

بررسی و مقایسه جهت گیری هدف، راهبردهای مقابله ای و منابع استرس در دانش آموزان دارای اختلال توجه و عادی شهرستان فراشبند

محبوبه رحیمی^۱

چکیده

مقدمه و هدف پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه جهت گیری هدف، راهبردهای مقابله ای و منابع استرس در دانش آموزان دارای اختلال توجه و عادی صورت گرفت.
روش شناسی پژوهش: شرکت کنندگان این پژوهش شامل ۳۰۰ نفر (۱۵۰ نفر دارای اختلال توجه و ۱۵۰ نفر بدون اختلال توجه) از دانش-آموزان شهرستان فراشبند بودند که براساس روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. به منظور بررسی و مقایسه متغیرهای پژوهش در دو گروه نمونه شرکت کنندگان، پرسش نامه اختلال توجه سوان (۲۰۰۴)، پرسش نامه جهت گیری هدف الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، پرسش نامه راهبردهای مقابله ای استراچرز و همکاران (۲۰۰۰) و پرسش نامه منابع استرس گادزلا (۱۹۹۸) را تکمیل نمودند. پایایی ابزارهای پژوهش به وسیله ضریب آلفای کرونباخ و روایی آن ها از طریق همسانی درونی تعیین شد. نتایج حاکی از روایی و پایایی قابل قبول پرسش نامه ها بود. برای بررسی تفاوت بین دو گروه نمونه در متغیرهای پژوهش از روش تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد و برای بررسی رابطه بین جهت-گیری هدف و منابع استرس با راهبردهای مقابله ای از رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شد.
بحث و نتیجه گیری: نتایج تحلیل آماری نشان داد که بین دو گروه نمونه در متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین جهت گیری هدف و منابع استرس با راهبردهای مقابله ای رابطه معنی دار وجود دارد.

کلید واژه ها: اختلال توجه، جهت گیری هدف، راهبردهای مقابله ای، استرس.

1. کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی (Rahimimahboobe62@gmail.com)

مقدمه

آموزش و پرورش هزاره سوم متفاوت از آموزش و پرورش گذشته است. با تغییرات شگرفی که در علوم رفتاری ایجاد شده است و افق‌های جدیدی که نظریات شناختی و فراشناختی پیش روی تعلیم و تربیت امروزی قرار داده، واضح است که وظیفه دستگاه تعلیم و تربیت تنها واقعیت‌های علمی نیست بلکه باید موقعیت مطلوب یادگیری را فراهم نماید، به گونه‌ای که دانش‌آموزان پیوسته احساس موفقیت کنند.

اختلال نقص توجه^۱ یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان و علت مراجعه به روانپزشک و مشاور اطفال است. این اختلال که تأثیر عمیقی بر زندگی هزاران کودک و خانواده می‌گذارد، دارای علائم تحولی نامناسب، بیش‌فعالی، بی‌توجهی و تکانشگری است. کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه به دلیل نشانه‌های بیش‌فعالی و بی‌توجهی در معرض انواع آسیب‌ها از جمله مشکلات تحصیلی، اختلالات رفتاری و استرس قرار دارند (بیدرمن و فاران^۲، ۲۰۰۵).

استرس^۳ را یکی از جنبه‌های طبیعی و اجتناب‌ناپذیر زندگی انسان معاصر خوانده‌اند، که قدمتی به اندازه عمر انسان دارد و تاکنون با او همراه بوده است. با این حال واژه استرس زمان کوتاهی است که وارد خزانه واژگان رایج عموم مردم شده است و به اشکال مختلف تعریف شده است، معادل فارسی این واژه فشار روانی یا تنیدگی است. استرس را می‌توان به عنوان یک تجربه هیجانی منفی که با تغییرات بیوشیمیایی، روان‌شناختی، شناختی و رفتاری همراه می‌باشد، تعریف کرد. این تغییرات در جهت تغییر واقعه پر فشار روحی روانی، یا عوض کردن اثرات آن است. استرس پیامد فرایند ارزیابی فرد از تجارب تنش‌آفرین محیط است (فتی و موتابی، ۱۳۸۵). یعنی ارزیابی این‌که، آیا منابع فردی برای پاسخ‌گویی به توقعات محیط کافی است یا نه؟ (لازاروس و فولکمن^۴، ۱۹۸۴).

مؤلفه‌های استرس به دو بخش منابع (ناکامی، تعارض، فشار، تغییر، شرایط خودخواسته) و نحوه واکنش به منابع (فیزیولوژیایی، هیجانی، رفتاری، شناختی) تقسیم می‌شوند. مطالعه استرس، موضوع بسیار پیچیده‌ای است زیرا ممکن است منابع استرس و نحوه واکنش به این منابع با یکدیگر در تعامل و ارتباط متقابل قرار بگیرند و رفتارهای متعددی را ایجاد نمایند. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴)، استرس را به صورت رابطه متقابل (تعامل) میان محرک و پاسخ توصیف کرده‌اند. در این الگو، استرسی که فرد تجربه می‌کند در خود موقعیت یا در خود فرد نیست، بلکه در

1-attention deficit hyperactivity disorder

2- Biederman, Josef., Faran, Yout

3-stress

4- Lazarus & Folkman

رابطه میان آن دو (یعنی موقعیت و فرد) نهفته است و این تجربه بستگی دارد به این که فرد آن موقعیت را چگونه ارزیابی کند و چگونه خود را با آن سازگار کند (گلمن^۱، ۱۹۷۹؛ وایتن^۲ و همکاران، ۱۹۹۰).

لازاروس (۱۹۸۴) معتقد بود که استرس شامل سه مرحله است. مرحله اول ارزیابی اولیه در هنگام مواجهه با یک خطر می‌باشد. مرحله دوم شامل ارزیابی ثانویه است که جستجوی یک پاسخ در ذهن می‌باشد و مرحله سوم که به کارگیری آن پاسخ یا مقابله^۳ می‌باشد. از زمان رشد مفهوم استرس و طرح این مراحل توسط لازاروس مفهوم مقابله با استرس وارد ادبیات روان‌شناسی شد.

مقابله به روش‌های رفتاری و شناختی که فرد برای غلبه بر استرس به کار می‌برد اطلاق می‌شود (کاستا^۴، ۱۹۹۰). در کل می‌توان گفت مقابله کوشش‌ها و تلاش‌هایی است که فرد انجام می‌دهد تا استرس را از میان بردارد، یا به حداقل برساند، تا امکان تحمل آن فراهم شود. این تلاش‌ها یا به صورت انجام دادن کار یا فعالیتی است و یا به صورت فعالیت‌های ذهنی و درون روانی می‌باشد. به عبارت دیگر، از یک سو وضعیت کنش‌های شناختی و عاطفی فرد را در مواجهه با عناصر استرس‌زا یا پیامدهای ناشی از آن‌ها، و از سوی دیگر، مهارت‌های درونی و انتظارات بیرونی، بویژه زمانی که نیازها فراتر از توان فرد هستند و قابلیت‌های او را به چالش می‌طلبند را نشان می‌دهد (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۴). به طور کلی پیامد هر عامل فشارزا بر روی فرد نه تنها به وسیله راه‌هایی که وی فشارزها را تفسیر می‌کند بلکه از طریق راه‌هایی که با آن‌ها مقابله می‌کند نیز متأثر می‌شود (زیندر^۵، ۱۹۹۵).

لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) دو نوع کلی از شیوه‌های مقابله شامل: مقابله متمرکز بر مسئله^۶ و مقابله متمرکز بر هیجان^۷ را مطرح کرده‌اند. در راهبرد مسئله مدار، کاری یا تلاشی در راستای حل مسئله جهت برداشتن استرس یا به حداقل رساندن آن می‌باشد. این راهبرد، شامل اقدامات سازنده فرد در رابطه با شرایط استرس‌زاست. هدف اصلی فرد، تسلط یافتن بر موقعیت و ایجاد تغییر در منبع فشارزاست و کوشش می‌کند تا با بررسی ابعاد و راهبردهای حل مسئله رابطه استرس‌زای بین خود و محیط را کاهش می‌دهد. برای مثال، طرح‌ریزی یک برنامه عملی و تلاش برای یافتن تکنیک جدیدی برای مطالعه بهتر (زیندر، ۱۹۹۵).

