

Research in Curriculum Planning
Vol 8. No 4 (continus 31)
Winter 2011

Prediction of Academic Coping Strategies By to Self- Efficacy Beliefs and Goal Orientation in Shiraz University Students

Razieh Sheikholeslami., Sareh Ahmadi

¹Assistant Professor of College of Education and Psychology in Shiraz University

²M.A in Educational Psychology of Shiraz University

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال هشتم، دوره دوم، شماره ۴ (پیاپی ۳۱)

زمستان ۱۳۹۰

پیش‌بینی راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز

راضیه شیخ‌الاسلامی، ساره احمدی

^۱استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

^۲کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between self - efficacy, achievement goal orientation and academic coping strategies of university students. In addition, self-efficacy, goal orientation, and academic coping strategies of male and female university students are compared. Research method is correlation and 248 college students were selected by cluster sampling from college of educational sciences, engineering, and medical sciences university of Shiraz. Scale (Friedel & others, 2007), Personal Goal Orientation Scale (Migley & others, 1997) and the Academic Coping Questionnaire (Tero & Connell, 1984).

The results of multiple regression analysis revealed that academic self – efficacy of university students predicts adaptive coping strategies positively, and non - coping behaviors negatively. Also, master goal orientation predicts adaptive coping strategies positively and maladaptive coping strategies (consist of denial and projective coping) negatively. According to independent t - test results, there are significant differences between female and male university students in master and performance goal orientations.

Keywords: Self - Efficacy, Achievement Goal Orientation, Academic Coping Strategies, Gender Differences

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی دانشجویان است. همچنین در این تحقیق خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدف و راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی دانشجویان دختر و پسر مورد مقایسه قرار گرفته است. روش پژوهش از نوع همبستگی و مشارکت کنندگان شامل ۲۴۸ دانشجوی دانشکده‌ی علوم تربیتی، مهندسی و دانشکده علوم پزشکی شیراز است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی به وسیله‌ی پرسشنامه‌ی مقابله‌ی تحصیلی (ترو و کانل، ۱۹۸۴) اندازه‌گیری شده است. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان به صورت مثبت راهبردهای مقابله‌ای مثبت و به صورت منفی رفتارهای غیر مقابله‌ای را پیش‌بینی می‌کند. همچنین جهت‌گیری هدف تسلطی به صورت مثبت راهبردهای مقابله‌ای مثبت و به صورت منفی راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه شامل مقابله فرافکن و انکاری را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، نتایج آزمون t نشان داد که دانشجویان دختر از جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی بیشتری نسبت به دانشجویان پسر برخوردارند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی، تفاوت‌های جنسیتی

مقدمه

از مباحث مهمی که پیرامون رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی مطرح می‌شود آن است که مقابله با مشکلات و چالش‌های تحصیلی معطوف به باور فرد از توانایی‌های خود است. به عبارت دیگر زمانی استفاده از راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی اثرگذار است که یادگیرنده باور داشته باشد از توانایی مقابله با مشکلات و فشارهای تحصیلی برخوردار است. بنابراین لازم است در مطالعه رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی به نقش اساسی باورهای خودکارآمدی توجه شود. خودکارآمدی (Self-efficacy) عبارت است از قضاوت فرد از توانایی خود برای مواجهه با موقعیت‌هایی که در پیش روی دارد (باندورا، ۱۹۸۲). در حقیقت خودکارآمدی یک نوع پیش‌بینی موفقیت براساس توانایی‌های فعلی است (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷). مطالعات انجام گرفته حاکی از آن است که خودکارآمدی تعیین کننده چگونگی مقابله افراد با موانع و تجارب ناخوشایند و میزان تلاش و پا فشاری آنها برای رفع موانع است (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷). به اعتقاد باندورا (۱۹۸۲) خودکارآمدی الگوهای فکری و واکنش‌های هیجانی افراد را در برخورد با محیط پیرامون تحت تاثیر قرار می‌دهد. افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند از پردازش و استدلال عمیق‌تری استفاده می‌کنند (سینز و همکاران، ۲۰۰۸؛ شانک، ۱۹۹۱) و درگیری شناختی بیشتری در تکلیف از خود نشان می‌دهند (سیلور و همکاران، ۲۰۰۱). درمقابل افرادی که از خودکارآمدی پایینی برخوردارند، در مواجهه با تهدیدهای بالقوه مضطرب شده و برانگیختگی منفی و آزارنده‌ای را تجربه می‌کنند. این افراد در برخورد با مشکلات و فشارهای روانی دلسرد شده و احساس بیهودگی می‌کنند (باندورا، ۱۹۸۲).

