

پیش‌بینی استرس تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی و سبک های مقابله در دانشجویان

سیما زارعی^۱

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

simazaree1376@gmail.com

۰۹۱۳۳۱۵۲۶۵۵

چکیده

این مطالعه با هدف پیش‌بینی استرس تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی و سبک های مقابله در دانشجویان انجام شد. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق، دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب در سال ۱۴۰۱ بودند که از بین آنان نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر به صورت در دسترس انتخاب شد. جهت جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه استرس تحصیلی دوران دانشجویی، فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ و پرسشنامه مقابله با موقعیت های استرس‌زا استفاده شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون در نرم افزار SPSS تحلیل شد. بین استرس تحصیلی و ذهن آگاهی رابطه منفی معنادار وجود داشت؛ همچنین بین استرس تحصیلی و سبک مقابله‌ای (مسئله محور) رابطه معکوس معنادار وجود داشت. نتایج به دست آمده از تحلیل رگرسیون نشان داد متغیرهای پیش‌بین (ذهن آگاهی و سبک‌های مقابله‌ای) می‌توانند استرس تحصیلی را در سطح بالایی پیش‌بینی کنند که از بعد تربیتی و آموزش قابل توجه است.

واژگان کلیدی: استرس تحصیلی، ذهن آگاهی، سبک های مقابله

مقدمه

در شرایط فعلی، استرس تحصیلی از جمله مهم‌ترین چالش‌هایی است که اغلب فراگیران آن را تجربه می‌کنند (قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۵). برخی شواهد تجربی تاکید کرده‌اند در حالی که شروع زندگی دانشجویی برای گروه زیادی از دانشجویان به مثابه یک تجربه مهیج و خوشایند تلقی می‌شود، در مقابل برای گروه دیگری از دانشجویان، ورود به دانشگاه و مواجهه با تکالیف با سطوح بالایی از تجارب استرس‌زا همراه بوده است (زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵؛ فولادوند و همکاران، ۱۳۸۸؛ هیستاد و همکاران، ۲۰۰۹). در همین رابطه، مرور دقیق شواهد تجربی نشان داده است که گزارش سطوح بالای تجارب تحصیلی استرس‌زا در بین دانشجویان، با کاهش در سطح تجارب پیشرفت (آگکان و سیارچی، ۲۰۰۳؛ اسکوران و همکاران، ۲۰۰۴؛ استراتز و همکاران، ۲۰۰۰؛ چاو، ۲۰۰۷؛ درامو و همکاران، ۲۰۰۹؛ شکری و همکاران، ۱۳۸۷؛ میسرا و همکاران، ۲۰۰۰؛ واتز و لافلام، ۲۰۰۸)، کاهش در میزان سلامت بهزیستی (آرن و نوریس، ۲۰۱۰؛ شکری، ۱۳۸۸؛ هیستاد و همکاران، ۲۰۰۹) و افزایش در تجارب منفی آن‌ها رابطه داشته است (بوتیر و همکاران، ۲۰۰۷).

در جریان رشد انسان طیف وسیعی از استرس و اضطراب‌ها را تجربه می‌کند که گاه از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره و تحصیلی فرد به خطر می‌اندازد. یکی از انواع این استرس‌ها که مربوط به محیط‌های آموزشی می‌باشد استرس تحصیلی است. استرس تحصیلی مشکل آموزشی مهمی است که سالانه میلیون‌ها دانشجو را در سراسر جهان تحت تاثیر قرار می‌دهد (گلدوزیان، ۱۳۸۶). ذهن افراد مبتلا به استرس تحصیلی قادر به تجزیه و تحلیل سریع انبوه اطلاعاتی که به سویی سرازیر می‌شود نیست و همین امر ممکن است صدمات جسمی و روحی جبران ناپذیری را در پی داشته باشد (مانینگ و فوسلیبر، ۲۰۲۱).

