

اثر حمایت از خودمختاری بر استرس تحصیلی: نقش واسطه یادگیری خودتنظیمی و هدف‌گرایی تبحری

کریم سواری^۱

مرضیه محمودی^۲

فاطمه فرزادی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۱۷

چکیده

در تحقیق حاضر، اثر حمایت از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی و هدف‌گرایی تبحری مورد آزمون قرار گرفت. کلیه دانشجویان دختر و پسر رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی و مشاوره دانشگاه پیام نور استان خوزستان جامعه آماری را تشکیل داده بودند که از بین آنان ۴۵۴ نفر (۳۸۶ دختر و ۶۸ پسر) به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. طرح تحقیق همبستگی است. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های حمایت‌استادان از خودمختاری بلمونت، اسکینر، ولبورن و کونل (۱۹۸۸)؛ استرس تحصیلی بدوی و جبریل (۲۰۱۵)؛ یادگیری خودتنظیمی ایواموتو، هارگیس، بوردنر و چندلر (۲۰۱۷) و هدف‌گرایی تبحری میدگلی و اردون (۲۰۰۱) استفاده گردید. داده‌ها با کمک نرم‌افزار ایموس تجزیه و تحلیل شدند. پس از اصلاح مدل پیشنهادی و حذف مسیر اثر هدف‌گرایی تبحری بر استرس تحصیلی، نتایج مربوط به فرضیه‌های مستقیم نشان می‌دهد حمایت‌استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی اثر منفی، و بر یادگیری خودتنظیمی و هدف‌گرایی تبحری اثر مثبت و یادگیری خودتنظیمی بر استرس تحصیلی اثر منفی دارد. نتایج مربوط به فرضیه‌های غیرمستقیم نشان داد حمایت‌استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی اثرگذار است.

کلید واژه‌ها: حمایت از خودمختاری، استرس تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی، هدف‌گرایی تبحری

^۱ دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول) k_sevari@pnu. ac. ir

^۲ استادیار دانشگاه پیام نور

^۳ دانشجوی دکتری تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز fatemehfarzadi@ymail. com

مقدمه

مطالعات استرس تحصیلی^۱ در محیط دانشگاه به طور کلی کم است (دب، استرودی و سون^۲، ۲۰۱۵). مطالعات مختلف وجود شاخص‌های قابل توجه استرس تحصیلی در جمعیت دانشگاه‌ها را نشان داده است (اشتاينر-هوفباور و هولزینگر^۳، ۲۰۲۰؛ کرگو، کاریلو-دياز، آرمفیلد و رومرو^۴، ۲۰۱۶). از نظر دانشگاهی، استرس به عنوان یک حالت روان شناختی از فرد تعریف می‌شود که ناشی از فشار مداوم اجتماعی و شخصی است که باعث کاهش ذخایر فرد می‌شود (میشرا، مک کین، وست و راسو^۵، ۲۰۰۰). استرس تحصیلی به شرایط روانی ناخوشایند ناشی از انتظارات بالای آموزشی معلمان و اعضای خانواده، فشار بر پیشرفت تحصیلی یا سیستم آموزشی و امتحانی اشاره دارد (ساریتا^۶، ۲۰۱۵). استرس تحصیلی، معمولاً هنگامی اتفاق می‌افتد که تقاضاهای مرتبط با تحصیلات از منابع سازگار در دسترس فرد فراتر رود (ویلکس^۷، ۲۰۰۸). زمینه‌های آموزشی دانشگاه اغلب به دلیل فضای رقابتی می‌تواند استرس و اضطراب را ایجاد کند (ردی، منون و تاتیل^۸، ۲۰۱۸). استرس تحصیلی نه تنها در محیط دانشگاه یافت می‌شود، بلکه مختص هر یک از مراحل آکادمیک است (اورتگا-تورس، پورتول اس و اوپیز^۹، ۲۰۲۰). نشان داده شده استرس در کل دوره تحصیلی دانشجویان دانشگاه، به ویژه در سال‌های اول دوره درجه و در دوره‌های خاص مانند امتحانات، ارائه مقاله یا ارائه شفاهی بسیار وجود دارد (زایدنر^{۱۰}، ۱۹۹۲). از آنجا که استرس تحصیلی از نظر تحصیلی و روان شناختی تأثیر منفی بر دانشجویان دارد و حذف آن دشوار است (به عنوان مثال انصراف از امتحانات و یا کاهش مقدار مطالب درسی)، لذا شناسایی عواملی که می‌توانند استرس تحصیلی را کاهش دهند بسیار مهم است. حمایت معلمان / استادان از خودمختاری^{۱۱} یک ویژگی اساسی آموزشی است که انگیزه و درگیری دانش آموز/دانشجو را در کلاس درس تشویق می‌کند (تریگروس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۹). طبق