از مباحث دیگری که در حوزه رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی مورد توجه صاحب نظران و پژوهشگران تعلیم و تربیت قرار گرفته است، جهت‌گیری هدف پیشرفتی (Achievement goal orientation) است. اهداف پیشرفتی جهت‌گیری‌های نسبتاً با ثباتی هستند که فراگیران با خود به موقعیت‌های پیشرفتی می‌آورند (لمن، ۲۰۰۲). این جهت‌گیری‌ها شامل دلایل و اهدافی است که دانش‌آموزان برای تکلیف خود در نظر می‌گیرند (گاتمن، ۲۰۰۶؛ سینز و همکاران، ۲۰۰۸؛ بیپ و همکاران، ۲۰۰۸؛ مرزوقی و

هر انسانی در زندگی با مشکلات و چالش‌های مختلفی روبه روست و به طبع، چگونگی مقابله با این مشکلات، تعیین کننده پیشرفت، موفقیت و سلامت او در طول زندگی است. دانشجویان نیز به عنوان انسان‌های اندیشمندی که تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری آینده کشور را در دست خواهند داشت لازم است در موقعیت‌های پر تنش تحصیلی برای مقابله با فشارهای روانی از راهبردهای شناختی و رفتاری گوناگون استفاده کنند. چگونگی استفاده از این راهبردها، راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی (Academic coping strategies) را پدید می‌آورد. مقابله تحصیلی عبارت است از راهبردهای رفتاری و شناختی که فراگیران به کار می‌گیرند تا هیجانات منفی ناشی از رویدادهای تحصیلی ناخوشایند مانند عملکرد ضعیف بر روی آزمون‌ها یا شکست در انجام یک تکلیف را کنترل کنند (کامینز و دوک، ۱۹۹۹). در متون روان‌شناسی مقابله به دو نوع کلی مقابله سازگارانه و مقابله ناسازگارانه تقسیم می‌شود. پافشاری بروی تکلیف دشوار و خود تنظیمی علمی تحت عنوان راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه (Adaptive coping strategies) یا مثبت نامیده می‌شود. این راهبردها یادگیری و احتمال انجام بهتر تکلیف در اقدامات بعدی را افزایش می‌دهند. راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه (Maladaptive coping strategies) شامل راهبرد انکاری (Denial strategy) (نادیده گرفتن یا انکار کردن رویداد تحصیلی منفی) و راهبرد فرافکن (Projective strategy) (سرزنش کردن دیگران برای شکست شخصی است) (کاپلان و میگلی، ۱۹۹۹). راهبردهای ناسازگارانه اگرچه ممکن است توجه یادگیرنده را از ادراک فقدان توانایی منحرف کرده و از احساس خود - ارزشی (Self-worth) وی محافظت کنند (کاوینگتون، ۱۹۹۲)، اما احتمال تصحیح اشتباهات و بهبود مهارت‌ها را کاهش می‌دهند (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷). علاوه بر دو طبقه کلی راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه، ترو و کانل (۱۹۸۴) از رفتارها و تفکرات غیر مقابله‌ای (non-coping) نیز نام می‌برند که به اضطراب و نگرانی یادگیرنده در مورد قضاوت دیگران و یا نادان به نظر رسیدن اشاره دارد.

۱۷ / پیش بینی راهبرد های مقابله ای تحصیلی بر اساس باور های خود کارآمدی ...

همچنین تفاوت های جنسیتی در متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. باورهای خودکارآمدی و جهت گیری هدف متغیرهای پیش بین و راهبردهای مقابله ای تحصیلی متغیر ملاک بودند.

جامعه آماری این تحقیق دانشجویان دانشکده های علوم تربیتی، مهندسی و علوم پزشکی شیراز بودند. نمونه پژوهش حاضر شامل ۲۴۸ (۱۷۶ دختر و ۷۲ پسر) دانشجوی دانشکده های علوم تربیتی، مهندسی و علوم پزشکی شیراز بودند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای از هر دانشکده دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه ها در میان دانشجویان این کلاس ها توزیع گردید.

