

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۲۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۰/۱۶

نقش خوددلسوزی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانشجویان: با واسطه‌گری انگیزش درونی و بیرونی

دکتر بهمن کرد*، دکتر حسن پاشا شریفی**

چکیده

این مطالعه به منظور بررسی نقش خوددلسوزی و انگیزش‌های درونی و بیرونی در استرس تحصیلی دانشجویان انجام شده است. روش پژوهش این مطالعه همبستگی بود. در این راستا پژوهش روی ۵۵۸ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد در سال ۱۳۹۳-۱۳۹۲ که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند، انجام گرفت. ابزارهای گردآوری شامل چک لیست جمعیت‌شناختی، پرسشنامه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، مقیاس خوددلسوزی نف (۲۰۰۳) و مقیاس استرس تحصیلی اکسیو (۲۰۱۳) بود. به منظور اندازه‌گیری همگنی واریانس‌ها و غربالگری مقادیر و داده‌های پرت، از راهبرد فاصله مهالانویس و روش آماری همبستگی و تحلیل رگرسیون استفاده شد. ماتریس همبستگی متغیرها نشان داد، بین انگیزش‌های درونی و خوددلسوزی با استرس تحصیلی همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که خوددلسوزی نقش معناداری در پیش‌بینی انگیزش درونی دانشجویان دارد و انگیزش درونی نقش واسطه‌گر معناداری بین خوددلسوزی

* - استادیار گروه روان‌شناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران (نویسنده مسئول)

kord_b@yahoo.com

** - دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

و استرس تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش خوددلسوزی و برخورداری از انگیزش درونی، استرس تحصیلی به میزان قابل ملاحظه‌ای کاهش می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: خوددلسوزی، انگیزش‌های درونی و بیرونی، استرس تحصیلی.

مقدمه

استرس به عنوان یک سازه پیچیده و چندبُعدی از حالت‌های هیجانی، واکنش‌های روان‌شناختی و افکار مربوط به چگونگی پاسخگویی به خواسته‌های درونی و بیرونی تعریف شده است (رویتام و جولیان^۱، ۲۰۰۶). این خواسته‌ها می‌تواند تغییرات شناختی، هیجانی، رفتاری و جسمانی در پی داشته باشد.

مایورن^۲ (۲۰۰۹) در توصیف عوامل استرس‌زا می‌گوید هر چیزی که باعث نگرانی شخص شود و احساس کند که زمان کافی برای انجام کار یا فعالیت در اختیار ندارد و امکان برآشفتگی، ناامیدی و تحریک‌پذیر شدن فرد را فراهم سازد، عامل استرس‌زا تلقی می‌شود.

استرس تحصیلی نیز به مثابه یک تجربه منفی با تحت تأثیر قرار دادن فرایندهای شناختی و انگیزشی، می‌تواند هم عملکرد تحصیلی و هم بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و هیجانی افراد را تهدید کند (پیکرون، گوتس، تانس و پری^۳، ۲۰۰۲). در صورت تداوم، به صورت درماندگی و افسردگی بروز پیدا می‌کند و آینده تحصیلی یادگیرنده را به خطر می‌اندازد (ستراتز، پری و منس^۴، ۲۰۰۰)؛ بنابراین، استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و ادراک مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش یا ناهماهنگی بین احساس نیاز به دانش و منابع درون فردی اشاره دارد.

^۱ Robotham, D., & Julian, C.

^۲ Maureen, J.

^۳ Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.

^۴ Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H.

پژوهش‌های مرتبه با استرس تحصیلی نشان داده‌اند که ناتوانی در سازگاری با زندگی در محیه‌های آموزشی می‌تواند استرس زیادی به بار بیاورد. عوامل متعددی از قبیل زندگی دور از خانه، آشنایی با دوستان جدید، چالش‌انگیز بودن تکالیف، سازگاری با زندگی خوابگاهی، جلسات تدریس و یا امتحانات برای ساعات طولانی، افزایش شهریه و تغییر در ویژگی‌های جمعیت شناختی می‌توانند باعث ایجاد استرس در دانشجو شود و او را در خود غوطه‌ور سازد و بهداشت روانی و جسمانی وی را به خطر اندازد (ستراترز، پری و منس، ۲۰۰۰، گیگلوتی^۱، ۲۰۰۴ و روباتام و همکاران، ۲۰۰۶)، چنانچه این استرس‌های روانی و تحصیلی شدید و مزمن باشد، می‌تواند پیامدهایی مانند: اضطراب، احساس تنهایی، عصبانیت، افسردگی، اختلال در عملکردهای زیستی و اجتماعی، بی‌خوابی و حتی اقدام به خودکشی را در پی داشته باشد (ابراهیم و بحیری^۲، ۲۰۱۲).

یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند، برخی ویژگی‌های روان‌شناختی افراد از جمله خوددلسوزی می‌تواند تأثیر بسزایی در غلبه بر موقعیت‌های استرس‌زا و تهدیدآمیز داشته باشد. خوددلسوزی، به عنوان یک سازه اساسی، بر تنظیم و تعادل هیجانی متمرکز است و تابعی است از راهبردهای سازگاران برای سازمان دادن هیجان‌ها، نه تنها به واسطه کاهش هیجان‌های منفی؛ بلکه از طریق ایجاد و خلق هیجان‌های مثبت از قبیل مهربانی و پیوستگی‌های اجتماعی (نفس، هسیه و دیجترویت^۳، ۲۰۰۵).

خوددلسوزی شامل سه مؤلفه اصلی، خودمهربانی، در مقابل خودقضاوتی^۴؛ حس مشترک انسانی در مقابل انزوا^۵ و ذهن آگاهی در مقابل بیش‌هماندسازی^۶ است. این مؤلفه‌ها ارتباط

^۱ : Gigliotti, E.

^۲ : Ibrahim, N. F., & Bohari, A. M.

^۳ : Neff, K. D., Hseih, Y., & Dejiththirat, K.

^۴ : self-kindness versus self-judgment

^۵ : sense of common humanity versus isolation

^۶ : mindfulness versus over-identification

متقابل دو سویه^۱ باهم دارند و ممکن است باهم ترکیب شوند؛ خوددلسوزی مستلزم نوعی حرکت کیهن از شرای سخت روانی به سمت اصلاح و بهبود آن است. با این معنا که این سازه مستلزم احساس پذیرش و مهربانی نسبت به خود^۲ است و ناشی از گشودگی خاطر و خوش قلبی^۳ است و به وسیله قضاوت‌ها و پیش‌داوری‌های شدید مسدود نمی‌شود. همچنین در شرای سخت روانی با تأکید بر حس مشترک انسانی بیش از آن که فرد منزوی شود، بر پیوستگی‌های اجتماعی تأکید دارد و متضمن این بینش است که همه انسان‌ها دچار خطا و اشتباه می‌شوند و فعالیت‌هایشان همیشه و الزاماً کامل نیست (تیرچ^۴، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، مؤلفه‌های عمده خوددلسوزی نخست شامل: خودمهربانی است که به برخوردار بودن توانایی رفتار مراقبه‌ای، درک و پذیرش خود در مقابل خودانتقادی شدید اشاره دارد؛ مؤلفه دوم، حس مشترک انسانی در مقابل انزوا است و بیانگر نگرشی نادرست است که ممکن است فیه در شرای سخت و پراسترس تجربه کند و وی را به سوی انزوا و تنهایی سوق دهد؛ سومین مؤلفه خوددلسوزی، ذهن‌آگاهی است که مشتمل بر حضور ذهن در لحظه حاضر است و نگاهی متعادل را ایجاد می‌کند، بیش از اینکه فرد داستانی غم‌انگیز و یا اغراق‌آمیز از شرای سخت و پراسترس خود داشته باشد و در آن مبالغه کند و به اصطلاح دچار بیش‌هماندسازی بشود و هیجان‌های منفی را بر خود تحمیل کند (نف، ۲۰۰۳؛ لاری، تات، آدام، آلن و هانکوک^۵، ۲۰۰۷؛ نف و همکاران، ۲۰۰۷؛ نف و ونک^۶، ۲۰۰۹ و نف، ۲۰۰۳b)

رایاس^۷ (۲۰۱۱) ریشه اصلی خوددلسوزی را فشایها و شرای پرتنش زندگی می‌داند و بر این باور است که این سازه بیش از این که به عنوان یک الگوی هیجانی منفی و خنثی باشد، به

^۱ : mutually interact

^۲ : loving-kindness towards oneself

^۳ : open heart

^۴ : Tirsch

^۵ : Leary, M.R., Tate, E.B., Adam, C.E., Allen, A.B., & Hancock, J.

^۶ : Vonk, R.

^۷ : Reyes, D.

مثابه‌ی یک راهبرد تنظیم هیجانی^۱ مؤثر عمل می‌کند و زمینه‌ی شکل‌گیری احساسات مثبت بیشتری از مهرورزی را فراهم می‌سازد.

