

نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان *

The Role of Academic Self-Efficacy and Achievement Goals in Level of Stress, Anxiety, and Depression of University Students *

Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D.

Hemin Khezriazar, M.Sc.

Javad Amani M.Sc.

Ehsan Malahmadi M.Sc.

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی **

همین خضری آذر **

جواد امانی **

احسان مال احمدی **

Abstract

This research aimed at studying the relationship between academic self-efficacy and achievement goals and level of stress, anxiety and depression. 306 undergraduate male students who were selected cluster randomly, responded the Achievement Goals Questionnaire (Midgley et. al., 2000), Loewenthal (1996) Academic Self-Efficacy and DASS. Data analysis was performed using correlation, regression analysis and analysis of variance. The results indicated that performance-approach and performance-avoidance goals had a significant positive relationship with the stress, anxiety and depression among participants. Academic self-efficacy and mastery goals were also correlated negatively with anxiety, stress and depression. Regression analysis showed that academic self-efficacy could predict stress, anxiety and depression among university students. Performance-approach goals could predict stress and mastery and performance-approach goals could predict anxiety and depression. No significant difference was found among university students by their field of study in terms of stress, anxiety and depression. In general, it can be concluded that stress, anxiety and depression of university students are influenced by their academic self-efficacy and achievement goals.

Keywords: achievement goals; academic self-efficacy; stress; anxiety; depression.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت با تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان است. بدین منظور ۳۰۶ دانشجوی پسر دوره کارشناسی دانشگاه تهران که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده بودند به «پرسشنامه اهداف پیشرفت» میگلی و همکاران (۲۰۰۰)، «مقیاس خودکارآمدی تحصیلی» لوونتال (۱۹۹۶) و «مقیاس تنیدگی، اضطراب و افسردگی» پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها به کمک ضریب همبستگی، تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس انجام شد. نتایج نشان می‌دهد که اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد همبستگی مثبت و معنی‌دار با تنیدگی، اضطراب و افسردگی دارند. همچنین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف تبحری با تنیدگی، اضطراب و افسردگی همبستگی منفی و معنی‌دار دارند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان است. اهداف اجتناب-عملکرد قادر به پیش‌بینی تنیدگی و اهداف تبحری و اهداف رویکرد-عملکرد قادر به پیش‌بینی اضطراب و افسردگی دانشجویان هستند. تفاوت معناداری میان دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی در تنیدگی، اضطراب و افسردگی مشاهده نشد. بطور کلی می‌توان نتیجه گرفت که تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان تحت تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفتشان قرار دارد.

کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی، اضطراب، افسردگی

* Faculty of Psychology and Education, Tehran University, I.R. Iran. ✉Email: mglavasani@yahoo.com,

* دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۶/۱۱ تصویب نهایی: ۱۳۸۹/۴/۲۰
** دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

دانشجویان هر جامعه، نیروی انسانی و سازندگان فردای آن جامعه هستند از این رو «سلامت روانی» آنان اهمیت زیادی برای جامعه دارد. وجود مشکلات روانی و اختلالات روانپزشکی در امور آموزشی دانشجویان تأثیر جدی داشته، افت تحصیلی و گاهی ترک تحصیل را به دنبال دارد (رفعتی و همکاران، ۱۳۸۴). این گروه به دلیل شرایط سنی و موقعیت خاص اجتماعی در معرض تنیدگی‌های فراوان می‌باشند. تنیدگی‌های گوناگون با تأثیر منفی‌ای که بر مقابله فردی و اجتماعی شخص اعمال می‌کنند، باعث کاهش مقاومت فرد می‌گردند و در دراز مدت اثرات ناخوشایندی بر بهداشت جسمانی و روانی دانشجو می‌گذارند. مشخص شده است تنیدگی می‌تواند باعث اختلال در عملکرد و سازگاری، بیماری‌های جسمانی و روانی و پایین آمدن «کیفیت زندگی»^۱ دانشجویان، منجر گردد (ریان و تویبل، ۲۰۰۰).

رافائل^۲ (۱۹۹۳) بیان کرد که «اضطراب»^۳ و «افسردگی»^۴ عمده ترین مسائل سلامت روان هستند (به نقل از کیم، ۲۰۰۳). /شکائی (۱۳۷۴) نیز در تحقیقی که در دانشگاه شیراز انجام داد، به این نتیجه رسید که «افسردگی» در درجات مختلف شایعترین مشکل و «اضطراب» بعد از آن و «خصومت» و «پرخاشگری» در دسته سوم شایعترین مشکلات بهداشت روان دانشجویان بوده است. «اضطراب» احساس ناراحتی مبهم توأم با دلهره است که در پاسخ به تحریکات داخلی و خارجی ایجاد شده و به علایم شناختی، عاطفی، فیزیکی و رفتاری منجر می‌گردد (بوید، ۲۰۰۲). اضطراب کارکردهای روزانه فرد را مختل کرده و در روند تفکر، تمرکز و یادگیری شخص نیز اختلال ایجاد می‌کند (لازاروس و کرس، ۱۹۹۰). افسردگی نیز یکی دیگر از شایع ترین اختلالات روانپزشکی است که محدود به زمان و مکان و شخص خاصی نیست و همه اقشار و طبقات جامعه را از فقیر، غنی، بی سواد، باسواد، کارگر، کشاورز، دانشجو و استاد در بر می‌گیرد (هاشمی محمدآباد، حسینی و شهامی، ۱۳۸۲).

