

**بررسی جامعه‌شناختی فرآیند استرس:  
آزمون تجربی نظریه پیرلین در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم  
استان مازندران**

**مقدمه:** بسیاری از پژوهش‌های جامعه‌شناختی صورت‌گرفته در حوزه موضوعی استرس مرهون مقاله کلاسیک پیرلین (۱۹۸۱) بوده است. مدل مفهومی ارائه‌شده در مقاله مذکور (فرآیند استرس) بر تحقیقات جامعه‌شناختی سه دهه اخیر تأثیر گذاشته است و به‌نوعی مدل مرجعی است که برای پژوهش در زمینه تفاوت‌های سلامت روان به کار می‌رود.

**روش:** روش مورد استفاده در این پژوهش، پیمایش و ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، خوشه‌ای و سیستماتیک، ۱۰۶ مدرسه و تعداد ۷۴۲ نفر به‌عنوان جمعیت نمونه انتخاب شدند. جمعیت تحقیق کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم استان مازندران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، آزمون تفاوت میانگین، آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و LISREL انجام گرفته است.

**یافته‌ها:** بیشترین میزان استرس (اولیه و ثانویه‌ای) که دانش‌آموزان از سوی کادر آموزشی مدرسه تجربه کرده‌اند مربوط به مؤلفه محرومیت و کم‌پاداشی (مطمئن به گرفتن نمره مناسب ولی کسب نمره کم) و فشارها و محدودیت ساختاری (عدم یادگیری به دلیل شلوغی و بی‌نظمی کلاس) است. بیشترین میزان استرس مزمن مربوط به مؤلفه تهدیدها (ترس از اخراج و نگرانی از کسر نمره امتحانی) و محرومیت و کم‌پاداشی (نگرانی از کسب نمره کم در امتحان) است. متغیرهای تعدیل‌کننده (حمایت اجتماعی و عزت‌نفس) نقش مؤثری در تعدیل روابط بین میزان استرس و پیامد آن (افسردگی و اضطراب) داشته‌اند که معنادار بوده‌اند و در این میان نقش حمایت اجتماعی پررنگ‌تر است. همچنین در تبیین افسردگی و اضطراب برحسب نوع مدارس باید گفت که دانش‌آموزان مدارس دولتی و خاص بیشتر در معرض منابع استرس‌زایی هستند که تهدیدکننده افسردگی و اضطراب آنان است. **بحث:** به‌واسطه مدل فرآیند استرس (عوامل استرس‌زا، تعدیل‌کننده‌ها، پیامد استرس و بافت اجتماعی) می‌توان تفاوت‌های سلامت روان دانش‌آموزان را شناسایی کرد.

**۱. محمداسماعیل ریاحی**

دکتر جامعه‌شناسی سلامت و بیماری، گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

**۲. مریم شعبانی**

دانشجو دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران، گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

(نویسنده مسئول)

<maryam\_shaebani@yahoo.com>

**واژه‌های کلیدی:**

منابع استرس، تعدیل‌گر استرس، پیامد استرس، نوع مدارس، پیرلین

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۱۶

## Sociological Study of Stress Process: An Empirical Test of Pearlin among Secondary School Students of Mazandaran Province

### 1- Mohammad Esmail Riahi

Ph.D in Sociology of Health and Diseases, Department of Sociology, Faculty of Humanities & Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

### 2- Maryam Shaabani

Ph.D. Student in Sociology, Department of Sociology, Faculty of Humanities & Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran,  
(Corresponding Author)  
<maryam\_shaabani@yahoo.com>

#### Keywords:

Manifestation, Moderator, Pearlin, School types, Sources

Received: 2019/10/24

Accepted: 2021/01/05

**Introduction:** Many sociological studies in the area of stress have been greatly affected by the classic article of Pearlin (1981). The conceptual model presented in this paper has had great impacts on the sociological research of the last three decades, and it is a kind of reference model applied to research on mental health disparities.

**Method:** The research was conducted using the survey method. By using the stratified sampling, cluster sampling, and systematic sampling, the number of 742 people were chosen as the sample in the current study.

**Findings:** The results indicate that the highest levels of stress (primary and secondary) that students have experienced are associated with the component of deprivation and under-reward and structural constraints. Also, the highest amount of chronic stress is related to the element of threats and deprivation and under-reward. From other research results, moderating variables have an effective role in moderating the relationship between stress and outcome (depression and anxiety), which has been significant. In explaining depression and anxiety students in public and magnet schools are more likely to be subject to stress sources that are likely to result in their depression and anxiety.

**Discussion:** The aim of sociological studies is to explain the relationship between social status and mental disorder; and the focus of these studies is to account for the classical literature of Pearlin (1981) that describes the main elements of the stress process model.

## **Extended Abstract**

**Introduction:** Many sociological studies in the area of stress have been greatly influenced by the classic article of Leonard Pearlin (1981). The conceptual model presented in this paper has affected the sociological research of the last three decades, and it is a kind of reference model applied to research on mental health disparities. But the fundamental question of this research study is how to identify students' mental health disparities by the stress process model (Sources, Moderator, Manifestation, and Social Context)?

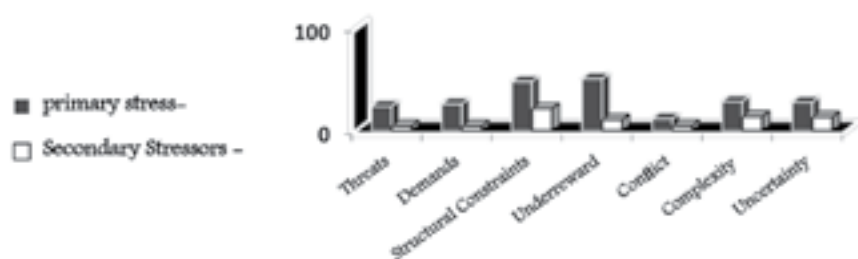
One of the most important social institutions in any country affected by social events is education. The nature of the activities and function of education is a kind that affects the environmental events and these effects can affect the positive and constructive and destructive form of activities and its performance. Especially in this field, students of secondary education of the country are influenced by the circumstances and biological and psychological or emotional conditions to deal with different issues, and they are simply influenced by the components and the surrounding social variables. One of the types of conditions and effects of the social environment on the educational and scientific life of students refers to the process and conditions of stress with different dimensions, which can be better overcome if managers and educational planners can properly understand it. The stress process in this study is to study the exact meaning of the word used to document psychological bases and concepts with emphasis on sociological teaching. Based on this approach, this study tries to examine the stress process of secondary school students of Mazandaran province with a sociological approach. Also, the choice of the secondary education in this research is due to the fact that this level plays an intermediary role. In other words, it is the period of transition between childhood and puberty, and an intermediate period that gives special characteristics to adolescents and young people due to many physical and psychological pressures and adaptation problems.

**Method:** The research was conducted using the survey method. By using the stratified sampling, cluster sampling, and systematic sampling, the number of 742 students were chosen as the sample in this study. The population of the study comprises all students of secondary school of Mazandaran province (2018-2019).

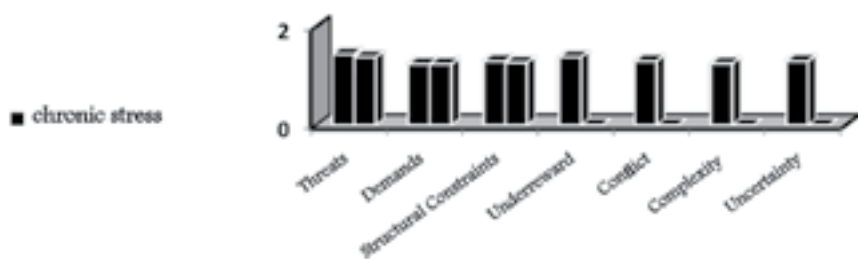
The data were collected by a researcher-made questionnaire. Descriptive statistics, Anova, Correlation, and Multiple Regression analysis were used to analyze the data; data analysis was also conducted by software “LISREL 8.5” and “SPSS Statistics 23”.

**Findings:** The results indicate that the highest levels of stress (primary stress and secondary stressors) that students have experienced are associated with the component of deprivation & under-reward and structural constraints. Also, the highest amount of chronic stress is related to the element of threats and deprivation and under-reward. From other research results, moderating variables have an effective role in moderating the relationship between stress and outcome (depression and anxiety) that has been significant. The estimation results have shown in the Figures No. 1 and No. 2:

**Figure 1**



**Figure 2**



In explaining Depression and Anxiety (By type of school): students in Public school (Beta= 0.282, 0.346) and magnet school (Beta= 0.270, 0.590) schools are more likely to be subject to stress sources that are likely to result in their depression and anxiety. The estimation results have shown in Tables 1 and 2:

**Table 1**

Model	1) Depression		
	1) Public	2) Private	3) Magnet
Stress	0/282**	0/170*	0/270*
R2	0/24	0/22	0/30

\*\* is significant at the 0/01 level and\* is significant at the 0/05 level

**Table 2**

Model	2) Anxiety		
	1) Public	2) Private	3)Magnet
Stress	0/346**	0/089	0/590**
R2	0/18	0/063	0/42

\*\* is significant at the 0/01 level and\* is significant at the 0/05 level

**Discussion:** The aim of sociological studies is to explain the relationship between social status and mental disorder; and the focus of these studies is on the classical literature of Leonard Pearlin (1981) that describes the main elements of the stress process model. Each of the aforementioned model elements has been highly studied in recent years and has different sub - sections; this paper explores the detailed descriptions of its elements in response to the question that can be identified due to the stress process model, the mental health differences. Generally, the most important positive aspect of the social stress process approach is its preventative property as the stress process model is a means for explaining mental health differences and in other words, these models explain the differences in a meaningful way. Basically, the causal modeling approach is a very valuable tool for preventive intervention; it is precisely because it aims at paths that examine the impact of distal social factors. This is why these indirect paths are important to identify

potential strong points for intervention. The quality of these mechanisms makes such causal models to be of a critical importance for the design of interventions. For this purpose, the research proposals have two parts:

**A: An Executive Proposal**

Managers, planners, school teaching staff, and in general, everyone who plays a critical role in the country's educational system. It is recommended to consider removing important stressors.

In terms of training specialists, the evaluation of students is considered to be one of the basic steps of teaching and learning, so for this important process, they consider important arrangements and conditions. But if the same process falls under conditions that may be counterproductive to students, it is not possible to achieve educational goals, as research results suggest that the highest common stressors are related to gaining a grade.

**B: The Suggestion to the Researchers**

This study investigates the stress process model based on the theoretical model of Leonard Pearlin, which consists of various elements (stress Sources, Moderator, Manifestation, and Social Context); therefore, according to the importance of the above approach, the followings can be proposed:

- 1- What are the other stressor factors that lead to depression and anxiety for students?
- 2- What other Moderators are effective in reducing the relationship between sources and manifestation of stress?
- 3- What are the consequences of the stressor? (Apart from anxiety and depression)
- 4- The statistical population studied in the present study were the students of secondary school of Mazandaran province, so it is suggested that researchers study middle school students for deep understanding of the underlying problems in this field.

## مقدمه

اساساً اندیشمندان و علمای تعلیم و تربیت را عقیده بر آن است که نظام آموزشی ماهیتاً پدیده‌ای اجتماعی زیستی و روانی است. به دیگر سخن، در تحلیل هدفدار و نظاممند از نهاد تربیتی هر کشور باید مؤلفه‌های اجتماعی (رویکرد جامعه‌شناختی)، زیستی (رویکرد زیست‌شناختی) و روانی (رویکرد روان‌شناختی) آن را مورد تحلیل و بررسی عالمانه قرار داد. به همین دلیل روان‌شناسان اجتماعی، جامعه‌شناسان و علمای تعلیم و تربیت درصددند تا آسیبها و مشکلات هر نظام آموزشی را از یک سو و فرصتها و ظرفیتهای آن را از سوی دیگر متناسب با همین رویکرد و روش، موردبررسی علمی و روشمند قرار دهند.

یکی از مناسب‌ترین و پرثمرترین روش جهت شناسایی آسیبها و مشکلات نظامهای آموزشی هر کشور مطالعات و پژوهش با رویکرد جامعه‌شناختی آن است تا به مدد آن، فرآیندها به‌دقت مورد رسیدگی علمی قرار بگیرد. در این نوع از مطالعات، مسائل اساسی نظامهای آموزشی با کمک نظریه‌های جامعه‌شناسی موردبررسی قرار می‌گیرد. برای مثال، اگر موضوع سلامت روان دانش‌آموزان (که موضوع و مسئله این تحقیق است) هدف بررسی جامعه‌شناسان در یک مطالعه علمی باشد، آنان درصددند این موضوع را که ضرورتاً موضوع مورد مطالعه روانشناسان و فعالیت روان‌شناسی است موردبررسی علمی قرار دهند. از این رو همان‌طور که میلز<sup>۱</sup> گفته است (۱۹۵۶) بهترین روش برای مطالعه مشکلات فردی، مطالعه مشکلات جمعی است. لذا، می‌توان گفت که وجه تمایز سنت جامعه‌شناختی و روان‌شناختی مطالعه سلامت روان، تلاش جامعه‌شناسان برای کشف الگوهای اجتماعی تولید و توزیع سلامت و بیماری روانی است. به‌مثابه نمونه آشکار، رویکرد فرآیند استرس اجتماعی<sup>۲</sup> در چارچوب مطالعات جامعه‌شناختی سلامت روان در تلاش است تا علل بروز و شیوع اختلالات روانی ناشی از استرس را که متأثر از محیط

---

1. C.Mills

2. Social Stress Process

اجتماعی است، توصیف و تبیین کند. این رویکرد در چهارچوب رویکردهای جامعه‌شناختی در باب استرس و متفاوت با رویکردهای زیست‌شناختی (ازجمله نظریه‌های ضعف جسمانی، واکنش اختصاصی استرس و سیستم ایمنی، جنگ‌وگریز) و روان‌شناختی (ازجمله نظریه‌های روان‌کاوی رفتارگرایی، شناختی) به دنبال توضیح این نکته است که در پیدایش و بروز استرس، تداوم و ماندگاری آن تأثیرگذاری استرس بر زندگی و نحوه مقابله با آن، عوامل زیستی و روانی تنها متغیرهای تبیین‌کننده نیستند. بلکه مجموعه‌ای از عوامل اجتماعی نیز در این امر دخیل‌اند؛ به‌گونه‌ای که در مقایسه با کژکارکردهای زیستی کژکارکردهای اجتماعی نقش اصلی‌تری در تولید و توزیع استرس ایفا می‌کنند (ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

توجه و اهتمام به تاریخچه و پیشینه روند و فرآیند استرس می‌تواند ما را در فهم دقیق و عمیق آن کمک بهتر و بیشتر کند. چون «رویکرد فرآیند استرس هم سو با مطالعه تأثیر عوامل اجتماعی بر ایجاد و توزیع اختلالات روانی ناشی از استرس در دهه ۱۹۸۰ شکل گرفت و از همان زمان تاکنون سیطره خود را در مطالعات جامعه‌شناسی سلامت روان حفظ کرده است (ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

مشخصه اصلی مطالعه جامعه‌شناختی استرس، علاقه‌مندی به بررسی الگویی از توزیع اجتماعی مؤلفه‌ها و عناصر فرآیند استرس است. یعنی تنش‌زها یا عوامل استرس‌زا، میانجیها یا تعدیل‌کننده‌های اثرات عوامل استرس‌زا و نتیجه‌ها یا پیامدهای استرس (پیرلین، ۱۹۸۹؛ ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

مدل فرآیند استرس برای اولین بار توسط لئونارد پیرلین و همکارانش منتشر شد (پیرلین و همکاران، ۱۹۸۱). مدلی مرجعی که برای پژوهش در زمینه تفاوت‌های سلامت روان به کار می‌رود (پیرلین، ۱۹۸۹؛ پیرلین، ۱۹۹۹، به نقل از آنشنسل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹)؛ و به عبارتی این مدل در

1. Pearlın
2. Aneshensel



پاسخ به این ادعا است که تجربه در معرض استرس قرار گرفتن به شکل تصادفی و اتفاقی رخ نمی‌دهد؛ بلکه باید از توزیع اجتماعی استرسها سخن به میان آورد (آویسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ رحیمی‌راد، ۲۰۱۳).

