

بررسی رابطه بین خودشفقت‌ورزی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی در
دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان بوکان

*The study of relationship between self-compassion and orientation development goals with
perceived Stress Education among Female high school students Second in Boukan*

Soudabeh Aslani

MA Clinical Psychology, Education, Boukan, Iran.

Kamal Mahboobi

MA Educational Planning, a visiting lecturer of PNU,
Boukan, Iran.

Mostafa Javadzadeh

MA Counseling and Guidance, a visiting lecturer of PNU,
Boukan, Iran.

Hajar Mahboobi

MA Research Casting, Islamic Azad University,
Vahdznjan, Iran.

Abstract

Aim: The aim of this study was check the relationship between self-compassion and orientation development goals with perceived Stress Education among Female high school students Second in Boukan. **Method:** The research method is correlation. Among all secondary school students in the city of Boukan in the school year 2015-2016 using multi-stage cluster sampling of 285 subjects were selected. Research Tools Contains self-compassion, Eliot and McGregor's orientation development goals, Zajacova, Lynch & Espenshade perceived Stress Education were used. To Analysis data Mean, Median, Standard deviation, Regression and person Correlation were used. **Results:** The results showed that the relation between self-compassion and perceived Stress Education was negatively Significant. Around 22 Percent self-compassion resulted from P.S.E. The results also indicated that the orientation of academic achievement goals, perceived stress with 99% confidence negative and significant relationship exists. **Conclusion:** People who have more stress, more educated about their feelings of helplessness.

key word: self-compassion, orientation development goals and perceived Stress Education.

سودابه اصلانی (نویسنده مسئول)

کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، آموزش و پرورش، بوکان، ایران. ایمیل:

soudabehaslani@gmail.com

کمال محبوبی

کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی، مدرس مدعو دانشگاه پیام نور، بوکان،

ایران. ایمیل: k.mahboobi@yahoo.com

مصطفی جوادزاده

کارشناس ارشد مشاوره و راهنمایی، مدرس مدعو دانشگاه پیام نور، بوکان، ایران.

ایمیل: M.javadzadeh62@chmail.ir

هزار محبوبی

کارشناس ارشد پژوهشگری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، ایران. ایمیل:

hmahboobi55@yahoo.com

چکیده

هدف: از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه خودشفقت‌ورزی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان بوکان می‌باشد. روش: روش پژوهش به شیوه همبستگی است. از بین کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۲۸۵ نفر انتخاب شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های استاندارد خودشفقتی نف، سنجش هدف‌های پیشرفت ایوت و مک‌گریگور و استرس تحصیلی زازاکووا، لنچ و اسپن شاد است. برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی چون میانگین، میانه، انحراف استاندارد و... و در بخش استنباطی از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون تک متغیره و چند متغیره استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین خودشفقت‌ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و تقریباً ۲۲ درصد از تغییرات استرس ادراک شده تحصیلی از روی خودشفقت‌ورزی تبیین می‌شود. همچنین بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی با ۹۹٪ اطمینان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتیجه‌گیری: افرادی که بیشتر استرس دارند، در رابطه با تحصیل بیشتر احساس درماندگی می‌کنند.

کلیدواژه: خودشفقت‌ورزی، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و استرس ادراک شده تحصیلی.

مقدمه

امروزه استرس تحصیلی اغلب در میان دانش‌آموزان و دانشجویان مختلف دیده می‌شود. متأسفانه ذهن افراد مبتلا به این استرس قادر به تجزیه و تحلیل سریع انبوه اطلاعاتی که به سوی شان سرازیر می‌شود، نیست و همین امر صدمات جسمی و روحی جبران‌ناپذیری را در بر خواهد داشت. چنین استرسی ناشی از گرایش دنیای امروز به کسب بیشترین اطلاعات در کوتاه‌ترین زمان، در محیطی پر رقابت است. فشار برای مطالعه هر چه بهتر برای کسب بهترین نمرات، بهترین رتبه و بهترین جایگاه علمی باعث نومی‌دی و فرسودگی شخص می‌شود (ماننگ و فوسلیر^۲، ۲۰۱۰) استرس را یکی از جنبه‌های طبیعی و اجتناب‌ناپذیر زندگی انسان معاصر خوانده‌اند که به اشکال مختلف تعریف شده است. برخی آن را در یک کلمه به فشار روانی یا تنیدگی تعریف کرده و گروهی آن را پاسخ فیزیولوژیک انسان به محرک‌های محیطی تهدیدکننده دانسته‌اند (لازاروس و فولکمن^۳، ۲۰۰۲). عوامل مختلف می‌تواند منشأ استرس باشد از جمله آن تحصیل، اسمیت (۲۰۰۵) استرس تحصیلی را به عنوان یک حالت روان‌شناختی می‌داند که شامل اضطراب امتحان، عدم پیشرفت تحصیلی، عدم هدف‌گزینی می‌باشد. استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند (نقل از انگ و هانگ^۴، ۲۰۰۶).

