692$, $\beta = 0.692$). اما اثر نگرش‌های ناکارآمد بر راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار معنادار نبود ($p = 0.516$, $\beta = 0.049$). بنابراین، نقش میانجی‌گری نگرش‌های ناکارآمد در این رابطه تأیید نشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که استرس تحصیلی بیشتر به‌صورت مستقیم موجب افزایش استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار می‌شود. بر اساس این نتایج، تمرکز بر مداخلات مستقیم برای مدیریت استرس تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی با هدف تقویت راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار در دانشگاه‌ها طراحی و اجرا شود.

کلیدواژه‌ها: راهبرد مقابله مسئله‌مدار، نگرش‌های ناکارآمد، استرس تحصیلی.

۱- مقدمه

ورود به دانشگاه با تغییرات و چالش‌های قابل توجهی همراه است که می‌تواند بر سلامت روان و بهزیستی تأثیر بگذارد (Hernández, 2021). Wang & et al., (2025) استرس به‌عنوان یک عامل مشترک در کاهش سلامت روانی افراد شناخته می‌شود (Wang & et al., 2025). این پدیده زمانی ایجاد می‌شود که فرد قادر به کنترل مؤثر احساسات درونی و بیرونی خود نباشد (Konstantinidis et al., 2025). استرس تحصیلی ۱، یکی از برجسته‌ترین انواع استرس ۲ برای دانشجویان، با فشارهای مرتبط با آزمون‌های رقابتی، تکالیف سنگین و انتظارات تحصیلی مرتبط است (Jun & Choi et al., 2015). این نوع استرس می‌تواند به کاهش روحیه، عملکرد تحصیلی ضعیف و فرسودگی تحصیلی منجر شود (Bergmann et al., 2019). شاخص‌های استرس تحصیلی شامل افکار منفی مکرر، مشکلات خواب و کاهش انگیزه برای انجام تکالیف است (Pontes et al., 2024). در محیط‌های دانشگاهی، استرس به‌عنوان یکی از پنج تهدید اصلی برای عملکرد تحصیلی دانشجویان در سراسر جهان شناخته می‌شود؛ این وضعیت منجر به کاهش قابل توجه عملکرد تحصیلی، اختلال در توانایی یادگیری و ضعف در حفظ اطلاعات می‌گردد (Hailu, 2020). استرس زمانی بروز می‌کند که دانشجویان نتوانند بین خواسته‌های تحصیلی و توانایی‌های انطباقی خود تعادل برقرار کنند (Deng & et al., 2022) با توجه به منابع علمی، استرس تحصیلی به‌عنوان مسئله‌ای شایع با تأثیرات عمیق بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان توصیف شده است که جنبه‌های مختلف زندگی تحصیلی و عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Špiljak, & et al., 2022). منابع این نوع استرس عمدتاً شامل امتحانات، نظام نمره‌دهی و رقابت با همسالان نشئت می‌گیرد (Konstantinidis et al., 2025, Ouda, et al., 2016). از این رو مطالعات بر اهمیت فوری و حیاتی توسعه و تقویت مهارت‌های مدیریت استرس در بین دانشجویان دانشگاهی تأکید دارند، زیرا بسیاری از آن‌ها در این زمینه عملکرد ضعیفی نشان می‌دهند (Hailu, 2020). مطالعات تجربی اخیر به بررسی عمیق‌تر پدیده استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای پرداخته‌اند. پژوهش (Ganesan et al., 2018) با بررسی میزان استرس در دانشجویان کارشناسی نشان داد که اکثر دانشجویان و فقدان مهارت‌های مدیریت استرس می‌تواند به پریشانی روانی منجر شود. از این رو مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند ورزش به عنوان راهکاری مؤثر پیشنهاد شده است. سبک‌های مقابله‌ای، فرایند تلاش‌های شناختی و رفتاری افراد در شرایط فشار است که با هدف کاهش آثار منفی آن انجام می‌شود. داشتن شناخت و ارزیابی صحیح نسبت به رویدادها و اتخاذ سبک مقابله‌ای مثبت در برابر فشار، نشانه سلامت روانی به شمار می‌رود (Wang, 2013). این سبک‌ها پیش‌بینی‌کننده مهمی برای استرس در میان دانشجویان دانشگاه هستند و به استراتژی‌هایی اشاره دارند که افراد برای مدیریت استرس و احساسات منفی به کار می‌گیرند (Crego et al., 201). پژوهش‌ها بر شناسایی اشکال مؤثر و کارآمد این سبک‌ها در برخورد با استرس تمرکز دارند (Dijkstra & Homan, 2016). طبقه‌بندی مکانیسم‌های مقابله‌ای همواره چالش‌برانگیز بوده است، زیرا افراد واکنش‌های بسیار متفاوتی به عوامل استرس‌زا نشان می‌دهند و مجموعه محدودی از رفتارها یا باورها برای مقابله با استرس وجود ندارد (Skinner, 2003 ; Rossi et al., 2023).

مقابله در قالب سبک‌های مختلفی توصیف می‌شود که شامل مقابله مسئله‌محور، هیجان‌محور و اجتناب‌محور است:

- ✓ مقابله مسئله‌محور به معنای اقدام فعالانه برای رفع منبع پریشانی روانی است.
- ✓ مقابله هیجان‌محور به مدیریت پاسخ هیجانی به عامل استرس‌زا اشاره دارد (Rossi et al., 2023)
- ✓ مقابله اجتناب‌محور زمانی رخ می‌دهد که فرد سعی می‌کند از طریق حمایت اجتماعی یا فعالیت‌های انحرافی، عامل استرس‌زا را نادیده بگیرد (Rossi et al., 2023 , Endler, Parker, 1990)

✓ هریک از این راهبردها می‌توانند در موقعیت‌های خاص به صورت سازنده یا غیر سازنده عمل کنند (دهقان ابنوی و همکاران، ۱۴۰۰، علیپور و همکاران، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر، نگرش‌های ناکارآمد به‌عنوان متغیرهای شناختی بنیادی، نقش واسطه‌ای مهمی در تعیین نوع و کیفیت راهبردهای مقابله‌ای افراد در مواجهه با استرس تحصیلی ایفا می‌کنند. این نگرش‌ها شیوه ارزیابی فرد از موقعیت‌های استرس‌زا را تغییر داده و می‌توانند انتخاب راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد و غیرسازگار منجر شوند؛ بنابراین، شناخت نقش میانجی نگرش‌های ناکارآمد به درک بهتر فرآیندهای روان‌شناختی مرتبط با استرس تحصیلی و بهبود راهبردهای مقابله‌ای کمک می‌کند. در این زمینه، امیرخان، Alkhwaldi (Amir Khan, 1990, 2023) با انجام تحلیل عاملی مدل سه‌گانه مقابله‌ای را ارائه کرد که شامل جستجوی حمایت اجتماعی^۱ به‌کارگیری روش‌های حل مسئله^۲ و استفاده از مکانیسم‌های اجتنابی^۳ است. مهارت‌های مدیریت استرس دوران جوانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند، زیرا بسیاری از الگوهای رفتاری مرتبط با سلامت در این دوره شکل می‌گیرند (Gobena et al., 2024). سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۴ (۲۰۱۵) نیز بر ضرورت بهبود توانایی‌های مقابله‌ای دانشجویان تأکید کرده است. با این حال، شواهد نشان می‌دهد اثربخشی این راهبردها ممکن است تحت تأثیر نگرش‌های ناکارآمد قرار گیرد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۴)، نشان دادند که نگرش‌های ناکارآمد با اضطراب، افسردگی و استرس رابطه معناداری دارد. این نگرش‌ها که انعطاف‌ناپذیر، افراطی و مقاوم به تغییر هستند، به‌عنوان الگوهای شناختی ناکارآمد شناخته می‌شوند (لطفی کاشانی، ۱۳۸۷). با توجه به این یافته‌ها، پژوهش حاضر به بررسی نقش میانجی‌گر نگرش‌های ناکارآمد در رابطه بین استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار در دانشجویان مؤسسه آموزش عالی فاطمیه (س) شیراز می‌پردازد. سؤال محوری این پژوهش آن است که آیا بین استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای با میانجی‌گری نگرش‌های ناکارآمد در این دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد؟ درک این سازوکار می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات مؤثرتر در جهت کاهش استرس تحصیلی و ارتقای راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه فراهم آورد. هدف این مطالعه، بررسی چگونگی تأثیر نگرش‌های ناکارآمد بر انتخاب راهبرد مقابله‌ای مسئله محور و مدیریت استرس تحصیلی است.

