

نقش سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی در تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین

آناهیتا فرجی^۱

سعید آریاپوران^۲

علی عبدی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۰/۷/۲۶

تاریخ وصول: ۸۹/۱۲/۱۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی در تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین بود. ۳۸۷ نفر از دانشجویان دانشگاه به روش خوشه‌ای انتخاب و مقیاس‌های سبک مقابله‌ای دانشجویی، ادراک حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان را تکمیل نمودند. برای بررسی داده‌ها از همبستگی پیرسون و تحلیل ممیز استفاده شد. نتایج نشان داد که بین مقابله هیجان‌مدار ($r=0/514$) و مسأله‌مدار ($r=-0/418$) و ادراک حمایت اجتماعی ($r=-0/334$) با اضطراب امتحان رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج تحلیل ممیز نشان داد که سبک مقابله هیجان‌مدار، مسأله‌مدار و حمایت اجتماعی خانواده به طور معنی‌داری

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه

۲- استادیار دانشگاه ملایر

۳- استادیار دانشگاه پیام نور کرمانشاه

دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین را متمایز نموده است ($p < 0/05$). اما حمایت دوستان و دیگر افراد مهم، دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین را متمایز نکرده است.

واژگان کلیدی: سبک مقابله، حمایت اجتماعی، اضطراب امتحان، دانشجویان.

مقدمه

یکی از اهداف مهم دانشگاه‌ها، رشد ابعاد گوناگون روان‌شناختی در همه جنبه‌های جسمانی، ذهنی، روانی و اجتماعی است به طوری که رشد شناختی و روانی به عنوان بخشی از فرایند آموزش و پرورش مورد تأکید بسیاری قرار گرفته است، زیرا رشد شناختی و سلامت روانی دانش‌آموزان و دانشجویان می‌تواند نقش مهمی در رشد و بالندگی جامعه ایفا نمایند. دانشجویان دانشگاه به محض ورود به دانشگاه استرس‌های زیادی را تجربه می‌کنند که می‌تواند نقش عمده‌ای در افت تحصیلی آنان داشته باشد. با وجود استرس‌های تحصیلی دانشجویان اغلب استرس‌های هیجانی را تجربه می‌کنند که ممکن است با روابط خانوادگی و مسئولیت‌پذیری‌های آنان (چاکن و همکاران^۱، ۱۹۸۶؛ چیانگ و همکاران^۲، ۲۰۰۴) و تعارضات مرتبط با برخورد بین نقش جنسیتی سنتی و توقعات دانشگاهی (نیمنان و همکاران^۳، ۲۰۰۰) مرتبط باشد.

از جمله متغیرهای مهم که با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و سالانه تحقیقات زیادی را به خود اختصاص داده است، اضطراب امتحان^۴ است. این متغیر در دانش‌آموزان و دانشجویان شیوع بالایی دارد، به طوری که دنداتو و دینر^۵ (۱۹۸۶) نشان دادند که سالانه حدود ۱۰ میلیون دانش‌آموز در سطح پیش دانشگاهی و ۱۵ درصد دانشجویان دانشگاه‌های امریکا، اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲). گیودا و ولدلو (۱۹۸۹) اضطراب امتحان را نوعی واکنش ناخوشایند و هیجانی نسبت به موقعیت ارزیابی در مدرسه و کلاس تعریف کرده‌اند.

-
1. Chacon et al
 2. Chiang et al
 3. Niemann
 4. test anxiety
 5. Dendato & Diner

اضطراب امتحان یک حالت هیجانی یا احساسی ناخوشایند است که با مسائل رفتاری و فیزیولوژیکی توأم بوده و در امتحانات رسمی یا دیگر شرایط ارزیابی تجربه می‌شود (دوسک^۱، ۱۹۸۰). اضطراب امتحان به ارزیابی شناختی منفی، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان ایفا می‌کند (ساراسون، ۱۹۷۵؛ نقل از گلپور، ۱۳۸۵).

از جمله عواملی که می‌تواند در اضطراب امتحان دانشجویان نقش عمده‌ای داشته باشد، سبک‌های مقابله‌ای^۲ است. مقابله به روش‌هایی مورد استفاده برای اداره موقعیت‌های استرس‌زا تعریف شده است (موریس و همکاران^۳، ۲۰۰۳) و تلاش‌های رفتاری و هیجانی‌ای هستند که افراد برای غلبه، تحمل و کاهش اثرات حوادث استرس‌زای زندگی به کار می‌برند (اوکانر و اوکانر^۴، ۲۰۰۳؛ یای و همکاران^۵، ۲۰۰۵). در ادبیات پژوهشی مربوط به سبک‌های مقابله‌ای، بین دو نوع مقابله تمایز قائل شده است که عبارتند از: مقابله مسأله‌مدار^۶ و مقابله هیجان‌مدار^۷ (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۰). در مقابله مسأله‌مدار، پاسخهای هیجانی و رفتاری افراد در جهت مدیریت یا تغییر منابع استرس به کار برده می‌شوند. به عنوان مثال، طرح ریزی نقشه عملی و سعی در تکنیک‌های مطالعه جدید (کارور و همکاران^۸، ۱۹۸۹). در مقابله هیجان‌مدار افراد راهبردهایی را به کار می‌برند که پریشانی هیجانی آنها که با موقعیت‌های استرس‌زا در ارتباط است، را مدیریت نموده یا کاهش می‌دهد. به عنوان مثال پیشگویی و انجام فعالیت در مورد موقعیت استرس‌زا در آنان وجود ندارد (استرادرز و همکاران^۹، ۱۹۹۵). کویوس و ریرز^{۱۰}

-
1. Duske
 2. coping styles
 3. Morris et al
 4. O'Connor & O'Connor
 5. Yi et al
 6. problem-focused coping
 7. emotion focused coping
 8. Carver et al
 9. Struthers et al
 10. Kobus and Reyes