1- Golman

2- Weiten

3- Coping

4- Costa

5- Zeidner

6- problem focused coping

7- Emotion focused coping

در مقابله هیجان‌محور، هدف، نظم دهی به حالت هیجانی به وجود آمده از موقعیت استرس‌زا و حفظ تعادل عاطفی و هیجانی از طریق کنترل هیجانات حاصله از موقعیت تنش‌زا است. برای مثال وانمود می‌کند که اتفاقی رخ نداده است (استراچرز^۱ و همکاران، ۱۹۹۵؛ اوروزکو^۲، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، در این راهبرد که کاهش یا اداره آشفتگی ناشی از یک موقعیت فشارزا صورت می‌گیرد، هدف فرد، دست یافتن به آرامش است که به دلیل روی دادن استرس بهم خورده است. فرد می‌کوشد تا خود را از آشفتگی و پریشانی‌های حاصل از وقوع استرس رها سازد. یعنی فعالیت خاصی در جهت حذف استرس نمی‌کند، بلکه از طریق حفظ آرامش خود با استرس مبارزه می‌کند (زیندر، ۱۹۹۵). بلینگر و موس^۳ (۱۹۸۴) نیز مقابله هیجان‌محور را که به عنوان پاسخ‌های هیجانی مانند دل مشغولی که بوسیله هیجانات منفی (مانند سرزنش کردن خود) همراه هستند توصیف می‌کنند که در کل باعث تضعیف سلامت روان می‌شود.

اغلب پژوهش‌ها در مورد سلامت نوجوانان مبین آن است که بسیاری از نوجوانان در گذر از این دوره مشکلات جدی را تجربه می‌کنند. هر چند در تمامی دوره‌ها، تنیدگی و مشکلات بخش لاینفک زندگی است، اما در دوره نوجوانی شکل خاصی به خود می‌گیرد عواملی تغییرات جسمانی، انجام تکالیف تحصیلی، دغدغه‌های فکری از عناصر اصلی استرس‌زای این دوره از زندگی هستند که باید با آن‌ها مقابله کرد (فرایدنبرگ^۴، ۱۹۹۷).

دنبال نمودن اهداف تحصیلی در محیط‌های آموزشی یکی از چالش‌های جدی و منبع استرس دوره نوجوانی است. یک علت طبیعی استرس تجربه شکست آموزشی و عدم دستیابی به اهداف تحصیلی است. شکست آموزشی به یک درجه نارضایت بخشی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان به عنوان علامت شکست درک بکنند که منجر به اثرات گوناگون مثبت یا منفی بر روی انگیزش، عملکرد و رفتارهای پیشرفت آن‌ها می‌شود (بران استین^۵، ۲۰۰۰). در طول تکامل نظریه جهت‌گیری هدف، اهداف به صورت‌های گوناگونی تقسیم‌بندی شده‌اند. در بعضی تقسیم‌بندی‌ها به دو بعد (یادگیری و عملکردی) پرداخته اند و در بعضی دیگر بعد عملکردی را به دو مؤلفه عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی تقسیم بندی نموده‌اند.

الیوت و مک‌گریگور^۶ (۲۰۰۱) بر مبنای دو بعد تعریفو جاذبه، مدل چهارگانه (۲*۲) هدف پیشرفت را به وجود آوردند. منظور از تعریف، استانداردهایی است که فرد برای خود در نظر می‌گیرد که به صورت استانداردهای مطلق، درون فردی و هنجاری می‌باشد و جاذبه عبارتست از اینکه فرد کاری را در جهت گرایش به پیشرفت یا اجتناب از

1- Straterz

2-Orozco

3- Billings & Moos

4- Frydenberg

5- Brunstein

6-Elliot & Macgregor

شکست انجام دهد. در این الگو چهار نوع جهت‌گیری هدف مطرح است که عبارتند از: جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی، جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی^۱، جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی^۲ و جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی^۳.

در هدف تسلط گرایشی افراد به دنبال توسعه و بهبود شایستگی‌های خویش در تکالیف موردنظر هستند و هر شکست را موقعیتی برای درک بیشتر و توسعه شایستگی خود می‌دانند در جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی افراد از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی و یا فراموشی آنچه فرا گرفته‌اند می‌ترسند و تمام تلاش خود را می‌کنند تا از هر گونه خطا و اشتباهی اجتناب کنند.

در هدف عملکرد گرایشی، شایستگی یعنی برتری نسبت به دیگران، در واقع فرد در پی کسب موفقیت است و یادگیری را برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهد. در ضمن اینگونه افراد معمولاً تکالیفی را انتخاب می‌کنند که مطمئن هستند از عهده آن برمی‌آیند. بالاخره در جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی، شایستگی یعنی اجتناب از شکست، افرادی که از این نوع هدف پیروی می‌کنند همیشه ترس از شکست دارند و نگران این مسئله‌اند که از جانب دیگران مورد سرزنش و تنبیه قرار گیرند.

اگرچه تا کنون محققان تاثیرات هدف گرایشی بر روی تفسیر و ادراک دانش آموزان از شکست تحصیلی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، اما در کل فرایندهای روانی نهفته در تاثیرات هدف‌گرایی و راهبردهای مقابله‌ای و منابع استرس در کودکان دارای نارسایی توجه، توجه لازم را در تحقیقات گذشته دریافت ننموده است و تحقیقات انجام شده در این زمینه بسیار اندک می‌باشد. مثلاً منتزیکوپولاس^۴ (۱۹۹۷) در پژوهش خود نشان داد که اهداف تسلطی با مقابله سازنده ارتباط مثبت و با فرافکنی و انکار ارتباط منفی دارد. همچنین در این پژوهش راهبردهای مقابله‌ای مثبت و سازنده با تجربه هیجانی منفی کمتر، جهت‌گیری درونی برای موفقیت، ادراک بالای کفایت و اسناد شکست به عوامل ناپایدار، ارتباط مثبت داشت.

هسیح^۵ (۲۰۰۵) نیز در پژوهشی رابطه انواع جهت‌گیری هدف بر مبنای مدل الیوت و چرچ^۶ (۱۹۹۷) با راهبردهای مقابله‌ای و انگیزش پیشرفت بعد از شکست آموزشی را مورد بررسی قرار داد و نتایج حاکی از این بود

1-avoidance mastery orientation

2- approach performance orientation

3- avoidance performance orientation

4-Mantzicopoulos

5- Hsieh

6-Elliot & church

که هدف تسلط‌گرایشی، عملکرد‌گرایشی و عملکرد اجتنابی با بعضی از مؤلفه‌های راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار ارتباط مثبت و با بعضی از مؤلفه‌های راهبرد مقابله‌ای اجتنابی ارتباط منفی دارد. در کل، نتایج پژوهش‌های پیش‌گفته نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری هدفی که دانش‌آموزان اتخاذ می‌کنند و راهبردهای مقابله‌ای مورد استفاده آن‌ها در مواجهه با استرس ناشی از شکست آموزشی ارتباط بالقوه‌ای وجود دارد. اما نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که اولاً، بیشتر این پژوهش‌ها ارتباط اهداف گروهی دانش‌آموزان و راهبردهای مقابله را مورد بررسی قرار داده‌اند تا اهداف شخصی آن‌ها. دوم این که نمونه‌های مورد استفاده در این مطالعات اکثراً از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی و یا دانشگاهی می‌باشند و تا کنون پژوهشی در خصوص مقایسه بین جهت‌گیری هدف، راهبردهای مقابله‌ای و منابع استرس در دانش‌آموزان دارای نارسایی اختلال توجه و عادی انجام نشده است. مهم‌تر اینکه با توجه به جستجوهای انجام شده در حد این تحقیق تاکنون مقایسه این متغیرها در هیچ کدام از مقاطع تحصیلی کشورمان مورد مطالعه قرار نگرفته است.

بر همین اساس، مطالعه حاضر تلاشی است برای تهیه تصویر اجمالی از مقایسه بین جهت‌گیری هدف و راهبردهای مقابله‌ای و منابع استرس در دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی. بنابراین در این پژوهش با این سؤال مواجه هستیم که آیا بین متغیرهای جهت‌گیری هدف، راهبردهای مقابله‌ای و منابع استرس در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال توجه تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه جهت‌گیری هدف، راهبردهای مقابله‌ای و منابع استرس در دانش‌آموزان دارای اختلال توجه و عادی شهرستان فرشبند، از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان ۶-۱۲ تا ۱۵ ساله شهرستان فرشبند در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ است که طبق آمار دفتر طرح و برنامه ۶ ریزی آموزش و پرورش ۹۲۴ نفر بودند.