مدل فرآیند استرس لئونارد پیرلین (پیرلین و همکاران، ۱۹۸۱؛ پیرلین، ۱۹۸۹؛ ۱۹۹۹) تأثیر عمیقی بر جامعه‌شناسی، بهداشت عمومی، ... و در میان سایر رشته‌ها داشته است. مدل فرآیند استرس از صدها مطالعه الهام گرفته است (تویتس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). این مدل ابتدا و در درجه اول به تبیین راههایی می‌پردازد که ساختار اجتماعی بر سلامت روان تأثیر می‌گذارد (آنسنسل، ۲۰۰۹).

تحقیقات انجام‌شده توسط محققان حاکی از آن بوده که عوامل ساختاری می‌توانند تأثیر معناداری بر سلامت روان داشته باشند. لذا محققان توجه خود را به این سؤالات که: چگونه عوامل ساختاری سلامت فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند و تحت چه شرایطی، چنین اثراتی از شدت بیشتر یا کمتری برخوردارند؛ معطوف کرده‌اند (هوس و مورتیمر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰؛ ترنر<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۹۵). با توجه به اهمیت این موضوع، سؤال اساسی و بنیادی این مقاله آن است که به واسطه مدل فرآیند استرس، چگونه می‌توان ریشه‌ها و عوامل ساختاری تفاوت‌های سلامت روان دانش‌آموزان را شناسایی کرد که مطمئناً نقش و سهم نظام‌های آموزشی در قیاس با سایر نظام‌های اجتماعی بی‌بدیل و مثال‌زدنی است به همین دلیل، جهت‌گیری و هدف اصلی و اساسی این تحقیق و پیمایش علمی، معطوف به آموزش و پرورش است.

روند اتفاقات در جامعه ما به‌گونه‌ای است که بخش اعظم و مهمی از مسائل و مشکلات برآمده از وقایع اجتماعی است. همان‌طوری که پیش‌ازاین بدان اشاره کردیم همیشه این موضوعات و مسائل نه تنها نمی‌توانند حلال مشکلات نظام آموزشی باشند بلکه بر مشکلات آن خواهد افزود. بررسیها نشان می‌دهد که بررسی مسائل نظام آموزشی با رویکرد و از منظر

1. Avison

2. Thoits

3. House and Mortimer

4. Turner

جامعه‌شناختی کمتر موردعنايت علمی واقع شده است.

به‌عنوان مثال بررسی محققان نشان می‌دهد که به‌طور خاص پژوهشی که با رویکردی جامعه‌شناختی به شناسایی و ارائه راه‌حل علمی جهت رفع مشکلات دانش‌آموزان دوره متوسطه در این خصوص پردازد، انجام نشده است. با عنایت به همین موضوع و با علم به همین اهمیت، این تحقیق درصدد بررسی جامعه‌شناختی فرآیند استرس در مدارس استان مازندران است که بر اساس آن به شناسایی منابع استرس (کادر آموزشی مدرسه)، نقش تعدیل‌کننده‌های استرس یعنی حمایت اجتماعی (خانواده، دوستان و کادر پرورشی و مشاوره مدرسه) و عزت‌نفس و پیامد استرس یعنی اضطراب و افسردگی برحسب بافت اجتماعی یعنی نوع مدارس (که در این تحقیق شامل مدارس دولتی و غیردولتی و خاص آن است) پردازد.

در کشور ما ایران عمده فعالیت‌های پژوهشی درزمینه استرس (حوزه سلامت روان) بیشتر ناظر بر جنبه روان‌شناختی آن طراحی و اجرا می‌شود و بررسی‌ها نشان می‌دهد که پژوهشی جامعه‌شناختی با استفاده از مدل نظری تحقیق حاضر با تأکید بر مدرسه کار نشده است. یعنی به‌طور مشخص پژوهشی که از منظر مطالعات جامعه‌شناختی درون مدرسه‌هایی (با لحاظ کردن متغیرهایی که بدان اشاره خواهد شد) تفاوت‌های سلامت روان دانش‌آموزان را مورد پیمایش قرار دهد، اقدامی انجام نگرفته است.

همچنین انتخاب دوره متوسطه در این تحقیق از این جهت است که این دوره نقش واسطه میانی (همان‌طور که از کلمه متوسطه در نظام آموزش و پرورش مستفاد می‌شود)، دوره ابتدایی و دوره عالی را ایفا می‌کند. به‌عبارت‌دیگر دوره انتقال میان کودکی و جوانی است و یک دوره میانی که به‌واسطه بسیاری از فشارهای روانی جسمانی و مشکلات سازگاری، ویژگی‌های خاصی را به نوجوان و جوان می‌بخشد (صافی، ۲۰۰۷).

لذا (اهمیت آنی) این تحقیق از آن جهت است که با پیمایشی دقیق، می‌توان، وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان متوسطه استان مازندران را موردبررسی جامعه‌شناختی قرار دهیم

و با استنادات علمی متقن مبتنی بر یافته‌ها و نتایج تحقیق پیشنهادهای مهم و مشخصی را به مربیان و مشاوران و دست‌اندرکاران آموزشی و تربیت ارائه دهیم و بخشی از مشکلات را در این حوزه با راهکارهای علمی (مبتنی بر یافته‌ها این تحقیق) مرتفع کنیم.

و در نهایت (اهمیت آتی) با استفاده از نتایج و یافته‌های این تحقیق، راهکارهای علمی و عملی را به دست‌اندرکاران مدیران آموزشی خصوصاً برنامه‌ریزان تربیتی و مشاوران در سطح وزارت آموزش و پرورش، مؤلفان کتب درسی، کارشناسان تربیت در سطح وزارتخانه، مدیران اجرایی مسئول در این زمینه ارائه کنیم.

### پیشینه نظری

بسیاری از پژوهش‌های جامعه‌شناختی صورت گرفته در حوزه استرس مرهون مقاله کلاسیک پیرلین (۱۹۸۱) است. مدل مفهومی ارائه شده در این مقاله بر تحقیقات جامعه‌شناختی سه دهه اخیر تأثیر گذاشته است (آویسون و همکاران، ۲۰۱۰). به عبارتی دیگر می‌توان گفت، نقطه اتکا تحقیقات جامعه‌شناختی در زمینه تفاوت‌های سلامت روان است (آنشنسل، ۲۰۰۹). در مقاله مذکور، پیرلین و همکاران عناصر اصلی فرآیند استرس را در حد اختصار شرح داده‌اند: فرآیند استرس ترکیبی از سه قلمرو مفهومی: یعنی (منابع استرس، میانجیها یا تعدیل‌کننده‌ها و پیامدهای استرس)<sup>۱</sup> است. هرکدام از این عناصر در سالهای اخیر به‌شدت مورد مطالعه قرار گرفته‌اند و دارای زیر بخشهای متفاوتی هستند (پیرلین، ۱۹۸۱). در مقاله بعدی (۱۹۸۹) پیرلین به جد در مورد اهمیت بافت اجتماعی<sup>۲</sup> بحث کرده است و همکاری و نقش پیرلین (۱۹۹۹) در کتاب راهنمای جامعه‌شناسی سلامت روان<sup>۳</sup> (آنشنسل و فلان، ۱۹۹۹) بازتاب جامعی در مورد پارادایم فرآیند استرس (تقریباً دو دهه پس از ظهور مفهوم بافت اجتماعی) را ارائه می‌دهد.

1. Sources of Stress, Mediators of stress /Moderators of Stress, Manifestation of Stress
2. Social Context
3. Handbook of the Sociology of Mental Health
4. Phelan

در این فصل، پیرلین سه مفروضه کلیدی را شناسایی می‌کند که مبنای مدل او هستند؛ اول: فرآیند استرس ماهیتی پویا دارد؛ تغییرات در یک مجموعه عوامل باعث تغییرات در دیگر عوامل می‌شود. دوم: پیرلین مدعی است که استرس اجتماعی به‌هیچ‌وجه غیرمعمول یا ناهنجار نیست؛ در واقع نوعی زندگی روزمره است. استرس ناشی از نقشهای اجتماعی متداول زندگی روزمره و در بافت اجتماعی خاص است. سوم: منشأ یا ریشه‌های استرس در جهان اجتماعی است. این امر مطالعات جامعه‌شناختی را با تأکید بیشتر بر بافت اجتماعی نسبت به تاریخ یا زیست‌شناسی هدایت می‌کند. سه اظهاریه اصلی پیرلین در سالهای ۱۹۸۱، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۹ (که در بالا، کوتاه به آن اشاره شد) همراه با برنامه‌های تجربی مدل خوبی را برای جامعه‌شناسان فراهم آورد که در نتیجه به موضوعات متنوعی تبدیل شد و به عبارتی در موضوعات مختلفی مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به اهمیت مدل استرس و به عبارتی، مبنای قرار گرفتن رویکرد فرآیند استرس در حوزه‌ها و موضوعات مختلف، در ادامه به تشریح هر یک از عناصر رویکرد فرآیند استرس (بحث کلیدی مقاله است) می‌پردازیم.

### ۱- منابع استرس (مواجهه با استرسورهای متفاوت)

پیرلین (۱۹۸۹) معتقد است که بیشتر منابع استرس در اصل اجتماعی هستند. از این رو، استرس از طریق مکانیزمهای متعدد می‌تواند موجب تفاوت‌های اجتماعی - اقتصادی در سلامت شود (باوم<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۹؛ ایوانز<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۴؛ مک یون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ ویلکینسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹، به نقل از لانتز<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۵).

حوادث یا رخداد‌های استرس‌زا، وقایع عینی و درخور مشاهده‌ای هستند که در مقطع زمانی کوتاه‌مدت و عموماً به‌هنگام بروز تغییرات اساسی زندگی بر فرد وارد می‌شوند و آغاز و پایان مشخصی دارند. در مقابل استرس‌زاهای مزمن، تنش‌زاهایی هستند که ضرورتاً به‌مثابه

1. Baum  
4. Wilkinson

2. Evans  
5. Lantz

3. McEwen

حادثه یا رخدادی آغاز نمی‌شوند بلکه به صورت آهسته و پیوسته و به شکل مشکلاتی در محیط اجتماعی یا نقش روزمره خود را نشان می‌دهند و به تدریج در نقش عامل استرس‌زای مزمن و ماندگار خود را بر فرد تحمیل می‌کنند. ویتون (۱۹۷۷) هفت نوع از مشکلات را استرس‌های مزمن برشمرده است:

- تهدیدها (تهدیدهای ناشی از خشونت فیزیکی و...)
- مطالبات و انتظارات (وظایف و انتظاراتی که فرد توانایی برآورد آنها را ندارد، نظیر اضافه‌بار نقش به علت انتظارات متعدد و متناقض)؛
- فشارها و محدودیتهای ساختاری (نظیر فقدان امکانات یا ابزار لازم برای دستیابی به اهداف یا محدودیتهای ساختاری برای انتخاب گزینه‌ها یا شقوق موردنظر)؛
- محرومیت و کم‌پاداشی (نسبت اندک منافع حاصل در مقایسه با تلاشهای انجام شده)؛
- پیچیدگی (نظیر کثرت مطالبات و تقاضاها، تعارض و تضاد مستقیم بین مسئولیتهای نقشها یا محتوای پیچیده نقشها)؛
- ابهام و عدم اطمینان (انتظار ناخواسته برای رسیدن به یک نتیجه، یا زمانی که فرد تمایل یا نیاز به راه‌حلی برای پایان دادن به مشکلاتش دارد)؛
- تضاد و تعارض (بروز مشکلاتی در روابط با دیگران زمانی که به‌طور مداوم ریشه‌دار یا نهادینه‌شده‌اند و راه‌حلی برای آنها وجود نداشته باشد، مانند تضاد بر سر ارزشها یا اهداف) (ویتون و منتظر، ۲۰۱۰؛ ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

تمایز میان استرس‌زاهای مزمن و رخداد‌های استرس‌زا برای محققان مهم است؛ زیرا این امر به شناسایی استرس‌ورهایی منجر می‌شود که ریشه‌های اجتماعی دارند. همچنین حوادث مکرر به فشارهای مزمن تبدیل می‌شوند. لذا می‌توان این تمایز را تحت عنوان استرس‌ورهایی اولیه یا ثانویه<sup>۱</sup> مطرح کرد. اما این تمایز دلالت بر این ندارد که یکی مهم‌تر از دیگری است یا

#### 1. Primary stressors or Secondary Stressors

در ایجاد پیامد زیان‌بخش‌تر است؛ بلکه بر اساس نظم زمانی است که می‌توانند آن را مشاهده کنند. بحث فوق با هدف برجسته کردن این نکته کلیدی است که همان شرایط اساسی که موجب ایجاد یا تشدید استرس‌ورهای اولیه می‌شود، باعث ایجاد یا تشدید<sup>۱</sup> استرس‌ورهای ثانویه می‌شود (پیرلین، ۱۹۹۹).

در مورد اهمیت بحث فوق، باید گفت «طول مدت»<sup>۲</sup> (زمان) مواجهه با عوامل استرس‌زا بیشتر مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (آویسون و ترنر، ۱۹۸۸؛ آنشنسل، ۱۹۹۲). به دیگر سخن، این تمایز (اولیه و ثانویه) منحصراً به طول مدت مواجهه با عوامل استرس‌زا و نه طول اثر آنها اشاره دارد (ویتون، ۱۹۸۳). رخدادهای زودگذر و فشارهای مزمن به‌عنوان پروکسیهایی از ویژگیهای استرس‌ورها، بعلاوه طول مدت استنباط می‌شوند و این ویژگیها است که باید مورد توجه قرار بگیرد. این ویژگیها حاکی از آن است که استرس‌ورهای زودگذر معمولاً حوادث عینی هستند که نتیجه عملکرد روانی افراد نیستند. در مقابل، عوامل استرس‌زا مزمن که ذهنی دیده می‌شوند، متأثر از عملکرد عاطفی و فاقد یک منشأ مشخصی در زمان هستند؛ هرچند، استرس‌ورهای زودگذر و مزمن، اغلب به هم مرتبط هستند (کسلر<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۸۵؛ آنشنسل، ۱۹۹۲)؛ و وقوع هر دو آنها ممکن است اثر هم‌افزایی<sup>۴</sup> (تشدیدکننده) داشته باشد (پیرلین، ۱۹۸۳؛ پیرلین، لیبرمن<sup>۵</sup>، میناقان و مولان<sup>۶</sup>، ۱۹۸۱، به نقل از آویسون و ترنر، ۱۹۸۸).