در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده گردیده است:

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (Academic self – efficacy) باورهای خودکارآمدی در حوزه تحصیلی را مورد سنجش قرار می دهد و از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی در ریاضی (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷) اقتباس شده است. این پرسشنامه دارای ۵ عبارت است و هر عبارت دارای پنج گویه از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۵) است. یک نمونه از گویه های پرسشنامه عبارت است از: «من یقین دارم که می توانم بر مهارت هایی که در دانشگاه تدریس می شود تسلط یابم». جهت بررسی پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از روش آماری آلفا کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی برای کل پرسشنامه ۰/۶۵ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی آن ضریب همبستگی نمره هر سؤال با نمره کل محاسبه گردید. دامنه ضرایب از ۰/۶۴ تا ۰/۷۲ و همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. (جدول ۱)

جدول ۱- ضرایب همبستگی سؤالات پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی با نمره کل پرسشنامه

گویه	۱	۲	۳	۴	۵
نمره کل	۰/۶۴*	۰/۷۲*	۰/۶۵*	۰/۷۲*	۰/۶۷*

$$p < 0/0001$$

مقیاس جهت گیری هدف شخصی (میگلی و همکاران، ۱۹۹۷) دارای دو خرده مقیاس است که جهت گیری هدف

همکاران، ۲۰۰۹). به طور کلی جهت گیری هدف پیشرفتی به دو نوع طبقه بندی می شود؛ جهت گیری هدف تسلطی (Mastery goal orientations) و جهت گیری هدف عملکردی (performance goal orientation) (الیوت، ۱۹۹۹). جهت گیری هدف تسلطی شامل باورهایی است مبنی بر آنکه تلاش منجر به بهبود عملکرد می شود (سینز و همکاران، ۲۰۰۸). دانش آموزانی که دارای جهت گیری هدف تسلطی هستند هدفشان رشد دانش و مهارت های جدید است. آنها سعی می کنند به اهداف یادگیری تسلط پیدا کنند و از این طریق شایستگی خود را افزایش دهند (بیپ و همکاران، ۲۰۰۸؛ سینز و همکاران، ۲۰۰۸). جهت گیری هدف عملکردی شامل باورهایی است مبنی بر آنکه شایستگی از طریق عملکرد بهتر از دیگران حاصل می شود. دانش آموزانی که دارای اهداف عملکردی هستند تمایل دارند توانایی خود را به دیگران نشان دهند و از طریق رقابت با دیگران شایستگی خود را افزایش دهند (گاتمن، ۲۰۰۶؛ هورست و همکاران، ۲۰۰۷). تحقیقات پیشین نشانگر ارتباط میان جهت گیری هدف و چگونگی مقابله با شکست یا مشکلات تحصیلی است. براساس نتایج تحقیقات، اهداف تسلطی با رفتارها و باورهای تحصیلی سازگارانه مرتبط است (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷). جهت گیری هدف تسلطی منجر به تلاش و پافشاری بیشتر در انجام تکالیف چالش برانگیز، استفاده از راهبردهای حل مسأله، کسب بینش نسبت به مطالب مورد یادگیری و استفاده از راهبردهای پردازش شناختی عمیق می شود (بنس گارد و رابرتز، ۲۰۰۳). در مقابل جهت گیری هدف عملکردی با استفاده از راهبردهای هیجان مدار، احساس درماندگی آموخته شده، کنار گذاشتن تلاش و عواطف یا ارزیابی های منفی به دنبال شکست تحصیلی، مرتبط است (سینز و همکاران، ۲۰۰۸؛ فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ کاپلان فرایدل و میگلی، ۱۹۹۹؛ پنس یارد و رابرتز، ۲۰۰۳).

از آنجا که استفاده از سبک های مقابله ای تحصیلی می توانند تعیین کننده پیشرفت، سلامت و بهزیستی افراد باشند، مطالعه عوامل مرتبط با آنها از اهمیت ویژه ای برخوردار می گردد. در این راستا پژوهش حاضر بر آن است به بررسی رابطه خودکارآمدی و جهت گیری های هدف با سبک های مقابله ای تحصیلی در دانشجویان پردازد.

مثبت، راهبردهای مقابله‌ای فرافکن، راهبردهای مقابله‌ای انکاری و راهبردهای غیر مقابله‌ای است. خرده مقیاس مقابله‌ای مثبت (۳ سؤال) استفاده دانشجویان از راهبردهای سازگارانه را مورد سنجش قرار

تسلطی و عملکردی را مورد سنجش قرار می‌دهد. هر خرده مقیاس دارای ۵ گویه با طیف لیکرت از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۵) است. برای مثال عبارت «یکی از اهداف من آن است که بر مهارت‌های درسی‌ام در طول تحصیل

دول ۲- ضرایب همبستگی سؤالات پرسشنامه جهت‌گیری هدف شخصی با نمره خرده مقیاس مربوط

گویه	۲	۵	۷	۹	۱۰
جهت‌گیری هدف تسلطی	۰/۸۲*	۰/۸۶*	۰/۸۷*	۰/۸۴*	۰/۸۶*
گویه	۱	۳	۴	۶	۸
جهت‌گیری هدف عملکردی	۰/۸۲*	۰/۸۵*	۰/۸۸*	۰/۸۶*	۰/۷۱*

$$p < ۰/۰۰۰۱$$

می‌دهد. خرده مقیاس مقابله فرافکن (۳ سؤال) میزان سرزنش دیگران در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی مانند سرزنش معلم یا ماهیت غیر منصفانه آزمون را اندازه می‌گیرد. خرده مقیاس مقابله انکاری (۳ سؤال) افکار

مسلط شوم» نشانگر خرده مقیاس جهت‌گیری تسلطی و عبارت «یکی از اهداف من آن است که به دیگران نشان دهم از لحاظ درسی دانشجویی قوی هستم» نشانگر خرده مقیاس جهت‌گیری عملکردی است.