شیوع افسردگی در میان دانشجویان از ۱۰/۵۴ درصد تا ۶۲/۹ درصد تخمین زده شده است (ترابی، ۱۳۷۶). در مطالعاتی که انجام شده میزان شیوع افسردگی در دانشجویان دانشگاه یاسوج ۳۵/۶ درصد (هاشمی محمد آباد و همکاران، ۱۳۸۲)، در

دانشجویان دانشگاه ایلام ۶۰/۷ درصد (ترابی، ۱۳۷۶)؛ از خفیف تا شدید گزارش شده است همچنین در پژوهش دیگری که در بین دانشجویان دانشگاه تربیت مدرس انجام شد میزان افسردگی در بین دانشجویان ۵۱/۶ درصد، اضطراب ۳۹/۵ درصد و تنیدگی ۷۱/۷ درصد (آدریانی و همکاران، ۱۳۸۶) گزارش شد. میچالوس^۵ (۱۹۹۱) گزارش کرد که ۳۰ درصد دانشجویان کره‌ای اضطراب را تجربه کرده‌اند، و ۴۸ درصد آنها در زندگی روزمره احساس افسردگی داشته‌اند (به نقل از کیم، ۲۰۰۳).

بنابراین شناسایی علل و عوامل مؤثر بر تنیدگی، اضطراب و افسردگی در بین دانشجویان ضروری به نظر می‌رسد.

«باورهای خودکارآمدی»^۶ از جمله عواملی هستند که می‌توانند روی سلامت افراد تأثیرات مثبت و منفی پر جای گذارند. خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) است و به قضاوت اشخاص درباره توانایی خود برای سازماندهی افکار، احساسات و اعمال برای ایجاد نتایج مطلوب اشاره دارد. «خودکارآمدی تحصیلی»^۷ به طور خاص به اطمینان در انجام تکالیف تحصیلی از قبیل خواندن متن کتابها، پرسیدن سؤال در کلاس، و آمادگی برای امتحانات اشاره دارد (سولبرگ، اوبرین، ویلاریل، کانل، داویس، ۱۹۹۳).

مطابق با نظریه شناختی اجتماعی، «خودکارآمدی» تعیین کننده اصلی در افکار، احساسات، و رفتار در موقعیت‌های تنیدگی‌زا است (ترنر، ارسک و کمپ، ۲۰۰۵) و نقش حیاتی در خودتنظیمی حالت‌های عاطفی بازی می‌کند (موریس، ۲۰۰۲). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند شکستشان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم؛ در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکستشان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین، ۲۰۰۸). ناتوانی در مهار وقایع تأثیر گذار و شرایط اجتماعی که به صورت معنی داری بر زندگی افراد تأثیر می‌گذارند می‌توانند احساس پوچی و اندوهگینی و همچنین اضطراب را بوجود آورد (موریس، ۲۰۰۲). پس منطقی است نتیجه‌گیری شود که عوامل تنیدگی باید بیشترین تهدید برای افرادی باشد که اطمینان پایین تری در انجام تکالیفشان دارند (لو، سیو، کوپر، ۲۰۰۵). نظریه شناختی فرض می‌کند یک ارتباط منفی قوی بین خودکارآمدی و تنیدگی وجود دارد و یافته‌های تجربی نیز این از این نظریه حمایت می‌کنند (زاجاکوا، لینچ و اسپنشید، ۲۰۰۵).

خودکارآمدی تحصیلی بالاتر باعث تنیدگی تحصیلی پایین‌تر و سلامت هیجانی و روانشناختی می‌شود (سولبرگ و همکاران، ۱۹۹۸). برای مثال در میان دانشجویان آمریکای لاتین همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی ۰.۵۸- گزارش شده است (سولبرگ و ویلاررئال، ۱۹۹۷، به نقل از تورس و سولبرگ؛ ۲۰۰۱).

همچنین بندورا (۱۹۹۷) بیان کرد که خودکارآمدی پایین باعث احساس افسردگی و اضطراب می‌شود (موریس، ۲۰۰۲). گادیانو و هربرت (۲۰۰۳) بر این باورند که اضطراب یک حالت هیجانی است و به دنبال ارزیابی اطلاعات در باره رویداد تهدید کننده یا ادراک توانایی شخصی برای رویارویی با آن پدید می‌آید. اگر یک رویداد فراتر از توانایی رویارویی شخصی ادراک شود، ناتوانی ضمنی برای رویارویی مؤثر با آن رویداد می‌تواند حالت اضطراب را در پی داشته باشد (بندورا، ۱۹۹۷ به نقل از خیر و همکاران، ۱۳۸۷).

