Bimonthly of Educational Strategies in Medical Sciences
Volume 7, Issue 3, 2014
Pages: 175-180
Type: Original Research

Relationship between Academic Goal Orientations and Academic Rumination in University Students; Ahvaz Jundishapour University of Medical Sciences

Soliemanifar O.[1] *MSc*, Sha'bani F.* *MSc*, Rezayi Z.[2] *MSc*, Shoja'ei A.[3] *MSc*

*Psychology Department, Psychology & Educational Sciences Faculty, Gotvand Branch, Payam-e-Noor University, Gotvand, Iran
[1]Psychology & Educational Sciences Faculty, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran
[2]Psychology Department, Psychology & Educational Sciences Faculty, Science & Research Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran
[3]Gas Purification Company, Ahvaz, Iran

Abstract

Aims: Rumination is a continuous and incontinent thinking, about a negative event. Studies have been demonstrated that there is a correlation between academic goal orientations and academic rumination possibly. The purpose of present study was to determine the correlation between academic goal orientations and academic rumination in students.

Methods: In this descriptive-correlational study, 260 girl and boy students of Ahvaz Jundishapur University of Medical Science through multi-stage random sampling were selected and studied in 2012-2013. To data collection academic goal orientation questionnaire (AGOR) and academic rumination inventory (ARI) were used. Data analysis was done by using Pearson correlation coefficient, multiple regression by frequent entry and stepwise methods, multivariate and one-way ANOVA.

Findings: There was a negative and significant correlation between mastery goal and academic rumination and a positive and significant correlation between performance-avoidance goal orientation and academic rumination. The combined weight of academic goal orientations was explained 34% of the academic rumination variance. Also, there was a significant difference between boys and girls in terms of mastery goal, performance-orientation, and academic rumination.

Conclusion: There is a significant correlation between academic goal orientations and academic rumination of the students.

Keywords
Goal (http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh/68006040);
Orientations (http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh/68009949);
Students, Medical (http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh/68013337);
Thinking (http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh/68013850)

---

*Corresponding Author
Tel: +986126725656
Fax: +986126725656
Address: Psychology & Educational Sciences Faculty, Payam-e-Noor University, Front of Shahid Emami Library, Sad Road, After Vali-e-Asr Square, Gotvand, Iran. Postal Code: 6455155371
f.shaabani89@yahoo.com
Received: May 2, 2013 Accepted: August 31, 2013 ePublished: July 7, 2014

رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی و نشخوار فکری تحصیلی در دانشجویان؛ دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز

امید سلیمانی‌فر MSc
دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران
فرزانه شعبانی* MSc
گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد گتوند، دانشگاه پیام نور، گتوند، ایران
زهرا رضایی MSc
گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران
آمنه شجاعی MSc
شرکت پالایش گاز، اهواز، ایران

چکیده

اهداف: نشخوار فکری، تفکر مداوم و بی‌اختیار در مورد یک رویداد منفی است. یافته‌های پژوهشی بیانگر این باورند که ممکن است بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و نشخوار فکری تحصیلی رابطه‌ای وجود داشته باشد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی و نشخوار فکری تحصیلی در دانشجویان بود.

روش‌ها: در این پژوهش توصیفی- همبستگی، ۲۶۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ به‌شیوه نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شده و مورد مطالعه قرار گرفتند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی و پرسش‌نامه نشخوار فکری تحصیلی استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری‌شده با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به‌روش‌های ورود مکرر و گام‌به‌گام، تحلیل واریانس چندمتغیری و تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شد.

یافته‌ها: بین جهت‌گیری هدف تسلط با نشخوار فکری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار و بین جهت‌گیری هدف عملکرد- اجتنابی و نشخوار فکری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت. وزن ترکیبی جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی ۳۴٪ واریانس نشخوار فکری تحصیلی را تبیین می‌کرد. همچنین بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ جهت‌گیری‌های هدف تسلط، عملکرد- گرایش و نشخوار فکری تحصیلی، تفاوت معنی‌دار وجود داشت.