جدول ۳- ضرایب پایایی آلفاکرونباخ خرده مقیاس‌های پرسشنامه مقابله تحصیلی

خرده مقیاس‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
مقابله مثبت	۰/۶۰
مقابله فرافکن	۰/۴۰
مقابله انکاری	۰/۷۳
غیر مقابله‌ای	۰/۷۵

دانشجویان درباره بی‌اهمیت شمردن رویداد منفی تحصیلی را می‌سنجد و خرده مقیاس راهبردهای غیر مقابله‌ای (۴ سؤال) میزان ارزیابی منفی دانشجویان از خودشان و نگرانی آنها در مورد آنکه دیگران چه برداشتی در مورد آنها دارند، را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. این پرسشنامه دارای طیف لیکرت از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۵) است.

پایایی خرده مقیاس‌های پرسشنامه مقابله تحصیلی با استفاده از ضریب آلفاکرونباخ محاسبه شد. ضرایب پایایی این خرده مقیاس‌ها در جدول ۳ گزارش شده است. جهت بررسی روایی پرسشنامه نیز همبستگی نمره هر سؤال با نمره خرده مقیاس مربوط به خود محاسبه گردید. دامنه ضرایب از ۰/۵۹ تا ۰/۸۳ به دست آمد و همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است (جدول ۴) در پژوهش حاضر

پایایی مقیاس جهت‌گیری هدف شخصی با استفاده از روش آماری آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب پایایی جهت‌گیری تسلطی و جهت‌گیری عملکردی به ترتیب برابر با ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آمد. روایی مقیاس نیز با محاسبه همبستگی نمره هر سؤال با نمره خرده مقیاس مربوط به خود بررسی شد. در خرده مقیاس جهت‌گیری تسلطی دامنه ضرایب از ۰/۸۲ تا ۰/۸۷ و در خرده مقیاس جهت‌گیری عملکردی دامنه ضرایب از ۰/۷۱ تا ۰/۸۸ به دست آمد. همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود پرسشنامه مقابله تحصیلی ACI (ترو و کانل، ۱۹۸۴) برای اندازه‌گیری رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی دانشجویان به کار گرفته شد. این پرسشنامه دارای چهار خرده مقیاس راهبردهای مقابله‌ای

جدول ۴ - ضرایب همبستگی سؤالات پرسشنامه مقابله تحصیلی با نمره خرده مقیاس مربوط به خود

گویه	۱	۳	۶	p
مقابله مثبت	۰/۸۱*	۰/۷۲*	۰/۷۲*	
گویه	۲	۴	۹	-
مقابله فرافکن	۰/۶۳*	۰/۵۹*	۰/۸۲*	-
گویه	۵	۷	۱۱	-
مقابله انکاری	۰/۷۶*	۰/۸۱*	۰/۸۳*	-
گویه	۸	۱۰	۱۲	۱۳
غیر مقابله ای	۰/۶۷*	۰/۸۲*	۰/۷۹*	۰/۷۲*

عملکردی ($\beta = 0/20, p < 0/003$) پیش بینی می شود. خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش بینی معنادار مقابله فرافکن نبود. همچنین مقابله تحصیلی انکاری نیز به صورت معنادار به وسیله جهت گیری هدف عملکردی ($\beta = -0/18, p < 0/01$) و جهت گیری هدف تسلطی ($\beta = -0/19, p < 0/008$) پیش بینی می شود. ارتباط معناداری میان خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان و مقابله تحصیلی انکاری مشاهده نشد.