۲- مرور مبانی نظری و پیشینه

استرس به‌عنوان تعاملی پیچیده بین نیروهای بیرونی محیط (عوامل استرس‌زا) و توانایی ادراک‌شده افراد برای سازگاری با آن‌ها درک می‌شود (Anisman, 2015). استرس تحصیلی، نوعی فشار روانی ناشی از تقاضاهای تحصیلی، با فشارهای امتحانات، نمرات و رقابت با همسالان مرتبط است و بر سلامت روانی و عملکرد دانشجویان تأثیر می‌گذارد (Špiljak, et al., 2022, Konstantinidis, et al., 2025). نظریه تراکنشی لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) استرس را به‌عنوان رابطه‌ای بین فرد و محیط توصیف می‌کند که ارزیابی شناختی (اولیه، ثانویه و مجدد) و مقابله را شامل می‌شود. مقابله به‌عنوان افکار و رفتارهایی برای مدیریت موقعیت‌های استرس‌زا تعریف می‌شود (Folkman, Moskowitz, 2004, Algorani & Gupta, 2023). بیش از ۴۰۰ استراتژی مقابله‌ای به دو نوع روی‌آوردی (فعال) و اجتنابی (غیرفعال) تقسیم می‌شوند. استراتژی‌های روی‌آوردی شامل استراتژی‌هایی مانند برنامه‌ریزی و جستجوی هستند، در حالی که استراتژی‌های اجتنابی شامل مکانیزم‌های شناختی و رفتاری است که برای فرار از موقعیت استرس‌زا مانند حواس‌پرتی^۵، انکار^۶، و

- 1 Seek support
- 2 Try to solve the problem
3. Avoid facing the problem
- 4 Organisation for Economic Co-operation and Development
- 5 Distraction
- 6 Denial

آرزو پروری استفاده می‌شوند (Skinner, 2003). استراتژی‌های روی‌آوردی با سازگاری^۱ مناسب تحصیلی، جسمی و روانی مرتبط هستند (Gustems-Carnicer, 2019). در حالی که استراتژی‌های اجتنابی معمولاً پیامدهای ناسازگارانه‌ای^۲ برای دانش‌آموزان به همراه دارند (Freire, et al., 2020).

نگرش‌های ناکارآمد، باورها و فرضیات سفت‌وسخت و ناسازگار هستند که از تحریف‌های واقعیت تغذیه می‌شوند و نقش کلیدی در اختلالات روان‌شناختی مانند افسردگی و اضطراب ایفا می‌کنند (Brown, Beck, 2002, Yu, et al., 2024). بر اساس نظریه شناختی بک^۳ (1976) این نگرش‌ها از طرح‌واره‌های منفی ناشی می‌شوند و در پاسخ به رویدادهای استرس‌زا فعال می‌گردند و به افکار خودکار منفی، تفسیرهای مغرضانه، احساسات منفی و مقابله ناسازگار منجر می‌شوند (Ruiz- de Graaf et al., 2009, Strand, et al., 2024). نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله‌ای فعال را در رابطه بین استرس‌زاهای تحصیلی و پریشانی بررسی کردند و بر تقویت مهارت‌های مقابله‌ای تأکید نمودند. اثرات استرس تحصیلی بر بهزیستی را در دوران کووید-۱۹ نشان دادند و مداخلات نهادی برای کاهش استرس تحصیلی و ایجاد محیطی حمایتی برای بهزیستی جامع دانشجویان پیشنهاد کردند (Hawsawi et al., 2025). مقابله مسئله‌مدار را عامل بهبود بهزیستی دانشجویان پزشکی دانستند (Amponsah et al., 2020)، عوامل استرس‌زای اصلی دانشجویان را شناسایی و راهبردهای تطبیقی مانند دعا یا مدیتیشن را به‌عنوان راه‌های مقابله با استرس بیان کردند. (Yelpaze, Ceyhan, 2020) نشان دادند که توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی با نگرش مثبت به کمک‌خواهی، و حمایت اجتماعی و مقابله اجتنابی با نگرش مثبت، در حالی که نگرش‌های مشکلات برای خود با نگرش منفی به کمک‌خواهی مرتبط است. (یونسی مله و همکاران ۱۴۰۳) اثربخشی آموزش انگیزش محافظت را بر کاهش نگرش‌های ناکارآمد در افراد افسرده نشان دادند. (حاجی آقایی و همکاران ۱۴۰۲) نشان دادند که نگرش‌های ناکارآمد هم به‌طور مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم و از طریق کاهش ذهن‌آگاهی، منجر به افزایش استرس تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شوند (توکلی و همکاران ۱۳۹۹). سبک‌های پردازش اطلاعات را میانجی بین انگیزش پیشرفت و استرس تحصیلی معرفی کردند.

مطالعات پیشین عمدتاً به بررسی دو متغیر پرداخته‌اند (مثلاً رابطه استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای یا نگرش ناکارآمد و استرس) در حالی که هیچ پژوهشی به صورت هم‌زمان این سه متغیر را در یک مدل جامع بررسی نکرده است. بیشتر تحقیقات موجود بر رابطه مستقیم استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بوده‌اند و مکانیسم‌های شناختی مانند نگرش ناکارآمد که ممکن است این رابطه را تعدیل یا میانجی‌گری کنند، کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این در حالی است که نظریه‌های شناختی (مانند نظریه بک) بر تأثیر باورهای ناکارآمد بر پاسخ‌های هیجانی و رفتاری تأکید دارند. بسیاری از مطالعات موجود بر نمونه‌های (زن و مرد) یا صرفاً مردان انجام شده‌اند. پژوهش‌های خاصی که به بررسی این روابط به‌صورت میانجی‌گری در دانشجویان خانم پردازند، انجام نشده است و یا بسیار محدود هستند. این در حالی است که تفاوت‌های جنسیتی در تجربه استرس، نگرش‌های شناختی و سبک‌های مقابله‌ای می‌تواند نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. این مرور نشان‌دهنده شکاف در بررسی نقش میانجی نگرش‌های ناکارآمد در رابطه استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان ایرانی است.

۳- روش‌شناسی

پژوهش حاضر، از نظر هدف بنیادی و از نظر ماهیت و روش توصیفی از نوع معادلات ساختاری بوده است. این طرح پژوهشی به منظور بررسی رابطه‌ی بین متغیر مستقل (استرس تحصیلی) و متغیر وابسته (راهبردهای مقابله‌ای) و متغیر میانجی (نگرش‌های

1 Adjustment

2 Maladaptive consequences

3 Beck's Cognitive Theory

ناکارآمد) انتخاب شده است. پژوهش حاضر شامل دانشجویان دختر کارشناسی ارشد مؤسسه غیرانتفاعی فاطمیه (ع.ک) شیراز در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است که بر اساس اطلاعات به دست آمده تعداد آن‌ها ۳۵۰ نفر است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس^۱ استفاده شده است. گروه نمونه، بر حسب جدول مورگان ۱۷۵ نفر بود که از طریق ارسال پرسشنامه‌ها به گروه‌های دانشجویی به دست آمد. در این مطالعه، تنها دانشجویان مؤنث مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه فاطمیه امکان مشارکت در این پژوهش را داشتند.