تأکید زیاد محققان روی استرس‌های مزمن دلالت بر این موضوع مهم و اساسی دارد که «استرس مزمن به یک شرایط دائمی و مداوم در محیط اجتماعی اشاره دارد که منجر به رویه‌ای مشکل‌ساز در توانش افراد برای انجام درست نقشهای اجتماعی (که انجام این نقشها، ضروری است) می‌شود (ویتون، ۱۹۸۶؛ ویتون، ۱۹۹۰).

1. Exacerbation  
4. Synergis

2. Duration  
5. Lieberman

3. Kessler  
6. Menaghan and J.Mullan

## ۲- میانجیها یا تعدیل‌کننده‌های عوامل استرس‌زا (دسترسی متفاوت به منابع مقابله‌ای):

### روانی-اجتماعی)

یکی از روشن‌ترین گرایشهای جامعه‌شناسی سلامت روان در دهه گذشته، افزایش علاقه به تبیینهای تعاملی از جمله اثرات مشترک استرس و منابع مقابله‌ای است (براون و بیرلی<sup>۱</sup>، ۱۹۶۸؛ دوهرنوند<sup>۲</sup> و دوهرنوند، ۱۹۷۰، به نقل از ویتون، ۱۹۸۳). منظور از اثرات مشترک یعنی اینکه «استرس یک تجربه منفی است که با تجربه عاطفی، شناختی و رفتاری و... همراه است (باوم، ۱۹۹۹؛ تیلور و استنتون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) و مقابله کردن، فرآیند تلاش برای مدیریت فشارهای ناشی از وقایع استرس‌زا است (لازاروس و فولکمن<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴؛ تیلور و استنتون، ۲۰۰۷).

ادبیات رو به رشد این حوزه (استرس و منابع مقابله‌ای) حاکی از آن است که: راهبردهای مقابله‌ای و حمایت اجتماعی (به‌عنوان منابع مقابله‌ای) اثرات استرس‌زاهای زندگی را خنثی می‌کنند (تویتس، ۱۹۸۲). اما این سؤال کلیدی (در حوزه جامعه‌شناسی سلامت روان) مطرح می‌شود «که چگونه منابع مقابله‌ای عمل می‌کنند تا اثر عوامل استرس‌زای اجتماعی را خنثی کنند؟ (ویتون، ۱۹۸۵). در پاسخ به این سؤال، در ادامه، نخست به حمایت اجتماعی و سپس به راهبردهای مقابله‌ای (به‌عنوان منابع مقابله‌ای) می‌پردازیم.

### ۲-۱- حمایت اجتماعی

در مدل فرآیند استرس، یک نوع از میانجیها یا تعدیل‌کننده‌های روان‌شناختی-اجتماعی، حمایت اجتماعی است که بیشترین تأثیر را بر پیامدهای سلامت روان دارند و به عبارتی، نابرابری سلامت روان را کاهش می‌دهند (آنشنسل، ۲۰۰۹؛ ترنر و مارینو<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴). حمایت اجتماعی مثل تابع مقابله‌ای عمل می‌کند (گور<sup>۶</sup>، ۱۹۷۸؛ لین<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۷۹). لذا، به

1. Brown, and T. Birley

2. Dohrenwend

3. Taylor and Stanton

4. Folkman

5. Marino

6. Gore

7. Lin

نظر می‌رسد که حمایت اجتماعی می‌تواند از مردم در بحران، از طیف گسترده‌ای از حالات بیمارگونه حمایت کند (کوب، ۱۹۷۶).

اما حمایت اجتماعی چیست؟ «حمایت اجتماعی به نیازهای اجتماعی اولیه افراد همچون: محبت، ارزشمندی، تأیید، تعلق، هویت و امنیت اشاره دارد که از طریق تعامل با دیگران، ارضا می‌شوند» (کوب<sup>۱</sup>، ۱۹۷۶؛ تویتس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲، به نقل از آنشنسل، ۲۰۰۹). به دیگر سخن، حمایت اجتماعی می‌تواند به‌عنوان کمک از سوی افراد مهم تلقی شود که تمایل به برآورده کردن نیازهای عاطفی یا مادی فرد دارند» (تویتس، ۱۹۸۲؛ تویتس، ۱۹۸۴).

نکته کلیدی تعاریف فوق تعامل با دیگران است. به عبارتی، حمایت اجتماعی به پیوند اجتماعی فرد یکپارچگی اجتماعی و روابط گروهی اولیه اشاره دارد (ترنر و براون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). هرکدام از تعاریف فوق یعنی پیوند اجتماعی، یکپارچگی اجتماعی و... مفاهیم اصلی نظریه‌های جامعه‌شناسی هستند و از دیرباز مباحث اصلی تحلیل‌های جامعه‌شناختی بوده‌اند (ترنر، ۱۹۸۱). بازدارندگی استرس<sup>۴</sup> به جد برای حمایت اجتماعی، موردبررسی قرار گرفته است و فرضیه اصلی این است که تأثیر استرس در میان افراد با حمایت اجتماعی کافی، کاهش می‌یابد. یا متناوباً، تأثیر استرس در میان افراد فاقد حمایت اجتماعی، تقویت می‌شود. از دیدگاه دیگر، تصور می‌شود که حمایت اجتماعی، بالاترین مزیت سلامت روان را در بالاترین سطوح مواجهه با استرس دارد (آنشنسل، ۲۰۰۹). در نتیجه می‌توان گفت که از دیدگاه فرضیه بازدارندگی، واکنش‌های مقابله‌ای/ یا حمایت اجتماعی می‌توانند، به‌طور قابل توجهی اثرات روان‌شناختی رخداد‌های زندگی و فشارهای در حال پیشرفت را کاهش دهند (کاپلان<sup>۵</sup>، ۱۹۷۴؛ کاسل<sup>۶</sup>، ۱۹۷۶؛ کوب، ۱۹۷۶؛ هندرسون<sup>۷</sup>، ۱۹۸۰؛ کاپلان، کاسل و گور، ۱۹۷۷، به نقل از تویتس، ۱۹۸۲).

1. Cobb

2. Thoits

3. Brown

4. Stress-buffering

5. Caplan

6. Cassel

7. Henderson



حمایت اجتماعی به‌عنوان یک فراسازه، متشکل از چندین سازه نظری مستدل و متمایز است (وکس<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸؛ ترنر و مارینو، ۱۹۹۴). به دیگر سخن، حمایت اجتماعی یک سازه چند عاملی<sup>۲</sup> است که انواع یا دسته‌های مختلف را توصیف می‌کند که باید مورد توجه قرار گیرد. چراکه ممکن است پیامدهای متفاوتی داشته باشند (دین و لین<sup>۳</sup>، ۱۹۷۷؛ فانچ و میتین<sup>۴</sup>، ۱۹۸۲؛ هیرش<sup>۵</sup>، ۱۹۸۰؛ هوس<sup>۶</sup>، ۱۹۸۱؛ پینو<sup>۷</sup>، ۱۹۷۵؛ شافر<sup>۸</sup> و همکاران، ۱۹۸۱، به نقل از ترنر و مارینو، ۱۹۹۴).

رایج‌ترین انواع حمایت‌های اجتماعی که پژوهشگران معرفی کرده‌اند و در تحقیقات پرشمار بررسی شده است شامل سه مقوله حمایت اجتماعی عاطفی (سرافینو، ۱۹۹۸): دربردارنده احساس همدلی مراقبت و توجه و علاقه به شخص است؛ ابزاری (درنتا و همکاران، ۲۰۰۶: ۵۹۸): به کمک‌های مادی از جمله قرض دادن پول و... اطلاق می‌شود و اطلاعاتی (گاچل و دیگران، ۱۳۷۷): به دست آوردن اطلاعات ضروری از طریق تعامل اجتماعی با دیگران است. از زاویه دیگر، حمایت اجتماعی را می‌توان دارای دو بعد دانست: حمایت اجتماعی ادراک‌شده یا ذهنی و حمایت اجتماعی دریافت‌شده یا عینی (هورویتز، ۲۰۰۷). حمایت ادراک‌شده، باور یا ارزیابی فرد از میزان دریافت حمایت‌های عاطفی، ابزاری و اطلاعاتی است. یعنی این تصور که فرد در ذهن خود چنین می‌پندارد که در مواقع نیاز، کسانی هستند که به او کمک کنند و از او حمایت به عمل آورند. درحالی که حمایت دریافت‌شده، میزان حمایتی است که به‌طور واقعی و ملموس وجود دارد و فرد در مواقع نیاز عملاً آن را دریافت می‌کند (تویتس، ۱۹۹۵؛ پیرلین، ۱۹۸۹؛ سارافینو<sup>۹</sup>، ۱۹۹۸؛ درنتا<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ گاچل<sup>۱۱</sup> و دیگران، ۱۳۷۷؛ هورویتز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۷؛ کوب، ۱۹۷۶، به نقل از ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

1. Vaux

4. Funch and Mettlin

7. Pinneau

10. Drentea

2. Multifactorial

5. Hirsch

8. Schaefer

11. Gatchel

3. Dean and Lin

6. House

9. Sarafino

12. Horwitz

## ۲-۲- راهبردهای مقابله‌ای

علاوه بر حمایت اجتماعی، نقش راهبردهای رفتاری و یا شناختی خاص در مقابله، قابل ملاحظه و مهم است (پیرلین و شولر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۸؛ فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۰؛ بیلینگ و موس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۱؛ پیرلین و همکاران، ۱۹۸۱، به نقل از ویتون، ۱۹۸۵).

مقابله به رفتاری اشاره دارد که از مردم در برابر آسیب روانی ناشی از تجربه اجتماعی مسئله‌ساز، محافظت می‌کند (پیرلین و شولر، ۱۹۷۸). مهم‌ترین منابع مقابله عبارتند از: احساس خودکنترلی و حس کنترل بر زندگی و عزت‌نفس (ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

راهبردهای مقابله‌ای، حاکی از تلاشهای فردی/شناختی برای مدیریت فشارهای موقعیتی خاص هستند (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴؛ تویتس، ۱۹۹۵)؛ که اغلب بر اساس دسته‌های کارکردی طبقه‌بندی می‌شوند. به‌عنوان مثال راهبردهایی برای حفظ یا بازگرداندن روابط بین فردی، جستجوی اطلاعات، احساس بهتر، حفظ عزت‌نفس و تصمیم‌گیری خوب (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۰). تعدادی از مطالعات (با تمرکز روی راهبردهای مقابله‌ای) نشان می‌دهند که افراد معمولاً از تاکتیکهای چندگانه در هنگام مقابله با رخداد‌های مهم زندگی یا فشارهای مداوم، استفاده می‌کنند (به‌طور مثال بیلینگ و همکاران، ۱۹۸۳؛ فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۰؛ استون و نیل<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴، به نقل از تویتس، ۱۹۹۵).

به عقیده پیرلین (۱۹۸۹) اگرچه مقابله به اعمال و ادراکهای افراد مربوط می‌شود، می‌تواند کانون توجه جامعه‌شناسان قرار گیرد؛ چراکه فرد می‌تواند همانند دیگر رفتارها، روشهای مقابله با استرس را نیز از گروه‌های مرجع اجتماعی خود بیاموزد و درونی کند. همچنین، پیرلین (۱۹۷۸) مدعی است: مدل‌های مؤثر مقابله به‌طور نابرابر در جامعه توزیع شده‌اند. لذا بخشی از کار تحقیقاتی جامعه‌شناسان باید با هدف شناسایی ارتباط بین وضعیت اجتماعی و

1. Schooler
2. Billings and Moos
3. Stone and Neale

اقتصادی و نقش مقابله‌ها انجام شود (پیرلین، ۱۹۸۹).

### ۳- پیامد استرس

پیامدهای استرس دربرگیرنده مجموعه احتمالی عواقب سلامتی است. جامعه‌شناسان تمایل دارند که روی علائم بیماری روانی یا سنجه‌های پریشانی روانی تمرکز کنند (آویسون و توماس، ۲۰۱۰). به عبارتی دیگر، جامعه‌شناسان غالباً به اثرهای استرس بر بروز نشانه‌های بیماریهای افسرده کننده، اختلالات تشخیص‌پذیر جسمی و روانی، مصرف الکل و بیماریهای جسمی به مثابه مهم‌ترین نشانه‌ها یا پیامدهای استرس اشاره می‌کنند. محققان اجتماعی و جامعه‌شناسان سعی در شناسایی اختلالاتی دارند که با علت‌شناسی اجتماعی تبیین‌پذیر باشند (نظیر اضطراب و افسردگی) (پیرلین، ۱۹۸۹؛ ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

### ۴- بافت اجتماعی

برای پیرلین، وجه مشخصه مطالعه جامعه‌شناختی استرس، توجه به اثرات پایگاهها و نقشها در نظام نابرابری اجتماعی بر بروز استرس است. جایگاه فرد در ساختار جامعه، غیرمستقیم، از طریق میزان قرار گرفتن در معرض استرس و نیز برخورداری از منابع تعدیل‌کننده استرس، بر سلامتی تأثیر می‌گذارد (آویسون و توماس، ۲۰۱۰؛ ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴). به دیگر سخن، عوامل استرس‌زا به شکل رخدادهای مخرب و یا مشکلات مداوم (متأثر از بافت زندگی اجتماعی هستند، بدین معنا که توسط ساختارها ایجاد می‌شوند)، ظاهر می‌شوند که به هردو وضعیت اجتماعی - اقتصادی و شاخصهای سلامت نیز، مرتبط هستند (پیرلین، ۲۰۱۰)؛ لذا می‌توان روی این دیدگاه کلیدی پیرلین (۱۹۸۹) صحنه گذاشت که توجه دقیق و جامع به بافت ساختاری زندگی افراد لازم است.

به نظر او رخدادهای استرس‌زا و شرایط زندگی، ریشه در این بافت ساختاری دارند. با

1. Thomas

توجه به اهمیت این موضوع، نوع مدرسه غیرانتفاعی و دولتی و خاص که می‌تواند انعکاسی از پایگاه‌های اجتماعی- اقتصادی متفاوت افراد و به‌نوعی ساختارهای آموزشی باشد به‌عنوان یک بافت (برای بررسی تفاوت‌های سلامت روان دانش‌آموزان) در این تحقیق در نظر گرفته شده است. به‌عبارت‌دیگر می‌توان گفت افراد بسته به اینکه در مدارس غیرانتفاعی یا دولتی و خاص باشند، می‌توانند «در معرض عوامل استرس‌زای متفاوتی قرار بگیرند و ثانیاً به منابع متفاوتی جهت مقابله و مواجهه با عوامل استرس‌زا دسترسی داشته باشند (پیرلین، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۹؛ ریاحی و رهبری، ۲۰۱۴).

## روش

روش تحقیق و جمع‌آوری داده‌ها: روش پژوهش حاضر، پیمایش و طرح تحقیق از نوع مقطعی است. به‌منظور تدوین ادبیات نظری و سوابق مطالعات تجربی پیشین از روش کتابخانه‌ای (اسنادی) بهره گرفته شده است. واحد تحلیل در این تحقیق در سطح فرد (دانش‌آموز) بوده است. برای گردآوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شده است.

جامعه آماری: جامعه آماری این تحقیق، کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم استان مازندران بودند که تعداد آنها بر اساس آمار به‌دست‌آمده از اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران ۱۰۹۵۲۵ نفر است.