۱- academic stress

۲- Deb, Strodl & Sun

۳- Steiner-Hofbauer & Holzinger

۴- Crego, Carrillo-Diaz, Armfield & Romero

۵- Misra, McKean, West & Russo

۶- Sarita

۷- Wilks

۸- Reddy, Menon & Thattil

۹- Ortega-Torres, Portolés L & ópez

۱۰- Zeidner

۱۱- autonomy support

۱۲- Trigueros et al

تحقیقات قبلی، حمایت استادان از استقلال و خودمختاری دانشجویان و یادگیری خودتنظیمی آنها را تسهیل می‌کند (نایمیک و ریان^۱، ۲۰۰۹؛ بلک و دسی^۲، ۲۰۰۰). طبق تئوری خودتعیین‌گری، حمایت از خودمختاری زمانی اتفاق می‌افتد که استاد/معلم (۱) دیدگاه دانشجو/دانش آموز را در نظر بگیرد (۲) فرصت‌هایی را برای انتخاب آنان فراهم می‌کند (۳) منطقی معنی‌دار برای این نیاز فراهم می‌کند (۴) احساسات دانشجو/دانش آموز را تأیید می‌کند و (۵) استفاده از فشارها را به حداقل می‌رساند (دسی، قراری، پاتریک و لئونه^۳، ۱۹۹۴). از این نظر، نقشی که اساتید/معلمان بازی می‌کنند می‌تواند نگرش‌های مثبتی را همچون توانایی‌های شخصی، سرگرمی، خودشناسی، انگیزه درونی، انتقال و یادگیری در فراگیران ایجاد کنند (چوی، لوی، یو و کو^۴، ۲۰۱۹). به عبارتی، محیطی که مربی ایجاد می‌کند، نقش مهمی در احساس خودمختاری دانش آموز/دانشجو دارد (سوننس و وانستنکیست^۵، ۲۰۰۵). نتایج مطالعه تریگروس و همکاران (۲۰۲۰)؛ زنگ، جیانگ و دو^۶ (۲۰۲۰) و گارلند^۷ (۲۰۱۸) نشان داد که حمایت خودمختاری، توانست استرس تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی کند. بنیتا، روت و دسی^۸ (۲۰۱۴) در کلاس‌هایی که از خودمختاری حمایت می‌کنند، سطح بالاتری از لذت و استرس کمتری دارند.

حمایت استادان از خودمختاری و ارتباط آن با یادگیری خودتنظیمی شایسته توجه فراوان است. زیرا تحقیقات نشان می‌دهد که حمایت مربیان از خودمختاری می‌تواند یادگیری خودتنظیمی را تسهیل کند (نایمیک و ریان، ۲۰۰۹؛ بلک و دسی، ۲۰۰۰) و از طرفی خودتنظیمی می‌تواند کمک کند تا با استرس تحصیلی کنار آمد (حاج راملی، علوی، مه‌ری نژاد و احمدی، ۲۰۱۸) و اضطراب را با گذشت زمان کاهش داد (بلک و دسی، ۲۰۰۰). هنگامی که دانشجویان دریافته‌اند مربیان از استقلال آنها حمایت می‌کنند، این پشتیبانی مستقیماً باعث تنظیم خودآزمایی خودمختار و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌شود (عبداللهی، رحیمی و سامی گرگان رودی، ۲۰۱۶). حمایت از خودمختاری، گاهی یادگیری خودتنظیمی را به طور غیرمستقیم افزایش می‌دهد (سیرنس،

۱- Niemiec & Ryan

۲- Black & Deci

۳- Deci, Eghrari, Patrick & Leone

۴- Choi, Lee, Yoo & Ko

۵- Soenens & Vansteenkiste

۶- Zheng, Jiang & Dou

۷- Garland

۸- Benita, Roth & Deci

ونستینکیست، گوسنز و داچی^۱، ۲۰۰۹). دانش آموزانی که سطح بالاتری از حمایت خودمختاری معلمان را درک می‌کنند اغلب به دنبال کمک علمی (راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) هستند (گونیدا، کارابنیک، ستامولاسیس، متالیدو و گریس^۲، ۲۰۱۹؛ شیه^۳، ۲۰۱۳). زیرا این نشان می‌دهد که فرد از نزدیک پیشرفت خود را رصد می‌کند و توانایی انتخاب راهبردهای کارآمد حل مسئله را دارد.

