

## Gender and academic stress: A model for moderating effects in cultural context

Shokri O. PhD<sup>✉</sup>, Koromi-Nuri R. PhD<sup>1</sup>, Farahani MN. PhD<sup>2</sup>, Moradi A. PhD<sup>2</sup>

<sup>✉</sup>*Department of Psychology, Faculty of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*

<sup>1</sup>*Department of Psychology, Orebro University, Sweden*

<sup>2</sup>*Department of Psychology, Faculty of Psychology & Educational Sciences,  
Kharazmi University, Tehran, Iran*

Received: 2012.2.15

Accepted: 2013.4.9

### Abstract

**Introduction:** This study examined the moderating effect of cultural contexts in the relationship between gender and academic stress among male and female Iranian and Swedish university students.

**Method:** The Academic Stress Questionnaire (ASQ) was administered to 212 students (112 Iranian (32 male and 78 female) and 100 Swedish (29 male and 71 female)). Linear Regression analysis was used for data analysis.

**Results:** The results of regression analysis indicated that there was a significant positive correlation between gender and academic stress among Iranian and Swedish students. Results also indicated that the relationship between gender and academic stress was not moderated by cultural context. However, gender was found to be a strong predictor for academic stress for Iranian students in comparison with Swedish ones.

**Conclusion:** Although these findings showed that the relationship between gender and academic stress was not moderated by cultural context, obvious differences in predictive values of standardized regression of academic stress by gender among Iranian and Swedish students support theoretical assumptions underlying transactional theory of stress and expectation theory of sexual role.

**Key Words:** Academic Stress, Sexual Differences, Cultural Differences, Moderating Effect Model

## جنسیت و استرس تحصیلی: آزمون الگوی اثرات تعدیل کننده بافت فرهنگی

امید شکری<sup>✉</sup>، رضا کرمی نوری<sup>۱</sup>، محمدنقی فراهانی<sup>۲</sup>، علیرضا مرادی<sup>۲</sup>

<sup>✉</sup> گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

<sup>۱</sup> گروه روانشناسی، دانشگاه اربوه، سوئد

<sup>۲</sup> گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۱/۲۶

### چکیده

**مقدمه:** مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش تعدیل کننده بافت‌های فرهنگی در رابطه بین جنس و استرس تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر ایرانی و سوئدی انجام شد.

**روش:** ۲۱۲ دانشجو (۱۱۲ ایرانی (۳۴ پسر و ۷۸ دختر) و ۱۰۰ سوئدی (۲۹ پسر و ۷۱ دختر) به پرسشنامه استرس تحصیلی (ASQ) پاسخ دادند. به منظور آزمون نقش تعدیل کننده بافت‌های فرهنگی در رابطه بین جنس و استرس تحصیلی از دو طرح تحلیل رگرسیون خطی استفاده شد.

**یافته‌ها:** نتایج الگوهای تحلیل رگرسیون نشان داد که در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی رابطه بین جنس و استرس تحصیلی مثبت و معنادار بود. مقایسه ضرایب رگرسیونی استاندارد شده عامل جنس در تبیین سطوح تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی نشان داد که عنصر بافتی فرهنگ در رابطه بین جنس و استرس تحصیلی فاقد نقش تعدیل‌گری می‌باشد. با این وجود، نتایج نشان داد که در بین دانشجویان ایرانی در مقایسه با دانشجویان سوئدی جنس در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانشجویان از توان بیشتری برخوردار بود.

**نتیجه‌گیری:** با وجود تاکید یافته‌های پژوهش حاضر بر عدم معناداری آماری نقش تعدیل کننده عامل بافت فرهنگی در رابطه بین جنس و تجارب تحصیلی استرس‌زا اما، تمایز آشکار در ارزش مقداری ضرایب رگرسیونی پیش‌بینی کننده استرس تحصیلی از طریق جنس در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی تا حدی از آموزه‌های نظریه تبادلی استرس و نظریه انتظارات نقش جنسی، به طور تجربی حمایت می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** استرس تحصیلی، تفاوت‌های جنسی، تفاوت‌های فرهنگی، الگوی اثرات تعدیل کننده

## مقدمه

شواهد نظری و تجربی مختلف در پیش‌بینی و تبیین الگوهای متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان، بر نقش محوری متغیر جمعیت شناختی جنس تاکید کرده‌اند [۱]، [۲]، [۳]، [۴]، [۵]، [۶] و [۷]. بر این اساس، در این مطالعه به منظور آگاهی از نقش تفاوت‌های جنسی در پیش‌بینی سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا در بافت‌های فرهنگی مختلف بر نقش بااهمیت دیدگاه فرد در محیط تاکید می‌شود. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که در قلمرو مطالعاتی تجارب تحصیلی استرس‌زا در گروه‌های جنسی و فرهنگی مختلف، تاکید بر نقش با اهمیت دو چارچوب نظری الگوی تبدالی استرس و الگوی نقش جنسی ضروری به نظر می‌رسد. نظریه تبدالی استرس اطلاعات ارزشمندی را درباره تأثیر زمینه‌های فرهنگی مختلف بر تجارب تحصیلی استرس‌زا در دو جنس فراهم می‌آورد. نظریه نقش جنسی نیز به مثابه یک ساز و کار تبیینی دیگر، در قلمرو مطالعاتی استرس توضیح می‌دهد که چگونه انتظارات نقش جنسی در بافت‌های فرهنگی مختلف سطوح متمایزی از استرس را در گروه‌های جنسی متفاوت موجب می‌شود. به بیان دیگر، مطالعه حاضر با تاکید بر تبیین‌های نقش جنسی وابسته به بافت فرهنگی، زمینه را برای درک کامل‌تر موضوع محوری استرس تحصیلی در گروه‌های فرهنگی مختلف فراهم می‌آورد [۸]، [۹].