شیوه نمونه‌گیری و تعیین حجم نمونه: مراحل محاسبه تعداد نمونه در این تحقیق عبارت بودند از:

مرحله اول (پیش‌آزمون): آمار و اطلاعات مربوط به جامعه آماری، از اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران استخراج و آزمون مقدماتی<sup>۱</sup>، گرفته شده است.

۱۱. برای برآورد تعداد دقیق نمونه آماری از جامعه مورد مطالعه و لزوم تعمیم نتایج و یافته‌های تحقیق، نیاز به اجرای آزمون مقدماتی (Pilot Study) بود؛ به همین دلیل تعداد دقیق نمونه بعد از اجرای آزمون مقدماتی مشخص شده است.

مرحله دوم (انتخاب تعداد نمونه کل): از نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم، برای افزایش دقت و قابلیت مقایسه بین نوع مدارس (دولتی، غیردولتی و خاص) استفاده شد. مطابق با نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب تعداد نمونه در طبقات بر اساس آمار و اطلاعات استخراج شده و آزمون مقدماتی انجام گرفته است.

مرحله سوم (تعداد خوشه‌های نمونه): سپس، تعداد خوشه‌های نمونه محاسبه شد. (انتخاب خوشه‌ها به روش تصادفی ساده بوده است<sup>۱</sup>). در مجموع ۷۹۴ مدرسه، ۱۰۶ خوشه منتخب (مدرسه) به عنوان نمونه تعیین شد.

مرحله چهارم (تعداد دانش‌آموزان نمونه در هر خوشه): از تقسیم تعداد نمونه کل در مرحله دوم (۷۴۲ نفر) و تعداد خوشه‌های منتخب (یعنی ۱۰۶ مدرسه) در مرحله سوم به دست می‌آید؛ و در نهایت دسترسی به نمونه‌ها از طریق روش نمونه‌گیری سیستماتیک بوده است. کلیه اطلاعات به دست آمده از مراحل نمونه‌گیری در جداول (۱) و (۲) نشان داده شده‌اند.

جدول (۱) اطلاعات جامعه آماری

نوع مدرسه	تعداد مدارس پسرانه	تعداد مدارس دخترانه	تعداد کل مدارس	تعداد دانش‌آموزان
غیردولتی	۸۴	۸۹	۱۷۳	۱۵۰۷۲
دولتی	۲۵۷	۲۷۸	۵۳۵	۷۶۱۷۰
خاص	۴۱	۴۵	۸۶	۱۸۲۸۳
جمع کل	۳۸۲	۴۱۲	۷۹۴	۱۰۹۵۲۵

۱۲. ۲۵ منطقه استان را پوشش داده است که عبارتند از: ۱. بابلسر ۲. ساری (ناحیه ۱ و ۲) ۳. فریدون‌کنار ۴. قائم‌شهر ۵. نکا ۶. نور ۷. آمل ۸. چالوس ۹. رامسر ۱۰. نوشهر ۱۱. بابل ۱۲. هراز ۱۳. بندپی غربی ۱۴. بندپی شرقی ۱۵. بهشهر ۱۶. تنکابن ۱۷. جویبار ۱۸. چهاردانگه ۱۹. دودانگه ۲۰. عباس‌آباد ۲۱. کجور ۲۲. چمستان ۲۳. سوادکوه ۲۴. کلاردشت ۲۵. گلوگاه

جدول (۲) اطلاعات نمونه

نوع مدرسه	تعداد مدارس پسرانه	تعداد مدارس دخترانه	تعداد کل مدارس	تعداد دانش‌آموزان
غیردولتی	۱۱	۱۳	۲۴	۱۶۸
دولتی	۳۴	۳۸	۷۲	۵۰۴
خاص	۴	۶	۱۰	۷۰
جمع کل	۴۹	۵۷	۱۰۶	۷۴۲
تعداد نمونه در خوشه (مدرسه): هر مدرسه: ۷ دانش‌آموز				

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، آزمون تفاوت میانگین، آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیونی چندگانه استفاده شده است. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و LISREL انجام گرفته است.

**اعتبار و پایایی ابزار سنجش:** در این تحقیق برای حصول اطمینان از اعتبار ابزار مورد استفاده، از روش اعتبار صوری، محتوایی و اعتبار سازه استفاده شده است. یکی از صورتهای اعتبار سازه، اعتبار سازه تجربی است که از طریق تحلیل عاملی تأییدی حاصل می‌شود. در این تحقیق، تحلیل عاملی تأییدی در مدل اندازه‌گیری لیزرل مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج حاصل بیانگر آن بوده که مقیاسهای تحقیق دارای اعتبار سازه هستند؛ چراکه بار عاملی گویه‌ها و مؤلفه‌ها بیشتر از ۰/۵ بوده است. نتایج به شرح زیر است:

- در متغیر مکنون حمایت اجتماعی ذهنی، گویه حمایت اطلاعاتی خانواده دارای خطای اندازه‌گیری کمتر و بار عاملی بیشتر بوده و در نتیجه، سنجی مناسبتری است.
- در متغیر مکنون حمایت اجتماعی عینی، گویه حمایت ابزاری خانواده، حمایت عاطفی دوستان و حمایت ابزاری دوستان دارای خطای اندازه‌گیری کمتر و بار عاملی بیشتر بوده‌اند و در نتیجه، سنجی مناسبتری هستند.

- در هر متغیر مکنون منابع استرس عینی و ذهنی، گویه‌های (مؤلفه مطالبات و انتظارات) دارای خطای اندازه‌گیری کمتر و بار عاملی بیشتر بوده و در نتیجه سنجه‌های مناسبتری هستند.
  - در متغیر مکنون عزت‌نفس، افسردگی و اضطراب تمام (مؤلفه‌ها) سنجه‌های مناسبی بوده‌اند. لازم به ذکر است که مقیاسهای فوق استاندارد بوده‌اند و تمام مؤلفه‌ها به‌مراتب در مطالعات پیشین بررسی شده‌اند.
- همچنین، برای سنجش پایایی ابزار تحقیق، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. بدین ترتیب که پس از تنظیم پرسشنامه یک مرحله پیش‌آزمون مقدماتی با نمونه ۴۵ نفری بر اساس نوع مدرسه {۱۵ نفر دولتی، (۱۵ نفر غیردولتی)، (۱۵ نفر خاص)} تکمیل و پایایی پرسشنامه از طریق سازگاری درونی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ انجام شد. داده‌ها بیانگر آن است که مقیاسهای این تحقیق دارای پایایی هستند. با توجه به این امر، پرسشنامه در بین جامعه آماری توزیع شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس منابع استرس (عینی) (۰/۸)، منابع استرس (ذهنی) (۰/۷)، حمایت اجتماعی (ذهنی) (۰/۷) حمایت اجتماعی (عینی)، (۰/۸)، عزت‌نفس (۰/۸)، اضطراب (۰/۹) و افسردگی (۰/۹) به دست آمد که از اعتماد ابزار تحقیق حکایت دارد؛ لذا، پرسشنامه در بین جامعه آماری توزیع شد.
- تعریف عملیاتی: در تحقیق حاضر، به‌منظور سنجش عملی متغیرهای منابع استرس و حمایت اجتماعی از مطالعه اکتشافی استفاده شده است. مطالعه اکتشافی شامل خواندن متون و مصاحبه‌های اکتشافی است. بدین منظور، با مصاحبه از محققان، کارشناسان، به‌ویژه معلمان و افرادی که به لحاظ شغلی یا مسئولیت شناخت خوبی از مسئله تحقیق داشتند؛ گزاره‌های متغیرهای فوق شناسایی شدند؛ سپس تعریف عملیاتی شدند.
- ذیلاً در قالب جدول، تعاریف عملیاتی متغیرهای فوق ارائه می‌شود.

جدول (۳) فرآیند عملیاتی سازی متغیر «منابع استرس»

گویه‌ها		معرف	مؤلفه‌ها	ابعاد	متغیر مستقل
اصلاً = ۰ گاهی اوقات = ۱ همیشه = ۲	نگرانم که تنبیه بدنی شوم.	تهدید به تنبیه بدنی شده‌ام.	تهدیدها	کادر آموزشی (مدیر معلمان و معاون)	
	از اینکه از مدرسه اخراج شوم، می‌ترسم.	تهدید به اخراج از مدرسه شده‌ام.			
	از اینکه پرونده‌ام به مدرسه دیگر منتقل شود، می‌ترسم.	تهدید به انتقال پرونده به مدرسه دیگر شده‌ام.			
	نگرانم که جهت تذکر کتبی درج در پرونده به دفتر مدرسه معرفی شوم.	تهدید به تذکر کتبی درج در پرونده، شده‌ام.			
	نگران کسر نمره امتحانی هستم.	تهدید به کسر نمره امتحانی شده‌ام.			
	نگران کسر نمره انضباطی هستم.	تهدید به کسر نمره انضباطی شده‌ام.			
	از اینکه والدینم به مدرسه احضار شود، می‌ترسم.	تهدید به احضار والدین به مدرسه شده‌ام.			
	اصلاً = ۰ یک و دو بار (استرس اولیه) = ۱ سه بار و بیشتر (استرس ثانویه) = ۲				



گویه‌ها		معرف	مؤلفه‌ها	ابعاد	متغیر مستقل
اصلاً = ۰، گاهی اوقات = ۱ همیشه = ۲	می ترسم که مورد تهدید کلامی (فحش، تمسخر، ناسزا و ...) قرار بگیرم.	تهدید کلامی (فحش، تمسخر، ناسزا و ...) شده‌ام.	کادر آموزشی (مدیر معلمان و معاون)	تهدیدها	
	نگرانم که معلم مربوطه به من تکالیف اضافی دهد و من نتوانم انجام دهم.	برایم پیش آمده که باید تکالیف اضافی انجام می‌دادم، اما نتوانستم.			
	نگرانم که در مسابقات (علمی، ورزشی و...) شرکت نمایم اما موفق به کسب رتبه نشوم.	برایم پیش آمده که انتظار داشتند در مسابقات (علمی ورزشی و...)، موفق به کسب رتبه شوم، اما در عمل اتفاق نیفتاد.			
	نگرانم که من را وادار به شرکت در مسابقات (علمی ورزشی و...) نمایند.	وادار به شرکت در مسابقات (علمی، ورزشی و...) شدم.			
	یکی از نگرانیهایم، پرداخت هزینه اعلام شده از سوی مدرسه است.	برایم پیش آمده که باید پولی را پرداخت می‌کردم اما خانواده‌ام نتوانسته‌اند.			
	اصلاً = ۰، یک و دو بار (استرس اولیه) = ۱ سه بار و بیشتر (استرس ثانویه) = ۲		مطالبات و انتظارات	مزن (ذهنی)	اولیه و ثانویه (عینی)
			فشارها و محدودیت ساختاری		منابع استرس

گروه‌ها		معرف	مؤلفه‌ها	ابعاد	متغیر مستقل
اصلاً = ۰ گاهی اوقات = ۱ همیشه = ۲	نگران فهم دقیق مطالب دروس تخصصی و امتحان این مباحث هستیم.	کادر آموزشی (مدیر معلمان و معاون)	برایم پیش آمده که مبحثی را متوجه نشده‌ام اما در امتحان آمده است.	فشارها و محدودیت ساختاری	اولیه و ثانویه (عینی)
	نگران تشکیل به موقع کلاسهای دروس تخصصی هستیم.		برایم پیش آمده که کلاس درس تخصصی با تأخیر شروع شده، با وجود اینکه مبحث خیلی مهم بوده است.		
	به دلیل ازدحام جمعیت کلاس، نگران یادگیری دقیق و مناسب موضوعات درسی هستیم.		برایم پیش آمده که کلاس شلوغ و بی نظم بوده و من متوجه مبحث نشده‌ام.		
	یکی از دلمشغولیهام کمبود وسایل و تجهیزات آزمایشگاهی مرتبط با مباحث دروس تخصصی است.		برایم پیش آمده که وسایل و تجهیزات آزمایشگاهی مرتبط با مبحث دروس تخصصی ناقص بوده است.		
یکی از نگرانیهایم، ناتوانی در تأمین پرداخت شهریه است.	برایم پیش آمده است که خانواده‌ام به سختی شهریه مدرسه را پرداخت کرده باشند.				منابع استرس

گویه‌ها		معرف	مؤلفه‌ها	ابعاد	متغیر مستقل	
اصلاً = ۱ گاهی اوقات = ۲ همیشه = ۳	یکی از نگرانیه‌هایم، ناتوانی در خرید کتب کمک آموزشی است.	کادر آموزشی (مدیر معلمان و معاون)	فشارها و محدودیت ساختاری	میزن (ذهنی)	منابع استرس	
	نگران حضور به موقع روزانه در مدرسه هستم.					به دلیل عدم حضور به موقع در مدرسه تویخ شدم.
	نگرانم، اگر رتبه ممتاز شوم، مورد توجه قرار نگیرم.					برایم پیش آمده که حائز رتبه ممتاز شدم، اما مورد بی توجهی قرار گرفتم.
	نگرانم که نمره کم بگیرم.					مطمئن به گرفتن نمره مناسب از دروس بودم، ولی نمره کم گرفتم.
نگران اخذ جایزه از سوی برگزارکنندگان مسابقه در مدرسه هستم.	با وجود شرکت در مسابقات مدرسه (علمی ورزشی و...) موفق به اخذ جایزه نشدم.	محروریت و کم پاداشی	اولیه و ثانویه (عینی)			

گویه‌ها		معرف	مؤلفه‌ها	ابعاد	متغیر مستقل	
اصلاً = ۰، گاهی اوقات = ۱، همیشه = ۲	یکی از دلمشغولیهام، تکالیف اضافی مدرسه و مسئولیت‌های خانوادگی و اجتماعی است.	اصلاً = ۰، یک و دو بار = ۱، سه بار و بیشتر = ۲	برایم پیش آمده که تعداد و تکرار تکالیف مدرسه من را از سایر مسئولیت‌هایم (خانوادگی و اجتماعی) وا داشته است.	پیچیدگی	منبع استرس	
	به خاطر انتظارات بیش از حد مدرسه (کسب نمره بالا و ... نگرانم و نیاز دارم کسی به من کمک کند.		کادر آموزشی (مدیر معلمان و معاون)			ابهام و عدم اطمینان
	نگرانم، به خاطر نوع پوشش مرا مورد تهدید قرار دهند.		به خاطر نوع پوششم درگیر شدم.			تضاد و تعارض
	به خاطر داشتن لهجه خاص از بیم تمسخر دیگران، در فعالیت کلاسی مشارکت ندارم.		برایم پیش آمده در هنگام جواب‌گویی به سؤال معلم، به خاطر لهجه‌ام مورد تمسخر قرار گرفتم.			
				مزمین (ذهنی)	اولیه و ثانویه (عینی)	

جدول ۴: فرآیند عملیاتی‌سازی متغیر «حمایت اجتماعی»

متغیر میانجی	ابعاد	معرف	گویه‌ها
حمایت اجتماعی	عاطفی	خانواده دوستان و کادر پرورشی و مشاوره	کاملاً موافق = ۵ موافق = ۴ بی‌نظر = ۳ مخالف = ۲ کاملاً مخالف = ۱
			به گمانم، می‌توانم راجع به مشکلاتم در مدرسه با خانواده‌ام صحبت کنم.
			به گمانم، می‌توانم راجع به مشکلاتم در مدرسه با دوستانم صحبت کنم.
			به گمانم، می‌توانم راجع به مشکلاتم در مدرسه با کادر پرورشی و مشاوره صحبت کنم.
	ابزاری		به گمانم، هر زمان نیاز مالی (امور تحصیلی: شهریه، کتاب و ...) داشته باشم، می‌توانم روی کمک خانواده‌ام حساب کنم.
			به گمانم، هر زمان نیاز مالی (امور تحصیلی: شهریه، کتاب و ...) داشته باشم، می‌توانم روی کمک دوستانم حساب کنم.
	اطلاعاتی		به گمانم، در امور تحصیلی (مثلاً: هدایت تحصیلی و ...) می‌توانم روی کمک کادر پرورشی و مشاوره حساب کنم.
			به گمانم به هنگام بروز مشکلات در مدرسه، خانواده‌ام به من کمک می‌کنند.
		به گمانم به هنگام بروز مشکلات در مدرسه، دوستانم به من کمک می‌کنند.	
		به گمانم به هنگام بروز مشکلات در مدرسه، کادر پرورشی و مشاوره به من کمک می‌کنند.	

