

رابطه بین تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای با سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی

The Relationship between Resilience, Coping Strategies and Learning Approaches and Academic Performance

محمدجواد یداله‌فی^{۱*}، داوود میرزایی^۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۲۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۰۱

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله‌ای دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه بوعلی سینا و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس این مؤلفه‌ها بود.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه بوعلی سینا در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ به تعداد ۲۳۷۸ نفر بود. روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای نسبی بود که با استفاده از جدول مورگان ۳۳۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه تاب‌آوری کانر-دیویسون (۲۰۰۳)، پرسشنامه فرآیند مطالعه دوام‌ملی تجدیدنظر شده بیگز و همکاران (۲۰۰۱)، پرسشنامه راهبردهای مقابله‌اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی محقق ساخته بود. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آزمون کلموگراف اسمیرنف، همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی همزمان استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری، راهبردهای مقابله‌ای و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. سبک عمیق؛ راهبرد مقابله‌مسأله‌مدار؛ اجتنابی و تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی در بعد مفهومی و ریه‌ایی می‌باشند و در نهایت سبک عمیق؛ مسأله‌مدار و تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی در بعد ریه‌ایی می‌باشند.

نتیجه‌گیری: در نتیجه باید بتوان دانشجویان را به سمت سبک‌های یادگیری عمیق و مسأله‌مدار سوق داد تا بتوان عملکرد تحصیلی بهتری را برای آن‌ها انتظار داشت.

کلید واژه‌ها: تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری، راهبردهای مقابله‌ای، عملکرد تحصیلی.

۱. دکتری علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

۲. دکتری علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

توان مقابله با استرس تحصیلی چندبعدی است و به مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و فرامهارت‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و عادت‌هایی که فرد توسعه داده است اشاره می‌کند که به او اجازه می‌دهد به‌طور موفقیت‌آمیز سطوح مختلف رفتاری (شایستگی) را با هم ترکیب و بر موقعیت مسلط شود (دی لا فونته^۱، ۲۰۱۵).

سطوح شایستگی را می‌توان شامل سه سطح دانست: ۱) سطح مفهومی که در مورد دانش حقایق، مفاهیم و اصول مرتبط با موضوع است. دانش در مورد حقایق یک موضوع برای تصمیم‌گیری در مورد آن ضروری است. برای مطالعه یک موضوع باید از مجموعه‌ای از اصول مربوط به موضوع شروع شود. این اصول به یک سیستم باورها، استانداردها یا فرآیندهای رفتاری توضیحی اشاره دارند که پیش‌بینی کننده‌های رفتاری برای انگیزه، احساسات و تلاش هستند؛ ۲) سطح رویه‌ای که مهارت‌ها و فرامهارت‌های شناختی را مدنظر دارد که در حین یادگیری دانسته می‌شوند. سبک یادگیری عمیق در اینجا بسیار مهم‌اند (کامارو^۲ و همکاران، ۲۰۰۰). این مهارت‌ها ضروری هستند، زیرا آن‌ها فرآیند یادگیری را افزایش می‌دهند و ساختن دانش لازم را مهیا می‌کنند. فرد باید دارای مهارت‌های یادگیری و مطالعه؛ مهارت‌های فراشناختی برای مطالعه؛ راهبردهای مقابله‌ای، تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیم باشد و ۳) سطح نگرشی (دانستن چگونه دانستن) که به نگرش‌ها، ارزش‌ها و عادات اشاره دارد. نگرش نسبت به یادگیری و مطالعه به مجموعه‌ای از افکار، احساسات و اعمال مربوط می‌شود که باعث می‌شود که تلاش و استقامت برای دستیابی به دستاوردهای خاص حفظ شود (دی لا فونته، ۲۰۱۵).

مطالعات بسیاری توجه به عوامل استرس در زمینه تحصیلی و تأثیر آن‌ها بر سلامت روان را موردتوجه قرار داده‌اند (پرفکت^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). استرس تحصیلی به عوامل استرس‌زا و واکنش‌هایی که در زمینه تحصیل رخ می‌دهد اشاره می‌کند (مارتین، ۲۰۰۷). برخی از محققان نتایجی به‌دست آورده‌اند که نشان می‌دهد دانشجویان در هنگام تحصیل در دانشگاه، استرس را تجربه می‌کنند (گارسیا - روس^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). تعیین ارتباط بین متغیرهای روان‌شناختی، آموزشی و عملکرد تحصیلی در زمینه دانشگاه می‌تواند، نقش آن‌ها برای درک واکنش به استرس تحصیلی را تعیین نماید. تحقیقات نشان داده است تلاش‌های پژوهشی جهت شناسایی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بر دو حوزه گسترده شناختی و عاطفی متمرکز بوده است (سماوی و نجارپوریان، ۱۳۹۸).

1. de la Fuente
2. Camarero
3. Perfect
4. Garcia-Ros

دی لا فونته (۲۰۱۷) به ارتباط متغیرهای تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله‌ای اشاره می‌کند که در نهایت می‌توانند عملکرد تحصیلی دانشجویان را نیز پیش‌بینی نمایند. در این راستا فرآیند یاددهی یادگیری به یک محصول خاص هدایت می‌شود که برای دستیابی به این محصول لازم است که از برخی اهداف شروع شود که اساساً فراگیران یاد می‌گیرند. این محصول همان چیزی است که عملکرد تحصیلی نامیده می‌شود. عملکرد تحصیلی یک عامل کلیدی در آموزش عالی است، زیرا یکی از قوی‌ترین متغیرها در فرآیند یادگیری آموزشی است. تحقیقات زیادی در زمینه عملکرد تحصیلی در سطح جهانی صورت گرفته است.

دی لا فونته (۲۰۰۸) عملکرد تحصیلی را به‌عنوان ترکیبی از نتایج یادگیری در سه حوزه تعریف می‌کند: مفهومی، رویه‌ای و نگرشی؛ بنابراین ما یک عملکرد کلی داریم که می‌تواند به سه زیرمجموعه تقسیم شود: مفهومی (نمرات براساس امتحانات)، رویه‌ای (حضور در کلاس و کار آزمایشگاهی) و نگرش (مشارکت در کلاس و تلاش‌های داوطلبانه).

دی لا فونته (۲۰۱۷) تاب‌آوری را به‌عنوان متغیر متا‌انگیزی معرفی می‌کند که با سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله‌ای ارتباط دارد و می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید. تاب‌آوری یک ویژگی شخصی است که مورد توجه بسیاری از تحقیقات اخیر بوده است (آرتاچ-گارد و همکاران، ۲۰۱۷؛ ادواردز، کاتلینگ و پاری،^۱ ۲۰۱۶). برمجو^۲ (۲۰۱۱) تاب‌آوری را به‌عنوان ظرفیت، نتیجه تعامل متغیرهای مختلف شخصی با عوامل محیطی به شمار می‌آورد که به افراد اجازه می‌دهد در محیط به مقابله با شرایط ناسازگار، خطر یا آسیب‌زا بپردازد و فرد را به وضعیت عادی و سازگار با شرایط محیط می‌کند. در زمینه تحصیلی، تاب‌آوری به‌عنوان یک متغیر انگیزی-عاطفی نقش مهمی ایفا می‌کند و مکانیسمی مناسب برای مقابله با مشکلات استرس و اضطراب در محیط دانشگاه است (آلن^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ گونزالز-تورس و آرتاچارد^۴، ۲۰۱۴). فرد باید بتواند توانایی خود را بهتر درک کند و به‌طور مؤثر به شرایط پاسخ دهد و انگیزه خود را تنظیم کند؛ در نتیجه به‌عنوان یک متغیر متا‌انگیزی در نظر گرفته شده است (دی لا فونته^۵، ۲۰۱۵).