در الگوی تبدالی استرس، رابطه بین فرد و محیط به صورت یک رابطه متقابل تلقی می‌شود [۸]، [۹]. لازاروس [۸] تاکید می‌کند استرس زمانی پدیدار می‌شود که افراد در مواجهه با وقایع چالش انگیز زندگی به منابع لازم دسترسی نداشته باشند. علاوه بر این، استرس زمانی به وقوع می‌پیوندد که فرد به دلیل محدودیت منابع درونی در پاسخ به مطالبات موقعیتی دچار عدم تعادل شود [۱۰]، [۱۱].

بنابراین، با توجه به تاکید الگوی تبدالی استرس بر رابطه متقابل بین فرد و محیط، بررسی الگوی اثرات تعدیل‌کننده بافت‌های فرهنگی در مطالعه رابطه بین جنس و تجارب تحصیلی استرس‌زا بر اساس الگوی مزبور از اهمیت پژوهشی بسیار بالایی برخوردار می‌باشد. به بیان دیگر، بررسی الگوی اثرات تعدیل‌کننده بافت‌های فرهنگی در مطالعه الگوی روابط بین جنس و استرس تحصیلی مستلزم استفاده از نظریه تبدالی استرس می‌باشد. این الگو به محقق اجازه می‌دهد که در بافت‌های فرهنگی مختلف، نقش تفاوت‌های جنسی بر تجارب تحصیلی استرس‌زا بررسی شود [۱].

پیشتر اشاره شد که در مطالعه حاضر با استناد به شواهد پژوهشی مختلف، به منظور تبیین هر چه بهتر نقش تفاوت‌های جنسی در ادراک از عوامل استرس‌زا در بافت‌های فرهنگی مختلف، از نظریه نقش‌های جنسی نیز استفاده شد. نظریه نقش جنسی، در بافت‌های فرهنگی مختلف درباره علل تمایز الگوی تجارب تحصیلی استرس‌زا در گروه‌های جنسی مختلف بحث می‌کند. نقش‌های جنسی به انتظارات فرهنگی مشترکی اطلاق می‌شود که بر اساس عضویت جنسی افراد برای آن‌ها قابل استفاده می‌باشد. جنسیت بیانگر درک

اجتماعی از مردانگی و زنانگی است و جنس به یک ویژگی زیست‌شناختی اشاره می‌کند. طبق نظریه نقش اجتماعی شدن، افراد در بافت‌های فرهنگی مختلف، از طریق فرایند اجتماعی شدن، رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌های غالب وابسته به گروه‌های جنسی متفاوت را فرا می‌گیرند. خانواده‌ها، مدارس و گروه‌های دوستان، بر اساس انتظارات نقش جنسی، روش‌های تعامل افراد با یکدیگر را به آن‌ها آموزش می‌دهند [۱۲]. نظریه نقش جنسی تاکید می‌کند که افراد، نقش‌های جنسی وابسته به فشارهای اجتماعی را درونی می‌کنند تا از این طریق با طرحواره نقش جنسی همسو با نمایش جنسی منطبق شوند [۱۳].

نظریه نقش جنسی، مفروضه‌های سنتی موجود درباره نقش‌های جنسی و رفتارهای مورد انتظار از مردان و زنان را در بافت‌های اجتماعی مختلف توصیف می‌کند. بر اساس نظریه نقش جنسی انتظار می‌رود که زنان در مقایسه با مردان سطوح بیشتری از بیانگری هیجانی و تغییر حالت‌های هیجانی و وابستگی، مراقبت، مهربانی و سلطه‌پذیری را گزارش کنند [۴]. در مقابل، در نظریه نقش جنسی، مردان به صورت پرخاشگر، عمل‌گرا و جاه‌طلب توصیف می‌شوند [۴]، [۱۳].

با توجه به اثرات نقش‌ها و انتظارات جنسی بر ادراکات فرد، مطالعه نقش عامل جنس به مثابه یک عامل پیش‌بینی‌کننده تجارب تحصیلی استرس‌زا در بافت‌های فرهنگی مختلف اهمیت شایان توجهی پیدا می‌کند. برای مثال، هاشیم و ژیلیانگ [۵] تاکید کردند که تمایز در سطوح تجارب استرس‌زا در دو جنس از طریق تفاوت در تجارب حمایتی یا نوع حمایت اجتماعی ادراک شده با انتظارات نقش‌های جنسی رابطه نشان می‌دهد. بنابراین، با توجه به ادراکات متفاوت دو جنس از عوامل استرس‌زا، در بافت‌های فرهنگی مختلف، مطالعه عوامل استرس‌زا بر اساس آموزه‌های نظریه نقش‌های جنسی مهم می‌باشد [۱۴]. به بیان دیگر، استفاده از نظریه نقش جنسی در بافت‌های فرهنگی مختلف به محققان کمک می‌کند که درباره بنیادهای فرهنگی منحصر به فرد و اثرگذار بر انتظارات نقش جنسی که خود در پیش‌بینی سطوح تجارب تحصیلی استرس‌زا دانشجویان دختر و پسر از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند، درک عمیق‌تری به دست آورند.