۱-۳- ابزارهای گردآوری اطلاعات

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش، از سه پرسشنامه استاندارد و معتبر استفاده شده است که به ترتیب عبارتند از: پرسشنامه استرس تحصیلی (Zajakova et al., 2005^۲)، پرسشنامه راهبرد مقابله‌ای فرم کوتاه^۳ CISS-21 (Parker & Endler, 1990)، پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد^۴ (DAS-26) (Weissman, & Beck, 1987). در ادامه، ویژگی‌های هر ابزار به تفصیل معرفی می‌شود.

الف) پرسشنامه استرس تحصیلی زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵): در این پرسشنامه مفهوم استرس تحصیلی ادراک شده از طریق ۲۷ تکلیف اندازه‌گیری می‌شود. این پرسشنامه از چهار خرده مقیاس دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس (۶ سؤال)، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس (۹ سؤال)، دشواری تعامل در دانشگاه (۶ سؤال) و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه (۶ سؤال) تشکیل شده است. پرسشنامه دارای مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرت از «به هیچ وجه استرس‌زا نیست (۰)» تا «کاملاً استرس‌زا است (۱۰)» است. روایی سازه و محتوا توسط سازندگان تأیید شد و پایایی به روش آلفای کرونباخ برای دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس ۰/۸۴، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس ۰/۸۶، دشواری تعامل در دانشگاه ۰/۸۹ و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ۰/۸۳ و کل ۰/۹۰ به دست آمد (زازاکووا و همکاران، ۲۰۰۵). در مطالعه شکری، نوری، فراهانی و مرادی (۱۳۹۳) روایی سازه و محتوا تأیید و ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی ادراک شده ۰/۹۵ درصد و برای زیر مقیاس‌های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمد.

ب) پرسشنامه مقابله با شرایط استرس‌زا- فرم کوتاه: فرم کوتاه پرسشنامه مقابله با شرایط استرس‌زا توسط (Calsbeek et al., 2006) و بر اساس پرسشنامه اصلی مقابله با شرایط استرس‌زا^۵ (Parker & Endler 1990) ساخته شده است. تفاوت فرم کوتاه با پرسشنامه اصلی در تعداد عبارات آن است. پرسشنامه اصلی مقابله با شرایط استرس‌زا دارای ۴۸ عبارت است. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه این پرسشنامه که دارای ۲۱ عبارت است، استفاده شد. این مقیاس سه راهبرد مقابله اصلی؛ مقابله مسئله‌مدار (۷ عبارت)، مقابله هیجان‌مدار (۷ عبارت) و مقابله اجتنابی (۷ عبارت) مورد ارزیابی قرار می‌دهد و بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از هرگز=۳ تا همیشه=۵) است. پایایی زیر مقیاس‌های مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی بر روی ۲۰ دانشجوی در فاصله ۱۵ روز به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ محاسبه شده است (حسینی دولت‌آبادی، صادقی، سعادت، خدایاری، ۱۳۹۳). همسانی درونی برای سه بعد پرسشنامه به شرح زیر است؛ مقابله مسئله‌مدار ۰/۷۲، مقابله هیجان‌مدار ۰/۷۷ و مقابله اجتنابی ۰/۷۴ (Boysan, 2012).

ج) پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد (DAS-26): این مقیاس یک ابزار خودگزارشی ۲۶ سؤالی است که از نسخه ۴۰ سؤالی فرم الف، (Weissman, & Beck, 1987)، به منظور استفاده در جمعیت بالینی ایران تهیه شده است و شامل ۴ خرده مقیاس (موفقیت- کمال طلبی^۶،

- 1 Convenience
- 2 Zajakova Academic Stress Questionnaire
- 3 Situations Stressful with Coping form short Inventory
- 4 Dysfunctional Attitude Scale Weissman, & Beck
- 5 Coping Inventory for Stressful Situations Endler & Parker
6. Perfection

نیاز به تأیید دیگران^۱، نیاز به راضی کردن دیگران^۲ و آسیب‌پذیری ارزشیابی عملکرد^۳ است و بر اساس نظریه شناختی بک مورد ارزیابی قرار می‌دهد. نمره گزاری در این مقیاس آزمودنی بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (۷= کاملاً موافقم و ۱= کاملاً مخالفم) به آن پاسخ می‌دهد. در این پرسشنامه پایین‌ترین نمره ۲۶ و بالاترین نمره ۱۸۲ است و نمره‌ی بالاتر از ۸۲ نشان‌دهنده‌ی آسیب‌پذیری شناختی است. در مطالعه اولی (Weissman, & Beck, 1987) روایی سازه‌ی چهار عامل پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی، تأیید و ضریب پایایی، معادل ۰/۸۰ گزارش شد. ابراهیمی و موسوی در ایران این پرسشنامه را اعتباریابی کردند و نتایج تحلیل عاملی چهار عامل با عناوین موفقیت-کمال طلبی، نیاز به تأیید دیگران، نیاز به راضی کردن دیگران و آسیب‌پذیری-ارزشیابی سازه‌ی پرسشنامه را تأیید کردند. همچنین پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ و روایی این مقیاس از طریق پیش‌بینی سلامت با نمرات GHQ، ۰/۵۶ به دست آمد (ابراهیمی و موسوی ۱۳۹۲).

۱- روند جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش به صورت هدف‌اند انجام شده است؛ ابتدا مجوز لازم از مؤسسه آموزش عالی فاطمیه علیها السلام شیراز دریافت شد. پرسشنامه‌های استاندارد استرس تحصیلی زازاکوا و همکاران، راهبردهای مقابله‌ای کالزیک و همکاران و نگرش‌های ناکارآمد وایزمن و بک در قالب یک فرم یکپارچه طراحی شدند. جهت سهولت در دسترسی و افزایش سرعت پاسخ‌دهی و تضمین دقت داده‌ها از سامانه آنلاین پرس‌لاین برای طراحی و توزیع پرسشنامه‌ها استفاده گردید.

فرایند اجرا شامل مراحل زیر بود:

طراحی نسخه‌ی الکترونیکی پرسشنامه‌ها به همراه صفحه‌ی مقدمه و اخذ رضایت‌نامه آگاهانه از شرکت‌کنندگان و ارسال لینک اختصاصی پرسشنامه از طریق پیام‌رسان‌های مجازی (ایتا و واتس‌آپ) به گروه‌های دانشجویی مؤسسه فاطمیه علیها السلام؛ درج محدودیت‌هایی در فرم آنلاین برای جلوگیری از ارسال ناقص (به‌عنوان مثال اجبار به پاسخ به تمامی گویه‌ها)؛ جمع‌آوری داده‌ها به صورت خودکار از طریق سامانه و استخراج فایل اکسل^۴ برای فرایند تحلیل آماری.

فرایند گردآوری داده‌ها در بازه زمانی اردیبهشت و خرداد تا نیمه‌های تیر ۱۴۰۴، انجام شد. از مجموع ۲۵۰ پرسشنامه‌ی ارسال شده، در نهایت ۱۷۵ پرسشنامه کامل و معتبر دریافت شد که معیارهای ورود به مطالعه را داشتند و وارد مرحله تحلیل گردیدند.

در اجرای پژوهش، اصول اخلاقی از جمله رازداری، عدم اجبار برای پاسخ‌دهی، اختیار شرکت در مطالعه و امکان انصراف در هر مرحله رعایت شد. مشارکت در تحقیق هیچ‌گونه بار مالی برای شرکت‌کنندگان نداشت.