هدف گرایی تبحری و ارتباط آن با استرس تحصیلی یکی دیگر از موضوعات مورد بحث این مقاله است. نظریه هدف گرایی یا جهتگیری اهداف از جمله نظریه‌های بسیار سودمند حوزه انگیزش تحصیلی است. هسته مفهومی نظریه هدف گرایی این نکته است که فراگیرنده چه قصد و نیتی برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی دارد. الیوت^۴ (۲۰۱۰) جهتگیری هدف را ابزاری می‌داند که شخص، شایستگی خود را بر اساس آن، ارزیابی می‌کند. در همین راستا، رایان و پنتریچ^۵ (۲۰۱۱) جهت گیری هدف را اهدافی می‌دانند که افراد برای دستیابی به پیشرفت و مطلوب بودن، در نظر می‌گیرند. هدف‌های عملکردی و هدف‌های تبحری دو هدف اصلی پیشرفت هستند. هدف‌های عملکردی، فرد را با معیار برتری مواجه می‌سازد. فرد برخوردار از اهداف عملکردی می‌خواهد شایستگی خود را به دیگران نشان دهد یا ثابت کند (دوک و لگت^۶، ۱۹۸۸). افراد با هدف عملکردی، شایستگی خود را بر اساس ارزیابی هنجاری پرورش می‌دهند و توجه آنها بر روی نشان دادن توانایی خود، در مقایسه با دیگران، متمرکز است. در واقع هدف عملکردی به معنی بهتر عمل کردن از دیگران است (الیوت، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، در هدف گرایی عملکردی، فرد بر جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی تمرکز دارد و هدف اصلی او ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران می‌باشد درحالی‌که فرد برخوردار از اهداف تبحری، می‌خواهد شایستگی خود را پرورش دهد یا بهبود بخشد. افراد با هدف تبحرگرا، بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد و بالابردن صلاحیت‌های خود، تلاش برای انجام فعالیت‌های چالش برانگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز دارند (کاپلان و ماهر^۷، ۲۰۰۷). در هدف گرایی تبحری، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و

۱- Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy

۲- Gonida, Karabenick, Stamovlasis, Metallidou & Greece

۳- Shih

۴- Elliot

۵- Ryan & pintrich

۶- Dweck & Leggett

۷- Kaplan & Maher

تکوین شایستگی خود است (آمس^۱، ۱۹۹۲). بررسی‌ها نشان داد که هدف‌گرایی تبحری با استرس تحصیلی ارتباط دارد. در همین رابطه نتایج مطالعه کیم، لیم و نوه^۲ (۲۰۱۶) و کدیور و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد دانشجویان پرستاری کره‌ای با هدف‌گرایی تبحری، استرس تحصیلی کمتری را نسبت به کسانی که هدف‌گرایی عملکردی دارند، تجربه کردند.

ارتباط حمایت خودمختاری با هدف‌گرایی تبحری از دیگر موضوعات مورد بحث است. تاکنون بررسی‌ها نشان داد که افزایش حمایت خودمختاری مربیان از دانشجویان با پذیرش هدف‌گرایی تبحری افزایش می‌یابد (اکرم، سلطان و ایجاز، ۲۰۱۴؛ بلک و دسی، ۲۰۰۰) که این به نوبه خود نتایج مثبتی (همچون بالا بردن انگیزه ذاتی و کاهش استرس تحصیلی) در زمینه آموزش ایجاد می‌کند (سنکو، هولمن و هاراکیویچ^۳، ۲۰۱۱). در همین رابطه، نتایج مطالعه بینگ، ریندی و درسل^۴ (۲۰۱۷) و نایمیک و ریان (۲۰۰۹) نشان داد دانش‌آموزانیکه از معلمان خود حمایت خودمختاری دریافت می‌کنند اغلب هدف‌گرایی تبحری و انگیزه درونی بالاتری از خود نشان دادند. بدیهی است هر چه میزان حمایت خودمختاری استادان از دانشجویان بالاتر باشد به همان نسبت گرایش دانشجویان به اهداف تبحری بیشتر است. به عبارتی؛ وقتی دانشجو احساس کند مورد حمایت همه جانبه استادان خود قرار گیرد تلاش بیشتری می‌کند تا انتظارات آنان را برآورده کند.

رابطه یادگیری خودتنظیمی و استرس تحصیلی یکی دیگر از موضوعات تحقیق حاضر است. نظریه یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و دی‌گروت^۵ (۱۹۹۰) مطرح گردید. آنها خودکار آمدی، ارزش‌گذاری تکالیف را به عنوان باورهای انگیزش در نظر گرفتند و راهبردهای یادگیری (مرور ذهنی، بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی) و راهبردهای مدیریت منابع (مدیریت محیط و زمان مطالعه و تلاش) را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی کردند. پینتریچ (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند. زیمرمن^۶ (۱۹۹۰) نیز به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرد که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل

۱- Ames

2- Kim, Lim & Noh

3- Senko, Hulleman & Harackiewicz

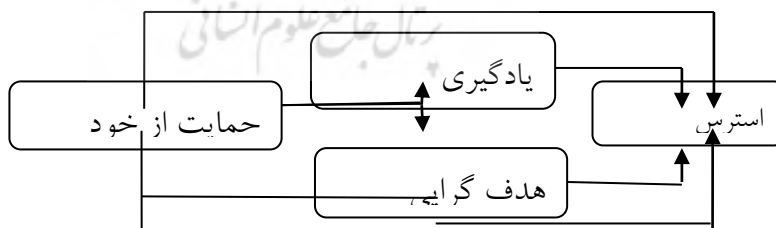
4- Bieg, Reindl & Dresel

5- Pintrich & DeGroot

6- Zimmerman

آموزشی تکیه کنند، شخصا کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای یادگیری بیشتر اطلاق می‌شود. یادگیری خودتنظیمی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا استرس تحصیلی (حاج راملی، علوی، مهرین زاده و احمدی، ۲۰۱۸) و اضطراب آنها کاهش پیدا کند (بلک و دسی، ۲۰۰۰). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مانند رفتار مدیریت زمان، استرس تحصیلی را کاهش می‌دهد (میشرا و مک کین، ۲۰۰۰). از آنجایی که یافته‌ها نشان می‌دهد حمایت از خودمختاری می‌تواند یادگیری خودتنظیمی و هدف‌گرایی تبحری را بالا ببرد و با توجه به اینکه این سه متغیر در کاهش استرس تحصیلی نقش موثری دارند لذا در تحقیق حاضر فرضیه‌های زیر به محک آزمون قرار گرفتند.

۱. حمایت از خودمختاری بر استرس تحصیلی اثر مثبت مستقیم دارد.
۲. حمایت از خودمختاری بر یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت مستقیم دارد.
۳. حمایت از خودمختاری بر هدف‌گرایی تبحری اثر مثبت مستقیم دارد.
۴. یادگیری خودتنظیمی بر استرس تحصیلی اثر مثبت مستقیم دارد.
۵. هدف‌گرایی تبحری بر استرس تحصیلی اثر مثبت مستقیم دارد.
۶. حمایت از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت غیرمستقیم دارد.
۷. حمایت از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق هدف‌گرایی تبحری اثر مثبت غیرمستقیم دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق: اثر حمایت از خودمختاری بر استرس تحصیلی: نقش واسطه یادگیری خودتنظیمی و هدف‌گرایی تبحری

جامعه و نمونه، روش نمونه‌گیری

کلیه دانشجویان دختر و پسر رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی و مشاوره دانشگاه پیام نور استان خوزستان جامعه آماری را تشکیل داده بودند. با توجه به شیوع ویروس کرونا و عدم دسترسی حضوری به دانشجویان و با طراحی لینک واتس‌آپی ۴۵۴ نفر (۳۸۶ دختر و ۶۸ پسر) از آنان به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. مشارکت داوطلبانه از معیارهای ورود و عدم تکمیل کامل پرسش‌نامه‌ها از معیارهای خروج از تحقیق در نظر گرفته شد.

ابزار گردآوری داده‌ها

حمایت‌استادان از خودمختاری دانشجویان: برای سنجش حمایت از خودمختاری از پرسش‌نامه بلمونت، اسکینر، ولبورن و کونل^۱ (۱۹۸۸) که دارای ۹ ماده است، استفاده شد. پرسش‌نامه یاد شده به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی پرسش‌نامه توسط سازندگان ۰/۸۵ و در مطالعه حاضر پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید گردید ($RMSEA = 0.067$ و $IFI = 0.97$).

یادگیری خودتنظیمی: برای سنجش یادگیری خودتنظیمی از پرسش‌نامه کوتاه ایواموتو، هارگیس، بوردنر و چندلر^۲ (۲۰۱۷) که دارای ۷ ماده است استفاده شد. پرسش‌نامه یاد شده به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی پرسش‌نامه توسط سازندگان ۰/۸۶ و در مطالعه حاضر پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید گردید ($RMSEA = 0.062$ و $IFI = 0.91$).

هدف‌گرایی تبحری: برای سنجش هدف‌گرایی تبحری از پرسش‌نامه میدگلی و اردون^۳ (۲۰۰۱) که دارای ۳ ماده است، استفاده شد. پرسش‌نامه یاد شده به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی پرسش‌نامه توسط سازندگان ۰/۸۶ و در مطالعه حاضر پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید گردید ($RMSEA = 0.070$ و $IFI = 0.90$).

استرس تحصیلی: برای سنجش استرس تحصیلی از پرسش‌نامه بدوی و جبریل^۴ (۲۰۱۵) که دارای ۱۲ ماده و ۴ مولفه درک بار تحصیلی (۳ ماده)؛ فشار ناشی از انتظارات استادان (۲ ماده)، فشار ناشی از

1- Belmont, Skinner, Wellborn & Connell

2- Iwamoto, Hargis, Bordner & Chandler

3- Midgley & Urdan

4- Bedewy & Gabriel

انجام تکلیف (۳ ماده)؛ و خود ادراکی تحصیلی (۴ ماده) است، استفاده شد. پرسش نامه یاد شده به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می‌شود. پایایی پرسش نامه توسط سازندگان ۰/۸۸ و در مطالعه حاضر پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید گردید ($IFI = 0.94$ و $RMSEA = 0.06$).

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق ارائه شده است.