اجتماعی شدن در شکل‌دهی به هویت افراد به ویژه از لحاظ ترغیب انتظارات نقش جنسی نقش بااهمیتی ایفا می‌کند. فرایند اجتماعی شدن، رفتار اعضای جامعه را کنترل می‌کند و تمایزات قابل ملاحظه‌ای را در دو جنس تداوم می‌بخشد [۱۵]. انتظارات نقش جنسی در محدوده بافت فرهنگ‌های ویژه به وجود می‌آید [۱۶]. بنابراین، به منظور تبیین اثرات احتمالی جنس بر سطوح تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان، بررسی انتظارات نقش جنسی متفاوت در جوامع مختلف حائز اهمیت بسیار می‌باشد. در بسیاری از کشورهای آسیایی، انتظارات نقش جنسی بر اصول آیین کنفوسیوس مبتنی می‌باشد، برای مثال، در کره زنان قبل از ازدواج مطیع خانواده و بعد از ازدواج فرمانبردار همسر خود می‌باشند [۱۷]. بنابراین، زنان کره‌ای در سراسر زندگی خود از نقش‌های جنسی وابسته به فرهنگ تبعیت می‌کنند. در کره زنان معمولاً

مصادیق مشخص دو الگوی فرهنگی فردگرا و جمع گرا تبیین می کند. نتایج مطالعه میسر/ و کاستیلو [۳] نشان داد که بعد از کنترل متغیر سن، بین دو جنس، در عوامل ایجاد کننده استرس و واکنش به آن عوامل، تفاوت از نظر آماری معنادار بود. همچنین واکنش زنان در مقایسه با مردان به عوامل استرس زا شدیدتر بود. نتایج مطالعه میسر/ و همکاران [۷] در بررسی عوامل ایجاد کننده استرس تحصیلی و واکنش به آن عوامل در گروه های جنسیتی مختلف نشان داد که زنان در مقایسه با مردان در غالب عوامل تحصیلی استرس زا نمرات بیشتری گزارش کردند. به علاوه نمرات واکنش زنان به تجارب تحصیلی استرس زا در مقایسه با مردان بیشتر بود. گوارتر و گریگور [۲۳] دریافتند که در بین زنان در مقایسه با مردان در مواجهه با موقعیت های تحصیلی دشوار، ارزیابی های شناختی مبتنی بر تهدید متداول تر می باشد. در مطالعه شکری و همکاران [۲۴] که با هدف بررسی الگوی تجارب تحصیلی استرس زا در گروه های جنسیتی مختلف انجام شد نشان داده شد که پس از کنترل متغیر سن، اثر اصلی عامل جنس از نظر آماری معنادار است. نتایج مطالعه پایامیهیل [۲۵] نیز بیانگر این بود که در بین زنان در مقایسه با مردان مواجهه با دشواری های تحصیلی با تجربه استرس بیشتری همراه است. هاشیم و ژیلیانگ [۵] نیز نشان دادند که زنان در مقایسه با مردان در موقعیت های تحصیلی استرس بیشتری تجربه می کنند. پژوهش لی و کای [۲۶] که با هدف بررسی همبسته های تجارب تحصیلی استرس زا در بین گروهی از دانشجویان انجام شد نشان داد که زنان در مقایسه با مردان در مواجهه با عوامل استرس زا، نگرانی ها و مشکلات بیشتری گزارش کردند. مطالعات بعدی [۲۷] نیز نشان داد که در مواجهه با تجارب تحصیلی استرس زا زنان در مقایسه با مردان به دلیل تمایز در الگوی اجتماعی شدن نقش جنسیتی و فشار ناشی از تعدد نقش ها، استرس بیشتری گزارش می کنند. به بیان دیگر، زنان در مقایسه با مردان به دلیل مواجهه با استرس ناشی از فشار نقش های مختلف و نه به دلیل تفاوت های زیست شناختی در موقعیت های تحصیلی استرس بیشتری را گزارش می کنند.

مالین کروت و لئانگ [۲۷] تاکید کردند که در بین زنان در مقایسه با مردان، فشار ناشی از تجربه تعدد نقش ها با استرس بیشتری همراه می باشد. به بیان دیگر، تجربه سطوح بالاتر استرس در بین زنان در مقایسه با مردان با توجه به محدودیت ها و مطالبات انجام نقش های چندگانه و همچنین فقدان حمایت و احساسات انزوای طلبانه بدیهی می باشد. نادیان و همکاران [۶] نشان دادند که بین نمرات استرس تحصیلی دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج مطالعه هوان و همکاران [۲۸] نیز نشان داد که متغیر جنس در پیش بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، نقش معناداری ندارد.

به طور خلاصه، نظریه نقش جنسیتی برای آگاهی یافتن از طرق متمایز درک محیط پیرامون در گروه های جنسیتی مختلف دارای نقشی حیاتی می باشد. بسط نظریه نقش جنسیتی در بافت های فرهنگی مختلف، به منظور تبیین تفاوت های بین فرهنگی موجود بین ادراک افراد از عوامل استرس زا از طریق آموزه های اجتماعی

فداکار، وابسته، آرام و سلطه پذیر می باشند. کیم [۱۷] تاکید می کند در بین زنان کره ای بیان الگوهای هیجانی شدید و اصرار بر اولویت نیازهای فردی آن ها به چشم نمی خورد. در مقابل، مردان کره ای متکفل بوده و در مواجهه با وقایع اصلی زندگی تصمیم گیرنده می باشند [۱۸].