نتیجه‌گیری: بین جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی و نشخوار فکری تحصیلی دانشجویان، رابطه معنی‌دار وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: اهداف ، جهت‌گیری‌ها، دانشجویان پزشکی، تفکر

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۲/۱۲
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۰۶/۰۹
*نویسنده مسئول: f.shaabani89@yahoo.com

مقدمه

به‌طور کلی، منظور از فرآیند نشخوار فکری، تفکر مداوم و بی‌اختیار در مورد یک رویداد منفی است. با این حال، پژوهشگران در زمینه علل افکار نشخواری اختلاف نظر دارند [۱]. مدل‌های ارایه‌شده برای نشخوار فکری در مفهوم‌سازی‌شان تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند. این مفهوم‌سازی‌ها، افکار تکراری درباره شکست‌های گذشته با تمرکز بر احساسات منفی و پیامدهای ناشی از اندوه، افکار تکراری منفی با تمرکز بر شکاف‌ها در موقعیت واقعی و موقعیت مطلوب و افکار تکراری با تمرکز بر پیشرفت هدف شکست‌خورده را شامل می‌شوند [۴-۲].

به‌اعتقاد *پاپاجورجیو* و *ولز*، دانستن تفاوت‌ها و شباهت‌های بین نشخوار فکری و ساختارهای شناختی مختلف، به روشن‌ساختن مطالعه درباره نشخوار فکری کمک خواهد کرد [۵]. در حالی که فرآیندهای شناختی متعدد، در ارتباط با نشخوار فکری مورد مطالعه قرار گرفته است، دو سازه یعنی افکار منفی خودکار و نگرانی نسبت به بقیه بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. *پاپاجورجیو* و *ولز* بیان می‌کنند که تفاوت اصلی بین افکار منفی خودکار و نشخوار فکری، مدت‌زمان یا استمرار آنها است. افکار منفی خودکار به‌عنوان تاملی کوتاه در مورد یک فقدان یا شکست در نظر گرفته می‌شود [۶]، در حالی که نشخوار فکری، افکار تکراری درباره رویدادی است که مدت‌زمان نامحدودی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. همچنین پژوهشگران به تفاوت‌های زمانی بین نشخوار فکری و نگرانی اشاره داشته‌اند. نگرانی، افکار آینده‌گرا درباره حوادثی است که هنوز رخ نداده است [۷]، در حالی که نشخوار فکری عمدتاً با افکار گذشته‌گرا مشخص می‌شود [۸]. به‌اعتقاد *نولن- هوکسما* و همکاران، تفاوت دیگر بین این دو سازه این است که افراد زمانی نگران هستند که از رویدادی که می‌آید، نامطمئن باشند. اما این باور برای آنها حفظ می‌شود که این رویداد می‌تواند قابل کنترل باشد. در حالی که افکار نشخواری نسبت به رویداد مورد نظر، مطمئن‌تر هستند. با این حال افراد باور ندارند حوادثی که به‌دنبال موقعیت استرس‌زا می‌آیند، قابل کنترل خواهند بود [۹]. مدل مربوط به نشخوار فکری که در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است، نظریه پیشرفت هدف *مارتین* و *تیزر* است.

براساس نظریه هدف پیشرفت، پاسخ نشخواری فرد ناشی از ایجاد ناهمخوانی بین هدف فرد (خوب انجام‌دادن تکالیف) و نتیجه واقعی (شکست در تکالیف) است. بر اساس این نظریه، نشخوار فکری "تفکر آگاهانه‌ای است که در جهت هدفی معین برای مدت‌زمانی طولانی هدایت می‌شود و به‌عنوان پیامدی از تلاش شکست‌خورده برای پیشرفت به یک هدف مهم اتفاق می‌افتد". به‌گفته *مارتین* و *تیزر*، نشخوار فکری فرد ادامه خواهد یافت تا زمانی که فرد به هدف خود دست یابد. در این حالت، پیشرفت به‌اندازه کافی در جهت هدف انجام می‌گیرد یا کاهش یافته و با هدف مهم‌تر دیگر جایگزین

