

Testing and designing a model of the causal relationship between academic competence and self-compassion with fear of academic failure through achievement goals

Karim Sevari*
Fatemeh Farzadi**

Introduction

Fear of academic failure is one of the important topics in educational psychology, which has always been the focus of many educational professionals. Fear of academic failure is a psychological fear that results from the imbalance between situational or environmental demands and perceived personal resources, and is assessed as one's ability to function as a predictor of negative emotional experiences, feelings of inadequacy and being inferior. In other words, people who are afraid of academic failure often use high self-monitoring strategies such as self-disabling, procrastination, task avoidance, pessimism, and avoidance performance, which often lead to decreased academic performance and internal motivation. Studies show that many factors, such as academic competence, self-compassion, and goals of achievement are involved in academic failure. In this regard, the present study has taken into consideration the objective that identifying these factors can help reduce it.

Method

The research method is correlational. The statistical population of this study was all male and female students of second grade of high schools in Ahwaz educational district, who were studying in the academic year of 97-96. Cluster-random sampling was used to select the subjects. There were 300 participants in the study who completed the instruments of fear of academic failure, academic competence, achievement goals, and self-efficacy. To calculate descriptive indices, including mean, standard deviation and

* Associate Professor of Payame Noor University, Iran. *Corresponding Author:*
k_sevari@pnu.ac.ir

** Ph.D. Student at Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

correlations related to the study variables, SPSS version 21 was used. To analyze the direct and indirect effects and the overall effect of each independent variable on the dependent variables, the path analysis method was used with AMOS 21 software. Academic competency scales, fear of academic failure, achievement goals, and self-efficacy were used to collect data.

Results

The results indicate that there is a negative correlation between self-compassion and academic competence with fear of academic failure, The results showed that there is a negative correlation between self-compassion and academic competence with fear of academic failure, self-compassion is negatively correlated with performance and avoidance goals, self-compassion is positively correlated with mastery goal, avoidance orientation is positively correlated with fear of academic failure, and mastery and performance goal is negatively correlated with fear of academic failure. The results of the analysis also showed that the indirect relationships of academic competence with achievement goals through fear of academic failure were non-meaningful, but the indirect relationship between self-compassion with fear of academic failure through these goals was significant.

Conclusion

The results of this study suggest that in order to reduce fear of academic failure in students, educators need to reinforce academic competence, self-compassion, and achievement goals.

Keywords: Achievement Goals, Fear of Academic Failure, Self-Compassion, Academic Competence.

Author Contributions: Karim Sevari, Testing and designing a model of the causal relationship between academic competence and self-compassion with fear of academic failure through achievement goals, and corresponding author. Dr. Karim Sevari, collaboration in general framework planning, selection of approaches; preliminary review, conclusions. Fatemeh Farzadi, final review. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear colleagues and professors who have helped us in this research.

Conflicts of Interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This article was done at the personal expense of the researcher.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۰۷/۱۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۰۲/۲۹

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۹
دوره‌ی چهارم، سال ۲۷، شماره‌ی ۱
صص: ۱۵۰-۱۲۷

آزمون و طراحی الگوی رابطه علیّ شایستگی تحصیلی و خودشفقتی با ترس از شکست تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت

کریم سواری*

فاطمه فرزادی**

چکیده

در پژوهش حاضر رابطه علیّ متغیرهای شایستگی تحصیلی و خودشفقتی با ترس از شکست تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت بررسی شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم مقطع متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک شهر اهواز بود. از این جامعه تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. داده‌های پژوهش با استفاده از مقیاس‌های شایستگی تحصیلی، خودشفقتی، ترس از شکست تحصیلی و اهداف پیشرفت جمع‌آوری گردید. نتایج مطالعه نشان داد که پس از حذف برخی از روابط غیرمعنی‌دار مستقیم بین متغیرهای پژوهش، برازندگی مدل پیشنهادی تأیید شد. نتایج حاکی است که بین خودشفقتی و شایستگی تحصیلی با ترس از شکست تحصیلی همبستگی منفی، خودشفقتی با اهداف عملکردی و اجتنابی همبستگی منفی، خودشفقتی با هدف تبحری همبستگی مثبت، جهت‌گیری اجتنابی با ترس از شکست تحصیلی همبستگی مثبت و هدف تبحری و عملکردی با ترس از شکست تحصیلی همبستگی منفی دارند. نتایج تحلیل همچنین نشان داد روابط غیرمستقیم متغیر شایستگی تحصیلی با اهداف پیشرفت از طریق ترس از شکست تحصیلی غیرمعنی‌دار، اما رابطه غیرمستقیم خودشفقتی با ترس از شکست تحصیلی از طریق اهداف یاد شده معنی‌دار گردید. نتایج این مطالعه پیشنهاد می‌کند به منظور کاهش ترس از شکست تحصیلی در دانش‌آموزان، شایسته است که مقوله شایستگی تحصیلی و خودشفقتی را در دانش‌آموزان تقویت نمود.

کلید واژگان: اهداف پیشرفت، ترس از شکست تحصیلی، خودشفقتی، شایستگی تحصیلی.

مقدمه

در میان بسیاری از خانواده‌ها، آموزش و پرورش به‌عنوان راهی مهم برای ترقی فرزندانشان از نردبان اجتماعی- اقتصادی تلقی می‌شود، اگرچه موفقیت دانشگاهی به‌صورت حتمی اشتغال را تضمین نمی‌کند، اما پیامدهای آن در آینده شانس رده اجتماعی و اقتصادی بالاتر، درآمد و زندگی ایده‌آل را افزایش می‌دهد. بر عکس، شکست تحصیلی یک مسئله حیاتی با پیامدهای طولانی‌مدت برای خود فرد، خانواده و جوامع محسوب می‌شود که ممکن است به کاهش بهره‌مندی و فقدان مشارکت مدنی مبدل شود (Nsiah, 2017). Birney, Burdick and Teeva, (1969) تجربیات موفق و شکست را در زمینه بین شخصی در نظر می‌گیرند و استدلال می‌کنند که امکان عدم دستیابی به یک هدف می‌تواند ترس ایجاد کند. آنان بیان می‌کنند که جامعه، اهداف عالی را مشخص می‌کند و افراد را با موفقیت‌هایشان در زمینه‌های مختلف تحصیلی و کاری ارزش‌گذاری می‌کند. به همین دلیل، دانش‌آموزان، مدام در حال ارزیابی خود با دیگران بر حسب عملکرد تحصیلی و مهارتی‌شان هستند. در این بین، فشار برای برتری مقیاسی مهم در مورد موفقیت آن‌ها در محیط‌های مختلف کاری و مدرسه است (Zhang, Luo, Che & Duan, 2017). به همین منوال، افراد از عواقب ناگوار شکست ناامید می‌شوند و کسانی که ترس از شکست دارند به راحتی بخاطر از دست دادن ارزش و احترام خود در پیش چشم دیگران ترس دارند (Cheng, Lau & Chan, 2014; Marin et al., 2011). این یافته‌ها با مدل توزیع شناختی استرس مطابقت دارد (Lazarus & Folkman, 1984). این مدل تأکید می‌کند، استرس به‌عنوان یک وضعیت دینامیک و پویا شناخته شده که بستگی به ارزیابی شخصی از محرک‌ها و پاسخ‌های رفتاری به آن موقعیت دارد. این مدل بر تعاملات بین خصوصیات شخصی و عوامل موقعیتی- اجتماعی تأکید می‌کند (Zhang et al., 2017). ترس از شکست، ترسی روان‌شناختی است که از عدم تعادل بین خواسته‌های موقعیتی یا محیطی و منابع شخصی ادراک‌شده سرچشمه می‌گیرد و در آن میزان توانایی فرد در انجام عملکردش ارزیابی می‌گردد بطوریکه این ترس می‌تواند به پیش‌بینی‌کننده تجارب هیجانی منفی، احساس نابسندگی و حقارت منجر شود (Duan & Guo, 2015).