فرآیند یادگیری نیازمند مقدار زیادی انگیزش است تا فرد بتواند توانایی برای پاسخ دادن بدون درنگ به حالت تشدید یا ناراحتی احساسی، مانند بی‌نظمی، بی‌تفاوتی، افسردگی و یا ناراحتی را داشته باشد (آلوارز-رامیرز و کاسرس^۶، ۲۰۱۰). افراد تاب‌آور، در مواجهه با شرایط زندگی، پویا و انعطاف‌پذیر هستند (پائولو^۷ و دیگران، ۲۰۱۵). افراد تاب‌آور دارای سطح سلامتی ذهنی بالاتر،

1. Edwards, Catling & Parry
2. Bermejo
3. Allan
4. González-Torres & Artuch-Garde
5. de la Fuente
6. Alvarez-Ramírez & Cáceres
7. Paolo

مهارت‌های خودتنظیمی وسیع‌تر، اعتماد به نفس و حمایت اجتماعی بیشترند و کمتر درگیر رفتارهای پرخطر می‌شوند (کومو^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

پژوهش‌های بالدوین^۲ و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که تاب‌آوری برافزایش هیجان‌های مثبت، شادکامی و کاهش هیجان‌های منفی تأثیر دارد. همچنین تاب‌آوری به واسطه کاهش هیجان‌های منفی و افزایش سلامت روانی، رضایت بیشتری از زندگی را در پی دارد. تاب‌آوری پایین، موجب ضرر به عملکردهای روانی افراد می‌شود و علائمی چون: عصبانیت و افسردگی، احساس دلهره، بی‌قراری، غم و اندوه و درماندگی را در پی خواهد داشت (گیلمور^۳، ۲۰۱۴). در روانشناسی مثبت‌گرا، تاب‌آوری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. چون ویژگی‌هایی مانند کنترل درونی، رفتار اجتماع‌گرایانه، تصویر مثبت از خود، خوش‌بینی و توانایی سازمان‌دهی و مسئولیت‌پذیری، همراه با ظرفیت تاب‌آوری است (مک‌آلیستر و مک‌کینون^۴، ۲۰۰۹).

علاوه بر تاب‌آوری سبک‌های یادگیری نیز به‌عنوان یک متغیر فراشناختی می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانشجویان نقش داشته باشد و با راهبردهای مقابله نیز دارای ارتباط است (دی لا فونته، ۲۰۱۷) و پژوهش در زمینه سبک‌های یادگیری در دو دهه اخیر در حال گسترش است (مصرآبادی و عرفانی آداب، ۱۳۹۳). فراشناخت دارای مشخصاتی است، دانش درباره دانش و کنترل فرآیندهای شناختی از ویژگی‌های آن است. این همچنین شامل دانش درباره ویژگی‌های شخصی مانند مهارت‌ها، توانایی‌ها و تجربیات و همچنین دانش درباره راهبردهایی است که می‌تواند برای رسیدگی به این کار استفاده شود. این راهبردها فراگیران را قادر می‌سازد تا فعالیت شناختی را هدایت و نظارت کنند و نتایج را براساس اهداف تعیین‌شده ارزیابی کنند (پینتریچ^۵، ۲۰۰۲).

دی لا فونته (۲۰۱۷) سبک‌های یادگیری را به‌عنوان یک متغیر فرا شناختی در نظر می‌گیرد. رویکردهای یادگیری بر چگونگی تجربه و تعریف موقعیت یادگیری خود، استفاده از راهبردهای متفاوت برای یادگیری و انگیزه‌ی زیربنایی یادگیرنده از یادگیری اشاره دارد (کانو^۶، ۲۰۰۵). سبک‌های یادگیری فعالیت‌های ذهنی‌ای هستند که فراگیران در هنگام مطالعه به کار می‌برند تا بتوانند به‌طور مؤثرتری در دریافت، سازمان‌دهی یا به‌خاطر آوردن اطلاعات از آن‌ها استفاده کنند (دیهم و لاپتون^۷، ۲۰۱۲). این مفهوم اولین بار توسط مارتون و سالجو^۸ در سال ۱۹۷۶ شناسایی شد. آن‌ها دو سبک یادگیری را معرفی کردند: سبک عمیق و سبک سطحی.

1. Cuomo
2. Baldwin
3. Gilmore
4. McAllister & Mc Kinnon
5. Pintrich
6. Cano
7. Diehm & Lupton
8. Marton & Saljo

یادگیرنده با رویکرد سطحی، (به منظور برآوردن نیازهای درسی، با کمترین تلاش و درگیری و اجتناب از شکست) تمایل به انگیزش‌های بیرونی دارد؛ با استفاده از راهبردهای تکراری (متمرکز شدن بر روی اطلاعات خاص، حفظ کردن مطالب و بازتولید دقیق آن‌ها). در رویکرد عمیق یادگیرنده به شکل درونی برانگیخته می‌شود و برای فهم مقاصد نویسنده، استفاده از راهبردهای معنادار، جست‌وجو برای یافتن معنا، ارتباط دادن دانش رسمی به تجارب شخصی تلاش می‌کند (کانو، ۲۰۰۵). بعدها سبک استراتژیک یا پیشرفت‌گرا نیز توسط انتویستل و رامسن (۱۹۸۳) و بیگز (۱۹۸۷) معرفی شد. این سبک با تمایل برای کسب بالاترین نمرات از طریق سازمان‌دهی زمان و مکان یادگیری مشخص می‌شود (گورلن^۱ و همکاران، ۲۰۱۳).

بیگز^۲ (۱۹۸۸) سبک‌های یادگیری را به‌عنوان فرآیندهای یادگیری تعریف می‌کند که از درک فراگیران از وظایف تحصیلی تحت تأثیر ویژگی‌های شخصی آن‌ها ظاهر می‌شود. انگیزه عمیق، انگیزه سطحی، راهبردهای عمیق و راهبردهای سطحی اجزا تشکیل سبک‌های یادگیری هستند که دو بعد سبک عمیق و سطحی را به وجود می‌آورند (بیگز، ۲۰۰۱). مدل سبک یادگیری بیگز اساساً به‌منظور تبیین چگونگی مطالعه و یادگیری یادگیرندگان طراحی شده است (بیگز، ۱۹۸۷) در مدل بیگز سبک دانشجویان به یادگیری تابعی از انگیزه و استراتژی است (بیگز، ۱۹۸۷). در مدل بیگز به سه مرحله برای یادگیری دانشجویان توجه شده است:

مرحله پیش‌زمینه: به عواملی اشاره می‌کند که قبل از یادگیری حضور دارند. برخی از این عوامل با ویژگی‌های یادگیرندگان و برخی دیگر با شرایط محیطی و آموزشی مرتبط هستند که محتوای آموزشی، ترجیحات یادگیری دانشجویان، دانش قبلی و توانایی‌های شناختی آنان از این جمله‌اند. در واقع، این‌ها مواردی هستند که یادگیرندگان با خود وارد محیط یادگیری می‌کنند.