از طرف دیگر، خودشفقت‌ورزی را به عنوان سازه‌ای سه مؤلفه‌ای، شامل مهربانی با خود در مقابل قضاوت کردن خود، اشتراکات انسانی در مقابل انزوا و به هوشیاری (ذهن آگاهی) در مقابل همانندسازی افراطی تعریف کرده است (نِف^۵، ۲۰۰۳). مهربانی با خود، درک خود به جای قضاوت خود و نوعی حمایت نسبت به کاستی‌ها و بی‌کفایتی‌های خود است. اعتراف به اینکه همه انسانها دارای نقص هستند، اشتباه می‌کنند و درگیر رفتارهای ناسالم می‌شوند، مشخصه اشتراکات انسانی است (نِف، کرک پاتریک و روده^۶، ۲۰۰۷). افرادی که خود شفقت‌ورزی بالایی دارند نسبت به افرادی که خود شفقتی کمی دارند سلامت روان‌شناختی بیشتری دارند. زیرا در آنها درد گریزناپذیر و احساس شکستی که همه افراد تجربه می‌کنند به وسیله یک سرزنش خود بی‌رحمانه، احساس انزوا و همانندسازی افراطی با افکار و هیجانها استمرار نمی‌یابد (سعیدی، قربانی، سرفراز و شریفیان، ۱۳۹۲).

خود شفقتی علاوه بر آنکه فرد را در مقابل حالات روانی منفی محافظت می‌کند، در تقویت حالات هیجانی مثبت نیز نقش دارد. به عنوان مثال خود شفقتی با احساساتی چون پیوند اجتماعی و رضایت از زندگی مرتبط است. همچنین، خود شفقتی به ارضاء نیازهای اساسی خودمختاری، شایستگی و نیاز به برقراری ارتباط کمک می‌کند (نِف، ۲۰۰۳). شفقت نسبت به خود به طور معناداری با داشتن شفقت نسبت به دیگران همراه است. افراد با شفقت خود بالا تعارضات بین فردی خود را با در نظر گرفتن نیازهای خود و دیگران حل می‌کنند (نوربالا، برجعلی و نوربالا، ۱۳۹۲).

از سوی دیگر، به لحاظ نظری می‌توان عوامل برون مدرسه را در ابعاد درون فردی و برون فردی در چهارچوب نظریه هدف پیشرفت تبیین کرد. یک جنبه از بعد درون فردی را می‌توان منطبق با جهت‌گیری فردی پیشرفت در نظر گرفت. جهت‌گیری فردی هدف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فردی است که سبب می‌شود هدفهای پیشرفت به عنوان درک منظور و هدف از رفتارهای تحصیلی تعریف پردازد (ایمز^۷، ۲۰۱۰). نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت یکی از جدیدترین رویکردهایی است که در سه دهه اخیر به حیطه روان‌شناسی انگیزش وارد شده است. این نظریه عمدتاً حاصل تلاش روان‌شناسانی است که در حیطه‌های انگیزش، رشد،

2. Manning & Fusilier

3. Lazarus & Folkman

4. Ang & Huan

5. Neff

6. Neff, Kirkpatrick, Rude,

7. Ames

روان‌شناسی اجتماعی و روان‌شناسی تربیتی فعالیت می‌کنند. در واقع جهت‌گیری هدف بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به روش‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد (ویسی و طالع پسند، ۱۳۹۳). هدف‌های پیشرفت به عنوان درک منظور و هدف از رفتارهای تحصیلی تعریف می‌شود (لاو و لی^۸، ۲۰۰۸). نظریه هدف پیشرفت بیان می‌کند که انگیزه دانش‌آموز و رفتارهای مربوط به هدف وی را می‌توان با در نظر گرفتن دلیل و منظوری که وی هنگام درگیر شدن در تکالیف درسی اتخاذ می‌کند، بفهمید (تنومین - سوئینی، سالملا-آرو و نیمورتا^۹، ۲۰۱۱). از آنجا که استرس تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی و توانایی افراد برای انجام مؤثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد (آکان و کیاروچی^{۱۰}، ۲۰۱۳)، و سطوح بالای استرس، منجر به نتایج روانشناختی، هیجانی و جسمانی منفی مثل خواب کم، ضعف نظام ایمنی و بیماری می‌شود (سولبرگ و تورس^{۱۱}، ۲۰۰۳).