پژوهش حاضر نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای است، به این ترتیب که از میان ۱۲ مدرسه، ۸ مدرسه (۲ مدرسه راهنمایی و شش مدرسه ابتدایی) به عنوان نمونه انتخاب شدند. بعد از شناسایی کودکان مبتلا به اختلال توجه/بیش‌فعالی، تعداد ۱۵۰ نفر از این کودکان با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و ۱۵۰ نفر دانش‌آموز عادی در همان مدارس نیز با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه بود.

جهت بررسی اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی از پرسش‌نامه سوان (۲۰۰۴) استفاده شد. علت انتخاب این پرسشنامه نوآوری آن در ارائه عبارات مثبت به جای منفی است. این پرسشنامه دارای ۱۸ عبارت است که بر اساس ملاک‌های SM-IV تنظیم و دارای دو بخش ۹ عبارتی است. علائم نه‌گانه بی‌توجهی در

عبارت‌های ۱ تا ۹ و علائم نه‌گانه بیش‌فعالی و تکانشگری در عبارت‌های ۱۰ تا ۱۸ فهرست گردیده است که در این پژوهش از ۹ سوال اول استفاده شد. در نمره‌گذاری این پرسش‌نامه از درجه‌بندی ۷ نمره‌ای استفاده می‌شود که رفتار معمولی در وسط طیف نمره‌گذاری واقع است و نمره صفر به آن تعلق می‌گیرد. نمرات مثبت (کمی زیر متوسط ۱؛ پایین‌تر از متوسط ۲ و خیلی پایین‌تر از متوسط ۳) به مسائل رفتاری و نمرات منفی (کمی بالای متوسط ۱-؛ بالاتر از متوسط ۲- و خیلی بالاتر از متوسط ۳-) به عدم وجود مسائل رفتاری تعلق می‌گیرد. ضرایب پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش شهیم (۱۳۸۶) به روش ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی مورد سنجش قرار گرفته است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس اختلال نقص توجه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. بنابراین بر اساس نتایج بدست آمده «مقیاس اختلال نقص توجه» به عنوان ابزاری پایا و روا ارزیابی شد.

پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف؛ ایوت و مک‌گریگور در سال ۲۰۰۱ برای اولین بار مدل ۲*۲ اهداف پیشرفت را تهیه کردند، سپس بر مبنای این مدل پرسش‌نامه‌ای طراحی نمودند که شامل ۱۲ گویه است، به طوری که هر هدف به وسیله ۳ گویه سنجیده می‌شود. که در مقابل هر گویه طیف ۵ نمره‌ای از «کاملاً در مورد من صدق می‌کند» (نمره ۵) تا «به هیچ وجه در مورد من صدق نمی‌کند» (نمره ۱) قرار دارد. ایوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عامل و با چرخش واریماکس، ۴ عامل از این مقیاس استخراج کردند. این عوامل شامل هدف تسلط گرایشی، هدف تسلط اجتنابی، هدف عملکرد گرایشی و هدف عملکرد اجتنابی بودند که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند.

در بررسی ایوت و مک‌گریگور در سال (۲۰۰۱) ضرایب آلفای کرونباخ جهت بعد تسلط گرایشی ۰/۸۷، هدف تسلط اجتنابی ۰/۸۹، هدف عملکرد گرایشی ۰/۹۲ و هدف عملکرد اجتنابی ۰/۸۳ بدست آمد.

کاتینو و نیومن (۲۰۰۸) ضمن استفاده از پرسش‌نامه مذکور در پژوهش خود میزان روایی و پایایی را مطلوب و رضایت بخش گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی ابزار مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای ابعاد تسلط گرایشی ۰/۸۴، هدف تسلط اجتنابی ۰/۷۱، هدف عملکرد گرایشی ۰/۷۰ و هدف عملکرد اجتنابی ۰/۷۷ بدست آمد. هم‌چنین برای بررسی روایی این مقیاس روش همبستگی هر گویه با ابعاد محاسبه مورد استفاده قرار گرفت.

1- Coutinho & Neuman

پرسش‌نامه راهبردهای مقابله‌ای: این مقیاس توسط استراچرز و همکاران (۱۹۹۵؛ اروکوز، ۲۰۰۷) جهت سنجش روش‌های مقابله با استرس در دانش‌آموزان تهیه شده است. این ابزار از دو بعد تشکیل شده است. ۱۵ گویه اول اختصاص به روش مقابله متمرکز بر مسئله (PFC) دارد و ۱۵ گویه بعدی مربوط به روش مقابله متمرکز بر هیجان (EFC) هستند. در مقابل هر گویه طیف ۵ نمره‌ای از «کاملاً در مورد من صدق می‌کند» (نمره ۵) تا «به هیچ وجه در مورد من صدق نمی‌کند» (نمره ۱) قرار دارد و گویه‌های ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۲۷، ۲۹، ۲۶، ۳۰ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در مطالعه‌ای توسط استراچرز و همکاران (۱۹۹۵؛ اروکوز، ۲۰۰۷) مشخص شد که این مقیاس از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. در بررسی استراچرز و همکاران (۱۹۹۵؛ اروکوز، ۲۰۰۷) ضرایب آلفای کرونباخ جهت بعد مقابله متمرکز بر مسئله برابر با ۰/۸۰ و برای بعد مقابله متمرکز بر هیجان ۰/۷۰ و در مورد کل مقیاس ۰/۸۲ بدست آمد. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ در مورد ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۱ محاسبه گردید. به منظور تعیین روایی مقیاس، از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد.

پرسش‌نامه منابع استرس: گادزلا (۱۹۹۱) این ابزار را طراحی کرد که ثبات درونی آن $r = 0.71$ گزارش شده است. این پرسش‌نامه نوعی ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سوال در ۵ طبقه تشکیل شده است. مدل مزبور پنج نوع عامل استرس‌زا (ناکامی، تعارض، فشار، تغییر، شرایط خودخواسته) را مورد سنجش قرار می‌دهد. آزمودنی‌ها پس از خواندن هر عبارت پاسخ‌های خود را بر اساس ۵ گزینه (از هرگز = ۱ تا همیشه = ۵) که بصورت لیکرت طبقه‌بندی شده انتخاب می‌کردند. ضرایب آلفای کرونباخ برای شاخص‌های ۵ گانه این پرسش، از ۰/۵۲ (برای ناکامی) تا ۰/۸۵ (برای تغییر) گزارش شده است. در تحقیق دیگری (گادزلا و گاتری، ۱۹۹۳) ضریب پایایی حاصل از بازآزمایی با فاصله زمانی ۳ هفته، برای کل آزمودنی‌ها برابر ۰/۷۸، برای مردان ۰/۹۲ و برای زنان ۰/۷۲ بدست آمد. در پژوهشی که توسط امینی و یوسفی (۱۳۸۰) انجام شد برای محاسبه پایایی این پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریبی برابر با ۰/۹۲ برای کل مقیاس بدست آمد و به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه از همبستگی آن با پرسش‌نامه‌های افسردگی بک و استرس تیلور استفاده گردید و ضرایبی به ترتیب برابر با ۰/۶۳ و ۰/۶۵ بدست آمد که هر دو در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند (امینی و یوسفی، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. که ضرایب برای ناکامی ۰/۷۲، تعارض ۰/۶۷، فشار ۰/۷۰، تغییر ۰/۷۷ و شرایط خودخواسته ۰/۵۹ بدست آمد. برای بررسی روایی این مقیاس روش همبستگی هر گویه با ابعاد محاسبه مورد استفاده قرار گرفت. برای پاسخ به سوالات اول، دوم و سوم پژوهش از روش تحلیل واریانس چند متغیره و برای پاسخ به سوال چهارم از روش رگرسیون چندگانه استفاده شد. جهت تحلیل موارد ذکر شده از نرم‌افزار SPSS26 استفاده شد.