مطالعات کامونیان (۱۹۸۹)، هرنبرگ، کوکس، و کوپمان (۱۹۹۱)، بندورا، پاسترول باربارانیلی و کاپارا (۱۹۹۹) نشان داد که بین خودکارآمدی و افسردگی ارتباط منفی وجود دارد. یعنی خودکارآمدی پایین‌تر با سطوح بالاتر افسردگی رابطه دارد. وقتی که مردم با موقعیتی که دارای معیارهای شایستگی بالایی است روبرو می‌شوند احساس پایین خودکارآمدی ممکن است باعث خلق افسرده و پیش‌بینی هراس شود. آندرسون و همکاران (۱۹۹۵)، نیکولز^۱ و اصغری (۲۰۰۶) و رحمان و همکاران (۲۰۰۵) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که باورهای خودکارآمدی با افسردگی رابطه دارد (به نقل از ساردا، نیکولاس، آسگاری و پیمنتا، ۲۰۰۹).

موریس و همکاران (۲۰۰۱ و ۲۰۰۱) و کیم (۲۰۰۳) نیز به این نتیجه رسید که باورهای خودکارآمدی با افسردگی و اضطراب رابطه دارند. خودکارآمدی نقش میانجی در کاهش نشانه‌های افسردگی ایفا می‌کند و اضطراب و افسردگی افراد، با افزایش و تقویت باورهای خودکارآمدی کاهش می‌یابد.

از طرف دیگر نظریه اهداف پیشرفت چارچوبی برای فهم دلایل درگیری افراد در رفتارهای مرتبط با پیشرفت فراهم می‌کند (بارون، ایوانس، بارانیک، سرپیل، باوینگر، ۲۰۰۶). این نظریه به‌ویژه میل برای رشد، موفق شدن یا نشان دادن شایستگی در یک فعالیت را منعکس می‌کند (اوکان، فایر هولم، کارولی، روهلمان، نیوتن، ۲۰۰۶).

تحقیقات از سه نوع «اهداف پیشرفت»^۹ بحث می‌کنند که عبارتند از: «اهداف تبحری»^{۱۰}، «اهداف رویکرد- عملکرد»^{۱۱} و «اهداف اجتناب- عملکرد»^{۱۲} (مک‌گریگور و الیوت، ۲۰۰۲) افرادی که اهداف تبحری دارند بر فهم، اکتساب مهارت، تسلط بر تکلیف و رشد شایستگی تمرکز می‌کند. افرادی که اهداف رویکرد- عملکرد دارند بر نشان دادن شایستگی و بدست آوردن قضاوت‌های مطلوب تمرکز می‌کنند در صورتی که اهداف اجتناب- عملکردی بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب تمرکز می‌کنند (گونیدا، وولالا، کیوسوگلو، ۲۰۰۹). چارچوب اهداف پیشرفت فرض می‌کند که تفاوت افراد در انتخاب اهداف متنوع با رفتارهای پیشرفتشان مرتبط است و این تفاوتها با نتایج هیجانی، انگیزشی، شناختی و رفتاری مرتبطند (بورو و هاول، ۲۰۰۹).

اگر چه تحقیقات زیادی ارتباط بین اهداف پیشرفت و طیف وسیعی از نتایج مرتبط آموزشی را بررسی می‌کنند، توجه نسبتاً کمتری به متغیرهای روانشناختی شده است (آکین، ۲۰۰۸). دوئک و لگت (۱۹۸۸)؛ لنینبرینک، ریان و پیتتریچ (۱۹۹۹)، دیکمن (۱۹۹۸) و سیدریس (۲۰۰۵) رابطه مثبتی بین اهداف تبحری و عواطف مثبت و فقدان عواطف منفی را گزارش کردند. دانش‌آموزان با اهداف تبحری تکالیف مشکل را به عنوان فرصتی برای تبحر و یادگیری می‌دانند در این حالت دانش‌آموزان اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه می‌کنند زیرا آنها احساس تهدید با تکالیف مشکل نمی‌کنند. رابطه اهداف رویکرد- عملکرد با عواطف و هیجان مشخص نیست و نتایج متناقضی در این زمینه وجود دارد. از سطوح پایین ارتباط اهداف رویکرد- عملکرد با عواطف مثبت (الیوت و دوئک، ۱۹۸۸) عدم ارتباط (روزر و همکاران، ۱۹۹۶) تا سطوح بالای رابطه با عواطف مثبت (الیوت و دوئک، ۱۹۸۸) گزارش شده است. مطابق با دوئک و لگت (۱۹۸۸) نیز دانش‌آموزان با اهداف عملکردی که احساس ترس از شکست دارند، هنگام روبرو شدن با تکالیف مشکل دچار اضطراب و افسردگی می‌شوند. مطالعه ترنر و همکاران (۱۹۹۸)؛ الیوت و مک‌گریگور (۱۹۹۹)؛ دیکمن (۱۹۹۸)؛ اسکالویک (۱۹۹۷)؛ لنینبرینک، ریان و پیتتریچ (۱۹۹۹) نیز نشان داد که رابطه مثبت اهداف رویکرد- عملکرد و عواطف منفی وجود دارد. اما سیدریس (۲۰۰۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که رابطه منفی بین اهداف رویکرد- عملکرد و اضطراب و افسردگی وجود