مطالعات تجربی متعددی نشان داده‌اند که نقش مداخله‌گری خوددلسوزی با اشتغال ذهنی و استرس رابطه‌ای منفی دارد؛ اما با بهزیستی روان‌شناختی^۲ رابطه‌ی مثبت دارد و به طور کلی سطوح بالای خوددلسوزی در تقلیل اشتغال ذهنی و استرس و تقویت و تحکیم خودتأملی تأثیرگذار است (سمایی و فراهانی، ۲۰۱۱؛ نف، ۲۰۰۳^a).

انگیزش، سازه‌ای است روان‌شناختی که از نیازهای ارگانیزمی هوشیار و ناهوشیار افراد سرچشمه می‌گیرد و هدایت‌بخش فعالیت‌ها و رفتارهای مختلف افراد است. انگیزش، ارضای خودانگیخته فعالیت‌ها را فراهم سازد و تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر پیامدهای شناختی، رفتاری و عاطفی دارد (پینتریچ^۳، ۲۰۰۰). انگیزش‌های درونی و بیرونی، مدل‌هایی منسجمی از باورها، اسنادهاست که به عنوان جهت‌گیری‌های انگیزشی در ادراک فرد از شایستگی خود و تنظیم رفتارها می‌تواند ایفای نقش کند (الیوت و مک کریگور^۴، ۲۰۰۱).

انگیزش درونی به طور خودانگیخته از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاوی و تلاش فطری برای رشد حاصل می‌شود. افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، در خود ادراک شایستگی دارند، خود تعیین‌کننده‌ی رفتار و اهدافشان هستند و مدام در صدد ارتقاء کیفیت عملکرد خود هستند. ویژگی‌های بارز این افراد، پیشرفت‌گرا و دارای اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه هستند. از راهبردهای کارآمد برای دستیابی به اهداف خود استفاده می‌کنند و در صورت لزوم به شکل انعطاف‌پذیری به اصلاح و یا تغییر راهبردها می‌پردازند و سعی در استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند: زمان، مکان، همسالان، والدین و معلمان را دارند و برای انتخاب و خلق

¹ : emotional regulation strategy

² : psychological well-being

³ : Pintrich, R. P.,

⁴ : Elliot, A. J., & McGregor, H.

محیط‌هایی مناسب برای افزایش یادگیری در تلاش هستند (پینتریچ، ۲۰۰۰). مطالعه دووک و لگت^۱ (۱۹۹۸) نشان می‌دهد این افراد برای دستیابی به یادگیری تمایل بیشتری به کنجکاوی و میل به رشد مهارت‌ها، تسلط بر تکالیف و درک مواد و منابع جدید داشته و همواره به استانداردهای منحصر به فرد برای پیشرفت تمایل دارند؛ موفقیت یا شکست خود را به تلاش و کوشش خود نسبت می‌دهند و در صورت بروز اشتباه و خطا آن را به عنوان بخشی از فرایند یادگیری تلقی می‌کنند. الکاروسی^۲ (۲۰۱۱) در گزارشی نشان داده است، انگیزش درونی تسهیل‌گر و همسو با جهت‌گیری‌های تسلطی^۳ است. همچنین، یافته‌های پینتریچ (۲۰۰۰) حاکی از آن است که بین انگیزه درونی، پیشرفت تحصیلی و لذت بردن از فعالیت‌های یادگیری، همبستگی قوی وجود دارد؛ در مقابل، افرادی که دارای انگیزش بیرونی هستند بیشتر وقایع خارجی و منابع بیرونی مثل پاداش یا تنبیه عوامل اجتماعی و محیطی را در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌ها مؤثر می‌دانند؛ به عبارت دیگر، شایستگی و کفایت فرد از طریق مقایسه‌های اجتماعی و ارزیابی با دیگران انجام می‌گیرد و موفقیت یا شکست خود را به عوامل محیطی یا شانس نسبت می‌دهند (الیوت و چورچ^۴، ۱۹۹۷ و میدلتون و میدگلی^۵، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها و پیشینه موجود تأیید می‌کنند که سطوح بالای انگیزش بیرونی به طور معمول با اضطراب و برخی از هیجان‌های منفی همسویی دارد (پینتریچ، ۲۰۰۰).

بنابراین، مقاله حاضر با عنایت به اهمیت موضوع و اهداف پژوهش، در صدد شناسایی و تعیین پیش‌بینی استرس تحصیلی دانشجویان بر اساس متغیر خوددلسوزی و متغیرهای واسطه‌ای انگیزش درونی و بیرونی است تا پاسخی در خور فرضیه‌های زیر ارائه شود:

¹ : Dweck, C. S., & Leggett, E. L.

² : Alkharusi, H.

³ : mastery orientation

⁴ : Elliot, A. J., & Church, M. A.

⁵ : Middleton, M., & Midgley, C.