علاوه بر این، با توجه به یافته های تحقیق، رفتارهای غیر مقابله ای به صورت منفی و معنادار به وسیله خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی شده است ($\beta = -0/29, p < 0/0001$). جهت گیری هدف عملکردی نیز به صورت مثبت این نوع رفتار را پیش بینی نموده است. ($\beta = 0/29, p < 0/0001$) جهت گیری هدف تسلطی ارتباط معناداری با رفتارهای غیر مقابله ای نشان نداده برای پاسخ گویی به سؤال سوم پژوهش مبنی بر مقایسه خودکارآمدی تحصیلی، سؤال چهارم پژوهش مبنی بر مقایسه جهت گیری هدف و سؤال پنجم پژوهش مبنی بر مقایسه راهبردهای مقابله ای تحصیلی دانشجویان دختر و پسر از آزمون t برای گروه های مستقل استفاده شد، (جدول ۶). لازم به ذکر است که در مقایسه راهبردهای مقابله ای تحصیلی تصحیح بنفرونی نیز به کار گرفته شد.

همان گونه که در جدول ۶ ملاحظه می گردد در نمرات دو نوع جهت گیری هدف عملکردی و تسلطی تفاوت معنادار

تحلیل رگرسیون چند متغیره به شیوه همزمان برای بررسی نقش خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری های هدف در پیش بینی رفتارهای مقابله ای تحصیلی دانشجویان استفاده شد (سؤالات اول و دوم پژوهش). همچنین با استفاده از آزمون t برای گروه های مستقل نمره های خودکارآمدی، جهت گیری هدف و رفتارهای مقابله ای دانشجویان دختر و پسر مورد مقایسه قرار گرفت (سؤالات سوم، چهارم و پنجم پژوهش).

یافته ها

برای پاسخ گویی به سوال اول و دوم پژوهش، متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری های هدف (شامل جهت گیری تسلطی و عملکردی) به عنوان متغیر پیش بین و هرکدام از راهبردهای مقابله ای به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. نتایج چهار تحلیل رگرسیون در جدول شماره ۵ گزارش شده است. همان گونه که مشاهده می شود راهبرد مقابله ای مثبت به صورت معناداری به وسیله خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = 0/23, p < 0/0001$) و جهت گیری هدف تسلطی ($\beta = 0/31, p < 0/0001$) پیش بینی می شود. جهت گیری هدف عملکردی ارتباط معناداری با راهبرد مقابله ای مثبت نشان نداده است. نتایج تحلیل رگرسیون پیرامون مقابله تحصیلی فرافکن نشان داد که این نوع مقابله به صورت منفی و معنادار به وسیله جهت گیری هدف تسلطی ($\beta = -0/25, p < 0/0001$) و به صورت مثبت و معنادار به وسیله جهت گیری هدف

می‌گیرند. این دانشجویان به صورت سازگارانه با مشکلات تحصیلی مقابله می‌نمایند. به این معنا که در رسیدن به اهداف تحصیلی خود پافشاری نموده و یادگیری خود را هدایت و کنترل می‌کنند. از طرف دیگر این دانشجویان کمتر از رفتارهای غیر مقابله‌ای همچون ارزیابی منفی از خود و نگرانی در مورد آن که از دید دیگران افرادی ضعیف به نظر آیند، استفاده می‌نمایند. این یافته همسو با نتایج

در میان دانشجویان دختر و پسر وجود دارد. دانشجویان دختر از جهت‌گیری هدف تسلطی ($t = 3/95, p < 0/0001$) و جهت‌گیری هدف عملکردی ($t = 3/43, p < 0/0001$) بیشتری نسبت به دانشجویان پسر برخوردارند. در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای مقابله تحصیلی تفاوت معناداری در میان دانشجویان دختر و پسر مشاهده نشد.

جدول ۵ - ضرایب رگرسیون پیش‌بینی رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی به وسیله خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف

راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی	متغیرهای پیش‌بینی	ضریب استاندارد	سطح معناداری	F	سطح معناداری	R	R ²
مقابله تحصیلی مثبت	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱	۱۹۰ ۱۸	۰/۰۰۰۱	۴ ۰/۵	۲ ۰/۰
	جهت‌گیری هدف تسلطی	۰/۳۱	۰/۰۰۰۱				
	جهت‌گیری هدف عملکردی	۰/۰۲	NS				
مقابله تحصیلی فرافکن	خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۰۳	NS	۱۹۵ ۵	۰/۰۰۰۱	۲ ۰/۷	۰ ۰/۷
	جهت‌گیری هدف تسلطی	-۰/۲۵	۰/۰۰۰۱				
	جهت‌گیری هدف عملکردی	۰/۲۰	۰/۰۰۳				
مقابله تحصیلی انکاری	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۹	NS	۰۰ ۷/۲	۰/۰۰۰۱	۲ ۰/۹	۰ ۰/۸
	جهت‌گیری هدف تسلطی	-۰/۱۹	۰/۰۰۸				
	جهت‌گیری هدف عملکردی	-۰/۱۸	۰/۰۱				
رفتار غیر مقابله‌ای	خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۹	۰/۰۰۰۱	۱۰۵ ۱۳	۰/۰۰۰۱	۳ ۰/۸	۱ ۰/۵
	جهت‌گیری هدف تسلطی	-۰/۰۰۶	NS				
	جهت‌گیری هدف عملکردی	۰/۲۹	۰/۰۰۰۱				