سعادت، اصغری و جزایری (۱۳۹۴)، در تحقیق خود نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با متغیرهای حمایت‌های اجتماعی ادراک شده و راهبردهای مقابله‌ای مسأله محور همبستگی مثبت و معنادار دارد و با متغیرهای استرس ادراک شده، مقابله هیجان محور و مقابله اجتنابی همبستگی منفی و معنادار دارد. ویسی و طالع پسند (۱۳۹۳) در پژوهش خود دریافتند که جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگرا و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت ریاضی رابطه مثبت و جهت‌گیری هدف اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی ریاضی رابطه منفی داشتند. امان‌اللهی، تردست و اصلانی (۱۳۹۳) در پژوهشی که انجام دادند نتایج نشان داد که ترکیب خطی متغیرهای پژوهش قادر به پیش‌بینی سلامت عمومی در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی دانشگاه‌های شهر اهواز است. همچنین سعیدی، قربانی، سرافراز و شریفیان (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی که انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آمادگی برای شرم به صورت مثبت و شفقت نسبت به خود به صورت منفی با هیجانات ناخوشایند ارتباط دارند. مقدسی (۱۳۹۱)، تحقیقی با هدف بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان انجام داد. نتایج نشان داد بین مولفه‌های جهت‌گیری هدف و منابع حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد. دیگر یافته‌ها نشان داد هدف تسلط-اجتنابی، هدف تسلط-گرایشی و حمایت اجتماعی ادراک شده خانواده توانستند فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. در پژوهشی که توسط بدری گرگری و احمدیان (۱۳۹۰) انجام شد دریافتند که جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکردگرایی دانش‌آموزان از طریق جهت‌گیری عملکردگرایی والدین و معلمان به صورت توأمان پیش‌بینی می‌شود، در حالی که هدف پیشرفت تبحرگرایی دانش‌آموزان فقط از طریق هدف تبحرگرایی والدین پیش‌بینی می‌شود. غلامی‌نیا (۱۳۸۸)، نیز در پژوهش خود نشان داد که؛ جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی و عملکردگرایشی پیش‌بینی کننده مثبت سبک مسئله مدار و هدف تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی پیش‌بینی کننده منفی سبک مسئله مدار هستند. همچنین در بخشی از نتایج آمده است که جهت‌گیری هدف با استرس تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. آریسنو و لوریا^{۱۲} (۲۰۱۴)، در پژوهشی که انجام دادند به این نتایج دست یافتند که استرس یکی از عوامل مؤثر منفی بر عملکرد تحصیلی است و در صورتی که فرد از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد استفاده کند، استرس فرد چند برابر می‌شود و به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر مسأله موجب کاهش و مدیریت استرس می‌شود. ژانگ و گیم و چام^{۱۳} (۲۰۰۷)، در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین کمال‌گرایی با فرسودگی تحصیلی رابطه

8. Lau and Lee

9. Tuominen-Soini, Salmela-Aro and Niemivirta

10. Akan & Ciarrochi

11. Solberg & Torres

12. Arsenio & Loria

13. Zhang, Gan & Cham

منفی وجود دارد. همچنین در پژوهشی که نف و دیجیترات^{۱۴} (۲۰۰۵) انجام دادند نتایج نشان داد که خودشفقتی، تاب آوری هیجانی را نیز برای فرد به دنبال دارد، چنان که افرادی که واجد درجات بالاتری از این خصیصه شخصیتی هستند، گرایش کمتری به نشخوار کردن افکار دارند. بلت، کوینلن، چورن، مک دونالد و زورف^{۱۵} (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود دریافتند که افرادی که شفقت خود بالایی دارند نسبت به افرادی که شفقت خود کمی دارند سلامت روانشناختی بیشتری دارند زیرا در آنها درد گریزناپذیر و احساس شکستی که همه افراد تجربه می‌کنند به وسیله یک سرزنش خود بی رحمانه، احساس انزوا و همانندسازی افراطی با افکار و هیجان‌ها استمرار نمی‌یابد. لیری و همکاران (۲۰۰۷) در مطالعه آزمایشی خود در رابطه با شفقت خود نشان دادند که شفقت خود یک سازه مهم در تعدیل واکنش افراد به موقعیت‌های ناراحت کننده شامل شکست، طرد، خجالت و دیگر حوادث منفی است. نف، کیرک پاتریک و رود^{۱۶} (۲۰۰۷) نیز در تحقیق خود گزارش کردند که شفقت خود تاب آوری هیجانی را بالا می‌برد و افرادی که دارای درجات بالاتری از خودشفقتی هستند، گرایش کمتری به فرونشانی یا نشخوار افکار دارند. همچنین

نف و پومیر^{۱۷} (۲۰۱۲) نشان دادند که شفقت خود بطور معناداری با داشتن شفقت نسبت به دیگران هم‌رسان است. بنابراین آنچه روشن به نظر می‌رسد، یکی از جهت‌گیریهای عمده و مهم روانشناسی امروز، به سمت حفظ سلامت و کاهش استرس خصوصاً استرس تحصیلی است، چرا که از فواید این امر، کاهش هزینه‌های انسانی و مادی خواهد بود. انجام تحقیقاتی گسترده و انتشار مقالات و کتاب‌ها در این زمینه در خارج و داخل کشور، مؤید این امر است. از این رو هدف از نگارش این پژوهش، بررسی رابطه خودشفقت ورزی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان بوکان می‌باشد.