یافته ها

فرضیه اول: در ابعاد جهت گیری هدف در دانش آموزان دارای نارسایی توجه و عادی تفاوت معناداری وجود دارد به منظور بررسی تفاوت بین ابعاد جهت گیری هدف (تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی، عملکرد اجتنابی) در بین دانش آموزان با اختلال توجه و عادی از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. در ابتدا میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به ابعاد جهت گیری هدف به تفکیک گروه شرکت کنندگان در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی ها در ابعاد جهت گیری هدف

| دانش آموزان دارای اختلال توجه | | دانش آموزان عادی | | ابعاد |
|-------------------------------|-------|------------------|-------|----------------|
| SD | μ | SD | μ | |
| ۲/۰۲ | ۹/۱۸ | ۳/۰۲ | ۱۰/۵۵ | تسلط گرایشی |
| ۲/۹۵ | ۵/۵۵ | ۲/۱۴ | ۴/۸۳ | تسلط اجتنابی |
| ۲/۸۴ | ۸/۹۰ | ۲/۹۸ | ۱۰/۹۲ | عملکرد گرایشی |
| ۲/۱۸ | ۷/۶۳ | ۱/۹۹ | ۵/۱۹ | عملکرد اجتنابی |

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۱، میانگین نمرات تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی در افراد عادی بیشتر از گروه دارای اختلال توجه است و میانگین نمرات تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی گروه دارای اختلال توجه بیشتر از گروه عادی است. برای بررسی این فرضیه از روش تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری تفاوت جهت گیری هدف در گروه ها

| اثر / شاخص | آماره ملاک | ارزش آماره | F | P |
|------------|-------------------|------------|-------|-------|
| گروه | پیلایی | ۰/۷۳ | ۲۵/۰۸ | ۰/۰۰۱ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۳۴ | ۱۳/۱۲ | ۰/۰۰۱ |
| | هتلینگ | ۱/۷۷ | ۳۷/۵۹ | ۰/۰۰۱ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۱/۷۷ | ۳۷/۵۹ | ۰/۰۰۱ |

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۲ هر چهار شاخص آماره ملاک آزمون در مورد تفاوت گروه‌ها در زمینه جهت‌گیری هدف معنادار شده است. این یافته نشان می‌دهد که میان دو گروه، حداقل در یکی از زیر مقیاس‌های جهت‌گیری هدف تفاوت معنادار وجود دارد.

در ابعاد راهبردهای مقابله‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی تفاوت معناداری وجود دارد به منظور بررسی تفاوت بین ابعاد راهبردهای مقابله‌ای (مسأله مدار، هیجان‌مدار) در بین دانش‌آموزان با اختلال توجه و عادی از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. در ابتدا میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به ابعاد راهبردهای مقابله‌ای به تفکیک گروه شرکت‌کنندگان در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در ابعاد راهبردهای مقابله‌ای

| دانش‌آموزان دارای اختلال توجه | | دانش‌آموزان عادی | | ابعاد |
|-------------------------------|-------|------------------|-------|------------|
| SD | μ | SD | μ | |
| ۳/۴۶ | ۱۲/۹۷ | ۹/۰۱ | ۳۹/۴۶ | مسأله مدار |
| ۸ | ۳۰/۱۰ | ۵/۶۷ | ۲۰/۴۴ | هیجان‌مدار |

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۳، میانگین نمرات راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار در افراد عادی بیشتر از گروه دارای اختلال توجه است و میانگین نمرات راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار گروه دارای اختلال توجه بیشتر از گروه عادی است. برای بررسی این فرضیه از روش تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت راهبردهای مقابله‌ای در گروه‌ها

| P | F | ارزش آماره | آماره ملاک | اثر / شاخص |
|-------|-------|------------|-------------------|------------|
| ۰/۰۰۱ | ۱۱/۴۷ | ۰/۵۷ | پیلایی | گروه |
| ۰/۰۰۱ | ۱۴/۵۴ | ۰/۴۴ | لامبدای ویلکز | |
| ۰/۰۰۱ | ۱۷/۷۹ | ۱/۲۷ | هنتلینگ | |
| ۰/۰۰۱ | ۱۷/۷۹ | ۱/۲۷ | بزرگترین ریشه روی | |

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۴ هر چهار شاخص آماره ملاک آزمون در مورد تفاوت گروه‌ها در زمینه راهبردهای مقابله‌ای معنادار شده است. این یافته نشان می‌دهد که میان دو گروه، حداقل در یکی از زیر مقیاس‌های راهبردهای مقابله‌ای تفاوت معنادار وجود دارد.

فرضیه سوم: در ابعاد منابع استرس در دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی تفاوت معناداری وجود دارد به منظور بررسی تفاوت بین ابعاد منابع استرس (ناکامی، تعارض، فشار، تغییر، شرایط خود خواسته) در بین دانش‌آموزان با اختلال توجه و عادی از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. در ابتدا میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به ابعاد منابع استرس به تفکیک گروه شرکت‌کنندگان در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵ میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در ابعاد منابع استرس

| دانش‌آموزان دارای اختلال توجه | | دانش‌آموزان عادی | | ابعاد |
|-------------------------------|-------|------------------|-------|-----------------|
| SD | μ | SD | μ | |
| ۴/۳۹ | ۲۸/۰۸ | ۴/۵۱ | ۲۱/۵۶ | ناکامی |
| ۲/۴۶ | ۱۱/۰۳ | ۲/۳۸ | ۸/۱۵ | تعارض |
| ۳/۲۶ | ۱۵/۹۹ | ۳/۲۱ | ۱۲/۰۲ | فشار |
| ۲/۹۳ | ۱۱/۷۱ | ۲/۸۹ | ۷/۲۵ | تغییر |
| ۳/۷۴ | ۲۱/۱۴ | ۳/۹۰ | ۱۷/۷۱ | شرایط خودخواسته |

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۵، میانگین نمرات زیر مقیاس‌های منابع استرس در گروه دارای اختلال توجه بیشتر از افراد عادی است. برای بررسی این فرضیه از روش تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری تفاوت منابع استرس در گروه‌ها

| اثر / شاخص | آماره ملاک | ارزش آماره | F | P |
|------------|-------------------|------------|-------|-------|
| گروه | پیلایی | ۰/۵۵ | ۷/۶۸ | ۰/۰۰۱ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۴۴ | ۱۱/۵۴ | ۰/۰۰۱ |
| | هتلینگ | ۱/۲۲ | ۱۵/۷۹ | ۰/۰۰۱ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۱/۲۲ | ۱۵/۷۹ | ۰/۰۰۱ |

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۶ هر چهار شاخص آماره ملاک آزمون در مورد تفاوت گروه‌ها در زمینه منابع استرس معنادار شده است. این یافته نشان می‌دهد که میان دو گروه، حداقل در یکی از زیر مقیاس‌های منابع استرس تفاوت معنادار وجود دارد.

بین جهت‌گیری هدف، راهبردهای مقابله‌ای و منابع استرس رابطه چندگانه وجود دارد به منظور تعیین قدرت پیش‌بینی انواع هدف‌گرایی و منابع استرس در راهبردهای مقابله‌ای از رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شد. به این ترتیب که هر یک از راهبردهای مقابله‌ای، شامل راهبرد مسئله‌مدار و هیجان-مدار به عنوان متغیر وابسته و انواع جهت‌گیری هدف، شامل تسلط‌گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی و منابع استرس، شامل ناکامی، تعارض، فشار، تغییر و شرایط خودخواسته به عنوان متغیر پیش‌بین وارد معادله شدند. در جدول ۷ نتایج رگرسیون راهبرد مقابله مسئله‌مدار روی انواع جهت‌گیری هدف و منابع استرس آورده شده است.

جدول ۷ نتایج تحلیل رگرسیون همزمان راهبرد مسئله‌مدار روی انواع جهت‌گیری هدف و منابع استرس

| شاخص آماری | R | R ² | B | β | P |
|------------------|------|----------------|-------|---------|-------|
| متغیرهای پیش‌بین | | | | | |
| تسلط گرایشی | ۰/۷۷ | ۰/۵۹ | ۱/۰۲ | ۰/۳۵ | ۰/۰۱ |
| تسلط اجتنابی | | | -۰/۹۲ | -۰/۲۱ | ۰/۰۰۱ |
| عملکرد گرایشی | | | ۰/۵۲ | ۰/۱۷ | ۰/۰۰۱ |
| عملکرد اجتنابی | | | -۰/۷۱ | -۰/۱۶ | ۰/۰۰۱ |
| ناکامی | | | -۰/۵۰ | -۰/۲۰ | ۰/۰۳ |
| تعارض | | | -۱/۰۸ | -۰/۳۱ | ۰/۰۰۱ |

| | | | | | |
|------|-------|-------|------|------|-----------------|
| ۰/۰۱ | -۰/۱۶ | -۰/۳۰ | ۰/۴۳ | ۰/۶۵ | فشار |
| ۰/۰۳ | -۰/۱۵ | -۰/۵۹ | | | تغییر |
| ۰/۰۱ | -۰/۱۵ | -۰/۴۲ | | | شرایط خودخواسته |