۲- تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه، در دو سطح آمار استنباطی و توصیفی صورت گرفت؛ سطح آمار توصیفی از شاخص‌های آماری مانند فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از تحلیل مسیر، ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چند متغیره با استفاده از نرم‌افزار (SPSS-26 و Amos-23) استفاده شده است.

۳-۲- اهداف پژوهش

هدف اصلی: بررسی نقش واسطه‌ای نگرش‌های ناکارآمد در رابطه بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار در دانشجویان مؤسسه آموزش عالی فاطمیه علیها السلام شیراز.

1. Need approval from others
2. Need please others
3. vulnerability
4. Excel

۳-۳- فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار با واسطه‌ی نگرش‌های ناکارآمد در دانشجویان مؤسسه آموزش عالی فاطمیه (س) شیراز رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی: بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار در دانشجویان مؤسسه آموزش عالی فاطمیه (س) شیراز رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی: بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار با واسطه‌ی نگرش‌های ناکارآمد در دانشجویان مؤسسه آموزش عالی فاطمیه (س) شیراز رابطه معناداری وجود دارد.

۴- یافته‌ها**۴-۱- فرضیه اول: بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار رابطه معناداری وجود دارد.**

یافته‌های تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که استرس تحصیلی با ضریب مسیر استاندارد $0/681$ ($P > 0/001$) به‌طور مثبت و معنادار استفاده از راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار را پیش‌بینی می‌کند. این امر بیانگر آن است که با افزایش سطح استرس تحصیلی، دانشجویان به‌طور فعال‌تر از راهبردهای مبتنی بر حل مسئله و اقدام مستقیم برای مدیریت این استرس استفاده می‌کنند. مقدار ضریب $0/681$ نشان‌دهنده یک اثر متوسط تا قوی است، به این معنا که تغییر یک واحد استاندارد در استرس تحصیلی، افزایش حدود $0/681$ واحد در راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار را به دنبال دارد. این نتایج از تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS و بر اساس داده‌های جمع‌آوری‌شده از ۱۷۵ دانشجوی دختر مقطع کارشناسی ارشد با میانگین سنی ۳۵ سال به دست آمده است که نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف ($P < 0/05$) تأیید شده است.

۴-۲- فرضیه دوم: بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار با واسطه‌ی نگرش ناکارآمد رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج تحلیل نشان می‌دهد که استرس تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری بر راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار دارد ($P = 0.001$, $\beta = 0.681$) و همچنین بر نگرش‌های ناکارآمد نیز اثر مستقیم و معناداری می‌گذارد ($P = 0.001$, $\beta = 0.692$). با این حال، تأثیر مستقیم نگرش‌های ناکارآمد بر راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار معنادار نیست ($P = 0.516$, $\beta = 0.049$) و اثر غیرمستقیم استرس تحصیلی از طریق نگرش‌های ناکارآمد نیز بسیار ناچیز است ($\beta = 0.034$).

بنابراین، فرضیه میانجی‌گری نگرش‌های ناکارآمد رد می‌شود. به بیان ساده، نگرش‌های ناکارآمد نقش میانجی معناداری در این رابطه ندارند و در نتیجه، استرس تحصیلی مستقیماً بر استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار تأثیر می‌گذارد؛ یعنی این نوع استرس بدون واسطه نگرش‌های ناکارآمد، منجر به انتخاب راهبردهای مسئله‌مدار می‌شود؛ به عبارت دیگر، استرس تحصیلی به‌صورت مستقیم و بدون واسطه‌گری^۱ نگرش‌های ناکارآمد، بر استفاده از راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار تأثیر می‌گذارد.

جدول ۱: توزیع حجم نمونه‌ی آماری بر اساس استرس تحصیلی

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
استرس تحصیلی	۱۷۵	۱	۲۴۱	۱۷۵/۶۸	۷۲/۸۳	-۰/۹۸۰	-۰/۵۷۵

با توجه به جدول فوق، مقدار چولگی و کشیدگی در بازه ۱ تا ۱- قرار دارد و بنابراین داده‌ها در بازه نرمال قرار دارند. ویژگی‌های نمونه بر اساس متغیر استرس تحصیلی پایین‌تر از میانگین است. میانگین نمره استرس تحصیلی در این نمونه نشان می‌دهد سطح استرس در میان شرکت‌کنندگان به طور کلی در محدوده متوسط تا بالا قرار دارد. با توجه به میانگین، تقریباً نیمی از دانشجویان نمره استرس تحصیلی بالاتر از میانگین و نیمی دیگر پایین‌تر از میانگین داشتند. انحراف معیار نشان می‌دهد که پراکندگی نمرات نسبتاً زیاد است و برخی شرکت‌کنندگان استرس بسیار بالاتر یا پایین‌تر از میانگین را تجربه کرده‌اند.

۳-۴- بررسی نمونه آماری بر اساس نگرش‌های ناکارآمد

جدول ۲: توزیع حجم نمونه‌ی آماری بر اساس نگرش‌های ناکارآمد

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
موفقیت-کامل‌طلبی	۱۷۵	۱۶	۷۶	۵۱/۰۵	۱۳/۴۰	-۰/۶۸۱	-۰/۱۹۵
نیاز به تأیید دیگران	۱۷۵	۶	۲۷	۱۶/۶۶	۴/۴۰	۰/۰۷۴	-۰/۵۱۵
نیاز به راضی کردن دیگران	۱۷۵	۹	۳۵	۲۱/۴۶	۵/۳۱	-۰/۱۵۳	-۰/۲۱۵
آسیب‌پذیری-ارزشیابی عملکرد	۱۷۵	۶	۲۸	۱۷/۶۹	۳/۴۸	-۰/۲۴۵	۰/۵۵۷
نگرش‌های ناکارآمد	۱۷۵	۵۲	۱۴۲	۱۰۶/۸۸	۱۸/۷۶	-۰/۶۸۳	۰/۰۵۷

با توجه به جدول فوق، مقدار چولگی و کشیدگی در بازه ۱ تا ۱- قرار دارد و بنابراین داده‌ها در بازه نرمال قرار دارند. میانگین نمره کل نگرش‌های ناکارآمد در این نمونه نشان می‌دهد سطح نگرش‌های ناکارآمد در میان شرکت‌کنندگان متوسط تا نسبتاً بالا است. در ابعاد مختلف، میانگین‌ها نشان‌دهنده سطح متوسط نگرش‌ها است.

۴-۴- بررسی نمونه آماری بر اساس راهبرد مقابله‌ای

جدول ۳: توزیع حجم نمونه‌ی آماری بر اساس راهبردهای مقابله‌ای

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار	۱۷۵	۷	۳۴	۲۴/۹۳	۴/۷۶	-۰/۶۳۷	۰/۳۰۷

با توجه به جدول فوق، مقدار چولگی و کشیدگی در بازه ۱ تا ۱- قرار دارد و بنابراین داده‌ها در بازه نرمال قرار دارند. میانگین نمرات راهبردهای مقابله‌ای در این نمونه نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی استفاده کرده و استفاده از راهبرد مسئله‌مدار نسبتاً کمتر بوده است.

۴-۵- آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

جدول ۴: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

متغیر	آماره (Z)	Sig(p)
استرس تحصیلی	۰/۰۶۴	۰/۰۸۹
نگرش‌های ناکارآمد	موفقیت-کامل طلبی	۰/۰۵۸
	نیاز به تأیید دیگران	۰/۲۰۰
	نیاز به راضی کردن دیگران	۰/۱۷۱
	آسیب‌پذیری-ارزشیابی عملکرد	۰/۲۰۰
راهبرد مقابله‌ای	راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار	۰/۱۱۸

با توجه به جدول فوق، مقدار معنادار مقادیر (Z) به دست آمده متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ است که این امر بیانگر آن است که نمرات این متغیرها دارای توزیعی نرمال بوده و امکان استفاده از آزمون‌های پارامتری جهت بررسی فرضیه‌های تحقیق وجود دارد.