مرحله دوم فرایند است و به عواملی اشاره دارد که در حین یادگیری دانشجویان جریان دارد. در این مرحله نحوه برخورد دانشجویان با محتوای آموزشی تعیین می‌شود. مرحله فرایند به مضمون یادگیری و چگونگی انجام شدن آن مربوط می‌شود. در این مرحله یادگیرندگان به یادگیری محتوای یادگیری می‌پردازند.

مرحله سوم پیامد یادگیری را شامل می‌شود. در این نظریه، ترکیبی از مراحل قبل نتایج خاصی را به دنبال دارد؛ یعنی هرگونه منشی برای یادگیری پیامدهای خاصی را به دنبال خواهد داشت. توالی این مراحل به‌گونه‌ای است که پیش‌زمینه‌ها فرایند را تحت تأثیر قرار می‌دهد و درنهایت، پیامدها شکل می‌گیرند، آنچه در این مدل حائز اهمیت است. سه سبک یادگیری از هم تفکیک داده شده‌اند: سبک سطحی، عمقی و نتیجه‌گرا. هر یک از این سبک‌ها از دو عنصر انگیزه و راهبرد تشکیل شده‌اند. انگیزه به چرایی تصمیم به یادگیری و راهبرد به چگونگی پیشبرد یادگیری مربوط می‌شود.

1. Gürlen
2. Biggs

از دیگر متغیرهای اثرگذار در عملکرد تحصیلی دانشجویان راهبردهای مقابله‌ای (به‌عنوان متغیرهای متا عاطفی) هست (دی لا فونته، ۲۰۱۷). راهبردهای مقابله‌ای در کل متغیرهای رویه‌ای هستند که به‌عنوان متغیر متا عاطفی عمل می‌کنند، زیرا به‌عنوان مهارت‌های مدیریت رفتاری عاطفی برای مقابله با استرس‌هایی ناشی از مطالعه و یادگیری در شرایط دانشگاه هستند (دی لا فونته، ۲۰۱۷).

مقابله به معنای تلاش رفتاری و شناختی در مواجهه با رویدادهای استرس‌آور است (لازاروس^۱، ۲۰۰۶). همچنین، مقابله به فرآیندهای ارزیابی (هیجان‌مدار) و یا اعمالی که باهدف تغییر مطالبات بیرونی به‌وسیله رفتار (مسأله‌مدار) انجام می‌گیرد، اشاره دارد (متیوس^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). فولکلمان و سلسیت^۳ (۲۰۰۴) مقابله را به‌عنوان فرایندهای شناختی و رفتاری در حال تغییر تعریف کرده‌اند که برای رسیدگی به خواسته‌های خارجی و یا داخلی خاص به کار می‌روند. این پاسخ‌ها به ما اجازه می‌دهد تا با برخی از ویژگی‌های نامطلوب استرس برخورد مناسب داشته باشیم و به مدیریت عوامل استرس‌زا کمک می‌کند. راهبردهای مقابله‌ای اندیشه‌ها و رفتارهای خاصی هستند که در پاسخ به موقعیت‌های استرس‌زا ممکن می‌کنند (پیومنتسی^۴، ۲۰۱۲).

توافق بر روی سه نوع استراتژی مقابله‌ای وجود (هانگ^۵، ۲۰۱۱): ۱- راهبردهای مقابله مسأله‌محور؛ ۲- راهبردهای مقابله هیجان‌محور و ۳- راهبردهای مقابله اجتنابی. راهبردهای در جهت حل مسأله، هدفش حل مسأله است. برنامه‌ریزی، مقابله ابزاری، جستجو برای پشتیبانی و اطلاعات در این نوع وجود دارد و معمولاً به کاهش اختلالات عاطفی کمک می‌کند. استراتژی هیجان‌محور، شامل رها کردن، تخلیه عاطفی، صحبت کردن در مورد احساسات است. راهبردهای مقابله اجتناب، راهبردهای هستند که به‌دنبال معنای آنچه اتفاق افتاده و بازخورد مثبتی از خود، جهان و زمینه‌های اجتماعی، جستجو برای حمایت اجتماعی عاطفی هستند.

تحقیقات مختلفی نیز به بررسی رابطه بین تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله‌ای و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند. از جمله تمنایی فر و شاه‌میرزایی (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان داده‌اند تاب‌آوری تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌داری با سبک مقابله‌ای حل مسأله محور و همبستگی منفی با سبک مقابله‌ای هیجان‌محور و اجتنابی دارد. همچنین سبک مقابله‌ای مسأله محور و هیجان‌محور، ۲۱٪ از واریانس تاب‌آوری را پیش‌بینی می‌کنند.

رودریگز-فرناندز، روموس-دیاز و اکسپ-سایز (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان داده‌اند تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی به‌عنوان متغیرهای تعیین‌کننده روان‌شناختی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی هستند و نیاز به تقویت تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی برای بهبود پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

1. Lazarus
2. Matthews, Deary & Whiteman
3. Folkman & Moscovitz
4. Piemontesi
5. Hung

دی لا فونته (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان داده است که تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله‌ای با هم دارای رابطه هستند و می‌توانند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نمایند. مین، لی و چایی^۱ (۲۰۱۴) گزارش کردند که تاب‌آوری تعدیل‌کننده رابطه‌ی بین افسردگی، اضطراب و خودکشی است و همچنین بین تاب‌آوری، اضطراب و افسردگی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد.

سلیمانی، بابایی و عطادخت (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند بین تاب‌آوری و پروفایل آشفتگی روان‌شناختی همبستگی منفی؛ بین پروفایل آشفتگی روان‌شناختی و سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و متغیرهای سبک‌های مقابله‌ای (هیجان‌مدار)، تاب‌آوری و جنسیت به‌خوبی توانستند پروفایل آشفتگی روان‌شناختی را پیش‌بینی کنند. همچنین نتایج نشان داد که میزان مؤلفه‌های پروفایل آشفتگی روان‌شناختی (افسردگی، اضطراب و استرس) در دانشجویان دختر و پسر به‌طور آماری متفاوت است؛ بنابراین با بهبود سبک‌های مقابله‌ای و افزایش سطح تاب‌آوری دانشجویان، میزان افسردگی، اضطراب و استرس کاهش می‌یابد.

مولایی یساولی و مولایی یساولی (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان داد، سبک فرزندپروری (آزادگذار) و سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی با تاب‌آوری رابطه منفی معنادار داشتند. همچنین، سبک فرزند پروری مقتدرانه و سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار با تاب‌آوری رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار و اجتنابی و سبک فرزند پروری آزاد‌گذار پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای متغیر تاب‌آوری بوده‌اند. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که به‌منظور افزایش میزان تاب‌آوری و سازگاری بیشتر دانش‌آموزان در زمان بروز تنش و فشارهای روانی باید به فراهم نمودن زمینه‌های تقویت سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه و سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار اقدام نمود.

روزگار (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان داد که بین تاب‌آوری و سبک‌های مقابله با استرس رابطه معنادار وجود دارد و بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی رابطه معنادار وجود دارد و همچنین بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی رابطه معنادار وجود دارد و بین سبک‌های مقابله با استرس (مسأله‌مدار، اجتناب‌مدار و هیجان‌مدار) و رضایت از زندگی رابطه معنی‌دار وجود دارد.

