

حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی: نقش تفاوت‌های جنسی و فرهنگی

Perceived Social Support and Academic Stress: The Roles of Gender and Cultural Differences

Omid Shokri, PhD

Shahid Beheshti University

Mohammad Naghi Farahani, PhD

Kharazmi University

محمدنقی فراهانی

دانشیار دانشگاه خوارزمی

امید شکری

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

Reza Kormi Nouri, PhD

Orebro Sweden University

Ali Reza Moradi, PhD

Kharazmi University

علیرضا مرادی

استاد دانشگاه خوارزمی

رضا کرمی نوری

دانشیار دانشگاه اربرو سوئد

چکیده

مطالعه حاضر با هدف آزمون اثرات تعدیل کننده گروه‌های فرهنگی و جنسی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی و سوئدی انجام شد. ۲۱۲ دانشجو (۱۱۲ ایرانی: ۳۴ پسر، ۷۸ دختر؛ ۱۰۰ سوئدی: ۲۹ پسر، ۷۱ دختر) به مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (زیمت، دالم، زیمت و فارلی، ۱۹۸۸) و پرسشنامه تنیدگی تحصیلی (زاجاکووا، لینچ و اسپنشاد، ۲۰۰۵) پاسخ دادند. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان دادند: (۱) در دانشجویان ایرانی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی منفی و معنادار اما در دانشجویان سوئدی منفی و غیرمعنادار است، و (۲) در دانشجویان ایرانی و سوئدی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی در دو جنس منفی و غیرمعنادار است. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر در پیش‌بینی تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا در دانشجویان بر عدم تشابه ویژگی‌های کنشی مفهوم حمایت اجتماعی در دو فرهنگ و در مقابل، بر تشابه ویژگی‌های کنشی حمایت اجتماعی ادراک شده در دو جنس تأکید کرد.

واژه‌های کلیدی: حمایت اجتماعی ادراک شده، تنیدگی تحصیلی، تفاوت‌های جنسی، تفاوت‌های فرهنگی

Abstract

This study aimed to examine the moderating effects of cultural and gender groups in the relationship between perceived social support and academic stress among Iranian and Swedish university students. The sample consisted of 212 students (112 Iranian: 34 males, 78 females; 100 Swedish: 29 males, 71 females). The participants completed the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS; Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988) and the Academic Stress Questionnaire (ASQ; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). The results of hierarchical regression analyses indicated that (1) there was a negative and significant relationship between perceived social support and academic stress among Iranian students, but insignificant among Swedish students, and (2) there were nonsignificant negative correlations between social support and academic stress for both genders among Iranian and Swedish students. In sum, these findings emphasized that the functional properties of social support in predicting academic stress were dissimilar in the two cultural contexts but were similar in both gender groups.

Keywords: perceived social support, academic stress, gender differences, cultural differences

received: 10 July 2012

accepted: 22 September 2012

Contact information: oshokri@yahoo.com

دریافت: ۹۱/۴/۲۰

پذیرش: ۹۱/۷/۱

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی است.

مقدمه

شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که برای غالب دانشجویان و دانش‌آموزان، تجربه زندگی تحصیلی از طریق مواجهه با گروه وسیعی از عوامل تحصیلی تنیدگی‌زا مشخص می‌شود (شکری و دیگران ۱۳۸۷؛ اسکولوفسکی، آستین، ماستوراس، بیتون و آسورنی، ۲۰۱۲). البته، غالب محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی تنیدگی تحصیلی دریافتند تمایز در اثربخشی الگوهای ترجیحی پاسخدهی افراد به عوامل تنیدگی‌زا در موقعیت‌های تحصیلی در توصیف، پیش‌بینی و کنترل میزان تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا در بین دانشجویان مؤثر هستند (کاراتزیاس، پاور، فلیمنگ، لنان و سونسون، ۲۰۰۲). به بیان دیگر، نتایج پاره‌ای از مطالعات نشان می‌دهند که به منظور تبیین تغییرپذیری سطوح تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا، توجه به نقش تفاوت‌های فردی با تأکید بر برخی کیفیت‌های روان‌شناختی مانند تاب‌آوری^۱ (ویلکس و اسپوی، ۲۰۰۹)، سرسختی^۲ (هیستاد، اید، لابرگ، جانسن و بارتون، ۲۰۰۹) و سبک‌های مقابله با تنیدگی (سارید، آنسون، یاری و مارگالیت، ۲۰۰۴) اهمیت قابل ملاحظه‌ای دارد. همچنین، به منظور توصیف تمایز در سطوح تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا در بین یادگیرندگان، تأکید بر نقش تعدیل‌کننده تفاوت‌های جنسی (متیود، ۲۰۰۴؛ درس، مون و اوفوگبو، ۲۰۰۱؛ ویکیس، مک لین و برگر، ۲۰۰۵) و فرهنگی (انگ و دیگران، ۲۰۰۹؛ انگ، هوان و برامان، ۲۰۰۷) اهمیت پژوهشی زیادی دارد. بنابراین، در مطالعه حاضر نقش حمایت اجتماعی ادراک‌شده به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی و سوئدی آزمون می‌شود.

تنیدگی تعمیم‌یافته^۳ - به‌مثابه یک حالت برانگیختگی روان‌شناختی مستمر - نتیجه فزونی یافتن مطالبات موقعیتی بر توانایی‌های سازشی افراد است (زاژاکووا، لینچ و اسپنساد، ۲۰۰۵). علاوه بر این، تنیدگی به شناخت‌ها^۴ و هیجان‌های ادراک‌شده درونی و عوامل تنیدگی‌زا به مطالبات موقعیتی مانند رخداد شدید یا درد مداوم اشاره می‌کند (زاژاکووا و دیگران، ۲۰۰۵). طبق دیدگاه کلینک، بایرس-وینستون و باکن (۲۰۰۸)

تنیدگی تحصیلی بیانگر ارزیابی افراد از ناهماهنگی بین مطالبات موقعیت‌های تحصیلی و منابع درون‌فردی آنهاست. با توجه به کنش ضربه‌گیری تنیدگی^۵ مفهوم حمایت اجتماعی ادراک‌شده در قلمرو مطالعاتی تجارب تنیدگی‌زا، محققان بر ضرورت بررسی آن به‌طور مؤکد اصرار ورزیده‌اند (کالوت و کونور-اسمیت، ۲۰۰۶؛ ویتن، ۱۹۸۵). ارسطو در سال ۳۲۸ قبل از میلاد تصریح کرد که انسان حیوانی اجتماعی است (پینس و زیدمن، ۲۰۰۳). عضویت غالب افراد در شبکه‌های اجتماعی مشترک، در تعیین ثبات زمینه یا موقعیتی که در آن زندگی می‌کنند، تعیین‌کننده است (پینس و زیدمن، ۲۰۰۳). شبکه‌های اجتماعی به مسیرهایی ارتباطی اطلاق می‌شوند که افراد را محاط کرده‌اند. هر شبکه اجتماعی مطالبات معینی دارد و مزایای خاصی نیز در پی دارد که شاید مهم‌ترین آنها حمایت باشد (والتر-گینزبرگ، بلامستین، چتریت، گیندین و مودان، ۱۹۹۹).