فرضیه ۱: بین خوددلسوزی و استرس تحصیلی رابطه وجود دارد.
 فرضیه ۲: بین انگیزش درونی و استرس تحصیلی رابطه وجود دارد.
 فرضیه ۳: بین انگیزش بیرونی و استرس تحصیلی رابطه وجود دارد.
 فرضیه ۴: سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین استرس تحصیلی دانشجویان معنادار است.

روش

این پژوهش از نوع توصیفی همبستگی است. جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد بود که نمونه برآورد شده ۵۵۸ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش، متغیرهای خوددلسوزی و انگیزش درونی و بیرونی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و استرس تحصیلی به عنوان متغیر ملاک مورد مطالعه قرار گرفته است.

ابزار

پرسشنامه خوددلسوزی: مقیاس خوددلسوزی نف (۲۰۰۳b) دارای ۲۶ سؤال است که به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵)) پاسخ داده می‌شود. در این مطالعه نمره کل حاصل از این پرسشنامه به عنوان نمره کل خوددلسوزی در نظر گرفته شد. این مقیاس سه مؤلفه دوقطبی را در قالب ۶ خرده مقیاس: خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی (معکوس)، حس اشتراکات انسانی در مقابل انزوا (معکوس) و ذهن آگاهی در مقابل بیش‌هماندسازی (معکوس) اندازه‌گیری می‌کند. ابعاد منفی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نف (۲۰۰۳b) ضرایب پایایی شش خرده مقیاس را به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۴ گزارش کرده است و ضریب پایایی کل آزمون از طریق بازآزمایی (بعد از سه هفته) ۰/۹۳ گزارش شده است. در همین راستا، آکین (۲۰۰۸) ضرایب پایایی شش خرده مقیاس را ۰/۶۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده که در مجموع حاکی از همسانی درونی ابزار است. تحلیل

عاملی این ابزار با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۱ و چرخش واریماکس^۲ در مجموع ۷۵/۱۱ درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کند (نف، ۲۰۰۳^b).

پرسشنامه ی انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی: این ابزار دارای دو خرده مقیاس انگیزش درونی و بیرونی است و در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت میزان موافقت و مخالفت خود را برای هر گویه تعیین می‌شود. ضریب پایایی این ابزار ۰/۸۵ است و همچنین ضریب آلفای کرونباخ هر کدام از خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۰ برآورد شده است؛ همچنین به منظور تعیین روایی سازه از روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. ارزش ویژه بزرگ‌تر از یک به عنوان یک عامل معرفی شد. عامل اول: انگیزش درونی ۶ گویه (۲ ، ۴ ، ۷ ، ۸ ، ۹ و ۱۱) ؛ عامل دوم: انگیزش بیرونی ۶ گویه (۳ ، ۵ ، ۶ ، ۱۰ ، ۹ و ۱۲) بارگذاری عاملی معناداری داشته‌اند که در کل ۵۲/۳۲ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند.

پرسشنامه استرس تحصیلی دانشجویان: مقیاس خودگزارشی استرس تحصیلی یک ابزار مداد-کاغذی است که از ۵۴ سؤال تشکیل شده است. دانشجویان بر اساس یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت (اصلاً استرس‌زا نیست (۰) تا خیلی زیاد استرس‌زاست (۴) به سؤال‌ها پاسخ می‌دهند. استرس تحصیلی دانشجویی شامل چهار خرده مقیاس: استرس‌های مربوط شرایه زندگی (۱۵)؛ استرس‌های مربوط محیه و فضای آموزشی (۱۵)؛ استرس‌های مربوط به فارغ‌التحصیلی (۱۲) و استرس‌های مربوط به محیه خوابگاه (۱۲) است؛ ضریب پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ ، ۰/۸۳ ، ۰/۷۹ ، ۰/۷۴ است. مجموع نمره‌های به دست آمده از این مقیاس، بیانگر میزان استرس تحصیلی فرد است. ضریب پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و به شیوه باز آزمایی ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند (اُکسیو^۳، ۲۰۱۳).

^۱ : principal components

^۲ : varimax

^۳ : Oxio, T.