شکل چندوجهی ترس از شکست، انگیزه اجتناب است که با تجربه شرم و خجالت همراه می‌باشد. افرادی که ترس از شکست بالایی دارند، راهبردهای خودنظارتی زیادی مانند خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری در انجام وظایف محوله، بدبینی و عملکرد اجتنابی را اتخاذ می‌کنند که اغلب تأثیر منفی در عملکرد تحصیلی‌شان مانند گرفتن نمره‌های ضعیف و انگیزش درونی کم دارد و منجر به بهزیستی و سلامت روانی کمتر از جمله کاهش رضایت و لذت از موفقیت در تحصیل و اضطراب بالا و کاهش رفتارهای بین‌فردی خواهد شد (Rahmani, Javanmard & Mohammadi, 2017). بیشتر مطالعات اخیر، ترس از شکست را به‌عنوان یک گرایش به ارزیابی تهدیدکننده و احساس اضطراب در شرایطی که امکان شکست وجود دارد تعریف کرده‌اند. (Stuart (2013) در پژوهش خود نشان داد که ترس از شکست با سبک‌های اسنادی و جهت‌گیری هدف افراد مرتبط است. افرادی که ترس از شکست بالایی دارند وقتی با چالش‌های علمی دشوار روبه‌رو می‌شوند، معتقدند چالش سخت‌تر نشان‌دهنده توانایی پایین آن‌ها است. این دانش‌آموزان قبل از تلاش برای کار خسته می‌شوند و معمولاً جهت‌گیری هدف اجتناب را برمی‌گزینند. (Dweck (1975) این پدیده را درماندگی آموخته شده^۱ نامید، این الگو باور نادرستی است که نشان‌دهنده خودکفایتی کمتر نسبت به توانایی واقعی و بالفعل آن‌ها است. (Zhang et al. (2017) در پژوهش خود نشان دادند دانشجویان بخصوص سال اولی‌ها دارای استرس تحصیلی بیشتری بوده و در نتیجه جهت‌گیری هدف اجتنابی را برمی‌گزینند و شکست تحصیلی در این قشر نیز بالاتر است. در این میان، متغیر خودشفقتی عاملی برای بهبود این رابطه است. در واقع خودشفقتی می‌تواند به‌عنوان یک محافظ شخصی، افراد را در برابر ترس‌ها و استرس‌ها محافظت کند. در همین راستا، (Haghbin, McCaffre and Pychyl (2012) نشان دادند که ارتباط بین ترس از شکست و اهمال‌کاری تحصیلی از طریق شایستگی تعدیل می‌یابد. برای کاهش برخی عملکردهای منفی همراه با ترس از شکست می‌توان از خودشفقتی بهره جست.

سازه خودشفقتی^۲ توسط (Neff (2003) مفهوم‌سازی شده است؛ رویکردی تازه درباره

1- learned helplessness

2- self-compassion

بهزیستی روان‌شناختی است که ریشه در عقاید بودائیسیم^۱ دارد (Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007). مطابق با تعریفی که Neff (2003) ارائه داده است، خودشفقتی یک شکل سالم خودپذیری است که دارای سه مؤلفه خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی، اشتراک انسانی در مقابل انزوا و ذهن آگاهی^۲ در مقابل همانند سازی افراطی می‌باشد که بر یکدیگر اثر متقابل دارند (Neff, 2003; cited by Ahi, Hassanzadeh & Tabatabai, 2019). مؤلفه خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی به این اشاره دارد که شخصی که خودمهربانی بالایی دارد قادر است حتی هنگام مواجه با ناکامی‌ها و بدبختی‌ها، دیدگاهی متعادل و همراه با مهربانی نسبت به خود داشته باشد و از اتخاذ رویکردی مبنی بر داوری و قضاوت نسبت به خود اجتناب نماید. اشتراک انسانی در مقابل انزوا، به این معناست که هنگام تجربه شکست و رنج در زندگی، به این امر آگاه باشیم که تمام انسان‌ها شکست می‌خورند و رنج را تجربه می‌کنند و این شرایط (شکست و رنج) به‌عنوان بخشی از تجربه معمول بشری در زندگی تمام انسان‌ها اتفاق می‌افتد و ذهن آگاهی در مقابل همانندسازی به معنی آن است که افراد نسبت به احساسات و هیجانات خود آگاه باشند و آن‌ها را به‌گونه‌ای مناسب و مثبت در نظر بگیرند و تجربه کنند، بدون آن‌که از آنان، اجتناب کنند (Patzak, Kollmayer & Schober, 2017; Odou & Brinker, 2014). خودشفقتی مستلزم احساس مهربانی نسبت به خود است که ناشی از گشودگی خاطر فرد است که به‌وسیله قضاوت‌ها و پیشداوری‌های شدید مسدود نمی‌شود (Krieger, Sander, Martig, Brink & Berger, 2016). به‌عبارت دیگر، حس مشترک انسانی، مرکز و هسته خودشفقتی است که متضمن این بینش است که همه انسان‌ها دچار اشتباه و درگیر رفتارهای ناسالم می‌شوند و فعالیت‌هایشان همیشه و الزاماً کامل نیست و اساساً نوعی ذهن آگاهی است (Samaie & Farahani, 2011). در این راستا و با توجه به اهمیت سازه خودشفقتی در پذیرش خود با تمام ضعف‌ها و توانایی‌ها (Ghadampour, Rashidi, Yousefvand, Enayati, and Maleki, 2018) نیز در پژوهش خود نشان دادند که خودشفقتی را می‌توان در افراد مختلف به-خصوص افراد افسرده که نگاه منفی نسبت به خود و محیط اطراف دارند از طریق درمان مبتنی