در نهایت خباز، بهجتی و ناصری (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند بین حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله با تاب‌آوری در نوجوانان همبستگی مثبت و معنادار است. همچنین حمایت اجتماعی و سبک مقابله مسأله‌محور قادر به پیش‌بینی تاب‌آوری است. با توجه به آنچه بیان شد بررسی ارتباط بین متغیرهای روان‌شناختی و آموزشی در دانشگاه کمک می‌کند تا نقش هر یک برای واکنش به استرس تحصیلی تعیین شود؛ بنابراین هدف پژوهش این است که آیا بین تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای با سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد؟

1. Min, Lee & Chae

۲. روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه بوعلی سینا در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ تشکیل می‌دهند که در مجموع ۲۳۷۸ نفر بودند. از این تعداد ۱۱۱۱ نفر دانشجوی پسر و ۱۲۶۷ نفر دانشجوی دختر بودند. به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی، با استفاده از جدول مورگان ۳۳۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد که از این تعداد ۱۵۵ نفر پسر (۴۶٫۸۲٪) و ۱۷۶ نفر دختر (۵۳٫۱۸٪) بودند. ورود افراد به پژوهش براساس رضایت و علاقه آن‌ها به همکاری با پژوهشگر بوده است و اجباری در همکاری و ادامه آن وجود نداشته است.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل موارد زیر بود:

۱- پرسشنامه تاب‌آوری کانر-دیویسون^۱ (۲۰۰۳): این پرسشنامه شامل ۲۵ گویه و ۵ عامل است: ۱- شایستگی / استحکام شخصی، ۲- اعتماد به‌خود، ۳- پذیرش مثبت تغییرات/ روابط ایمن، ۴- کنترل و ۵- معنویت. پرسشنامه در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت بین صفر (کاملاً نادرست) و چهار (همیشه درست) است. حداقل نمره در این مقیاس، صفر و حداکثر ۱۰۰ است. کیهانی و همکاران (۱۳۹۳) به کمک روایی هم‌زمان و روایی سازه به روش تحلیل عامل تأییدی، میزان روایی این مقیاس را در حد مطلوب گزارش کردند. همچنین آنان پایایی را به دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی اسپیرمن- براون، ۰/۶۶۹ و ۰/۶۶۵ محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس، ۸۶ صدم به‌دست آمده است.

۲- پرسشنامه سبک‌های یادگیری: فرآیند مطالعه دوام‌داری تجدیدنظر شده بیگز و همکاران (۲۰۰۱): این مقیاس برای شناسایی سبک‌های یادگیری ارائه شده است. این ابزار با استفاده از ۲۰ سؤال با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز نمره ۱ تا همیشه نمره ۵) سبک‌های عمیق و سطحی را ارزیابی می‌کند. سبک‌های یادگیری از چهار خرده مقیاس، انگیزه عمیق، راهبرد عمیق، راهبرد سطحی و انگیزه سطحی تشکیل شده است. پایایی و روایی این پرسشنامه در مطالعه تنها (۱۳۸۹) مورد تأیید قرار گرفته بود و پایایی خرده آزمون سبک سطحی ۰/۶۶ و سبک عمیق ۰/۶۲ بوده است (تنها، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس، ۸۲ صدم به‌دست آمده است.

۳- پرسشنامه راهبردهای مقابله‌اندلر و پارکر (۱۹۹۰): اندلر و پارکر (۱۹۹۰) این پرسشنامه را باهدف ارزیابی انواع سبک‌های مقابله‌ای افراد در موقعیت‌های استرس‌زا به سه صورت سبک‌های مقابله‌ای مسأله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی طراحی کردند. این مقیاس شامل ۴۸ گویه است که هر ۱۶ گویه به یکی از ابعاد مقابله مربوط است و پاسخ به هر سؤال براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) مشخص می‌شود. در ایران بهرامی

1. Connor-Davison resilience scale

(۱۳۷۶) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سبک‌های مقابله‌ای مسأله‌مدار، هیجان‌مدار، اجتنابی به ترتیب برای نمونه پسران ۰/۹۲، ۰/۸۲ و ۰/۸۵ و برای نمونه دختران ۰/۹۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آورد ه است. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس، ۷۹ صدم به دست آمده است.

۴- پرسشنامه عملکرد تحصیلی: دی لا فونته (۲۰۰۸) عملکرد تحصیلی را به‌عنوان ترکیبی از نتایج یادگیری در سه حوزه تعریف می‌کند: مفهومی، رویه‌ای و نگرشی؛ بنابراین یک عملکرد به سه زیرمجموعه تقسیم می‌شود: مفهومی (نمرات براساس امتحانات)، رویه‌ای (حضور در کلاس) و نگرش (مشارکت در کلاس و تلاش‌های داوطلبانه). پرسشنامه عملکرد تحصیلی در این پژوهش محقق ساخته هست که براساس سه بعد مذکور طراحی شده است. سطح اول براساس معدل، سطح دوم براساس میزان حضور در کلاس و سطح سوم براساس فعلیت دانشجو در کلاس سنجیده می‌شود. سطح دوم ۴ سؤال و سطح سوم ۴ سؤال دارد که براساس طیف لیکرت ۵ تایی (خیلی تا خیلی کم) طراحی شده است. در پژوهش حاضر روایی محتوایی با نظر متخصصان تأیید و میزان ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس، ۸۳ صدم به دست آمده است.

۳. یافته‌های پژوهش

در این بخش میانگین نمره کل افراد نمونه و انحراف معیار مؤلفه‌ها آورده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌ها

مؤلفه و زیرمؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
نمره کل تاب‌آوری	۷۸٫۵	۸٫۸۵
شایستگی / استحکام شخصی	۱۵٫۴۵	۲٫۲۱
اعتماد به غرایز / تحمل عواطف منفی	۱۵٫۷۸	۲٫۱۰
پذیرش مثبت تغییرات/ روابط ایمن	۱۵٫۴۵	۲٫۰۹
کنترل	۱۵٫۸۰	۲٫۲۸
معنویت	۱۶٫۰۵	۲٫۳۰
نمره کل راهبردهای مقابله‌ای	۱۷۸٫۴۸	۲۹٫۴۳
مسأله‌مدار	۵۹٫۹۹	۱۱٫۸۸
هیجان‌مدار	۵۸٫۸۲	۱۲٫۷۰
اجتنابی	۵۹٫۶۶	۹٫۹۷
زیرمؤلفه‌های سبک‌های یادگیری	۳۹٫۸۲	۵٫۲۳
سبک یادگیری عمیق	۳۸	۵٫۱۳
سبک یادگیری سطحی	۱۴٫۴۳	۲٫۵۳
زیرمؤلفه‌های عملکرد تحصیلی	۱۵٫۵۰	۱٫۶۸
مفهومی	۱۵٫۲۲	۱٫۹۶
رویه‌ای		
نگرش		

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، میانگین نمره کل افراد نمونه و انحراف معیار مؤلفه‌ها و زیر مؤلفه‌ها آورده شده است.

برای بررسی پیش‌شرط‌های انجام آزمون رگرسیون با استفاده از هیستوگرام یا نمودار P-P باقیمانده بررسی فرض نرمال بودن عبارت خطا مورد استفاده قرار گرفت که توزیع خطاها نرمال بود. برای تشخیص هم‌خطی نیز از ضریب تحمل یا تولرانس استفاده شد. نتایج نشان داد مقدار تولرانس متغیرهای پیش‌بین کمتر از ۰/۱ نیست؛ بنابراین از مفروضه چند هم‌خطی تخطی نشده است. به‌منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمون دوربین واتسون استفاده شد که نتایج نشان داد آماره دوربین واتسون برابر با ۲/۲۵ است که نشان از استقلال باقیمانده‌ها است؛ بنابراین فرض عدم وجود همبستگی بین خطاها پذیرفته می‌شود. با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های آزمون پارامتریک برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی همزمان استفاده شده است.