مرور دقیق پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که از اواسط دهه ۱۹۷۰ علاقه فزاینده‌ای نسبت به مطالعه نقش حمایت اجتماعی به‌عنوان یک منبع مقابله‌ای بیرونی به‌چشم می‌خورد (شوارزر و کنول، ۲۰۰۷). حمایت اجتماعی ادراک‌شده به‌مثابه یک منبع مقابله‌ای مؤثر در فرایند رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا بیانگر آن است که در صورت نیاز به دیگران، فرد از کمک آنها بهره‌مند خواهد شد (کالوت و کونور-اسمیت، ۲۰۰۶). حمایت اجتماعی ادراک‌شده یکی از متداول‌ترین شاخص‌های مورد استفاده برای مطالعه حمایت اجتماعی است. همچنین، حمایت اجتماعی ادراک‌شده به ادراک فرد از دسترس بودن حمایت دیگران اطلاق می‌شود (فریدلندر، رید، شوپاک و کریبی، ۲۰۰۷). میسرا، کریست و برانت (۲۰۰۳) دریافتند که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. نتایج مطالعه مالینکروت و لئونگ (۱۹۹۲) برای آن دسته از دانشجویانی که تغییرات توأم با تنیدگی دوران دانشجویی را تجربه می‌کنند، بر نقش محوری حمایت اجتماعی ادراک‌شده تأکید کرد. مک‌گورگ، اسمتر و گلیهان (۲۰۰۵) در آزمون نقش میانجیگر حمایت ادراک‌شده از طرف والدین و دوستان در رابطه بین تنیدگی تحصیلی و وضعیت

1. resilience
2. hardiness

3. generalized
4. cognitions

5. stress-buffering function

اشکال مختلف حمایت اجتماعی را در پیش‌بینی سلامت روانی و جسمانی مورد بررسی قرار داده‌اند (تویتس، ۱۹۹۵)، مطالعات کمی به این پرسش پاسخ داده‌اند که چگونه الگوهای روابط اجتماعی در بافت‌های اجتماعی-فرهنگی مختلف بر استفاده و اثربخشی حمایت اجتماعی تأثیر می‌گذارند. به بیان دیگر، بی‌شک چگونگی تصمیم افراد در تقاضا و دریافت حمایت بر ماهیت روابط آنها در شبکه‌های اجتماعی خود بستگی دارد. حتی دو شبکه اجتماعی حمایت‌کننده ممکن است از لحاظ هنجارهای هدایت‌کننده تعاملات و انتظاراتی مشترک درباره چگونگی پیوند بین فرد و شبکه با یکدیگر متفاوت باشند. در نتیجه، جست‌وجوی رفتار دنبال‌کننده حمایت افراد، از هنجارها و انتظارات تأثیر می‌پذیرند (تیلور و دیگران، ۲۰۰۴).

طبق دیدگاه پینس و زیدمن (۲۰۰۳) چگونگی استفاده از تجارب حمایتی در مواقع نیاز و در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا در گروه‌های فرهنگی مختلف، از طریق نظریه نقش اجتماعی^۱ (باسو^۲، ۱۹۹۲) و نظریه ساخت اجتماعی^۳ باتلر^۴، ۱۹۹۰ قابل تبیین است (نقل از پینس و زیدمن، ۲۰۰۳). طبق این دیدگاه، فرهنگ بیانگر نوعی برنامه‌ریزی فراگیر ذهنی است که افراد یک گروه را از افراد گروه‌های دیگر متمایز می‌کند. نظریه نقش اجتماعی در پاسخ به چرایی رفتار افراد در موقعیت‌های مختلف، بر نقش بااهمیت نیروهایی نظیر هنجارهای فرهنگی^۵ تأکید می‌کند. شواهد تجربی متعدد نشان داده‌اند که تأکید نسبی بر ابعاد مستقل و به‌هم‌وابسته خود در بافت‌های فرهنگی مختلف، نشان‌دهنده هنجارهای فرهنگی متفاوت است (مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱). برای مثال، در بافت فرهنگی جمع‌نگر^۶ بر نزدیکی و در بافت فرهنگی فردنگر^۷ بر تفرد و تمایز یافتگی به مثابه هنجارهای فرهنگی مختلف، تأکید می‌شود. یافته‌های روان‌شناسی فرهنگی نشان داده‌اند که هنجارهای هدایتگر ماهیت روابط در فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است. برای مثال، در فرهنگ‌های فردنگر مانند آمریکای شمالی و اروپای غربی بر افزایش و حفظ تمایز یافتگی از دیگران تأکید می‌شود. در مقابل، در فرهنگ‌های جمع‌نگر نظیر آسیای شرقی، افراد وابسته به گروه‌هایشان هستند، برتری

سلامت دانشجویان دریافته‌اند که با افزایش میزان حمایت اجتماعی ادراک‌شده، رابطه مثبت بین تنیدگی تحصیلی و افسردگی کاهش نشان می‌دهد. در پژوهش دیگری مک‌گورگ، اسمتر، فنگ، گلپهان و گراوز (۲۰۰۴) نشان دادند حمایت هیجانی نیز رابطه بین تجربه تنیدگی و افسردگی را میانجیگری می‌کند.

شوارز و کنول (۲۰۰۷) در یک مطالعه مروری و با استناد به برخی شواهد تجربی و دیدگاه‌های نظری تأکید کردند که حمایت اجتماعی ادراک‌شده در فرایند تنیدگی و مقابله اهمیت حیاتی دارد. در این مطالعه، شوارز و کنول (۲۰۰۷) با استناد به مبانی نظری و تجربی موجود و با هدف تأکید بر سازوکارهایی که از طریق آنها حمایت اجتماعی ادراک‌شده در پیش‌بینی سطوح متمایز تجارب تنیدگی‌زا افراد مؤثر واقع می‌شوند، اقدام به طرح فرضیه توانمندسازی^۸ کردند. در این فرضیه، تأکید می‌شود که حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی تجارب تنیدگی‌زا در افراد نقش آفرینی می‌کند. بر اساس دیدگاه عاملیت پیش‌گستر^۹، تجربه حمایت در برابر مطالبات موقعیتی به مثابه یک عامل حفاظتی احتمالی نقش ایفا نمی‌کند (نیت و بندورا، ۲۰۰۴). بلکه، حمایت از طریق افزایش توانمندی‌ها و قابلیت‌های سازشی فردی در مواجهه با چالش‌ها و غلبه بر مشکلات، خودمهاری فردی را افزایش می‌دهد. در واقع، حمایت اجتماعی در مواجهه با یک عامل تنیدگی‌زا فرصت استفاده از تجارب جانشینی را برای افراد فراهم می‌آورد. این موضوع بیشتر زمانی پدیدار می‌شود که منابع فراهم‌آورنده حمایت خود به دلیل برخورداری از شایستگی لازم در مواجهه با مسائل مشابه تجارب موفقیت‌زایی کسب کرده باشند. بنابراین، در قلمرو مطالعاتی کنش ضربه‌گیری تجارب حمایتی در رویارویی با رخدادهای تنیدگی‌زا فرضیه توانمندسازی (شوارز و کنول، ۲۰۰۷) یکی از معدود الگوهای نظری محسوب می‌شود که آزمون دامنه فراگستری آن در زیرگروه‌های مختلف به‌طور تجربی یک ضرورت پژوهشی غیرقابل اجتناب تلقی می‌شود. با وجود آنکه شواهد پژوهشی متعددی، نقش تعیین‌کننده

1. enabling hypothesis
2. proactive agentic
3. social role theory

4. Basow, S.
5. social construction theory
6. Butler, J.

7. cultural norms
8. collectivistic
9. individualistic

و فوق را به اهداف گروهی می‌دهند و همواره درصدد هستند که با گروه خودی هماهنگ باشند (تریاندیس و سیو، ۲۰۰۲؛ قربانی، بینگ، واتسون، داویسون و لبریتن، ۲۰۰۳). بر اساس نظریه ساخت اجتماعی، ساخت واقعیت، منشاء اجتماعی دارد. هیچ واقعیتی که به‌طور همزمان به‌وسیله همه افراد به‌طور یکسان تجربه شود، وجود ندارد. در فرهنگ‌های مختلف ادراک افراد از واقعیات، متفاوت است. افراد گیرندگان منفعل واقعیات اجتماعی و روان‌شناختی نیستند. افراد با استفاده از فرهنگ به مثابه یک راهنما در ساخت ادراک خود از جهان و واقعیات با ماهیت‌های مختلف مشارکت فعال دارند.