(۲۰۰۰) نشان دادند که دانشجویان بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر مسأله (از قبیل مقابله فعال و جستجوی حمایت اجتماعی) در مقایسه با راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر هیجان (برونریزی هیجانات، اجتناب و حواسپرتی) استفاده نمودند. یافته‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر هیجان با سطوح بالای پریشانی شخصی مرتبط هستند (بیاسلی و همکاران^۱، ۲۰۰۳) و نشان داده شده است که راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی یکی از راهبردهای مقابله‌ای است که توسط دانشجویانی به کار برده می‌شود که نمی‌توانند شرایط سخت و استرس‌زای دانشگاهی را تحمل نمایند (یای و همکاران، ۲۰۰۵). دانشجویان پسر ممکن است دیدگاه منفی‌ای در مورد جستجوی مراقبت‌های حرفه‌ای سلامت روان به عنوان یک راهبرد مقابله‌ای داشته باشند (لئونگ و همکاران^۲، ۱۹۹۵) و دانشجویان دختر در مقایسه با دیگر راهبردهای مقابله‌ای از جمله صحبت با دیگران در مورد مشکلات و بهره‌گرفتن از تجربیات قبلی، بیشتر از تدبیرهای حرفه‌ای استفاده کنند (گلوریا و همکاران^۳، ۲۰۰۵). کوهن و همکاران^۴ (۲۰۰۸) نشان دادند که مقابله هیجان‌مدار و مقلبله اجتنابی با اضطراب امتحان و نتایج منفی امتحان دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌دار دارد، در حالی که مقابله مسأله‌مدار با عملکرد مناسب در امتحان مرتبط است.

از جمله متغیرهای دیگری که می‌تواند نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان داشته باشد، حمایت اجتماعی^۵ است. حمایت اجتماعی ادارک شده، کمک‌ها و حمایت‌های اجتماعی والدین، دوستان و دیگر افراد مهم می‌باشد که فرد آنها را با توجه به شرایط اجتماعی و فردی خود درک می‌نماید (اروزکو^۶، ۲۰۰۷). حمایت اجتماعی پیش‌بین کننده مهمی برای اشتیاق

-
1. Beasley
 2. Leong
 3. Gloria
 4. Cohen et al
 5. social support
 6. Orozco

شغلی (فلورس و اوبراین^۱، ۲۰۰۲)، تعهد نسبت به دانشگاه (کنی و همکاران^۲، ۲۰۰۳)، پیشرفت تحصیلی (بولینگتون و آلبونا^۳، ۲۰۰۱؛ فرج الهی و معینی کیا، ۲۰۱۰) و کاهش نشانه‌های افسردگی (کنی و گالاگر^۴، ۲۰۰۲) است. همچنین مطالعات نشان می‌دهد که بین حمایت اجتماعی و سازگاری بهتر در دانشگاه (الوان و همکاران^۵، ۱۹۹۶)، موفقیت تحصیلی (زلاکویت^۶، ۲۰۰۵؛ کابرا و پادیا^۷، ۲۰۰۴) و ادراک مثبت نسبت به دانشگاه (گلوریا، ۱۹۹۵) ارتباط مثبت وجود دارد و با پریشانی شخصی (سولبرگ و ویلارئال^۸، ۱۹۹۷) ارتباط منفی دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که دانشجویان به ارزش‌های فامیلی در حمایت از خود گرایش بیشتری دارند (کیفه و همکاران^۹، ۱۹۷۸؛ مارین و مارین^{۱۰}، ۱۹۹۱) و والدین نقش مهم در حمایت از دانشجویان ای‌فا می‌کنند (گاندارا^{۱۱}، ۱۹۹۵). به عنوان مثال، والدین با کمک کردن به آنها در مقابله آنان با موقعیت‌های فشارزای زندگی نقش مؤثری دارند (گلوریا، ۱۹۹۷). حمایت از طرف دوستان نیز سهم عمده‌ای در کمک به بهزیستی دانشجویان دارد (رادریگاز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۳) و حمایت و ترغیب خانواده برای دانشجویانی که تمایل به توجه خانواده نسبت به تحصیل خویش دارند، مهم و ضروری است (زلاکویت، ۲۰۰۵). همچنین دانشجویان گزارش می‌کنند که خانواده آنان، مخصوصاً والدین و خواهر و برادر، نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی آنان در دانشگاه داشته‌اند (بولینگتون و آلبونا، ۲۰۰۱). در بعد رابطه حمایت اجتماعی با اضطراب امتحان تحقیق مرتبیطی صورت نگرفته است. اما پژوهش‌های مرتبط نشان می‌دهد که

1. Flores & O'Brien
2. Kenny et al
3. Bullington & Arbona
4. Gallagher
5. Alvan et al
6. Zalaquett
7. Cabrera & Padilla
8. Solberg & Villarreal
9. Keefe et al
10. Marin & Marin
11. Gandara
12. Rodriguez et al

حمایت اجتماعی به سازگاری دانشجویان با دانشگاه کمک نموده و باعث ارتقای عملکرد تحصیلی و کاهش استرس امتحان آنان می‌شود (هالامندریس و پاور^۱، ۱۹۹۹) و با سطوح پایین اضطراب صفت رابطه دارد (هارت و همکاران، ۱۹۹۱). همچنین نشان داده شده است که حمایت اجتماعی با سلامت روانی دانشجویان رابطه مثبت دارد (تجلی و همکاران^۲، ۲۰۱۰) و حمایت از طرف خانواده بهزیستی روان‌شناختی را پیش‌بینی نموده است، در حالی که حمایت از طرف دوستان و حمایت از طرف شخص مهم در این پیش‌بینی سهم نبوده است (گولاکتی^۳، ۲۰۱۰).

هدف مطالعه حاضر نقش سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی در تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین می‌باشد. این امر از این نظر که در تحقیقات داخلی و خارجی به طور منسجم مورد بررسی قرار نگرفته است از اهمیت ویژه برخوردار است و می‌تواند با تعیین متغیرهای متمایز کننده دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین از بین سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی نقش مهمی در پر کردن خلأ پژوهشی و تقویت علم داشته باشد. همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند مشاوران و روان‌شناسان مشغول به فعالیت در زمینه تحصیل دانشجویان را در جهت متغیرهای مرتبط با اضطراب امتحان هدایت کند.