روش پژوهش

پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر ماهیت و روش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۲۸۵ نفر انتخاب شد.

ابزار پژوهش

الف) خودشفقت ورزی: برای اندازه‌گیری سازه خودشفقتی از مقیاس خودشفقتی نف (۲۰۰۳) استفاده شد که متشکل از ۲۶ گویه و به صورت لیکرت از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره گذاری می‌شود. این مقیاس توسط مؤمنی، بالینی، شهیدی، موتابی و حیدری (۱۳۹۲)، در داخل کشور هنجاریابی شده است. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۲۶ تا ۱۳۰ قرار دارد. این مقیاس سه مؤلفه دو قطبی را در قالب شش زیر مقیاس؛ مهربانی با خود در مقابل قضاوت در مورد خود، اشتراکات انسانی در مقابل انزوا، ذهن آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی، اندازه‌گیری می‌کند. میانگین نمرات ۶ مؤلفه با هم جمع شده و یک نمره خودشفقتی کل حاصل می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۹۰ گزارش شده است (نف، ۲۰۰۳).

در این پژوهش نیز مقدار ضریب آلفای پرسشنامه ۸۹ درصد محاسبه شده که نشان از مناسب بودن پرسشنامه دارد.

ب) پرسشنامه هدف پیشرفت: این پرسشنامه برای سنجش هدف‌های پیشرفت (جهت‌گیری‌های هدف)، که توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) تهیه و مشتمل بر ۱۲ گویه و در طیف ۷ درجه‌ای می‌باشد و توسط جوکار (۱۳۸۴)، در داخل کشور روانساز شده است، بکار می‌رود. روایی و اعتبار این مقیاس توسط سازندگان مطلوب گزارش شده و جوکار نیز در ایران روایی و پایایی آن را

14. Neff & Dejitterat

15. Blatt, Quinlan, Chevron, McDonald & Cutoff

16. Neff, Kirkpatrick & Rude

17. Pommier

به دست آورده است او مقدار پایایی آن را براساس روش آلفای کرونباخ برای هدف پیشرفت اجتناب از تبحر ۰/۸۶، عملکردگرا ۰/۷۷ و تبحرگرایی ۰/۶۱ و اجتناب از عملکرد ۰/۷۵ گزارش کرده است.

در این پژوهش نیز مقدار ضریب آلفای پرسشنامه ۸۱ درصد محاسبه شده که نشان از مناسب بودن پرسشنامه دارد.

ج) استرس ادراک شده تحصیلی: پرسشنامه استرس تحصیلی (ASQ): زاژاکووا، لنچ و اسپن شاد (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه استرس تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میدلستون توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به تحصیل اندازه‌گیری می‌شود. در مقیاس استرس تحصیلی از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استرس زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای از به هیچ وجه استرس زایی (نمره صفر) تا کاملاً استرس زایی (نمره ده) تعیین کنند. ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی ادراک شده و زیر مقیاس‌های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، مدرسه و خانواده به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۰ به دست آمد (زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵).

در این پژوهش نیز مقدار ضریب آلفای پرسشنامه ۸۹ درصد محاسبه شده که نشان از مناسب بودن پرسشنامه دارد.

یافته‌ها:

جدول ۱: توصیف متغیرهای خودشفقت‌ورزی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت و استرس ادراک شده تحصیلی

متغیرها	میانگین	میانه	واریانس	انحراف معیار	تعداد
خودشفقت‌ورزی	۶۹/۸۵۹۶	۶۸	۲۶۴/۰۷۹	۱۶/۲۵۰۵۰	۲۸۵
جهت‌گیری اهداف	۴۳/۲۵۶۱	۴۲	۱۱۳/۵۲۹	۱۰/۶۵۵۰۱	۲۸۵
استرس ادراک شده	۱۳۷/۱۲۲۸	۱۳۴	۴۵۵/۷۲۸	۲۱/۳۴۷۷۸	۲۸۵