به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی و انسانی، پرسشنامه‌ها به صورت بسته‌های بدون نام در اختیار دانشجویان قرار می‌گرفت و از آنان درخواست شد که به دقت به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. داده‌های به دست آمده با نرم‌افزار آماری SPSS20 مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها، نرمال بودن و غربالگری داده‌های مربوط به متغیرهای پیش‌بین و ملاک از آزمون کولموگروف-اسیمرنف^۱ و راهبرد فاصله مهالانوبیس^۲ و شاخص‌های توصیفی استفاده شد. بر اساس نتایج، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای استرس تحصیلی، خوددلسوزی و انگیزش درونی و بیرونی تأیید و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

یافته‌ها:

بر اساس داده‌های به دست آمده، از مجموع ۵۵۸ پرسشنامه تکمیل شده (۴۶/۹۵٪) ۲۶۲ شرکت‌کنندگان دانشجویان پسر و (۵۳/۰۴٪) ۲۹۶ دانشجویان دختر بودند. دامنه سنی افراد مورد مطالعه بین ۱۹ تا ۳۷ سال بود که میانگین و انحراف استاندارد سن آنان به ترتیب ۲۲/۸۴ و ۳/۳۲ بود. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱- استرس تحصیلی	۸۷,۵۶	۱۲/۴۴	۱			
۲- خوددلسوزی	۸۴/۷۷	۱۵/۰۵	**-.۰/۲۷	۱		
۳- انگیزش درونی	۱۲/۹۵۵	۴/۷۷	**-.۰/۲۴	**۰/۲۰	۱	
۴- انگیزش بیرونی	۱۳/۲۷	۴/۳۶	*۰/۰۹	**-.۰/۱۴	**-.۰/۳۸	۱

$P < ۰/۰۱$ *** و $P > ۰/۰۵$ *

^۱: kolmogorove - sminrov

^۲: mahalnobis

مطابق ماتریس همبستگی‌های بالا، داده‌های زیر قطر ماتریس، همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مقادیر پراکندگی مشترک (همبستگی‌ها) بین متغیرها همگی معنادارند. رابطه خطی بین متغیرها در همه موارد معنادار به دست آمد و از این رو فرض رابطه خطی بین متغیرها تأیید می‌شود.

بین متغیرهای خوددلسوزی و استرس تحصیلی (۰/۲۷-) و انگیزش درونی و استرس تحصیلی (۰/۲۴-) رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، خوددلسوزی و انگیزش درونی پیش‌بینی کننده منفی استرس تحصیلی هستند. همچنین بین متغیرهای خوددلسوزی و انگیزش درونی رابطه مثبت (۰/۲۰) اما خوددلسوزی با انگیزش بیرونی رابطه منفی (۰/۱۴-) برقرار است و نهایتاً بین انگیزش‌های درونی و بیرونی رابطه منفی (۰/۳۸-) وجود دارد که همه این روابط معنادار هستند. بنابراین، در راستای پاسخگویی به فرضیه‌های اول تا سوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد بین خوددلسوزی و استرس تحصیلی و انگیزش درونی با استرس تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد اما بین انگیزش بیرونی با استرس تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

به منظور آزمون فرضیه چهارم و سهم پیش‌بینی خوددلسوزی با متغیرهای انگیزش درونی، بیرونی و استرس تحصیلی و نقش واسطه‌گری انگیزش‌های درونی و بیرونی با استرس تحصیلی از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی همزمان استفاده شد. بدین ترتیب، استرس تحصیلی بر اساس خوددلسوزی، انگیزش‌های درونی و بیرونی به صورت همزمان محاسبه شد که در جدول ۲ ضرایب آن‌ها مشخص شده است.

جدول ۲. ضرایب مسیرهای آزمون شده بر اساس تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرها

R ²	sig	T	Beta	Std. error	B	مسیرها
۰/۷	۰/۰۰۱	۲۰/۰۷	-	۲/۹۰	۵۸/۲۸	ثابت
	۰/۰۰۱	-۶/۷۵	-۰/۲۷	۰/۰۳	-۰/۲۲	خوددلسوزی
۰/۸	۰/۰۰۱	۱۸/۱۷	-	۳/۵۰	۶۰/۲۷	ثابت
	۰/۰۰۱	-۶/۵۳	-۰/۲۷	۰/۰۳	-۰/۲۱	خوددلسوزی
	۰/۳۱	۱/۰۱	۰/۰۴	۰/۱۱	۰/۱۲	انگیزش بیرونی
۰/۱۱	۰/۰۰۱	۱۳/۸۷	-	۳/۸۰	۵۲/۷۸	ثابت
	۰/۰۰۱	-۵/۸۳	-۰/۲۴	۰/۰۳	-۰/۱۹	خوددلسوزی
	۰/۴۷	۰/۷۱	۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۰۸	انگیزش بیرونی
۰/۱۱	۰/۰۰۱	-۴/۶۴	-۰/۲۲	۰/۱۱	-۰/۵۳	انگیزش درونی
	۰/۰۲	۰/۰۰۱	۱۵/۹۹	-	۱/۰۴	۱۶/۷۶
۰/۲۰	۰/۰۱	-۳/۳۸	-۰/۱۴	۰/۰۱	-۰/۰۴	خوددلسوزی
	۰/۰۰۱	۶/۶۷	-	۱/۱۳	۷/۵۷	ثابت
۰/۲۰	۰/۰۰۱	۴/۸۲	۰/۲۰	۰/۰۱	۰/۶	خوددلسوزی