روش

روش تحقیق در این مطالعه همبستگی می‌باشد. به این دلیل که هدف مطالعه حاضر نقش سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی در تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین بوده است. در این پژوهش متغیر اضطراب امتحان در دو بعد نگرانی و هیجان‌پذیری به عنوان متغیر ملاک و متغیرهای راهبردهای مقابله در دو بعد مسأله‌مدار و هیجان‌مدار و حمایت

1. Halamandaris & Power
2. Tajalli et al
3. Gülaçti

اجتماعی در سه بعد حمایت خانواده، دوستان و دیگر افراد مهم به عنوان متغیرهای پیش بین در نظر گرفته شده اند.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه پژوهشی این تحقیق را کل دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه تشکیل دادند که حداقل یک ترم تحصیلی را پشت سر گذاشته‌اند ($N=12000$). نمونه این پژوهش را ۴۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه تشکیل دادند، که براساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین ورودی‌های مختلف ۸۴، ۸۵، ۸۶ و ۸۷ دو ورودی به صورت تصادفی انتخاب و بعد در بین هر ورودی ۱۴ رشته کاردانی (۶ رشته) و کارشناسی (۸ رشته) انتخاب شدند و پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار دانشجویان کلاس‌های انتخاب شده قرار گرفت. نمونه آماری این پژوهش بر اساس فرمول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) بدست آمده است که به صورت زیر مصاحبه می‌شود:

$$s = \frac{z^2 N_p (1-p)}{d^2 (N-1) + Z^2 p(1-p)}$$

S = حجم نمونه. Z = مقدار متغیر نرمال با توجه به ضریب اطمینان $1-a$ که در شرایط سطح اطمینان ۰/۹۵ معادل ۱/۹۶ است.

N = حجم جامعه. p = نسبت افرادی که دارای صفتی معین هستند که معادل آن ۰/۵ در نظر گرفته می‌شود.

D = مقدار اشتباه مجاز که اغلب ۰/۰۵ است. (به نقل از خوی نژاد، ۱۳۸۰، ص ۳۳۲).

براساس این فرمول حجم نمونه در این پژوهش به صورت زیر محاسبه می‌شود:

$$s = \frac{(1/96)^2 (15000 \times 0/5)(0/5)}{(0/05 \times 0/05)(15000 - 1) + (1/96)^2 (0/05 \times 0/05)} = \frac{14406}{37/4975} = 384/087$$

بنابراین حجم نمونه در این پژوهش ۳۸۴ نفر بود، اما به دلایل مختلف از جمله افت آزمودنی‌ها و ... نمونه این پژوهش به ۴۰۰ نفر افزایش یافت. در نهایت بعد از جمع‌آوری پرسشنامه ۱۳ دانشجو به دلیل تکمیل ناقص پرسشنامه از نمونه حذف شدند و نمونه پژوهشی به ۳۸۷ نفر تقلیل داده شد.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات: ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:
الف- مقیاس مقابله‌ای دانشجویی: مقیاس سبک‌های مقابله دانشجویی توسط استرادرز و همکاران (۱۹۹۵) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۰ آیتم می‌باشد و دو زیر مقیاس مقابله مسأله مدار (PFC) و هیجان مدار (EFC) را می‌سنجد. هر کدام از این زیر مقیاس‌ها دارای ۱۵ آیتم می‌باشد. آزمودنی به هر آیتم آن براساس مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت از ۱ (به شدت نامشخص) تا ۱۰ (به شدت مشخص) پاسخ می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که مقیاس سبک‌های مقابله‌ای دانشجویی دارای پایایی و اعتبار خوبی می‌باشد و با انگیزش و عملکرد رابطه دارد. استرادرز و همکاران (۱۹۹۵) نشان دادند که همبستگی کلی این مقیاس با پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای فولکمن و لازاروس ۰/۶۴ و ضریب پایایی بازآزمایی این مقیاس بعد از دو ماه برابر با ۰/۷۳ بوده است. در پژوهش استرادرز و همکاران (۱۹۹۵) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، زیر مقیاس مقابله مسأله مدار و مقابله هیجان مدار به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۰ و ۰/۷۰ گزارش شده است.

ب- مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده: این مقیاس توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۸) ساخته شده است و دارای ۱۲ آیتم می‌باشد. این مقیاس حمایت اجتماعی را در سه بعد خانواده، دوستان و دیگر افراد مهم می‌سنجد. هر بعد این مقیاس دارای ۴ آیتم می‌باشد. آزمودنی به هر آیتم آن روی مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (۱= کاملاً مخالف و ۷= کاملاً موافق) پاسخ می‌دهد. آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعه زیمت و همکاران (۱۹۸۸) برای زیر مقیاس‌های دیگر افراد مهم، خانواده و دوستان به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ بوده است.

در مطالعه ادواردز^۱ (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ آن برای بعد خانواده ۰/۸۸، دوستان ۰/۹۰ و دیگر افراد مهم ۰/۶۱ گزارش شده است. در مطالعه اروزکو (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ برای بعد دیگر افراد مهم ۰/۹۵، خانواده ۰/۸۶ و دوستان ۰/۹۳ گزارش شده است.

ج) پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیل برگر: پرسشنامه اضطراب امتحان توسط اسپیل برگر (۱۹۸۰) ساخته شده است. پرسشنامه اضطراب دارای ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان‌ها را توصیف می‌کند و دارای دو خرده آزمون «نگرانی» و «هیجان پذیری» است. آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای «تقریباً هرگز»، «گاهی اوقات»، «اغلب اوقات» و «تقریباً همیشه» به هر ماده آن پاسخ می‌گوید. نمره بالا در این پرسشنامه نشان دهنده اضطراب امتحان بالا است و حداقل و حداکثر نمره فرد در این آزمون به ترتیب ۲۰ و ۸۰ می‌باشد. اسپیل برگر این پرسشنامه را در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان و دانشجویان ساخت و اعتباریابی کرده است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۳). در پژوهش ابوالقاسمی (۱۳۸۱) ضرایب پایایی همسانی درونی، تصنیف و بازآزمایی (بعد از یک ماه) این پرسشنامه خوب و رضایت بخش گزارش شده است. پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیل برگر با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استوپز (۱۹۷۸) در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. همبستگی خرده مقیاس نگرانی این پرسشنامه با خرده مقیاس نگرانی موريس و لیبرت (۱۹۶۷) در پسران و دختران، به ترتیب، ۰/۷۳ و ۰/۶۹ گزارش شده است و خرده مقیاس هیجان پذیری این پرسشنامه با خرده مقیاس هیجان پذیری موريس و لیبرت در پسران و دختران، به ترتیب، رابطه ۰/۷۷ و ۰/۸۵ بدست آمده است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۳).