در جدول فوق متغیرهای خودشفقت‌ورزی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت و استرس ادراک شده تحصیلی در کل آزمودنی‌ها بررسی شده است. میانگین آزمودنی‌ها در متغیرهای خودشفقت‌ورزی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت و استرس ادراک شده تحصیلی در این پژوهش ترتیب برابر ۶۹/۸۵۹۶، ۴۳/۲۵۶۱ و ۱۳۷/۱۲۲۸ همچنین واریانس به ترتیب برابر ۲۶۴/۰۷۹، ۱۱۳/۵۲۹ و ۴۵۵/۷۲۸ می‌باشد و انحراف معیار این متغیرها به ترتیب برابر ۱۶/۲۵۰۵۰، ۱۰/۶۵۵۰۱ و ۲۱/۳۴۷۷۸ می‌باشد که نتایج کامل در جدول فوق آمده است. فرضیه اول - بین خودشفقت‌ورزی و مؤلفه‌های آن با استرس ادراک شده تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در شهرستان بوکان رابطه وجود دارد.

جدول ۲: همبستگی بین متغیرهای خودشفقت‌ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی

متغیر	استرس ادراک شده
ضریب همبستگی پیرسون	-/۴۷۶
مقدار P	۰/۰۰۰
تعداد	۲۸۵

جدول فوق نشان دهنده آن است که ضریب همبستگی پیرسون برابر با $R = -/۴۷۶$ و $P = ۰/۰۱$ می‌باشد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول فوق، می‌توان نتیجه گرفت بین خودشفقت‌ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی با ۹۹٪ اطمینان رابطه منفی و معناداری وجود دارد ضریب منفی نشان دهنده این است که هر چه متغیر خودشفقت‌ورزی در وجود انسان بیشتر باشد استرس پایین و بالعکس. به

منظور پیش‌بینی استرس ادراک شده تحصیلی از روی خودشفقت ورزی از تحلیل رگرسیون استفاده می‌شود که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۳: آنالیز واریانس بررسی معنی‌داری ارتباط بین خودشفقت ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی

منابع	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۲۹۳۵۱/۳۹۱	۱	۲۹۳۵۱/۳۹۱	۸۳/۰۰۲	۰/۰۰۰
باقی مانده	۱۰۰۰۷۵/۳۱۱	۲۸۳	۳۵۳/۶۲۳		
کل	۱۲۹۴۲۶/۷۰۲	۲۸۴			

جدول فوق نشان می‌دهد که آنالیز واریانس مربوط به بررسی ارتباط بین خودشفقت ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی به طور کلی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است که نحوه تأثیر‌گذاری و مقدار تأثیر بین خودشفقت ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی در جدول زیر آمده است.

جدول ۴: ضریب رگرسیون تأثیر خودشفقت ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی

مدل	B مقدار ضریب رگرسیون	خطا	Beta	t	معنی‌داری
ثابت مدل	۱۸۰/۸۲۶	۴/۹۲۵	-	۳۶/۷۱۹	۰/۰۰۰
خودشفقت ورزی	-/۶۲۶	۰/۶۹	-/۴۷۶	-۹/۱۱۱	۰/۰۰۰

جدول فوق نشان می‌دهد که با توجه به مقدار آماره $t = -۹/۱۱۱$ تأثیر خودشفقت ورزی با مقدار ضریب رگرسیون برابر با $-/۶۲۶$ در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است که علامت منفی ضریب خودشفقت ورزی بیانگر تأثیر منفی آن بر استرس ادراک شده می‌باشد و مقدار عددی آن بیانگر میزان متوسط افزایش استرس ادراک شده به ازای افزایش یک واحد در متغیر مستقل خودشفقت ورزی است. در ادامه هر یک از مولفه‌های خودشفقت ورزی و میزان پیش‌بینی آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۵: ضریب رگرسیون چند متغیره مؤلفه‌های خودشفقت ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی

مؤلفه‌ها	B	ضریب‌های غیر استاندارد		ضریب‌های استاندارد	
		خطای استاندارد	ضریب بتا	t	معنی‌داری
ثابت مدل	۱۶۰/۴۷۲	۶/۹۷۱	-	۲۳/۰۲۱	۰/۰۰۰
مهربانی با خود	-/۸۶۰	۰/۳۰۰	-/۱۳۲	-۲/۸۶۶	۰/۰۰۴
قضاوت در مورد خود	-/۵۴۳	۰/۳۱۰	-/۰۸۵	-۱/۷۵۴	۰/۰۰۶
مشترکات انسانی	-۲/۰۰۶	۰/۳۴۵	-/۲۷۴	-۵/۸۱۳	۰/۰۰۰
انزوا	۲/۱۴۶	۰/۳۰۱	۰/۳۴۱	۷/۱۲۱	۰/۰۰۰
ذهن آگاهی	-۲/۰۰۰	۰/۳۸۵	-/۲۴۵	-۵/۱۹۰	۰/۰۰۰
هماندسازی	۱/۷۷۶	۰/۲۹۷	۰/۲۷۹	۵/۹۸۵	۰/۰۰۰