یافته‌های حاصل از جدول ۲ نشان می‌دهد با توجه به رابطه خوددلسوزی با استرس تحصیلی منفی و معنادار است ($\beta = -0.27$, $t = -6.75$, $p < 0.001$) و رابطه انگیزش بیرونی با استرس تحصیلی ($\beta = 0.04$, $t = 1.01$, $p < 0.31$) معنادار نیست؛ اما ارتباط انگیزش درونی با استرس تحصیلی ($\beta = -0.22$, $t = -4.64$, $p < 0.001$) منفی و معنادار است. به دیگر سخن، خوددلسوزی به تنهایی ۷ درصد (۰/۷۰) استرس تحصیلی؛ خوددلسوزی و انگیزش بیرونی به طور مشترک ۸ درصد (۰/۰۸) و نهایتاً خوددلسوزی، انگیزش بیرونی و انگیزش درونی در مجموع ۱۱ درصد (۰/۱۱۰) استرس تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در این میان سهم انگیزش بیرونی در پیش‌بینی استرس تحصیلی ناچیز است و معنادار نیست. همچنین یافته‌ها حاکی از آن

است که رابطه خوددلسوزی با انگیزش بیرونی منفی و معنادار است ($p < 0/01$)، $t = -3/38$ ، $\beta = -0/14$ ؛ اما ارتباط خوددلسوزی با انگیزش درونی مثبت و معنادار است، خوددلسوزی می‌تواند انگیزش درونی را به شکل معناداری پیش‌بینی کند ($p < 0/001$)، $t = 4/82$ ، $\beta = 0/2$ ؛ بنابراین، خوددلسوزی تنها ۲ درصد ($0/02$) انگیزش بیرونی را به عنوان یک متغیر میانجی پیش‌بینی می‌کند، درحالی که خوددلسوزی ۲۰ درصد ($0/20$) انگیزش درونی به عنوان یک متغیر واسطه‌ای پیش‌بینی می‌کند. به این ترتیب، خوددلسوزی و انگیزش‌های درونی به عنوان متغیرهای اثرگذار نقش اساسی و تسهیل‌گری در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانشجویان دارند اما انگیزش بیرونی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانشجویان سهم معناداری ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی استرس تحصیلی بر اساس خوددلسوزی، انگیزش‌های درونی و بیرونی است. نتایج تحلیل‌ها برای فرضیه اول پژوهش مبنی بر پیش‌بینی استرس تحصیلی بر اساس خوددلسوزی نشان داد، خوددلسوزی پیش‌بینی کننده منفی و معناداری برای استرس تحصیلی است. خوددلسوزی به مثابه یک صفت روان‌شناختی مثبت تمایل بیشتری به بهبود شرایع پذیرش توانایی‌ها و بهزیستی روانی فرد دارد و دانشجویانی که دارای سطح بالاتری از خوددلسوزی هستند، معمولاً از خودمهریزی، احساس مشترک انسانی و ذهن‌آگاهی بالاتری برخوردارند؛ همچنین از آنجایی که سازه خوددلسوزی در تعادل و تنظیم هیجان‌ها نقش بسزایی دارد، معمولاً زمینه‌ساز شکل‌گیری هیجان‌های مثبت و راهبردهای سازگارانه در برخورد با مسئله و شرایع استرس‌زا را فراهم می‌سازد و مانع بروز برخی هیجان‌های منفی از جمله اضطراب و استرس تحصیلی خواهد شد؛ زیرا استرس تحصیلی به عنوان یک سازه هیجان منفی باعث نگرانی، برآشفتگی و تحریک‌پذیری را در فرد فراهم می‌سازد که همسو با یافته پژوهش حاضر پژوهش‌های رایاس (۲۰۱۱)، نف و همکاران (۲۰۰۵)، آکین (۲۰۰۸) و نف (۲۰۰۳ a) نشان داده‌اند، خوددلسوزی به شکل مناسبی می‌تواند در کاهش استرس تحصیلی نقش داشته