با توجه به نتایج، هدف تسلط گرایشی ($P < ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۳۵$) و عملکرد گرایشی ($P < ۰/۰۰۱$) و $\beta = ۰/۱۷$ پیش‌بینی کننده مثبت و هدف تسلط اجتنابی ($P < ۰/۰۰۱$ و $\beta = -۰/۲۱$) و عملکرد اجتنابی ($P < ۰/۰۰۱$) و $\beta = -۰/۱۶$ پیش‌بینی کننده منفی راهبرد مسأله‌مدار است. در مجموع این چهار متغیر ۵۹ درصد واریانس راهبرد مسأله‌مدار را تبیین می‌کند ($F = ۱۳۳$ و $P < ۰/۰۰۱$). همچنین منابع استرس ناکامی ($\beta = -۰/۲۰$ و $P < ۰/۰۳$)، تعارض ($P < ۰/۰۰۱$ و $\beta = -۰/۳۱$)، فشار ($P < ۰/۰۱$ و $\beta = -۰/۱۶$)، تغییر ($P < ۰/۰۳$ و $\beta = -۰/۱۵$) و شرایط خودخواسته ($P < ۰/۰۱$ و $\beta = -۰/۱۵$) پیش‌بینی کننده منفی راهبرد مسأله‌مدار است. در مجموع این پنج متغیر ۴۳ درصد واریانس راهبرد مسأله‌مدار را تبیین می‌کند ($F = ۳۴$ و $P < ۰/۰۰۱$). در جدول ۸ نتایج رگرسیون راهبرد مقابله هیجان‌مدار روی انواع جهت‌گیری هدف و منابع استرس آورده شده است.

جدول ۹ نتایج تحلیل رگرسیون همزمان راهبرد هیجان‌مدار روی انواع جهت‌گیری هدف و منابع استرس

| P | β | B | R^2 | R | شاخص آماری |
|-------|---------|-------|-------|------|------------------|
| | | | | | متغیرهای پیش‌بین |
| ۰/۰۱ | -۰/۲۳ | -۰/۶۰ | ۰/۵۷ | ۰/۷۵ | تسلط گرایشی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۱۸ | ۰/۶۹ | | | تسلط اجتنابی |
| ۰/۰۰۶ | -۰/۱۳ | -۰/۳۷ | | | عملکرد گرایشی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۳۴ | ۱/۳۰ | | | عملکرد اجتنابی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۲۵ | ۰/۶۴ | ۰/۵۹ | ۰/۷۷ | ناکامی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۳۱ | ۰/۷۵ | | | تعارض |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۱۵ | ۰/۴۴ | | | فشار |
| ۰/۰۲ | ۰/۱۸ | ۱/۲۰ | | | تغییر |
| ۰/۰۱ | ۰/۱۲ | ۰/۵۹ | | | شرایط خودخواسته |

با توجه به نتایج، هدف تسلط گرایشی ($P < ۰/۰۰۱$ و $\beta = -۰/۲۳$) و عملکرد گرایشی ($P < ۰/۰۰۶$) و $\beta = -۰/۱۳$ پیش‌بینی کننده منفی و هدف تسلط اجتنابی ($P < ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۱۸$) و عملکرد اجتنابی ($P < ۰/۰۰۱$)

و $(\beta=0/34)$ پیش‌بینی کننده مثبت راهبرد هیجان‌مدار است. در مجموع این چهار متغیر ۵۷ درصد واریانس راهبرد هیجان‌مدار را تبیین می‌کند ($F=123$ و $P<0/001$). همچنین منابع استرس ناکامی ($\beta=0/25$ و $P<0/001$)، تعارض ($\beta=0/18$ و $P<0/001$)، فشار ($\beta=0/15$ و $P<0/001$)، تغییر ($\beta=0/31$ و $P<0/001$) و شرایط خودخواسته ($\beta=0/12$ و $P<0/001$) پیش‌بینی کننده مثبت راهبرد هیجان‌مدار است. در مجموع این پنج متغیر ۵۹ درصد واریانس راهبرد هیجان‌مدار را تبیین می‌کند ($F=134$ و $P<0/001$).

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اول پژوهش: در ابعاد جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه اول پژوهش به مقایسه ابعاد جهت‌گیری هدف بین دو گروه دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و دانش‌آموزان عادی پرداخت. نتایج حاصل از تحلیل آماری نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و دانش‌آموزان عادی در ابعاد جهت‌گیری هدف تفاوت معناداری وجود دارد و در سطح $0/001$ معنادار است. نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه در ابعاد تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی نمره بیشتری کسب کردند ($2/84$ و $2/95$ در مقابل $4/83$ و $5/19$) و دانش‌آموزان عادی در ابعاد تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی نمره بیشتری کسب کردند ($10/92$ و $10/55$ در مقابل $2/02$ و $2/18$). این نتایج با یافته‌های تحقیقات جان، اونیل و دنیس^۱ (۱۹۹۹)، کریستی و نیومستر^۲ (۲۰۰۴)، همسو است.

نتایج حاصل از تأثیر متغیر گروه (دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و دانش‌آموزان عادی) می‌تواند بیانگر این واقعیت باشد که در دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه، خودانگاره ضعیف و عزت نفس پایین مانع ارزشیابی بی‌طرفانه از مهارت‌های و توانایی‌هایشان می‌شوند؛ در نتیجه این دانش‌آموزان تمایل به نشان دادن توانایی‌های خود دارند، برتری یافتن بر دیگران با کمترین تلاش و رقابت‌ها، جزء نگرانی‌های عمده فرد هستند. بنابراین هدف اصلی آن‌ها اثبات توانایی‌های خود به دیگران و دوری جستن از قضاوت نامطلوب دیگران است.

در تأیید این یافته، الیوت و مک‌گریگور^۳ (۲۰۰۱) معتقدند که افراد با جهت‌گیری عملکردی از تکالیف چالش‌برانگیز امتناع می‌کنند و تلاش لازم هنگام مواجهه با تکالیف دشوار را ندارند، کمتر ریسک نموده و از تکالیف مشکل دوری می‌نمایند. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه، از استراتژی‌های شناختی، فراشناختی و همچنین از استراتژی‌های عمیق یادگیری استفاده نموده و در مواجهه

¹ John, Oniel & Denis

² -Kristy & New master

با تکالیف پیچیده از تلاش و پشتکار و انگیزه وافر بر خوردارند و بیشتر متمایل به جهت‌گیری هدف تسلط بوده و در نتیجه موفقیت و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند.

فرضیه دوم پژوهش: در ابعاد راهبردهای مقابله‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم پژوهش به مقایسه ابعاد راهبردهای مقابله‌ای بین دو گروه دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی پرداخت. نتایج حاصل از تحلیل آماری، نمایانگر تفاوت معنادار بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون نارسایی توجه در راهبردهای مقابله‌ای و ابعاد آن بود که این فرضیه در سطح $0/001$ معنادار است. بدین ترتیب دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه نمرات بالاتری در راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار کسب کردند ($30/10$ در مقابل $20/44$) و دانش‌آموزان عادی نمرات بالاتری در راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار کسب کردند ($39/46$ در مقابل $12/97$). نتایج این تحلیل با پژوهش موریس، بروکس و مایز^۱ (2003) همسو می‌باشد.

در تبیین احتمالی نتایج فوق می‌توان عنوان داشت که راهبردهای مقابله‌ای دربردارنده آن دسته از تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد هستند که به منظور کاهش استرس‌های درونی یا بیرونی، بکار گرفته می‌شوند. همچنین چگونگی ارزیابی افراد از موقعیت‌های متفاوت تحت تأثیر فاکتورهای متفاوتی است. این فاکتورها رفتارهای انطباقی، منابع اجتماعی و فردی، تفاوت‌های فردی، سطوح شناختی را شامل می‌شوند. بطور کلی دانش‌آموزان بدون نارسایی توجه، معمولاً مهارت‌ها و روش‌های مقابله را بطور طبیعی و در طول رشد بدست می‌آورند. در نتیجه این کودکان قادرند موقعیت‌های گوناگون را تحت تأثیر قرار دهند (لازاروس و فولکمن، 1984).