1- Buddhist

2- mindfulness

بر پذیرش و تعهد افزایش داد. (Neff, Hsieh, and Dejjitterat (2005) نیز نشان دادند خودشفقتی دانش‌آموزان با اهداف تسلط‌گرا رابطه مثبت و با اهداف عملکردی رابطه منفی دارد. این رابطه با شایستگی درک‌شده و ترس از شکست کمتر در مواجهه با شکست‌ها و عدم موفقیت تحصیلی در افراد دارای خودشفقتی همراه است. همچنین خودشفقتی با راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر احساسات رابطه مثبت و با استراتژی‌های اجتنابی رابطه منفی دارد. این جنبه‌های انگیزشی مرتبط با خودشفقتی در زمینه‌های علمی سودمند است. رویکرد درمانی ذهن خودشفقتی^۱ به دانش‌آموزان کمک می‌کند ذهن دلسوزی به‌ویژه در هنگامی که مبتلا به حمله به خود و احساس شرم و گناه هستند، داشته باشند که رضایت از زندگی و خودشفقتی را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد (Neff, 2003). (Baillargeon (2017) نیز در فراتحلیل رابطه بین خودشفقتی و انگیزه پیشرفت به این نتیجه رسید افراد دارای جهت‌گیری تسلط‌گرا خودشفقتی بالاتر و انگیزه پیشرفت بیشتری را نشان می‌دهند. (Neff et al. (2005) در پژوهش خود تحت عنوان خودشفقتی، اهداف پیشرفت، راهبردهای مقابله‌ای و شکست تحصیلی، به این نتیجه رسیدند که خودشفقتی با ترس از شکست تحصیلی و اهداف اجتنابی و عملکردی رابطه منفی داشت و همچنین با راهبردهای مقابله‌ای مبتنی بر احساسات از جمله انزوا و انکار همبستگی نداشت. همچنین (Akin (2008) در پژوهش خود تحت عنوان رابطه بین خودشفقتی و اهداف پیشرفت، به این نتیجه رسید که خودمهربانی، ذهن آگاهی و ابعاد مثبت خودشفقتی پیش‌بین جهت‌گیری هدف تسلط‌گراست و خودسرزنی، انزوا و تمرکز بیش از حد بر موضوع فاجعه‌بار و ابعاد منفی خودشفقتی پیش‌بینی‌کننده اهداف جهت‌گیری اجتنابی و عملکردی هستند.

کارشناسان روان‌شناسی یادگیری، اهداف و انگیزه‌های فردی را به‌عنوان یکی از زمینه‌های مشخص در یادگیری و موفقیت تحصیلی معرفی کرده‌اند. از جمله عوامل روان‌شناختی و انگیزشی مؤثر بر عملکرد و یادگیری‌های مختلف «تعیین هدف» است (Nasiri, Pour-Safar, (Taheri, Sedighi Pashaky & Asadi-Louyeh, 2017). نظریه هدف به‌عنوان موضوع مهم در تحقیقات انگیزشی و موفقیت شناخته شده است. افراد جهت‌گیری‌های هدف مختلفی را اتخاذ

1- Mindful Self-Compassion (MSC)

می‌کنند که به‌نوبه خود چارچوبی را برای نوع برخورد با اطلاعات و استراتژی‌های انجام وظایف تعیین می‌کند (Puspoky, 2018). می‌توان گفت، اهداف پیشرفت^۱ یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌های مفهومی برای ادراک عملکرد افراد به‌خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است که همچنین تجارب موفقیت‌آمیز و شکست فراگیران و انگیزش آن‌ها را تبیین می‌کند (Kaplan & Flum, 2010). منظور از اهداف پیشرفت، اهداف ویژه‌ای هستند که افراد برای دستیابی به موفقیت در یک بافت خاص (مثلاً مدرسه) انتخاب می‌کنند (Urduan & Schoenfelder, 2006; cited by Atashafroz, 2014).

در سیستم دانشگاهی، تئوری هدف از مهم‌ترین چارچوب‌هایی است که انگیزه افراد برای مطالعه، چگونگی تفسیر آنان از تجاربشان در موقعیت‌های مختلف و تجربیات ذهنی را تبیین می‌کند (Diseth, 2015). در طول تکامل، نظریه جهت‌گیری هدف-پیشرفت، به صورت‌های گوناگون تقسیم‌بندی شده‌اند. در آخرین تقسیم‌بندی که توسط Elliot and McGregor (2001) صورت گرفته است، سه نوع هدف پیشرفت که به‌طور معمول مورد بررسی قرار گرفته‌اند عبارت است از: جهت‌گیری هدف تسلطی^۲ و دو جهت‌گیری هدف عملکردی شامل اهداف رویکرد-عملکرد^۳ و اهداف اجتناب-عملکرد^۴ (Puspoky, 2018). افرادی که جهت‌گیری هدف تسلطی دارند تلاش برای یادگیری، تسلط بر شایستگی، انگیزه بیشتر در انجام وظایف و لذت از انجام کار دارند. جهت‌گیری هدف تسلط همراه با یادگیری عمیق، افزایش تلاش در تکمیل وظایف و انجام وظایف چالش‌انگیز دارند. این افراد از استراتژی‌های مختلف شناختی و رفتاری برای افزایش موفقیت خود استفاده می‌کنند (Lin, Cherng, Chen & Peng, 2017). در مقابل، افراد دارای هدف عملکردی به‌دنبال نشان دادن توانایی خود در مقایسه با دیگران هستند. افراد با جهت‌گیری رویکرد-عملکرد به‌دنبال نشان دادن توانایی و شایستگی بالای خود در مقابل دیگران هستند در حالی که جهت‌گیری اجتناب-عملکرد، مایل به اجتناب از نشان دادن توانایی کم خود به دیگران هستند. به عبارت دیگر، افراد دارای جهت‌گیری

-
- 1- achievement goals
 - 2- mastery goals
 - 3- performance-approach goals
 - 4- performance avoidance goals

عملکردی می‌خواهند خوب بنظر برسند در حالی که جهت‌گیری اجتنابی از انجام وظایف اجتناب می‌کنند تا شکست نخوردند (Lin et al., 2017). Kareshki, Mirdoragh and Hamzehlo (2013) نیز در پژوهش خود نشان دادند که اهداف تبحری، اهداف رویکردی و اجتنابی با سلامت روان رابطه منفی معنی‌داری دارند. در این راستا، Wacera, Mwaura, and Dinga (2018) نیز در بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و موفقیت تحصیلی در بین دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبتی بین جهت‌گیری تسلط و موفقیت تحصیلی وجود دارد و این افراد از انگیزه بالاتری برای پیشرفت حتی در شکست‌ها نیز برخوردارند. نتیجه جالب توجه این پژوهش رابطه مثبت بین جهت‌گیری تسلط، تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب با موفقیت تحصیلی بود که این یافته پژوهش بر خلاف نتیجه به دست آمده از پژوهش Sideridis and Kaplan (2011) است که رابطه معکوسی بین دو سطح جهت‌گیری عملکرد-اجتناب و تسلط-اجتناب و موفقیت تحصیلی به دست آورده بودند. Freire, FerradásMdel, Valle and Núñez (2016) نیز در پژوهش خود نشان دادند که در شرایط رقابتی دانشگاه، ترس از شکست تحصیلی بعضی از دانش‌آموزان را وادار می‌کند برای محافظت از خویش خود، از استراتژی‌های خودناتوان‌سازی استفاده کنند. همچنین ترس از شکست تحصیلی نوع جهت‌گیری‌های افراد را نیز تحت تأثیر قرار داده و این افراد بیشتر جهت‌گیری هدف اجتناب-عملکرد را برمی‌گزینند. همچنین، Engel, Noordlijk and Spoelder (2018) نیز در پژوهش خود با عنوان استفاده از مدیتیشن برای مقابله با ترس از شکست با میانجی‌گری خودشفقتی، نشان دادند که ترس از شکست، جزو احساسات منفی است که مانع کارآفرینی می‌شود. این پژوهش نشان داد که خودشفقتی می‌تواند از طریق مراقبه باعث ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود شده که همین امر ترس از شکست در انجام وظایف و تکالیف را به نوبه خود کاهش می‌دهد.