۴-۶- بررسی ماتریس همبستگی متغیرها

جدول ۵: بررسی ماتریس همبستگی متغیرها

	۱	۲	۳	۴	۵
۱- استرس تحصیلی					
۲- نگرش‌ها ناکارآمد	۰/۶۶۰**				
۳- راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار	۰/۶۸۸**	۰/۴۷۲**	۰/۵۸۲**		۱

بر اساس مندرجات جدول فوق بین استرس تحصیلی و نگرش‌های ناکارآمد رابطه مثبت معنادار وجود دارد؛ به این معنا که به هر میزان که فرد استرس تحصیلی بالاتری داشته باشد، نگرش‌های ناکارآمد بیشتری دارد. همچنین بین استرس تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای رابطه مثبت معنادار وجود دارد؛ به این معنا که هر چقدر میزان استرس تحصیلی در افراد بالاتر باشد، بیشتر به سمت استفاده از راهبردهای مقابله‌ای پیش می‌روند. از طرفی بین نگرش‌های ناکارآمد و راهبردهای مقابله‌ای نیز رابطه مثبت معنادار وجود دارد. به این معنا که هر چقدر نگرش‌های ناکارآمد بیشتر باشند، فرد بیشتر به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای می‌پردازد.

۴-۷- یافته‌های استنباطی

در پژوهش حاضر به منظور آزمودن مدل پژوهش و تحلیل روابط فرض شده در آن از روش تحلیل مسیر استفاده شد. در ادامه در ابتدا مدل مفهومی پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس با استفاده از نتایج مدل نهایی پژوهش، فرضیه اصلی پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۶: شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	CFI	IFI	GFI	AGFI	RMSEA
مقادیر	۱۲/۱۸۶	۰/۹۱۵	۰/۹۱۷	۰/۹۱۸	۰/۵۸۸	۰/۲۵۴
معیار پذیرش	<۳	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≤۰/۰۸

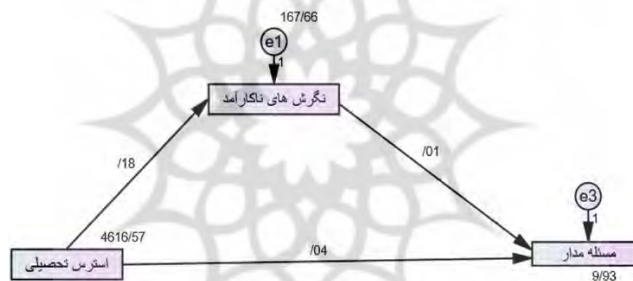
با توجه به جدول (۷) اولین شاخص مورد بررسی حاصل تقسیم مقدار χ^2 بر درجه آزادی (خکی دو هنجار شده) تحت عنوان معیار بررسی برازندگی مدل در نظر گرفته شد. با نظر به اینکه مقدار عددی کسب شده (۱۲/۱۸۶) در فاصله مقبول کم‌تر از ۳ قرار ندارد، پس نتیجه کسب شده بر برازنده بودن مدل دلالت نمی‌کند. افزون بر این، شاخص برازش تطبیقی^۱ (CFI) که به مقایسه مدل مورد نظر با مدل بدون رابطه‌های می‌پردازد، برابر با ۰/۹۱۵ بود که این مقدار بیشتر از معیار ۰/۹۰ است و بنابراین نشانگر برازش نسبی مدل است. مقدار به دست آمده برای شاخص برازش افزایشی^۲ (IFI) نیز برابر با ۰/۹۱۷ حاصل شد که مقدار محرز برابر با مقدار پذیرش برازش است و بیانگر برازش نسبی مدل است. مقدار شاخص نیکویی برازش^۳ (GFI) که نشانگر میزان واریانس و کواریانس استدلال شده توسط مدل است، برابر با ۰/۹۱۸ به دست آمد که برابر با حد مورد پذیرش، یعنی ۰/۹۰ است و بنابراین قابل قبول است. شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^۴ (AGFI)، نیز که شاخص نیکویی برازش را تا حدی نسبت به حجم نمونه و درجات آزادی مدل تعدیل می‌نماید قادر است که از صفر تا یک متغیر بوده و مقادیر نزدیک به ۱ نشانگر نیکویی برازش بهتر مدل است. شاخص AGFI برای مدل پژوهش برابر با ۰/۵۸۸ بود که قابل قبول نیست. شاخص مورد بررسی آخر، ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب^۵ (RMSEA) بود. مقدار به دست آمده از این شاخص می‌بایست کمتر از ۰/۰۸ باشد تا برازش مدل مورد تأیید قرار گیرد؛ بنابراین مقدار به دست آمده برابر با ۰/۲۵۴ این شاخص نشان‌دهنده برازش مناسب و مطلوب مدل پژوهش نیست. در مجموع محاسبات انجام شده نشانگر برازش کافی برای مدل پژوهش نیست. پس از انجام اصلاحات لازم، نتیجه نهایی در جدول (۸) نشان داده شده است.

جدول ۷: شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	CFI	IFI	GFI	AGFI	RMSEA
مقادیر	۱/۶۳۸	۰/۹۹۸	۰/۹۹۸	۰/۹۹۶	۰/۹۴۰	۰/۰۶۳
معیار پذیرش	<۳	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≥۰/۹۰	≤۰/۰۸

1. Comparative Fit Index (CFI)
2. Incremental Fit Index
3. Goodness of Fit Index (GFI)
4. Adjust Goodness of Fit Index (AGFI)
5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

با توجه به جدول (۸) اولین شاخص مورد بررسی حاصل تقسیم مقدار خبی بر درجه آزادی (خیی دو هنجار شده) تحت عنوان معیار بررسی برازندگی مدل در نظر گرفته شد. با نظر به اینکه مقدار عددی کسب شده (۱/۶۳۸) در فاصله مقبول کمتر از ۳ قرار دارد، پس نتیجه کسب شده بر برازنده بودن مدل دلالت می‌کند. افزون بر این، شاخص برازش تطبیقی^۱ (CFI) که به مقایسه مدل مورد نظر با مدل بدون رابطه‌هایش می‌پردازد، برابر با ۰/۹۹۸ بود که این مقدار بیشتر از معیار ۰/۹۰ است و بنابراین نشانگر برازش بسیار مطلوب مدل است. مقدار به دست آمده برای شاخص برازش افزایشی^۲ (IFI) نیز برابر با ۰/۹۹۸ حاصل شد که مقدار محرز برابر با مقدار پذیرش برازش است و بیانگر برازش مطلوب مدل است. مقدار شاخص نیکویی برازش^۳ (GFI) که نشانگر میزان واریانس و کواریانس استدلال شده توسط مدل است، برابر با ۰/۹۹۶ به دست آمد که برابر با حد مورد پذیرش، یعنی ۰/۹۰ است و بنابراین قابل قبول است. شاخص نیکویی برازش تعدیل شده^۴ (AGFI)، نیز که شاخص نیکویی برازش را تا حدی نسبت به حجم نمونه و درجات آزادی مدل تعدیل می‌نماید قادر است که از صفر تا یک متغیر بوده و مقادیر نزدیک به ۱ نشانگر نیکویی برازش بهتر مدل است. شاخص AGFI برای مدل پژوهش برابر با ۰/۹۴۰ بود که قابل قبول است. شاخص مورد بررسی آخر، ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب^۵ (RMSEA) بود. مقدار به دست آمده از این شاخص می‌بایست کمتر از ۰/۰۸ باشد تا برازش مدل مورد تأیید قرار گیرد؛ بنابراین مقدار به دست آمده برابر با ۰/۰۶۳ این شاخص نشان‌دهنده برازش مناسب و مطلوب مدل پژوهش است. در مجموع محاسبات انجام شده نشانگر برازش کافی برای مدل پژوهش است. شکل (۱) نشانگر مدل ساختاری برازش شده بر مبنای مدل مفهومی پژوهش با برآورد ضرایب استاندارد است. در ادامه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش بر اساس ضرایب مسیر مدل ساختاری ارائه شده است.