علاوه بر این، فوکایاما^۱ (۱۹۹۵) نقل از گودوین و پلازا، (۲۰۰۰) به‌منظور پاسخ به این سوال که آیا در بافت‌های فرهنگی متفاوت، الگوی تأثیرپذیری افراد از انواع منابع فراهم‌آورنده تجارب حمایتی یکسان است یا خیر تأکید کرد که در بافت‌های فرهنگی جمع‌نگر در مقایسه با بافت‌های فرهنگی فردنگر، خانواده به‌عنوان مهم‌ترین گروه خودی در مقایسه با منابع دیگری مثل دوستان و دیگران مهم در تعیین ادراک افراد از حمایت نقش بیشتری ایفا می‌کند. نتایج مطالعه هاسلام، جتن، ابرین و جاکوب (۲۰۰۵) - که با هدف بررسی نقش نفوذ اجتماعی بر ارزیابی تجارب تنیدگی‌زای دانشجویان انجام شد - نشان داد که همسو با مفروضه‌های نظریه طبقه‌بندی خود^۲ در قلمرو مطالعات تنیدگی، سطوح تجارب تنیدگی‌زای دانشجویان در موقعیت انجام یک تکلیف ریاضی از طریق تعامل بین منبع فراهم‌آورنده حمایت اطلاعاتی - به مثابه یکی از مؤلفه‌های حمایت اجتماعی - و محتوای پیام داده‌شده، تعیین می‌شود. به بیان دیگر، نتایج مطالعه هاسلام و دیگران (۲۰۰۵) نشان دادند تأثیر حمایت اجتماعی بر تجارب تنیدگی‌زا به‌طور نظامداری تابعی از عضویت گروهی فراهم‌آورندگان حمایت است. نظریه طبقه‌بندی خود با انتقاد از نظریه مقایسه اجتماعی^۳ - به‌دلیل تأکید صرف بر نقش حمایت اجتماعی فراهم‌شده و بی‌توجهی نسبت به منبع فراهم‌آورنده حمایت - تأکید می‌کند اعتبار ادراک‌شده اطلاعات فراهم‌شده برای فرد مورد حمایت به این بستگی دارد که وی، فرد فراهم‌آورنده حمایت را به‌دلیل عضویت در گروه خودی، واجد صلاحیت و

شایستگی ارزیابی کند. بنابراین، هاسلام و دیگران (۲۰۰۵) در الگوی طبقه‌بندی خود تنیدگی نشان می‌دهند که تأثیر اطلاعات دریافت‌شده درباره ماهیت تنیدگی‌زای یک موقعیت یا رخداد بر فرایند تنیدگی و پساایندهای آن، وابسته به این است که منبع حمایت از طرف فردی که در معرض یک واقعیت اجتماعی تنیدگی‌زاست، واجد صلاحیت ارزیابی شود. به بیان دیگر، الگوی طبقه‌بندی خود تأکید می‌کند که اهمیت تشابه بین دیدگاه اجتماعی منبع فراهم‌آورنده حمایت و فرد دریافت‌کننده در پیش‌بینی میزان اثر حمایت‌های ادراک‌شده سبب می‌شود که اطلاعات اعضای گروه خودی در مقایسه با اطلاعات اعضای گروه غیرخودی تعیین‌کننده‌تر ارزیابی شوند. بنابراین، تعیین تشابه یا عدم تشابه در تأثیرپذیری از انواع منابع فراهم‌آورنده تجارب حمایتی در بافت‌های فرهنگی فردنگر و جمع‌نگر، یکی دیگر از اولویت‌های پژوهشی محققان حاضر است.

به‌رغم اینکه جنس تأثیرات مهمی بر تعاملات اجتماعی وابسته به حمایت دارد، یافته‌های مطالعات مختلف درباره نقش پیش‌بینی‌کننده تفاوت‌های جنسی بر سطوح حمایت اجتماعی در دو جنس به اندازه کافی صریح و قطعی نیست. طبق دیدگاه نظریه‌پردازان روان‌تحلیل‌گر، تفاوت‌های جنسی در استفاده از حمایت اجتماعی در تجارب متفاوت دوران کودکی و مواجهه با تکالیف رشدی مختلف ریشه دارد. در بین پسران شکل‌گیری هویت جنسی مردانه مستلزم سرکوب دلبستگی هیجانی نسبت به مادر و همانندسازی با پدر است. در نتیجه، خود مرد با نقش جنسی مردانه مستقل و متمایز است. در مقابل، برای دختران شکل‌گیری هویت جنسی زنانه مستلزم جدایی از مادران نیست. در نتیجه، «خود» زن، یک خود در ارتباط است. طبق دیدگاه روان‌تحلیل‌گری، تجربه روابط صمیمانه در بین دختران در مقایسه با پسران، به‌دلیل تجربه روابط ویژه با مادران، آسان‌تر است (پینس و زیدمن، ۲۰۰۳). در مقابل، متیود، ایباز، بتن‌کارت، ماریو و کاربالا (۲۰۰۳) به‌منظور تصریح نقش تفاوت‌های جنسی در پیش‌بینی الگوی ساختاری تجارب حمایتی بر اهمیت مفروضه‌های تجارب اجتماعی شدن^۴ و تصورات قالبی نقش جنسی^۵ تأکید کردند. نتایج مطالعه متیود و دیگران (۲۰۰۳) بر تمایز الگوی ساختاری تجارب حمایتی در

1. Fukuyama, F.

2. self-categorization theory

3. social comparison theory

4. socialization experiences

5. sex role stereotypes

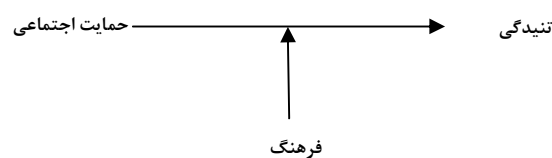
به کمک سه واحد نمونه برداری دانشکده، رشته و کلاس درس انتخاب شدند. در این پژوهش ابزارهای زیر به کار گرفته شدند: پرسشنامه تنیدگی تحصیلی^۲ (زاژاکووا و دیگران، ۲۰۰۵). نسخه جدید پرسشنامه تنیدگی تحصیلی با الگوگیری از مقیاس نقاط عطف تحصیلی^۳ (لنت^۴، براون^۵ و لارکین^۶، ۱۹۸۶ نقل از زاژاکووا و دیگران، ۲۰۰۵) توسعه یافته است. در این پرسشنامه مفهوم تنیدگی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه گیری می شود. از شرکت کنندگان خواسته می شود که میزان تنیدگی ناشی از انجام دادن هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه ای لیکرت از به هیچ وجه تنیدگی زا نیست (۰) تا کاملاً تنیدگی زا است (۱۰) تعیین کنند. بر اساس پیشنهاد گروه پژوهشی مطالعه حاضر، سؤال «مدیریت اوقات فراغت و دانشگاه همزمان»^۷، به جمع مواد پرسشنامه تنیدگی تحصیلی افزوده شد و از شرکت کنندگان خواسته شد میزان تنیدگی زایی تکلیف مزبور را بر روی طیف ۱۱ درجه ای مشخص کنند. در مطالعه شکری، کرمی نوری، فراهانی و مرادی (۱۳۸۹)، نتایج تحلیل مؤلفه های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان دادند که پرسشنامه تنیدگی تحصیلی از چهار عامل دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه، و دشواری مدیریت کار، خانواده، و دانشگاه تشکیل شده است. شاخص های برازش تحلیل عاملی تأییدی بر پایه نرم افزار لیزرل، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد. همبستگی منفی و معنادار بین نمره کلی تنیدگی تحصیلی و نمره کلی خودکارآمدی تحصیلی، روایی همگرای این پرسشنامه را تأیید کرد. در این مطالعه، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و زیرمقیاس های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه در نمونه ایرانی به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۷، ۰/۷۱، در نمونه سوئدی ۰/۹۰، ۰/۷۵، ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و در کل ۰/۹۳، ۰/۸۲، ۰/۷۳، ۰/۸۴، ۰/۷۶ به دست آمد.

مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده^۸ (زیمت،

دو جنس تأکید کرد.

با توجه به آنچه پیشتر اشاره شد، ناهمسویی در یافته های مطالعات موجود درباره ویژگی های کنشی^۱ تجارب حمایتی در مواجهه با رویدادهای تنیدگی زا در بین فراگیران و همچنین، آزمون تجربی الگوهای نظری مفروض درباره نقش متغیر جمعیت شناختی جنس و عنصر بافتی فرهنگ در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی در دانشجویان ضرورت انجام مطالعه حاضر را بیش از پیش مشخص می سازد (شکل ۱). بنابراین، پژوهش حاضر از طریق سؤال های زیر هدایت می شود:

- ۱- آیا حمایت اجتماعی ادراک شده با تنیدگی تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد؟
- ۲- آیا رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی در دانشجویان ایرانی و سوئدی دختر و پسر یکسان است؟
- ۳- آیا در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی و سوئدی انواع منابع فراهم آورنده حمایت در پیش بینی تنیدگی تحصیلی دانشجویان توان تفسیری یکسانی دارند؟



شکل ۱. الگوی مفروض اثرات تعدیل کننده عامل های فرهنگ و جنس در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی

روش

گروه نمونه شامل ۱۱۲ دانشجوی ایرانی مقطع کارشناسی دانشگاه تربیت معلم تهران (۳۴ پسر و ۷۸ دختر) و ۱۰۰ دانشجوی سوئدی مقطع کارشناسی دانشگاه اربرو (۲۹ پسر و ۷۱ دختر) بودند. در بین دانشجویان ایرانی، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۲ (SD=۱/۵۲) و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۲/۰۱ (SD=۱/۶۱) و در بین دانشجویان سوئدی، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۲/۵۲ (SD=۳/۰۸) و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۳/۴۷ (SD=۵/۳۱) بود. در گروه های فرهنگی مختلف، شرکت کنندگان با استفاده از روش نمونه برداری چندمرحله ای و

1. functional

2. Academic Stress Questionnaire (ASQ)

3. Academic Milestones Scale (AMS)

4. Lent, R. W.

5. Brown, S. D.

6. Larkin, K. C.

7. managing both times of leisure and university

8. Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

مقیاس چندبُعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار سه‌عاملی این مقیاس (دیگران مهم، خانواده و دوستان) برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در این مطالعه، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک‌شده و ابعاد سه‌گانه دیگران مهم، خانواده، و دوستان در نمونه ایرانی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۹۱، نمونه سوئدی ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۹۲، و کل ۰/۸۹، ۰/۹۲، ۰/۸۴ به دست آمد.

تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. به منظور آزمون الگوهای اثرات تعدیل‌کننده گروه‌های فرهنگی و جنسی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده با تنیدگی تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی و سوئدی از چند طرح تحلیل رگرسیون چندگانه سلسله‌مراتبی استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مطالعه حاضر را به تفکیک برای دانشجویان ایرانی و سوئدی دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۱
میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش برای دانشجویان دختر و پسر ایرانی و سوئدی

متغیرها	جنس	ایرانی		سوئدی	
		SD	M	SD	M
زیرمقیاس خانواده	دختران	۱۴/۷۹	۳/۹۳	۱۶/۰۷	۳/۷۳
	پسران	۱۴/۲۶	۳/۷۷	۱۵/۲۲	۳/۷۵
زیرمقیاس دوستان	دختران	۱۱/۲۲	۳/۹۶	۱۶/۵۶	۳/۲۸
	پسران	۱۲/۰۹	۴/۰۸	۱۵/۸۹	۴/۰۳
زیرمقیاس دیگران مهم	دختران	۱۳/۱۰	۴/۸۳	۱۸/۰۸	۲/۵۶
	پسران	۱۲/۰۳	۴/۱۱	۱۵/۵۵	۴/۳۱
نمره کلی حمایت اجتماعی	دختران	۳۹/۱۲	۱۰/۰۸	۵۰/۷۲	۷/۷۴
	پسران	۳۸/۳۸	۱۰/۲۳	۴۶/۵۰	۹/۸۳
تنیدگی تحصیلی	دختران	۱۲۴/۲۰	۴۴/۵۹	۱۴۴/۱۴	۳۳/۸۴
	پسران	۹۰/۱۲	۴۴/۴۷	۱۲۶/۷۲	۳۷/۳۸

منفی و معنادار، و رابطه بین زیرمقیاس‌های خانواده و دیگران مهم با تنیدگی تحصیلی منفی و غیرمعنادار، و در بین دانشجویان سوئدی رابطه بین نمره کلی و زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی با تنیدگی تحصیلی منفی و غیرمعنادار بود.

دالم، زیمت و فارلی، (۱۹۸۸). مقیاس چندبُعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده یک ارزیابی ذهنی از بسندگی حمایت اجتماعی به عمل می‌آورد. این مقیاس ادراکات از بسندگی حمایت اجتماعی را در سه منبع «خانواده»، «دوستان» و «دیگران مهم» می‌سنجد و شامل ۱۲ ماده است که هر ماده بر روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) درجه‌بندی می‌شود. در این مقیاس، هر چهار ماده بر اساس منابع حمایت اجتماعی، به یکی از گروه‌های عاملی خانواده، دوستان و دیگران مهم، منتسب شده است. در این مقیاس، با افزایش نمره افراد، نمره آنها در عامل کلی حمایت اجتماعی ادراک‌شده افزایش نشان می‌دهد. علاوه بر این، از حاصل جمع نمره افراد در ماده‌های هر مقیاس، نمره کلی افراد در هر یک از زیرمقیاس‌های سه‌گانه به دست می‌آید. نتایج مطالعه زیمت و دیگران (۱۹۸۸) با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبُعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده، نشان دادند که این ابزار برای سنجش حمایت اجتماعی ادراک‌شده روا و پایاست. نتایج مطالعه براور، امسلی، کید، لوچنر و سیدات (۲۰۰۸) در تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی

جدول ۲ مقادیر همبستگی بین متغیرها را برای دانشجویان ایرانی و سوئدی نشان می‌دهد. نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که در بین دانشجویان ایرانی، رابطه بین نمره کلی و زیرمقیاس دوستان مقیاس حمایت اجتماعی با تنیدگی تحصیلی

جدول ۲

ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش برای دانشجویان ایرانی و سوئدی و دختر و پسر

تنبیدی تحصیلی				
متغیرها	خانواده	دوستان	دیگران مهم	حمایت کلی
ایرانی	-۰/۱۰	** -۰/۲۷	-۰/۱۵	* -۰/۲۱
سوئدی	-۰/۰۴	-۰/۱۰	-۰/۰۸	-۰/۰۹
پسر	-۰/۰۴	-۰/۰۵	-۰/۰۴	-۰/۰۶
دختر	-۰/۰۵	-۰/۰۷	-۰/۰۶	-۰/۰۳

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

همچنین، جدول ۲ مقادیر همبستگی بین متغیرها را برای دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد. نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که در بین دانشجویان دختر و پسر، رابطه بین نمره کلی و زیرمقیاس‌های چندگانه حمایت اجتماعی با تنبیدی تحصیلی منفی و غیرمعنادار است.