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیقات قبلی است. پژوهش‌های پیشین نشانگر آن است که فراگیرانی که دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی هستند به سطح بالاتری از یادگیری و پیشرفت می‌رسند و تلاش بیشتری حتی پس از شکست تحصیلی از خود نشان می‌دهند (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷) این افراد در مواجهه

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، دانشجویانی که از باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتری برخوردارند در مقابله با مشکلات تحصیلی بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مثبت استفاده نموده و کمتر رفتارهای غیر مقابله‌ای به کار

جدول ۶ - مقایسه خودکارآمدی تحصیلی، جهت گیری هدف و راهبردهای مقابله ای تحصیلی دانشجویان دختر و پسر

متغیرها	گروهها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	دختر	۱۷۱	۲۰/۳۸	۴/۳۶	۰/۸۳	NS
	پسر	۷۰	۱۹/۸۵	۴/۸۶		
جهت گیری هدف تسلطی	دختر	۱۶۵	۲۱/۶۰	۳/۵۳	۳/۹۵	۰/۰۰۰۱
	پسر	۷۱	۱۹/۵۴	۳/۹۲		
جهت گیری هدف عملکردی	دختر	۱۶۸	۱۶/۱۳	۴/۸۲	۳/۴۳	۰/۰۰۱
	پسر	۶۴	۱۳/۶۷	۵/۰۳		
مقابله مثبت	دختر	۱۶۹	۱۲/۳۶	۰/۱۶	۰/۹	NS
	پسر	۷۰	۱۱/۸۴	۰/۴۳		
مقابله فراقکن	دختر	۱۷۱	۶/۹۲	۳/۴۵	۰/۳۴	NS
	پسر	۷۰	۷/۰۸	۲/۷۵		
مقابله انکاری	دختر	۱۶۸	۷/۶۵	۲/۶۴	۱/۷۵	NS
	پسر	۷۰	۸/۳۲	۲/۸۳		
رفتار غیر مقابله ای	دختر	۱۷۰	۸/۳۸	۳/۴۳	۱/۶۰	NS
	پسر	۷۱	۷/۶	۳/۳۷		

منفی با رفتارهای مقابله ای ناسازگارانه (مقابله فراقکن و انکاری) است. این یافته بیانگر آن است که افرادی که در اهداف تحصیلی خود از جهت گیری هدف تسلطی برخوردارند و به دنبال تسلط بر مفاهیم و گسترش دانش و مهارت های خود هستند، در هنگام مواجهه با فشارهای تحصیلی کمتر به سرزنش دیگران و بی اهمیت شمردن اهداف تحصیلی می پردازند. این افراد به دلیل ارزشی که برای یادگیری قائلند به بررسی نواقص کار خود پرداخته و می کوشند با رفع نواقص و اشتباهات به اهداف تحصیلی خود دست پیدا کنند. در حقیقت فراگیری که در تحصیل خود اهداف یادگیری و تسلطی اتخاذ می کنند، اهمیت چندانی برای حمایت ها و تأییدات بیرونی قائل نیستند و در مقابل، آنچه که بیشتر برای آن ها اهمیت دارد احساس رضایت و خوشنودی خودشان از دسترسی به اهداف یادگیری است. به همین دلیل زمانی که با فشارهای تحصیلی روبه رو می شوند، از رویکردهای حل مسأله ای معطوف به بیرون (مانند متهم کردن دیگران) کمتر استفاده می کنند و بیشتر رویکرد مسأله مدار به کار می گیرند.

با تکالیف چالش برانگیز از استدلال های سطح بالا و فرآیندهای شناختی عمیق تری استفاد می کنند. (شانک، ۱۹۹۱؛ سیلور و همکاران، ۲۰۰۱؛ سنیز و همکاران، ۲۰۰۸). به طور کلی این یافته نشانگر اهمیت خود باوری در مقابله با فشارها و مشکلات تحصیلی است. دانشجویانی که به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز فعالیت های تحصیلی اعتقاد دارند، در صورت روبرو شدن با موانع به سادگی از دنبال کردن اهداف خود دل سرد نشده و تلاش می کنند با برخوردی مؤثر و سازنده موانع را از پیش رو برداشته و در مسیر موفقیت گام بردارند. در حقیقت باور به توانایی های خود موجب می گردد در هنگام مواجهه با چالش ها و مشکلات به جای سرزنش کردن و یا نسبت دادن مشکلات به دیگران، به دنبال بررسی دقیق مشکل و ارائه راه حل برای آن بود. غالباً افرادی که از باورهای خودکارآمدی بالایی برخوردارند، اهداف واقع بینانه و متناسب با توانایی خود بر می گیرند و به همین دلیل می توانند با چالش ها و موانع نیز به صورت سازگارانه ای مقابله کنند.