شکل ۱: مدل نهایی پژوهش

جدول ۸: اثرات مستقیم و غیرمستقیم استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	P
استرس تحصیلی	نگرش‌های ناکارآمد	۰/۶۹۲	----	۰/۶۹۲	۰/۰۰۱
استرس تحصیلی	راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار	۰/۶۸۱	۰/۰۳۴	۰/۷۱۵	۰/۰۰۱
نگرش‌های ناکارآمد	راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار	۰/۰۴۹	----	۰/۰۴۹	۰/۰۱۶

1. Comparative Fit Index (CFI)
2. Incremental Fit Index
3. Goodness of Fit Index (GFI)
4. Adjust Goodness of Fit Index (AGFI)
5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

۵- بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0.001$, $\beta = 0.681$). این نتیجه بیانگر آن است که دانشجویان هنگام مواجهه با استرس‌های تحصیلی، تمایل بیشتری به بهره‌گیری از راهبردهایی مانند حل مسئله، برنامه‌ریزی و جستجوی حمایت اجتماعی دارند. این یافته با مدل لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) همسو است که استرس را به‌عنوان محرکی برای فعال‌سازی راهبردهای سازگارانه از طریق ارزیابی شناختی توصیف می‌کند. استرس در سطح متوسط تا خفیف با افزایش هوشیاری و تمرکز، دانشجویان را به سازمان‌دهی اقدامات خود واداشته و می‌تواند رشد مهارت‌های آنان را تسهیل کند؛ هرچند این رابطه به شرایط فردی (مانند خودکارآمدی) و محیطی (مانند حمایت دانشگاهی) وابسته است.

این نتیجه با پژوهش‌های (Ruiz-Camacho et al., 2025)، (Pérez-Jorge et al., 2025)، (Doron et al., 2014) و (Carver, 1989) هم‌راستا است که بر نقش راهبردهای فعال در مدیریت استرس تأکید دارند. مطالعاتی همچون پژوهش (Purnawati et al., 2021) نیز نشان داده‌اند که دانشجویان پرستاری با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار قادرند عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشیده و با استرس‌های محیط بالینی سازگارتر شوند. همچنین، پژوهش (اروجلو و همکاران، ۱۳۹۴) نشان داد که دانشجویان، به‌ویژه در محیط‌های بالینی و تحصیلی، از راهبردهای مسئله‌مدار برای ارتقای سلامت روان و عملکرد خود بهره می‌گیرند.

با این حال، ناهم‌سویی‌هایی با یافته‌های (Thompson, 2022) و (غفوری و همکاران، ۱۳۹۸) مشاهده شد؛ این پژوهش‌ها در شرایط استرس بالا، استفاده از راهبردهای هیجان‌مدار و اجتنابی را برجسته کرده‌اند که احتمالاً ناشی از اضافه‌بار شناختی یا فقدان حمایت کافی است. مدل زنگوله‌ای استرس (Yerkes-Dodson, 1908) این پدیده را توضیح می‌دهد: در ناحیه بهینه (سطح متوسط استرس)، راهبردهای مسئله‌مدار غالب‌اند و عملکرد را به حداکثر می‌رسانند، اما در سطوح بالاتر استرس، این راهبردها کاهش یافته و واکنش‌های اجتنابی افزایش می‌یابند.

این یافته‌ها نشان می‌دهد که استرس تحصیلی در سطوح متوسط می‌تواند به‌عنوان محرکی برای فعال‌سازی راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار عمل کند و در نتیجه، به بهبود عملکرد و انطباق دانشجویان بینجامد. با این حال، پایداری این رابطه مشروط بر مدیریت بهینه استرس و وجود حمایت محیطی است؛ زیرا در شرایط استرس شدید، احتمال تغییر جهت به سمت راهبردهای ناکارآمد افزایش می‌یابد.

در مورد فرضیه دوم، نتایج نشان داد که استرس تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری بر راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار ($P < 0.001$, $\beta = 0.681$) و نگرش‌های ناکارآمد ($P < 0.001$, $\beta = 0.692$) دارد، اما مسیر مستقیم نگرش‌های ناکارآمد به راهبرد مسئله‌مدار معنادار نیست ($P = 0.516$, $\beta = 0.049$) و اثر غیرمستقیم نیز ناچیز است ($\beta = 0.034$). این امر نشان می‌دهد که نگرش‌های ناکارآمد نقش میانجی معناداری ایفا نمی‌کنند و استرس تحصیلی به‌طور مستقیم بر انتخاب راهبرد مسئله‌مدار تأثیرگذار است. این نتیجه با مدل زنگوله‌ای استرس همخوانی دارد؛ چرا که در سطوح متوسط استرس، پردازش شناختی عمیق (از جمله نگرش‌های ناکارآمد) کمتر درگیر است و پاسخ‌های فعال بیشتر بروز می‌یابد. ناهم‌سویی با مطالعاتی مانند (غفوری و همکاران، ۱۳۹۸) که نگرش‌های ناکارآمد را در شرایط استرس مزمن برجسته دانسته‌اند، احتمالاً به تفاوت در سطح استرس یا بافت فرهنگی نمونه‌ها مربوط است. در همین راستا، پژوهش‌های همسو مانند (Thomas et al., 2024) با بهره‌گیری از تحلیل پروفایل پنهان نشان داده‌اند که دانشجویان دارای راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار، سطوح پایین‌تری از اضطراب، استرس و افسردگی را تجربه می‌کنند، در حالی که راهبردهای اجتنابی با افزایش مشکلات روانی همراه است.

نگرش‌های ناکارآمد نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین استرس تحصیلی و راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار ندارند. استرس تحصیلی به صورت مستقیم و بدون نیاز به فرآیندهای شناختی پیچیده، راهبردهای مسئله‌مدار را فعال می‌کند که این امر بر اهمیت مدیریت استرس برای حفظ عملکرد شناختی تأکید دارد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت نمونه‌گیری اشاره کرد که تنها شامل ۱۷۵ دانشجوی دختر مقطع کارشناسی ارشد مؤسسه آموزش عالی فاطمیه (س) شیراز بود و این امر، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر گروه‌ها را با چالش مواجه می‌سازد. همچنین، وابستگی به داده‌های خودگزارشی پرسشنامه‌ها ممکن است بر دقت یافته‌ها تأثیر گذاشته باشد. طراحی مقطعی این مطالعه نیز امکان استنباط روابط علی را به‌طور قطعی فراهم نمی‌آورد. علاوه بر این، عدم کنترل عوامل تعدیل‌کننده بالقوه مانند حمایت اجتماعی و خودکارآمدی از دیگر محدودیت‌های این تحقیق به شمار می‌روند.

برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که نمونه‌گیری به گروه‌های متنوع‌تر از نظر جنسیت، مقطع تحصیلی و رشته‌های دانشگاهی گسترش یابد. به‌کارگیری طرح‌های طولی و مداخلات تجربی برای بررسی تغییرات در طول زمان و تعیین رابطه علی بین متغیرها نیز توصیه می‌گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که عوامل تعدیل‌کننده‌ای مانند هوش هیجانی بر مدل‌های آینده گنجانده شود. استفاده از روش‌های جمع‌آوری داده عینی‌تر و تکنیک‌های آماری پیشرفته‌تر می‌تواند به افزایش اعتبار یافته‌ها بینجامد. در نهایت، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شواهد با هدف تقویت راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار و مهارت‌های مدیریت استرس در بین دانشجویان، می‌تواند مورد توجه پژوهشگران آینده قرار گیرد.