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار و آزمون نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	K_S	P
استرس تحصیلی	۳۸/۴۵	۷/۱۶	۰/۰۸	۰/۱۳
حمایت استادان از خودمختاری	۲۸/۳۷	۸/۴۷	۰/۱۴	۰/۲۱
یادگیری خودتنظیمی	۳۳/۱۴	۴/۴۵	۰/۳۳	۰/۳۹
هدف‌گرایی تبحری	۱۱/۸۸	۳/۳۸	۰/۶۷	۰/۲۵

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیارهای استرس تحصیلی ۳۸/۴۵

(۷/۱۶)، حمایت استادان از خودمختاری ۲۸/۳۷ (۸/۴۷)؛ یادگیری خودتنظیمی ۳۳/۱۴ (۴/۴۵) و هدف‌گرایی تبحری ۱۱/۸۸ (۳/۳۸) است.

در جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق ارائه شده است.

جدول (۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- استرس تحصیلی	۱			
۲- حمایت خودمختاری استادان	۰/۴۵**	۱		
۳- یادگیری خودتنظیمی	۰/۶۰**	۰/۴۸**	۱	
۴- هدف‌گرایی تبحری	۰/۴۳**	۰/۴۵**	۰/۵۶**	۱

[$p < 0.05$ ** $p < 0.01$]

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد رابطه بین همه متغیرها معنی دار است.

برای ارزیابی مدل پیشنهادی این پژوهش، از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار

AMOS و به روش حداکثر درست‌نمایی مدل استفاده شده است. یافته‌های مربوط به این مدل را در

جدول ۳ مشاهده می‌کنید. جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص

های برازندگی از قبیل مقدار مجذور کای (χ^2)، شاخص هنجار شده مجذور کای ($\frac{\chi^2}{df}$)، و ریشه

میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) مورد استفاده قرار گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد با توجه به اینکه شاخص‌های بدست آمده در مدل پیشنهادی $RMSEA = 0/46$ و $99/41 = \frac{\chi^2}{df}$ مناسب نیستند و به اصلاح ساختاری نیاز دارند لذا پس از حذف مسیر اثر هدف گرایی تبحری بر استرس تحصیلی به علت عدم معنی دار بودن این رابطه، مدل پیشنهادی مجدداً تجزیه و تحلیل گردید و نتایج بدست آمده نشان داد که شاخص‌های مهم $RMSEA = 0/07$ و $3/39 = \frac{\chi^2}{df}$ (بهبود پیدا کردند و مدل از برازندگی مناسب برخوردار گردید. نتایج مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی و نهایی در جدول ۳ آمده است.

جدول (۳) شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی و نهایی در حالت استاندارد

شاخص‌های نیکویی برازش	χ^2	df	$\frac{\chi^2}{df}$	CFI	IFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۹۹/۴۱	۱	۹۹/۴۱	۰/۸۲	۰/۸۲	۰/۴۶
مدل نهایی	۳/۳۹	۱	۳/۳۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۷

در جدول ۴ رابطه مستقیم متغیرهای تحقیق در مدل پیشنهادی و نهایی ارائه شده است.

جدول (۴) مسیرهای مستقیم روابط متغیرهای تحقیق در مدل پیشنهادی و نهایی

مسیرهای مستقیم		مدل پیشنهادی		مدل نهایی	
ضرایب استاندارد (β)	T	P	ضرایب استاندارد (β)	T	P
۱. اثر حمایت استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی	-۰/۱۶	۰/۰۰۱	-۰/۲۰	-۵/۰۳	۰/۰۰۱
۲. اثر حمایت استادان از خودمختاری بر یادگیری خودتنظیمی	۰/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۱۱/۵۴	۰/۰۰۱
۳. اثر حمایت استادان از خودمختاری بر هدف گرایی تبحری	۰/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۱۰/۶۱	۰/۰۰۱
۴. اثر یادگیری خودتنظیمی بر استرس تحصیلی	-۰/۷۵	۰/۰۰۱	-۰/۵۰	-۱۲/۲۲	۰/۰۰۱
۵. اثر هدف گرایی تبحری بر استرس تحصیلی	-۰/۱۷	۰/۰۳	-	-	-

مندرجات جدول ۴ نشان داد که در مدل پیشنهادی، همه مسیرها معنی دار شدند. علیرغم اینکه مسیر اثر هدف گرایی تبحری بر استرس تحصیلی معنی دار بود اما از آنجاییکه مقدار شاخص رمزی از ۰/۰۸ بزرگتر شد ($RMSEA = 0/46$) لذا مدل پیشنهادی نیاز به اصلاح داشت. به منظور بهبود برازندگی مدل پیشنهادی و پس از حذف مسیر هدف گرایی تبحری بر استرس تحصیلی، داده‌ها مجدداً تجزیه و تحلیل شدند. تحلیل جدید ضمن تایید برازندگی مدل پیشنهادی، نشان می‌دهد حمایت استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی اثر منفی ($\beta = -0/20$ ، $t = -5/03$)؛ حمایت استادان از خودمختاری بر یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت ($\beta = 0/46$ ، $t = 11/54$)؛ حمایت استادان از خودمختاری بر هدف گرایی تبحری اثر مثبت ($\beta = 0/44$ ، $t = 10/61$)؛ و یادگیری خودتنظیمی بر استرس تحصیلی اثر منفی ($\beta = -0/50$ ، $t = -12/22$) دارد. با استناد به یافته‌های جدول ۴ فرضیه‌های ۱ تا ۴ تایید و فرضیه پنجم رد می‌شود.