آزمون الگوی اثرات تعدیل‌کننده عامل فرهنگ: به منظور آزمون اثر تعدیل‌کننده عامل فرهنگ، در رابطه بین هر یک از متغیرهای پیش‌بین و تنبیدی تحصیلی، ابتدا متغیر جنس و سپس متغیر پیش‌بین اصلی به‌طور مستقل وارد معادله شدند. در جدول ۳ برای پیش‌بینی تنبیدی تحصیلی، مدل اول بیانگر ورود متغیر جنس و مدل دوم بیانگر زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده است. نتایج مدل اول نشان می‌دهند که متغیر جنس ۸/۴ درصد واریانس تنبیدی تحصیلی را تبیین می‌کند. در مرتبه بعد، با ورود زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده ۰/۰۰۵ به مقدار R^2 مدل مرتبه قبل افزوده شد. نتایج نشان می‌دهند که با ورود متغیر مرتبه جدید (زیرمقیاس‌های چندگانه حمایت اجتماعی ادراک‌شده) افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده تنبیدی تحصیلی ایجاد نشد ($F_{3,4} = 0.342, P = 0.795$).

همچنین، جدول ۲ مقادیر همبستگی بین متغیرها را برای دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد. نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که در بین دانشجویان دختر و پسر، رابطه بین نمره کلی و زیرمقیاس‌های چندگانه حمایت اجتماعی با تنبیدی تحصیلی منفی و غیرمعنادار است.

آزمون الگوی اثرات تعدیل‌کننده عامل فرهنگ: به منظور آزمون اثر تعدیل‌کننده عامل فرهنگ در رابطه بین متغیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنبیدی تحصیلی از یک طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. به منظور پیش‌بینی متغیر ملاک تنبیدی تحصیلی، قبل از ورود متغیرهای پیش‌بین چندگانه به هر یک از معادله‌های رگرسیونی، با هدف کنترل و تفکیک سهم متغیر جنس از متغیر فرهنگ در پیش‌بینی متغیر تنبیدی تحصیلی، متغیر جنس در مرتبه اول وارد معادله

جدول ۳

تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی برای پیش‌بینی تنبیدی تحصیلی بر پایه حمایت اجتماعی

مدل	متغیرها	R^2	β	F	P
اول	جنس	۰/۰۸۴	۰/۲۸۸	۱۹/۰۱	۰/۰۰۰
دوم	خانواده	۰/۰۰۵	-۰/۰۶	۴/۲۶	۰/۷۴
	دوستان		-۰/۰۵		
اول	دیگران مهم	۰/۰۸۳	۰/۳۷۲	۱۸/۶۲	۰/۰۰۰
	فرهنگ		-۰/۰۳		
	خانواده		-۰/۰۳		
دوم	دوستان	۰/۰۱۸	-۰/۱۶۸	۵/۷۰	۰/۰۸
	دیگران مهم		-۰/۰۱۲		

نتایج مربوط به آزمون معناداری مدل نشان می‌دهد که با ورود متغیر جنس (مدل اول) ($F_{1,2.9} = 19.01, P < 0.000$) و زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی (مدل دوم) ($P < 0.001$), $F_{4,2.7} = 4.26$ معادله‌های پیش‌بین معناداری به وجود آمد. در بررسی وزن‌های رگرسیونی بتا (ضرایب رگرسیونی

استاندارد شده) نتایج نشان دادند که در پیش‌بینی تنبیدی تحصیلی، جنس یک متغیر پیش‌بین معنادار ($t = 4.19, P < 0.000$)، $\beta = 0.288$ و زیرمقیاس‌های خانواده ($\beta = 0.44, P = 0.000$)، $t = -0.776$ و دوستان ($\beta = -0.06, P = 0.604$)، $t = -0.519$ و دیگران مهم ($\beta = -0.03, P = 0.734$)، $t = -0.334$ غیرمعنادار بودند.

در ادامه به کمک یک الگوی تحلیل رگرسیون چندگانه، اثرات تعدیل‌کننده عامل فرهنگ در رابطه بین متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی آزمون شد. نتایج تحلیل رگرسیون پس از کنترل عامل جنس، در بررسی تعامل بین زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و عامل فرهنگ به منظور پیش‌بینی نمرات تنیدگی تحصیلی نشان دادند که در بین دانشجویان ایرانی، رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی از نظر آماری معنادار ($F_{3,204}=18/62, P<0/000$) و ($F_{4,204}=5/70, P<0/001$) معادله پیش‌بین معناداری به وجود آمد. در بررسی وزن‌های رگرسیونی بتا (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) نتایج نشان دادند که در پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی، فرهنگ یک متغیر پیش‌بین معنادار ($t=4/52, P<0/000$) و ($\beta=0/372, P=0/97$) و زیرمقیاس‌های خانواده ($t=-0/040, P=0/97$) و دوستان ($\beta=-0/003, P=0/83, t=-1/74$) و دیگران مهم ($\beta=-0/012, P=0/90, t=-0/126$) هستند. در ادامه، به کمک الگوهای تحلیل رگرسیون چندگانه اثرات تعدیل‌کننده عامل جنس در رابطه بین متغیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی آزمون شد.

نتایج تحلیل رگرسیون پس از کنترل عامل فرهنگ، در بررسی تعامل بین زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و عامل جنس به منظور پیش‌بینی نمره‌های تنیدگی تحصیلی نشان دادند که در بین دانشجویان پسر، رابطه بین زیرمقیاس‌های خانواده و تنیدگی تحصیلی ($\beta=-0/162, t=-1/09, P=0/28$)، دوستان و تنیدگی تحصیلی ($\beta=-0/137, t=-0/754, P=0/45$) و دیگران مهم با تنیدگی تحصیلی ($t=-1/23, P=0/22$) و غیرمعنادار، و در بین دانشجویان دختر نیز رابطه بین زیرمقیاس خانواده و تنیدگی تحصیلی ($\beta=-0/22, t=-0/729, P=0/47$)، دوستان و تنیدگی تحصیلی ($\beta=-0/068, t=-0/114, P=0/42$) و دیگران مهم با تنیدگی تحصیلی ($\beta=-0/095, P=0/91$) منفی و غیرمعنادار هستند. نتایج نشان می‌دهند که رابطه بین زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی در دو جنس، یکسان است. به بیان دیگر، عامل جنس در رابطه بین زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی فاقد اثر تعدیل‌کننده است (جدول ۳).