بنا به شواهد و بررسی‌ها، متغیر دیگری که می‌تواند تعدیل‌کننده اثرات منفی شکست تحصیلی باشد، شایستگی تحصیلی^۱ است. DiPerna and Elliott (1999) شایستگی تحصیلی را به‌عنوان یک ساختار چندبعدی متشکل از مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای یادگیرنده که به موفقیت تحصیلی کمک می‌کند، تعریف کرده‌اند. آنان شایستگی تحصیلی را دارای دو حوزه

1- academic competence

می‌دانند: مهارت‌های علمی^۱ و دستاوردهای تحصیلی^۲. دامنه مهارت‌های علمی مربوط به توانایی‌های شناختی پایه و اولیه است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا در محیط دانشگاهی و مدرسه عمل کنند. این حوزه شامل سه بخش است: (۱) ریاضیات و تحقیقات علمی، (۲) خواندن و نوشتن، (۳) تفکر انتقادی (Foshee, 2013).

حوزه توانمندی‌ها و دستاوردهای دانشگاهی مربوط به نگرش‌ها و رفتارهای خاص در چهار حوزه مهارت‌های بین‌فردی، مهارت‌های مطالعه، انگیزه و تعامل ظهور می‌کند. این حوزه آگاهی عاطفی دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد: دیدگاه آنان نسبت به رفتارهای علمی و نگرش‌ها، استادان و همکلاسیان، رویکرد آنان هنگام مواجهه با یادگیری‌های جدید و چگونگی تعهد و پایداری آنان برای یادگیری و پیشرفت را شامل می‌شود. در واقع شایستگی تحصیلی، شامل مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی است که منجر به قضاوت درباره عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز می‌شود و ترکیبی از دانش، رفتار و مهارت‌های آشکار و ناآشکار است که به فرد این توانایی و ظرفیت را می‌دهد که وظایف خود را به شکل اثربخشی انجام دهد (Mah & Ifenthaler, 2018). از سوی دیگر، کاهش انگیزه و شکست (افت) تحصیلی می‌تواند ناشی از کاهش شایستگی تحصیلی باشد. تغییر رفتار، افکار، نگرش‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان می‌تواند در قالب شایستگی تحصیلی تحقق پیدا کند (Maltais, Duchesne, Ratelle & Feng, 2015).

Mah and Ifenthaler (2018) مدلی پیشنهادی شامل ۵ مهارت برای ارتقاء شایستگی تحصیلی ارائه دادند که شامل، مدیریت زمان، مهارت‌های یادگیری، خودنظارتی، مهارت‌های فنی و مهارت‌های تحقیقاتی است. همچنین آنان اظهار داشتند که در یک محیط یادگیری سازگار، شایستگی تحصیلی با جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا رابطه مثبت دارد. Jenkins and Demaray (2015) نشان دادند، شایستگی تحصیلی پایین‌تر و احساس اضطراب بیش‌تر در دانش‌آموزان منجر به کاهش در زمینه‌های انگیزه، دل‌مشغولی و پیشرفت تحصیلی می‌شود. Blair (2017) در پژوهش خود نشان داد دانشجویان بخصوص سال اولی‌ها انتظار دسترسی

1- academic skills

2- academic enablers

مستقیم و منظمی به کارکنان دانشگاه دارند که عدم پشتیبانی از آنان و به وجود آمدن عاطفه و احساس بد نسبت به محیط دانشگاه و اساتید، باعث افت شایستگی تحصیلی شده و آنان را در معرض شکست تحصیلی قرار می‌دهد. بنابراین میزان بالای حمایت در این قشر از دانشجویان از اهمیت بالایی برخوردار است. (Mah and Ifenthaler (2018) نیز در پژوهش خود تحت عنوان ادراک دانشجویان از شایستگی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که مؤسسات آموزش عالی باید پاسخگوی نیازهای دانشجویان باشند و حمایت کافی از آنان را به عمل آورند؛ این چالش بخصوص در سال اول ورود به دانشگاه حیاتی است زیرا شایستگی تحصیلی افراد در آن مقطع شکل می‌گیرد. (Mah and Ifenthaler (2018) همچنین نشان دادند که دانشجویان سال اول، نقش اعتماد به نفس و مهارت‌های تحقیقاتی را در شکل‌گیری شایستگی تحصیلی خود مؤثر می‌دانند. (Mamo, Gosa and Hailu (2017) در پژوهش خود نشان دادند که در بین زنان دانشجو شایستگی تحصیلی با انعطاف‌پذیری تحصیلی و جهت‌گیری هدف تسلط رابطه مثبت معنی‌دار دارد.

با توجه به مطالب گفته‌شده و اهمیت و اثرات شکست تحصیلی بر خود دانش‌آموزان و جامعه، هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه علی شایستگی تحصیلی و خودشفقتی با شکست تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت است. بنابراین، در راستای اهداف این پژوهش این سؤال مطرح است که آیا مدل پیشنهادی ارائه شده در شکل ۱ برازنده داده‌ها است؟

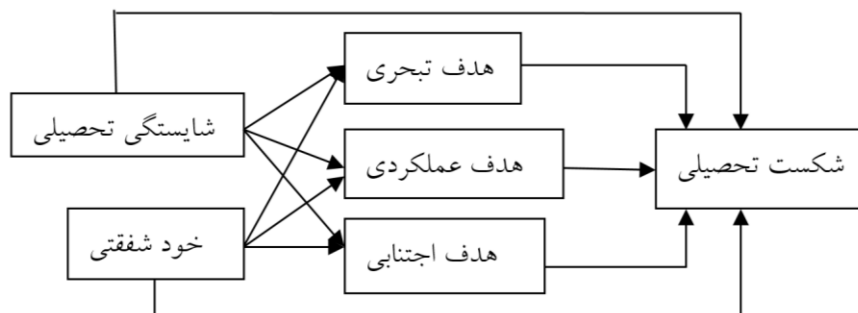


Figure 1.

Conceptual model of the relationship between academic competence and self-compassion with fear of academic failure through achievement goals

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش، توصیفی همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم مقطع متوسطه دوم ناحیه یک آموزش و پرورش اهواز بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انتخاب آزمودنی‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۳۰۰ نفر بودند که ابزارهای شکست تحصیلی، شایستگی تحصیلی، اهداف پیشرفت و خودشغفتی را تکمیل کردند. همچنین به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی و انسانی، مشارکت دانش‌آموزان در این پژوهش داوطلبانه بود. برای محاسبه شاخص‌های توصیفی که میانگین، انحراف معیار و همبستگی‌های مربوط به متغیرهای مطالعه را شامل می‌شد، از برنامه SPSS نسخه ۲۱ و به منظور بررسی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم و اثر کلی هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته، از روش تحلیل مسیر به کمک نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه شایستگی تحصیلی^۱: برای سنجش شایستگی تحصیلی از مقیاس ۶۶ ماده‌ای Diperna & Elliott (1999) که به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود و دارای دو خرده مقیاس مهارت‌های تحصیلی و توانمندسازی تحصیلی است، استفاده شد. در پژوهش Diperna (2006) پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۹۴ تا ۰/۹۹ و به روش بازآزمایی بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۷ به دست آمد. همچنین روایی محتوایی ابزار به وسیله کارشناسان بررسی شد که همبستگی بین درجه‌بندی ارزیاب‌ها در مورد خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۳۱ تا ۰/۶۵ بود. در پژوهش حاضر پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه ترس از شکست تحصیلی^۲: برای سنجش ترس از شکست تحصیلی، از ترس