می‌شود. در این چهارچوب، اهداف بالاتر (فارغ‌التحصیلی از دانشگاه) از اهداف سطح پایین‌تر (گذراندن یک تکلیف) متمایز هستند. برای ایجاد سلسله مراتب هدف، افراد به هدف‌های سطح پایین دست می‌یابند تا به هدف‌های بالاتر برسند. بنابراین نشخوار فکری به‌عنوان پیامدی از ناهمخوانی در دست‌یابی به هدف‌های بالاتر رخ می‌دهد. *مارتین* و *تیزر* بیان می‌کنند که افراد در تفسیرشان از ناهمخوانی‌های هدف متفاوت هستند [۴]. افرادی که دست‌یابی یا شکست در هدف‌های پایین‌تر را با دست‌یابی یا شکست در هدف‌های بالاتر ارتباط می‌دهند، افراد "پیونددهنده" نامیده می‌شوند. افراد پیوندی، اهمیت یک هدف شکست‌خورده را تعمیم افراطی می‌دهند. به‌عبارتی، هدف شکست‌خورده سطح پایین‌تر را به‌عنوان مانعی در به‌دست‌آوردن شادکامی حاصل از دست‌یابی به هدف‌های بالاتر می‌بینند. در حالی که افراد غیرپیونددهنده بر این باورند که شادکامی‌شان می‌تواند ناشی از فعالیت‌های مداوم آنها باشد تا نتایج شکست‌های گذشته. *مک‌اینتاش* و همکاران در پژوهشی روی افراد مبتلا به افسردگی بالینی نشان دادند که گروه افسرده نسبت به افراد غیرافسرده و گروهی که مشکلات هیجانی داشتند و نه افسردگی، بیشتر در معرض "هدف–پیوند" و نشخوار فکری هستند [۱۰].

جهت‌گیری هدف پیشرفت، یکی از نظریه‌های رایج در انگیزش است که به بررسی چرایی مشغول‌شدن و پافشاری افراد در تکالیف می‌پردازد [۱۱]. مدل اصلی جهت‌گیری هدف شامل دو دسته از هدف‌ها است؛ هدف‌های عملکرد (ابراز توانایی و اجتناب از نشان‌دادن توانایی پایین) و هدف‌های تسلط (افزایش سطح شایستگی یا مهارت‌های بیشتر) [۱۲]. *الیوت* و *هاراکیویچ* دو بُعد را در هدف‌های عملکرد معرفی می‌نمایند؛ عملکرد– اجتنابی (اجتناب از نشان‌دادن عدم شایستگی) و عملکرد– گرایشی (نشان‌دادن شایستگی) [۱۳]. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هدف‌های عملکرد– اجتناب با عملکرد پایین، بازده پایین و بهزیستی پایین همبسته است [۱۵–۱۳].

پژوهش‌ها پیرامون هدف‌های عملکرد– گرایش، یافته‌های متناقضی را نشان می‌دهند. در حالی که برخی شواهد نشان می‌دهد جهت‌گیری عملکرد– گرایش با دوام تحصیلی رابطه دارد [۱۸–۱۶]، شواهدی نیز وجود دارد که هدف‌های عملکرد– گرایش را با اجتناب از تکالیف چالش‌انگیز در رابطه می‌دانند [۱۷، ۱۹]. *پینتریچ* پیشنهاد کرده است که هدف‌های تسلط نیز می‌توانند به تسلط– اجتناب (فرد به‌منظور پرهیز از تسلط‌نداشتن یا شکست در یادگیری تا حد امکان تلاش می‌کند. آنها از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مطالب درسی یا فراموشی مطالب آموخته‌شده می‌ترسند) و تسلط– گرایش (افزایش سطح شایستگی) تقسیم شوند [۲۰]. یادگیرندگان با جهت‌گیری تسلط– گرایش، نسبت به افرادی که هدف عملکرد– گرایش یا عملکرد– اجتناب را اتخاذ کرده‌اند، هنگام برخورد با چالش‌ها پایداری بیشتری را نشان می‌دهند [۲۳–۲۱] و به‌لحاظ درونی باانگیزه‌تر هستند [۲۴، ۲۵]. در حالی که فراگیران با جهت‌گیری تسلط– اجتناب از پیامدهای منفی مانند کاهش مهارت‌ها یا بی‌کفایت‌بودن اجتناب می‌کنند [۲۰].