همچنین براساس یافته های پژوهش حاضر جهت گیری تسلطی دارای ارتباط مثبت با مقابله سازگارانه و ارتباط

خود و استفاده از راهبردهای حل مسأله ارتباط مثبت دارد و در مقابل جهت‌گیری عملکردی (یا خود محور) دارای ارتباط منفی یا غیر معنادار با راهبردهای مقابله‌ای مثبت و سازگارانه و ارتباط مثبت با رفتارهای غیرمقابله‌ای است (پنس یارد و رابرتز، ۲۰۰۱؛ فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ سینز و همکاران، ۲۰۰۸؛ بالدوین و کلنن، ۲۰۰۰).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در نمرات خودکارآمدی و راهبردهای مقابله تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتیجه همسو با روند کلی تحقیقاتی است که پیرامون تفاوت‌های جنسیتی انجام می‌گیرد. به‌طور کلی در پژوهش‌های دهه‌های اخیر تفاوت‌های جنسیتی در سازه‌های گوناگون روانشناختی رو به کاهش است (سیگلنن و رایدر، ۲۰۱۲). دلیل این امر را می‌توان در تغییر نگرش جوامع نسبت به توانمندی‌های زنان و فراهم آوردن فرصت‌های برابر برای رشد هر دو جنس یافت. البته بخشی از نتایج پژوهش حاضر پیرامون تفاوت‌های جنسیتی حاکی از آن است که دانشجویان دختر از جهت‌گیری تسلطی و عملکردی بیشتری نسبت به دانشجویان پسر برخوردارند. اگرچه این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین که دال بر جهت‌گیری تسلطی بیشتر دختران و جهت‌گیری عملکردی بیشتر پسران است، ناهماهنگ است. (برای مثال فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ بالدوین و کلنن ۲۰۰۳؛ پنس یارد و رابرتز، ۲۰۰۱) اما با توجه شرایط فرهنگی - اجتماعی موجود در جامعه ایران قابل توجیه است. هم‌اکنون در جامعه ما دختران تمایل بیشتری برای ادامه تحصیل و ارتقای سطح علمی خود دارند. آمار بیشتر ورودی دختران به دانشگاه‌ها در مقایسه با پسران تأیید کننده این مطلب است. به نظر می‌رسد با تغییراتی که در سه دهه اخیر در جامعه ما به وجود آمده و شرایط حضور سالم زنان در عرصه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی فراهم شده است، این انگیزه در زنان ایجاد شده که به لحاظ علمی خود را رشد داده، مهارت‌های خود را گسترش دهند و در عین حال توانمندی‌های خود را نیز به دیگران اثبات نمایند. از آن طرف پسران به دلیل نگرانی از وضعیت شغلی آینده خود و درگیر شدن در امرار معاش خانواده بیشتر در پی به دست

از سوی دیگر یافته‌های پژوهش نشانگر آن است که دانشجویانی که دارای جهت‌گیری عملکردی بالایی هستند بیشتر راهبردهای مقابله‌ای فرافکن و رفتارهای غیر مقابله‌ای به کار می‌گیرند و کمتر از راهبردهای مقابله‌ای انکاری استفاده می‌نمایند. با توجه به آن که فراگیری که از جهت‌گیری هدف عملکردی برخوردارند به دنبال نشان دادن توانایی خود به دیگران هستند و هدف آنها در موقعیت‌های تحصیلی آن است که شایستگی خود را از طریق بهتر عمل کردن نسبت به دیگران، به اثبات رسانند (سینز و همکاران، ۲۰۰۸؛ بیپ و همکاران، ۲۰۰۸؛ گاتمن، ۲۰۰۶، تومنین سوینی و همکاران، ۲۰۰۸)، بنابراین قابل انتظار است که این فراگیران در هنگام روبه رو شدن با مشکلات تحصیلی، با نسبت دادن مشکلات به دیگران (مانند معلم) و یا ماهیت سخت درس و آزمون، از احساس شایستگی که از طریق مقایسه با دیگران به دنبال آن هستند، حفاظت کنند. همچنین می‌توان گفت با توجه به آن که در جهت‌گیری هدف عملکردی، افراد به هنجارها و قضاوت‌های دیگران اهمیت می‌دهند (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ مرزوقی و همکاران، ۲۰۱۰، الیوت؛ ۲۰۰۱) لذا هنگام روبه رو شدن با شکست تحصیلی نگران قضاوت منفی دیگران در مورد خود هستند، و به جای مقابله با شکست، به سرزنش خود پرداخته و رفتارهای غیر مقابله‌ای انجام می‌دهند. از سوی دیگر رابطه منفی جهت‌گیری هدف عملکردی و راهبرد مقابله‌ای انکاری در پژوهش حاضر، مؤید این مطلب است که افراد برخوردار از جهت‌گیری عملکردی نمی‌توانند نسبت به شکست تحصیلی بی‌تفاوت باشند و یا آن را کم اهمیت بشمارند، چرا که مبنای احساس شایستگی و خودارزشی آن‌ها کسب موفقیت و برتری نسبت به دیگران است.