دارد و اهداف اجتناب - عملکرد رابطه مثبت با اضطراب و افسردگی دارد. آکین (۲۰۰۸) بیان کرد که هیچ پژوهشی رابطه بین اهداف پیشرفت و تنیدگی را بررسی نکرده است و در پژوهش خود به این نتیجه رسید که اهداف تبحری پیش بینی کننده منفی از تنیدگی و اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد پیشگویی کننده مثبت از تنیدگی هستند. بنابر این با توجه به اینکه مشکلات روانی و اختلالات روانپزشکی در امور آموزشی دانشجویان تأثیر جدی داشته، افت تحصیلی و گاهی ترک تحصیل را به دنبال دارد و همچنین اهمیت متغیرهای خودکارآمدی و اهداف پیشرفت در هیجان‌ات و در نتیجه پیشرفت تحصیلی و محدود تحقیقات انجام شده در این زمینه پژوهش حاضر در پی «وارسی رابطه اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان» است.

● روش

○ «جامعه آماری» این پژوهش کلیه دانشجویان پسر دوره کارشناسی دانشگاه تهران می‌باشند که ۳۲۰ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به قابل استفاده نبودن برخی از پرسشنامه‌ها در تحلیل نهایی پرسشنامه ۳۰۶ نفر مورد تحلیل قرار گرفت.

○ ابزار

□ الف. «پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت»^{۱۳} برای سنجش اهداف پیشرفت دانشجویان از پرسشنامه میگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۱۴ گویه است که بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه ای (کاملاً غلط تا خیلی درست) است تنظیم شده است. این پرسشنامه ۳ خرده مقیاس دارد که عبارتند از: «اهداف تبحری»، «اهداف رویکرد-عملکرد» و «اهداف اجتناب - عملکرد». ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در مطالعه صورت گرفته توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۷۴ گزارش شده و در پژوهش حاضر برای خرده مقیاس اهداف تبحری ۰/۸۹، اهداف رویکرد-عملکرد ۰/۸۸ و برای اهداف اجتناب-عملکرد ۰/۸۴ بدست آمد.

□ ب. «مقیاس خودکارآمدی تحصیلی»^{۱۴} برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس لوونثال^{۱۵} (۱۹۹۶) استفاده شد. این ابزار متشکل از ۱۰ ماده است. سؤالها بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم «۱» تا کاملاً موافقم «۷» تنظیم شده است. مشخصه‌های روان‌سنجی این مقیاس در پژوهش مکی‌پرووی و بانتینگ (۲۰۰۲) تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ۳ ماده آن حذف گردید که با حذف ۳ ماده ضریب قابلیت اعتماد آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد. همچنین برای اعتبار سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های بدست آمده $AGFI=0/98$ ، $GFI=0/99$ ، $RMSEA=0/02$ نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده‌ها دارد.

□ ج. «مقیاس تنیدگی، اضطراب و افسردگی»^{۱۶} (DASS) برای سنجش اضطراب، تنیدگی و افسردگی از «مقیاس تنیدگی، اضطراب و افسردگی» که به وسیله لووی بند در ۱۹۹۵ طراحی شد، استفاده گردید. این ابزار متشکل از ۴۲ ماده خودگزارش دهی است که ۱۴ سؤال تنیدگی، ۱۴ سؤال اضطراب و ۱۴ سؤال افسردگی را می‌سنجند. سؤالها بر اساس مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای از اصلاً (۰) تا خیلی زیاد (۳) تنظیم شده است. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس توسط لووی بند و لووی بند برای «تنیدگی» ۰/۸۴، «اضطراب» ۰/۸۴ و «افسردگی» ۰/۹۱ گزارش شد (افضلی و همکاران، ۱۳۸۶). در اعتباریابی فرم فارسی این مقیاس توسط افضلی و همکاران (۱۳۸۶) در مورد یک نمونه ۴۰۰ نفری آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس افسردگی ۰/۹۱، اضطراب ۰/۸۴ و تنیدگی ۰/۸۴ به دست آمد که نشانه همسانی درونی بالای مقیاس است. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس تنیدگی ۰/۹۵، اضطراب ۰/۹۱ و افسردگی ۰/۹۴ به دست آمد. برای تجزیه تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام و تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. این تحلیل‌ها بوسیله نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ انجام گرفت.

• نتایج

برای بررسی رابطه بین «اهداف پیشرفت»، «خودکارآمدی تحصیلی»، «تنیدگی»، «اضطراب» و «افسردگی» ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش در جدول ۱

ارائه شده‌اند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	تنبیدگی	۱					
۲	اضطراب	۰/۸۳**	۱				
۳	افسردگی	۰/۸۶**	۰/۷۷**	۱			
۴	رویکرد-عملکرد	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۰/۱۹**	۱		
۵	تبحری	-۰/۱۱*	-۰/۱۹**	-۰/۲۲**	۰/۳۰**	۱	
۶	اجتناب-عملکرد	۰/۱۹**	۰/۱۸**	۰/۱۱*	۰/۸۰**	۰/۴۱**	۱
۷	خودکارآمدی	-۰/۲۸**	-۰/۳۲**	-۰/۳۳**	-۰/۰۰۸	۰/۵۲**	۰/۱