1- academic competence questionnaire

2- fear of academic failure questionnaire

از شکست تحصیلی (Sevari (2017) که به صورت مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود، استفاده شد. پرسشنامه یادشده از ۱۰ ماده تشکیل شده است. پایایی آلفای کرونباخ کل ماده‌ها ۰/۷۹ به دست آمد. روایی ماده‌ها از طریق تحلیل عاملی تأییدی (آزمون مجذور کای برابر ۷۱/۴۵؛ نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر ۲/۲۶؛ شاخص برازندگی تطبیقی برابر ۰/۹۰ و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب برابر ۰/۰۵۱) بررسی و تأیید شد. در پژوهش حاضر پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت^۱: برای سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه ۱۲ ماده‌ای اهداف پیشرفت (Sevari (2012) استفاده شد. پرسشنامه یادشده از ۱۲ ماده و چهار خرده‌مقیاس با عنوان تبحرگرایی، تسلط‌گرایی، عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی که هر کدام دارای ۳ ماده است تشکیل شده است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۱) صورت می‌گیرد. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید گردید. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر فقط از خرده‌مقیاس هدف تبحری، عملکردی و اجتنابی استفاده شد. در پژوهش حاضر پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای هدف تبحری ۰/۸۵، هدف عملکردی ۰/۸۸ و هدف اجتنابی ۰/۸۶ به دست آمد.

مقیاس خودشفقتی^۲: برای سنجش خودشفقتی از مقیاس کوتاه ۱۲ ماده‌ای Raes, Pommier, Neff and Van Gucht (2011) استفاده شد. ماده‌های این مقیاس در یک دامنه پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) قرار می‌گیرند. ضمناً ماده‌های ۱، ۴، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره‌های بالاتر در این ابزار میزان خودشفقتی بالا را نشان می‌دهد. در پژوهش (Shahbazi, Rajabi, Maghami and Jolodari (2015) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش شده است. همچنین روایی همزمان آن با پرسشنامه ۲۶ ماده‌ای خودشفقتی ۰/۵۶ ($p < 0/05$) به دست آمده است. در پژوهش (Neff (2003) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۹۲ بوده است. در پژوهش حاضر پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

1- achievement goals questionnaire

2- self-compassion scale

یافته‌ها

در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرها ارائه شده است. مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر شایستگی تحصیلی برابر با $199/41$ ($16/69$)؛ خودشفقتی $34/83$ ($8/02$)؛ ترس از شکست تحصیلی $4/51$ ($9/26$)؛ هدف اجتنابی $4/18$ ($1/73$)؛ هدف عملکردی $5/01$ ($1/02$) و هدف تبحری $4/51$ ($1/84$) است.

Table 1.
Mean, standard deviation, correlation coefficients and normality of the research variables

Variable	Mean	Standard deviation	1	2	3	4	5	K-S	P
1. Fear of academic failure	23.48	9.26	-						
2. Self-compassion	34.83	8.02	-0.31**	-				2.34	1.025
3. Mastery goal	4.51	1.84	-0.37**	0.48**	-			1.22	0.098
4. Performance goal	4.18	1.02	0.39**	-0.16**	-0.07	-		1.50	0.210
5. Performance – avoidance goal	5.01	1.73	0.41**	-0.15**	-0.07	0.10**	-	1.61	1.01
6. Academic competence	199.41	16.69	-0.16**	0.10**	0.21	0.09	0.08	1.41	0.069

با توجه به روابط همبستگی‌ها، هدف عملکرد اجتنابی دارای بیشترین رابطه همبستگی با ترس از شکست تحصیلی ($r=0/41$) و شایستگی تحصیلی کمترین رابطه همبستگی را دارا بود ($-0/16$). $r=$ به منظور ارزیابی مدل پیشنهادی، روش تحلیل مسیر مورد استفاده قرار گرفت. جهت تعیین کفایت برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها ترکیبی از سنجه‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفتند. برازش مدل پیشنهادی و مدل اصلاح‌شده با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازش در جدول ۲ گزارش شده است.

Table 2.
Fit the proposed pattern with data based on fitness indicators

Fitness Index	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
Proposed model	1291.15	3	430.38	0.68	0.65	0.55	0.58	0.52	0.60	1.16
Modified model	6.71	2	3.35	0.98	0.97	0.99	0.99	0.99	0.90	0.03

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، مدل پیشنهادی نیاز به اصلاح دارد. در نتیجه بعد از اصلاح یک خطا (متغیر هدف اجتنابی به هدف عملکردی) شاخص‌ها برازنده‌تر شدند.

همان‌طور که در شکل ۲ مشخص است، غیر از رابطه شایستگی تحصیلی و هدف تبحری؛ هدف عملکردی و هدف عملکرد اجتنابی بقیه روابط پیشنهادی بین متغیرها معنی‌دار شدند. از آنجایی که روابط یادشده غیرمعنی‌دار شدند لذا اینگونه فرضیه‌ها از تحلیل نهایی حذف شدند. در مدل پیشنهادی، مقادیر شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۰/۵۲ شاخص برازندگی افزایشی (IFI) ۰/۵۵ و مقدار شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) (۱/۱۶) به دست آمد که نشان از برازندگی نامناسب مدل پیشنهادی است، بنابراین مدل یادشده مورد بازنگری قرار گرفت. پس از حذف روابط غیرمعنی‌دار، نتایج تحلیل جدید حاکی از آن بود که مقادیر شاخص برازندگی تطبیقی برابر است با (CFI) ۰/۹۹؛ شاخص برازندگی افزایشی (IFI) ۰/۹۹ و مقدار شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) (۰/۰۳) که نشان از برازندگی مدل است. با توجه به شکل ۲ مسیرهای مستقیم شایستگی تحصیلی به هدف تبحری ($p=0/56$)، شایستگی تحصیلی به هدف عملکردی ($p=0/08$) و شایستگی تحصیلی به هدف اجتنابی ($p=0/10$) غیرمعنی‌دار هستند. در شکل ۲، ضرایب بتا مدل رابطه علی شایستگی تحصیلی و خودشفقتی با ترس از شکست تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت ارائه شده است.