مشابه با فرهنگ کره، زنان چینی نیز مراقب و منفعل و به کمک طیفی از ویژگی های زنانه سنتی مشخص می شوند [۱۵]. با این وجود، علاوه بر ویژگی های مشترک زنان چینی و کره ای، برای زنان چینی برقراری مصالحه و تعادل بین صفات و رفتارهای متفاوت یک چالش جدی محسوب می شود. بیکو و کریستین [۱۹] توضیح می دهند که در بین زنان چینی برخی ویژگی های متفاوت مانند رقابت کننده/ مراقبت کننده و مطیع/ جرأت ورز وجود دارد. برای مثال، واکنش های اجتماعی متمایز به کسب تجربه موفقیت در بین زنان چینی بیانگر وجود نوعی طرحواره نقش جنسیتی متفاوت در بین این زنان می باشد. در نخستین واکنش، زنان به صورت پیشرفت مدار، منطقی، قاطع و باکفایت و در واکنش دیگر، زنان به صورت خودخواه، پرخاشگر و فاقد احساس زنانه مراقبت کنندگی ارزیابی می شوند. این واکنش دوقطبی درباره موفقیت زنان سبب می شود که آن ها از طریق عدم مشارکت اجتماعی و عدم پیگیری اهداف حرفه ای خود، از مواجهه با وقوع احتمالی واکنش های اجتماعی مخرب برای کسب موفقیت، اجتناب کنند. الگوی انتظارات نقش جنسیتی در اروپا با الگوی انتظارات نقش جنسیتی در غالب کشورهای غربی مانند آمریکا مشابه می باشد. با این وجود، در بین کشورهای اروپایی روش ترجیحی افراد، برای درک تصورات قالبی، انتظارات جنسیتی و تجارب زنان و مردان آن کشورها به طور قابل ملاحظه ای متفاوت می باشد. برای مثال، در کشورهای مانند آلمان و محدوده اروپای مرکزی نظام سنتی نقش های جنسیتی زنانه وجود دارد [۲۰]. در برخی از کشورها زنان آزادانه از بین نقش های مادری و حرفه ای یکی را انتخاب می کنند، در صورتی که آنان از بین نقش های فوق، اشتغال به کار را برگزینند، برای نگهداری و مراقبت از کودک به وی هیچ حمایتی ارائه نمی شود. در تعداد اندکی از کشورهای اروپایی مانند سوئد، فرانسه و فنلاند، از الگوی اسکاندیناوی استفاده می شود. در این کشورها به دلیل استفاده از الگوی مزبور سطوح بالایی از خدمات مانند مراقبت از کودک، مرخصی به والدین و تساوای نظام مالیاتی برای گروه های جنسی مختلف دیده می شود [۲۱]. بنابراین، در این کشورها زنان مانند مردان در یک زمان به تداوم نقش حرفه ای و مادری خود می اندیشند.

تمایز کیفی در محتوای ارزشی پارادایم های فرهنگی فردگرا و جمع گرا، ضرورت مطالعه نظام مند الگوی تجارب تحصیلی استرس زا در بین دانشجویان دختر و پسر را با تاکید بر عنصر بافتی فرهنگ بیش از پیش مورد تاکید قرار می دهد [۵]. به بیان دیگر، تمرکز محققان مختلف بر نشانگان فرهنگی فردگرا و جمع گرا به مثابه یکی از ارزش های فرهنگی چندگانه، با هدف توصیف عناصر مشترک و منحصر بفرد فرهنگ های مختلف، همسو با تریاندیس و سو [۲۲] ضرورت انتخاب دانشجویان ایرانی و سوئدی را به عنوان

شدن نقش جنسیتی حائز اهمیت فراوانی است. در صورت مشاهده تمایز معنادار در تجارب دانشجویان دختر و پسر در بافت‌های فرهنگی مختلف، نظریه نقش جنسیتی برای تبیین تفاوت‌های مشاهده شده قابل استفاده می‌باشد. بدون شک، بررسی عامل جنس در یک بافت کلان‌تر، زمینه را برای درک عمیق‌تر الگوهای متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا در گروه‌های جنسی مختلف فراهم می‌آورد. بیان دیگر، در مطالعه حاضر، در بررسی رابطه بین جنس و استرس تحصیلی، الگوی اثرات تعدیل کننده بافت‌های فرهنگی مطالعه می‌شود.

## روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. گروه نمونه شامل ۱۱۲ دانشجوی ایرانی مقطع کارشناسی دانشگاه تربیت معلم تهران (۳۴ پسر (۳۰/۴ درصد) و ۷۸ دختر (۶۹/۶ درصد)) و ۱۰۰ دانشجوی سوئدی مقطع کارشناسی دانشگاه اربرو (۲۹ پسر (۲۹ درصد) و ۷۱ دختر (۷۱ درصد)) بودند. در گروه‌های فرهنگی مختلف، مشارکت کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای این منظور در هر دو نمونه، دانشجویان بر اساس واحدهای نمونه‌گیری دانشکده، گروه آموزشی و کلاس درس انتخاب شدند. میانگین کلی سن دانشجویان ایرانی ۲۲ (SD=۱/۵۸)، دامنه = ۱۹-۲۶، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۲ (SD=۱/۵۲)، دامنه = ۱۹-۲۶ و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۲/۰۱ (SD=۱/۶۱)، دامنه = ۱۹-۲۶ و میانگین کلی سن دانشجویان سوئدی ۲۳/۲ (SD=۴/۷۷)، دامنه = ۱۹-۲۶، میانگین سنی دانشجویان پسر ۲۲/۵۲ (SD=۳/۰۸)، دامنه = ۱۹-۳۳ و میانگین سنی دانشجویان دختر ۲۳/۴۷ (SD=۵/۳۱)، دامنه = ۱۹-۴۸ بود.

پرسشنامه استرس تحصیلی (ASQ): زائوکو و همکاران نسخه جدید پرسشنامه استرس تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون [۲۹] توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در مقیاس استرس تحصیلی از مشارکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس‌زایی هر یک از ۲۷

تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرت از به هیچ وجه استرس‌زا نمی‌باشد (نمره صفر) تا کاملاً استرس‌زا می‌باشد (نمره ده) تعیین کنند. بر اساس پیشنهاد گروه پژوهشی مطالعه حاضر، سوال «مدیریت اوقات فراغت و دانشگاه همزمان»، به جمع سوالات مقیاس استرس تحصیلی ادراک شده افزوده شد و از مشارکت کنندگان خواسته شد که میزان استرس‌زایی تکلیف مزبور را بر روی همان طیف ۱۱ درجه‌ای مشخص کنند. در مطالعه شکر و همکاران [۳۰]، نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش اولیمن نشان داد که ASQ 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. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تاییدی بر پایه نرم افزار LISREL، وجود عوامل چهارگانه را تایید کرد. همبستگی منفی و معنادار بین نمره کلی استرس تحصیلی و نمره کلی خودکارآمدی تحصیلی، روایی همگرای ASQ را تایید کرد. در این مطالعه، ضرایب آلفای کرباخ، عامل کلی استرس تحصیلی ادراک شده و 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 در نمونه ایرانی به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۷۰، ۰/۸۷، ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۸۱، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۷۰، به دست آمد. به منظور آزمون الگوی اثرات تعدیل کننده گروه‌های فرهنگی در رابطه بین عامل جنس و استرس تحصیلی از چند طرح تحلیل رگرسیون خطی ساده استفاده شد. در این مطالعه برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۱/۵ استفاده شد.

## یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیر استرس تحصیلی را به تفکیک، برای دانشجویان ایرانی و سوئدی دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد استرس تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر ایرانی و سوئدی

متغیر	جنس	ایرانی		سوئدی	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
استرس تحصیلی	دختران	۱۲۴/۲۰	۴۴/۵۹	۱۴۴/۱۴	۳۳/۸۴
	پسران	۹۰/۱۲	۴۴/۴۷	۱۲۶/۷۲	۳۷/۳۸

جدول ۲. الگوی تحلیل رگرسیون خطی ساده در پیش‌بینی استرس تحصیلی در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی

نمونه	مدل	متغیر	R <sup>2</sup>	Beta	F	P-Value
ایرانی	استرس تحصیلی	جنس	۰/۱۲	۰/۳۴	۱۳/۸۶	۰/۰۰۰
سوئدی	استرس تحصیلی	جنس	۰/۱۲	۰/۲۲	۵/۱۳	۰/۰۰۰

موقعیتی، در تبیین سطوح تجارب تحصیلی استرس‌زا از طریق عامل جمعیت‌شناختی جنس، اثرگذارتر می‌باشد.

### بحث

نتایج الگوهای تحلیل رگرسیون درباره آزمون اثرات تعدیل کننده بافت‌های فرهنگی نشان داد که در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی رابطه بین جنس و استرس تحصیلی مثبت و معنادار بود. به بیان دیگر، نتایج نشان داد که عامل جنس، سطوح تجارب تحصیلی استرس‌زا را در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی به طور مثبت و معناداری پیش‌بینی می‌کند. مقایسه ضرایب رگرسیونی استاندارد شده یا توان پیش‌بینی کننده عامل جنس در تبیین سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی نشان داد که عنصر بافتی فرهنگ در رابطه بین جنس و استرس تحصیلی فاقد نقش تعدیل‌گری می‌باشد. البته با وجود آن که نتیجه مقایسه ضرایب رگرسیونی استاندارد شده با استفاده از روش پیشنهادی کوهن و کوهن [۳۱] بر فقدان معناداری آماری نقش عضویت فرهنگی، در رابطه بین جنس و استرس تحصیلی تاکید کرد، اما رابطه بین جنس و استرس تحصیلی در بین دانشجویان ایرانی در مقایسه با دانشجویان سوئدی نیرومندتر بود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات بر/هام و همکاران [۳۲]، داسیلیو و همکاران [۳۳]، پیرسیال و کیم [۳۴]، هاد و همکاران [۳۵]، میسر و کاستیلو [۳]، میسر و همکاران [۷]، شکری و همکاران [۲۴] و هاشیم و ژیلیانگ [۵] است که نشان دادند در زمینه‌های فرهنگی مختلف، زنان در مقایسه با مردان استرس تحصیلی بیشتری گزارش کردند اما، مقایسه ضرایب رگرسیونی استاندارد شده در بررسی رابطه بین جنس و تجارب تحصیلی استرس‌زا نشان داد که بافت فرهنگی رابطه فوق را تعدیل نمی‌کند. مرور دقیق نتایج پاره‌ای از مطالعات مانند/نگ و هوان [۳۶] و/نگ و همکاران [۳۷] درباره موضوع محوری تجارب تحصیلی استرس‌زا در یادگیرندگان نشان می‌دهد که در برخی از زمینه‌های فرهنگی، تجربه موفقیت تحصیلی، یک موضوع فردی نیست بلکه یک موضوع خانوادگی می‌باشد. برای مثال، نتایج مطالعات/نگ و هوان [۳۶] و/نگ و همکاران [۳۷] نشان می‌دهد که در بین نمونه‌های با عضویت فرهنگی جمع‌گرا فشار ناشی از انتظارات دیگران به ویژه خانواده و دیگران مهم، برای دستیابی به تجارب موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های تحصیلی، یادگیرندگان را با سطوح بالایی از تجارب تحصیلی استرس‌زا مواجه می‌کند. بنابراین، با وجود فقدان معناداری آماری نقش تعدیل کننده عنصر بافتی فرهنگ در رابطه بین جنس و استرس تحصیلی ادراک شده، اما تمایز در ارزش مقداری ضرایب رگرسیونی استاندارد شده منتج شده از رابطه بین جنس و استرس تحصیلی در بافت‌های فرهنگی مختلف با استناد به یافته‌های مطالعات/نگ و هوان [۳۶] قابل تبیین می‌باشد. به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر بیانگر آن است که رابطه بین جنس و تجارب تحصیلی استرس‌زا تا حدی به محتوای ارزشی بافت فرهنگی غالب وابسته

در این مطالعه، به منظور آزمون الگوی اثرات تعدیل کننده بافت های فرهنگی در بررسی رابطه بین جنس و تجارب تحصیلی استرس‌زا از دو طرح تحلیل رگرسیون خطی ساده استفاده شد.