**p<0/01 *p<0/05

همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد، «اهداف رویکرد-عملکرد» با تنبیدگی ($p<0/01$)، اضطراب ($r=0/22, p<0/01$) و افسردگی ($r=0/19, p<0/01$) همبستگی مثبت و معنی داری دارد. «اهداف اجتناب-عملکرد» نیز با تنبیدگی ($r=0/19, p<0/01$)، اضطراب ($r=0/18, p<0/01$) و افسردگی ($r=0/11, p<0/05$) همبستگی مثبت و معنی داری دارد. همچنین «خودکارآمدی تحصیلی» با تنبیدگی ($r=-0/28, p<0/01$)، اضطراب ($r=-0/32, p<0/01$) و افسردگی ($r=-0/33, p<0/01$) همبستگی منفی و معنی داری دارد. افزون بر آن «اهداف تبحری» نیز با تنبیدگی ($r=-0/11, p<0/05$)، اضطراب ($r=-0/19, p<0/01$) و افسردگی ($r=-0/22, p<0/01$) همبستگی منفی و معنی داری را نشان می‌دهد.

برای پیش بینی تنبیدگی، اضطراب و افسردگی از روی متغیرهای اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی از سه رگرسیون چندگانه با روش گام به گام استفاده شده است. در تحلیل رگرسیون تنبیدگی، در گام اول متغیر خودکارآمدی تحصیلی و در گام دوم اهداف اجتناب-عملکرد وارد معادله شدند و معناداری خود را در طی دو گام حفظ کرده در معادله باقی ماندند. بقیه متغیرها چون به سطح معناداری نرسیدند، از معادله خارج شدند. همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود.

جدول ۲- نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام استرس از روی متغیرهای اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی

df	F	B	ΔR^2	R^2	متغیر پیش بین
۱،۳۰۴	۲۵/۰۴***	-۰/۳	۰/۰۷۶	۰/۰۷۶	۱- خودکارآمدی تحصیلی
۲،۳۰۳	۲۲/۰۵***	۰/۲۳	۰/۰۵۱	۰/۱۲۷	۲- اهداف اجتناب - عملکرد

***p<0/001

خودکارآمدی تحصیلی ۷/۶ درصد از تغییرات تنیدگی را تبیین می‌کند و اهداف رویکرد- اجتناب ۵/۱ درصد از واریانس تنیدگی را تعیین می‌کند. این دو متغیر در مجموع ۱۲/۷ درصد از تغییرات تنیدگی را تبیین می‌کنند. بر اساس یافته‌های جدول اهداف تبحری و اهداف رویکرد-عملکرد توانایی پیش بینی تنیدگی را ندارند. برای پیش بینی اضطراب از روی متغیرهای اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، در گام اول خودکارآمدی تحصیلی، در گام دوم اهداف رویکرد- عملکرد و در گام سوم اهداف تبحری وارد تحلیل رگرسیون شدند و معناداری خود را در طی سه گام حفظ کردند. بقیه متغیرها چون به سطح معناداری نرسیده اند، از تحلیل خارج شدند. جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون اضطراب از روی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام اضطراب از روی متغیرهای خودکارآمدی و اهداف پیشرفت

df	F	B	ΔR^2	R^2	متغیر پیش بین
۱،۳۰۴	۳۴/۶۳***	-۰/۲۴	۰/۱۰۲	۰/۱۰۲	۱- خودکارآمدی تحصیلی
۲،۳۰۳	۳۰/۶۳***	۰/۳	۰/۰۶۶	۰/۱۶۸	۲- اهداف رویکرد- عملکرد
۳،۳۰۲	۲۲/۶***	-۰/۱۵	۰/۰۱۵	۰/۱۸۳	۳- اهداف تبحری

***p<0/001

بر اساس یافته‌های جدول ۳، «خودکارآمدی تحصیلی» ۱۰/۲ درصد از تغییرات اضطراب را تعیین می‌کند. اهداف رویکرد-عملکرد ۶/۶ درصد و اهداف تبحری ۱/۵ درصد از تغییرات اضطراب را پیش بینی می‌کنند. در مجموع، این سه متغیر قادر به پیش بینی ۱۸/۳ درصد از واریانس اضطراب هستند. برای پیش بینی «افسردگی» از روی متغیرهای اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، در گام اول خودکارآمدی تحصیلی، در گام دوم اهداف رویکرد- عملکرد و در گام سوم اهداف تبحری وارد معادله شدند و معناداری خود را در هر سه گام حفظ

کردند. متغیرهای دیگر چون به سطح معناداری نرسیدند، از معادله خارج شدند. جدول ۴ نتایج رگرسیون گام به گام را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام اضطراب از روی متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت

متغیر پیش بین	R ²	ΔR ²	B	F	df
۱- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۰۷	۰/۱۰۷	-۰/۲۴	۳۶/۳۷***	۱،۳۰۴
۲- اهداف رویکرد عملکرد	۰/۱۴۲	۰/۰۳۶	۰/۲۴	۲۵/۱۵***	۲،۳۰۳
۳- اهداف تبحری	۰/۱۶۲	۰/۰۱۹	-۰/۱۷	۱۹/۳۳***	۳،۳۰۲

***p<0/001

بر اساس یافته‌های جدول ۴، خودکارآمدی تحصیلی به تنهایی ۱۰/۷ درصد از واریانس «افسردگی» را تعیین می‌کند. اهداف رویکرد- عملکرد ۳/۶ درصد و اهداف تبحری ۱/۹ درصد از تغییرات افسردگی را پیش بینی می‌کنند. این سه متغیر در مجموع توانایی پیش بینی ۱۶/۲ درصد از تغییرات افسردگی را دارند.