باشد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که خوددلسوزی موجب کاهش استرس می‌شود و افراد خوددلسوز در شرایط پرتنش تحصیلی کمتر در دام استرس تحصیلی گرفتار خواهند شد. همچنین یافته‌های این مطالعه نشان داد، بین خوددلسوزی و انگیزش درونی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد؛ به این معنا، دانشجویانی که بهره‌مند از توانایی‌های خوددلسوزی و خودمراقبه‌ای هستند به لحاظ انگیزشی در فعالیت‌های خود پرتلاش، دلگرم‌تر و از پایداری پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار و کنترل بیشتری بر یادگیری خود دارند و به طور مرتب به منظور دستیابی به تسلط و چیرگی در فعالیت‌های تحصیلی، خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند؛ افراد دارای انگیزش درونی دارای کنترل درونی هستند و پیامدهای رفتاری خود را می‌پذیرند. این یافته با نتایج مطالعات پیترریچ (۲۰۰۰)، دوک و همکاران (۱۹۹۸)، الیوت و همکاران (۲۰۰۱)، نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰)، ستراترز، پری و منس (۲۰۰۰) و میدلتون و همکاران (۲۰۰۲) همخوانی دارد، مبنی بر این که افراد با کنترل درونی انگیزش، به خاطر پذیرش خود و نقش فعالانه‌ای که در انجام فعالیت‌های تحصیلی دارند، به ندرت گرفتار ناهماهنگی و ناموزونی بین احساس نیاز به دانش و منابع درون فردی خواهند شد.

یافته‌های دیگر این مطالعه حاکی از آن است: انگیزش درونی و خوددلسوزی به طور مشترک سهم فراوانی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دارند و انگیزش درونی نقش میانجی‌گری معنادار و تسهیل‌گری در مقایسه با انگیزش بیرونی در تبیین استرس تحصیلی ایفا می‌کند. با توجه به ویژگی‌های انگیزش درونی که معمولاً خودانگیخته، خودتعیین‌گر اهداف و از قابلیت‌های خود ادراک شایستگی دارند، به طور مداوم در صدد ارتقاء کیفیت عملکرد خود هستند و ویژگی‌های بارز آن‌ها اتخاذ اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه و پیشرفت‌گراست. افراد دارای انگیزه درونی عموماً از راهبردهای کارآمد برای دستیابی به اهداف استفاده می‌کنند و به شکل انعطاف‌پذیری به اصلاح و یا تغییر راهبردها می‌پردازند؛ در نتیجه، دانشجویانی که دارای جهت‌گیری انگیزش درونی هستند، معمولاً از تعادل انگیزشی و هیجانی و در نهایت از بهزیستی و سلامت روان‌شناختی برخوردارند. در مقابل، افرادی که دارای انگیزش بیرونی هستند، بیشتر

وقایع خارجی و منابع بیرونی مثل پاداش یا تنبیه عوامل اجتماعی و محیطی را در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌های خود مؤثر می‌دانند؛ به عبارت دیگر، شایستگی و کفایت فرد از طریق مقایسه‌های اجتماعی و ارزیابی با دیگران انجام می‌گیرد و موفقیت یا شکست خود را به عوامل محیطی یا شانس نسبت می‌دهند (الیوت و چورچ، ۱۹۹۷ و میدلتون و همکاران، ۲۰۰۲). تلقی افراد دارای انگیزش بیرونی از پیشرفت تحصیلی بر اساس رقابت و مقایسه با دیگران است. این افراد راهبردهایی که در امور تحصیلی بر می‌گزینند، بیشتر مبتنی بر تلاش و تکرار زیاد موضوعات تحصیلی، محدود کردن مطالعه به موارد مشخص و از قبل تعیین‌شده، آشنایی گذرا و شناخت سطحی از موضوعات است که عموماً باعث به وجود آمدن استرس‌های تحصیلی می‌شود. پژوهش‌ها و پیشینه موجود تأیید می‌کند که سطوح بالای انگیزش بیرونی به طور معمول با اضطراب، استرس و برخی از هیجان‌های منفی همسویی دارد و از بهداشت روانی پایینی برخوردارند (پیتریچ، ۲۰۰۰ و عیسی‌زادگان، جناآبادی و سعادت‌مند، ۱۳۸۹).