در جدول ۵، اثر غیرمستقیم حمایت استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی با استفاده از روش بوت استراپ مورد تحلیل قرار گرفتند.

جدول (۵) آزمون رابطه غیرمستقیم حمایت استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی با استفاده از روش بوت استراپ

مسیرهای غیرمستقیم	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
۱. اثر غیرمستقیم حمایت استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی	۰/۲۰۴۰	۰/۲۰۳۳	-۰/۰۰۰۷	۰/۰۳۰۳	۰/۱۴۷۸	۰/۲۷۰۴

با توجه به اینکه حدپایین فاصله اطمینان اثر غیرمستقیم حمایت استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی ۰/۱۴۷۸ و حد بالای آن ۰/۲۷۰۴ است و با توجه به اینکه صفر در داخل این فاصله اطمینان قرار گرفت لذا حمایت استادان از خودمختاری بر استرس تحصیلی از طریق یادگیری خودتنظیمی اثر گذار است. بنابراین با استناد به این تحلیل فرضیه ششم تایید گردید.

بحث

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه علی حمایت از خودمختاری بر استرس تحصیلی با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی و هدف گرایی تبحری در دانشجویان پیام نور استان خوزستان در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ بود. همانطور که نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین حمایت از خودمختاری با هدف گرایی

تبحری، استرس تحصیلی و خودتنظیمی رابطه مستقیم معنی‌داری وجود دارد ($p=0/001$). این نتیجه که حمایت از خودمختاری پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف‌گرایی تبحری است با نتایج اکرم، سلطان و ایاز^۱ (۲۰۱۴) مطابقت دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، حمایت از خودمختاری توسط مربیان و اساتید (مانند ارائه موقعیت‌های بیشتر برای مشارکت دانش‌آموز/ دانشجو در فرایند تصمیم‌گیری برای یادگیری آنان) انگیزه و فرصت بیشتری برای دانش‌آموز فراهم می‌کند تا با علاقه شخصی خود به سمت یادگیری حرکت کند و این امر برای ایجاد جهت‌گیری تبحری ضروری است (گای، بوگیانو و والرند^۲، ۲۰۰۱). دانش‌آموزی که دارای هدف تبحری است، فقط برای برآورده کردن نیازهای معلمان یا بهتر نشان دادن خود نسبت به همکلاسیان درس نمی‌خواند، حتی ممکن است عملکردش نسبت به بقیه همکلاسیان ضعیف‌تر نیز باشد اما زمانی که انگیزه فرد ذاتی و درونی باشد دانش‌آموز سرمایه‌گذاری بیشتری برای یادگیری انجام می‌دهد و عملکرد فرد بالاتر می‌رود. در نتیجه ترس از شکست، ترس از ضعیف انجام دادن کارها و احساس بی‌کفایتی کمتری را تجربه می‌کند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودمختاری با یادگیری خودتنظیمی رابطه مثبت معنی‌داری دارد. هرچه دانش‌آموزان احساس استقلال بیشتری از طرف استادان یا مربیان خود داشته باشند، تمایل بیشتری به خودتنظیمی در یادگیری دارند که با نتایج زنگ و همکاران (۲۰۲۰) و نیمیک و رایان^۳ (۲۰۰۹) همسو است. حمایت از خودمختاری مانند احترام به نظرات دانش‌آموزان، دادن فرصت درگیری در فرایند تصمیم‌گیری، سبب خودتنظیمی عادت‌های مطالعه یادگیری توسط خود دانشجو/ دانش‌آموزان می‌شود. وقتی معلمان کنترل کمی دارند و به نظرات دانش‌آموزان احترام می‌گذارند و به آنها اجازه دادن نظر در تصمیم‌گیری‌ها را می‌دهند و هنگام ارائه نظر خود دلیلی منطقی می‌آورند، دانش‌آموزان نیز در مقابل، بر فرایندهای مطالعه خود نظارت داشته، ارزیابی مستمر انجام می‌دهند و تلاش خود را در جهت تحقق اهداف یادگیری به کار می‌برند، این فعالیت‌ها همگی به یادگیری خودتنظیم شده کمک می‌کند.