از آزمون تحلیل واریانس یک راهه جهت بررسی تاثیر رشته تحصیلی بر تنیدگی، اضطراب و افسردگی استفاده شد. تفاوت بین سه رشته تحصیلی (علوم انسانی، علوم پایه و فنی) معنادار نیست. یعنی بین این سه گروه از لحاظ میزان «اضطراب» ($F=0/66$) و «تنیدگی» ($p=0/518$ و $F=1/376$) و «افسردگی» ($p=0/254$ و $F=0/395$) و $p=0/674$) تفاوتی وجود ندارد.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر بررسی اثر اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر تنیدگی، اضطراب و افسردگی است. یافته‌های پژوهش نشان داد که «خودکارآمدی تحصیلی» و «اهداف رویکرد-اجتنابی» توان پیش بینی تنیدگی را دارند. و این دو عامل با همدیگر در مجموع ۱۲/۷ درصد از واریانس تنیدگی را تبیین می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های زاجاکو، لینچ و اسپنشید (۲۰۰۵)؛ سولبرگ و همکاران (۱۹۹۸)؛ سولبرگ و ویلازرنال (۱۹۹۷) و آکین (۲۰۰۸) همخوانی دارد. همانطور که لو، سیو، کوپر (۲۰۰۵) بیان کردند عوامل تنیدگی باید برای افرادی تهدید کننده باشد که اطمینان کمتری نسبت به خودشان در انجام تکالیفشان داشته باشند.

○ یافته‌های پژوهش نشان داد که «خودکارآمدی تحصیلی»، «اهداف تبحری» و «اهداف رویکرد - عملکرد» قادر به پیش‌بینی «اضطراب» دانشجویان هستند. عامل خودکارآمدی تحصیلی، اهداف تبحری و اهداف رویکرد - عملکرد در مجموع ۱۸/۳ درصد از واریانس اضطراب دانشجویان را تبیین می‌کنند. یافته‌های بدست آمده در رابطه با اثر خودکارآمدی، اهداف تبحری و اهداف رویکرد - عملکرد بر اضطراب با نتایج پژوهش‌های کیم (۲۰۰۲)؛ موریس و همکاران (۲۰۰۱ و ۲۰۰۱)؛ سیدریس (۲۰۰۵)؛ آکین (۲۰۰۸)؛ دوئک و لگت (۱۹۸۸)؛ ترنر و همکاران (۱۹۸۸) و پیکران، ایوت و مایر (۲۰۰۹) مطابقت دارد. و نشان می‌دهد که رابطه منفی بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف تبحری با اضطراب وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه خودکارآمدی بالاتر باشد میزان اضطراب پایین‌تر است و دانشجویانی که اهداف تبحری دارند اضطراب کمتری دارند. اما یافته‌های پژوهش در رابطه با اهداف رویکرد-عملکرد با نتایج پژوهش‌های سیدریس (۲۰۰۵) همخوان نیست. در پژوهش حاضر اثر اهداف رویکرد-عملکرد بر اضطراب مثبت است. به عبارت دیگر، دانشجویان با اهداف رویکرد-عملکرد اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند. این نتیجه قابل انتظار است، که دانشجویان با اهداف رویکرد-عملکرد که بر پیشی گرفتن و برتر بودن از دیگران توجه دارند مضطرب‌ترند.

○ یافته‌های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، اهداف تبحری و اهداف رویکرد - عملکرد توان پیش‌بینی «افسردگی» دانشجویان را دارند. عامل خودکارآمدی تحصیلی، اهداف تبحری و اهداف رویکرد - عملکرد در مجموع ۱۶/۲ درصد از واریانس افسردگی دانشجویان را تبیین می‌کنند. یافته‌های بدست آمده با نتایج پژوهش‌های کامونیان (۱۹۸۹)؛ اهرنبرگ، کوکس، کوپمان (۱۹۹۱)؛ بندورا، پاسترول، باربارانیلی و کاپرار (۱۹۹۹)؛ آندرسون و همکاران (۱۹۹۵)؛ نیکولز و اصغری (۲۰۰۶)؛ رحمان و همکاران (۲۰۰۵)؛ موریس و همکاران (۲۰۰۱ و ۲۰۰۱)؛ کیم (۲۰۰۲)؛ آکین (۲۰۰۸) و سیدریس (۲۰۰۵) مطابقت دارد. اما یافته‌های پژوهش در رابطه با اهداف رویکرد-عملکرد با نتایج پژوهش‌های سیدریس (۲۰۰۵) همخوان نیست. در پژوهش حاضر اثر خودکارآمدی تحصیلی و اهداف تبحری بر افسردگی منفی است، به عبارت دیگر دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتر و اهداف تبحری دارند افسردگی

کمتری دارند. اثر اهداف رویکرد-عملکرد بر افسردگی مثبت است. به عبارت دیگر، دانشجویان با اهداف رویکرد-عملکرد افسرده ترند.