بحث

پژوهش حاضر با هدف آزمون اثرات تعدیل‌کننده عامل‌های فرهنگ و جنس در رابطه بین متغیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر

در ادامه به کمک یک الگوی تحلیل رگرسیون چندگانه، اثرات تعدیل‌کننده عامل فرهنگ در رابطه بین متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی آزمون شد. نتایج تحلیل رگرسیون پس از کنترل عامل جنس، در بررسی تعامل بین زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و عامل فرهنگ به منظور پیش‌بینی نمرات تنیدگی تحصیلی نشان دادند که در بین دانشجویان ایرانی، رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی از نظر آماری معنادار ($F_{3,204}=18/62, P<0/000$) و ($F_{4,204}=5/70, P<0/001$) معادله پیش‌بین معناداری به وجود آمد. در بررسی وزن‌های رگرسیونی بتا (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) نتایج نشان دادند که در بین دانشجویان ایرانی، رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی از نظر آماری غیرمعنادار است ($\beta=-0/23, t=-2/59, P<0/001$)، اما در بین دانشجویان سوئدی، رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی از نظر آماری غیرمعنادار است ($\beta=-0/424, t=-0/424, P=0/67$) و تنیدگی تحصیلی در دو گروه فرهنگی متفاوت است. به بیان دیگر، عامل فرهنگ رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی را تعدیل می‌کند (جدول ۳).

آزمون الگوی اثرات تعدیل‌کننده عامل جنس: به منظور آزمون اثر تعدیل‌کننده عامل جنس در رابطه بین متغیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی از یک الگوی تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. به منظور پیش‌بینی متغیر ملاک تنیدگی تحصیلی، قبل از ورود متغیر پیش‌بین اصلی، با هدف کنترل و تفکیک سهم متغیر فرهنگ از متغیر جنس در پیش‌بینی متغیر تنیدگی تحصیلی، متغیر فرهنگ در مرتبه اول وارد معادله رگرسیونی چندگانه شد.

در جدول ۳ برای پیش‌بینی تنیدگی تحصیلی، مدل اول بیانگر ورود متغیر فرهنگ و مدل دوم بیانگر زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده است. نتایج مدل اول نشان می‌دهد که متغیر فرهنگ ۸/۳ درصد واریانس تنیدگی تحصیلی را تبیین می‌کند. در مرتبه بعد، با ورود زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده ۰/۱۸ به مقدار R^2 مدل مرتبه قبل افزوده شد. نتایج نشان می‌دهند که با ورود متغیر مرتبه جدید (زیرمقیاس‌های چندگانه حمایت اجتماعی ادراک‌شده) افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده تنیدگی تحصیلی ایجاد نشد ($F_{3,204}=1/36, P=0/256$).

نتایج مربوط به آزمون معناداری مدل نشان می‌دهند که با

بااهمیت درباره شایستگی فردی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا اطلاعات لازم را تدارک می‌بینند. بنابراین، تجارب حمایتی ادراک‌شده از طریق کاهش عواطف منفی و برانگیختگی وابسته به تنیدگی در تقویت باورهای خودکارآمدی مؤثر واقع می‌شوند. همچنین، پاره‌ای از مطالعات نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی در غلبه بر مطالبات چالش‌انگیز و ایجاد پیامدهای دلخواه مؤثر واقع می‌شود (کلینک و دیگران، ۲۰۰۸؛ بنیت و بندورا، ۲۰۰۴؛ چانگ و سان، ۲۰۰۰). نتایج مطالعه کلینک و دیگران (۲۰۰۸) نشان دادند که بین حمایت خانوادگی و ادراک دانشجویان از توانایی خود در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی تنیدگی‌زا رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

چرا در بین بافت‌های فرهنگی مختلف، کنش ضربه‌گیری حمایت اجتماعی ادراک‌شده یا اثربخشی آن در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا متفاوت است؟ به بیان دیگر، چرا در نمونه ایرانی در مقایسه با نمونه سوئدی، اثربخشی تجارب حمایتی در پیش‌بینی تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا بیشتر بود؟ طبق دیدگاه پینس و زیدمن (۲۰۰۳) به‌منظور تبیین تفاوت مشاهده‌شده در ویژگی کنشی حمایت اجتماعی ادراک‌شده در بین گروه‌های فرهنگی مختلف بر نقش بااهمیت آموزه‌های نظریه نقش اجتماعی و نظریه ساخت اجتماعی تأکید می‌شود. به بیان دیگر، همسو با یافته مطالعه پینس و زیدمن (۲۰۰۳)، در مطالعه حاضر نیز، تفاوت مشاهده‌شده در الگوی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا در بافت‌های فرهنگی مستقل و به‌هم‌وابسته با کمک آموزه‌های نظریه‌های «نقش اجتماعی» و «ساخت اجتماعی» قابل تبیین است. بنابراین، همسویی یافته مطالعه حاضر با نتیجه پژوهش پینس و زیدمن (۲۰۰۳) از نظریه‌های نقش اجتماعی و ساخت اجتماعی و اندیشه فرهنگ به مثابه ارزش‌ها، ادراکات و باورهای انتزاعی و منحصر به فرد افراد از جهان که زیربنای تجارب ذهنی و رفتارهای مختلف آنها و از جمله رفتار جست‌وجوی حمایت اجتماعی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا را تشکیل می‌دهد، حمایت تجربی لازم را به‌عمل آورد.

ایرانی و سوئدی انجام شد. نتایج ماتریس همبستگی نشان دادند که در بین دانشجویان ایرانی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی منفی و معنادار، و در بین دانشجویان سوئدی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی منفی و غیرمعنادار است. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی، پس از کنترل اثر جنس نشان دادند که عنصر بافتی فرهنگ رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی را تعدیل می‌کند. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی به‌منظور آزمون اثر تعدیل‌کننده عامل جنس در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی نشان دادند که رابطه بین زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی در دو جنس یکسان است. به بیان دیگر، عامل جنس در رابطه بین زیرمقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی فاقد اثر تعدیل‌کننده بود.

در مطالعه حاضر الگوی کیفی رابطه بین تجارب حمایتی و تنیدگی تحصیلی در بین دانشجویان از آموزه‌های زیربنایی مفروضه توانمندسازی (شوارز و کنول، ۲۰۰۷) به‌طور تجربی حمایت کرد. بر اساس آموزه‌های نظری فرضیه توانمندسازی، رابطه منفی بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی از دو طریق قابل تبیین است. اول آنکه، حمایت اجتماعی بیانگر یک تجربه نمادین است که از طریق آن، اعضای یک شبکه ارتباطی، اطمینان کلامی لازم را درباره شایستگی دریافت‌کننده در مواجهه با مسائل فراهم می‌آورند. به بیان دیگر، تجربه حمایت از طرف منابعی که خود، شایستگی‌های لازم را برای مواجهه سازشی با رویدادهای تنیدگی‌زا دارند، سبب می‌شود که از طریق فرایند تجربه جانشینی، فرد یا افراد دریافت‌کننده نیز به‌منظور مدیریت کارآمد مطالبات موقعیت‌های انگیزاننده، احساس کفایت کنند. دوم آنکه، تجارب حمایتی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا به تقویت باورهای خودکارآمدی منجر می‌شوند، این است که حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طریق کاهش عواطف منفی در افزایش باورهای خودکارآمدی مؤثر واقع می‌شود. عواطف منفی و برانگیختگی وابسته به تنیدگی به مثابه دو منبع