یکی از درمان‌های شناختی-رفتاری نسل سوم که تاثیر بسزایی در کاهش فشارهای روانی و افزایش سلامت روانشناختی دارد، (ذهن آگاهی) است. ذهن آگاهی شکلی از مراقبه است که ریشه در تعالیم و آیین‌های شرقی دارد (است، ۲۰۰۸). ذهن آگاهی را توجه کردن به شیوه‌ای خاص و هدفمند در لحظه حاضر و بدون قضاوت و پیش داوری تعریف کرده‌اند (کابات زین، ۱۹۹۳؛ به نقل از سگال و همکاران، ۲۰۰۲). در همین رابطه، بائر در یکی از آثار خود به نام (آموزش ذهن آگاهی به عنوان یک مداخله بالینی)، بر این باور است که (ذهن آگاهی نوعی مراقبه بدون پیشداوری و قضاوت‌های قالبی است که فرد نسبت به خویش در لحظه کنونی خودآگاهی پیدا می‌کند که این توجه ذهن آگاهانه می‌تواند منجر به تقویت و ایجاد سلامت ذهنی و بهزیستی شود) (بائر، ۲۰۰۳). به همین ترتیب کارداسیوتو (۲۰۰۵) ذهن آگاهی را به عنوان یک وضعیت شناختی معرفی می‌کند که با هشیاری و هدفمند و آگاهانه عجین شده است و می‌تواند ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات را افزایش دهد.

به طور کلی، سبک مقابله‌ای به تلاش‌های شناختی و رفتاری برای پیشگیری، مدیریت و کاهش تیدگی اشاره میکند (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴) نقل از تامرس و همکاران (۲۰۰۲). اندلر و پارکر (۱۹۹۰) با بررسی فرایند مقابله عمومی، افراد را بر حسب سه نوع اساسی سبک مقابله‌ای متمایز

میسازند: سبک مقابله ای مسئله محور، سبک مقابله ای هیجان محور و سبک مقابله ای اجتنابی. رتبه‌برد های مقابله ای مسئله محور شیوه‌هایی را توصیف میکنند که بر اساس فرد اعتالی را که باید برای کاهش یا از بردن تنیدگیانجام دهد، در نظر می‌گیرد. رفتارهای مسئله محور، جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر شناختی و اولویت دادن به گامهایی برای مواجهه با مسئله را شامل میشود. برعکس، راهبردهای مقابله ای هیجان محور شیوه‌هایی را توصیف میکنند که بر اساس آن فرد بر خود متمرکز میشود و تمام تلاش او متوجه کاهش احساس های ناخوشیند خویشتن است. واکنش های مقابله ای هیجان محور شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیب‌جویانه، اشتغال ذهنی و خیال پردازی هستند. بالاخره راهبردهای مقابله ای اجتنابی مستلزم فعالیت ها و تغییرات شناختی است که هدف آنها اجتناب از موقعیت تنیدگی زا است. رفتارهای مقابله ای اجتنابی ممکن است به شکل درگیر شدن در یک فعالیت تازه و یا روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر ظاهر شوند (هالامان و همکاران، ۱۹۹۹).

آنچه از مرور پیشینه‌ی نظری و پژوهشی مشخص می‌شود، این می‌باشد که دانشجویانی که از استرس تحصیلی بالایی برخوردارند آسیب‌های روانی زیادی را متحمل می‌شوند که این آسیب‌ها نیاز به مداخله و درمان‌های مقتضی و به‌هنگام را برای این گروه ضروری می‌سازد. توجه به این مطالب و بررسی نتایج پژوهش‌های انجام شده نشانگر این موضوع است که در پژوهش‌های قبلی به طور ویژه و مستقیم به پیش بینی استرس تحصیلی براساس ذهن آگاهی و سبک‌های مقابله‌ای پرداخته نشده است؛ بنابراین این پژوهش با هدف تعیین پیش بینی استرس تحصیلی بر اساس ذهن-آگاهی و سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان انجام شد.

روش بررسی

این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این مطالعه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب در سال ۱۴۰۱ بودند. نمونه این مطالعه ۵۰ نفر از دانشجویان بودند که به روش در دسترس انتخاب شدند. رضایت و علاقه جهت شرکت در پژوهش، دسترسی به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی و اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱ الی ۱۴۰۲ به عنوان معیارهای ورود به پژوهش بود. عدم تکمیل پرسشنامه به عنوان معیار خروج در نظر گرفته شد. در این مطالعه شرکت کنندگان با آگاهی از اهداف پژوهش و رضایت آگاهانه مشارکت داشتند. داده‌ها به صورت آنلاین با استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی جمع آوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون انجام شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه استرس تحصیلی دوران دانشجویی گادزلا (۱۹۹۱؛ نقل از: گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱): گادزلا این ابزار را به منظور مطالعه عوامل استرس‌زای زندگی دانشجویان و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سوال در ۹ طبقه تشکیل شده است. این ابزار بر مدل نظری توصیف شده به وسیله موریس (۱۹۹۰) مبتنی است. مدل مزبور پنج نوع طبقه (عامل) استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیلی) و چهار نوع (بخش) واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر زیر مقیاس برای به دست آوردن نمره کلی، سوالات با یکدیگر جمع می‌شوند نمرات بالاتر به ترتیب نشان استرس تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به استرس است. شکری و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهش خود از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی آن‌ها منجر به تقویت این ایده شد که SLSI یک ابزار اندازه گیری روا برای تعیین عوامل استرس‌زای دوران دانشجویی، واکنش دانشجویان نسبت به این عوامل و شاخص کلی استرس آنان است.

فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ (FMI-SF): فرم کوتاه پرسش ذهن‌آگاهی فرایبورگ (FMI-SF) توسط والش و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده و شامل ۱۴ سؤال است. این پرسشنامه، در یک مقیاس لیکرتی ۴ درجه‌ای (به ندرت = ۱ تا همیشه = ۴) درجه بندی شده است. حداقل نمره در این پرسش نامه، ۱۴ و حداکثر ۵۶ است که نمره بیشتر، نشانگر ذهن‌آگاهی بالاتر است. لازم به یادآوری است که عبارت ۱۳ در آن، به صورت معکوس نمره گذاری میشود. ضریب پایایی بازآزمایی در پژوهش سوئر و همکاران (قاسمی جوینه و همکاران، ۱۳۹۴)، ۰/۸۸ به دست آمد. این پرسشنامه در ایران، توسط قاسمی جوینه و همکاران (۱۳۹۴) هنجاریابی شده که ضریب همسانی درونی آن را ۰/۹۲ و ضریب پایایی بازآزمایی را ۰/۸۳ گزارش کردند.

پرسشنامه مقابله با موقعیت های تنیدگی‌زا (CISS): این پرسشنامه توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) برای ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای افراد در موقعیتهای تنیدگی‌زا ابداع شده است. این آزمون شامل ۴۸ سوال است که پاسخ به هر سوال بر اساس یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) مشخص و در نهایت سبک غالب فرد با توجه به نمره وی تعیین می‌شود. به عبارت دیگر، هر یک از رفتارها که نمره

بالا تری در مقیاس کسب کنند، آن رفتار به عنوان سبک مقابله‌ای ترجیحی فرد در نظر گرفته می شود. نتایج یافته‌های اندرل و پارکر (۱۹۹۰) و تحقیقات متعدد داخل کشور بیانگر معتبر بودن آزمون مورد نظر است.

یافته‌ها

در این پژوهش ۵۰ نفر مشارکت داشتند که در میانگین سنی ۲۳/۴۲ سال قرار داشتند. در جدول ۱ اطلاعات توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرها ارائه شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
استرس تحصیلی	۲۰/۸۰	۳/۲۷
ذهن آگاهی	۳۵/۸۶	۶/۰۲
مقابله مسئله محور	۱۹/۴۰	۲/۲۱
مقابله هیجان محور	۱۳/۷۴	۴/۱۱
مقابله اجتنابی	۱۶/۴۰	۲/۷۱

در ادامه به بررسی روابط بین متغیرها پرداخته شده است؛ جهت بررسی روابط بین متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. اما قبل از اجرا، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از شاخص‌های چولگی و کشیدگی بررسی شد و نتایج نشان داد که در محدوده ۲ و -۲ وجود دارد؛ بر این اساس داده‌ها دارای توزیع نرمال است. در جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرها ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	استرس تحصیلی
ذهن آگاهی	*-۰/۳۸۶
مقابله مسئله محور	*-۰/۳۵۷
مقابله هیجان محور	*۰/۳۵۲
مقابله اجتنابی	-۰/۰۵۰

نتیجه نشان داد که بین ذهن آگاهی و استرس تحصیلی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد (-۰/۳۸۶**); در واقع افزایش ذهن آگاهی با کاهش استرس تحصیلی همراه است. نتیجه دیگر نشان داد که بین مقابله مسئله محور و استرس تحصیلی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد (-۰/۳۵۷*) در واقع افزایش مقابله مسئله محور با کاهش استرس تحصیلی همراه است. اما در مقابل نتیجه نشان داد که بین مقابله هیجان محور و استرس تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد (۰/۳۵۲). در واقع افزایش مقابله هیجان محور با افزایش استرس تحصیلی همراه است. اما بین مقابله اجتنابی و استرس تحصیلی ارتباط معناداری یافت نشد. در ادامه جهت بررسی نقش ذهن آگاهی و راهبردهای مقابله‌ای در پیش‌بینی استرس تحصیلی از آزمون رگرسیون خطی چندگانه به روش گام به گام استفاده شده است؛ نتایج در جدول ۳ ارائه شده است. همچنین پیش‌فرض‌های رگرسیون همچون عدم هم‌خطی و استقلال خطاها برقرار بود.