فرضیه ۱: بین ابعاد تاب‌آوری و سبک‌های یادگیری رابطه وجود دارد.

جدول ۲: همبستگی سبک‌های یادگیری با تاب‌آوری

سبک‌های یادگیری				متغیر
سبک عمیق		سبک سطحی		
همبستگی معنی‌داری	همبستگی معنی‌داری	همبستگی معنی‌داری	همبستگی معنی‌داری	
۰,۵۹۶	۰,۰۰۱	-۰,۲۸۹	۰,۰۰۱	تاب‌آوری
۰,۴۲۲	۰,۰۰۱	-۰,۲۱۳	۰,۰۰۱	شایستگی
۰,۴۲۳	۰,۰۰۱	-۰,۲۵۳	۰,۰۰۱	اعتماد به‌غرایز
۰,۵۰۳	۰,۰۰۱	-۰,۳۱۵	۰,۰۰۱	پذیرش مثبت تغییرات
۰,۵۳۰	۰,۰۰۱	-۰,۱۱۱	۰,۰۰۱	کنترل
۰,۵۱۵	۰,۰۰۱	-۰,۲۷۹	۰,۰۰۱	معنویت

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین تاب‌آوری با سبک عمیق ۰/۵۹۶ و همبستگی بین تاب‌آوری با سبک سطحی ۰/۲۸۹- هست که در همه مؤلفه‌ها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. همچنین بین همه زیر مؤلفه‌های تاب‌آوری و سبک‌های یادگیری نیز رابطه وجود دارد که در همه مؤلفه‌ها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند که در جدول مشخص شده است.

فرضیه ۲: بین ابعاد تاب‌آوری و راهبردهای مقابله وجود رابطه دارد.

جدول ۳: همبستگی سبک‌های مقابله‌ای با تاب‌آوری

سبک‌های مقابله‌ای				متغیر	
اجتنابی		هیجان‌مدار		مسأله‌مدار	
معنی‌داری	همبستگی	معنی‌داری	همبستگی	معنی‌داری	همبستگی
۰,۰۰۱	-۰,۴۱۴	۰,۰۰۱	۰,۴۲۵	۰,۰۰۱	۰,۵۹۰
۰,۰۰۱	-۰,۳۵۶	۰,۰۰۱	-۰,۴۰۵	۰,۰۰۱	۰,۴۴۶
۰,۰۰۱	-۰,۱۹۲	۰,۰۰۱	۰,۲۲۴	۰,۰۰۱	-۰,۳۸۳
۰,۰۰۱	-۰,۴۱۴	۰,۰۰۱	-۰,۳۲۲	۰,۰۰۱	۰,۵۲۸
۰,۰۰۱	-۰,۳۳۸	۰,۰۰۱	-۰,۳۸۳	۰,۰۰۱	۰,۴۷۱
۰,۰۰۱	-۰,۳۶۰	۰,۰۰۱	۰,۳۶۸	۰,۰۰۱	۰,۵۴۱

**معنی‌دار در سطح ۰/۰۱، *معنی‌دار در سطح ۰/۰۵

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین تاب‌آوری با سبک مسأله‌مدار ۰/۵۹۰ و همبستگی بین تاب‌آوری با سبک هیجان‌مدار ۰/۴۲۵ و همبستگی بین تاب‌آوری با سبک اجتنابی ۰/۴۱۴- هست که در همه مؤلفه‌ها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. همچنین بین همه زیر مؤلفه‌های تاب‌آوری و سبک‌های مقابله‌ای نیز رابطه وجود دارد که در همه مؤلفه‌ها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند که در جدول مشخص شده است.

فرضیه ۳: بین سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله وجود دارد.

جدول ۴: همبستگی سبک‌های یادگیری با سبک‌های مقابله‌ای

سبک‌های یادگیری				متغیر	
سبک سطحی		سبک عمیق			
معنی‌داری	همبستگی	معنی‌داری	همبستگی		
۰,۰۰۱	-۰,۱۴۳	۰,۰۰۱	۰,۳۶۹	مسأله‌مدار	زیر
۰,۰۰۱	۰,۰۴۱	۰,۰۰۱	-۰,۲۴۵	هیجان‌مدار	مؤلفه‌ها
۰,۰۰۱	-۰,۱۹۴	۰,۰۰۱	-۰,۵۷۹	اجتنابی	

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین سبک عمیق با سبک مسأله‌مدار ۰/۳۶۹ و همبستگی بین سبک عمیق با سبک هیجان‌مدار ۰/۲۴۵- و همبستگی بین سبک عمیق با سبک اجتنابی ۰/۵۷۹-؛ همبستگی بین سبک سطحی با سبک مسأله‌مدار ۰/۱۴۳- و همبستگی بین سبک سطحی با سبک اجتنابی ۰/۱۹۴- هست که در همه مؤلفه‌ها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. همبستگی بین سبک سطحی با سبک هیجان‌مدار ۰/۰۴۱ است که دارای همبستگی پایینی است.

فرضیه ۴: بین ابعاد تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری، راهبردهای مقابله و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول (۵): همبستگی تاب‌آوری و سبک‌های مقابله‌ای و سبک‌های یادگیری با عملکرد تحصیلی

عملکرد تحصیلی				متغیر		
نگرش		رویه‌ای		مفهومی		
معنی‌داری	همبستگی	معنی‌داری	همبستگی	معنی‌داری	همبستگی	
۰,۰۰۱	۰,۵۹۷	۰,۰۰۱	۰,۵۸۲	۰,۰۰۱	۰,۶۰۷	مؤلفه تاب‌آوری
۰,۰۰۱	۰,۳۸۶	۰,۰۰۱	۰,۳۶۷	۰,۰۰۱	۰,۴۲۴	شایستگی
۰,۰۰۱	۰,۵۲۹	۰,۰۰۱	۰,۴۰۰	۰,۰۰۱	۰,۵۰۲	اعتماد به غرایز
۰,۰۰۱	۰,۳۵۳	۰,۰۰۱	۰,۵۶۷	۰,۰۰۱	۰,۴۰۷	مؤلفه پذیرش تاب‌آوری مثبت تغییرات
۰,۰۰۱	۰,۵۳۶	۰,۰۰۱	۰,۴۹۷	۰,۰۰۱	۰,۵۳۳	کنترل
۰,۰۰۱	۰,۵۸۶	۰,۰۰۱	۰,۵۱۰	۰,۰۰۱	۰,۵۶۸	معنویت
۰,۰۰۱	۰,۲۷۳	۰,۰۰۱	۰,۳۹۸	۰,۰۰۱	۰,۴۳۳	مسأله مدار
۰,۰۰۱	۰,۲۴۶	۰,۰۰۱	۰,۲۱۸	۰,۰۰۱	۰,۳۰۸	هیجان مدار مقابله‌ای
۰,۰۰۱	۰,۲۱۱	۰,۰۰۱	۰,۱۹۳	۰,۰۰۱	۰,۲۵۱	اجتنابی
۰,۰۰۱	۰,۲۸۵	۰,۰۰۱	۰,۳۹۲	۰,۰۰۱	۰,۴۲۵	سبک عمیق
۰,۰۰۱	-۰,۱۱۳	۰,۰۰۱	-۰,۱۲۷	۰,۰۰۱	-۰,۱۴۰	سبک یادگیری سطحی

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین تاب‌آوری با بعد مفهومی ۰/۶۰۷ و همبستگی بین تاب‌آوری با بعد رویه‌ای ۰/۵۸۲ و همبستگی بین تاب‌آوری با بعد نگرش ۰/۵۹۷ هست که در همه مؤلفه‌ها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند (زیر مؤلفه‌ها نیز در جدول آمده است).