نتایج مطالعه حاضر، همسو با یافته‌های مطالعات گودوین و پلازا (۲۰۰۰)، و نوریس و کانیاستی (۱۹۹۶) نشان دادند که در بافت‌های فرهنگی به‌هم‌وابسته مانند بافت‌های فرهنگی مستقل، در مقایسه با خانواده، منابع دیگری مانند دوستان و دیگران مهم در تدارک حمایت از افراد، نقش مهم‌تری ایفا می‌کنند. این پژوهشگران با اتخاذ یک روی‌آورد تفسیری مبتنی بر موقعیت تأکید کردند که حضور در محیط دانشگاه سبب می‌شود که دانشجویان به‌منظور مدیریت مطالبات انگیزاننده پیش‌رو از دیگران به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی کمک بگیرند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در بررسی ادراک افراد به‌ویژه دانشجویان- از تجارب حمایتی علاوه بر ارزش فرهنگی خانواده‌نگری^۱ بر نقش محوری برخی ارزش‌های فرهنگی دیگر مانند برابرنگری^۲ تأکید شود. به بیان دیگر، این نتایج نشان‌دهنده گرایش دانشجویان ایرانی به برابرنگری در رابطه با دوستان نزدیک و برخی ارزش‌های منسوب به فرهنگ غرب مانند جست‌وجوی کمک حرفه‌ای است. علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر، در باره نقش تعیین‌کننده منبع حمایتی دوستان در مقایسه با منابع دیگر- در تبیین سطوح تجارب تنیدگی‌زای تحصیلی در بین گروه‌های فرهنگی و جنسی متفاوت همسو با نتایج مطالعه هاسلام و دیگران (۲۰۰۵) از جهت‌گیری نظریه طبقه‌بندی خود در قلمرو تنیدگی حمایت می‌کند. بنابراین، نتایج مطالعه حاضر، همسو با نتایج مطالعه هاسلام و دیگران (۲۰۰۵) نشان می‌دهند که اثرات مثبت تجارب اجتماعی ادراک شده به آن دسته از موقعیت‌های اجتماعی محدود می‌شود که در آن منبع و دریافت‌کننده در یک هویت اجتماعی برجسته^۳ سهیم باشند.

نتایج مطالعه حاضر درباره نقش تفاوت‌های جنسی در ادراک از حمایت اجتماعی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا با یافته‌های مطالعات پینس و زیدمن (۲۰۰۳)، حمدان-منصور و داوانی (۲۰۰۸) و متیود و دیگران (۲۰۰۳) ناهمسو بود. فیشر^۴ (۱۹۹۹) نقل از پینس و زیدمن، (۲۰۰۳) به‌عنوان یک نظریه‌پرداز تکاملی تأکید می‌کند که زنان در مقایسه با مردان به دلیل همدردی و حساسیت هیجانی بالاتر، مهارت بیشتر در استفاده از الفاظ، اولویت برای همکاری و اعتقاد به رهبری برابرنگرانه،

همسو با آموزه‌های نظری دیدگاه‌های نقش اجتماعی و ساخت اجتماعی و همسو با یافته مطالعه حاضر، نتایج پاره‌ای از مطالعات نشان داده‌اند که در بافت‌های فرهنگی مستقل در مقایسه با بافت‌های فرهنگی به‌هم‌وابسته، تجربه منابع حمایتی با تجارب هیجانی متعاقب رابطه نشان نمی‌دهد (بالگر و آمارل، ۲۰۰۷؛ بالگر، زاکرمن و کسلر، ۲۰۰۰). برای مثال، نتایج مطالعه یوچیدا، کیتایاما، مسکویتا، ریس و مورلینگ (۲۰۰۸) نشان دادند که در بافت‌های فرهنگی فردنگر در مقایسه با بافت‌های فرهنگی جمع‌نگر، پس از کنترل اثر متغیر حرمت خود، بین حمایت هیجانی ادراک شده و بهزیستی ذهنی دانشجویان رابطه معناداری مشاهده نشد. ادبیات پژوهش تأکید می‌کند که در بافت‌های فرهنگی فردنگر، مشاهده شواهدی از این دست به این دلیل است که تجارب حمایتی بر وابستگی به دیگران، دلالت دارد. علاوه بر این، گاهی دریافت چنین تجاربی مستلزم اثرپذیری اجتماعی از طرف دیگران است. بنابراین، در چنین شرایطی ممکن است حمایت دریافتی، ارزشمندترین ویژگی‌های خود، یعنی کارآمدی و استقلال، را با چالش جدی مواجه کند. فیشر، نادر و ویتچر-آلاگنا (۱۹۸۲) با تحلیل واکنش افراد دریافت‌کننده حمایت دریافتند که این افراد اغلب پیامدهایی منفی مانند احساسات شکست، احساس حقارت و وابستگی گزارش کردند. فیشر و دیگران (۱۹۸۲) و سیدمن، اشارات و بالگر (۲۰۰۶) تأکید کردند که اگر در بافت‌های فرهنگی مستقل تجربه حمایت با تهدید حرمت خود افراد همراه شود در فراخوانی پیامدهای دلخواه مانند هیجانات مثبت ناتوان خواهد بود. در مقابل، در بافت‌های فرهنگی به‌هم‌وابسته، تجربه حمایت تصدیق‌کننده تصور از خود به‌هم‌وابسته، است. بر این اساس، یوچیدا و دیگران (۲۰۰۸) تأکید کردند که در بین نمونه‌های آسیایی سودمندی ادراک از حمایت به سبب کارکرد حمایت در تصدیق به‌هم‌وابستگی و ارتباط با دیگران است. به بیان دیگر، شواهدی تجربی نشان می‌دهند که در بافت‌های فرهنگی فردنگر، حمایت ادراک شده، تهدیدکننده تصور از خود مثبت و در بافت‌های فرهنگی جمع‌نگر، حمایت ادراک شده، تصدیق‌کننده تصور از خود به‌هم‌وابسته، است.

1. familism

2. egalitarianism

3. salient social identity

4. Fisher, H.

پیشرفت، از تجارب حمایتی به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی بهره می‌برند. دوم آنکه، تانگ و تانگ (۲۰۰۱) تأکید کردند که احراز موفقیت‌های تحصیلی چشمگیر در بین زنان و نقش‌آفرینی در بیرون از حدود اجتماعی تعریف‌شده پیشین، مصادیق بارز تغییر در نقش‌های وابسته به جنس تلقی می‌شوند که ضرورت بازتعریف محتوای فکری نظریه نقش‌های جنسیتی را به همراه دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر باید در بافت محدودیت‌های آن تفسیر شود. اول، نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارش‌ده به جای مطالعه رفتار واقعی، ممکن است شرکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارش‌ده از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. دوم، از آنجا که در مطالعه حاضر، از جمعیت‌های غیردانشجو و بالینی استفاده نشد، هنگام تعمیم نتایج به جمعیت‌های غیردانشجو و بالینی، روایی بیرونی یافته‌ها پایین است. سوم، ماهیت مقطعی مطالعه حاضر، روایی تبیین روابط را به صورت علت و معلول محدود می‌کند.

با توجه به اهمیت «جهت‌گیری نقش جنسیتی» در پیش‌بینی شیوه ترجیحی فرد برای مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات بعدی مقایسه‌های بین‌جنسی در نمونه‌های فرهنگی مختلف، بر طبق جهت‌گیری نقش جنسیتی درباره تجارب حمایتی انجام شود. علاوه بر این، با توجه به نقش تعیین‌کننده تجارب حمایتی در بین فراگیران در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی-زا، شناسایی عوامل اثرگذار بر رفتار جست‌وجوی کمک^۱ در رویارویی با مطالبات چالش‌انگیز موفقیت‌های تحصیلی اهمیت پژوهشی زیادی دارد.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر درباره الگوی رابطه بین تجارب حمایتی و تنیدگی تحصیلی در بین فراگیران با عضویت‌های فرهنگی و جنسی مختلف، ضمن افزودن قطعه دیگری به شواهد تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی بین‌فرهنگی، ضرورت بازنگری در مفروضه‌های پیشنهادی الگوهای نظری مربوط به این محدوده پژوهشی را بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد.