بررسی ارتباط بین جهت‌گیری‌های هدف و نشخوار فکری تا اندازه زیادی مورد اغماض قرار گرفته است. مفهوم هدف– پیوند *مارتین* و *تیزر*، رابطه بین نشخوار فکری و ادراک از پیشرفت هدف را مورد بررسی قرار می‌دهد [۴]. یک پیونددهنده به‌عنوان فردی توصیف می‌شود که پیامدهای هدف‌های سطح پایین را به پیامدهای هدف‌های سطح بالا پیوند می‌دهد. این ادراک ناسازگارانه از دنبال‌کردن هدف، شباهت زیادی با نظریه هدف‌های عملکرد *دویک* و *الیوت* [۱۲] و مفهوم‌سازی *الیوت* و *هاراکیویچ* [۱۳] از هدف‌های عملکرد– اجتناب دارد. در هر دو نظریه جهت‌گیری هدف، فرد به‌منظور جلوگیری از ابراز بی‌کفایتی تصمیم به عقب‌نشینی از تلاش‌کردن می‌گیرد. پیشرفت پیونددهنده‌های هدف و کسانی که هدف‌های عملکرد– اجتناب را اتخاذ می‌کنند به‌وسیله شکست در یک هدف کوچک (که مانع از آن می‌شود آنها هدف نهایی را ببینند) متوقف می‌شود. به‌طور مشابه، یک غیرپیونددهنده نیز می‌تواند به‌عنوان فردی در نظر گرفته شود که جهت‌گیری هدف تسلط را اتخاذ می‌کند. تاکنون پژوهشی به بررسی ارتباط بین نظریه هدف– پیوند *مارتین* و *تیزر* [۴] و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت *دویک* و *الیوت* [۱۲] نپرداخته است. با این حال، تعاریف مشابه و یافته‌های پژوهشی دلیلی بر این باور ارایه می‌کنند که ممکن است بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و نشخوار فکری تحصیلی رابطه‌ای وجود داشته باشد.

در مجموعه مطالعات انجام‌گرفته توسط *گرنت* و *دویک*، شواهدی مبنی بر ارتباط بین هدف‌های عملکرد و نشخوار فکری ارایه شده است [۲۳]. شایان ذکر است که در پژوهش آنها، افرادی که با هدف‌های عملکرد– گرایش بیشتر شناخته شده بودند سطح بالاتری از نشخوار فکری را نیز داشتند. یافته‌های اولیه *گرنت* و *دویک*، ارتباط بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و نشخوار فکری را نشان می‌دهد [۲۳].

هدف اصلی پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی و نشخوار فکری تحصیلی در دانشجویان بود.

روش‌ها

این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۲–۱۳۹۱ بودند. نمونه پژوهش از بین این دانشجویان با حجم ۲۶۰ نفر (۱۴۳ دانشجوی دختر، ۱۱۷ دانشجوی پسر) به‌شیوه نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای به‌تفکیک جنسیت از ۶ دانشکده (پزشکی، پرستاری، داروسازی، بهداشت و پیراپزشکی) انتخاب شد.

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی (AGOR) و پرسش‌نامه نشخوار فکری تحصیلی (ARI) استفاده شد. پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی توسط *بوفارد* و همکاران ساخته شده است [۲۶]. مقیاس هدف‌گرایی شامل ۲۰ ماده در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) است. پایایی پرسش‌نامه مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ برای جهت‌گیری تسلط، ۰/۶۸ برای جهت‌گیری عملکرد- گرایشی و ۰/۷۶ برای جهت‌گیری عملکرد- اجتنابی محاسبه شد. همچنین به‌منظور تعیین روایی این پرسش‌نامه، روش تحلیل عاملی مورد استفاده قرار گرفت. مقدار ضریب شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) ۰/۷۸ و مقدار ضریب آزمون کرویت بارتلت ۱۴۴۲/۳۰ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار بود. طبق نتایج، ۴ عامل قوی معنی‌دار با ارزش ویژه بالاتر از یک در مقیاس وجود داشت که در مجموع ۶۱/۲۸٪ واریانس کل را تبیین کردند. پرسش‌نامه نشخوار فکری تحصیلی توسط *بهرامی* ساخته شده است [۲۷]. این پرسش‌نامه شامل ۶ ماده در مقیاس هشت‌گزینه‌ای لیکرت (از هرگز تا شدیداً) است که شرکت‌کنندگان براساس شدت مشکل خود باید به ماده‌ها پاسخ دهند. پایایی پرسش‌نامه مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد. روایی این پرسش‌نامه نیز با محاسبه همبستگی آن با پرسش‌نامه افسردگی بک (BDI-S) ۰/۶۲ به‌دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود.