جدول فوق ضریب رگرسیون چند متغیره مؤلفه‌های خودشفقت ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مولفه‌های مهربانی با خود، قضاوت در مورد خود، مشترکات انسانی، انزوا، ذهن آگاهی و همانندسازی، چهار مؤلفه آن یعنی (مهربانی با خود، قضاوت در مورد خود، مشترکات انسانی و ذهن آگاهی) در سطح $p=۰/۰۱$ معنی‌دار و منفی می‌باشد علامت منفی نشان دهنده ضریب معکوس می‌باشد و همچنین مؤلفه‌های (انزوا و همانندسازی) در سطح $p=۰/۰۱$ معنی‌دار و مثبت می‌باشد. مقدار ضریب بتا برای مؤلفه مهربانی با خود $-/۱۳۲$ ، قضاوت در مورد خود $-/۰۸۵$ ، مشترکات انسانی $۰/۲۷۴$ ، انزوا $۰/۳۴۱$ ، ذهن آگاهی $-/۲۴۵$ و همانندسازی $۰/۲۷۹$ می‌باشد.

فرضیه دوم - بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در شهرستان بوکان رابطه وجود دارد.

جدول ۶: همبستگی بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی

متغیر		استرس ادراک شده
ضریب همبستگی پیرسون	-/۴۳۳	
مقدار P	۰/۰۰۰	
تعداد	۲۸۵	

جدول فوق نشان دهنده آن است که ضریب همبستگی پیرسون برابر با $R = -/۴۳۳$ و $P = ۰/۰۱$ می‌باشد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول فوق، می‌توان نتیجه گرفت بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی با ۹۹٪ اطمینان رابطه منفی و معناداری وجود دارد بدین معنی که هر چه متغیر جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش آموز بیشتر باشد استرس پایین‌تر و بالعکس.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در بحث یافته‌ها ملاحظه شد به منظور پیش‌بینی استرس ادراک شده تحصیلی از روی خودشفقت‌ورزی از تحلیل رگرسیون استفاده گردید نتایج نشان داد که حدوداً ۲۲ درصد از تغییرات استرس ادراک شده تحصیلی از روی خودشفقت‌ورزی تبیین می‌شود. از سوی دیگر، ضریب رگرسیون چند متغیره مولفه‌های خودشفقت‌ورزی با استرس ادراک شده تحصیلی نشان داد که از مولفه‌های مهربانی با خود، قضاوت در مورد خود، مشترکات انسانی، انزوا، ذهن آگاهی و همانندسازی، چهار مؤلفه آن یعنی (مهربانی با خود، قضاوت در مورد خود، مشترکات انسانی و ذهن آگاهی) در سطح $p = ۰/۰۱$ معنی‌دار و منفی می‌باشد علامت منفی نشان دهنده ضریب معکوس می‌باشد و همچنین مولفه‌های (انزوا و همانندسازی) در سطح $p = ۰/۰۱$ معنی‌دار و مثبت می‌باشد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج؛ سعادت و همکاران (۱۳۹۴)، سعیدی و همکاران (۱۳۹۱)، ژانگ و همکاران (۲۰۰۷)، نف و دیجیترات (۲۰۰۵)، آکین (۲۰۱۰)، بلت و همکاران (۲۰۱۰)، لیری و همکاران (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. تحقیقات متعدد نشان داده است که "خود شفقت‌ورزی" همراه با رضایت بیشتر از زندگی و خود انتقادگری کمتر، موجب اضطراب و افسردگی پایین و احساس با ثبات‌تری از "خود" می‌گردد و باعث می‌شود که سختی‌های زندگی نیز بهتر رفع شوند (بهرامی، ۱۳۹۴، ۱۱).