از شبکه‌های حمایت‌کننده بیشتری استفاده می‌کنند. نتایج مطالعه حاضر ضمن تأکید بر تشابه بین‌جنسی در گزارش منابع حمایتی در مواجهه با عوامل تنیدگی‌زا، از دیدگاه تکاملی حمایت تجربی لازم را به عمل نیاورد. از طرف دیگر، در پژوهش حاضر، تشابه ویژگی‌های کارکردی تجارب حمایتی در رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا در دو جنس بر عدم تأیید تجربی مفروضه‌های تمایز در تجربه‌های اجتماعی شدن و تصورات قالبی نقش جنسیتی در قلمرو مطالعاتی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنیدگی تحصیلی در دو جنس تأکید می‌کند. متیود و دیگران (۲۰۰۳) به منظور تبیین نقش تفاوت‌های جنسی در الگوی ساختاری تجارب حمایتی در رویارویی با تجارب تنیدگی‌زا بر نقش تفسیری دو مفروضه تمایز در تجارب اجتماعی شدن و تصورات قالبی نقش جنسی تأکید کردند. آنها خاطر نشان ساختند که برای مردان فرایند اجتماعی شدن اغلب با عدم تأکید بر بیان احساسات و با تمرکز بر استقلال، اتکا به خود و خودکفایی و برای زنان این فرایند با تأکید بر بیانگری کلامی و با تمرکز بر گرمی و تلاش برای برقراری و حفظ روابط صمیمانه مشخص می‌شود. همچنین، این پژوهشگران یادآور شدند که تلاش فرد برای تجربه استقلال و تسلط، انجام تکلیف و جرأت‌ورزی بیانگر نقش جنسی مردانه و خودبیانگری، ارتباط با دیگران، حساسیت نسبت به نیازهای دیگران، همکاری بین فردی و گشودگی هیجانی نیز مبین نقش جنسیتی زنانه است. مرور دقیق شواهد تجربی مربوط به موضوع محوری تجارب تنیدگی‌زا در فراگیران نشان می‌دهد که عدم تفاوت در تجارب حمایتی دانشجویان دختر و پسر در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا به دو دلیل قابل تبیین است. اول آنکه، مرور دقیق نتایج مطالعات انگ و هوان (۲۰۰۶)، و انگ و دیگران (۲۰۰۹) درباره موضوع محوری تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا در یادگیرندگان نشان می‌دهد که در شرایط کنونی برای غالب فراگیران تجربه موفقیت تحصیلی نه یک موضوع فردی بلکه یک موضوع خانوادگی تلقی می‌شود. بنابراین، به نظر می‌رسد که هر دو جنس، به منظور پاسخ به انتظارات دیگران، به ویژه خانواده و دیگران مهم، دستیابی به تجارب موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های تحصیلی و مدیریت کارآمد مطالبات موقعیت‌های

Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in youth. *Comprehensive Psychiatry*, 49 (2), 195-201.

Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress & Coping*, 19 (1), 47-65.

Cheung, S., & Sun, S. Y. K. (2000). Effects of self-efficacy and social support on the mental health conditions of mutual-aid organization members. *Social Behavior and Personality*, 28, 413-422.

Drs, N., Mon, N., & Ofoegbu, M. (2001). Perceived levels of academic stress among first timers in Nigerian universities. *College Student Journal*, 35(1), 2-10.

Fisher, J. D., Nadler, A., & Witcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91, 27-54.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48 (3), 259-274.

Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Davison, H. K., & Lebreton, D., L. (2003). Individualist and collectivist values: Evidence of compatibility in Iran and the United States. *Personality and Individual Differences*, 35, 431-447.

Goodwin, R., & Plaza, S. H. (2000). Perceived and received social support in two cultures: Collectivism and support among British and Spanish students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17 (2), 282-291.

منابع

شکری، ا.، به‌پژوه، ا.، دانشورپور، ز.، مولایی، م.، نقش، ز.، طرخان، ر. ض. و کهنتری، ف. (۱۳۸۷). ساختار عاملی فهرست تنیدگی ناشی از انتظارهای تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی ایرانی*، ۱۶، ۳۶۷-۳۶۷.

شکری، ا.، گرمی‌نوری، ر.، فراهانی، م. ن. و مرادی، ع. ر. (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۴ (۴)، ۲۸۳-۲۷۷.

Ang, R. P., & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factory analysis, reliability, and validity. *Educational And Psychological Measurement*, 66 (3), 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.

Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42, 1129-1148.

Bolger, N., & Amarel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 458-475.

Bolger, N., Zuckerman, A., & Kessler, R. C. (2000). Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 953-961.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991).** Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Matud, M. P. (2004).** Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.
- Matud, M. P., Ibanez, I., Bethencourt, J. N., Marrero, R., & Carballeira, M. (2003).** Structural gender differences in perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 35, 1919-1929.
- 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(2), 137-157.
- Norris, F. H., & Kaniasty, K. (1996).** Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 71, 498-511.
- Pines, A. M., & Zaidman, N. (2003).** Gender, culture, and social support: A male-female, Israeli Jewish-Arab comparison. *Sex Roles*, 49, 571-586.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012).** Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257.
- Sarid, O., Anson, O., Yaari, A., & Margalith, M. (2004).** Coping styles and changes in humoural reaction during academic stress. *Psychology, Health and Medicine*, 9 (1), 85-98.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007).** Functional roles
- Hamdan-Mansour, A. M., & Dawani, H., A. (2008).** Social support and stress among university students in Jordan. *International Journal of Health Addiction*, 6, 442-450.
- Haslam, S. A., Jetten, J., O'Brien, A., & Jacobs, E. (2005).** Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: Support for the self-categorization model of stress. *Stress and Health*, 20, 3-9.
- Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., & Bartone, P. T. (2009).** Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), 421-429.
- Karatzias, A., Power, K. G., Fleming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002).** The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22 (1), 33-50.
- 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.
- MacGeorge, E. L., Samter, W., Feng, B., Gillihan, S. J., & Graves, A. R. (2004).** Stress, social support, and health among college students after September 11, 2001. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 655-670.
- MacGeorge, E. L., Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005).** Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education*, 54 (4), 365-372.
- Mallinckrodt, B., & Leong, F. L. (1992).** International graduate students, stress, and social support. *Journal of College Student Development*, 33, 71-77.

- Social Psychology Bulletin*, 34 (6), 741-754.
- Walter-Ginzburg, A., Blumstein, T., Chetrit, A., Gindin, J., & Modan, B. (1999).** A longitudinal study of characteristics and predictors of perceived instrumental and emotional support among the old-old in Israel. *International Journal of Aging and Human Development*, 48, 279-299.
- Weekes, N. Y., MacLean, J., & Berger, D. E. (2005).** Sex, stress, and health: Does stress predict health symptoms differently for the two sexes? *Stress and Health*, 21(3), 147-156.
- Wheaton, B. (1985).** Models for the stress-buffering functions of coping resources. *Journal of Health and Social Behavior*, 26 (4), 352-364.
- 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, 1227-1470.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005).** Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 678-706.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988).** The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
- of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243-252.
- Seidman, G., Shrout, P. E., & Bolger, N. (2006).** Why is enacted social support associated with increased distress? Using simulation to test two possible sources of spuriousness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 52-65.
- Tang, T. N., & Tang, C. S. (2001).** Gender role internalization, multiple roles, and Chinese women's mental health. *Psychology of Woman Quarterly*, 25, 181-196.
- Taylor, S. E., Sherma, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., & Dunagan, M. S. (2004).** Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 354-362.
- Thoits, P. A. (1995).** Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53-79.
- Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002).** Culture influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.
- Uchida, Y., Kitayama, S., Mesquita, B., Reyes, J. A. S., & Morling, B. (2008).** Is perceived emotional support beneficial? Well-being and health in independent and interdependent cultures. *Personality and*