اما دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه با مشکلات عمده‌ای در راستای بکارگیری روش‌های مقابله‌ای فعال و موفق مواجهند. چون بکارگیری روش‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار، نیازمند تفکر و شناخت آگاهانه از مسئله موردنظر است؛ از اینرو این افراد در بهره‌جویی از این راهبرد دچار نقص و محدودیتند (هسیج، 2005). چرا که محدودیت‌های اجرایی و نقایص حافظه‌ای، رابطه مثبتی با محدودیت در استفاده از روش‌های فعال مقابله‌ای به منظور مواجهه با مسائل و مشکلات فرد دارد. دیدگاه برخی والدین و حتی مربیان و معلمان نیز مبنی بر عدم توانایی دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه بر تفکر صحیح و انجام درست امور، بر این امر دامن می‌زند و منجر به باور خودناتوان‌سازی در آنان می‌گردد. در نتیجه این باور، دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه توانایی‌های خود را ضعیف می‌دانند. چنانچه

¹ -Morris, Brooks. & May, James

داشتن این باور ممکن است منجر به تضعیف عملکرد و توجیهی جهت عدم واکنش مثبت در رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا گردد و بندرت از روش مقابله‌ای مسأله‌مدار استفاده کنند (میگدلی و یوران، ۲۰۰۱).

در ابعاد منابع استرس در دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم پژوهش به مقایسه منابع استرس بین دو گروه دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه و عادی پرداخت. نتایج حاصل از تحلیل آماری، تفاوت معناداری را بین دو گروه نمایان می‌سازد که در سطح $0/001$ معنادار است. بدین ترتیب، دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه هنگام مواجهه با منابع ناکامی ($28/08$ در مقابل $21/56$)، تعارض ($11/03$ در مقابل $8/15$)، فشار ($15/99$ در مقابل $12/02$)، شرایط خودخواسته ($21/14$ در مقابل $17/71$) و تغییر ($11/71$ در مقابل $7/25$) نسبت به دانش‌آموزان عادی استرس بیشتری دارند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه که با مشکلات بسیاری در موقعیت‌های اجتماعی روبرو بوده (چس و حسیبی، ۱۹۸۶) و مشکلات زیادی هم در خصوص طرد از سوی همسالان و محبوبیت در بین دوستان دارند به دلیل این‌گونه نارسایی‌ها و نیز، ناکامی‌ها متوالی در بروز رفتارهای نامناسب موقعیت، دچار احساس منفی فراگیر درباره‌ی خود یا احساس نادیده گرفته شدن می‌گردند، و این مسأله، دیگر حوزه‌های کارکردی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

فرضیه چهارم پژوهش: بین جهت‌گیری هدف، راهبردهای مقابله‌ای و منابع استرس رابطه چندگانه وجود دارد. فرضیه چهارم پژوهش به بررسی رابطه چندگانه بین متغیرهای پژوهش می‌پردازد. به منظور بررسی این فرضیه از رگرسیون چندگانه استفاده شد. در ابتدا رگرسیون راهبرد مسأله‌مدار روی متغیرهای پیش‌بین و سپس رگرسیون راهبرد هیجان‌مدار روی متغیرهای پیش‌بین انجام گرفت. نتایج به ترتیب ذکر می‌شود.

رگرسیون راهبرد مسأله‌مدار روی ابعاد جهت‌گیری هدف و منابع استرس

با توجه به نتایج، اهداف تسلط‌گرایشی و عملکرد گرایشی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار است ($0/35$ و $\beta=0/17$ ، $P=0/001$) و اهداف تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی پیش‌بینی کننده منفی و معنادار راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار است ($0/21$ و $\beta=-0/16$ ، $P=0/001$). البته قدرت پیش‌بینی هدف تسلط‌گرایشی بالاتر از عملکرد گرایشی بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های هسیج (۲۰۰۵)، سایدرایس (۲۰۰۵)، موریس، بروکس و مایز (۲۰۰۳) و کاپلان و میدگلی (۱۹۹۹) همسو می‌باشد.

در تفسیر این نتیجه که اهداف تسلط‌گرایشی و عملکرد گرایشی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار است، می‌توان گفت که از ویژگی‌های افراد با جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، داشتن پشتکار و جدیت در کارهای دشوار، میل به یادگیری حتی در زمان عملکرد ضعیف، جستجوی تکالیف چالش‌برانگیز، تلاش برای

کسب دانش بیشتر و بهبود مهارت‌ها و انتخاب موضوعات مورد علاقه جهت انجام فعالیت‌ها می‌باشد. هسته مرکزی و اصلی هدف تسلط این عقیده است که تلاش و پیامد همپوشی دارد، از آنجایی که شکست را جزء فرایند طبیعی یادگیری می‌داند و اسناد شکست را تلاش کم می‌داند. احتمالاً آنها بعد از شکست، برای آنچه که باید انجام شود برنامه‌ریزی و تلاش می‌کنند و فعالیت متناقض را سرکوب، تا مشکلی را که باعث شده آنان ضعیف عمل کنند را بیابند و با یک روش مثبت تفسیر کنند و با تلاش و جدیت بیشتر در آن زمینه به تسلط برسند. انجام تمام این فعالیت‌ها و راهبردها از نوع راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار می‌باشد.

در توجیه رابطه مثبت هدف عملکرد گرایشی و راهبرد مسئله‌مدار، ابتدا لازم است تا ویژگی‌های دانش‌آموزان با این نوع جهت‌گیری مجدداً ذکر شود. اینگونه دانش‌آموزان تمام تلاش و هدفشان، برای بهتر از دیگران بودن، کوشش برای تفوق در تناسب با معیارهای هنجاری، بکارگیری معیارهای اجتماعی برای مقایسه خود با دیگران و تلاش برای اینکه خود را باهوش جلوه دهند نه بی‌کفایت و نالایق می‌باشد و از آنجایی که مهارت‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار نیز با اعتماد به نفس و سخت‌کوشی همراه است. سؤالی که در این قسمت نیاز به پاسخ‌گویی دارد این است که چرا قدرت پیش‌بینی کنندگی جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی بیشتر از جهت‌گیری عملکرد گرایشی است؟ در توجیه این تفاوت پیش‌بینی، ذکر دو نکته الزامی است. نخست این که راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار ترکیبی از راهبردهای مختلف است. استفاده از یک یا چند راهبرد به معنای بکارگیری تمام راهبردها نیست. به نظر می‌رسد افرادی با هدف تسلط گرایشی، امکان بهره‌مندی از تعداد بیشتری از راهبردها را دارند تا افرادی با هدف عملکرد گرایشی، خصوصاً در زمینه بکارگیری راهبردهایی نظیر سرکوب رقابت و مقابله فعال. دوم اینکه هدف عملکرد گرایشی به لحاظ تأکید بر عملکرد دارای برخی پیامدهای مثبت و جنبه رقابتی و هنجاری آن دارای پیامدهای منفی برای فرد می‌باشد. به همین دلیل کاهش توان پیش‌بینی نسبت به هدف تسلط گرایشی طبیعی به نظر می‌رسد.

وجود رابطه منفی بین جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی با سبک مسئله‌مدار همسو با یافته‌های پژوهشی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، الیوت، مک‌گریگور و گابل (۱۹۹۹)، ریان، و سایدرایس (۲۰۰۵) می‌باشد. همچنین با توجه به ادبیات پژوهش چنین یافته‌هایی قابل پیش‌بینی بود.

همچنین یافته‌ها نشان داد که منابع استرس، راهبرد مسئله‌مدار را بصورت منفی و معنادار پیش‌بینی می‌کند و قدرت پیش‌بینی کنندگی تعارض بیشتر از سایر منابع می‌باشد. که با نتایج تحقیقات استراچرز (۲۰۰۰) و کنی و همکاران (۲۰۰۲) همسو است. در توجیه رابطه منفی منابع استرس و راهبرد مسئله‌مدار می‌توان گفت احتمالاً زمانی

¹Knee et al

که دانش‌آموزان در معرض استرس قرار می‌گیرند مکانیزم‌های خودتنظیمی در آن‌ها پایین می‌آید در نتیجه از راهبردهای مسئله‌مدار استفاده نمی‌کنند. همچنین این منابع باعث می‌شود که دانش‌آموزان دچار اختلال و ترس شوند و این ترس، موجب ایجاد هیجانات منفی، اضطراب، عدم خودتنظیمی و استرس بیشتری می‌شود که مانع از مقابله فعال و مؤثر با واقعیت‌های گوناگون می‌شود. قدرت پیش‌بینی‌کنندگی تعارض بیشتر از سایر منابع بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت منبع تعارض نسبت به سایر منابع، واکنش‌ها و پاسخ‌های متفاوتی را از لحاظ فیزیولوژیایی، هیجانی و رفتاری ایجاد می‌کند که باعث اشکال در سازگاری افراد می‌گردد. این منبع می‌تواند میزان حواس‌پرتی و هجوم افکار نامربوط را به ذهن افزایش دهد و با ایجاد اختلال در ساختارهای ذهنی و فرایندهای پردازش اطلاعات موجب تحریف ادراکات فرد از پدیده‌ها شود. در نتیجه این افراد نمی‌توانند از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار استفاده کنند.