از دیگر نتایج این پژوهش، کاهش استرس منفی درک شده از طریق حمایت از خودمختاری بود که با نتایج زنگ و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. هنگامی که دانش‌آموزان از خودمختاری مربیان خود بهره می‌برند، بر مطالعه خود کنترل بیشتری داشته، احساس اجبار کمتری می‌کنند و انگیزه ذاتی

1- Senko, Hulleman & Harackiewicz

2-Guay, Boggiano & Vallerand

3-Niemiec & Ryan

آنان نیز بیشتر می‌شود (گای و والرند، ۱۹۹۷). وقتی معلمان احساسات دانش‌آموزان را درک کنند و فشار کمتری بر آنان وارد نمایند، دانش‌آموزان آرامش و اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند و باعث افزایش درک علمی در آنان نیز می‌شود. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از حمایت خودمختاری معلمان را درک می‌کنند، اغلب به دنبال دریافت کمک علمی هستند (شیه، ۲۰۱۳). همین رفتار جستجوگری آنان سبب نمرات و عملکرد بهتر خواهد شد. در نهایت باید گفت، سطح بالای خودمختاری سبب افزایش دریافت کمک علمی شده و همین رفتار جستجوگری باعث افزایش عملکرد تحصیلی و افزایش درک علمی آنان می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش رابطه میانجی‌گری هدف‌گرایی تبحری بین خودمختاری و استرس درک شده بود. از آنجا که حمایت خودمختاری، اتخاذ هدف‌های تسلط‌گرا را افزایش می‌دهد و جهت‌گیری تسلط/تبحری، فشار را برای انجام کار اجباری و استرس مربوط به درس و دانشگاه را کاهش می‌دهد، در اینجا نقش میانجی‌گری هدف‌گرایی تبحری مشخص می‌شود. دانش‌آموزانی که دارای سطح حمایت بالاتر از خودمختاری هستند، به احتمال زیاد اهداف تسلط‌گرا را اتخاذ می‌کنند (مادجیر، ناوه و هن^۱، ۲۰۱۳). در نتیجه احساس مهارت بیشتر بر انجام وظایف و تکالیف داشته (سنکو و همکاران، ۲۰۱۱) و سطح استرس تحصیلی پایین‌تر تجربه می‌کنند (کیم و همکاران، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان با داشتن هدف‌گرایی تبحری، به جای رقابت با دانش‌آموزان دیگر یا تحت تأثیر قرار دادن معلمان خود، به تسلط بر مطالب اهمیت بیشتری می‌دهند، بنابراین فشار کمتری برای انجام کار و تکالیف دارند. دانش‌آموزانی که دارای گرایش هدف تسلط هستند امید به موفقیت بیشتری دارند (سکرتر^۲، ۲۰۱۶). بنابراین آنها از درک علمی بالاتری برخوردار هستند. آنها همچنین ممکن است حجم تکالیف را مناسب بدانند، زیرا فکر می‌کنند برای درک مطالب ضروری است.

یافته دیگر این پژوهش، میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی شده بین خودمختاری و استرس درک شده دانشگاهی است. این ممکن است به این دلیل باشد که دانش‌آموزان تمایل دارند خودشان یادگیری را تنظیم و کنترل کنند، در صورتی که استقلال لازم به آنان داده شود و توسط مربیان شان پشتیبانی شوند (نیمیک و رایان، ۲۰۰۹)، کنترل بیشتری بر زمان و نتیجه یادگیری خود دارند، بنابراین عملکرد آنها بهتر می‌شود (دانیلا^۳، ۲۰۱۵). دانش‌آموزانی که از نظر تحصیلی پیشرفت می‌کنند، اعتماد

به نفس بالاتری نسبت به توانایی خود دارند و استرس کمتری در مورد ادراک علمی از خود تجربه می‌کنند. در نهایت باید گفت، استادان دانشگاه ممکن است منابع مختلف و شدت استرس تحصیلی دانشجویان را درک نکنند. از همه مهمتر، ممکن است استادان به اهمیت حمایت خودمختاری دانشجویان پی نبرند. به عنوان مثال، اساتید معمولاً برای ارسال تکالیف مهلت تعیین می‌کنند و حتی برخی از آنها، بدون توجه به دلایل، ارائه دبررس را نمی‌پذیرند. آنها همچنین به ندرت گزینه‌های انتخابی مختلف را برای دانشجویان فراهم می‌کنند. این شیوه‌ها استرس تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و آنها را تحریک نمی‌کند تا اهداف تبحری را در پیش گیرند. پیشنهاد می‌شود محققان اهمیت حمایت خودمختاری را برای استادان دانشگاه در جهت افزایش سلامت روان ارائه دهند.

این مطالعه محدودیت‌هایی نیز دارد که ممکن است جهت تحقیقات در آینده را روشن‌تر سازد. این مطالعه فقط با داده‌های دانشجویان در پیام نور استان خوزستان انجام شده است. تحقیقات آینده می‌توانند جنبه‌های مختلف حمایت از خودمختاری را بررسی کند. به عنوان مثال، دانش‌آموزان کدام جنبه را برای سلامتی عاطفی خود مهم می‌دانند: فرصت‌های انتخاب، نگاه مربیان، استفاده حداقل از فشارها و تقاضاها؟ محققان همچنین می‌توانند آنچه را که استادان خودمختاری دانشجویان سلب می‌کنند و چگونگی پیشرفت آنها در این زمینه مشخص کنند. تحقیقات آینده همچنین می‌تواند اثرات حمایت از دو نیاز اساسی دیگر، نیاز به شایستگی و نیاز به خودکارآمدی بررسی کند.