به طور کلی یافته‌های این پژوهش مبنی بر ارتباط بین جهت‌گیری‌های هدف و رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی تأیید کننده نتایج تحقیقات قبلی است. نتایج تحقیقات پیشین بیانگر آن است که جهت‌گیری هدف تسلطی (یا تکلیف مدار) با باورها و رفتارهای تحصیلی سازگارانه همچون پافشاری و تلاش در انجام تکالیف چالش برانگیز، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، نسبت دادن موفقیت به تلاش

school reform. New York: Cambridge university press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34; 168-189.

Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.

Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.

Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: a study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.

Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person VS. Process praise and criticism: implications for contingent self-worth and Coping. *Developmental Psychology*, 35, 835-848.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences* 11, 187-212.

Lehmann, R. L. (2002). Enhancing the valuing of and commitment to effortful achievement: An achievement goal approach. Paper prepared for AERA annual meeting.

Mawzooghi, R., Sheikholeslami, R. & Shamshiri, B. (2009). Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted schoolchildren. *Journal of Applied sciences*, 9, 1990-1993.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urda, T., Anderman, L. H., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

Pensyaurd, A. M., & Robewrs, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of

آوردن یک موقعیت شغلی و درآمدی مناسب هستند ارتقای وضعیت تحصیلی خود. در هر حال برای رسیدن به یک نتیجه روشن پیرامون تفاوت های جنسیتی به انجام تحقیقات و پژوهش های بیشتری نیاز است.

به طور کلی نتایج این پژوهش نشانگر نقش باورهای افراد در چگونگی مقابله با فشارها و مشکلات تحصیلی است. همان گونه که نتایج پژوهش حاضر نشان داد با افزایش خودباوری و خودکارآمدی دانشجویان می توان آنها را به سمت استفاده از راهبردهای مقابله ای سازنده سوق داد و موفقیت، پیشرفت و سلامت آنان را تضمین نمود. همچنین چنانچه در محیط های آموزشی بر تسلط بر مفاهیم و رشد مهارت ها تأکید شود (و نه صرفاً بر نمره) دانشجویان با انتخاب جهت گیری هدف تسلطی، در مقابله با شکست های تحصیلی پافشاری و تلاش بیشتری نموده و در جهت بهبود عملکرد و رفع نواقص علمی و تحصیلی خود گام بر می دارند. لازم به ذکر است از آنجا که پژوهش حاضر بر روی دانشجویان دانشگاه های شیراز انجام گرفته است، در تعمیم نتایج آن به گروه های دیگر باید جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین تفاوت اندازه گروه دختران و پسران در این پژوهش ناشی از ورودی بیشتر دختران به دانشگاه در مقایسه با پسران بوده است.

منابع

Baldwin, C. A., & Coleman, C. L. (2000). Achievement goal orientation: Instructional practices and teacher perceptions of gifted and/ or academically talented students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bipp, T., Steinmayr, R., & SPINATH, B. (2008). Personality and achievement motivation: relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44, 1454-1464.

Covington, M.V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and

coping strategies among winter Olympians. *Psychology of sport and Exercise*, 4, 101-116.

Schunk, D. H. (1991). Self- efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2012). *human development across Life Span*. Wadsworth: Cenage Learning.

Silver, B. B., Smith, E. V., & Greene, B., A. (2001). A study strategies self- efficacy instrument for use with community college students. *Educational and psychological Measurement*. 61, 849-868.

Sins, P. H. M., Joolingen, W. R. Van., Savelsbergh, E. R., & Hout- Wolters, B. Van. (2008) Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: relations between students' achievement goal orientation, self- efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77.

Tero, P. F., & Connell, J. P. (1984). When children think they failed: An academic coping inventory. Unpublished manuscript.

Tuominen- Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: a person-centred analysis. *Learning and Instruction*; 18, 251-266.