به این ترتیب، با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود، برای کاهش استرس تحصیلی دانشجویان به جنبه‌های مثبت خوددلسوزی به عنوان سازه‌ای جدید در حوزه روان‌شناسی تربیتی توجه لازم صورت بگیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به شناسایی نیم‌رخ‌ها و جهت‌گیری‌های انگیزشی و هیجانی دانشجویان پرداخته شود و بر اساس ارتباط این سازه‌ها، راهکارهای خودمراقبه‌ای لازم برای مقابله با مسائل و مشکلات شناختی، عاطفی و رفتاری ارائه شود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی است؛ بنابراین، استنباط نتایج علی باید با احتیاط صورت گیرد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این مطالعه در قالب طرح آزمایشی و مداخله‌ای تکرار و مورد بررسی قرار گیرد و یافته‌های آن با نتایج مطالعه حاضر مقایسه شود. از آنجا که گروه نمونه پژوهش حاضر دانشجویان کارشناسی بودند، در تعمیم نتایج لازم است جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار مورد بررسی متغیرهای این مطالعه موجب شد تا پژوهش حاضر تنها بر گزارش شخصی دانشجویان استوار باشد، از این رو، احتمال می‌رود این‌گونه گزارش‌ها به واسطه فقدان یا کمبود

مقایسه‌های هنجاری احتمال سوگیری وجود داشته باشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر با گروه‌های نمونه دیگری از جمله دانش‌آموزان و گروه‌های سنی دیگر، نیز تکرار شود و در پژوهش‌های آینده بر ابعاد و مؤلفه‌های خوددلسوزی تمرکز شود تا نتایج کامل‌تری به دست آید.

قدردانی

در پایان از دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش، مسئولان آموزشی و پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد که در انجام این فعالیت پژوهشی همکاری کرده و یاری‌سان این پژوهش بوده‌اند، صمیمانه تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

منابع

۱. عیسی‌زادگان، علی؛ جنا آبادی، حسین؛ سعادت‌مند، سعید (۱۳۸۹). رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی در دانشجویان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، دوره ۷، شماره ۱۲، صص ۷۱-۹۲.
۲. نامیان، سارا؛ حسینچاری، مسعود (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، دوره ۸، شماره ۱۴، صص ۹۹-۱۲۸.
3. Akin, A. (2008). *Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach*. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
4. Alkharusi, H. (2011). *Literature review on achievement goals and classroom goal structure: implications for future research*. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 8, (2), 1363-1386.
5. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1998). *A social cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95, (2), 256-273.
6. Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). *A 2X2 achievement goal framework*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, (3), 501-519.
7. Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 72, (1), 218-232.
8. Gigliotti, E. (2004). *Types and sources of social support and maternal-student role stress in married associate degree nursing students*. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, (1), 415-432.
9. Leary, M. R., Tate, E. B., Adam, 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, (5), 887-904.
10. Ibrahim, N. F., & Bohari, A. M. (2012). *An Empirical Study of Stressors among Multimedia University Students: A Case of MMU Malacca Campus*. *IBIMA Business Review*, 10, 51-71.

11. Maureen, J. (2009). *Community College Students' Perceptions of Stress*. *Journal Biology of Exercise*, 5, (۱), 15-28.
12. Middleton, M., & Midgley, C. (2002). *Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory*. *Journal of Educational Psychology*, 89, (4) 710 – 718.
13. Neff, K.D. (2003a). *The development and validation of a scale to measure self-compassion*. *Self and Identity*, 2, (3), 223–250.
14. Neff, K.D. (2003b). *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself*. *Self and Identity*, 2, (2), 85–102.
15. Neff, K. D., Hseih, Y., & Dejithirat, K. (2005). *Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure*. *Self and Identity*, 4, (3), 263–287.
16. Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007). *An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits*. *Journal of Research in Personality*, 41, (3), 908–916.
17. Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). *Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself*. *Journal of Personality*, 77, (1), 23–50.
18. Oxio, T. (2013). *Academic Stress, Test Anxiety, and Performance in a Chinese High School Sample: The Moderating Effects of Coping Strategies and Perceived Social Support*. *Counseling and Psychological Services Dissertations*, (2013/05/10); http://www.digitalarchive.gsu.edu/cps_diss
19. Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). *Academic emotions in student' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. *Educational Psychologist*, 37, (2), 91-105.
20. Pintrich, P. R. (2000). *An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, (1), 92-104.
21. Reyes, D. (2011). *Self-Compassion: A Concept Analysis*, *Journal of Holistic Nursing American Holistic Nurses Association*, (2013/11/05); <http://jhn.sagepub.com>

22. Robotham, D., & Julian, C. (2006). *Stress and the higher education student: a critical review of literature*. Journal of further and higher education, 30, (2), 107-117.
23. Samaie, Gh., & Farahani, H.A. (2011). *Self-compassion as a moderator of the relationship between rumination, self-reflection and stress*. 2nd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 978 – 982.
24. Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). *An Examination of the Relationships between Academic Stress, Coping Motivation and Performance in College*. Research in Higher Education, 41, (5), 581 – 592.
25. Tirch, D. D. (2010). *Mindfulness as a Context for the Cultivation of Compassion*. International Journal of Cognitive Therapy, 3, (2), 113–123.