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین بعد مفهومی با سبک مسأله‌مدار ۰/۵۹۰ و همبستگی بین بعد مفهومی با سبک هیجان‌مدار ۰/۳۰۸؛ همبستگی بین بعد مفهومی با سبک اجتنابی ۰/۲۵۱ هست. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین بعد رویه‌ای با سبک مسأله‌مدار ۰/۳۹۸ و همبستگی بین بعد رویه‌ای با سبک هیجان‌مدار ۰/۲۱۸؛ همبستگی بین بعد رویه‌ای با سبک اجتنابی ۰/۱۹۳ هست. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین بعد نگرش با سبک مسأله‌مدار ۰/۲۷۳ و همبستگی بین بعد نگرش با سبک هیجان‌مدار ۰/۲۴۶؛ همبستگی بین بعد نگرش با سبک اجتنابی ۰/۲۱۱ هست.

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین بعد مفهومی با سبک عمیق $0/425$ و همبستگی بین بعد مفهومی با سبک سطحی $0/140-$ هست. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین بعد رویه‌ایی با سبک عمیق $0/392$ و همبستگی بین بعد رویه‌ایی با سبک سطحی $0/127-$ هست. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که همبستگی بین بعد نگرش با سبک عمیق $0/285$ و همبستگی بین بعد نگرش با سبک سطحی $0/113-$ هست. همه مؤلفه‌ها در سطح $0/01$ معنی‌دار هستند.

فرضیه ۵: تاب‌آوری، ابعاد سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله می‌توانند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

برای بررسی این موضوع که تا چه اندازه تاب‌آوری و سبک‌های مقابله‌ای و سبک‌های یادگیری می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند از رگرسیون خطی استفاده شد.

جدول ۶: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان جهت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مفهومی

متغیرها	Beta	t	P	R2	F	df	P
سبک عمیق	۰,۱۶۲	۲,۴۵	۰,۰۱۵	۰,۳۹	۳۱,۷۹	۶	۰,۰۰۱
سبک سطحی	۰,۰۱۵	۰,۳۰	۰,۷۶۱				
مسأله مدار	۰,۱۵۰	۲,۰۷	۰,۰۳۹				
هیجان مدار	۰,۰۳۴	۰,۵۲۳	۰,۵۹۵				
اجتنابی	-۰,۱۳۳	-۲,۰۲	۰,۰۴۴				
تاب‌آوری	۰,۴۶۷	۶,۷۸	۰,۰۰۱				

با توجه به تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان، سبک عمیق؛ مسأله‌مدار؛ راهبرد مقابله اجتنابی و تاب‌آوری پیش‌بینی کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی در بعد مفهومی می‌باشند که قادر به پیش‌بینی ۳۹ درصد واریانس متغیر عملکرد تحصیلی در بعد مفهومی است.

جدول ۷: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان جهت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی رویه‌ای

متغیرها	Beta	t	P	R2	F	df	P
سبک عمیق	۰,۱۴۳	۲,۱۱	۰,۰۳۵	۰,۳۶۸	۲۸,۶۸	۶	۰,۰۰۱
سبک سطحی	۰,۰۲۸	۰,۵۶۶	۰,۵۷۲				
مسأله مدار	۰,۲۱۱	۲,۸۶	۰,۰۰۵				
هیجان مدار	-۰,۰۸۷	-۱,۳۱	۰,۱۸۹				
اجتنابی	۰,۱۵۸	-۲,۳۴	۰,۰۲۰				
تاب‌آوری	۰,۴۸۳	۶,۸۸	۰,۰۰۱				

با توجه به تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان، سبک عمیق؛ مسأله‌مدار؛ راهبرد مقابله اجتنابی و تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی در بعد رویه‌ای می‌باشند که قادر به پیش‌بینی ۳۶ درصد واریانس متغیر عملکرد تحصیلی در بعد رویه‌ای است.

جدول ۸: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان جهت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در بعد نگرش

متغیرها	Beta	t	P	R2	F	df	P
سبک عمیق	-۰,۱۴۵	-۲,۱۷	۰,۰۳۱	۰,۳۸۳	۳۰,۵۱	۶	۰,۰۰۱
سبک سطحی	۰,۰۷۷	-۱,۵۸	۰,۱۱۵				
مسأله‌مدار	-۰,۱۹۰	-۲,۶۰	۰,۰۱۰				
هیجان‌مدار	۰,۰۵۴	۰,۸۲	۰,۴۰۸				
اجتنابی	۰,۰۷۱	۱,۰۶	۰,۲۸۸				
تاب‌آوری	۰,۷۶۵	۱۱,۰۴	۰,۰۰۱				

با توجه به تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان، سبک عمیق؛ مسأله‌مدار و تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی در بعد رویه‌ای می‌باشند که قادر به پیش‌بینی ۳۸ درصد واریانس متغیر عملکرد تحصیلی در بعد رویه‌ای هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری، سبک‌های یادگیری، راهبردهای مقابله‌ای و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. سبک عمیق؛ راهبرد مقابله مسأله‌مدار؛ اجتنابی و تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی در بعد مفهومی و ریه‌ای می‌باشند و در نهایت سبک عمیق؛ مسأله‌مدار و تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد تحصیلی در بعد رویه‌ای می‌باشند. نتایج این پژوهش با نتایج دی لا فونته (۲۰۱۷)؛ تمنایی فر و شاه میرزایی (۲۰۱۹)؛ مولایی یساولی و ولایی یساولی (۱۳۹۴)؛ روزگار (۱۳۹۱) و خباز، بهجتی و ناصری (۱۳۹۰) مبنی بر همبستگی تاب‌آوری تحصیلی با سبک مقابله‌ای همخوانی دارد. همچنین نتایج این پژوهش با نتایج رودریگز-فرناندز، روموس-دپاز و اکسپ-سایز (۲۰۱۸) مبنی بر اینکه تاب‌آوری به‌عنوان متغیر تعیین‌کننده روان‌شناختی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی هستند، همخوانی دارد. نتایج این پژوهش با نتایج اسکویل و همکاران (۲۰۰۹) مبنی بر رابطه منفی تاب‌آوری با سبک سطحی همخوانی دارد. از سوی دیگر تحقیقات نیز پشتوانه قوی برای رابطه منفی سبک سطحی با پیشرفت تحصیلی را نشان داده‌اند (دیسس، ۲۰۰۷؛ دی لا فونته، ۲۰۱۴) و رابطه بین تاب‌آوری و سبک‌های یادگیری نیز در تحقیقات تأیید شده است (دی لا فونته و همکاران، ۲۰۱۳). دی لا فونته نشان می‌دهد یک رابطه منفی بین سبک سطحی و یادگیری خودتنظیم نیز وجود دارد (دی لا فونته و همکاران، ۲۰۱۷). تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری و سلامت رابطه وجود داد و این امر می‌تواند زمینه‌ای

برای پیشرفت تحصیلی باشد (ویناکیا، ۲۰۱۲ و ویلاسانا و همکاران، ۲۰۱۶). در زمینه پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، نتایج این پژوهش با نتایج زاپاتا (۲۰۱۳) مبنی بر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی توسط سبک عمیق و نتایج دی لا فونته (۲۰۱۷) مبنی بر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس تاب‌آوری تحصیلی، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مقابله همخوانی دارد.