همچنین نتایج ضریب همبستگی پیرسون حاصل از تحلیل فرضیه دوم نشان داد که بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با استرس ادراک شده تحصیلی با ۹۹٪ اطمینان رابطه منفی و معناداری وجود دارد بدین معنی که هر چه متغیر جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموز بیشتر باشد استرس پایین‌تر و بالعکس. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج؛ مقدسی (۱۳۹۱)، غلامی‌نیا (۱۳۸۸)، بدری‌گرگری و احمدیان (۱۳۹۰) و ویسی و طالع‌پسند (۱۳۹۳)، همسو می‌باشد. جهت تبیین یافته‌های حاصل از این تحقیق و با توجه به اینکه جهت‌گیری اهداف پیشرفت خود بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به روش‌های مختلف به فعالیت پردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد بنابراین چون جهت فعالیت و هدف فرد مشخص است و فرد سمت و سوی فعالیت خود را تعیین می‌نماید لذا این امر می‌تواند به کاهش استرس تحصیلی بینجامد. در کل به نظر می‌رسد استرس ادراک شده با کاستن از انرژی و ایجاد روحیه یأس و ناامیدی و از سوی دیگر انتخاب معیارهای غیرمنطقی، احساس خستگی و ناکامی را به دنبال داشته باشد لذا وجود هدف پیشرفت می‌تواند تا حدودی این استرس را کاهش داده و فرد عملکرد مناسبی در دروس مدرسه‌ای داشته باشد. در این ارتباط غلامی‌نیا (۱۳۸۸)، معتقد است که بین جهت‌گیری هدف با استرس تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. ویسی و طالع‌پسند (۱۳۹۳)، نشان دادند که جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگرا و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت ریاضی رابطه مثبت و جهت‌گیری هدف اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی ریاضی رابطه منفی داشتند و مقدسی (۱۳۹۱)، معتقد است که بین مولفه‌های جهت‌گیری هدف با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد. آریسنو و لوریا (۲۰۱۴)، نشان داد که استرس یکی از

عوامل مؤثر منفی بر عملکرد تحصیلی است و در صورتی که فرد از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد استفاده کند، استرس فرد چند برابر می‌شود و به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر مسأله موجب کاهش و مدیریت استرس می‌شود. پنتریچ (۲۰۰۰)، معتقد است که اهداف پیشرفت به عنوان بازنمایی شناختی دلایلی که افراد برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی دارند و به استانداردهایی که افراد برای قضاوت یا ارزیابی عملکردشان استفاده می‌کنند، اشاره دارد.

منابع

۱. اتکینسون، ریتالال، اتکینسون، ریچاردسی، اسمیت ادوارد ای، بم، داریل ج، هوکسما، سوزان نولن. (۱۳۷۸). زمینه روانشناسی هیلگارد، مترجمان: دکتر محمدنقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیک، رضا زمانی، مهرناز شهرآرای. تهران: رشد.
۲. امان‌اللهی، عباس، تردست، کوثر، و اصلانی، خالد. (۱۳۹۳). پیش‌بینی سلامت عمومی براساس مؤلفه‌های خودشفقتی در دانشجویان دختر دارای تجربه‌ی شکست عاطفی دانشگاه‌های اهواز. پژوهش‌های مشاوره، دوره ۱۳، شماره ۵۰، ۵۴-۲۹.
۳. بدری گرگری، رحیم و احمدیان، ریحانه. (۱۳۹۰). جهت‌گیری هدف پیشرفت و رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی دانش‌آموزان: نقش تأکیدهای والدین و معلمان بر نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت. مجله علوم تربیتی، دوره ۶، شماره ۲.
۴. بهرامی، فاطمه. (۱۳۹۴). خودمهرورزی و نقش آن در سلامت ذهنی و روانی فرد و خانواده. مجله هدی، ۳(۲)، ۱۱-۱۲.
۵. تردست، کوثر. (۱۳۹۳). پیش‌بینی نشانگان ضربه عشق براساس خودشفقتی، سبک‌های دلبستگی و تمایز یافتگی در دانشجویان دختر دانشگاه های شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه شهیدچمران اهواز.
۶. جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۲(۴)، ۵۶-۷۱.
۷. جهان‌بزرگی، مسعود، و نوری، ناهید. (۱۳۸۴). شیوه‌های درمانگری اضطراب و تنیدگی. تهران: نشر پایش.
۸. خیر، محمد و استوار، صغری. (۱۳۸۷). ارتباط میان اضطراب اجتماعی و سوگیری‌های شناختی در نوجوانان. مجله مشاور مدرسه، دوره چهارم، شماره اول، ۸۷-۷۴.
۹. سالاری فر، محمدرضا. (۱۳۹۰). بهداشت روانی با نگرش به منابع اسلامی. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۰. سرمد، زهره. بازرگان، عباس و حجاری، الهه. (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری تهران: نشر آگاه.
۱۱. سعیدی، ضحی. قربانی، نیما. سرفراز، مهدی رضا و شریفیان، محمدحسین. (۱۳۹۲). اثرالقای شفقت خود و حرمت خود بر میزان تجربه شرم و گناه. روانشناسی معاصر، ۸(۱)، ۹۱-۱۰۲.
۱۲. شاملو، سعید. (۱۳۸۱). مکتب‌ها و نظریه‌ها در روانشناسی شخصیت. تهران: انتشارات رشد.
۱۳. شفر، مارتین. (۱۳۸۳). فشار روانی. ترجمه پروین بلورچی. تهران: نشر پاژنگ.
۱۴. شولتز، دوآن. (۱۳۷۸). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یوسف کریمی، فرهاد جمهری، سیامک نقشبندی، بهزاد گودرزی، هادی بحیرایی، و محمدرضا نیکخو. تهران: نشر ارسباران.
۱۵. عباس‌زاده، سید محمد. (۱۳۸۰). روش‌های عملی تحقیق در علوم انسانی. انتشارات دانشگاه ارومیه.
۱۶. علی‌زاده، زیبا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودکارآمدی و استرس تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه یزد.
۱۷. غلامی‌نیا، زینب. (۱۳۸۸). رابطه جهت‌گیری هدف و راهبردهای مقابله با استرس تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