در این پژوهش پس از انتخاب نمونه پژوهشگر به محل برگزاری کلاس‌های آموزش دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه مراجعه نموده و با مراجعه به کلاس‌های انتخاب شده براساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، بعد از توضیح هدف پژوهش از دانشجویان کلاس‌ها خواسته شد که پرسشنامه‌های تحقیق را با دقت تکمیل نمایند و تا حد امکان به تمام سؤالات

1. Edwards

پاسخ دهند. هر آزمودنی حدود ۳۰ دقیقه در محل برگزاری کلاس‌ها به صورت انفرادی پرسشنامه‌های تحقیق را تکمیل می‌نمود. سرانجام داده‌های جمع آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و روش‌های ضریب همبستگی و تحلیل ممیز مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. لازم به ذکر است که تقسیم دانشجویان به دو گروه دارای اضطراب امتحان بالا و پایین براساس میانگین بالا و پایین در اضطراب امتحان بوده است. به این معنی که دانشجویان دارای نمره بالاتر از ۴۳/۳۳ در پرسشنامه اضطراب امتحان در گروه دارای اضطراب امتحان بالا و دانشجویان دارای نمره پایین‌تر از ۴۳/۳۳ در گروه دارای اضطراب امتحان پایین قرار داده شدند.

یافته‌ها

جدول ۱. توزیع فراوانی آزمودنی‌های پژوهش بر اساس جنسیت، مقطع تحصیلی و وضعیت تأهل به تفکیک سال

ورود به دانشگاه

کل		ورودی سال ۸۶		ورودی سال ۸۵		متغیرهای جمعیت شناختی	
۵۴/۵	۲۱۱	۵۴/۰	۱۱۴	۴۶/۰	۹۷	مؤنث	جنسیت
۴۵/۵	۱۷۶	۴۸/۳	۸۵	۵۱/۷	۹۱	مذکر	
۱۰۰/۰	۳۸۷	۵۱/۴	۱۹۹	۴۸/۶	۱۸۸	کل	
۴۷/۳	۱۸۳	۴۸/۶	۸۹	۵۱/۴	۹۴	کاردانی	مقطع تحصیلی
۵۲/۷	۲۰۴	۴۹/۵	۱۰۱	۵۰/۵	۱۰۳	کارشناسی	
۱۰۰/۰	۳۸۷	۴۹/۱	۱۹۰	۵۰/۹	۱۹۷	کل	
۷۱/۳	۲۷۶	۵۱/۱	۱۴۱	۴۸/۹	۱۳۵	مجرد	وضعیت تأهل
۲۸/۷	۱۱۱	۵۳/۲	۵۹	۴۶/۸	۵۲	متأهل	
۱۰۰/۰	۳۸۷	۵۱/۷	۲۰۰	۴۸/۳	۱۸۷	کل	

همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است در میان آزمودنی‌های پژوهش ۴۸/۳ درصد ورودی سال ۱۳۸۵ و ۵۱/۷ درصد ورودی سال ۱۳۸۶ بوده‌اند. همچنین از میان کل آزمودنی‌ها از نظر جنسیت ۵۴/۵ درصد مؤنث و ۴۵/۵ درصد مذکر، از نظر مقطع تحصیلی ۴۷/۳ درصد در

مقطع کاردانی و ۵۲/۷ درصد در مقطع کارشناسی و از نظر وضعیت تأهل ۷۱/۳ درصد مجرد و ۲۸/۷ درصد متأهل بوده‌اند.

جدول ۲. نتایج همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه سبکهای مقابله‌ای و حمایت اجتماعی با اضطراب امتحان

متغیرهای ملاک			SD	میانگین	متغیرهای پیش‌بین	
اضطراب امتحان	هیجان‌پذیری	نگرانی				
۰/۵۱۴**	۰/۵۶۸**	۰/۴۳۶**	۱۱/۳۲	۱۰۲/۸۴	سبک مقابله هیجان مدار	متغیرهای پیش‌بین
-۰/۴۱۸**	-۰/۴۲۷**	-۰/۳۴۶**	۱۰/۹۹	۱۰۸/۶۵	سبک مقابله مسأله مدار	
-۰/۰۵۶	-۰/۱۳۸*	-۰/۰۷۲	۲/۲۰	۱۲/۱۷۵	حمایت از طرف دوستان	
-۰/۳۸۵**	-۰/۳۷۱**	-۰/۳۵۸**	۳/۱۲	۱۳/۵۰	حمایت از طرف خانواده	
-۰/۱۸۳*	۰/۲۸۶**	-۰/۱۲۸*	۳/۳۸	۱۲/۴۹	حمایت از طرف اشخاص مهم	
-۰/۳۳۴**	۰/۴۱۷**	-۰/۲۹۳**	۵/۸۳	۳۸/۱۷	حمایت اجتماعی	
			۵/۵۹	۲۰/۷۳	نگرانی	متغیرهای ملاک
			۵/۱۸	۲۲/۱۷۵	هیجان‌پذیری	
			۱۰/۳۴	۴۳/۳۳	اضطراب امتحان	

(**=P<0.05, ***=P<0.01)

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین و ملاک را نشان می‌دهد. همچنین نتایج این جدول نشان می‌دهد که بین سبک مقابله هیجان مدار با نگرانی ($r=0/436$)، هیجان‌پذیری ($r=0/568$) و اضطراب امتحان ($r=0/514$) و بین سبک مقابله مسأله مدار با نگرانی ($r=-0/346$)، هیجان‌پذیری ($r=-0/427$) و اضطراب امتحان ($r=-0/418$) رابطه معنی دار وجود دارد. همچنین بین حمایت از طرف دوستان با هیجان‌پذیری ($r=-0/138$)، بین حمایت از طرف خانواده با نگرانی ($r=-0/358$)، هیجان‌پذیری ($r=-0/371$) و اضطراب امتحان ($r=-0/385$)، بین حمایت از طرف اشخاص مهم با نگرانی ($r=-0/128$)، هیجان‌پذیری ($r=-0/286$) و اضطراب امتحان ($r=-0/183$) و بین حمایت اجتماعی با نگرانی ($r=-0/293$)، هیجان‌پذیری ($r=-0/417$) و اضطراب امتحان ($r=-0/334$) رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول ۳. خلاصه نتایج موفقیت تابع تشخیص برای پیش بینی عضویت گروهی (اضطراب امتحان بالا و پایین)