جدول ۳: مدل رگرسیون پیش‌بینی استرس تحصیلی

پیش‌بین‌ها	R	R ²	F	B	SE _E	β	t-value	p-value
مقدار ثابت	-	-	-	۲۸/۳۲۲	۲/۶۳۱	-	۱۰/۷۶	۰/۰۰۱
ذهن آگاهی	۰/۳۸۶	۰/۱۴۹	۸/۳۹۹	-۰/۲۱۰	۰/۰۷۲	-۰/۳۸۶	-۲/۸۹	۰/۰۰۶

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که فقط ذهن آگاهی بر اساس ضریب R² در مجموع ۱۵ درصد از واریانس متغیر استرس تحصیلی را در دانشجویان تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از مطالعه حاضر پیش بینی استرس تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی و سبک های مقابله در دانشجویان بود. نتیجه نشان داد که بین ذهن آگاهی و استرس تحصیلی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد؛ در واقع افزایش ذهن آگاهی با کاهش استرس تحصیلی همراه است. نتیجه حاضر با مطالعات سگال و همکاران (۲۰۰۲)، کران (۲۰۰۹)، نف (۲۰۰۳) و ابوالقاسمی و نجاریان (۱۳۷۸) همسو است. در تبیین این نتیجه می توان گفت ذهن آگاهی بدان معناست که شخص آگاهی خود را از گذشته و آینده به حال معطوف کند و واقعیت را با تمام جنبه های درونی و بیرونی اش درک کند. وقتی فرد آگاهانه حضور ذهن داشته باشد، در مواجهه با استرس ها قادر خواهد بود با دقت بیشتری افکار خود را رصد کند و بدون بیزاری یا قضاوت و پیش داوری درباره آن ها به مقابله بپردازد و یا راحت تر می تواند از آن ها رهایی یابد.

نتیجه دیگر نشان داد که بین مقابله مسئله محور و استرس تحصیلی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد در واقع افزایش مقابله مسئله محور با کاهش استرس تحصیلی همراه است. اما در مقابل نتیجه نشان داد که بین مقابله هیجان محور و استرس تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد در واقع افزایش مقابله هیجان محور با افزایش استرس تحصیلی همراه است. نتیجه حاضر با مطالعات سعادت و همکاران (۱۳۹۴)؛ اونیوا-زافرا و همکاران (۲۰۲۰)، همسو است. در تبیین این نتیجه می توان گفت حل مسئله یکی از مؤثرترین راه های مقابله با استرس است، زیرا بر رفتارها به منظور مدیریت یا تغییر مشکل تمرکز می کند لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴). از نظر رابطه بین استرس ادراک شده و راهبردهای مقابله ای، یافته های ما نشان می دهد که بین راهبرد مقابله ای مسئله محور و استرس تحصیلی یک همبستگی معکوس وجود دارد که نشان می دهد افرادی که استرس کمتری دارند، بیشتر از این راهبردها استفاده کرده اند. سطوح بالای استرس می تواند بر دانشجویان تأثیر منفی بگذارد و منجر به افسردگی و ناامیدی شود و در نتیجه بر سلامت و سطح تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارد (ریلی و همکاران، ۲۰۱۹).

با توجه به یافته های پژوهش حاضر می توان اینگونه نتیجه گرفت که متغیرهای ذهن آگاهی و راهبردهای مقابله ای کارآمد (مسئله محور) از عوامل مؤثر در کاهش سطح استرس تحصیلی در دانشجویان هستند و در مقابل راهبردهای مقابله ای هیجان محور و اجتنابی با افزایش سطح استرس تحصیلی در دانشجویان همراه هستند. با وجود آنکه نتایج مطالعه حاضر اطلاعات ارزشمندی درباره نقش ذهن آگاهی و سبک های مقابله ای در پیش بینی سطح استرس تحصیلی در بین دانشجویان فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت های مطالعه حاضر، تعمیم پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجهه می کند. اول، با توجه به اینکه جامعه آماری این پژوهش دانشجویان بودند، لذا نتایج این پژوهش قابل تعمیم به تمامی مقاطع تحصیلی نیست. دوم، محدود بودن جامعه آماری است. سوم، چون پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، نتایج را نمی توان به صورت علت و معلولی تفسیر کرد. در زمینه پژوهشی پیشنهاد داد می شود که در مطالعات آینده، این پژوهش در سایر گروه ها اجرا شود و جهت تعمیم پذیری، نمونه بیشتری مورد مطالعه قرار گیرد. در راستای محدودیت ها، پیشنهاد می شود این پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام گیرد و برای اینکه در پژوهش به علیت برسیم از دیگر روش ها مانند روش های مداخله ای یا طولی استفاده کنیم. در زمینه کاربردی پیشنهاد می شود که کارگاه ها و برنامه های آموزشی با هدف کاهش استرس تحصیلی در دانشجویان بر اساس آموزه های ذهن آگاهی و مدیریت استرس در دانشگاه ها برگزار گردد.