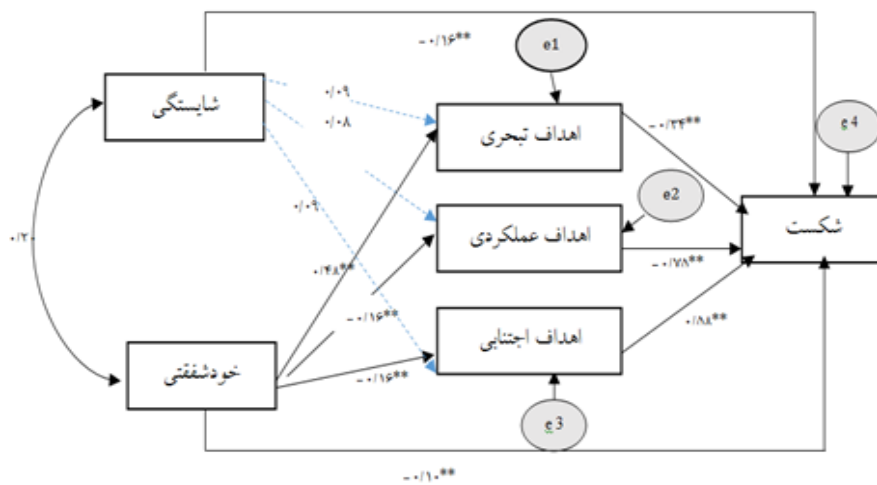


Figure 2. Beta coefficients of the model of the relationship between academic competence and self-compassion with fear of academic failure through achievement goals

برای بررسی روابط غیرمستقیم مسیر متغیرهای پژوهش با یک میانجی از روش بوت-استراب (Preacher & Hayes (2008) استفاده شد.

Table 3.
Indirect bootstrap coefficients results by Preacher and Hayes in the proposed model

Path	Data	Boot	Bias	Upper limit	Lower limit	sig
Academic competence to academic failure by mediating mastery goal	-0.0001	0.0006	0.0007	0.024	-0.022	0.99
Academic competence to academic failure by mediating performance goal	0.019	0.020	0.0004	0.046	-0.0062	0.12
Academic competence to academic failure by mediating performance - avoidance goal	0.019	0.016	0.003	0.046	-0.006	0.15
Self-compassion to academic failure by mediating mastery goal	-0.160	-0.016	-0.001	-0.090	-0.25	0.0001
Self-compassion to academic failure by mediating performance goal	-0.065	-0.065	0.003	-0.111	-0.111	0.0001
Self-compassion and academic failure by mediating performance-avoidance goal	-0.068	-0.067	0.0005	-0.12	-0.12	0.0007

طبق نتایج جدول ۳ حد بالا و پایین مسیر شایستگی تحصیلی به ترس از شکست تحصیلی از طریق هدف تبحری به ترتیب ۰/۰۲۴ و ۰/۰۲۲-؛ حد بالا و پایین مسیر شایستگی تحصیلی به ترس از شکست تحصیلی از طریق هدف عملکردی به ترتیب ۰/۰۶۶ و ۰/۰۶۲-؛ و حد بالا و پایین مسیر شایستگی تحصیلی به ترس از شکست تحصیلی از طریق هدف عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۰۴۶ و ۰/۰۰۶- می‌باشد که صفر را در بر می‌گیرد لذا این سه مسیر معنی‌دار نشدند. همچنین مسیرهای غیرمستقیم خودشفقتی به ترس از شکست تحصیلی از طریق هدف تبحری و خودشفقتی به ترس از شکست تحصیلی از طریق هدف، خودشفقتی به ترس از شکست تحصیلی از طریق هدف عملکرد اجتنابی صفر را در بر نمی‌گیرد، لذا این مسیرها معنی‌دار شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی خودشفقتی و شایستگی تحصیلی با ترس از شکست تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت (هدف تبحری، عملکردی و اجتنابی) بود. اولین یافته پژوهش رابطه منفی بین خودشفقتی و ترس از شکست تحصیلی است که با یافته‌های

Baillargeon (2017), Neff (2003) و Neff et al. (2007) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، خودشفقتی شامل روند بازسازی شناختی مثبت است که در آن، افراد می‌توانند دیدگاه‌های خود را در مورد وقایع استرس‌زا از جنبه‌های منفی به جنبه‌های مثبت تغییر دهند. بنابراین، دانش‌آموزانی که سطح بالای خودشفقتی دارند حتی در مواقع شکست و استرس‌های تحصیلی با خود مهربان هستند و نگرش قابل قبولی نسبت به خود دارند (Zhang et al., 2017). در واقع خودشفقتی به مقابله با احساسات منفی با استفاده از استراتژی‌های متمرکز بر تفسیر، رشد مثبت و پذیرش همراه است. با توجه به این‌که شکست بعد از وقوع آن نمی‌تواند معکوس شود منطقی است که شرایط پیش آمده را با آرامش و همدردی با خود ببینیم و این‌که چگونه می‌توان از این شکست و ناتوانی یاد گرفت. خودشفقتی رابطه منفی با استراتژی‌های متمرکز بر احساسات ناامیدکننده، تمرکز بر شکست و صحبت زیاد درباره تجربه منفی دارد. در خودشفقتی، احساسات منفی آگاهانه پذیرفته شده هستند، از شکست و تجربه هیجانی بعد از آن فرار نمی‌کنیم. همچنین Neff (2003) اظهار می‌کند خودشفقتی یک فرآیند داخلی است و لزوماً شامل بحث بین‌فردی نمی‌شود؛ در واقع خودشفقتی به قبول احساسات مثبت و منفی توسط خود فرد بستگی دارد نه به بیان این احساسات برای دیگران. نتایج نشان می‌دهد هنگامی که با تجارب منفی و ناامیدکننده روبرو می‌شویم، نیازی به انکار، سرکوب کردن و یا اجتناب از احساسات نیست، بلکه می‌توان این احساسات را تصدیق کرد، پذیرفت و شناخت. طبق تحقیقات صورت گرفته توسط Hope (2014) و Kyeong (2013) مداخلات خودشفقتی می‌تواند به دانش‌آموزانی که دارای استرس و ترس زیادی هستند کمک کند. خودشفقتی می‌تواند پاسخ عاطفی فرد به استرس و شکست تحصیلی را به صورت بالفعل در آورد. در همین راستا Leary and Allen (2010) پیشنهاد می‌کنند در صورت بروز نارضایتی و مواجهه با مشکلات، ضروری است با خود مهربان باشید. همچنین خودشفقتی با راهبردهای مقابله هیجانی رابطه مثبت و رابطه منفی با استراتژی‌های اجتنابی دارد.

یافته دیگر پژوهش، رابطه مثبت خودشفقتی با هدف تبحری (تسلط‌گرا) و رابطه منفی خودشفقتی با اهداف عملکردی و اجتنابی است که با یافته‌های Akin (2008) و Neff et al. (2005) همسو است. نتایج نشان می‌دهند که خودشفقتی رابطه مثبتی با انگیزه درونی دارد. این