کل	عضویت گروه پیش بینی شده		گروه
	اضطراب امتحان پایین	اضطراب امتحان بالا	
۰/۷۰	۳۳/۵	۶۶/۵	اضطراب امتحان بالا
	۷۵/۵	۲۴/۵	اضطراب امتحان پایین

همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد تابع تشخیص برای ۰/۷۰ از موارد مربوط به به طور موفقیت آمیزی تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین پیش بینی نموده است. همچنین نتایج این جدول نشان می‌دهد که تحلیل ممیز ۶۶/۵ درصد از دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و ۷۵/۵ درصد از دانشجویان دارای اضطراب امتحان پایین را به درستی پیش بینی نموده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک عاملی برای مقایسه هر یک از متغیرهای پیش بین در دو گروه دانشجویان دارای

اضطراب امتحان بالا و پایین و میزان هر یک از متغیرها در تابع تشخیص

متغیر	گروه	میانگین	F	df _۱	df _۲	p	سهم هر متغیر در تابع تشخیص
سبک مقابله هیجان مدار	اضطراب امتحان بالا	۱۰۷/۰۱ ± ۸/۸	۳۷/۳۳۵	۱	۳۸۵	۰/۰۰۱	-۰/۷۲۴
	اضطراب امتحان پایین	۱۰۰/۱۷ ± ۱۱/۸					
سبک مقابله مسأله مدار	اضطراب امتحان بالا	۱۰۴/۲۳ ± ۹/۲۶	۴۰/۷۱	۱	۳۸۵	۰/۰۰۱	۰/۷۹۲
	اضطراب امتحان پایین	۱۱۱/۴۸ ± ۱۱/۰۸					
حمایت از طرف دوستان	اضطراب امتحان بالا	۱۲/۰۵ ± ۲/۷۷	۰/۷۶۷	۱	۳۸۵	۰/۳۸۲	۰/۱۰۴
	اضطراب امتحان پایین	۱۲/۲۵ ± ۱/۷۵					
حمایت از طرف خانواده	اضطراب امتحان بالا	۱۲/۸۵ ± ۲/۶۵	۱۰/۷۲	۱	۳۸۵	۰/۰۱	۰/۳۸۸
	اضطراب امتحان پایین	۱۳/۹۲ ± ۳/۳۲					
حمایت از طرف اشخاص مهم	اضطراب امتحان بالا	۱۲/۸۲ ± ۲/۵۱	۲/۲۵	۱	۳۸۵	۰/۱۳۴	۰/۱۷۸
	اضطراب امتحان پایین	۱۲/۲۹ ± ۳/۸۳					

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بین دو گروه دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین در سبک مقابله هیجان مدار، سبک مقابله مسأله مدار و حمایت از طرف خانواده تفاوت معنی دار وجود دارد. اما در دو گروه بالا حمایت از طرف دوستان و حمایت از طرف شخص مهم متفاوت نبوده است. بنابراین به صورت کلی مقدار تابع تشخیص برای دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین متفاوت است ($p=0/001$ ، $df=5$ ، $\chi^2=94/64$) و $p=0/844$ (لامبدای ویلکز). به عبارت دیگر میانگین سبک مقابله هیجان مدار در دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و سبک مقابله مسأله مدار و حمایت از طرف خانواده در دانشجویان دارای اضطراب امتحان پایین بیشتر بوده است. اما بین میانگین حمایت از طرف دوستان و حمایت شخص مهم در دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین تفاوت معنی دار مشاهده نشد. همچنین نتایج این جدول نشان می‌دهد که هر یک از متغیرهای سبک مقابله هیجان مدار ($-0/724$)، مسأله مدار ($0/792$)، حمایت دوستان ($0/104$)، حمایت خانواده ($0/388$) و حمایت فرد مهم ($0/178$) در تابع تشخیص سهم بوده‌اند. به این معنی که سهم سبک مقابله هیجان مدار به صورت منفی و مقابله هیجان مدار و حمایت خانواده به صورت مثبت در تشخیص دانشجویان دارای اضطراب بالا و پایین معنی دار بوده است. این به این معنی است که اضطراب امتحان بالا در دانشجویان دارای سبک مقابله مسأله مدار و درک حمایت از طرف خانواده کمتر است، اما در دانشجویان دارای سبک مقابله‌ای هیجان مدار بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که بین سبک مقابله هیجان مدار با نگرانی، هیجان‌پذیری و اضطراب امتحان رابطه مثبت معنی دار و بین سبک مقابله مسأله مدار با نگرانی، هیجان‌پذیری و اضطراب امتحان رابطه منفی معنی دار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های کوهن و همکاران (۲۰۰۸) همخوان است که نشان دادند مقابله هیجان مدار با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه مثبت و معنی دار دارد، در حالی که مقابله مسأله مدار با عملکرد مناسب در امتحان و مرتبط بوده است. این نتیجه

می‌تواند در راستای یافته‌های یای و همکاران (۲۰۰۵) باشد که نشان دادند راهبردهای مقابله‌ای منفی (از جمله اجتناب) توسط دانشجویانی به کار برده می‌شود که نمی‌توانند شرایط سخت و استرس‌زای دانشگاهی را تحمل نمایند. همچنین این یافته می‌تواند در راستای یافته‌های بیاسلی و همکاران (۲۰۰۳) باشد که نشان دادند سبک مقابله هیجان‌مدار با سطوح بالای پریشانی شخصی مرتبط است.