گفتنی است که در مطالعه حاضر، در تعریف عامل جنس برای نرم افزار آماری، از عدد ۱ برای نمونه مردان و از عدد ۲ برای نمونه زنان استفاده شد. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در بین نمونه ایرانی متغیر جنس ۱۲ درصد واریانس استرس تحصیلی را تبیین می‌کند.

نتایج مربوط به آزمون معناداری مدل نشان می‌دهد که در بین دانشجویان ایرانی، معادله پیش‌بینی که در آن سهم عامل جنس در تبیین سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا تعیین می‌شود، از نظر آماری معنادار می‌باشد ( $F_{1,111}=13/86, p<0/000$ ).

نتایج مربوط به بررسی وزن رگرسیونی بتا [ضریب رگرسیونی استاندارد شده] نشان داد که در پیش‌بینی استرس تحصیلی در بین نمونه ایرانی، جنس، یک متغیر پیش‌بین معنادار است [ $p<0/000, \beta=0/34, t=3/72$ ].

همچنین، نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در نمونه سوئدی متغیر جنسیت ۵ درصد واریانس استرس تحصیلی را تبیین می‌کند. نتایج مربوط به آزمون معناداری مدل نشان می‌دهد که در بین دانشجویان سوئدی نیز، معادله پیش‌بینی که در آن سهم عامل جنس در تبیین سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا تعیین می‌شود، از نظر آماری معنادار می‌باشد ( $F_{1,98}=5/13, p<0/03$ ). نتایج مربوط به بررسی وزن رگرسیونی بتا (ضریب رگرسیونی استاندارد شده) نشان داد که در پیش‌بینی استرس تحصیلی در نمونه سوئدی، جنس، یک متغیر پیش‌بین معنادار است ( $t=2/26, p<0/03, \beta=0/22$ ).

در این مطالعه، به منظور مقایسه ضرایب رگرسیونی استاندارد شده  $\beta$ ، در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی از روش پیشنهادی کوهن و کوهن [۳۱] استفاده شد که در آن یک آماره  $Z$  از طریق فرمول زیر محاسبه می‌شود. در این فرمول،  $\beta$  به ضریب رگرسیونی استاندارد شده و  $SE_{\beta 1}$  به خطای استاندارد ضریب اشاره می‌کند.

$$Z = [\beta_1 - \beta_2] / \sqrt{SE_{\beta 1}^2 + SE_{\beta 2}^2}$$

نتایج مربوط به مقایسه رابطه جنس و استرس تحصیلی نشان داد که هر چند نقش پیش‌بینی کننده جنس در تبیین پراکندگی نمرات استرس تحصیلی دانشجویان ایرانی ( $\beta=0/34, P<0/01$ ) در مقایسه با دانشجویان سوئدی ( $\beta=0/22, P<0/05$ ) بیشتر است، اما، تفاوت بین ضرایب دو گروه از نظر آماری معنادار نبود ( $P>0/05, Z=0/03$ ). با وجود فقدان معناداری آماری، نتایج نشان می‌دهد که عامل جنس، نمرات استرس تحصیلی دانشجویان ایرانی ( $\beta=0/294$ ) را در مقایسه با دانشجویان سوئدی ( $\beta=0/20$ ) بهتر پیش‌بینی می‌کند. به بیان دیگر، در نمونه ایرانی در مقایسه با نمونه سوئدی، بافت فرهنگی در پیش‌بینی الگوی رابطه بین جنس و تجارب تحصیلی استرس‌زا مؤثرتر می‌باشد. بنابراین، در دانشجویان ایرانی در مقایسه با دانشجویان سوئدی، ادراک از عناصر بافتی و

بر الگوی پاسخدهی دو جنس اثرگذار بوده است. به بیان دیگر، نفوذ هنجارهای مردانه سبب شده است که مردان در مقایسه با زنان سطوح پایین تری از تجارب تحصیلی استرس را گزارش کنند. برای مثال در برخی از فرهنگ‌های آسیایی، مردانگی با مفاهیمی مانند خودکنترلی هیجانی و اجتناب از تجربه احساس شرم رابطه نزدیکی نشان می‌دهد. بنابراین، برخی شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که در بافت‌های فرهنگی مختلف، میزان نفوذ هنجارهای اجتماعی مردانه در پیش‌بینی سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس را در دو جنس مؤثرند.

همچنین، در این مطالعه، همسو با نتایج مطالعه دیویس، مک‌کری، فرانک، دوناها، پیکرینگ، هاریسون، زاکرویسکی و ویلسون [۴۰] - که با هدف بررسی موانع اصلی نمایش رفتارهای جستجوی کمک در بین دانشجویان مرد انجام شد - تاکید بر استقلال و پنهان کردن آسیب به مثابه دو مؤلفه اساسی در فرایند اجتماعی شدن مردان، در تبیین سطوح متمایز گزارش تجارب تحصیلی استرس زای دانشجویان دختر و پسر در موقعیت‌های تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد.

### نتیجه‌گیری

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در بافت‌های فرهنگی مختلف، الگوی رابطه بین جنس و تجارب تحصیلی استرس‌زا، مثبت و معنادار بود. بنابراین، پژوهش حاضر، از طریق آزمون رابطه بین جنس و استرس تحصیلی در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی، به طور تجربی از آموزه‌های دیدگاه‌های نظری الگوی تبادلی استرس و نظریه نقش جنسی - به مثابه دو چهارچوب نظری مرجع در این قلمرو مطالعاتی - حمایت کردند.