گویه‌ها		معرف	ابعاد		متغیر میانجی	
اصلاً= ۱ تا حدودی= ۲ زیادتی= ۳ زیادتی= ۴ بسیار زیاد= ۵	برایم پیش آمده که خانواده‌ام در مسیر حل مشکلات مدرسه با من صحبت کردند.	خانواده دوستان و کادر پرورشی و مشاوره	عاطفی	پیشنهاد	حمایت اجتماعی	
	برایم پیش آمده که دوستانم در مسیر حل مشکلات مدرسه با من صحبت کردند.					
	برایم پیش آمده که کادر پرورشی و مشاوره در مسیر حل مشکلات مدرسه با من صحبت کردند.					
	هر زمان، نیاز مالی (امور تحصیلی: شهریه، کتاب و ...) داشتم، خانواده‌ام به من کمک کردند.					
	هر زمان، نیاز مالی (امور تحصیلی: شهریه، کتاب و ...) داشتم، دوستانم به من کمک کردند.		آزادی			
	هر زمان، نیاز به کمک تحصیلی (مثلاً هدایت تحصیلی و ...) داشتم، کادر پرورشی و مشاوره به من کمک کردند.					
	هر زمان با مشکلاتی در مدرسه روبرو شدم، خانواده‌ام به من کمک کردند.					اطلاعاتی
	هر زمان با مشکلاتی در مدرسه روبرو شدم، دوستانم به من کمک کردند.					
هر زمان با مشکلاتی در مدرسه روبرو شدم، کادر پرورشی و مشاوره به من کمک کردند.						

لازم به ذکر است که گزاره‌های متغیرهایی چون عزت نفس (به‌عنوان متغیر تعدیل کننده)، افسردگی و اضطراب (متغیرهای وابسته) از پرسشنامه‌های استاندارد، یعنی عزت نفس روزنبرگ (رجبی و بهلول، ۲۰۰۷) و ویرایش دوم افسردگی بک (قاسم‌زاده و همکاران، ۲۰۰۵؛ رجبی و کسمایی، ۲۰۱۳) و اضطراب بک (بک، ۱۹۹۰؛ کاویانی و موسوی، ۲۰۰۸) استخراج شده است. نحوه سنجش مقیاسهای فوق به شرح زیر است:

- عزت نفس: مقیاس عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) شامل ۱۰ ماده خودگزارشی است که احساس کلی ارزش یا پذیرش خود را به صورت مثبت بیان می‌کند. همچنین، هر گزاره مقیاس چهارگزینه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) است که دامنه آن از ۱ تا ۴ مرتب

شده است. بعلاوه کمینه و بیشینه آن نمره آن ۱۰ و ۴۰ است که نمره بالاتر بیانگر میزان بالای عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان است (رجبی و بهلول، ۲۰۰۷).

- اضطراب: از مقیاس ۲۱ ماده‌ای بک (بک و استر، ۱۹۹۰) استفاده شده است. در این مقیاس، هر ماده بر اساس شدت آن به چهار درجه تقسیم شده و از ۰ تا ۳ نمره می‌گیرد. شیوه امتیازدهی به صورت اصلاً، امتیاز صفر، خفیف امتیاز یک، متوسط دو و شدید امتیاز سه را می‌گیرد.

- افسردگی: از مقیاس ۲۱ ماده‌ای بک (۱۹۹۶) استفاده شده است (ویراست دوم). در این مقیاس، هر ماده بر اساس شدت آن به چهار درجه تقسیم شده و از ۰ تا ۳ نمره می‌گیرد. نمره صفر نشان‌دهنده پایین‌ترین میزان و نمره سه نشان‌دهنده بالاترین تجربه یک نشانه افسردگی است.

و در نهایت عنصر چهارم مدل فرآیند استرس، متغیر بافت اجتماعی است که همان‌طور که بدان اشارت رفت نوع مدرسه (یعنی دولتی: مدارس عادی، وابسته و ورزش)، (غیردولتی: عادی غیرانتفاعی) و (خاص: نمونه دولتی، تیزهوشان و شاهد) به‌عنوان بافت اجتماعی در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که هرچند مدارس خاص (نمونه دولتی، تیزهوشان و شاهد) دولتی هستند اما چون دارای شیوه‌های نامه متفاوت هستند در طبقه‌بندی به‌عنوان یک طبقه مجزا مورد مقایسه قرار می‌گیرند. همچنین متغیر فوق جزء متغیرهای مستقل دیگر تحقیق است.

استانداردسازی: برای سنجش پایگاه اقتصادی-اجتماعی، از سه بعد تحصیلات، درآمد و نوع شغل والدین استفاده شده است. سؤالات به صورت باز در پرسشنامه مطرح شده است. با مراجعه به «جدول ساختار پرستیژ شغلی در ایران (نایی و عبدالهیان، ۲۰۰۲) نمره پرستیژ شغلی تعیین شده است. سپس ابعاد سه‌گانه فوق استاندارد و پس از ترکیب کردن آنها با هم، متغیر موردنظر به دست آمده است.

## یافته‌ها

### ○ توصیف ویژگیهای جمعیت نمونه برحسب مشخصات فردی

توصیف خصوصیات جمعیت نمونه برحسب مشخصات فردی نشان داد که از مجموع دانش‌آموزان مورد مطالعه ۵۳/۸ درصد را دختران و ۴۶/۲ درصد را پسران تشکیل داده‌اند.<sup>۱</sup> بیش از نیمی از پاسخگویان (۵۲ درصد) معدلشان در سطح بالا ۱۸-۲۰ بوده است. همچنین معدل دانش‌آموزان دختر با میانگین ۱۸/۵۲ بیشتر از پسران با میانگین ۱۷/۲۱ بوده است. بیشتر دانش‌آموزان با ۵۰/۷ درصد، پایگاه اقتصادی-اجتماعی‌شان در سطح متوسط (که در این میان پایگاه اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان پسر با ۵۵/۱ درصد، بیشتر از دانش‌آموزان دختر با ۴۷ درصد بوده است)، در مدارس دولتی (۶۷/۹ درصد) و نوع واحد عادی (۶۶ درصد) مشغول به تحصیل و ۱۷ سال (۴۶/۵ درصد) سن داشته‌اند؛ لازم به ذکر است دامنه سنی پاسخگویان ۱۴ تا ۱۹ سال بوده است. به ترتیب شهر قائم‌شهر و ساری، آمل، بابل و چالوس (در مجموع ۵۰/۹ درصد)، شاخه نظری<sup>۲</sup> (۶۳/۶ درصد)، رشته<sup>۳</sup> انسانی (۲۷/۷ درصد) و تجربی (۲۵/۵ درصد)، پایه یازدهم (۴۴/۱ درصد) و دهم (۴۰/۳ درصد) بیشترین پاسخگویان را به خود اختصاص داده‌اند. اکثر دانش‌آموزان (۷۶/۴ درصد)، محل تحصیلشان، مدارس شهری بوده است.

۱. لازم به ذکر است سهم زیاد دختران در این داده‌ها به دلیل بالاتر بودن تعداد دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر است (یعنی جامعه آماری) و در این راستا توزیع پاسخگویان متناسب با جمعیت دانش‌آموزان دختر و پسر بوده است و نمونه‌گیری با نسبت برابر صورت گرفته است.

۲. در مقایسه با شاخه فنی حرفه‌ای و کاردانش

۳. رشته‌های تحصیلی دانش‌آموزان: ۱- تجربی ۲- ریاضی ۳- انسانی ۴- ریاضی و فیزیک ۵- کامپیوتر ۶- حسابداری ۷- ساختمان ۸- معماری ۹- مدیریت خانواده ۱۰- خیاطی ۱۱- گرافیک با رایانه ۱۲- گرافیک ۱۳- طراحی دوخت ۱۴- الکترونیک ۱۵- باغبانی ۱۶- پرورش گل و گیاه آپارتمانی ۱۷- تعمیر لوازم خانگی برقی ۱۸- برق ساختمان ۱۹- چوب ۲۰- تصویرسازی با جلوه‌های ویژه ۲۱- تأسیسات ۲۲- کشاورزی ۲۳- برق صنعتی ۲۴- عمران ۲۵- شبکه و نرم‌افزار رایانه ۲۶- زراعت غلات و حیوانات ۲۷- مرغداری صنعتی ۲۸- مکانیک ۲۹- خیاطی لباس شب و عروس ۳۰- صنایع فلز ۳۱- صنایع شیمیایی ۳۲- نساجی ۳۳- تربیت بدنی ۳۴- طراحی صفحات وب ۳۵- علوم و معارف اسلامی



○ توصیف متغیر مستقل {منابع استرس (مؤلفه‌ها و ابعاد)}

- بر اساس نتایج تحقیق، در مؤلفه (تهدیدها)، بیشترین میزان استرس (اولیه و ثانویه) عینی مربوط به کسر نمره انضباطی و بیشترین میزان استرس (مزمّن) ذهنی به ترتیب مربوط به ترس از اخراج از مدرسه و نگرانی از کسر نمره امتحانی بوده است. در مؤلفه (مطالبات و انتظارات)، بیشترین میزان استرس عینی و ذهنی به ترتیب عبارتند از: (اولیه: وادار شدن به شرکت در مسابقات علمی و ورزشی و...، ثانویه: انجام تکالیف اضافی) و (نگرانی از وادار شدن به شرکت در مسابقات علمی و ورزشی و...، نگرانی از عدم انجام تکالیف اضافی) است. در مؤلفه (فشارها و محدودیت ساختاری) بیشترین میزان استرس (اولیه و ثانویه) عینی مربوط به عدم یادگیری به دلیل شلوغی و بی‌نظمی کلاس بوده و بیشترین استرس ذهنی به ترتیب مربوط به پرداخت شهریه و فهم دقیق مطالب دروس تخصصی و امتحان این مباحث است. در مؤلفه (محرومیت و کم‌پاداشی و تضاد و تعارض) بیشترین استرس (اولیه و ثانویه) عینی و ذهنی به ترتیب مربوط به کسب نمره کم (عینی: مطمئن به گرفتن نمره مناسب ولی کسب نمره کم و ذهنی: نگرانی از کسب نمره کم) و نوع پوشش (عینی: درگیر شدن به خاطر نوع پوشش و ذهنی: نگرانی از باب تهدید به خاطر نوع پوشش) بوده است. کمتر از نیمی از پاسخگویان استرس اولیه و ثانویه را تجربه کرده‌اند، یعنی کمتر از نیمی از پاسخگویان برایشان پیش آمده که زیادی تکالیف مدرسه آنها را از سایر مسئولیتهای (خانوادگی و اجتماعی) باز داشته است (مؤلفه پیچیدگی)؛ و به خاطر انتظارات بیش از حد مدرسه (کسب نمره بالا و...) دچار نگرانی و دلهره شده‌اند و نیاز داشتند کسی به آنها کمکی کند (مؤلفه ابهام و عدم اطمینان)<sup>۱</sup>.

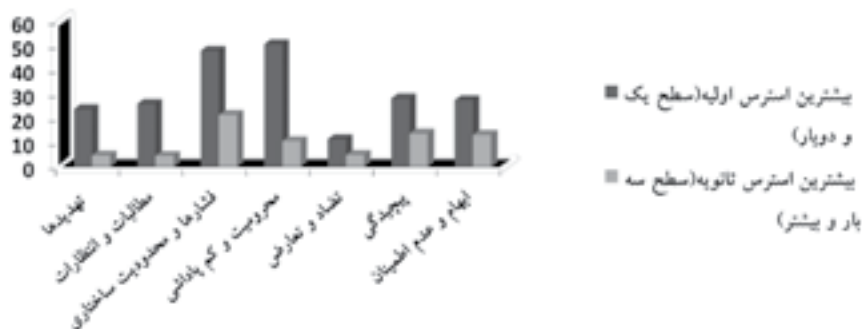
نتایج کلی یافته‌های فوق، در تأیید این نکته کلیدی پیرلین (۱۹۹۹) است که همان

۱. لازم به ذکر است در بحث توصیف دو مؤلفه پیچیدگی و ابهام و عدم اطمینان، امکان مقایسه بیشترین وجود نداشته است؛ چراکه دو مؤلفه فوق تنها برایشان یک گویه تعبیه شده است. با توجه به نکته فوق در نمودار ۱ و ۲ در مورد این دو مؤلفه تنها به توزیع درصدی و میانگین هر گویه مربوط به آن مؤلفه اشاره شده است.

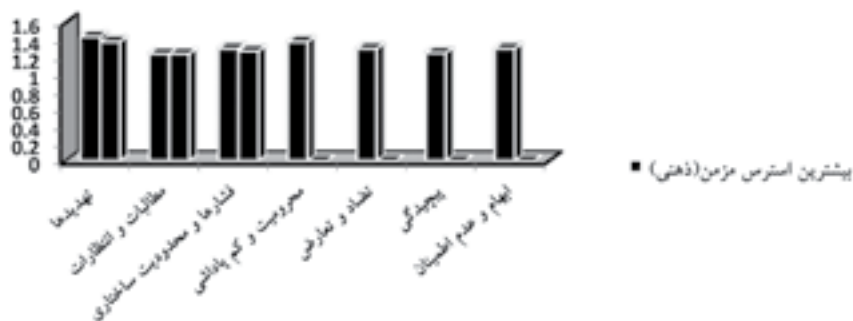
شرایط اساسی که موجب ایجاد یا تشدید استرس‌سورهای اولیه می‌شود، باعث ایجاد یا تشدید استرس‌سورهای ثانویه می‌شود.

- از سویی دیگر، در مورد مقایسه نتایج فوق (بیشترین استرس در هر مؤلفه در شکل‌های ۱ و ۲) باید گفت: بیشترین میزان استرسی (اولیه و ثانویه) که دانش‌آموزان تجربه کرده‌اند (عینی)، مربوط به مؤلفه محرومیت و کم‌پاداشی و فشارها و محدودیت ساختاری است و همچنین بیشترین میزان استرس مزمن مربوط به مؤلفه تهدیدها و محرومیت و کم‌پاداشی است.