۶- منابع

۱. ابراهیمی، امراله؛ و موسوی، سیدغفور (۱۳۹۱). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نگرش‌های ناکارآمد (DAS-26) در بیماران مبتلا به اختلالات خلقی، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۱(۵)، ۲۰-۲۸.
۲. اروجلو، سکیرا؛ همتی مسلک پاک، معصومه؛ و قوی پنجه، سمیه (۱۳۹۴). منابع استرس‌زای آموزش بالینی پرستاری و سبک‌های مقابله‌ای دانشجویان در برابر آن‌ها. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۵)، ۲۸۷-۲۹۴.
۳. توکلی، نغمه؛ حسن‌زاده، رمضان؛ و عمادیان، سیده علیا (۱۳۹۹). بررسی نقش واسطه‌ای سبک‌های پردازش اطلاعات بین انگیزش پیشرفت و استرس تحصیلی ادراک شده در دانشجویان پرستاری. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۲(۲)، ۶۱-۷۰.
۴. حسینی دولت‌آبادی، فاطمه؛ صادقی، عباس؛ سعادت، سجاده؛ و خدایاری، هانیه (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی و خودشکوفایی با راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۶(۱)، ۱۰-۱۸.
۵. دهقان ابنوی، سمانه؛ علی‌اکبری، فاطمه؛ جوکار، زینب؛ نجفی، فریده؛ و محمودی، مرضیه (۱۴۰۰). نقش راهبردهای مقابله‌ای در اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی بوشهر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۱(۸۴)، ۴۶۴-۴۷۲.
۶. سرمد، زهره؛ حجازی، الهه؛ و بازگان، عباس (۱۳۹۰). روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگه.
۷. غفوری، مهری؛ حجازی، مسعود؛ و شیخی، محمدرضا. (۱۳۹۸). ارتباط بین راهبردهای مقابله‌ای با استرس تحصیلی دانشجویان پرستاری. *روان پرستاری*، ۷(۳)، ۴۲-۴۸.
۸. لطفی کاشانی، فرح (۱۳۸۷). تأثیر مشاوره گروهی مبتنی بر رویکرد رفتاری - شناختی در کاهش نگرش‌های ناکارآمد. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار)، ۲(۸)، ۶۷-۷۸.
۹. مرزه حاجی آقایی، منیره؛ محمودی، آرمین؛ و حسینی نیک، سید سلیمان (۱۴۰۲). پیش‌بینی میزان استرس تحصیلی با استفاده از نگرش‌های ناکارآمد با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۲۶(۲)،

- ۱۰- موسی رضایی، امیر؛ خالدی، فیروز؛ خبازی فرد، محمدرضا؛ مؤمنی قلعه قاسمی، طاهره؛ کشاورز، محبوبه؛ و خدایی، مهناز (۱۳۹۴). نگرش‌های ناکارآمد و ارتباط آن با استرس، اضطراب و افسردگی در مبتلایان به سرطان پستان. تحقیقات نظام سلامت، ۱۱(۱)، ۶۸-۷۶.
- ۱۱- هورمزدیان، مژگان (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با پایستگی تحصیلی و واسطه‌گری نقش تئیدگی تحصیلی، پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی؛ گرایش مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.
- ۱۲- یونسی مله، معصومه؛ فضل علی، محسن؛ و میرزاییان، بهرام (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش گروهی بر مبنای نظریه انگیزش محافظت بر سبک زندگی، افکار منفی و نگرش ناکارآمد افراد افسرده. *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۳۲(۳)، ۳۵-۴۱
- 13- Algorani, E. B., & Gupta, V. (2023). Coping mechanisms. In *StatPearls* [Internet]. StatPearls Publishing.
- 14- Alipour, A., Hashemi, T., Babapour, J., & Tousi, F. (2010). Relationship between coping strategies and happiness among university students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 5(18), 71–86.
- 15- Alkhalwaldeh, A., Al Omari, O., Al Aldawi, S., Al Hashmi, I., Ann Ballad, C., Ibrahim, A., ... & ALBashtawy, M. (2023). Stress factors, stress levels, and coping mechanisms among university students. *The Scientific World Journal*, 2023(1), 2026971. doi:10.1155/2023/2026971
- 16- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 1066. doi:10.1037/0022-3514.59.5.1066
- 17- Amponsah, K. D., Adasi, G. S., Mohammed, S. M., Ampadu, E., & Okrah, A. K. (2020). Stressors and coping strategies: The case of teacher education students at University of Ghana. *Cogent Education*, 7(1), 1727666. doi:10.1080/2331186X.2020.1727666
- 18- Anisman, H. (2015). Stress and your health: From vulnerability to resilience. John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118850350
- 19- Bergmann, C., Muth, T., & Loerbroks, A. (2019). Medical students' perceptions of stress due to academic studies and its interrelationships with other domains of life: A qualitative study. *Medical Education Online*, 24(1), Article 1603526. doi:10.1080/10872981.2019.1603526
- 20- Boysan M. (2012). Validity of the Coping Inventory for Stressful Situations-short form (CISS-21) in a non-clinical Turkish sample. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 25, 101–107. doi:10.5350/DAJPN2012250201
- 21- Brown, G. P., & Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. doi:10.1037/10458-010
- 22- Calsbeek, H., Rijken, M., Bekkers, M. J., Van Berge Henegouwen, G. P., & Dekker, J. (2006). Coping in adolescents and young adults with chronic digestive disorders: impact on school and leisure activities. *Psychology and Health*, 21(4), 447-462. doi:10.1080/14768320500410910
- 23- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267. doi:10.1037//0022-3514.56.2.267
- 24- Crego, A., Carrillo-Diaz, M., Armfield, J. M., & Romero, M. (2016). Stress and academic performance in dental students: the role of coping strategies and examination related self efficacy. *Journal of dental education*, 80(2), 165-172. doi:10.1002/j.0022-0337.2016.80.2. tb06072.x
- 25- de Graaf, L.E., Roelofs, J. & Huibers, M.J.H. Measuring Dysfunctional Attitudes in the General Population: The Dysfunctional Attitude Scale (form A) Revised. *Cogn Ther Res* 33, 345–355 (2009). doi:10.1007/s10608-009-9229-y
- 26- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., ... & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in psychiatry*, 13, 869337. doi:10.3389/fpsy.2022.869337
- 27- Dijkstra, M. T., & Homan, A. C. (2016). Engaging in rather than disengaging from stress: Effective coping and perceived control. *Frontiers in psychology*, 7, 1415. doi:10.3389/fpsyg.2016.01415
- 28- Doron, J., Trouillet, R., Maneveau, A., Neveu, D., & Ninot, G. (2015). Coping profiles, perceived stress and health-related behaviors: A cluster analysis approach. *Health Promotion International*, 30(1), 88–100. doi:10.1093/heapro/dau090