بی‌شک، در مطالعات آتی، درک ساز و کارهای زیربنایی تبیین‌کننده سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان دختر و پسر در بافت‌های فرهنگی مختلف، از اهمیت پژوهشی بسیار بالایی برخوردار می‌باشد [۴۱]. علاوه بر این، همسو با نتایج مطالعه راج، آرباچ و گراملینگ [۴۲] در بررسی موضوع محوری استرس در بین دانشجویان، مطالعه و مقایسه الگوی کاهش، واکنش‌پذیری و بهبود تجارب استرس‌زا در دو جنس در زمینه‌های فرهنگی مختلف، پیشنهاد می‌شود. همچنین، مرور شواهد پژوهشی مختلف نشان می‌دهد که تعداد اندکی از مطالعات، روند تحولی تجارب تحصیلی استرس‌زا را در دانشجویان بررسی کرده‌اند [۷]. در غالب مطالعات، به منظور مطالعه تجارب تحصیلی استرس‌زا از داده‌های مقطعی استفاده شده است [۴۳] و [۴۴]. بنابراین، انجام مطالعات طولی درباره روند تحولی تجارب تحصیلی استرس‌زا و شیوه مواجهه ترجیحی دانشجویان با آن تجارب در طول سال‌های مختلف زندگی تحصیلی، از اهمیت پژوهشی بالایی برخوردار می‌باشد.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از تمام کسانی که در این پژوهش شرکت داشته‌اند صمیمانه تشکر به عمل می‌آید.

می‌باشد. همسو با نتایج مطالعه داسون [۳۸]، به منظور تبیین تمایز مشاهده شده در الگوی تجارب استرس‌زا در دو جنس، بررسی رابطه بین جنس و تجربه فشار ناشی از تعدد نقش‌های چندگانه در بافت‌های فرهنگی مختلف ضروری به نظر می‌رسد. در بافت‌های فرهنگی مختلف به دلیل تفاوت‌های کمی و کیفی در نظام جنسیتی، زنان در مقایسه با مردان به دلیل مواجهه با سطوح متمایزی از فشار ناشی از برقراری تعادل بین نقش‌های چندگانه، در موقعیت‌های تحصیلی، بیشتر در معرض تجارب تحصیلی استرس‌زا قرار می‌گیرند.

علاوه بر این، نتایج مطالعه ویلیس [۳۹] که با هدف بررسی اثر نقش‌های چندگانه بر الگوی رفتارهای تسهیل‌کننده سلامت در بین گروهی از دانشجویان دختر انجام شد نشان داد که تجربه فشار ناشی از نقش‌های چندگانه با کاهش در الگوی برخی از رفتارهای تسهیل‌کننده سلامت مانند انجام فعالیت‌های ورزشی، تغذیه مناسب، کیفیت روابط بین‌فردی و استفاده از روش‌های مدیریت استرس سالم، رابطه نشان می‌دهد. بنابراین، همسو با نتایج مطالعه ویلیس [۳۹]، کاهش الگوی رفتارهای تسهیل‌کننده سلامت به دلیل تجربه فشار ناشی از تعدد نقش‌ها در بین زنان در تبیین سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا در گروه‌های جنسی مختلف از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار می‌باشد. ویلیس [۳۹] تاکید می‌کند که تجربه فشار ناشی از نقش‌های چندگانه از طریق ایجاد تغییر در برخی عوامل شناختی مانند ادراک کنترل فردی، احساس مسئولیت و ادراک از ارزش سلامت در پیش‌بینی ابعاد رفتاری وابسته به سلامت مؤثر واقع می‌شوند. علاوه بر این، ویلیسبر اساس «نظریه فشار نقش» خاطر نشان می‌سازد که تجربه فشار ناشی از نقش‌های چندگانه با ادراک فرد از فقدان منابع و ساز و کارهای کافی برای مواجهه با این فشارها رابطه نشان می‌دهد [۳۹].

هائسیم و ژیلیانگ [۵] در تبیین سطوح متمایز تجارب تحصیلی استرس‌زا در دو جنس بر نقش تمایلات رقابت‌طلبانه و کمال‌گرایانه و کسب تأیید دیگران تاکید کردند. به بیان دیگر، هائسیم و ژیلیانگ [۵] نشان دادند که زنان در مقایسه با مردان تمایلات رقابت‌طلبانه بیشتری نشان می‌دهند و برای دستیابی به راه‌حل‌های کامل و کسب تأیید دیگران تلاش بیشتری می‌کنند. در برخی زمینه‌های فرهنگی، کسب تجارب موفقیت‌آمیز برای هر دو جنس در پاره‌ای از تکالیف به مثابه یک انتظار اجتماعی ایفای نقش می‌کند. بر این اساس، انتظارات اجتماعی از طریق فراخوانی پاره‌ای الگوهای فکری و رفتاری غیرانطباقی و غیرواقع‌بینانه مانند تجربه پیشرفت بیش از حد در موقعیت‌های تحصیلی - که همیشه و برای همه دست‌یافتنی نمی‌باشد - زمینه تجربه سطوح بالای استرس را برای افراد به همراه می‌آورد.

بانگ [۱] در تبیین سطوح متمایز گزارش تجارب تحصیلی استرس‌زا برای مردان و زنان در موقعیت‌های تحصیلی تاکید می‌کند که نفوذ هنجارهای اجتماعی مردانگی در برخی از زمینه‌های فرهنگی