۱۸. فولادوند، خدیجه، فرزاد، ولی‌الله، شهرآرای، مهناز، و سنگری، علی اکبر. (۱۳۹۲). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی- جسمانی. روانشناسی معاصر، دوره ۴، شماره ۲، ۹۴-۸۱.
۱۹. قاسمی، طاهره. (۱۳۸۰). بررسی ارتباط بین منبع کنترل و شیوه‌های مقابله و نیمرخهای روانی دختران در نظام جدید آموزش متوسطه در شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء.
۲۰. گنج، نیت. آل و برلایتر، دیوبرسی. (۲۰۰۵). روانشناسی تربیتی، ترجمه خوئی نژاد، غلامرضا و همکاران. (۱۳۷۴). مشهد.
۲۱. مقدسی، ثریا. (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری هدف و حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. کارشناسی ارشد دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
۲۲. نوربالا، فاطمه. برجعلی، احمد و نوربالا، احمدعلی. (۱۳۹۲). اثر تعاملی «شفقت به خود» و نشخوار فکری بیماران افسرده در «درمان مبتنی بر شفقت». نشریه دانشور؛ دوره ۲۰، شماره ۱۰۴، ۷۷-۱۰۴.
۲۳. نوروزی داینی، صدیقه. (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه شیوه‌های مقابله با استرس دانشجویان سال اول و چهارم دانشکده‌های علوم پایه، تربیت بدنی و هنر دوره کارشناسی روزانه دانشگاه الزهراء. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء.

1. Akan, S., & Ciarrochi, J. (2013). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23*, 287-294.
2. Ames, C. & Archer, J. (2006). Achievement goals in classroom: Students learning.
3. Ames, C. (2010); Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*: 261-271.
4. Ang, R. P. & Huan, V. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement, 66*(3), 522- 539.
5. Arsenio WF, Loria S. (2014). Coping with Negative Emotions: Connections with Adolescents' Academic Performance and Stress. *J Genet Psychol; 175*(1-2): 76-90.
6. Blatt, S. J., Quinlan, D. M., Chevron, E. S., McDonald, C., & Zuroff, D. (2010). Dependency and self-criticism: Psychological dimensions of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*, 113-124.
7. Blocher, H. D. (2000). *Counseling: A Developmental Approach*. Canada: Wiley, Inc. www.google.com/scholar.com.
8. Brannon, L., & Feist, J. (2000). *Health psychology*. United states of American: wads worth, brooks/cole. www.google.com/scholar.com.
9. Cassidy, T. (2005). *Stress, cognitive and health*. New York: Routledge. www.proquest.com.
10. Dweck, C. and Leggett, E. (2009). A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
11. Elliot A. J, & Fonseca, D. & Moller, A.C. (2008). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and social Psychology, 99*, 4, 666-679.
12. Elliot, A. J & McGregor, H. A, (2011). A 2 × 2 achievement goal framework, *Journal of personality and social psychology, 80*, 501- 519.
13. Elliott, ES. & Dweck, CS. (2014). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and social Psychology, 54*: 5-12.
14. Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 263-325). London: Routledge.
15. Lau, I. K. and Lee, J. (2008); Examining Hong kong students achievement goals and their relations with students perceived classroom environment and strategy use. *Educational psychology, 28*: 357-372.
16. Lazarus, s. & folkman, s. (2002), *stress Appraisal and coping*, New York. Springer.

17. Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887- 904.
18. Lovallo, R.W. (1999). *Stress and health*. United states of America: sage publication, Inc. www.proquest.com.
19. Maier, N.R.F., (2014). *Frustration*, New York: McGraw-hill.
20. Manning, M., & Fusilier, M. (2010). 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, 159-173.
21. McInerney, D. M., Hinkely, J., Dowson, M. and Van Etten, S. (2014). Aboriginal, Anglo, and Immigrant Australian Students' Motivational Beliefs about Personal Academic Success: Are There Cultural Differences? *Journal of Educational Psychology*. 90 (4), 621-629.