رگرسیون راهبرد هیجان‌مدار روی ابعاد جهت‌گیری هدف و منابع استرس

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که اهداف تسلط‌گرایشی و عملکردگرایشی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار راهبرد هیجان‌مدار هستند ($\beta = -0.23$ و $\beta = -0.37$ ، $P = 0.001$). این نتایج با نتایج پژوهش هسیح (۲۰۰۵)، سایدرایس (۲۰۰۵) کنی و همکاران (۲۰۰۲) همسو است. هدف تسلط‌گرایشی انعکاسی از تلاش برای افزایش کفایت از طریق یادگیری، توسعه مهارت‌های جدید، سعی در درک تکالیف یادگیری و دست‌یابی به حسی از تسلط بر اساس یک استاندارد خود مرجعی است. این دانش‌آموزان دارای اسناد شکست‌ناپایدار، اما قابل کنترل مانند تلاش هستند. در نتیجه در مواجهه با شکست تصمیم بر تلاش بیشتر و برنامه‌ریزی و تفکر بهتر دارند. برای آنان اشتباه بخش از یادگیری است و در زمان مواجهه با شکست بجای انکار و کاهش تلاش، براحتی آن‌را می‌پذیرند و از آن تجربه می‌گیرند.

همچنین این افراد احساس کنترل بر محیط را دارند و محرک‌های آزارنده را تحمل می‌کنند، در سطوح بالاتری عمل می‌کنند و ناملایمات و چالش‌ها برای این افراد ناخوشایند جلوه نمی‌کند. بلکه بیشتر به عنوان فرصت‌هایی برای امتحان توانایی‌ها و رشد استعدادهای بالقوه‌شان می‌باشد (لازم به ذکر است، زمانی که دانش‌آموزان با چالش‌ها مواجهه می‌شوند و راهبردهای مقابله‌ای تکلیف‌محور در طول وقایع استفاده می‌کنند، تأثیرات منفی استرس معکوس می‌شود (بری و همکاران^۱، ۱۹۹۹). بنابراین نتیجه‌گیری می‌شود که جهت‌گیری تسلط‌گرایشی به طور منفی راهبرد هیجان‌مدار را پیش‌بینی می‌کند. در خصوص رابطه منفی هدف عملکردگرایشی و راهبرد هیجان‌مدار می‌توان گفت، اگرچه مواجهه با شکست و نارضایتی از رتبه و درجه دلخواه ممکن است به خودادراکی و احساس کفایت دانش‌آموزان

¹ -Bray

با جهت‌گیری عملکرد گرایشی صدمه برساند؛ اما از آنجا که این دانش‌آموزان درصدد اثبات توانایی خود به دیگران هستند، باز هم برای آینده بدنبال موفقیت خواهند بود و به همین دلیل به تلاش و جدیت خود ادامه می‌دهند. اگر این دانش‌آموزان بتوانند نگرش مثبت خود را نسبت به فعالیت‌های آموزشی، بعد از شکست حفظ کنند، در مواجهه با شکست و استرس ناشی از آن کمتر متوسل به راهبردهای هیجان‌مدار می‌شوند.

همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهند هدف تسلط گرایشی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی بیشتری نسبت به هدف عملکرد گرایشی در راهبرد هیجان‌مدار دارد. در این خصوص ذکر دو نکته ضروری است. نخست اینکه هدف تسلط گرایشی از بعد تعریف شایستگی، هنجارمدار و از بعد جاذبه گرایشی است. بنابراین از یکسو دارای پیامدهای منفی و از سوی دیگر دارای پیامدهای مثبت است. از آن جهت که هدف این افراد برتری بر دیگران و گرایش به موفقیت است، سعی می‌کنند تا حدودی از راهبرد مسئله‌مدار استفاده کنند و کمتر از راهبرد هیجان‌مدار بهره بگیرند. از سوی دیگر افراد دارای جهت‌گیری عملکرد گرایشی متمایل به اثبات توانایی‌های بالای خود و پرهیز از عدم صلاحیت در نزد دیگران هستند. بنابراین دچار اضطراب می‌شوند و طبیعی است که داشتن اضطراب بالا موجب کاهش قدرت برنامه‌ریزی، خویشتن‌داری و مقابله فعال در افراد خواهد شد.

اهداف تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت سبک هیجان‌مدار هستند. نتایج پژوهش همچنین حاکی از این است که هدف عملکرد اجتنابی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بالاتری نسبت به هدف تسلط اجتنابی برخوردار است.

این یافته که هدف تسلط اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت سبک هیجان‌مدار است با نتایج پژوهش آکین^۱ (۲۰۰۸) که نشان‌دهنده رابطه مثبت جهت‌گیری تسلط اجتنابی با افسردگی، اضطراب و استرس می‌باشد، همسو است. دانش‌آموزان با سبک جهت‌گیری تسلط اجتنابی اشتباه کردن را بخشی از فرایند یادگیری نمی‌دانند، به شدت از این موضوع هراس دارند و تهدیدی بر احساس خودکفایتی خود می‌دانند. چنان‌چه با شکست و مشکلی مواجه شوند دچار احساس وحشت و نگرانی می‌شوند که مانع تمرکز بر روی مطالعه و آماده شدن برای مشکلات آتی می‌شود، شکست برای آن‌ها غیرقابل پذیرش و باعث تضعیف انگیزش نسبت به وظایف می‌شود. بدیهی است چنین دانش‌آموزانی بیشتر به راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌محور که با انکار و عقب‌نشینی رفتاری و ذهنی مواجه هستیم (روی بیابوند).

^۱ -Akin

این یافته که هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی کننده مثبت سبک هیجان‌مدار است با نتایج پژوهش آکین (۲۰۰۸)، سایدرایس (۲۰۰۵) و پنتریج و گروت (۱۹۹۰) همسو است. در توجیه این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای هدف عملکرد اجتنابی در صورت مواجهه با شکست، احساس خودکارآمدی در آن‌ها از بین می‌رود به احتمال زیاد بعد از شکست دچار درماندگی آموخته شده می‌شوند و این امر منجر به جدیت کمتر در تکالیف نسبتاً مشکل می‌شود و باور غلبه بر مشکلات و کنترل موقعیت استرس‌زا، برای آنها غیرممکن می‌نماید. احتمال دارد آنها از تلاش انصراف و به راهبردهای هیجان‌مدار مشغول شوند.

در این خصوص که هدف تسلط اجتنابی در ارتباط با راهبرد هیجان‌مدار از قدرت پیش‌بینی کنندگی کمتری نسبت به هدف عملکرد اجتنابی برخوردار است به نظر می‌رسد که افراد دارای جهت‌گیری تسلط اجتنابی بیشتر نگران استانداردهای بالا و معیارهای درونی خویش هستند که باید به آنها دست پیدا کنند. همچنین اجتناب از بدفهمی یا پرهیز از موضوع، تعریف شایستگی بصورت تسلط کامل به تکالیف، تلاش وافر جهت دوری گزیدن از خطا و اشتباه از ویژگی‌های افراد با جهت‌گیری تسلط اجتنابی می‌باشد (الیوت، ۱۹۹۷؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). بدیهی است این‌گونه افراد نسبت به افراد با جهت‌گیری عملکرد اجتنابی با ویژگی تأکید بر گریز از حقارت و نگرسته شدن بعنوان فردی کندآموز در مقایسه با دیگران، دارای میزان تلاش بیشتری در برخورد با مسائل و مشکلات باشند و نسبت به جهت‌گیری عملکرد اجتنابی کمتر متمایل به استفاده از راهبرد هیجان‌مدار باشند.