○ همانطور که بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند که اگر یک رویداد فراتر از توانایی رویارویی شخصی ادراک شود، ناتوانی ضمنی برای رویارویی مؤثر با آن رویداد می‌تواند حالت اضطراب را در پی داشته باشد. همچنین وقتی که مردم با موقعیتی که دارای معیارهای شایستگی بالایی است روبرو می‌شوند احساس پایین خودکارآمدی ممکن است باعث خلق افسرده و پیش بینی هراس شود. دوئگ و لگت (۱۹۸۸) نیز بیان کردند که دانش آموزان با اهداف تبحری تکالیف مشکل را به عنوان فرصتی برای تبحر و یادگیری و رسیدن به اهداف خود می‌دانند. در این حالت دانش آموزان اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند زیرا آنها با تکالیف مشکل احساس تهدید نمی‌کنند. مطابق با دوئگ و لگت (۱۹۸۸) دانش آموزان با اهداف عملکردی که احساس ترس از شکست دارند، هنگام روبرو شدن با تکالیف مشکل دچار اضطراب و افسردگی می‌شوند.

○ بر اساس نتایج به دست آمده دانشجویان بر اساس «رشته تحصیلی» (علوم انسانی، علوم پایه و فنی) از لحاظ میزان تنیدگی، اضطراب و افسردگی تفاوت معناداری ندارد.

○ یافته‌های پژوهش حاضر تلویحات کاربردی مهمی دارد. نتایج نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت بر تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان اثر می‌گذارند. خودکارآمدی تحصیلی بالا باعث کاهش تنیدگی، اضطراب و افسردگی؛ اهداف تبحری باعث کاهش اضطراب و افسردگی؛ اهداف رویکرد-عملکرد باعث افزایش اضطراب و افسردگی و اهداف رویکرد-اجتنابی باعث افزایش تنیدگی می‌شود. بنابراین این پژوهش حاضر موجب افزایش فهم ما از رابطه اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با تنیدگی، اضطراب و افسردگی می‌شود. همانگونه که قبلاً اشاره شد مطابق با نظریه شناختی اجتماعی، خودکارآمدی تعیین کننده اصلی در افکار، احساسات، و رفتار در موقعیت‌های تنیدگی‌زا است (ترنر، ارسک و کمپ، ۲۰۰۵). بنابراین این احساس خودکارآمدی بالا به دانشجویان کمک می‌کند که هنگامی که با وقایع و رویدادهایی در زندگی روبرو می‌شوند تنیدگی، اضطراب و افسردگی کمتری را تجربه کنند. بر این اساس، افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان ضروری به نظر می‌رسد.

اساتید به منظور رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی در دانشجویان، می‌توانند فرصتهایی را برای دانشجویان فراهم کنند تا موفقیت تحصیلی در کلاس را تجربه کنند. ○ همچنین نتایج توجه به اهداف پیشرفت دانشجویان و عواطف آنها در ساختار محیط کلاسی را مورد تأکید قرار می‌دهند. رابطه منفی اهداف تبخیری با اضطراب و افسردگی و رابطه مثبت اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد با اضطراب، افسردگی و تئیدگی نشان می‌دهد که اساتید ساختار کلاس را به گونه‌ای طراحی کنند که به جای رقابت دانش‌آموزان و یا ترس از عدم احساس شایستگی، رشد، بهبود و تسلط بر تکالیف درسی را مورد تأکید قرار دهد. و اساتید و والدین این نکته را مورد توجه قرار دهند که به جای مقایسه دانشجویان با یکدیگر به آنها کمک کنند تا در جهت توانایی‌ها و رشد و شایستگی‌های خود پیش بروند.



یادداشت‌ها

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1- quality of life | 2- Raphael |
| 3- anxiety | 4- depression |
| 5- Michalos | 6- self-efficacy |
| 7- academic self-efficacy | 8- Nicholas |
| 9- achievement goals | 10- mastery goals |
| 11- performance- approach | 12- performance-avoidance |
| 13- Achievement Goals Questionnaire | 14- Academic Self-Efficacy Scale |
| 15- Loewenthal | 16- Depression Anxiety Stress Scale |

منابع

- اشکانی، حمید. (۱۳۷۴). بررسی مشکلات بهداشت روانی دانشجویان دانشگاه‌های شیراز. طب و ترکیه، ص ۳۲-۲۷.
- افضل، افشین؛ دلاور، علی؛ برجعلی، احمد؛ میرزمانی، محمود (۱۳۸۶). ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون DASS-42 براساس نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کرمانشاه. مجله علوم رفتاری، دوره پنجم، شماره ۲، ۸۱-۹۲.
- ترابی، نیکچه مجید. (۱۳۷۶). بررسی میزان افسردگی در دانشجویان مؤسسات آموزش عالی ایلام، مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام، شماره ۱۴، ۳۱-۲۱.