به دلیل رابطه منفی سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار با اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن می‌توان گفت چون در مقابله مسأله‌مدار، پاسخ‌های هیجانی و رفتاری افراد در جهت مدیریت یا تغییر منابع استرس به کار برده می‌شوند (کارور و همکاران، ۱۹۸۹)، بنابراین افرادی که دچار اضطراب امتحان می‌شوند جهت مقابله با آن از راهبردهایی از جمله طرح ریزی نقشه‌های عملی و تکنیک‌های مطالعه جدید (کارو و همکاران، ۱۹۸۹) استفاده می‌کنند و از این طریق اضطراب خود را نسبت به امتحان و موقعیت امتحان کاهش می‌دهند. به عبارت دیگر می‌توان گفت که استفاده از راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار دانشجویان را به وارد شدن در مسأله یا مشکل اضطراب امتحان و استرس‌های تحصیلی وارد می‌کند، تا از این طریق نگرانی در مورد امتحان و اضطراب امتحان خویش را کاهش دهند. چون سبک مقابله هیجان‌مدار با اضطراب امتحان رابطه مثبت داشته است، در توجیه آن می‌توان گفت افراد دارای سبک مقابله هیجان‌مدار راهبردهایی را به کار می‌برند که پریشانی هیجانی آنان را کاهش می‌دهد و از پیشگویی موقعیت استرس‌زا و انجام فعالیت در مورد آن موقعیت امتناع می‌ورزند (استرادرز و همکاران، ۱۹۹۵)، بنابراین هنگام مواجهه با موقعیت امتحان با پاک کردن صورت مسأله یعنی پریشانی هیجانی خود سعی در کنترل آن دارند و از راهبردهای عملی مقابله با اضطراب امتحان از جمله خواندن دروس و مطالعات جدید در مورد دروس پرهیز می‌کنند. بنابراین آنها با کاهش احساسات ظاهری خود نسبت به امتحان و اضطراب امتحان درگیری هیجانی خود را افزایش می‌دهند که این امر نه تنها اضطراب امتحان آنان را کاهش نمی‌دهد بلکه باعث افزایش آن نیز می‌شود.

همچنین نتایج نشان داد که بین حمایت از طرف دوستان با هیجان‌پذیری، بین حمایت از طرف خانواده، حمایت از طرف شخص مهم و حمایت اجتماعی کلی با نگرانی، هیجان‌پذیری و اضطراب امتحان رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. با توجه به آنکه در ادبیات پژوهشی به رابطه مستقیم حمایت اجتماعی با اضطراب امتحان اشاره نشده است، می‌توان گفت که این نتیجه می‌تواند در راستای یافته‌های هالامندریس و پاور (۱۹۹۹) باشد که نشان دادند حمایت اجتماعی به سازگاری دانشجویان با دانشگاه کمک می‌نماید و باعث ارتقای عملکرد تحصیلی و کاهش استرس امتحان آنان می‌شود. همچنین می‌تواند در راستای یافته‌های هارت و همکاران (۱۹۹۱) مبنی بر رابطه حمایت اجتماعی با سطوح پایین اضطراب صفت، باشد. در جای دیگر می‌توان گفت چون یافته‌های قبلی نشان دادند حمایت اجتماعی با سلامت روانی رابطه مثبت دارد (تجلی و همکاران، ۲۰۱۰) و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی نقش مؤثری دارد (گولاکتی، ۲۰۱۰)، این نتیجه در راستای تحقیقات این پژوهشگران است.

در توجیه این یافته می‌توان گفت چون بر اساس ادبیات پژوهشی حمایت اجتماعی پیش‌بین‌کننده مهمی برای اشتیاق شغلی (فلورس و اوبراین، ۲۰۰۲)، تعهد نسبت به دانشگاه (کنی و همکاران، ۲۰۰۳)، پیشرفت تحصیلی (بولینگتون و آلبونا، ۲۰۰۱؛ فرجالهی و معینی‌کیا، ۲۰۱۰) و موفقیت تحصیلی (زلاکویت، ۲۰۰۵؛ کابرا و پادایلا، ۲۰۰۴) است، بنابراین می‌تواند در کاهش اضطراب امتحان نقش داشته باشد. زیرا اضطراب امتحان نقش منفی‌ای در پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی (ساراسون، ۱۹۷۵؛ نقل از گلپور، ۱۳۸۵) دارد. به عبارت دیگر، چون دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی از نظر مالی بیشتر تحت حمایت والدین هستند و به دلیل اینکه باید جوابگوی حمایت مالی و حتی حمایت عاطفی خانواده نسبت به تحصیل خویش باشند، سعی می‌کنند در مقابله با اضطراب امتحان راهبردهای مناسبی از جمله تجزیه و تحلیل منطقی موقعیت امتحان و مطالعه دروس را برگزینند و این امر به احتمال زیاد کاهش اضطراب امتحان آنان را به دنبال دارد.

همچنین در بعد حمایت دوستان و افراد مهم دیگر می‌توان گفت که دانشجویان به احتمال زیاد هنگام اضطراب امتحان و برخورد با مشکلات تحصیلی سعی می‌کنند از حمایت دوستان خود که در درس و تحصیل نسبت به آنها بهتر عمل می‌کنند، بهره‌مند شوند و هنگام برخورد با مشکلات بیشتر در زمینه مسائل درسی و امتحان که اضطراب آور است، به افراد مهم دیگر از جمله اساتید مجرب دانشگاه روی آورند و از حمایت‌های تحصیلی و توصیه‌های آنان در جهت مطالعه بهتر دروس بهره‌مند می‌شوند و از این طریق با موقعیت اضطراب امتحان مقابله می‌کنند.

نتایج تحلیل ممیز با روش گام به گام نشان داد که نقش سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین معنی‌دار بوده است. به این معنی که تابع تشخیص برای ۰/۷۰ از موارد به طور موفقیت آمیزی پیش‌بینی انجام داده و راهبردهای مقابله‌ای و حمایت اجتماعی ۶۶/۵ درصد از دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و ۷۵/۵ درصد از دانشجویان دارای اضطراب امتحان پایین را به درستی متمایز نموده است. به عبارت دیگر، نتایج تحلیل ممیز نشان داد که سبک مقابله مسئله‌مدار و حمایت از طرف خانواده به صورت مثبت و سبک مقابله هیجان‌مدار به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده دانشجویان در دو گروه دارای اضطراب امتحان بالا و پایین بوده‌اند. این به این معنی است که سبک مقابله مسئله‌مدار و حمایت از طرف خانواده در افراد دارای اضطراب امتحان بالا و سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار در افراد دارای اضطراب امتحان پایین بیشتر بوده است و این سه متغیر به طور معنی‌داری توانسته‌اند دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین را متمایز کنند.