شکل (۱) نمودار مقایسه توزیع درصدی بیشترین استرس عینی دانش‌آموزان به تفکیک مؤلفه



شکل (۲) نمودار مقایسه میانگین بیشترین استرس ذهنی دانش‌آموزان به تفکیک مؤلفه



- در مجموع، میزان استرس (اولیه و ثانویه) عینی دانش‌آموزان پسر در سطح متوسط، زیاد و خیلی زیاد (با ۳۲/۹ درصد) بیش از دختر (با ۲۹/۵ درصد) و میزان استرس مزمن ذهنی دانش‌آموزان دختر (با ۷۹/۷ درصد) بیش از پسر (۷۴ درصد) بوده است. همچنین بیش از نیمی از دانش‌آموزان (۶۹ درصد) استرس عینی‌شان در سطح کم و دارای استرس مزمن (۷۷/۱ درصد) هستند.

- توزیع میزان استرس ذهنی برحسب میزان استرس عینی

جدول (۵) توزیع میزان استرس ذهنی برحسب میزان استرس عینی

کل	زیاد	متوسط	کم	میزان استرس عینی
				میزان استرس ذهنی
۷۰/۳	۵۵/۶	۷۹/۳	۶۶/۷	کم
۱۱/۴	۳۳/۳	۱۷/۳	۸/۵	بالا
۱۸/۳	۱۱/۱	۳/۴	۲۴/۸	فاقد استرس
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	کل

جدول فوق نشانگر آن است که بیشتر دانش‌آموزان فاقد استرس مزمن ذهنی (۲۴/۸ درصد)، استرس (اولیه و ثانویه) کمی را تجربه کرده‌اند. همچنین، بیشتر (۳۳/۳ درصد) دانش‌آموزان دارای استرس ذهنی بالا استرس (اولیه و ثانویه) زیاد و بیشتر دانش‌آموزان (۷۹/۳ درصد) دارای استرس ذهنی کم، سطح متوسطی از استرس (اولیه و ثانویه) را تجربه کرده‌اند؛ لذا می‌توان گرفت:

در تأیید نظریه پیرلین (۱۹۸۳)، پیوستگی دو بعد منابع استرس حاکی از آن بوده هرچقدر

۱. برای ساختن بعد عینی میزان استرس، گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های بعد عینی منابع استرس ترکیب و سپس بر اساس دامنه نظری در چهار سطح کم متوسط، زیاد و خیلی زیاد رتبه‌بندی شده است. همچنین، برای ساختن بعد ذهنی میزان استرس مزمن، بر اساس پاسخ افراد به گویه‌ها، پاسخگویان دارای استرس مزمن و فاقد استرس مزمن شناسایی شده‌اند و سپس گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های بعد ذهنی منابع استرس (افرادی که دارای استرس مزمن ذهنی بوده‌اند) ترکیب و سپس بر اساس دامنه نظری در دو سطح کم و بالا رتبه‌بندی شده است.

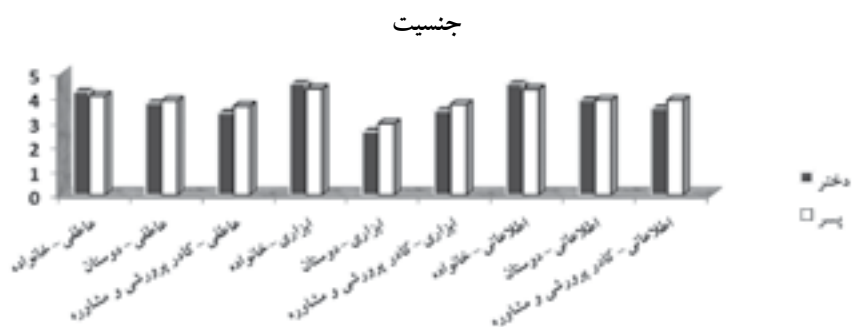
دانش‌آموزان استرس‌های بیشتری را تجربه کنند (عینی). بیشتر در معرض استرس مزمن (ذهنی) هستند.

○ توصیف متغیرهای تعدیل‌گر (حمایت اجتماعی و عزت‌نفس)

- میزان عزت‌نفس<sup>۱</sup> بیش از نیمی از دانش‌آموزان در سطح بالا (۶۶/۲ درصد) است که سهم میزان دختران (با ۶۸/۳ درصد) بیش از پسران (با ۶۳/۶ درصد) است.

- در هر دو بعد حمایت اجتماعی یعنی (دریافت شده و ادراک شده)، بیشترین (و به تفکیک جنس) میزان حمایت عاطفی، ابزاری و اطلاعاتی دانش‌آموزان، مربوط به خانواده و کمترین میزان حمایت عاطفی و اطلاعاتی مربوط به کادر پرورشی و مشاوره و نیز کمترین میزان حمایت ابزاری مربوط به دوستان است.

شکل (۳) نمودار توزیع درصدی مؤلفه‌های بعد ذهنی حمایت اجتماعی پاسخگویان به تفکیک



۱. مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) شامل ۱۰ ماده خود گزارشی است که احساس کلی ارزش یا پذیرش خود را به صورت مثبت بیان می‌کند. همچنین هر گزاره مقیاس چهارگزینه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) است که دامنه آن از ۱ تا ۴ مرتب شده است. بعلاوه کمینه و بیشینه آن نمره آن ۱۰ و ۴۰ است که نمره بالاتر بیانگر میزان بالای عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان است (رجبی و بهلول، ۱۳۸۶)؛ بنابراین، برای سنجش میزان عزت‌نفس پاسخگویان ۱۰ ماده ترکیب و سپس بر اساس کمینه و بیشینه نمره فوق در پنج سطح رتبه‌بندی شده است.

شکل (۴) نمودار توزیع درصدی مؤلفه‌های بعد عینی حمایت اجتماعی پاسخگویان به تفکیک

جنسیت



○ ماتریس ضرایب همبستگی میان متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق

جدول (۶) ماتریس ضرایب همبستگی میان متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق<sup>۱</sup>

متغیر	میزان استرس	اضطراب	افسردگی	حمایت اجتماعی	عزت نفس
میزان استرس	۱				
اضطراب	۰/۲۶** ۰/۰۰۰	۱			
افسردگی	۰/۲۹** ۰/۰۰۰	۰/۵۴** ۰/۰۰۰	۱		
حمایت اجتماعی	-۰/۱۲** ۰/۰۰۳	-۰/۰۷۶ ۰/۰۷۴	-۰/۲۱** ۰/۰۰۰	۱	
عزت نفس	-۰/۱۳** ۰/۰۰۰	-۰/۲۴** ۰/۰۰۰	-۰/۴۰** ۰/۰۰۰	۰/۲۰** ۰/۰۰۰	۱

$p < ۰/۰۱$  \*\*  $p < ۰/۰۵$  \*

۱. لازم به ذکر است، بر اساس چهارچوب نظری، متغیرهایی همچون عزت نفس و حمایت اجتماعی جزو متغیرهای تعدیل‌کننده هستند اما می‌توانند در حکم متغیر مستقل نیز قرار بگیرند؛ چراکه اساساً این متغیرها، متغیرهای مستقل نوع دوم هستند.

- جدول (۶)، ماتریس ضرایب همبستگی میان متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق را نشان می‌دهد. بر اساس ضرایب همبستگی مشاهده شده، به‌طور خلاصه می‌توان گفت:
- بین میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان همبستگی مثبت وجود دارد. بدین معنا که: هر چه میزان استرس دانش‌آموزان بیشتر باشد، میزان اضطراب و افسردگی افزایش می‌یابد؛ و برعکس با کاهش میزان استرس دانش‌آموزان، انتظار می‌رود از میزان اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان کاسته شود.
  - متغیر حمایت اجتماعی با میزان استرس و افسردگی معنادار شده است که جهت آن منفی است؛ لذا می‌توان گفت: هر چه حمایت اجتماعی دانش‌آموزان بیشتر باشد، میزان استرس و افسردگی کاهش می‌یابد؛ و برعکس با کاهش میزان حمایت اجتماعی دانش‌آموزان، انتظار می‌رود، میزان اضطراب و افسردگی آنها افزایش یابد.
  - بین عزت‌نفس و میزان استرس، اضطراب و افسردگی همبستگی منفی وجود دارد؛ به عبارتی دیگر می‌توان گفت: هر چه عزت‌نفس دانش‌آموزان بیشتر باشد، میزان استرس و افسردگی کاهش می‌یابد؛ و برعکس با کاهش میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان انتظار می‌رود، میزان اضطراب و افسردگی آنها افزایش یابد. لازم به ذکر است در تمامی روابطی که معنادار شده‌اند بیشترین همبستگی مربوط به متغیر افسردگی است.
- آزمون تفاوت میانگین (میزان استرس، اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس، حمایت اجتماعی) بر حسب نوع مدرسه

جدول (۷) آزمون تفاوت میانگین (میزان استرس، اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس، حمایت اجتماعی) برحسب نوع مدرسه

متغیر	مقوله	میزان استرس		اضطراب		افسردگی		عزت‌نفس		حمایت اجتماعی	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
متغیر	دولتی		۳۵/۹۱		۱۰/۹۶		۱۱/۳۹		۳۲/۹۵		۵۹/۹۹
	غیردولتی		۳۳/۳۶		۱۰/۳۴		۹/۳۱		۳۳/۵۹		۶۲/۳۰
	خاص		۳۵/۷۶		۹/۶۰		۷/۹۲		۳۲/۵۲		۶۳/۳۵
		Sig = ۰/۰۰		Sig = ۰/۰۴		Sig = ۰/۰۱		Sig = ۰/۰۱		Sig = ۰/۰۲	
		وجود اختلاف معنی‌دار بین (مدارس دولتی و غیردولتی و خاص و غیردولتی)		وجود اختلاف معنی‌دار بین (دولتی و غیردولتی و دولتی و خاص)		وجود اختلاف معنی‌دار بین (دولتی و غیردولتی و دولتی و خاص)		وجود اختلاف معنی‌دار بین (دولتی و غیردولتی و دولتی و خاص)		وجود اختلاف معنی‌دار بین (دولتی و غیردولتی و دولتی و خاص)	
		۸/۸۲۱		۰/۶۱۶		۴/۵۷۵		۳/۸۹۵		۳/۸۹۵	

جدول (۷)، آزمون تفاوت میانگین (میزان استرس، اضطراب، افسردگی، عزت نفس، حمایت اجتماعی) برحسب نوع مدرسه است. داده‌های جدول بیانگر آن است که تنها میانگین (میزان استرس، افسردگی، حمایت اجتماعی) در میان مدارس مختلف متفاوت بوده و این تفاوت معنادار است ( $p=0/000$ ،  $0/01$ ،  $0/02$ ). به عبارتی در زمینه (میزان استرس، افسردگی، حمایت اجتماعی) تفاوت مهمی وجود دارد؛ بدین معنا که دانش‌آموزان مدارس دولتی و خاص بیشتر در معرض استرس هستند و همچنین افسردگی در مدارس دولتی بیشتر از سایر مدارس است. حمایت اجتماعی نیز در مدارس خاص و غیردولتی بیش از مدارس دولتی است. ادامه با توجه به معناداری متغیرهای فوق، جهت مقایسه گروه‌های مختلف (اینکه میانگین کدام گروه‌ها با یکدیگر معنادار هستند) با استفاده از نتایج آزمون LSD می‌توان گفت:

میزان استرس: اختلاف میانگین مدارس دولتی نسبت به غیردولتی (اختلاف میانگین برابر با  $*2/55$  و  $p=0/000$ ) و مدارس خاص نسبت به مدارس غیردولتی (اختلاف میانگین برابر با  $*2/40$  و  $p=0/01$ ) معنادار و مثبت بودن علامت اختلاف میانگین بدین معناست که (مدارس دولتی بیش از مدارس غیردولتی) و (مدارس خاص بیش از مدارس غیردولتی) به‌طور معناداری در معرض منابع استرس هستند.

افسردگی: اختلاف میانگین مدارس دولتی نسبت به غیردولتی (اختلاف میانگین برابر با  $*2/07$  و  $p=0/03$ ) و مدارس دولتی نسبت به مدارس خاص (اختلاف میانگین برابر با  $*3/46$  و  $p=0/01$ ) معنادار و مثبت بودن علامت اختلاف میانگین بدین معناست که افسردگی به‌طور معناداری در (مدارس دولتی بیش از مدارس غیردولتی) و (مدارس دولتی بیش از مدارس خاص) است.

حمایت اجتماعی: اختلاف میانگین مدارس دولتی نسبت به غیردولتی (اختلاف میانگین برابر با  $-2/30$  و  $p=0/03$ ) و مدارس دولتی نسبت به مدارس خاص (اختلاف میانگین برابر با  $*-3/35$  و  $p=0/02$ ) معنادار و منفی بودن علامت اختلاف میانگین بدین معناست که حمایت اجتماعی به‌طور معناداری در (مدارس دولتی کمتر از مدارس غیردولتی) و (مدارس دولتی



کمتر از مدارس خاص) است.

○ تحلیل رگرسیونی افسردگی بر اساس متغیر استرس (مستقل) و حمایت اجتماعی و عزت نفس (تعدیل کننده)

جدول (۸) تحلیل رگرسیونی افسردگی بر اساس متغیر استرس (مستقل) و حمایت اجتماعی و عزت نفس (تعدیل کننده)

آمار هم خطی <sup>۱</sup>		همبستگی			p	T	β	B	مدل
تورم واریانس <sup>۲</sup>	ضریب حداقل تحمل <sup>۳</sup>	نیمه تفکیکی <sup>۴</sup>	تفکیکی <sup>۲</sup>	مرتبه صفر <sup>۲</sup>					
۱/۰۴۴	۰/۹۵۸	۰/۲۶۱	۰/۲۸۷	۰/۳۳۴	۰/۰۰۰	۷/۳۰/۸	۰/۲۶۱	۱۶۹۳/۰	استرس
۱/۰۵۵	۰/۹۴۸	-۰/۱۱۰	-۰/۲۶۱	۲۱۴/۰	۰/۰۰۳	۳۵۶/۸-	-۰/۱۱۰	۵۰۱/۰-	حمایت اجتماعی
۱/۰۶۷	۰/۹۳۷	-۰/۳۰۷	-۰/۳۳۴	۸۷۴/۰	۰/۰۰۰	۷۸۶/۷-	-۰/۳۰۷	۷۹۶/۰-	عزت نفس
R=۰/۴۸۷		R <sup>۲</sup> =۰/۲۳۷	R <sup>۲</sup> <sub>Adj.</sub> =۰/۲۳۳		F=۵۷/۴۳۸	p=۰/۰۰۰			

۱. به منظور تشخیص هم خطی (Collinearity Statistics) میان متغیرهای مستقل از دو شاخص «ضریب حداقل تحمل» و «تورم واریانس» استفاده شده است. برای عدم هم خطی میان متغیرهای مستقل ضریب حداقل تحمل باید نزدیک به ۱ و مقدار تورم واریانس کمتر از ۴ باشد. داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد، بین متغیرهای مستقل این تحقیق هم خطی وجود ندارد و فرض هم خطی متغیرهای مستقل رد می‌شود.