اگر دانشجویان از تاب‌آوری لازم جهت مقابله با استرس‌ها برخوردار باشند به‌خوبی می‌توانند با مشکلات و استرس‌ها کنار بیایند و در نتیجه عملکرد بهتری در تحصیل خواهند داشت (سعادت، اعتمادی و نیلفروشان، ۱۳۹۴). دانشجویانی که با مشکلات تحصیلی و عملکرد مواجه‌اند در شرایطی تنش‌زا به سر می‌برند. در این امر برخی دانش‌جویان در شرایط تنش‌زا عملکرد مناسب‌تری دارند و این امر می‌تواند ناشی از تاب‌آوری تحصیلی بالای این افراد باشد و این امر توجه جدی به تاب‌آوری تحصیلی را نشان می‌دهد. همچنین نتایج نشان داد دانشجویانی که از سبک یادگیری عمیق استفاده می‌کنند در عملکرد تحصیلی موفق‌ترند و رابطه مثبتی با تاب‌آوری تحصیلی را نیز نشان داده است؛ زیرا یادگیرنده با رویکرد عمقی در هنگام یادگیری برای خود سؤالاتی در مورد مطالب یادگیری مطرح می‌کند، همیشه برای فهمیدن موضوعات جالبی که در کلاس‌های مختلف موردبحث قرار می‌گیرد، با صرف اوقات فراغت در جهت هر چه بهتر فهمیدن آن‌ها تلاش می‌نماید، در اکثر کلاس‌ها با سؤالاتی در ذهن وارد کلاس می‌شود که می‌خواهد پاسخ داده شوند و جهت هر چه بهتر فهمیدن مطالب، اکثر مطالب پیشنهاد شده برای خواندن که مرتبط با سخنرانی‌های استاد در کلاس درس هستند را مرور می‌کند؛ بنابراین، به پیشرفت تحصیلی بهتری دست می‌یابد؛ اما در خصوص رابطه رویکرد سطحی با پیشرفت تحصیلی که رابطه‌ای معکوس و منفی است، به نظر می‌رسد حجم کاری بیش‌ازحد برنامه‌های درسی، باعث می‌گردد که دانشجویان به رویکرد سطحی تمایل پیدا نموده تا بتوانند ارزیابی‌های انجام شده را پشت سر گذارند (ویکرآماسینگا و ساماراسکا، ۲۰۱۱) و با مرور طوطی‌وار، باز تولید دانش و ترس از شکست در امتحانات، مطالب را مطالعه می‌نمایند و این امر موفقیت و عملکرد را پایین می‌آورد. در نتیجه با برنامه‌ریزی آموزشی درست می‌توان زمینه سبک یادگیری عمیق را فراهم آورد. آنچه از نتایج مشخص است در بین مؤلفه‌های ذکر شده سبک عمیق، مسأله‌مداری و تاب‌آوری در سه بعد عملکرد تحصیلی دارای نقش بسزایی می‌باشند و توجه جدی به آن‌ها در سیستم آموزشی باید مدنظر برنامه‌ریزان قرار گیرد. اگر بتوان دانشجویان را به سمت سبک‌های یادگیری عمیق و مسأله‌مدار سوق داد و تاب‌آوری تحصیلی را در آن‌ها تقویت کرد می‌توان عملکرد تحصیلی بهتری را برای آن‌ها انتظار داشت، در نتیجه می‌توان در مطالعات دیگر به دلایلی که باعث می‌شود دانشجویان به سمت سبک یادگیری عمیق، سبک مقابله‌ای مسأله‌مدار و تاب‌آوری کشیده شوند را موردبررسی قرار داد تا بتوان با برنامه‌ریزی درست در جهت ارتقا عملکرد تحصیلی، نتایج بهتری را به‌دست آورد. دانشجویان مقلدهای صرف در یادگیری نیستند، بلکه آن‌ها را باید با یادگیری‌های عمیق و مسأله‌مدار ربه‌رو کرد. هر چه افراد در یادگیری سطحی‌تر عمل کنند،

اقدام آن‌ها در موقعیت‌های مختلف نیز نتیجه‌ای جز عملی سطحی در پی نخواهد داشت. آنچه از نتایج تحقیق مشخص است این است که زمانی می‌توان عملکرد تحصیلی بهتری را انتظار داشت که دانشجویان بتوانند مساله آفرین باشند و بتوانند راه‌های مقابله با موقعیت‌های پیچیده را تمرین نمایند؛ سیستم آموزش عالی باید بتواند شایستگی‌های قرن ۲۱ را در دانشجویان پرورش دهد؛ لازمه این شایستگی‌ها آموزش پیچیدگی و قابلیت تغییر در لحظه است و این امر می‌تواند در گرو سبک‌های یادگیری عمیق و مسأله‌مدار باشد. دانش‌جویان را باید با موقعیت‌های مواجهه کرد که نیاز به استفاده از فکر و تأمل دارد و نباید آن‌ها را کودکان اشتباه گفت که نیاز به کمک بیشتری دارند.

منابع

- تنها، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی باورهای معرفت‌شناختی، سبک‌های یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم.
- خباز، محمود؛ بهجتی، زهرا و ناصری، محمد. (۱۳۹۰). «رابطه حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله، با تاب‌آوری در پسران نوجوان». *روان‌شناسی کاربردی*، ۵(۴)، ۱۰۸-۱۲۳.
- روزگار، زهرا. (۱۳۹۰). *رابطه بین تاب‌آوری و سبک‌های مقابله‌ای با استرس و رضایت از زندگی در دبیران زن آموزش‌وپرورش شهرستان شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، علوم اجتماعی، روانشناسی عمومی و میان‌رشته‌ای.
- سعادت، سجاده؛ اعتمادی، عذرا و نیلفروشان، پریسا. (۱۳۹۴). «رابطه تاب‌آوری و سبک‌های دل بستگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان». *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۷(۴)، ۴۶-۵۵.
- سلیمانی، اسماعیل؛ بابایی، کریم؛ عطادخت، اکبر. (۱۳۹۵). «بررسی نقش تمیزی تاب‌آوری روان‌شناختی و سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار و مسأله‌مدار در پیش‌بینی پروفایل آشفتگی روان‌شناختی دانشجویان و مقایسه آن براساس جنسیت». *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۶(۲)، ۲۳۴-۲۵۰.
- سماوی، سید عبدالوهاب؛ نجاریوریان، سمانه. (۱۳۹۸). «رابطه علی‌انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود-هدایتی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۴۷-۶۸.
- کیهانی، مهناز؛ تقوایی، داود؛ رجبی، ابوالفضل و امیرپور، برزو. (۱۳۹۳). «همسانی درونی و تحلیل عاملی تأییدی مقیاس تاب‌آوری کانر- دیویدسون در دانشجویان دختر پرستاری». *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۱۰)، ۸۵۶-۸۶۴.
- مصراآبادی، جواد؛ عرفانی آداب، الهام. (۱۳۹۳). «فرا تحلیل رابطه راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۲)، ۹۷-۱۱۸.
- مولایی یساولی، مهدی و مولایی یساولی، هادی. (۱۳۹۴). *پیش‌بینی تاب‌آوری براساس راهبردهای مقابله‌ای و سبک‌های فرزندپروری در دانش‌آموزان*. همایش بین‌المللی روانشناسی و فرهنگ زندگی، استانبول، موسسه سفیران فرهنگی مبین.
- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25.
- Álvarez Ramírez, L. Y. & Cáceres Hernández, L. (2010). "Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia)". *Psicología Iberoamericana*, 18(2), 37-46.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). "Relationship between resilience and self regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion". *Frontiers in psychology*, 8, 6-12.