این نتیجه با یافته‌های کوهن و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر اینکه مقابله هیجان‌مدار و با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه مثبت و مقابله مسئله‌مدار با عملکرد مناسب در امتحان رابطه منفی دارد، همخوان است. همچنین این یافته می‌تواند در راستای یافته‌های قبلی باشد که نشان دادند راهبردهای مقابله‌ای منفی توسط دانشجویانی که شرایط سخت و استرس‌زای دانشگاهی را تحمل نمی‌نمایند، بکار برده می‌شود (یای و همکاران، ۲۰۰۵) و سبک مقابله هیجان‌مدار با سطوح بالای پریشانی شخصی مرتبط است (بیاسلی و همکاران، ۲۰۰۳). بنابراین بر اساس این



یافته می‌توان گفت افراد دارای اضطراب امتحان بالا بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای هیجان مدار استفاده می‌کنند در حالی که افراد دارای اضطراب امتحان پایین از سبک مقابله‌ای مسأله مدار استفاده می‌کنند.

براساس ادبیات پژوهشی نشان داده شده است که راهبردهای مقابله مؤثر رشد مثبت افراد را تسهیل می‌نماید و راهبردهای مقابله‌ای غیر مؤثر افراد را در معرض مشکلات هیجانی و رفتاری قرار می‌دهد (بنسون و دیترا^۱، ۱۹۹۲) و پریشانی‌های روان‌شناختی در دانشجویان را به همراه دارد (لی و لایو^۲، ۲۰۰۱)، بنابراین می‌توان گفت که این دو راهبرد مقابله‌ای می‌توانند بین دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و دانشجویان دارای اضطراب پایین تمیز قائل شوند. چون اضطراب امتحان به عنوان یک پریشانی روان‌شناختی و یک مشکل هیجانی در نظر گرفته شده است این قابل توجه است. همچنین می‌توان گفت که این نتیجه از این نظر که نشان داده شده مقابله مسأله مدار و عملی باعث مقابله بهتر با حوادث استرس‌زا می‌شود (کوبوس و ریس^۳، ۲۰۰۰) و انگیزش و عملکرد دانشجویان را نسبت به استرس تحصیلی بالا می‌برد (استرودرز و همکاران^۴، ۱۹۹۹) و سبک مقابله هیجان‌مدار روشی ناسازگار و غیر عملی برای مقابله با مشکلات روان‌شناختی است (کمبل - سیلز و همکاران^۵، ۲۰۰۶) قابل توجه است.

با توجه به آنکه حمایت خانواده در تابع تشخیص، دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین را از هم متمایز نموده است و میانگین آن در دانشجویان دارای اضطراب امتحان پایین بیشتر از دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا بوده است، می‌توان گفت که این نتیجه می‌تواند در راستای یافته‌های هالامندریس و پاور (۱۹۹۹) باشد که نشان دادند حمایت اجتماعی به سازگاری دانشجویان با دانشگاه کمک می‌نماید و باعث ارتقای عملکرد تحصیلی و کاهش استرس امتحان آنان می‌شود. در توجه این یافته می‌توان گفت که چون تعامل منفی والد-

-
1. Benson & Deeter
 2. Lee & Liu
 3. Kobus and Reyes
 4. Struthers et al
 5. Campbell-Sills et al

فرزندی به طور ظریفی با تحول اضطراب امتحان مرتبط است (دوسک، ۱۹۸۰) و احساس شکست در یکی از والدین به ویژه زمانی که فرزند آنان در موقعیت حل مسأله است، یک حمایت هیجانی منفی برای فرزند فراهم می‌کند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۲)، بنابراین به احتمال زیاد حمایت اجتماعی والدین دلیلی بر تعامل مناسب والدین با فرزندان خویش است و حمایت‌های آنان (مخصوصاً حمایت‌های مالی و هیجانی) در دوره دانشجویی باعث کاهش اضطراب امتحان در آنان می‌شود. زیرا از نظر دانشجویان والدین به عنوان منبعی حیاتی هستند که حمایت (گلوریا، ۱۹۹۷؛ کنی و همکاران، ۲۰۰۳) و دلگرمی (فیشر و پادماویدججا، ۱۹۹۹) را فراهم می‌کنند و علائق شغلی و تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (بولینگتون و آربونا، ۲۰۰۱؛ مک وایر و همکاران، ۱۹۹۸؛ فیلیپس و همکاران، ۲۰۰۱).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش تقسیم دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین براساس میانگین بالا و پایین در پرسشنامه اضطراب امتحان بوده است. زیرا ممکن است روش‌های مناسب دیگر غیر از نمره میانگین برای این تقسیم بندی تغییراتی را در نتایج پژوهش ایجاد نماید. همزمان نبودن انجام این تحقیق با فصل امتحانات محدودیت دیگر این پژوهش می‌باشد و این موضوع از این نظر که در موقعیت امتحان، ممکن است تغییراتی در میانگین اضطراب امتحان دانشجویان حاصل شود مهم و ضروری است. با توجه به محدودیت‌های بالا، نتایج این پژوهش اطلاعات مهم و معنی‌داری را در خصوص رابطه سبک‌های مقابله و حمایت اجتماعی با اضطراب امتحان دانشجویان و نقش متغیرهای پیش‌بین در تمیز دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا و پایین بدست می‌دهد و بر اساس نتایج پیشنهاد می‌شود که به نقش و اهمیت سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان توجه شود و نقش این متغیرها در اضطراب امتحان از طریق کارگاه‌های آموزشی برجسته شود.

-
1. Fisher & Padmawidjaja
 2. Bullington & Arbona
 3. McWhirter, Hackett, & Bandalos
 4. Phillips, Christopher-Sisk, & Gravino

همچنین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های دنباله‌رو همزمان بودن تحقیق با فصل امتحانات مد نظر قرار گیرد و در خصوص رابطه حمایت اجتماعی با اضطراب امتحان تعمیم نتایج با احتیاط انجام شود زیرا در پژوهش حاضر برای اولین بار به این امر پرداخته شده و تکرار این نتیجه در پژوهش‌های دنباله‌رو لازم و ضروری است.