2. Zero order
3. Partial Correlation
4. Part Correlation Coefficient
5. Tolerance
6. Variance Inflation Factor = VIF

جدول (۸) حاکی از آن است که همبستگی چندگانه (R) متغیرهای مستقل با وابسته معادل ۰/۴۸۷ است. این مقدار گویای آن است که متغیرهای استرس، حمایت اجتماعی و عزت نفس، به طور همزمان، ۰/۴۸۷ همبستگی با افسردگی دارند. ضریب تعیین ( $R^2$ ) نشان دهنده آن است که ۲۳ درصد تغییرات افسردگی در میان دانش آموزان توسط متغیرهای مستقل تبیین می شود و ۷۷ در صد باقیمانده، متعلق به عوامل دیگری است که در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفته است. مقدار F محاسبه شده (۵۷/۴۳۸) در سطح معنی داری ( $p = ۰/۰۰۰$ )، نشان می دهد مدل رگرسیونی با ۹۹ در صد اطمینان، معنادار است و متغیرهای مستقل توانسته اند متغیر وابسته را پیش بینی کنند. با توجه به مقدار  $t$  محاسبه شده، در میان سه متغیر وارد شده در مدل، متغیرهای مستقل به ترتیب در سطح ( $p = ۰/۰۰۰$ ،  $۰/۰۰۳$  و  $۰/۰۰۰$ ) معنادار هستند. برای تشخیص سهم هر یک از متغیرهای مستقل در تبیین و پیش بینی افسردگی ضرایب تأثیر استاندارد شده ( $\beta$ ) متغیرهای مستقل با یکدیگر مقایسه شده اند. نتیجه مقایسه نشان می دهد، متغیر عزت نفس ( $\beta = -۰/۳۱۷$ ) و استرس ( $\beta = ۰/۲۶۷$ ) بیشترین سهم را در پیش بینی افسردگی دارا هستند. به عبارتی به ازای یک واحد تغییر در انحراف معیار عزت نفس و استرس، به اندازه  $-۰/۳۱۷$  و  $۰/۲۶۷$  در انحراف معیار افسردگی تغییر ایجاد می شود. بدین ترتیب می توان پیش بینی کرد که بالاترین میزان افسردگی در میان دانش آموزانی است که بیشتر در معرض منابع استرس زا هستند و عزت نفس پایین تری دارند.

همچنین درباره نقش متغیرهای تعدیل کننده بر روابط میان متغیر مستقل و وابسته باید گفت، طبق داده های جدول فوق، همبستگی مرتبه صفر بین استرس و افسردگی ۰/۳۳۸ است. با کنترل اثر متغیرهای تعدیل کننده (حمایت اجتماعی و عزت نفس)، بر استرس و افسردگی، میزان همبستگی به ۰/۲۷۸ رسیده است؛ به عبارت دیگر در شرایطی که تأثیر سایر متغیرها را بر استرس و افسردگی کنترل می کنیم میزان همبستگی به ۰/۲۸۷ رسیده است. همچنین با کنترل اثر دو متغیر فوق، فقط بر استرس، میزان همبستگی به ۰/۲۶۱ رسیده است. لذا در این باره می توان گفت، با کنترل اثر متغیرهایی چون حمایت اجتماعی و عزت نفس، همبستگی تفکیکی و نیمه

تفکیکی آن<sup>۱</sup> به ۰/۲۸۷ و ۰/۲۶۱ تقلیل یافته است و این امر نشان از اهمیت متغیرهایی چون حمایت اجتماعی و عزت نفس در تقلیل روابط بین استرس و افسردگی است. لازم به ذکر است که به منظور اثر تعدیل‌کنندگی، از روش آماری رگرسیونی چندگانه به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶)<sup>۲</sup> استفاده شد. نتایج رگرسیونی چندگانه تعاملی<sup>۳</sup> به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶) نیز نشان می‌دهد که تأثیر جمله تعاملی به لحاظ آماری تأیید شده‌اند. یعنی نقش تعدیل‌گری متغیر عزت نفس و حمایت اجتماعی در ارتباط بین دو متغیر مستقل و وابسته تأیید شده و معنادار (در سطح ۰/۰۱۷ و ۰/۰۰۱) شده‌اند و نکته قابل تأمل به این شیوه آن است که: اثر تعدیل‌گری متغیر حمایت اجتماعی ( $Beta = -0/144$ ) در ارتباط با میزان استرس و افسردگی بیشتر از عزت نفس ( $Beta = -0/103$ ) است.

- ضرایب تأثیر متغیر استرس بر افسردگی (با کنترل متغیرهای تعدیل‌کننده) به تفکیک نوع مدرسه

جدول (۹) ضرایب تأثیر متغیر استرس بر افسردگی (با کنترل متغیرهای تعدیل‌کننده) به تفکیک

نوع مدرسه

افسردگی			مدل
خاص	غیردولتی	دولتی	
۰/۲۷۰ *	۰/۱۷۰ *	۰/۲۸۲ **	استرس
۰/۳۰	۰/۲۲	۰/۲۴	R <sup>2</sup>

\*  $p < 0/05$  \*\*  $p < 0/01$

- همبستگی تفکیکی: همبستگی یک متغیر مستقل و یک متغیر وابسته درحالی‌که تأثیر سایر متغیرهای مستقل هم روی متغیر مستقل و هم روی متغیر وابسته، کنترل شده است. همبستگی نیمه تفکیکی: همبستگی یک متغیر مستقل و یک متغیر وابسته درحالی‌که تأثیر سایر متغیرهای مستقل، فقط روی متغیر مستقل موردنظر کنترل شده است.
- این شیوه شامل ۴ حالت است که از حالت چهارم استفاده شده است: در این حالت، فرض بر این است که هر دو متغیر مستقل و تعدیلگر پیوسته باشند.
- منظور از اصطلاح تعاملی آن است که: نمرات استاندارد متغیر مستقل و متغیر تعدیل‌گر را در هم ضرب کرده و به اصطلاح جمله تعاملی ایجاد می‌کنیم.

جدول (۹)، ضرایب تأثیر متغیر استرس بر افسردگی با کنترل اثر (عزت نفس و حمایت اجتماعی) به تفکیک نوع مدرسه است. ضریب تعیین نشان می‌دهد که ۳۰، ۲۲ و ۲۴ درصد از تغییرات افسردگی دانش‌آموزان مدارس خاص، غیردولتی و دولتی توسط متغیر مستقل (و با کنترل متغیرهای تعدیل‌کننده) تبیین می‌شود. مقایسه ضرایب تأثیر استاندارد شده متغیرهای مستقل بر حسب نوع مدرسه نشان می‌دهد که متغیر استرس در هر سه نوع مدرسه معنادار شده و سهم تأثیر آن در تبیین افسردگی دانش‌آموزان مدارس دولتی ( $\beta=0/282$ ) و خاص ( $\beta=0/270$ ) بیش از مدارس غیردولتی است که این امر می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که دانش‌آموزان مدارس دولتی و خاص بیش از دانش‌آموزان مدارس غیردولتی ( $\beta=0/170$ ) در معرض منابع استرس هستند.

○ تحلیل رگرسیونی اضطراب بر اساس متغیر استرس (مستقل) و حمایت اجتماعی و

#### عزت نفس (تعدیل‌کننده)

جدول (۱۰) تحلیل رگرسیونی اضطراب بر اساس متغیر استرس (مستقل) و حمایت اجتماعی

#### و عزت نفس (تعدیل‌کننده)

همبستگی			p	T	$\beta$	B	مدل
نیمه تفکیکی	تفکیکی	مرتب‌ه صفر					
۰/۳۰۶	۰/۳۱۵	۰/۳۴۵	۰/۰۰۰	۷/۸۳۹	۰/۳۱۲	۰/۵۶۶	استرس
۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	-۰/۰۷۵	۰/۹۲۳	۰/۰۹۷	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	حمایت اجتماعی
-۰/۱۸۲	-۰/۱۹۴	-۰/۲۴۲	۰/۰۰۰	-۴/۶۶۹	-۰/۱۸۸	-۰/۳۷۲	عزت نفس
R=۰/۳۹۱    R <sup>2</sup> =۰/۱۵۳			R <sup>2</sup> <sub>Adj</sub> =۰/۱۴۸		F=۳۳/۴۹۰		p=۰/۰۰۰

جدول (۱۰) نشان می‌دهد که همبستگی چندگانه (R) متغیرهای مستقل با وابسته معادل ۰/۳۹۱ است. این مقدار گویای آن است که متغیرهای استرس، حمایت اجتماعی

و عزت‌نفس، به‌طور همزمان،  $0/391$  همبستگی با اضطراب دارند. ضریب تعیین ( $R^2$ ) نشان‌دهنده آن است که ۱۵ درصد تغییرات افسردگی در میان دانش‌آموزان توسط متغیرهای مستقل تبیین می‌شود و ۸۵ درصد باقیمانده، متعلق به عوامل دیگری است که در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفته است. مقدار  $F$  محاسبه شده ( $33/490$ ) در سطح معنی‌داری ( $0/000$ )  $p =$  نشان می‌دهد مدل رگرسیونی با ۹۹ درصد اطمینان، معنادار است و متغیرهای مستقل توانسته‌اند متغیر وابسته را پیش‌بینی کنند. با توجه به مقدار  $t$  محاسبه شده، در میان سه متغیر وارد شده در مدل متغیرهای استرس و عزت‌نفس در سطح ( $p = 0/000$ ) معنادار هستند. برای تشخیص سهم هر یک از متغیرهای مستقل در تبیین و پیش‌بینی اضطراب ضرایب تأثیر استاندارد شده ( $\beta$ ) متغیرهای مستقل با یکدیگر مقایسه شده‌اند. نتیجه مقایسه نشان می‌دهد، متغیر استرس ( $\beta = 0/312$ ) بیشترین سهم را در پیش‌بینی افسردگی دارا است. به عبارتی به ازای یک واحد تغییر در انحراف معیار استرس به اندازه  $0/267$  در انحراف معیار اضطراب تغییر ایجاد می‌شود. بدین ترتیب می‌توان پیش‌بینی کرد بالاترین میزان اضطراب در میان دانش‌آموزانی است که بیشتر در معرض منابع استرس‌زا هستند.

همچنین درباره نقش متغیرهای تعدیل‌کننده بر روابط میان متغیر مستقل و وابسته باید گفت، طبق داده‌های جدول فوق همبستگی مرتبه صفر بین استرس و اضطراب  $0/345$  است. با کنترل اثر متغیرهای تعدیل‌کننده (حمایت اجتماعی و عزت‌نفس)، بر استرس و اضطراب، میزان همبستگی به  $0/315$  رسیده است. به عبارت دیگر در شرایطی که تأثیر سایر متغیرها را بر استرس و افسردگی کنترل می‌کنیم میزان همبستگی به  $0/315$  رسیده است؛ همچنین با کنترل اثر دو متغیر فوق، فقط بر استرس، میزان همبستگی به  $0/306$  رسیده است. لذا در این باره می‌توان گفت، با کنترل اثر متغیرهایی چون حمایت اجتماعی و عزت‌نفس، همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی آن به  $0/315$  و  $0/306$  تقلیل یافته است و این امر نشان از اهمیت متغیرهایی چون حمایت اجتماعی و عزت‌نفس در تقلیل روابط بین استرس و اضطراب است.

لازم به ذکر است که به منظور اثر تعدیل‌کنندگی از روش آماری رگرسیونی چندگانه به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. نتایج رگرسیونی چندگانه تعاملی به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶) نیز نشان می‌دهد که تأثیر جمله تعاملی به لحاظ آماری تأیید شده‌اند، یعنی نقش تعدیل‌گری متغیر عزت‌نفس و حمایت اجتماعی در ارتباط با بین دو متغیر مستقل و وابسته تأیید شده و به لحاظ آماری معنادار (در سطح ۰/۰۰۱) شده است. نکته قابل تأمل به این شیوه آن است که: اثر تعدیل‌گری متغیر حمایت اجتماعی ( $\beta = ۰/۱۷۲$ ) در ارتباط با میزان استرس و اضطراب (همانند افسردگی) بیشتر از عزت‌نفس ( $\beta = -۰/۰۰۲$ ) است.

- ضرایب تأثیر متغیر استرس بر اضطراب (با کنترل متغیرهای تعدیل‌کننده) به تفکیک نوع مدرسه

جدول (۱۱) ضرایب تأثیر متغیر استرس بر اضطراب (با کنترل متغیرهای تعدیل‌کننده) به

تفکیک نوع مدرسه

اضطراب			مدل
خاص	غیردولتی	دولتی	
۰/۵۹۰ **	۰/۰۸۹	۰/۳۴۶ **	استرس
۰/۴۲	۰/۰۶۳	۰/۱۸	R <sup>2</sup>

\*  $p < ۰/۰۵$  \*\*  $p < ۰/۰۱$

جدول (۱۱)، ضرایب تأثیر متغیر استرس بر اضطراب با کنترل اثر (عزت‌نفس و حمایت اجتماعی) به تفکیک نوع مدرسه است. ضریب تعیین نشان می‌دهد که ۱۸ و ۴۲ درصد از تغییرات افسردگی دانش‌آموزان مدارس دولتی و خاص توسط متغیر مستقل (و با کنترل متغیرهای تعدیل‌کننده) تبیین می‌شود. مقایسه ضرایب تأثیر استاندارد شده متغیرهای مستقل بر حسب نوع مدرسه نشان می‌دهد که متغیر استرس در مدارس دولتی و خاص معنادار شده و سهم تأثیر آن در تبیین اضطراب دانش‌آموزان مدارس خاص ( $\beta = ۰/۵۹۰$ ) به مراتب بیش از

مدارس دولتی ( $\beta=0/346$ ) است که این امر می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که دانش‌آموزان مدارس خاص و دولتی بیشتر در معرض منابع استرس‌زا هستند.

## بحث

این مقاله، با مرور بر تحقیقات انجام شده در زمینه رویکرد فرآیند استرس با تأکید بر شرح دقیق عناصر آن در پاسخ به این ادعا بوده که به‌واسطه‌ی مدل فرآیند استرس، می‌توان تفاوت‌های سلامت روان دانش‌آموزان را شناسایی کرد.