- Baldwin, D. R., Jackson III, D., Okoh, I., & Cannon, R. L. (2011). "Resiliency and optimism: An African American senior citizen's perspective". *Journal of Black Psychology*, 37(1), 24-41.
- Bernejo, J. C. (2011). *Resiliencia [Resilience]*. Madrid: PPC.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.
- Biggs, J. B. (1988). *Approaches to learning and to essay writing, in Learning Strategies and Learning Styles*, ed R. Schmeck (New York, NY: Springer), 185–228.
- Biggs, J. (2001). "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning". *Higher Education*, 41(3), 221-238.
- Camarero, F., Martín, F., and Herrero, F. (2000). "Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. [Learning styles and strategies in university students]". *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cano, F. (2005). "Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance". *British journal of educational psychology*, 75(2), 203-221.
- Cuomo, C., Sarchiapone, M., Giannantonio, M. D., Mancini, M., & Roy, A. (2008). "Aggression, impulsivity, personality traits, and childhood trauma of prisoners with substance abuse and addiction". *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 34(3), 339-345.
- de la Fuente, J. (2015). *Competence of Learning, Study and Performance under Stress (CLSPS) Model. Self-help Guide for University Students, Graduates and Professional Examination Candidates*. Almería: Education & Psychology I+D+I, e-Publishing Series I+D+I.
- de la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C., & Artuch-Garde, R. (2017). "Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students". *Frontiers in psychology*, 8, 10-39.
- de la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Sollinas, G., & Fadda, S. (2015). "Improving mental Health through and online self-assessment and self-help e-Utility in university Students". *Progress in Education*, 33, 63-74.
- de la Fuente, J., Sander, P., and Putwain, D. (2013). "Relationship between undergraduate student confidence, approach to learning and academic performance: the role of gender". *J. Psychodidactics*, 18, 375-393.
- de la Fuente, J., Sander, P., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M., Garzón, A., and Fadda, S. (2017). *Combined effect of levels in personal self-regulation and regulatory teaching on meta-cognitive, on meta-motivational, and on academic achievement variables in undergraduate students*. *Front. Psychol.* 8:232.
- de la Fuente, J., Zapata, L., Vera, M. M., González-Torres, M. C., and Artuch, R. (2014). "Bullying, personal self-regulation, resilience, coping strategies and engagement-burnout: implications for an intervention with university students," in *Bullying, Prevalence, Psychological Impact, and Strategies Intervention*, ed P. Triggs (New York, NY: Nova Publisher), 91–107

- Diehm, R. A., & Lupton, M. (2012). "Approaches to learning information literacy: A phenomenographic study". *The Journal of Academic Librarianship*, 38(4), 217-225
- Diseth, Å. (2007). "Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity". *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- Edwards, T., Catling, J. C., & Parry, E. (2016). "Identifying Predictors of Resilience in Students". *Psychology teaching review*, 22(1), 26-34.
- Esquivel, J., Rodríguez, M., and Padilla, V. (2009). "Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva. [Learning approaches of nursing, engineering and sports organization students' motives and strategies]". *Rev. Pedagogía*, 30, 309-331.
- Folkman, S., and Moskowitz, J. T. (2004). "Coping pitfalls and promise". *Annu. Rev. Psychol*, 55, 745-774.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). "Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad". *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154.
- Gilmore, A. L. (2014). *A Cultural Examination of Hardiness: Associations with Self-Esteem, Wisdom, Hope, and Coping-Efficacy*.
- González-Torres, M. C., and Artuch-Garde, R. (2014). "Profiles of resilience and coping strategies in the university. Contextual and demographic variables". *Electr. J. Res. Educ. Psychol*, 12, 621-648.
- Gürten, E., Turan, S., & Senemoglu, N. (2013). The relationship between learning approaches of prospective teachers and their academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 8(5), 171-178.
- Hung, C. L. (2011). "Coping strategies of primary school teachers in Taiwan experiencing stress because of teacher surplus". *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(9), 1161-1173.
- Lazarus, RS. (2006). "Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer.
- Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios". *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits*. Cambridge University Press.
- McAllister, M. & Mc Kinnon, J. (2009). "The importance of teaching and learning resilience in the health disciplines. A critical review of the literature". *Nurse Education Today*, 29, 371-379.
- Min, J.; Lee, C. & Chae, J. (2014). "Resilience Moderates the Risk of Depression and Anxiety Symptom Son Suicidal Ideation in Patients with Depression and/or Anxiety Disorders". *Comprehensive Psychiatry*, 14(2), 38-49.
- Paolo, S.; Cristina, C.; Liliana, D.; Claudia, C.; Sara, P.; Gabriella, D. E.; Ilaria, R., Alberto, C., & Alessandro, R. (2015). "Resilience and coping in trauma spectrum symptoms prediction: A structural equation modeling approach". *Journal of Personality and Individual Differences*, 77, 55-61
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., and Yohanna, J. (2016). "Schoolrelated outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in

- students: a systematic review of research from 1990 to 2015". *School Ment. Health*, 8, 7-43.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J., and Martínez, M. (2012). "Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. [Anxiety over examinations and Coping styles against academic stress in university students]". *Anales Psicol.* 28, 89-96.
- Pintrich, P. R. (2002). "The role of meta-cognitive knowledge in learning, teaching, and assessing". *Theory Pract.* 41, 219-225.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Axpe-Saez, I. (2018). The Role of Resilience and Psychological Well-Being in School Engagement and Perceived Academic Performance: An Exploratory Model to Improve Academic Achievement. In *Health and Academic Achievement*. IntechOpen.
- Tamannaefar, M., & Shahmirzaei, S. (2019). "Prediction of Academic Resilience Based on Coping Styles and Personality Traits". *Practice in Clinical Psychology*, 7(1), 1-10.
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., and Ruiz, M. (2016). "A model for assessing coping and its relation to resilience in adolescence from the perspective of "person-situation interaction". *Pers. Individ. Dif.* 98, 250-256.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M., & Remor, E. (2012). "Resiliencia, percepción de enfermedad, creencias y afrontamiento espiritual-religioso en relación con la calidad de vida relacionada con la salud en enfermos crónicos colombianos". *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 366-377.
- Wickramasinghe, D. P., & Samarasekera, D. N. (2011). "Factors influencing the approaches to studying of preclinical and clinical students and postgraduate trainees". *BMC Medical Education*, 11(1), 1-7.
- Zapata, L. (2013). *Personal Self-Regulation, Learning Approaches and Coping Strategies in University Teaching-Learning Processes with Stress*. Unpublished International Doctoral Thesis. University of Almería.