## منابع

1. Bang EJ. The effect of gender, academic concerns, and social support on stress for international students [Dissertation]: University of Missouri; 2009.
2. Weekes NY, MacLean J, Berger DE. Sex, stress, and health: Does stress predict health symptoms differently for the two sexes? *Stress and Health*. 2005; 21(3):147-56.
3. Misra R, Castillo LG. Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *Int J Stress Manage*. 2004; 11(2):132-48.
4. Matud MP. Gender differences in stress and coping styles. *Pers Individ Diff*. 2004; 37(7):1401-15.
5. Hashim IH, Zhiliang Y. Cultural and gender differences in perceiving stressors: a cross-cultural investigation of African and Western students in Chinese colleges. *Stress Health*. 2003; 19(4):217-25.
6. Nwadiani M, Ofoegbu F. Perceived levels of academic stress among first timers in Nigerian universities. *College Student J*. 2001; 35(1):2-15.
7. Misra R, McKean M, West S, Russo T. Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student J*. 2000 34(2):236-45.
8. Lazarus RS. *Stress and emotion: A new synthesis*: Springer Publishing Company; 2006.
9. Lazarus RS. Toward better research on stress and coping. *Am psychol*. 2000; 55(6):665-73.
10. Miller TA, McCool SF. Coping with stress in outdoor recreational settings: An application of transactional stress theory. *Leisure Sci*. 2003; 25(2-3):257-75.
11. Aldwin CM. *Stress, coping, and development: An integrative perspective*: The Guilford Press; 2007.
12. Gustaford Per E. Gender Differences in risk perception: Theoretical and methodological perspectives. *Risk analysis*. 1998; 18(6):805-11.
13. Kidder DL. The influence of gender on the performance of organizational citizenship behaviors. *J Manage*. 2002; 28(5):629-48.
14. Berry JW. Immigration, acculturation, and adaptation. *Appl Psychol*. 1997; 46(1):5-34.
15. Tang TN, Tang CS. Gender role internalization, multiple roles, and Chinese women's mental health. *Psychol Women Q*. 2001; 25(3):181-96.
16. Honig AS. Sex role socialization in early childhood. *Young Children*; 1983.
17. Kim E. The social reality of Korean American women: Toward crashing with the Confucian ideology. *Korean American women: From tradition to modern feminism*. Westport, Conn: Praeger; 1998.
18. Park SY, Bernstein KS. Depression and Korean American immigrants. *Archives Psychiatr Nurs*. 2008; 22(1):12-9.
19. Bepko C. *Too good for her own good: breaking free from the burden of female*: Harper Collins E-books; 2009.
20. Duncan S. *Women's and men's lives and work in Sweden*; 1994.
21. Hernes HM. *The welfare state citizenship of Scandinavian women. The Political interests of gender: Developing theory and research with a feminist face*. Sage: 1988.
22. Triandis HC, Suh EM. Cultural influences on personality. *Annual Rev Psychol*. 2002; 53(1):133-60.
23. Govaerts S, Grégoire J. Stressful academic situations: study on appraisal variables in adolescence. *Revu Eur de Psychol Appliquée/Eur Rev Appli Psychol*. 2004; 54(4):261-71.
24. Shokri O, Kadivar P, Naghsh Z, Daneshvarpour Z. The academic stressors and reactions to them in male and female students. *Adv Cogn Sci*. 2007; 8(4): 40-8.
25. Pappamihel NE. Moving from the ESL classroom into the mainstream: An investigation of english language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Res J*. 2001; 25(1-2):31-8.
26. Li RY, Kaye M. Understanding overseas students' concerns and problems. *J Higher Educ Policy Manage*. 1998; 20(1):41-50.
27. Mallinckrodt B, Leong FT. International graduate students, stress, and social support. *J College Studet Dev*. 1992.
28. Huan VS, Yeo LS, Ang RP, Chong WH. The influence of dispositional optimism and gender on adolescents' perception of academic stress. *Adolesc*. 2006; 41(163):533-46.
29. Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Res Higher Educ*. 2005; 46(6):677-706.
30. Shokri O, Korumi-Nouri R, Farahani MN, Moradi AR, Shahrary M. Testing for the factor structure and psychometric properties of the Farsi version of academic stress questionnaire. *J Behav Sci*. 2011; 4(4):277-83. [Persian]
31. Cohen J, Cohen P. *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Elburm; 1983.
32. Brougham RR, Zail CM, Mendoza CM, Miller JR. Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychol*. 2009; 28(2):85-97.
33. Dusselier L, Dunn B, Wang Y, Shelley II MC, Whalen DF. Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *J Am College Health*. 2005; 54(1):15-24.
34. Pierceall EA, Keim MC. Stress and coping strategies among community college students. *Community College J Res Pract*. 2007; 31(9):703-12.
35. Hudd SS, Dumlao J, Erdmann-Sager D, Murray D, Phan E, Soukas N, et al. Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student J*. 2000; 34(2):217-27.
36. Ang RP, Huan VS. Academic expectations stress inventory development, factor analysis, reliability, and validity. *Educ Psychol Measure*. 2006; 66(3):522-39.
37. Ang RP, Klassen RM, Chong WH, Huan VS, Wong I, Yeo LS, et al. Cross-cultural invariance of the academic expectations stress inventory: adolescent samples from Canada and Singapore. *J Adolesc*. 2009; 32(5):1225.
38. Dodson LD. Change and continuity in the relationship between private responsibilities and



public office-holding: The more things change, the more they stay the same. *Policy Stud J.* 1997; 25(4):569-84.

39. Willis SL. Methodological issues in behavioral intervention research with the elderly. *Handbook of the psychology of aging.* 2001; 5:78-108.

40. Davies J, McCrae BP, Frank J, Dochnahl A, Pickering T, Harrison B, et al. Identifying male college students' perceived health needs, barriers to seeking help, and recommendations to help men adopt healthier lifestyles. *J Am College Health.* 2000; 48(6):259-67.

41. Shokri O DZ, Askari A. Gender differences in academic achievement: The role of personality traits. *J Behav Sci.* 2008; 2(2):127-42. [Persian]

42. Rausch SM, Auerbach SM, Gramling SE. Gender and ethnic differences in stress reduction, reactivity, and recovery. *Sex Roles.* 2008; 59(9-10):726-37.

43. Farahanh MN, Shokri O, Geravand F, Daneshvarpour Z. Individual differences in academic stress and subjective wellbeing: The role coping styles. *J Behav Sci.* 2008; 2(4):297-304. [Persian]

44. Zuckerman M, Gagne M. The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *J Res Pers.* 2003; 37(3):169-204.