منابع فارسی

- ابوالقاسمی عباس. (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان*. اردبیل: انتشارات نیک آموز.
- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۳). اثر بخشی دو روش درمانی آموزش ایمن سازی در مقابل استرس و حساسیت زدایی منظم در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان دوم دبیرستان شهرستان اهواز. *مجله روان‌شناسی*، سال هشتم. شماره ۲۹. ص ۲۱-۳.
- خوی نژاد، غلامرضا. (۱۳۸۰). *روش‌های پژوهش در علوم تربیتی*. تهران: انتشارات سمت.
- گلپور، رضا. (۱۳۸۵). تعیین میزان شیوع اضطراب امتحان در میان دانش آموزان و مقایسه اثر بخشی دو روش بازسازی شناختی و آموزش کنترل توجه بر کاهش اضطراب امتحان. دانشگاه محقق اردبیلی: *پایان نامه کارشناسی ارشد*.

منابع انگلیسی

- Alvan, S. L. J., Belgrave, F. Z., & Zea, M. C. (1996). Stress, social support, and college adjustment among Latino students. *Cultural Diversity and Mental Health*, 2(3), 193-203.
- Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34, 77-95.
- Benson, L. T., & Deeter, T. E. (1992). Moderators of the relation between stress and depression in adolescents. *The School Counselor*, 39, 189-194.
- Bullington, R. L., & Arbona, C. (2001). Career development tasks of Mexican American adolescents: An exploratory study. *Journal of Career Development*, 28(2), 139-106.
- Cabrera, N. L., & Padilla, A. M. (2004). Entering and succeeding in the "Culture of College": The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 152-170.

- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585-599.
- 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), 267-283.
- Chacon, M. A. Cohen, E. G. & Strover, S. (1986). Chicanas and Chicanos: Barriers to progress in higher education. In M. A. Olivas (Ed.), *Latino College Students* (pp. 296-234). New York: Teacher's College Press, Columbia University.
- Chiang, L., Hunter, C. D., & Yeh, C. J. (2004). Coping attitudes, sources, and practices among Black and Latino college students. *Adolescence*, 39(156), 793-815.
- Cohen M, Ben-Zur, H & Rosenfeld, ML (2008). Sense of Coherence, Coping Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance Among College Students. *International Journal of Stress Management*, 15(3): 289-303.
- Dusek, J. A (1980). The development of test anxiety in children. In. I. G. Sarason (ED), *test anxiety: theory, research and application* (pp.87-110). Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Edwards, L. M. (2004). Measuring perceived social support in Mexican American Youth: Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 187-194.
- Farajollahi M, Moenikia M. (2010). The study of relation between students support services and distance students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 4451-4456.
- Fisher, T. A., & Padmawidjaja, I. (1999). Parental influences on career development perceived by African American and Mexican American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27(3), 136-152.
- Flores, L. Y., & O'Brien, K. M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of the social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), 14-27.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Gandara, P. (1995). *Over the ivy wall: The educational mobility of low-income Chicanos*. Albany: State University of New York Press.
- Gloria, A. M. (1997). Chicana academic persistence: Creating a university-based community. *Education & Urban Society*, 30, 107-121.
- Gloria, A. M., Castellanos, J., & Orozco, V. (2005). Perceived educational barriers, cultural fit, coping responses, and psychological well-being of Latina undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 161-183.
- Gülaçti, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 3844-3849.
- Halamandaris KF, Power KG (1999). Individual differences\ social support and coping with the examination stress] A study of the psychosocial and academic adjustment of _rst year home students. *Personality and Individual Differences* 15: 554-574.



- Hart KE, Hittner, JB and Kerry C. Paras KC (2004). Sense of coherence, trait anxiety, and the perceived availability of social support. *Journal of Research in Personality*; 25(2):137-145.
- Keefe, S. E., Padilla, A. M., Carlos, M. L. (1979). The Mexican-American. extended family as an emotional support system. *Human Organization*, 38(2), 144-152.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 142-155.
- Kenny, M. E., Gallagher, L. A., Alvarez-Salvat, R., & Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically inner-city youth. *Adolescence*, 37(145), 161-182.
- Kobus, K., & Reyes, O. (2000). A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(2), 163-178.
- Kobus, K., & Reyes, O. (2000). A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(2), 163-178.
- Lee, R. M., & Liu, H. T. T. (2001). Coping with intergenerational family conflict: Comparison of Asian American, Hispanic, and European American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 410-419.
- Leong, F. T. L., Wagner, N. S., & Tata, S. P. (1995). Racial and ethnic variations in helping-seeking attitudes. In J. G. Ponterotto et al. (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling* (pp. 415-438). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Marin, G., & Marin, B. V. (1991). *Research with Hispanic populations*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- McWhirter, E. H., Hackett, G., & Bandalos, D. L. (1998). A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 166-181.
- Morris, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37, 3-8.
- Niemann, Y. F., Romero, A., & Arbona, C. (2000). Effects of cultural orientation on the perception of conflict between relationship and education goals for Mexican American college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 46-63.
- O'Connor, R. C., & O'Connor, D. B. (2003). Predicting hopelessness and psychological distress: The role of perfectionism and coping. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 362-372.
- Orozco, V. (2007). *Ethnic Identity, Perceived Social Support, Coping Strategies, University Environment, Cultural Congruity, and Resilience of Latina/o College Students*. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University. The Ohio State University, 2007.

- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193-213.
- Rodriguez, N., Mira, C. B., Myers, H. F., Morris, J. K., & Cardoza, D. (2003). Family or Friends: Who plays a greater supportive role for Latino college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*? 9(3), 236-250.
- Solberg, V. S., & Villarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 182-201.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., Menec, V. H., Schonwetter, D. J., Hechter, F. J., Winberg, L., & Hunter, A. (1995). Assessing dispositional coping strategies in college students: A domain-specific measure. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. April 18-22.
- Tajalli P Sobhi A, Ganbaripناه, A (2010). The relationship between daily hassles and social support on mental health of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5: 99–103.
- Yi, J. P., Smith, R. E., & Vitaliano, P. P. (2005). Stress-resilience, illness, and coping: A person-focused investigation of young women athletes. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(3), 257-265.
- Zalaquett, C. P. (2005). Study of successful Latina/o students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(1), 35-47.
- 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.