یافته دیگر این است که منابع استرس راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار را بصورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند. و تعارض بیشترین مقدار پیش‌بینی کنندگی را دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت این منابع باعث می‌شود تا دانش‌آموزان از نظر روانی و عاطفی نسبت به شرایط طبیعی و بدون استرس حساس و شکننده‌تر شوند و در صورت مواجهه با شکست و استرس توان و مقاومت خود را برای ایستادگی و جبران از دست داده و متوسل به راهبرد هیجان‌مدار برای کسب آرامش و فراموش کردن مشکل شوند. همچنین منابع استرس باعث بوجود آمدن اثرات هیجانی در دانش‌آموزان می‌شود که باعث می‌شود از راهبردهای هیجان‌مدار در برخورد با شکست‌ها و چالش‌ها بهره‌جویند. در پایان با توجه به این که جامعه مورد پژوهش، دانش‌آموزان شهر ستان فرا شیند با دوره سنی ۱۵-۱۲ می‌باشد در زمینه تعمیم‌پذیری یافته‌ها بهتر است جانب احتیاط رعایت شود. با توجه به شیوع اختلالاتی مانند نارسایی توجه در دانش‌آموزان مخصوصاً دانش‌آموزان پسر و عواقبی که در پی دارد، این یافته می‌تواند برای آموزش و پرورش کشور مورد استفاده قرار گیرد. لذا با توجه به اینکه این تحقیق دارای مبانی نظری مستحکم علمی و معتبری می‌باشد، لذا قابلیت آموزش به مشاوران آموزش و پرورش را دارد. همچنین توصیه می‌شود جهت ایمن‌سازی دانش‌آموزان در رابطه با جهت‌گیری هدف و منابع استرس، برنامه آموزشی منسجم و جامعی جهت استفاده درست از راهبردهای مقابله‌ای تهیه کنند.

منابع

الف- فارسی

- آقا یوسفی، علیرضا، (۱۳۸۰)، نقش عوامل شخصیتی بر راهبردهای مقابله‌ای و تاثیر روش مقابله درمانگری بر عوامل شخصیتی و افسردگی، رساله دکتری روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- امینی، مرضیه، یوسفی، فریده، (۱۳۸۰)، بررسی منابع استرس و نحوه واکنش به این منابع، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲(۵)، ۱۷۲-۱۴۹.
- دفترجی، عفت، شیخ‌الاسلامی، راضیه، (۱۳۹۴)، پیش‌بینی تشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری هدف و نیازهای اساسی روانشناختی، مجله روان‌شناختی، ۱۹(۲)، ۱۷۴-۱۴۷.
- ریو، جان مارشال، (۱۳۸۱)، انگیزش و هیجان، ترجمه: یحیی سید محمدی، تهران: موسسه نشر و ویرایش.
- شکرشکن، حسین، هاشمی شیخ‌شبان، سید اسماعیل، نجاریان، بهمن، (۱۳۸۴)، بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز، مجله علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۲(۳)، ۱۰۰-۷۷.
- شهیم، سیما، (۱۳۸۶)، شیوع اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی در کودکان دبستانی، مجله بیماریهای کودکان ایران، ۱۷(۲)، ۲۱۶-۲۱۱.
- فتی، لادن، موتابی، فرشته، (۱۳۸۵)، مهارت مدیریت استرس، چاپ اول، تهران: انتشارات نشر دانژه، ص ۶
- یوسفی، فائق، (۱۳۸۷)، بررسی شیوع اختلال نقص توجه همراه با بیش‌فعالی و رابطه آن با برخی ویژگی‌های دموگرافیک خانواده در دانش‌آموزان ابتدایی شهر سنندج، مجله دانشور رفتار، ۲۲، ۴۴-۲۳.
- یوسفی، فریده، (۱۳۸۶)، ارتباط سبک‌های فرزندپروری والدین با مهارت‌های اجتماعی، جنبه‌هایی از خودپنداره دانش‌آموزان دبیرستانی، مجله دانشور رفتار، ۲۲، ۴۴-۲۳.

ب- منابع انگلیسی:

- Ahmet, A. K. I. N. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1 15.

Ben Shalom, D., Ronel, Z., Faran, Y., Meiri, G., Gabis, L., & Kerns, K. A. (2017). A double dissociation between inattentive and impulsive traits, on tasks of visual processing and emotion regulation. *Journal of attention disorders*, 21(7), 543-553.

Brunstein, Joachin., (2000). Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals, *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 395.

Costa, Bruce.R., (1990), Cannabinoid receptor localization in brain, *Proceedings of the national Academy of sciences*, 87(5), 1932-1936.

Coutinho, Savia.A., Neuman, Gorge., (2008), A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy, *Learning Environments Research*, 11(2), 131-151.

Elliot, Andrew. J., (1997).. Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Advances in motivation and achievement*, 10(7), 143-179.

Elliot, Andrew. J., Church, Marcy. A., (1997), A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.

Elliot, Andrew. J., Harackiewicz, Judise. M., Barron, Kenneth. E., Carter, Susan. M., Lehto, Alen. T., (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade, *Journal of Personality and Social psychology*, 73(6), 1284.

Elliot, Andrew. J., McGregor, Holly. A., .(2001), A 2×2 achievement goal framework, *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.

Folkman, Susan., Lazarus, Richard.S., .(1991). Coping and emotion, *Psychological and biological approaches to emotion*, 313-332.

Frydenberg, Erica., .(1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*, Psychology Press.

Golman, Daniel., .(1979). Interview with Richard S.Lazarus, Positive Denial: The case for not facing Reality, *Psychology Today*, 13, 6, 143-145.

John, D. G., Oniel, M. C., Denis, L., .(1999), Adaptive, emotional, and family functioning of children with obsessive-compulsive disorder and comorbid attention deficit hyperactivity disorder, *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1125-1132.

Kaplan, Avi., Midgley, Carol., .(1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies, *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212.

Kinsbourne, Marsel., Swanson, John. M., .(1979). Auditory attention in hyperactive children: Effects of stimulant medication on dichotic listening performance, *Journal of Abnormal Psychology*, 88(1), 27.

Knee, C. Raymond., Patrick, Heather., Vietor, Nathaniel. A., Nanayakkara, A., Neighbors, C., .(2002). Self-determination as growth motivation in romantic relationships, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 609-619.



Lazarus, Richard. S., Launier, Raymond., (1978). Stress-related transactions between person and environment, In Perspectives in interactional psychology (pp. 287-327), Springer US.

Mantzicopoulos, Panayota., (1997), How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to children's coping strategies, Psychology in the Schools, 34(3), 229-237.

Nicholls, John. G., (1989). The competitive ethos and democratic education, Harvard University Press.

Orozco, Lozano., (2007). Caspase 7 influences susceptibility to rheumatoid arthritis, Rheumatology, 46(8), 1243-1247.

Straterz, Holy., (2000). Classroom management of attention-deficit-hyperactivity disorder (ADHD) in learners in the Lejweleputswa district (Doctoral dissertation, Welkom: Central University of Technology, Free State).

Weiten, Wolf., Lloyd, Marxe. A., Lashley, Robert. L., (1991). Psychology applied to modern life: Adjustment in the 90s, Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Zeidner, Mosche., (1998). Test anxiety: The state of the art, Springer Science & Business Media.

Zweig, David., Webster, Jane., (2004), Validation of a Multidimensional Measure of Goal Orientation, Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 36(3), 232-250.

Investigation and comparison of goal orientation, coping strategies and sources of stress in students with attention disorder and normal in Farashband city

Mehbooba Rahimi¹

Abstract

Introduction and purpose: The purpose of this research was to investigate and compare goal orientation, coping strategies and sources of stress in students with attention disorder and normal students.

Research methodology: The participants of this research included 300 people (150 people with attention disorder and 150 people without attention disorder) from the students of Farashband city, who were selected based on random sampling method. In order to examine and compare research variables in two sample groups of participants, Swan attention disorder questionnaire (2004), Elliott and McGregor's goal orientation questionnaire (2001), Strachers et al.'s coping strategies questionnaire (2000) and questionnaire Sources of stress complement Godzilla (1998). The reliability of research tools was determined by Cronbach's alpha coefficient and their validity was determined by internal consistency.

Results: The results indicated the acceptable validity and reliability of the questionnaires. To investigate the difference between the two sample groups in the research variables, the multivariate analysis of variance method was used, and to investigate the relationship between goal-orientation and stress sources with coping strategies, multiple regression was used simultaneously.

Discussion and conclusion: The results of statistical analysis showed that there is a significant difference between the two sample groups in the research variables. Also, there is a multiple relationship between goal orientation and stress sources with coping strategies.

Keywords: attention disorder, goal orientation, coping strategies, stress.

¹ Master of Educational Psychology