به‌طورکلی، مهم‌ترین ویژگی مثبت رویکرد فرآیند استرس اجتماعی خاصیت پیشگیرانه آن است؛ چراکه مدل فرآیند استرس وسیله‌ای برای تبیین تفاوت‌های سلامت روان است و به عبارتی، این مدل‌ها، تفاوت‌ها را به شیوه معنی‌دار (تبیین) می‌کنند. اساساً رویکرد مدل‌سازی علی، ابزار بسیار ارزشمندی برای مداخلات پیشگیرانه است. دقیقاً به این علت که هدف آن مسیرهایی است که تأثیر عوامل اجتماعی دور را بررسی می‌کند؛ و به همین دلیل این مسیره‌ای غیرمستقیم مهم هستند که نقاط بالقوه قوی را برای مداخله، شناسایی می‌کنند. خصوصیت این مکانیزم‌ها باعث می‌شود، چنین مدل‌های علی، اهمیت اساسی برای طراحی مداخلات (منظور سیاست مداخله) داشته باشند (آنشنسل، ۲۰۰۹). بدین منظور پیشنهاد‌های تحقیق در قالب دو بخش خواهد بود:

## الف: پیشنهاد‌های اجرایی

پیشنهاد به مدیران، برنامه‌ریزان، کادر آموزشی مدارس و به‌طورکلی همه‌کسانی که در نظام آموزشی کشور نقش مهم و تأثیرگذار دارند. این پیشنهادها عبارتند از:  
بر اساس نتایج تحقیق، در مؤلفه (تهدیدها)، بیشترین میزان استرس (اولیه و ثانویه) عینی مربوط به کسر نمره انضباطی و بیشترین میزان استرس (مزمّن) ذهنی به ترتیب مربوط به

ترس از اخراج از مدرسه و نگرانی از کسر نمره امتحانی بوده است. در مؤلفه (مطالبات و انتظارات)، بیشترین میزان استرس عینی و ذهنی به ترتیب عبارتند از: (اولیه: وادار شدن به شرکت در مسابقات علمی و ورزشی و...، ثانویه: انجام تکالیف اضافی) و (نگرانی از وادار شدن به شرکت در مسابقات علمی و ورزشی و...، نگرانی از عدم انجام تکالیف اضافی) است. در مؤلفه (فشارها و محدودیت ساختاری) بیشترین میزان استرس (اولیه و ثانویه) عینی مربوط به عدم یادگیری به دلیل شلوغی و بی‌نظمی کلاس بوده و بیشترین استرس ذهنی به ترتیب مربوط به پرداخت شهریه و فهم دقیق مطالب دروس تخصصی و امتحان این مباحث است. در مؤلفه (محرومیت و کم‌پاداشی و تضاد و تعارض) بیشترین استرس (اولیه و ثانویه) عینی و ذهنی به ترتیب مربوط به کسب نمره کم (عینی: مطمئن به گرفتن نمره مناسب ولی کسب نمره کم و ذهنی: نگرانی از کسب نمره کم) و نوع پوشش (عینی: درگیر شدن به خاطر نوع پوشش و ذهنی: نگرانی از باب تهدید به خاطر نوع پوشش) بوده است؛ لذا به اداره کل استان، مشاوران و به‌ویژه کادر آموزشی مدارس پیشنهاد می‌شود که راه‌حل حذف عوامل استرس‌زا مهم را مورد توجه قرار دهند.

برابر نظر متخصصان تعلیم و تربیت، ارزشیابی از اندوخته‌های فراگیران و دانش‌آموزان یکی از مراحل اساسی و مهم آموزش و یادگیری تلقی می‌شود به همین جهت برای این فرآیند مهم، ترتیبات و شرایط مهمی در نظر می‌گیرند اما اگر خود همین فرآیند (ارزشیابی) دست‌خوش شرایطی قرار گیرد که برای دانش‌آموزان آسیب‌زا و استرس‌افزا باشد دست‌یابی به هدفهای تربیتی ممکن نیست؛ همان‌طور که نتایج تحقیق نشان می‌دهد بیشترین عامل مشترک استرس‌زا مربوط به کسب نمره و آزمون است.

و همین مشکل و مسئله را باید به چشم ضرورتی انکارناپذیر نگریست که فضای عاطفی و روانی کلاسهای درس دانش‌آموزان را دست‌خوش نابه‌سامانیهای عدیده‌ای خواهد کرد. البته نوع مواجهه با این معضل آسیب‌زا (کسب نمره و آزمون) می‌تواند مبنای چندین پژوهش و



پیمایش علمی قرار گیرد تا ابعاد زوایای و جوانب مسئله به‌درستی و با دقت تمام شناسایی و از قبیل شناسایی آن، راه‌حلهای ممکن نیز ارائه شود.

در مورد نتایج مهم و قابل‌توجه دیگر تحقیق درباره متغیرهای تعدیل‌کننده باید گفت، در هر دو بعد حمایت اجتماعی دریافت شده و ادراک‌شده، بیشترین (و به تفکیک جنس) میزان حمایت عاطفی، ابزاری و اطلاعاتی دانش‌آموزان، مربوط به خانواده و کمترین میزان حمایت عاطفی و اطلاعاتی مربوط به کادر پرورشی و مشاوره مدرسه و نیز کمترین میزان حمایت ابزاری مربوط به دوستان است.

می‌دانیم که مؤسسات آموزشی و تربیتی نقش بسیار مهمی در ارتقاء سلامت عاطفی و روانی دانش‌آموزان دارند اگر کادر پرورشی و مشاوره مدارس نتوانند به ایفای رسالت مهم حمایت اجتماعی خود بپردازند، دانش‌آموزان و مربیان مدارس دچار اختلال روانی و عاطفی می‌شوند. حال سؤال این است که این مسئولان تربیتی در مدارس با چه سازوکارهایی مشخص و مبینی این مهم را با سامان برسانند؟

رسالت و مأموریت ذاتی کادر پرورشی و مشاوره‌ای مدارس، حسب دستورالعملهای وزارتی این است که اول فضای عمومی مدارس را از بدو ورود دانش‌آموزان به مدرسه تا پایان ساعت آموزشی در آرامش و سلامت عاطفی به مفهوم دقیق کلمه حفظ کنند و ثانیاً چنانچه به هر دلیلی این فضای عمومی و عاطفی دستخوش اتفاقات خواسته یا ناخواسته قرار گرفت، با حسن تدبیر و با راهکارهای علمی و عملی بتوانند بر آن مشکل فائق آیند؛ طبیعی است اگر کادر پرورشی و مشاوره‌ای نتواند در ایفای رسالت و مأموریت خود موفق باشند مدارس گرفتار اختلال عاطفی و روانی می‌شوند. همان‌طور که پیش‌ازین اشاره شد کمترین میزان حمایت عاطفی و اطلاعاتی دانش‌آموزان مربوط به کادر پرورشی مدرسه است و همین یافته خود مبنای تأملات آموزشی، تربیتی و مشاوره‌ای فراوانی را می‌طلبد تا با درانداختن طرحی نو به ریشه‌یابی علل زمینه تقویت حضور مشاوران و مربیان را در مدارس تقویت و

به تبع آن زمینه برای ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان مهیا شود.

در مورد نتایج تبیینی تحقیق می‌توان گفت که متغیرهای تعدیل‌کننده نقش مؤثری در تعدیل روابط بین میزان استرس و (افسردگی و اضطراب) داشته‌اند که در این میان نقش حمایت اجتماعی پررنگ‌تر است. همچنین، در تبیین افسردگی و اضطراب باید گفت: دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی کمتر در معرض منابع استرس‌زا هستند و مدارس دولتی و خاص بیشتر در معرض منابع استرس‌زا هستند که تهدیدکننده افسردگی و اضطراب است. لذا، دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور این موضوع را در شورای برنامه‌ریزی، سازمان پژوهش کتب درسی و مجموعه کسانی که تصمیمات کلان برای نظام آموزشی کشور اتخاذ می‌کنند، نتیجه تحقیق را به جد موردتوجه قرار دهند و در خصوص موضوعات زیر به انجام پژوهش‌های علمی بپردازند:

● از نکات مهم و درخور تأمل پژوهش حاضر این است که میزان استرس دانش‌آموزان مدارس دولتی و خاص در قیاس با مدارس غیردولتی، بالا و هشداردهنده است. همین مهم خود مبنای توجهات دیگری را در زمینه شناسایی و به تبع آن کاهش عوامل استرس‌زا در مدارس طلب می‌کند. جای آن دارد که مسئولان و مدیران آموزشی از سطح استان مازندران تا سطح عملیاتی آن (مدرسه) از یک سو و پژوهشگران حوزه‌های تخصصی از سوی دیگر در این باره اندیشه کنند که چه مسائلی در افزایش استرس دانش‌آموزان مدارس دولتی و خاص وجود دارد؟ به عبارتی دیگر چه عوامل و شرایطی موجبات بروز این مشکل و معنا را سبب شد که کادر آموزشی مدارس دولتی و خاص رفتارهای استرس‌زا بیشتری نسبت به مدارس غیردولتی داشته باشند؟ طبیعی است شناسایی این مسائل با رویکردی نظام‌مند و پژوهشی قابل‌شناسایی و حل‌وفصل است.

### ب: پیشنهاد به محققان

تحقیق حاضر به بررسی مدل فرآیند استرس با تکیه بر مدل نظری پیرلین پرداخته که متشکل از عناصر منابع استرس‌زا، تعدیل‌کننده‌های استرس (حمایت اجتماعی و عزت‌نفس) و پیامدهای استرس (اضطراب و افسردگی) و بافت اجتماعی (نوع مدارس: دولتی، غیردولتی و خاص) بوده است. پس با عنایت به اهمیت رویکرد فوق، حال می‌توان این موضوع را به پرسش گرفت:

- چه استرسورهای دیگری منجر به افسردگی، اضطراب و... دانش‌آموزان می‌شوند؟
- چه تعدیل‌کننده‌های دیگری در کاهش روابط بین منابع و واکنش به استرس مؤثر هستند؟
- منابع استرس‌زا چه واکنش‌های دیگری را در پی خواهند داشت؟
- جامعه آماری مورد مطالعه تحقیق حاضر را دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم استان مازندران شامل شده‌اند لذا پیشنهاد می‌شود برای فهم عمیق مشکلات و آسیب‌های اساسی در این زمینه، پژوهشگران، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول را مورد مطالعه قرار دهند.

### ملاحظات اخلاقی

مقاله حاضر مستخرج از طرح تحقیقاتی است که اینجانب مریم شعبانی (نویسنده مسئول) مجری آن بوده‌ام. این طرح پژوهشی با استفاده از اعتبارات شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران به اجرا در آمد. نویسنده مسئول از جانب سایر نویسندگان تأیید می‌کند و اصالت محتوا آن را اعلام می‌کند. همچنین نویسنده مسئول اعلام می‌دارد که این اثر قبلاً در جای دیگری منتشر نشده و همزمان به نشریه دیگری ارائه نشده است. همچنین کلیه حقوق استفاده از محتوا، جداول و... به ناشر محول شده است.

- Aneshensel, C. S., & Phelan, J. C. (1999) . *Handbook of the Sociology of Mental Health*. New York : Kluwer Academic/Plenum.
- Aneshensel, C.S. (1992). Social Stress: Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15-38.
- Aneshensel, C.S. (2009). Toward Explaining Mental Health Disparities, *Journal of Health and Social Behavior*, 50 (4), 377-394.
- Avison, W. R., & Thomas, S. S. (2010). *Stress. In: William C. Cockerham (Ed.)*. The New Blackwell Companion to Medical Sociology. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Avison, W. R., & Turner, R. J. (1988). Stressful Life Events and Depressive Symptoms: Disaggregating the Effects of Acute Stressors and Chronic Strains. *Journal of Health and Social Behavior*. 29(3), 253-264.
- Avison, W. R., Aneshensel, C.S., Schieman, S & Wheaton, B. (2010). *Advances in the Conceptualization of the Stress Process: Essays in Honor of Leonard I. Pearlin*, Springer New York Dordrecht Heidelberg London.
- Beck, A. T., Steer, R.A., & Brown, G. K. (1966). Beck Depression Inventory –2nd Edition Manual. The Psychological Corporation, San Antonio.
- Beck, A.T., & Steer, R.A. (1990). *The Beck Anxiety Inventory Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*. 38(5), 300-314.
- Folkman, S., & Lazarus, S. R. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample, *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239.
- Ghassemzadeh, H., Mojtabai, R., Karamghadiri, N., & Ebrahim-Khani, N. (2005). Psychometric Properties of a Persian-Language Version of the Beck Depression Inventory-Second Edition: BDI-II-Persian. *Depression and Anxiety* (21), 185-192.
- Kaviani, H., & Mousavi, A.S. (2008). Psychometric Properties of the Persian Version of Beck Anxiety Inventory (BAI). *Tehran University Medical Journal*, 65( 2), 136-140, (In Persian).
- Lantz, P. M., James, S. H., Richard, P. M., & Willams, D. R. (2005). Stress, Life Events, and Socioeconomic Disparities in Health: Results from the Americans Changing Lives Study. *Journal of Health and Social Behavior*, 46(3), 274-288.
- Lin, N., Ensel, W. M., Simeone, R. S., & Kuo, W. (1979). Social sup-

- port, stressful life events and illness: A model and an empirical test. *Journal of Health and Social Behavior*, 20(2), 108-119.
- Nayebe, H., & Abdollahyan, H. (2002). Explanation of Social Stratification. *Journal of Social sciences Letter*, 20, 236-205, (In Persian).
  - Pearlin, L. (1989). The Sociological Study of Stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 30(3), 241-256.
  - Pearlin, L., I., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*. 19, 2-21.
  - Pearlin, L.I. (1999). *The Stress Process Revisited: Reflections on Concepts and Their Interrelationships*. In C.S. Aneshensel & J. C. Phelan (Eds.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (pp. 395–415). New York: Kluwer Academic/Plenum.
  - Pearlin, L.I. (2010). The life Course and the Stress Process: Some Conceptual Comparisons. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 65 (2), 207–215.
  - Pearlin, L.I., Elizabeth, G., Menaghan, M., Lieberman, A., & Joseph, T.M (1981). The Stress Process. *Journal of Health and Social Behavior*. 22, 337–356.
  - Rahimirad, M. (2013). *The Effects of Religiosity on Mental Health of Students and Seminary in Qom*. (Master of Sociology). University of Mazandaran, (In Persian).
  - Rajabi, G., & Bohlol, N. (2007). Reliability and Validity Assessment of Rosenberg's Self-Esteem Scale. *Journal of Educational and Psychological Research*, 3(2), 48-33, (In Persian).
  - Rajabi, G., & Kasmai, S. (2013). Psychometric Properties of a Persian Language Version of the Beck Depression Inventory Second Edition. *Educational Measurement*. 3(10), 139-158, (In Persian).
  - Riahi, M., & Rahbari, L. (2014). Stress Process Paradigm in Sociology of Mental Health: A Sociological Study of Stress. *Journal Iranian Social Studies*. 8(1), 49-87, (In Persian).
  - Safi, A. (2007). *Primary, Guidance Cycle and Secondary Education*. Tehran: Samt, (In Persian).
  - Taylor, Sh. E., & Annette, L. S. (2007). Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377–401.
  - Thoits, P.A. (1982). Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer against Life Stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 23(2), 145–159.

- Thoits, P.A. (1982). Life Stress, Social Support, and Psychological Vulnerability: Epidemiological Considerations. *Journal of Community Psychology*. 10, 341–362.
- Thoits, P.A. (1984). Explaining Distributions of Psychological Vulnerability: Lack of Social Support in the Face of Life Stress, *Social Forces*, 63(2), 453-481.
- Thoits, P.A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? , *Journal of Health and Social Behavior*. 35, 53-79.
- Thoits, P.A. (2006). Personal Agency in the Stress Process, *Journal of Health and Social Behavior*, 47(4), 309-323.
- Turner, J. (1981). Social Support as a Contingency in Psychological Well-Being, *American Sociological Association*. 22(4), 357-367.
- Turner, J., & Brown L. R. (2010). *Social Support and Mental Health*, In: Teresa L. Scheid, & Tony N. Brown (Eds.), A Handbook for the Study of Mental Health (pp. 200-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, R. J., & Marino, F. (1994). Social Support and Social Structure: A Descriptive Epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*. 35(3), 193–212.
- Turner, R. Jay, Blair Wheaton, and Donald A. Lloyd (1995) The Epidemiology of Social Stress. *American Sociological Review*. 60(1),104–125.
- Wheaton, B. (1983). Stress, Personal Coping Resources, and Psychiatric Symptoms: An Investigation of Interactive Models. *Journal of Health and Social Behavior*. 24(3), 208-229.
- Wheaton, B. (1985). Models for the Stress Buffering Functions of Coping Resources. *Journal of Health and Social Behavior*. (26), 352–364.
- Wheaton, B. (1990). Life Transitions, Role Histories, and Mental Health. *American Sociological Review*. 55(2), 209-223.