پس از مشخص‌شدن افراد نمونه و هماهنگی با مسئولان ذی‌ربط دانشکده‌های مورد نظر، طبق برنامه‌ریزی قبلی، به دانشکده‌ها مراجعه و پس از برقراری ارتباط و کاهش حساسیت آزمودنی‌ها در مورد پرسش‌نامه‌ها و دلایل انتخاب آنها در نمونه، توضیحات لازم ارایه شد. در نهایت، ۲۶۰ پرسش‌نامه تکمیل و به پژوهشگران برگردانده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری‌شده، با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی و با کمک نرم‌افزار SPSS 18 انجام شد. به‌منظور بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف تسلط، عملکرد- گرایشی و عملکرد- اجتنابی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) با نشخوار فکری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک (وابسته) از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. برای بررسی رابطه چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک، روش‌های آماری رگرسیون چندگانه به‌روش‌های ورود مکرر و گام‌به‌گام مورد استفاده قرار گرفت. همچنین برای مقایسه میانگین‌های جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری عملکرد- گرایش، جهت‌گیری عملکرد- اجتناب و نشخوار فکری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر از تحلیل واریانس چندمتغیری و تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین نمره نشخوار فکری دانشجویان ۶/۵۳±۱۴/۳۴ بود. نشخوار فکری تحصیلی با جهت‌گیری تسلط دارای همبستگی منفی و معنی‌دار با جهت‌گیری عملکرد-گرایش فاقد همبستگی معنی‌دار و با جهت‌گیری عملکرد- اجتناب دارای همبستگی مثبت و معنی‌دار بود (جدول ۱).

جدول ۱) همبستگی بین نمرات جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی با نمره نشخوار فکری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون (تعداد نمونه‌ها=۲۶۰ نفر)

میانگین	همبستگی	سطح معنی‌داری
جهت‌گیری تسلط		
۲۵/۰۳±۳/۴۶	-۰/۵۴	۰/۰۰۱
جهت‌گیری عملکرد- گرایش		
۲۳/۶۵±۳/۵۷	-۰/۰۹۸	۰/۲۵۱
جهت‌گیری عملکرد- اجتناب		
۲۱/۲۰±۵/۳۶	۰/۳۹	۰/۰۰۱

همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری عملکرد- گرایش و جهت‌گیری عملکرد- اجتناب با نشخوار فکری تحصیلی دانشجویان معنی‌دار بود و ۳۴٪ واریانس متغیر نشخوار فکری تحصیلی دانشجویان توسط متغیرهای پیش‌بین، قابل تبیین بود. همچنین جهت‌گیری تسلط تنها متغیر پیش‌بین نشخوار فکری تحصیلی دانشجویان بود (p=۰/۰۰۱).

بین جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری عملکرد- گرایش و نشخوار فکری تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود داشت (p=۰/۰۰۱)؛ ولی جهت‌گیری عملکرد- اجتناب در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری نداشت (p=۰/۰۷۵).

بحث

براساس نتایج پژوهش حاضر، رابطه بین جهت‌گیری تسلط و نشخوار فکری تحصیلی، منفی و معنی‌دار و رابطه بین جهت‌گیری عملکرد- اجتنابی و نشخوار فکری تحصیلی مثبت و معنی‌دار بود. در واقع، دانشجویان با هدف‌های جهت‌گیری تسلط در موقعیت‌های تحصیلی استرس‌زا، پیامدهای نشخوار فکری کمتری تجربه می‌کنند. به‌عبارت بهتر، هدف‌های جهت‌گیری تسلط با بسیاری از الگوهای انطباقی (رفتار سازگارانه)، از قبیل پشتکار در تکالیف و سطوح بالای علاقه در انجام تکالیف حتی زمانی که با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی روبه‌رو می‌شوند، رابطه دارد [۲۸]. البته فراگیرانی که دارای جهت‌گیری هدف تسلط هستند به‌اندازه افرادی که جهت‌گیری عملکرد- اجتنابی یا عملکرد- گرایشی را اتخاذ می‌کنند با شکست‌های تحصیلی روبه‌رو می‌شوند. اما در پاسخ به این سئوال که پس چرا در موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی کمتر دچار پیامدهای نشخوار فکری می‌شوند می‌توان گفت که این افراد در موقعیت‌های استرس‌زا بر افکار مبتنی بر حل مساله متمرکز