افراد حتی بعد از شکست و مواجهه با وقایع ناامیدکننده به نظر می‌رسد علاقه‌مند به درگیر شدن در موضوع و چالش پیش‌رو هستند که این خصوصیت افراد دارای جهت‌گیری هدف تسلطی است. این امر ممکن است از این واقعیت ناشی شود که افراد دارای خودشفقتی بالاتر خود را به خاطر شکست سرزنش نمی‌کنند و این تجربه یا ناامیدی را به خاطر علاقه‌مندی خودشان در درگیری و شناسایی آن موضوع یا تکلیف بدانند. همچنین این افراد دارای درک شایستگی بالاتری از خود نسبت به همتایانی هستند که خودشفقتی کمتری دارند. افراد دارای خودشفقتی بالا هنگام شکست، قادر به حفظ خودانگاره خود هستند و نسبت به خود مهربان‌تر هستند، از این موضوع آگاه هستند که شکست بخشی از تجربه مشترک انسانی است. آنان احساسات منفی خود را می‌پذیرند و تجربه‌های شکست را به‌عنوان یک شانس برای یادگیری و رشد بهتر در نظر می‌گیرند. این انعطاف‌پذیری به افراد اجازه می‌دهد با اهداف دانشگاهی سازگارتر باشند. افراد دارای جهت‌گیری تسلط در مواجهه با تجربیات ناموفق زندگی به عوض سرزنش و یا انتقاد از خود به بررسی عوامل منجر به شکستشان می‌پردازند. آنان احساس ضرر کمتر و نگرش مثبت‌تری نسبت خود دارند (Akin, 2008). از سوی دیگر، وقتی افرادی که جهت‌گیری عملکردی دارند، فقط به فکر نشان دادن برتری خود در مقایسه با دیگران هستند. در صورت شکست، خودانگاره ضعیف آنان تهدید می‌شود و شروع به سرزنش و خودانتقادی می‌کنند، نسبت به خود مهربان نیستند و بیش از حد بر موضوع فاجعه‌بار تمرکز می‌کنند. این افراد از خود دلسوزی کمتری برخوردارند (Akin, 2008).

یافته دیگر پژوهش رابطه منفی بین شایستگی تحصیلی و ترس از شکست تحصیلی بود که با یافته‌های (Martin and Marsh, 2008) همسو است. شایستگی تحصیلی شامل بسیاری از مهارت‌های حیاتی چون خواندن، نوشتن، محاسبه، حل مسئله، حضور و پرسش و مطالعه است. شایستگی تحصیلی در مهارت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان به‌منظور انجام هر چه بهتر تکالیف درسی و به عهده گرفتن مناسب مسئولیت‌های تحصیلی بروز می‌کند و از عامل‌های مهم موفقیت در مدرسه به شمار می‌رود و می‌تواند ظرفیت دانش‌آموز را برای تحمل شکست‌ها یا موانع احتمالی بالا ببرد (Martin & Marsh, 2008). در واقع شایستگی تحصیلی با تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر تاب‌آوری دانش‌آموزان می‌تواند ارتقاء کیفیت عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان را بالا ببرد. در واقع رسیدن به موفقیت‌های آموزشی و درسی در سایه شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان همواره مورد توجه سیستم آموزشی بوده است که می‌تواند نگاه و عاطفه دانش‌آموزان را از طریق پاداش‌های بیرونی و کلامی و در دانشگاه از طریق حمایت‌های کادر کارکنان و رابطه استاد- دانشجو ارتقاء دهد. اگر دانش‌آموزی شایستگی کافی در خود نسبت به دانشگاه حس نکند، مسلماً جهت‌گیری هدف تبحری را بر نمی‌گزیند و بیشتر برای به دست آوردن پاداش یا دوری از چالش‌ها و موقعیت‌ها بخاطر جلوگیری از شرمندگی شدن و ترس از ارزیابی منفی را برمی‌گزیند و همین امر شکست تحصیلی را افزایش می‌دهد.

آخرین یافته پژوهش رابطه مثبت جهت‌گیری اجتنابی با ترس از شکست تحصیلی و رابطه منفی هدف تبحری و عملکردی با ترس از شکست تحصیلی بود که با یافته Wacera et al. (2018) همسو است. دانش‌آموزانی که دارای اهداف تسلط و تبحری هستند، کمتر به رقابت بین خود و دیگران اهمیت می‌دهند، زیرا برای آن‌ها یادگیری مطالب مهم است. ملاک برتری در آن‌ها مطلق است و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند و چون انگیزه درونی دارند، لذا از شکست‌ها نمی‌هراسند و آن را فرصتی برای برطرف کردن مشکلات خود در مسیر یادگیری می‌دانند. اما در تبیین رابطه مثبت بین هدف اجتنابی و ترس از شکست تحصیلی باید گفت، این جهت‌گیری، همراه اضطراب و شکست است و باعث نقص در خودتنظیمی افراد می‌شود، بنابراین همین امر باعث افزایش استراتژی‌های مخربی همچون خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری در بین افراد می‌شود. این افراد از چالش‌ها دوری می‌کنند و شکست تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. اما درباره هدف عملکردی نتایج متناقض است. هدف عملکردی نیز باعث افزایش موفقیت تحصیلی می‌شود اما انگیزه افراد برای انجام وظایف بیرونی است. در واقع این افراد فقط برای نشان دادن برتری خود اقدام می‌کنند و اهداف خیلی آسان و یا خیلی دشوار را که کسی از عهده انجام آن بر نمی‌آید، برمی‌گزینند.

در تبیین نتایج فرضیه‌های غیرمستقیم می‌توان گفت، خودشفقتی نگرش عاطفه مثبت نسبت به خود می‌باشد که نتایج منفی مانند قضاوت از خود، نشخوار فکری و افسردگی را در بر ندارد. خودشفقتی باعث می‌شود افراد ترس کمتری از شکست داشته باشند، و شایستگی

خود را درک و ملاحظه کنند. در این میان اهداف پیشرفت می‌تواند میانجی مناسبی برای این رابطه باشد. افرادی که سبک هدف تبحری یا تسلطی داشته باشند، یادگیری را به میل لذت آن دوست دارند و شکست را به دلیل عدم توانایی خود نمی‌بینند، این افراد در صورت شکست آن را به‌عنوان یک تجربه می‌دانند و سعی در برطرف کردن مانع می‌شوند. برعکس افرادی که سبک هدف اجتنابی یا عملکردی دارند، برای نشان دادن توانایی و مقایسه خود با دیگران، مدام از شکست ترس داشته و به سمت اهداف چالشی نمی‌روند. این افراد از نظر خودشفقتی نیز درجه پایین‌تری دارند. همچنین افرادی که شایستگی تحصیلی ادراک‌شده بالاتری دارند، از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کنند و هدف پیشرفت تبحری و تسلطی دارند. تلاش و کوشش بیشتری برای انجام تکالیف انجام می‌دهند و همین تلاش برای آنان مسرت‌بخش است و از راهبردهای یادگیری سودمندی استفاده می‌کنند به همین دلیل ترس از شکست کمتری را نشان می‌دهند. اهداف پیشرفت به‌خوبی و براساس نتایج این پژوهش می‌توانند میانجی بین خودشفقتی و شایستگی تحصیلی با ترس از شکست تحصیلی باشند.

نتایج این مطالعه، شواهد تجربی مناسبی مبنی بر این واقعیت که خودشفقتی از طریق هدف تبحری می‌تواند واریانسی از موفقیت تحصیلی و کاهش اثرات ترس از شکست تحصیلی را تبیین کند، نشان داد. در حالی که رویکرد تسلط-اجتناب و اجتناب-عملکرد رابطه معنی‌داری با موفقیت و شایستگی تحصیلی را نشان نداد. با توجه به تحقیقات انجام‌شده توجه به این نکته مهم است که دانش‌آموزان با جهت‌گیری اجتنابی، آموزش گروهی را ترجیح می‌دهند و این امر نشان می‌دهد که چرا اجتناب از عملکرد برای این افراد بهترین ارزش را دارد. چون اضطراب آموزش فردی را ندارد و بنابراین باید تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی/گروهی و شاگردی شناختی برای آن افراد بیشتر مد نظر قرار بگیرد (Wacera et al., 2018).