- 29- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological assessment*, 6(1), 50. doi:10.1037/1040-3590.6.1.50
- 30- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839. doi:10.1037//0022-3514.46.4.839
- 31- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in psychology*, 11, 841. doi:10.3389/fpsyg.2020.00841
- 32- Ganesan, Y., Talwar, P., & Oon, Y. B. (2018). A study on stress level and coping strategies among undergraduate students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 3(2), 37-47. doi:10.33736/jcshd.787.2018
- 33- Gobena, G. A. (2024). Effects of Academic Stress on Students' Academic Achievements and Its Implications for Their Future Lives. *Anatolian Journal of Education*, 9(1), 113-130. doi:10.29333/aje.2024.918a
- 34- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European journal of teacher education*, 42(3), 375-390. doi:10.1080/02619768.2019.1576629
- 35- Hailu, G.N. Practice of stress management behaviors and associated factors among undergraduate students of Mekelle University, Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry* 20, 162 (2020). doi:10.1186/s12888-020-02574-4
- 36- Hawsawi AA, Nixon N, Nixon E (2025) Navigating the medical journey: Insights into medical students' psychological wellbeing, coping, and personality. *PLoS ONE* 20(2): e0318399. doi:10.1371/journal.pone.0318399
- 37- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2025). How do university students navigate distress? An examination of determinants, coping strategies, and support systems through the lens of self-determination theory. *Qualitative Health Research*, 0(0).doi:10.1177/10497323251315430
- 38- Jun, S., & Choi, E. (2015). Academic stress and Internet addiction from general strain theory framework. *Computers in Human Behavior*, 49, 282-287. doi:10.1016/j.chb.2015.03.001
- 39- Konstantinidis, I., Avdimiotis, S., & Sapounidis, T. (2025). Evaluation of Academic Stress Employing Network and Time Series Analysis on EEG Data. *Information*, 16(2), 86. doi:10.3390/info16020086
- 40- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1927117>
- 41- Makarowski, R., Piotrowski, A., Predoiu, R., Görner, K., Predoiu, A., Mitache, G., ... & Nikkhah-Farkhani, Z. (2020). Stress and coping during the COVID-19 pandemic among martial arts athletes—a cross-cultural study. *Archives of budo.*, 16, 161-171
- 42- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development, (2015). *PISA 2015 Results (Volume III)*. Paris, France
- 43- Ouda, S.; Alaki, S.; Safi, M.A.; Nadhreen, A.; Johani, K.A. Salivary stress biomarkers—Are they predictors of academic assessment exams stress. *J. Clin. Exp. Pathol.* 2016, 15, 276–279. doi:10.4172/2161-0681.C1.019
- 44- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A.I. *et al.* Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanit Soc Sci Commun* 12, 449 (2025). doi:10.1057/s41599-025-04698-y
- 45- Pontes, A., Coelho, V., Peixoto, C., Meira, L., & Azevedo, H. (2024). Academic stress and anxiety among portuguese students: the role of perceived social support and self-management. *Education Sciences*, 14(2), 119. doi:10.3390/educsci14020119
- 46- Purnawati, S., Adiatmika, P. G., & Cokorda, B. J. L. (2021). The effect of a problem-focused coping stress management program on self-efficacy, psychological distress, and salivary cortisol among first-year medical students of udayana university. *Acta Medica Philippina*, 675-680. doi:10.47895/amp.v55i6.3163
- 47- Rossi, M. F., Gualano, M. R., Magnavita, N., Moscato, U., Santoro, P. E., & Borrelli, I. (2023). Coping with burnout and the impact of the COVID-19 pandemic on workers' mental health: a systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1139260. doi:10.3389/fpsyg.2023.1139260
- 48- Ruiz-Camacho, C., Gozalo, M., & Sánchez Casado, I. (2025, July). The Mediating Role of Active Coping Strategies in the Relationship Between Academic Stressors and Stress Responses Among University Students. In *Healthcare* (Vol. 13, No. 14, p. 1674). MDPI. doi:10.3390/healthcare13141674
- 49- Schimelpfening, N. (2020). Causes and risk factors of depression. *Hentet fra: https://www.verywellmind.*

com/common-causes-of-depression-1066772.

- 50- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., and Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychol. Bull.* 129, 216–269. doi:10.1037/0033-2909.129.2.216.
- 51- Špiljak, B., Vilibić, M., Glavina, A., Crnković, M., Šešerko, A., & Lugović-Mihić, L. (2022). A review of psychological stress among students and its assessment using salivary biomarkers. *Behavioral sciences*, 12(10), 400. doi:10.3390/bs12100400
- 52- Strand, E. R., Anyan, F., Hjemdal, O., Nordahl, H. M., & Nordahl, H. (2024). Dysfunctional attitudes versus metacognitive beliefs as within-person predictors of depressive symptoms over time. *Behavior Therapy*, 55(4), 801-812. doi:10.1016/j.beth.2023.12.004
- 53- Thomas, C. L., Nair, M., & Ganske, J. K. (2024). Coping profiles and mental health outcomes in American university students: A latent profile analysis. *Psychological Reports*, 00332941241308501.
- 54- Thompson, M. D., Draper, B. S., & Kreidler, C. M. (2022). The relationship between stress, coping strategies, and problem-solving skills among college students. *Inquiries Journal*, 14(03).
- 55- Wang, C., Wen, W., Zhang, H., Ni, J., Jiang, J., Cheng, Y., & ... (2021). Anxiety, depression, and stress prevalence among college students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of American College Health*, 1–8. doi:10.1080/07448481.2021.1960849
- 56- Wang, Z. (2013). Coping style and mental health on high school students. *Health*, 5(2), 170-174.
- 57- Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: a preliminary investigation. doi:10.4236/health.2013.52023
- 58- Yang M, Viladrich, C. and Cruz, J. (2022). Examining the relationship between academic stress and motivation toward physical education within a semester: A two-wave study with Chinese secondary school students. *Front. Psychol.* 13: 965690. doi:10.3389/fpsyg.2022.965690.
- 59- Yu, T. F., Liu, L., Shang, L. N., Xu, F. F., Chen, Z. M., & Qian, L. J. (2024). Dysfunctional attitudes, social support, negative life events, and depressive symptoms in Chinese adolescents: A moderated mediation model. *World Journal of Psychiatry*, 14(11), 1671. doi:10.5498/wjp.v14.i11.1671
- 60- Zajacova, A., Lynch, S.M. & Espenshade, T.J. Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Res High Educ* 46, 677–706 (2005). doi:10.1007/s11162-004-4139-z

The Mediating Role of Dysfunctional Attitudes in the Relationship Between Academic Stress and Problem-Focused Coping Strategies Among Students of Fatemeh Institute of Higher Education, Shiraz

Somayeh Amini¹, Fatemeh Mahmoudi^{*2}

1-M.A. Student in Positive Psychology, Fatemeh Nonprofit Institute of Higher Education, Shiraz, Fars, Iran.

Samin85@gmail.com

2-Postdoctoral Researcher, Department of Psychology, Faculty of Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

Fatemehmahmoodi1@yahoo.com

Abstract

Academic stress, as one of the main factors influencing students' mental health, can affect their choice of coping strategies. The present study aimed to examine the relationship between academic stress and problem-focused coping strategies, with the mediating role of dysfunctional attitudes, among students of Fatemeh (S.A.) Institute of Higher Education in Shiraz. This research employed a descriptive-correlational design and was fundamental in nature. The statistical population consisted of 350 female M.A. students, from which 175 participants were selected through convenience sampling based on Morgan's table. The instruments used included the Academic Stress Questionnaire (Zajacova et al.), the Dysfunctional Attitudes Scale (Weissman & Beck), and the Coping Strategies Questionnaire (Endler & Parker). Data were analyzed using SPSS and AMOS software through path analysis. The results showed a positive and significant relationship between academic stress and problem-focused coping strategies ($\beta = 0.681$, $p < 0.001$). Academic stress also had a direct and significant effect on dysfunctional attitudes ($\beta = 0.692$, $p < 0.001$). However, the effect of dysfunctional attitudes on problem-focused coping strategies was not significant ($\beta = 0.049$, $p = 0.516$). Therefore, the mediating role of dysfunctional attitudes in this relationship was not confirmed. These findings suggest that academic stress directly increases the use of problem-focused coping strategies. Based on these results, it seems necessary to emphasize direct interventions for managing academic stress. It is also recommended that educational programs be designed and implemented at universities to strengthen students' problem-focused coping strategies.

Keywords: Problem-focused coping strategies, Dysfunctional attitudes, Academic stress.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)