منابع

- ابوالقاسمی عباس، نجاریان بهمن. (۱۳۷۸). اضطراب امتحان، علل، سنجش و درمان. پژوهش های روان شناختی، ۵، (۲)، ۸۲-۹۷.
- امید شکری، علیرضا مرادی، زهره دانشورپور، رضاعلی طرخان. (۱۳۷۸). نقش تفاوت های جنسیتی در سبک های مقابله با استرس و سلامت روانی. روانشناسی معاصر (۵)
- سعادت، سجاده، اصغری، فرهاد، جزایری، رضوان السادات. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله ای و حمایت های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱(۵): ۶۷-۷۸.
- شکری، امید، کدیور، پروین، نقش، زهرا، غنایی، زهره و مولایی، محمد. (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. مطالعات روان شناختی، ۳(۳)، ۲۵-۴۸.
- فولادوند، خدیجه، فرزاد، ولی الله، شهرآرای، مهرناز، سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی. روانشناسی معاصر پاییز زمستان، ۸(۸)، ۸۱-۹۳.
- قاسمی جوبنه، رضا، عربزاده، مهدی، جلیلی نیکو، سعید، محمدعلی پور، زینب، محسن زاده، فرشاد. (۱۳۹۴). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۴ (۲)، ۱۳۷-۱۵۰.
- قنبری، سیروس، سلطانزاده، وحید. (۱۳۹۵). نقش واسطه های هوش هیجانی در ارتباط بین خودکارآمدی پژوهشی و انگیزه پیشرفت تحصیلی (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان). مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱(۱۴)، ۴۱-۶۷.

- Ahern, N. R., & Norris, A. E. (2011). Examining factors that increase and decrease stress in adolescent community college students. *Journal of pediatric nursing*, 26(6), 530-540.
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125.
- Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J. L. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: The role of coping and social support. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(2), 93-99.
- Cardaciotto, L. A. (2005). Assessing mindfulness: The develop of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance Doctoral dissertation. University of Drexel, USA.
- Chow, H. P. (2007). Psychological well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian Prairie City. *Social Psychology of Education*, 10(4), 483-493.
- Deroma, V. M., Leach, J. B., & Leverett, J. P. (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal*, 43(2), 325-335.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 844.
- Gadzella, B. M., & Baloglu, M. (2001). Confirmatory factor analysis and internal consistency of the Student-life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28(2), 84-84.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and individual differences*, 26(4), 665-685.
- Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., & Bartone, P. T. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian journal of educational research*, 53(5), 421-429.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Manning, M. R., & Fusilier, M. R. (1999). The relationship between stress and health care use: An investigation of the buffering roles of personality, social support and exercise. *Journal of Psychosomatic Research*, 47(2), 159-173.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2).
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.
- Onieva-Zafra, M. D., Fernández-Muñoz, J. J., Fernández-Martínez, E., García-Sánchez, F. J., Abreu-Sánchez, A., & Parra-Fernández, M. L. (2020). Anxiety, perceived stress and coping strategies in nursing students: a cross-sectional, correlational, descriptive study. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-9.
- Öst, L. G. (2008). Efficacy of the third wave of behavioral therapies: A systematic review and meta-analysis. *Behaviour research and therapy*, 46(3), 296-321.
- Riley, J. M., Collins, D., & Collins, J. (2019). Nursing students' commitment and the mediating effect of stress. *Nurse education today*, 76, 172-177.
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Publications.

- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy for depression. Guilford Publications.
- Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 69-78.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592.
- Tamres, L. K., Janicki, D., & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and social psychology review*, 6(1), 2-30.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(2), 183-196.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 678-706.