می‌شوند تا عواطف و احساسات منفی تکراری که ناشی از یک شکست معین است [۲۸]. پژوهش‌ها پیرامون نظریه هدف- پیوند، مشابه مفهوم جهت‌گیری تسلط در نظریه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، نشان می‌دهند که افراد غیرپیوندی (افرادی که احساساتشان را با شکست‌ها یا موانع هدف‌های کوچکتر پیوند نمی‌دهند در حالی که هدف بالاتری را دنبال می‌کنند) بر احساسات ناشی از فرآیند پیشرفت، توجه بیشتری دارند تا نتیجه نهایی آن [۴]. این تمرکز بر لذت‌بردن از انجام یک فعالیت حتی در هنگام شکست می‌تواند به‌عنوان یک عامل کاهش‌دهنده احساسات منفی عمل کند که اغلب به‌همراه شکست تجربه می‌شوند. در پژوهش‌های تجربی، نتایج نشان می‌دهند که استفاده از عوامل حواس‌پرتی (مانند لذت‌بردن از انجام تکلیف) در موقعیت‌های استرس‌زا، در دو گروه بیماران نشانگان افسردگی و افراد بدون افسردگی کاهش پاسخ‌های نشخواری در موقعیت استرس‌زا را به‌همراه داشته است [۲۹، ۳۰]. به‌طور مشابه، *موبرلی* و *واتکینس* دریافتند، افرادی که شکست‌ها را در پیشرفت و دست‌یابی به هدف‌های روزانه خود قرار می‌دهند، میزان بالایی از نشخوار فکری را گزارش داده‌اند. بنابراین افراد دارای جهت‌گیری هدف تسلط در مواجهه با یک موقعیت تحصیلی چالش‌انگیز پافشاری و ایستادگی نشان می‌دهند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد دانشجویانی که دارای جهت‌گیری هدف عملکرد- اجتنابی هستند، نشخوار فکری تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند. در واقع، احتمال بیشتری دارد که این افراد در موقعیت تحصیلی، رفتار اجتنابی از خود نشان دهند و خودشان را از موقعیت‌هایی که ممکن است بی‌کفایت به‌نظر آیند دور کنند [۳۱]. این رفتار اجتنابی نیازمند درجه‌ای از "بازداری تفکر" در زمان تلاش برای جلوگیری از شکست‌های بالقوه است [۲۸]. به‌نظر می‌رسد که نشخوار فکری با بازداری تفکر رابطه دارد. *لاکستون* و *ونزلاف* دریافتند که در موقعیت‌های استرس‌زا، تلاش افراد برای بازداشتن افکار می‌تواند به نشخوار فکری منجر شود [۳۲].

ارتباط بین جهت‌گیری عملکرد- اجتنابی و نشخوار فکری با استفاده از نظریه "فرآیندهای کنایه‌دار" *وگنر* قابل توضیح است [۳۳]. فردی که هدف عملکرد- اجتنابی را اتخاذ می‌کند در موقعیت تحصیلی به یک سری از رفتارهای اجتنابی از قبیل کناره‌گیری‌کردن از تلاش برای تکالیف آینده مشغول می‌شود تا از بی‌کفایتی و ناشایست به‌نظرآمدن جلوگیری نماید. در محیط بسیار رقابتی دانشگاه، اهمیت موفقیت تحصیلی در همه جا یادآوری می‌شود. دانشجویان ممکن است از تلاش‌کردن کناره‌گیری کنند؛ اما تلاش‌های آنها برای حواس‌پرتی و حفظ این رفتار اجتنابی، به‌وسیله یادآوری‌کننده‌های شکست تحصیلی تضعیف می‌شود و به‌طور مداوم عمل ناهوشیارانه این یادآوری‌کننده‌ها با شدت بیشتر فرد را از علایم شکست آگاه می‌سازد. نهایتاً این یادآوری‌کننده‌های غیرقابل کنترل و پایدار محرک‌های استرس‌زای تحصیلی (به‌طور ناهوشیارانه) به نشخوار فکری تحصیلی منجر می‌شود [۳۲]. البته در پژوهش حاضر، بازداری (سرکوب) تفکر به‌عنوان یک عامل میانجی احتمالی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و نشخوار فکری تحصیلی مورد بررسی قرار نگرفته است. مطالعه بازداری تفکر در این زمینه، گام مهم بعدی در فهم ارتباط بین این دو متغیر است. به همین خاطر بررسی تاثیر آن در رابطه بین جهت‌گیری هدف و نشخوار فکری تحصیلی را به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌کنیم.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر این بود که به‌طور کلی وزن ترکیبی جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی، ۳۴٪ واریانس نشخوار فکری تحصیلی را تبیین می‌کرد. این امر نشان می‌دهد که جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی نقش قابل توجهی در نشخوار فکری تحصیلی دارد. همچنین نتایج نشان داد بین جهت‌گیری تسلط، عملکرد- گرایشی و نشخوار فکری تحصیلی دانشجویان دختر و پسر، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. طبق یافته‌های پژوهش حاضر، رابطه بین جهت‌گیری هدف تحصیلی و نشخوار فکری تحصیلی می‌تواند به بهبود برنامه‌های مداخله‌ای انگیزشی برای دانشجویان در اتخاذ هدف‌های تسلط و همچنین سازگاری با شرایط استرس‌زای تحصیلی کمک کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر محدودبودن جامعه و نمونه بود که نسبت به تعمیم یافته ها به سایر شهرها و نمونه‌ها باید احتیاط به عمل آورد. به دیگر پژوهشگران توصیه می‌شود این پژوهش را در مناطق دیگر و در دانشگاه‌های گوناگون تکرار کنند، زیرا این کار علاوه بر افزایش قدرت تعمیم یافته‌ها می‌تواند امکان مقایسه را فراهم کند. به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش نتایج مهمی برای مدرسان و مشاوران تحصیلی دارد و به بهبود شناخت درباره نشخوار فکری تحصیلی و پیامدهای اتخاذ هر یک از جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی در رابطه با چالش‌ها و موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی و سازگاری مفید کمک می‌کند.

همان طور که یافته‌های حاضر نشان داد جهت‌گیری هدف تسلط، رابطه منفی و معنی‌دار با نشخوار فکری تحصیلی دارد. از خصوصیات جهت‌گیری تسلط، توانایی تنظیم هیجانات در موقعیت‌های چالش‌انگیز و شکست‌های تحصیلی است. این افراد به‌گونه‌ای از راهبردهای حواس‌پرتی مانند احساس لذت‌بردن از انجام‌دادن خود تکالیف و تمرکز بر فرآیند یادگیری تا توجه به نتیجه نهایی و ارزیابی خود براساس آن استفاده می‌کنند. بنابراین بهتر است موقعیت‌های آموزشی و کلاس‌های درس به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شود که یادگیرندگان را به اتخاذ جهت‌گیری تسلط در فعالیت‌های تحصیلی هدایت کند. به‌ویژه برای افرادی که فاقد توانایی تنظیم هیجانات‌شان در هنگام مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی هستند این موضوع از اهمیت بالایی برخوردار است.

نتیجه‌گیری

بین جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی و نشخوار فکری تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله نویسندگان مقاله از تمامی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را می‌نمایند.

تاییدیه اخلاقی: موردی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

تعارض منافع: نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ سازمان و ارگانی تعارض ندارد.

منابع مالی: برای انجام این پژوهش هیچگونه حمایتی از سازمان خاصی دریافت نشده و تمام هزینه های پژوهش توسط نویسندگان پرداخت شده است.

منابع

1- Smith JM, Alloy LB. A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment and conceptualization of this multifaceted construct. Clin Psychol Rev. 2009(2); 29:116-28.
2- Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. J Abnorm Psychol. 1991;100(4):569-82.
3- Wells A, Matthews G. Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. Behav Res Therap. 1996;34(11-12):881-8.
4- Scott VB Jr, Mclntosh WD. The development of a trait measure of ruminative thought. Pers Individ Diff. 1999;26(6):1045-56.
5- Papageorgiou C, Wells A (Editors). Depressive Rumination: Nature, Theory and Treatment. New York: John Wiley & Sons; 2004.
6- Papageorgiou C, Wells A. Positive beliefs about depressive rumination: Development and preliminary validation of a self-report scale. Behav Ther. 2001;32(1):13-26.
7- Borkovec TD, Robinson E, Pruzinsky T, DePree JA. Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. Behav Res Ther. 1983;21(1):9-16.
8- Papageorgiou C, Wells A. Process and meta-cognitive dimensions of depressive and anxious thoughts and relationships with emotional intensity. Clin Psychol Psychother. 1999;6(2):156-62.
9- Nolen-Hoeksema S, Wisco BE, Lyubomirsky S. Rethinking rumination. Perspect Psychol Sci. 2008;3(5):400-24.
10- McIntosh E, Gillanders D, Rodgers S. Rumination, goal linking, daily hassles and life events in major depression. Clin Psychol Psychother. 2010;17(1):33-43.
11- Anderman EM, Young AJ. Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. J Res Sci Teach. 1994;31(8):811-31.
12- Elliott ES, Dweck CS. Goals: An approach to motivation and achievement. J Pers Soc Psychol. 1988;54(1):5-12.
13- Elliot AJ, Harackiewicz JM. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. J Personal Soc Psychol. 1996;70(3):461-75.
14- Elliot AJ, Shell MM, Henry K, Maier MA. Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. J Educ Psychol. 2005;97(4):630-40.
15- Elliot AJ, Sheldon KM, Church MA. Avoidance personal goals and subjective well-being. Pers Soc Psychol Bull. 1997;23(9):915-27.
16- Elliot AJ, McGregor HA, Gable S. Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. J Educ Psychol. 1999;91(3):549-63.
17- Harackiewicz JM, Barron KE, Elliot AJ. Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?. Educ Psychol. 1998;33(1):1-21.
18- Li-Fang Z. A research on relations among the academic self-concept, achievement goal orientation and learning persistence of college students. Chinese J Clin Psychol. 2006;(2):192-3.
19- Wolters CA, Yu SL, Pintrich PR. The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. Learn Individ Differ. 1996;8(3):211-38.
20- Pintrich PR. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. J Educ Psychol. 2000;92(3):544-55.
21- Elliot ES, Dweck CS. Goals: An approach to motivation and achievement. J Personal Soc Psychol. 1988;54(1):5-12.
22- Grant H, Dweck CS. Clarifying achievement goals and their impact. J Personal Soc Psychol. 2003;85(3):541-53.
23- Wolters CA. Advancing achievement goals theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. J Educ Psychol. 2004;96(2):236-50.
24- Elliot AJ, Church MA. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. J Personal Soc Psychol. 1997;72(1):218-32.
25- Heyman GD, Dweck CS. Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. Motiv Emot. 1992;16(3):231-47.
26- Bouffard T, Vezeau C, Bordeleau L. A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. Br J Educ Psychol. 1998;68:309-19.
27- Bahrami F, Rostami Z, Marzban A, Abdolhoseini H. The structure, reliability and validity of the academic avoidance inventory (aai) among high school students in Iran. Interdiscip J Contemp Res Bus. 2012;4(2):279-86.
28- Van Boekel M. Examining the relation between academic rumination and achievement goal orientation [Dissertation]. Victoria: University of Victoria; 2011.
29- Lyubomirsky S, Caldwell ND, Nolen-Hoeksema S. Effects of ruminative and distracting responses to depressed mood on retrieval of autobiographical memories. J Personal Soc Psychol. 1998;75(1):166-77.
30- Wong QJ, Moulds ML. Impact of rumination versus distraction on anxiety and maladaptive self-beliefs in socially anxious individuals. Behav Res Ther. 2009;47(10):861-67.
31- Moberley NJ, Watkins ER. Negative affect and ruminative self-focus during everyday goal pursuit. Cogn Emot. 2010;24(4):729-39.
32- Luxton DD, Wenzlaff RM. The role of thought suppression in depressive rumination. Cogn Ther Res. 2003;27(3):293-308.
33- Wegner DM. Ironic processes of mental control. Psychol Rev. 1994;101(1):34-52.