نتایج این پژوهش درباره دانش‌آموزان انجام شده است، لذا قابل تعمیم به دیگر گروه‌ها نیست. همچنین استنباط‌های علی از این پژوهش باید با احتیاط انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود این مدل در بین دو گروه پسر و دختر و یا بین دانش‌آموزان سال اولی و سال آخر بررسی شود. چون همان‌گونه که گفته شد شایستگی تحصیلی به‌طور زیادی در سال‌های اولیه ورود به دانشگاه شکل می‌گیرد.

سهم مشارکت نویسندگان: کریم سواری، آزمون و طراحی الگوی رابطه علیّ شایستگی تحصیلی و خودشفقتی با ترس از شکست تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت، و نویسنده مسئول؛ کریم سواری با همکاری خانم فاطمه فرزادی؛ همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مورد بررسی قرار داده و تائید نموده‌اند.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب تشکر خود را از همه کسانی که با نقد و مشورت در تکمیل این پژوهش مؤثر بوده‌اند اعلام می‌دارند.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان می‌کنند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد. این مقاله پژوهشی و با همکاری خانم فاطمه فرزادی دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شده است.

منابع مالی: این مقاله با هزینه شخصی محقق انجام گردیده است.

References

- Akin, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Allen, A. B., & Leary, M. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118.
- Atashafroz, A. (2014). Designing and examining a pattern of some future and consequences of targeting in Ahwaz high school male students. *Journal of Psychological Achievements*, 4(2), 225-254. [Persian]
- Baillargeon, S. (2017). Self-compassion and motivation: A meta-analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1-16.
- Birney, R., Burdick, H., & Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Cheng, C., Lau, H. P., & Chan, M. P. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychol. Bull*, 140, 1582-1607.
- Diperna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for tassessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17.
- Diperna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 17, 207-225.
- Diseth, A. (2015). The advantages of task-based and other-based achievement goals as standards of competence. *International Journal of Educational Research*, 72, 59-69.
- Duan, W., & Guo, P. (2015). Association between virtues and posttraumatic growth: preliminary evidence from a Chinese community sample after earthquake. *Peer J*, 3, 3-11.

- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-685.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.
- Ferradás Mdel, M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 23(14), 101-110.
- Foshee, C. M. (2013). *Conditions that promote the academic performance of college students in a remedial mathematics course: Academic competence, academic resilience, and the learning environment*. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of Philosophy, Arizona State University.
- Ghadampour, E., Rashidi, F., Yousefvand, M., Enayati, & Maleki, S. (2018). The effectiveness of acceptance and commitment based therapy on changing self-compassion and emotional regulation in depressed couples. *Psychological Studies*, 15(1), 153-132. [Persian]
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 249-263.
- Hope, N. (2014). The role of self-compassion in goal pursuit and well-being among University freshmen. *Self-Identity*, 13, 579-593.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.
- Kareshki, H., Mirdoragh, F., & Hamzehlo, M. (2013). The role of students' achievement goals in their mental health. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 8(3), 159-178. [Persian]
- Krieger, T., Sander Martig, D., Brink, E., & Berger, T. (2016). Working on self-compassion online: A proof of concept and feasibility study. *Internet Interventions*, 6, 64-70.
- Kyeong, L. W. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Pers Individ. Dif*, 54, 899-902.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. NY: Springer Publishing Company.
- Lin, Y. Y., Cherng, B. L., Chen, H. C., & Peng, S. L. (2017). The moderating affects of goal orientations and goal structures on test preparation strategies for Taiwanese students. *Learning and Individual Differences*, 56, 68-75.
- Mah, D. K., & Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28(1), 120-137.

- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences, 39*(1), 39-48.
- Mamo, H., Gosa, G., & Hailu, B. (2017). Perception of university female students on factors affecting their academic performance and competency: A study from Dire Dawa University, Ethiopia. *Science Journal of Education, 5*(5), 211-215.
- Marin, M. F., Lord, C., Andrews, J., Juster, R. P., Sindi, S., Arseneault-Lapierre, G., et al. (2011). Chronic stress, cognitive functioning and mental health. *Neurobiol. Learn. Mem, 96*, 583-595.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83.
- Nasiri, E., I., Pour-Safar, A., Taheri, M., SedighiPashaky, A., & Asadi-Louyeh, A. (2017). Presenting the students' academic achievement causal model based on goal orientation. *J Adv Med Educ Prof, 5*(4), 195-202.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward one self. *Self and Identity, 2*(2), 85-101.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *J Res Pers, 41*(4), 908-16.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity, 4*(3), 263-287.
- Nsiah, H. (2017). Fear of failure and the academic performance of students from low-income families. *International Journal of Education and Social Science, 4*(10), 19-26.
- Odou, N., & Brinker, J. (2014). Exploring the relationship between rumination, self-compassion, and mood. *Self and Identity, 13*(4), 449-59.
- Patzak, A., Kollmayer, M., & Schober, B. (2017). Buffering impostor feelings with kindness: The mediating role of self-compassion between gender-role orientation and the impostor phenomenon. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12.
- Puspoky, B. (2018). *Identity status, achievement goal orientation, and academic engagement*. Honours thesis department of psychology King's University College at Western University London, Canada.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879-891.
- Raes, F., Pommier E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clin Psychol Psychother, 18*(3), 250-5.

- Rahmani Javanmard, S., & Mohamadi, S. (2016). The role positive and negative affect, fear of failure and goal achievement orientation in predicting academic procrastination amongst students. *Knowledge & Research in Applied Psychology, 18*(1), 110-118. (Persian)
- Samaie, G., & Farahani, H. A. (2011). Self-compassion as a moderator of the relationship between rumination, self-reflection and stress. *Social and Behavioral Sciences, 30*, 978-982.
- Sevari, K. (2017). Developing and validating the academic failure questionnaire. *Unpublished research*. [Persian]
- Sevari, K. (2012). Develop and validate the Progress Goals Questionnaire. *Unpublished research*. [Persian]
- Shahbazi, M., Rajabi, G., Maghami, E., & Jelodari, A. (2016). Confirmatory factor analysis of the Persian version of the self-compassion rating scale-revised. *Journal Management System, 6*(19), 31-46. [Persian]
- Sideridis, D., & Kaplan, A. (2011). Achievement goals and persistence across tasks: The roles of failure and success. *The Journal of Experimental Education, 79*(4), 429-451.
- Stuart, E. M. (2013). *The relation of fear of failure, procrastination and self-efficacy to academic success in college for first and non first- generation students in a private non- selective institution*. Doctor of education in the department of educational leadership.
- Wacera, M., Mwaura, P. A. M., & Dinga, J. N. (2018). Relationship between achievement goal orientation and academic achievement among form three students in Kiambu county, Kenya. *International Journal of Education and Research, 6*(4), 53-68.
- Zhang, Y., Luo, X., Che, X., & Duan, W. (2017). Protective effect of self-compassion to emotional response among students with chronic academic stress. *Front. Psychol, 7*, 1-6.