- خیر، محمد؛ استوار، صغری؛ لطیفیان، مرتضی؛ تقوی، سید محمدرضا؛ سامانی، سیامک. (۱۳۸۷). اثر واسطه‌گری توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی اجتماعی بر ارتباط میان اضطراب اجتماعی و سوگیری‌های داوری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، سال چهاردهم، شماره ۱، ۳۲-۲۴.
- رضایی آدریانی، مرتضی؛ آزادی، آرمان؛ احمدی، فضل‌اله؛ فاتحی، آرمان؛ محمدی، عیسی؛ جعفرآبادی، محمد اصغر (۱۳۸۶). مقایسه میزان افسردگی، اضطراب، استرس و کیفیت زندگی دانشجویان پسر و دختر مقیم خوابگاه‌های دانشجویی. *مجله پژوهش پرستاری*، دوره دوم، شماره‌های ۳۸-۳۱، ۵ و ۴.
- رفعتی، فوزیه؛ فرخنده، شریف؛ احمدی، جمشید؛ ضیغمی، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سلامت عمومی، افسردگی و ویژگیهای شخصیتی دانشجویان با موفقیت آنان. *طب و تزکیه*، سال چهاردهم، ۳۱-۲۵.
- هاشمی محمد آباد، سید نظیر؛ حسینی، زهرا؛ شهامی، محمد علی. (۱۳۸۲). بررسی اپیدمیولوژیک افسردگی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی یاسوج. *طب و تزکیه*، شماره ۵۳، ۱۰۲-۹۹.
- هاشمی محمد آباد، نذیر؛ قادر زاده، باقری؛ غفاریان شیرازی، حمید رضا. (۱۳۸۲). بررسی عوامل مرتبط با افسردگی در دانشجویان دانشگاه‌های یاسوج در سال ۱۳۸۰. *مجله تحقیقات پزشکی*، دوره ۲، شماره ۱، ۲۶-۱۹.
- Akin, A.(2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3 (5): 725-732.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Barron, K.E., Evans, S.W., Baranik, L.E., Serpell, Z.N., & Buvinger, E.(2006). Achievement goals of students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 29, 137-158.
- Boyd, M.(2002). Psychiatric nursing contemporary practice. *Philadelphia: Lippincott Co.*, 454.
- Comunian, A. L. (1989). Some characteristics of relations among depression, anxiety, and self-efficacy. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 755-764
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dykman, B.M.(1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139-158.
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26, 361-374.
- Elliot, A.J.(1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychology*, 34, 169-189.
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personalit and Social Psychology*, 54, 5-12.

- Gonida, E. N., Voulala, K., Kiosseoglou, G.(2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*,53–60.
- Howell, A.J., Buro, K.(2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19* , 151–154
- Kim, Y-H. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs I adolescence: Final results from a 2- year study. *International Journal of Nursing Studies, 40*, 115-124.
- Lazarus, M.G., & Kerres,A. (1990). Anxiety in context of cognition semantic process/*Arch – Psychol – Frankf.*
- Linnenbrink, E.A., Ryan, A.M., & Pintrich, P.R. (1999).The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences, 11*, 213-230.
- Lu, C., Siu, O., & Cooper, C. L(2003). Managers occupational stress in China: The role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences, 38*, 569-578.
- McGregor, H.A., & Elliot, A. J.(2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology,94*, 381-395.
- Mcilroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model, *Contemporary Educational Psychology, 27*, 326-337.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences. 32*, 337-348.
- Muris, P., Bogie, N., & Hoogsteader, A. (2001). Effects of an early intervention group program for anxious and depressed adolescents: A pilot study. *Psychological Report, 88* (2), 481–482.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C.(2001) Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behavioral Research and Therapy, 39* (5), 555–565.
- Okun, M. A., Fairholme, C., Karoly, P., Ruehlman, L. S., & Newton, C. (2006). Academic goals, goal process cognition, and exam performance among college role of self efficacy, stress, social integration, and family support in latino college student persistence and helth. *Journal of Vocational Behaviour, 59*, 53-63.
- Roeser,R., Midgley,C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*,408-422.

- Ryan, M.E. & Twibell, R.S. (2000). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college student who studied abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 409-435.
- Sarda, J., Nicholas, M. K., Asghari, A., & Pimenta, C.A.M.(2009). The contribution of self-efficacy and depression to disability and work status in chronic pain patient: A comparison between Australian and Brazilian samples. *European Journal of Pain*. 13,189-195.
- Sideridis, G.D.(2005).Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97,366-375.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89,71-81.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villarreal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy inventory. *Hispanic Journal of the Behavioral Sciences*, 80-95.
- Solberg, V.S., Gusavac,N.,Hamann,T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S., & Torres, J.B. (1998). The adaptive success identity plan (ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*,47,48-95.
- Torres,J.B., & Solberg, V.S. (2001).Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino College student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Turner, J.C., Thorpe, P.K., & Mayer, D.K.(1998). Student reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758-771.
- Turner., J.A., Eresk, M., Kemp.C.(2005). Self-efficacy for managing pain is associated with disability, depression, and pain coping among retirement community residents with chronic pain. *The Journal of Pain*, 6. 471-479.
- Zajacova, A., LYNCH, S.M., & Espenshade, T. J.(2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706.