Abdulhay, H. , Rahimi, A. , & Samigorganroodi, G. (2016). The relationship between self-regulation and teachers' motivation. *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi*, 18(1), 1-7.

Akram, M. , Sultan, S. , & Ijaz, S. (2014). eeeeeee' rrr eeivdd ttt mmmyn support and its impact on achievement goals. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 2(1), 1-7.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *J Educ Psychol*, 1, 84(3), 261-71.

Bedewy, D. , & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale. *Health Psychology Open*, 2(2).

Bieg, S. , Reindl, M. , & Dresel, M. (2017). The relation between mastery goals and intrinsic motivation among university students: a longitudinal study. *Educational psychology*, 37(6), 666-679.

Benita, M. , Roth, G. , & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258.

Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553.

Dweck, C. S. , & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review*, 95, 256-273.

Elliot, A. J. (2011). Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (243-279). Greenwich, CT: JAI Press.

Guay, F. , Boggiano, A. K. , & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.

Guay, F. , & Vallerand, R. J. (1997). Intrinsic motivation, self-regulation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.

Gonida, E. N. , Karabenick, S. A. , Stamovlasis, D. , Metallidou, P. , & Greece, T. C. (2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and

achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, 30(1–2(, 147–166.

Hj Ramli, N. H. , Alavi, M. , Mehrihezad, S. A. , & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8 (1(, 12.

Iwamoto, D. H. , Hargis, J. , Bordner, R. , & Chandler, P. I. (2017). Self-regulated learning as a critical attribute for successful teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2(, 2.

Kaplan, A. , & Maher, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Journal of Educational Psychology*, 19, 141-184.

Kim, E. Y. , Lim, E. J. , & Noh, J. H. (2016). Academic stress, major satisfaction, and academic achievement according to yype of achievement goal orientation in nursing students. *International Information Institute (Tokyo). Information*, 19(10A(, 4557.

Madjar, N. , Nave, A. , & Hen, S. (2013). Are taaceer'' yyyllll ggiaal control, autonomy support and autonomy suppression assiii tt dd with tt|||| || goals? *Educational Studies*, 39(1(, 43–55.

Midgley, C. , & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, 26 (1(, 61–75.

Misra, R. , & McKean, M. (2000). Cll lgge tttttt tt ceeemic ttrsss ddd its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16 (1(, 41.

Niemiec, C. P. , & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2(, 133–144.

Pintrich, P. ,& DeGroot, E. (1990). Motivational and self–regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82,33-40.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Ryan, R. M. & pintrich, P. R. (2011). Should I ask for help? The role of motivation ddd tt titssss in llll sseett '' lll p eekkgg in mtt h ll sss. *Journal of Educational Psychology*, 89(2(, 329-341.

Sekreter, G. (2016). aa ttry glll rrittt tinn rrmntt igg tttttt tt expectancies for success and self-efficacy. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(1(, 93–106.

Senko, C. , Hulleman, C. S. , & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1(, 26–47.

Shih, S. S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological tttt rll 2ddd wrr k gggggmmttt >rress cceemc rrr tttt nn llll ssee33' eee ff avoidance strategies. *School Psychology International*, 34 (3(, 330–347.

Sierens, E. , Vansteenkiste, M. , Goossens, L. , Soenens, B. , & Dochy, F. (2.9). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1(, 57–68.

Steiner-Hofbauer, V. , & Holzinger, A. (2020). How to cope with the challenges of medical education? stress, depression, and coping in undergraduate medical students. *Acad. Psychiatr*, 44, 380–387.

Zheng, J. , Jiang, N. , & Dou, J. (2020). Autonomy support and academic stress: A relationship mediated by self-regulated learning and mastery goal orientation. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 23, 43-63.

Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2(, 173-201.

The effect of supporting autonomy on academic stress: the mediating role of self-regulated learning and mastery goal orientation

Abstract

In the present study, the effect of supporting autonomy on academic stress through self-regulated learning and mastery goal orientation was tested. All male and female students in the fields of psychology, educational sciences and counseling at Payame Noor University of Khuzestan Province formed a statistical population from which 454 people (386 girls and 68 boys) were selected voluntarily. The research design is correlational. To collect data from the Belmont, Skinner, Welborn, and Connell (1988) teachers' support questionnaire; primitive academic stress and Gabriel (2015) ; self-regulatory learning was used by Iwamoto, Hargis, Bordner, and Chandler (2017) and the masterful goal-orientation of Midgley and Jordan (2001). Data were analyzed using Amos software. After modifying the proposed model and eliminating the effect of masterful goal orientation on academic stress, the results of direct hypotheses show that professors' support for autonomy has a negative effect on academic stress, and a positive effect on self-regulation and masterful goal-orientation and self-regulatory learning on stress. Education has a negative effect. The results of indirect hypotheses showed that teachers' support for autonomy affects academic stress through self-regulated learning.

Keywords: Supporting autonomy, Academic stress, Self-regulatory learning, Mastery goal orientation.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی