

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۳/۲۶

تاریخ تصویب مقاله: ۹۲/۱/۲۵

رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز

امید سلیمانی فر* و فرزانه شعبانی**

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی ارتباط ساده و چندگانه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز بود که در سال ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انجام پژوهش، نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر (۱۰۰ پسر، ۱۰۰ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و آدامز (۱۹۸۳)، پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) و پرسشنامه سازگاری بیکر و سیریاک (۱۹۸۹) استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت دارند. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که وزن ترکیبی خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت ۳۷ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین بر اساس نتایج تحلیل

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز

Email omidsolimanifar@gmail.com

** کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، مدرس دانشگاه پیام نور گتوند

واریانس چند متغیری (MANOVA)، بین دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ انگیزه پیشرفت تفاوت معنی دار وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، سازگاری تحصیلی، دانشجویان سال اول دانشگاه.

مقدمه

در سال‌های اخیر به دلیل افزایش تعداد دانشگاه‌ها و ثبت نام دانشجویان، ضرورت فهم چگونگی گذر موفق به زندگی دانشگاهی احساس می‌شود. پس از دوره‌ی متوسطه، ممکن است که دانش‌آموزان در فهم زندگی دانشگاهی - که غالباً می‌تواند برای آنها وجود داشته باشد - دشواری‌هایی داشته باشند. اگرچه آنها تصوراتی از زندگی دانشجویی را دارند، اما هنوز فهم درستی از زندگی اجتماعی و تحصیلی در موقعیت واقعی دانشگاه را ندارند. از طرفی، یکی از هدف‌های آموزش عالی تولید دانش آموختگانی خوب با شخصیتی سالم و سازگار است. این موضوع با فلسفه آموزش و پرورش، که پرورش توان بالقوه افراد به صورت همه جانبه است همخوانی دارد (نورین، حبیباه و راهیل^۱، ۲۰۰۹).

سال اول دانشگاه می‌تواند زمانی پر از تجربیات جدید و چالش‌انگیز برای اکثر دانشجویان باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانشجویانی که با محیط تحصیلی خود بهتر سازگار می‌شوند، عملکرد تحصیلی بهتری نیز خواهند داشت (لنت، تاویرا و سینگلی^۲، ۲۰۰۹). دوره انتقال از دبیرستان به دانشگاه می‌تواند برای بعضی از فراگیران دشوار باشد؛ یعنی جدایی از مرحله وابسته بودن به خانه و مدرسه که در آن، قوانین و مقررات توسط والدین و مدرسه پیاده می‌شود. از دید دانش‌آموزان، دانشگاه دوره‌ای است که این کنترل‌ها ناپدید شده و مثل بزرگسالان مستقل می‌شوند. پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهند که این دوره، مرحله تعیین‌کننده‌ای است، به طوریکه موفقیت و شکست فراگیران در مراحل بعد از زندگی دانشگاهی را مشخص می‌کند (گال، ایوانس و

1- Nooreen, Habibah & Rahil

2- Lent, Taveira, Sheu & Singley

بلاروس^۱، ۲۰۰۰؛ هاتاردو و کارتر^۲، ۱۹۹۷). دوران تحصیل در دانشگاه برای بعضی دانشجویان می‌تواند استرس‌زا باشد (پری، هلادکی، پکران و پلتیر^۳، ۲۰۰۱). بسیاری از دانشجویان حتی قبل از فارغ التحصیلی از ادامه تحصیل کناره‌گیری می‌کنند (تینتو^۴، ۱۹۹۶). این پدیده می‌تواند به تنوعی از چالش‌ها برای دانشجویان، به‌ویژه در سال‌های اول دانشگاه منجر شود. این چالش‌ها تشکیل روابط جدید، سازگاری با روابط موجود با والدین و خانواده (زندگی به دور از خانه) و یادگیری راهبردهای جدید در محیط تحصیلی جدید را شامل می‌شود. آن‌ها نیاز دارند که مستقل بودن را یاد بگیرند و اگر نتوانند با چالش‌های جدید مقابله کنند، ممکن است دانشگاه را قبل از فارغ التحصیلی رها کنند (هایببا، نورین و راهیل، ۲۰۱۰). خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت متغیرهایی هستند که در پژوهش‌های قبلی در ارتباط با سازگاری دانشجویان مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. از دیدگاه بندورا^۵ (۱۹۹۷) خودکارآمدی توانایی فرد در انجام عملی خاص در کنار آمدن با یک موقعیت ویژه است. به عبارتی، خودکارآمدی به قضاوت‌های افراد در رابطه با توانایی‌های شان برای به ثمر رساندن سطوح طراحی شده عملکرد اطلاق می‌شود. بندورا بر اهمیت ادراک فرد از کارآمدی به عنوان میانجی شناختی عمل انسان تأکید دارد. پژوهش‌های اخیر بندورا نشان داده است که احساس خودکارآمدی پایین با افزایش فشار روانی، پاسخ‌های ضعیف‌تر به درد و انگیزش کمتر برای پی‌گیری برنامه‌های مربوط به تندرستی همبسته است، بر عکس احساس خودکارآمدی بالا با کاهش فشار روانی و پاسخ‌های زیستی کمتر به فشارهای روانی، قدرت انطباق بیشتر و علاقه‌مندی زیادتر به برنامه‌های تندرستی همبسته است. باورهای خودکارآمدی از دو طریق بر رفتارهای مرتبط با تندرستی و انطباق انسان تأثیر می‌گذارد: یکی از طریق تأثیرات این باورها بر رفتارهای مرتبط با تندرستی فرد و دیگری از طریق تأثیر آن‌ها بر

-
- 1- Gall, Evans & Bellarose
 - 2- Hutardo and Carter
 - 3- Perry, Hladkyi, Pekrun & Pelletier
 - 4- Tinto
 - 5- Bandura

کارکرد زیستی او (پروین، لورنس و اولیور، ۱۳۸۱). باورهای خودکارآمدی بر طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با مسائل، سلامت هیجانی^۱، تصمیم‌گیری، مقابله با استرس و افسردگی^۲ (بندورا و لوک^۳، ۲۰۰۳) و انتخاب اهداف و دسترسی به آنها (دویک^۴، ۲۰۰۰) تأثیر می‌گذارد. بر طبق نظر بندورا، ناکارآمدی ادراک شده^۵ نقش مهمی در افسردگی، اضطراب، استرس، روان‌آزردگی و دیگر حالت‌های عاطفی ایفا می‌کند و می‌تواند منجر به احساس‌ها و باورهای پوچی گردد (موریس^۶، ۲۰۰۲). افراد دارای خودکارآمدی ضعیف، تکالیف و کارها را دشوارتر می‌بینند و این باعث افزایش استرس در آنان می‌شود، در مقابل، باورهای خودکارآمدی قوی باعث آرامش و نزدیکی به تکالیف مشکل می‌شود و می‌تواند پیش‌بینی کننده‌ای قوی برای پیشرفت افراد باشد (پاجارس و شانک^۷، ۲۰۰۲). خودکارآمدی همچنین در یادگیری و پیشرفت مؤثر است. فراگیران دارای خودکارآمدی قوی در مقایسه با فراگیران ضعیف به پیشرفت‌های بیشتری نایل می‌شوند (کوناشیمو^۸، ۱۹۹۲).

گیج و برلایر (۱۹۹۲) انگیزه پیشرفت را به صورت یک میل یا علاقه به موفقیت کلیا موفقیت در زمینه فعالیتی خاص تعریف کرده‌اند. بعضی افراد دارای انگیزش سطح بالایی هستند و در رقابت با دیگران در کارهای خود برای کسب موفقیت تلاش زیادی می‌کنند و بعضی دیگر انگیزش چندانی به پیشرفت و موفقیت ندارند و از ترس شکست، آماده خطر کردن برای موفقیت نیستند. انگیزش به دلیل تأثیرگذاری روزمره ما از نقشی حیاتی برخوردار است. تمامی رفتار،

-
- 1- EmotionalHealth
 - 2- Coping with stressand depression
 - 3- Locke
 - 4- dweek
 - 5- perceived inefficacy
 - 6- Muris
 - 7- Pajares & Schunk
 - 8- Kunushimo

اعمال، افکار و باورهای ما تحت تأثیر نیروی درونی انگیزش است (ویلکز-کاریل^۱، ۲۰۰۰). مک کللند، اتکینسون، کلارک و لوول (۱۹۵۳) بیش از دیگران مفهوم انگیزه پیشرفت را مورد بررسی قرار داده‌اند. از نظر آن‌ها انگیزش پیشرفت زمانی مطرح می‌شود که شخص در فعالیت خود معیار ممتازی را الگو قرار دهد و در پی موفقیت باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هرچه شدت انگیزه پیشرفت بیشتر باشد به همان اندازه موفقیت فرد افزایش خواهد یافت (پنتریچ و پول^۲، ۲۰۰۶). افراد دارای نیاز پیشرفت زیاد به هیجان‌های گرایشی مثل امید، غرور و خشنودی پیش‌بینانه پاسخ می‌دهند؛ در حالی که افراد دارای نیاز به پیشرفت کم بیشتر به هیجان‌های اجتنابی مثل اضطراب، حالت تدافعی و ترس از شکست پاسخ می‌دهند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۶). صاحب نظران، انگیزش را به دو گروه اصلی، یعنی انگیزه درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند. انگیزه درونی جذابیت لازم را برای انجام یک فعالیت ایجاد کرده در حالی که فرد تحت تأثیر انگیزه بیرونی با هدف مستقلی به فعالیت خاصی دست می‌زند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۶).

روان شناسان، ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده‌اند (ریتز^۳، ۲۰۰۱). غالباً در محیط‌های تحصیلی رفتارهایی که انگیزش را نشان می‌دهند عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد. به عبارتی انگیزش یک حالت روانشناختی است و هنگامی حاصل می‌شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خودمختاری ادراک بداند (پنتریچ و شانک^۴، ۲۰۰۲). بنابراین آنچه گفته شد، اهمیت انگیزه پیشرفت در تأثیر بر رفتارها و باورهای دانشجویان آشکار است. بنابراین می‌توان

-
- 1- Wilkes-Carille
 - 2- Pintrich & Paul
 - 3- Rietz
 - 4- Schunk

انتظار داشت که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سازگاری دانشجویان، به ویژه سازگاری تحصیلی آن‌ها تأثیر داشته باشند. در ادامه به پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با این متغیرهای پیش بین و سازگاری پرداخته می‌شود.

پژوهش لنت و همکاران (۲۰۰۹) بر روی ۲۵۲ دانشجو نشان داد که خودکارآمدی و حمایت محیطی پیش‌بینی کننده پیشرفت به هدف و سازگاری تحصیلی است. در مطالعه آن‌ها دانشجویان گزارش کردند هنگامی که از خودکارآمدی قوی و حمایت اجتماعی برخوردارند به عملکرد تحصیلی مورد نظرشان دست می‌یابند. در مطالعه هیرس، وادا و واتاناب^۱ (۱۹۹۹) بر روی تأثیر خودکارآمدی در سازگاری دانشجویان، نتایج نشان داد که سه خرده مقیاس خودکارآمدی: (۱) توانایی قضاوت مبتنی بر اطلاعات هدف^۲، (۲) پایداری خوددار فعالیت^۳ و (۳) خود انطباقی در روابط انسانی^۴، قابلیت‌های اساسی لازم برای سازگاری تحصیلی هستند. در پژوهش دیگر توسط پیترسن، لوو و دومانت^۵ (۲۰۰۹) بر روی دانشجویان سال اولی که به لحاظ اقتصادی و تحصیلی محروم بودند، نتایج نشان داد که عوامل روانی اجتماعی (انگیزه تحصیلی، عزت نفس، استرس ادراک شده و فشار تحصیلی^۶) حدود ۵۹ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی و ۲۰ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کند. هنگامی که شخص با مشکلات مواجه می‌شود، باورهای او به شایسته بودن خود می‌تواند انگیزش او را ارتقا بخشد. از طرف دیگر، باورهای درباره ناکارآمدی خود، هنگام مواجه شدن با مشکلات باعث تضعیف انگیزش می‌شود و به تبع آن سازگاری فرد را کاهش می‌دهد (ریو، دسی و رایان^۷، ۲۰۰۴).

-
- 1- Hirose, Wada & Watanabe
 - 2- Judgmental ability based on objective information
 - 3- self-controlled persistence of activity
 - 4- self-adjustment in human relations
 - 5- Peterson, Louw & Dumont
 - 6- academic overload
 - 7- Reeve, Deci & Ryan

همچنین، مالبرگ و لیتل^۱ (۲۰۰۷) در مطالعه خود دریافتند که بین دانش‌آموزان کوشا^۲ و دانش‌آموزان منفعل^۳ تفاوت‌های انگیزشی وجود دارد. مشخصات انگیزشی دانش‌آموزان کوشا، سطح بالایی از انگیزه درونی و بیرونی را نشان داد. به طور کلی، پیشرفت و بهزیستی تحصیلی آن‌ها در سطح بهنجاری بود؛ اما دانش‌آموزان منفعل، سطح پایین انگیزه درونی و بیرونی، سطح متوسط پیشرفت و میزان بسیار پایین بهزیستی تحصیلی را نشان دادند.

با توجه به پیشینه فوق، هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول است. اعتقاد بر این است که متغیرهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بر سازگاری تحصیلی و به تبع آن موفقیت در زندگی دانشگاهی مؤثر است. یافته‌های این پژوهش، به تعیین رابطه بین متغیرهای روانی اجتماعی و میزان سازگاری دانشجویان کمک خواهد کرد. همچنین در پژوهش حاضر تلاش شده تا با استفاده از واریانس چند متغیری مشخص شود که بین دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بر این اساس فرضیه‌های زیر تدوین شد:

(۱) خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید

چمران رابطه دارد.

(۲) انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید

چمران رابطه دارد.

(۳) خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال

اول دانشگاه شهید چمران رابطه چندگانه دارد.

1- Malmberg and Little

2- strivers

3- disengaged

۴) دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی تفاوت دارند.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز است که در سال ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انجام پژوهش حاضر نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر (۱۰۰ پسر، ۱۰۰ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای از بین دانشجویان دانشکده‌های مختلف (روانشناسی و علوم تربیتی، علوم پایه، کشاورزی و فنی-مهندسی) انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه خودکارآمدی عمومی: این پرسشنامه توسط شرر و آدامز در سال ۱۹۸۳ ساخته شد و دارای ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است. در پژوهش حاضر از مقیاس ۱۷ ماده‌ای استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی عقاید فرد را به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف ارزیابی می‌کند (کرامتی، ۱۳۸۰) شرر و آدامز (۱۹۸۳) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ به دست آوردند. کرامتی (۱۳۸۰) آلفای کرونباخ آن را در نمونه‌های ایرانی ۰/۸۶ به دست آورده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه فوق با استفاده ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۴ به دست آمده است. همچنین ضریب روایی ملاکی این پرسشنامه با استفاده از محاسبه همبستگی با خرده مقیاس خودکارآمدی از پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ)، ۰/۸۴ به دست آمده که در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار است.

ب) پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس: پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس دارای ۲۹ پرسش چهارگزینه‌ای است. هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوی را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. هرمنس (۱۹۷۰) پایایی فرم اصلی این آزمون را با روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ محاسبه کرد. همچنین ضریب روایی این پرسشنامه را با محاسبه همبستگی با رفتارهای پیشرفت‌گرا $r=0/88$ محاسبه کرد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۱ محاسبه شد. همچنین در پژوهش حاضر، ضریب روایی ملاکی این پرسشنامه با استفاده از محاسبه همبستگی با پرسشنامه توصیف خود‌گیزی، ۰/۶۴ به دست آمده که در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار است.

ج) پرسشنامه سازگاری تحصیلی: برای تعیین میزان سازگاری تحصیلی از خرده‌مقیاس پرسشنامه سازگاری با دانشگاه بیکر و سیریاک^۱ (۱۹۸۴) که دارای ۲۴ گویه (SACQ) است، استفاده شد. نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد. نمرات بالاتر نشانگر سازگاری بیشتر است. ویژگی‌های روانسنجی SACQ در مطالعات متعدد بررسی شده است. در مطالعه بیکر و سیریاک (۱۹۸۴) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی بالاتر از ۰/۸۰ بود. در پژوهش میکائیلی (۱۳۸۷) که در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه انجام شده بود، این ضریب مساوی ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۶۹ محاسبه شد. همچنین ضریب روایی ملاکی این پرسشنامه با استفاده از محاسبه همبستگی با پرسشنامه سازگاری تحصیلی سینها و سینگ^۲ (۱۹۹۳)، ۰/۷۵ به دست آمده که در سطح $p < 0/05$ معنی‌دار است.

1- Baker & Siryk
2- Singha & Sing

یافته‌ها

چنانچه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین خودکارآمدی ۵۸/۷۱ و انحراف معیار ۵/۳۱، میانگین انگیزه پیشرفت ۷۹/۱۵ و انحراف معیار ۹/۲۷ و میانگین سازگاریت تحصیلی ۴۲/۵۹ و انحراف معیار ۶/۲۸ است. در جدول (۲)، ضریب همبستگی ساده خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر متغیرهای مورد پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
خودکارآمدی	۵۸/۷۱	۵/۳۱	۲۱	۷۰
انگیزه پیشرفت	۷۹/۱۵	۹/۲۷	۵۱	۱۰۳
سازگاری تحصیلی	۴۲/۵۹	۶/۲۸	۲۵	۱۵۷

جدول ۲: ضریب همبستگی ساده بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری

تحصیلی در افراد مورد پژوهش

متغیر ملاک (سازگاری تحصیلی)			متغیر پیش‌بین
N	P	r	
۲۰۰	۰/۰۰۱	۰/۵۴	خودکارآمدی
۲۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۰	انگیزه پیشرفت

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، بین خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($r=۰/۵۴$ ، $p=۰/۰۰۱$). همچنین، بین انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($r=۰/۴۰$ ، $p=۰/۰۰۱$). در جدول (۳) نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه مربوط به سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با روش سلسله مراتبی و گام به گام ارائه شده است.

همان‌طور که از جدول (۳) قسمت (الف) مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش سلسله مراتبی (Enter)، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان $MR=۰/۶۱۳$ و ضریب

تعیین $RS=0/374$ است که در سطح $p<0/001$ معنی دار است. بنابراین، دومین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و با توجه به ضریب تعیین به دست آمده، ۳۷ درصد واریانس متغیر سازگاری تحصیلی دانشجویان توسط متغیرهای پیش‌بین قابل تبیین است. همچنین با توجه به جدول (۳) قسمت (ب) مشاهده می‌شود که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت به عنوان متغیرهای پیش‌بین سازگاری تحصیلی دانشجویان هستند.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه مربوط به تعامل خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت

باسازگاری تحصیلی دانشجویان با روش (الف) سلسله مراتبی (Enter) و روش

(ب) گام به گام (Stepwise)

مقدار ثابت (a)	ضرایب رگرسیون (β) و (B)		نسبت F احتمال p	ضریب تعیین RS	همبستگی چندگانه MR	شاخص آماری
	۲	۱				متغیرهای پیش‌بین
۴/۵۹	-	B= ۰/۱۴ β=۰/۴۷ t= ۸/۲۸ p=۰/۰۰۱	F=۶۷/۵۵ p<۰/۰۰۱	۰/۳۰	۰/۵۴۲	۱- خودکارآمدی
-۴/۵۶	B= ۰/۸۰ β=۰/۲۹ t=۵/۳۵ p=۰/۰۰۱	B= ۰/۱۲ β=۰/۴۱ t=۷/۴۳ p=۰/۰۰۱	F=۵۲/۶ p<۰/۰۰۱	۰/۳۷۴	۰/۶۱۳	۲- انگیزه پیشرفت
مقدار ثابت (a)	ضرایب رگرسیون (β) و (B)		نسبت F احتمال p	ضریب تعیین RS	همبستگی چندگانه MR	شاخص آماری
	۲	۱				متغیرهای پیش‌بین
۴/۵۹	-	B= ۰/۱۴ β=۰/۴۷ t= ۸/۲۸ p=۰/۰۰۱	F=۶۷/۵۵ p<۰/۰۰۱	۰/۳۰	۰/۵۴۲	۱- خودکارآمدی
-۴/۵۶	B= ۰/۸۰ β=۰/۲۹ t=۵/۳۵ p=۰/۰۰۱	B= ۰/۱۲ β=۰/۴۱ t=۷/۴۳ p=۰/۰۰۱	F=۵۲/۶ p<۰/۰۰۱	۰/۳۷۴	۰/۶۱۳	۲- انگیزه پیشرفت

در این قسمت از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده می‌شود و سپس نتایج تحلیل واریانس خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی در دانشجویان سال اول دختر و پسر مورد بررسی قرار می‌گیرد. جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) برای مقایسه میانگین‌های خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی را در دانشجویان سال اول دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) برای مقایسه میانگین‌های

خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی در دانشجویان

سال اول دختر و پسر

نام آزمون	ارزش	نسبت F	فرضیه (df)	Df خطا	سطح معنی‌داری (p)
اثر پیلای ^۱	.۲۰۹	۵/۳۰	۴	۱۹۳	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز ^۲	.۷۹۴	۵/۶۵	۴	۱۹۳	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ ^۳	۰/۲۵۶	۵/۹۸	۴	۱۹۳	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه‌ی روی ^۴	۰/۲۴۳	۱۷/۰۱	۴	۱۹۳	۰/۰۰۱

با توجه به جدول (۴) می‌توان استنباط کرد که بین دو گروه دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۱$). در ادامه، جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس

-
- 1- Pillai' s Trace
 - 2- Wilks' Lambda
 - 3- Hotelling' s Trace
 - 4- Roy' s Largest Root

یکراهه (آنووا) روی نمره‌های خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی را در دانشجویان سال اول دختر و پسر نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری (در متن مانوا) روی نمره‌های خودکارآمدی، انگیزه

پیشرفت و سازگاری تحصیلی در دانشجویان سال اول دختر و پسر

متغیر	(SS)	(df)	(MS)	نسبت F	سطح معنی‌داری (p)
خودکارآمدی	۱۰/۶۱	۱۹۰/۳۶	۳	۳۷۶/۶۸	۰/۰۹۶
انگیزه پیشرفت	۳/۵۷	۱۵۸/۸۹	۳	۵۷۰/۱۳۷	۰/۰۰۱
سازگاری تحصیلی	۱۴/۴۷	۱۹۸/۸۴	۳	۵۴۵/۱۶	۰/۰۷۵

با توجه به مندرجات جدول ۵، بین دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد ($P < ۰/۰۹۶$)، اما دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ انگیزه پیشرفت تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند ($p < ۰/۰۰۱$). در نهایت، نتایج جدول ۵ نشان داد که بین دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ سازگاری تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد ($p < ۰/۰۷۵$). برای مقایسه زوجی میانگین نمره‌های انگیزه پیشرفت در دانشجویان سال اول دختر و پسر از آزمون پیگیری شفه استفاده شد. نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶: نتایج آزمون پیگیری شفه مربوط به تفاوت میانگین نمره‌های انگیزه پیشرفت در

دانشجویان سال اول دختر و پسر

گروه	میانگین	۱	۲
پسر	۴۸/۶۴	-	۳/۰۸*
دختر	۴۵/۵۶	-	-

تفاوت میانگین‌ها در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار است.

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، بین دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ انگیزه پیشرفت در سطح $p < 0/05$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به این معنی که دانشجویان سال اول دختر در مقایسه با پسران از انگیزه پیشرفت بیشتری برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی ارتباط میان خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی طراحی شده است. به طور کلی، نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهند که بین خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی و همچنین بین انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار برقرار است. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با نتایج پژوهش‌های لنت و همکاران (۲۰۰۹)، هیروس و همکاران (۱۹۹۹)، پیترسن و همکاران (۲۰۰۹)، ریو و همکاران (۲۰۰۴)، مالبرگ و لیتل (۲۰۰۷) و بارلو^۱ و همکاران (۲۰۰۲) همسوست. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای سازگاری تحصیلی محسوب می‌شود. در تبیین این یافته باید اشاره کرد که با توجه به این که بندورا خودکارآمدی را عاملی می‌داند که به عنوان یک میانجی شناختی عمل می‌کند و شناخت، افکار و احساسات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به دست آوردن چنین نتیجه‌ای دور از انتظار نیست؛ چرا که وقتی فراگیران در معرض رویدادهای منفی، تجربیات جدید یا موقعیت‌های استرس‌زای تحصیلی قرار می‌گیرند احساس خودکارآمدی بالا به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند آن رویدادها و موقعیت‌ها را اداره و کنترل کنند و در نتیجه خود را در برابر بسیاری از مسائل روانی محافظت کنند. باورها و توانایی در سازگاری با موقعیت، باعث تنیدگی تحصیلی^۲ کمتری می‌شود (بارلو و همکاران، ۲۰۰۲). از طرف دیگر، خودکارآمدی ضعیف با خودارزیابی منفی و نامطلوب و

1- Barlov

2- Academic stress

ناتوانی و احساس درماندگی همراه است. این شناخت‌های منفی باعث می‌شود فرد در برخورد با موقعیت‌های تهدیدزا و استرس‌آور نتواند عملکرد خوبی داشته باشد و در نتیجه به افسردگی و اضطراب مبتلا شود و سازگاری‌اش با موقعیت کاستی بگیرد. زمانی که فراگیران خود را در رسیدن به انتظارات تحصیلی با ارزش، ناکارآمد بدانند، افسرده خواهند شد و وقتی در کنار آمدن با شرایط جدید و محرک‌های استرس‌زا احساس ناتوانی کنند، مضطرب خواهند شد (موریس، ۲۰۰۲). بنابراین، می‌توان انتظار داشت که در چنین شرایطی سازگاری فراگیران کاهش یابد.

همچنین در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد که افراد دارای انگیزه پیشرفت معمولاً در کارها پشتکار و پایداری نشان می‌دهند که در برخی مطالعات به آن اشاره شده است. مثلاً واینر و کوکلا^۱ (۱۹۸۰) در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیدند که افرادی با انگیزه پیشرفت بالا وقتی در تکلیفی موفق نمی‌شوند پایداری بیشتری دارند. همچنین این افراد سعی می‌کنند در صورت لزوم از دیگران کمک بگیرند؛ البته این درخواست کمک بیشتر جنبه مشورتی دارد تا اینکه از کسی بخواهند تکلیف را برایشان انجام دهد (وایمر و لونت^۲، ۲۰۱۱). دانشجویان با انگیزه پیشرفت بالا، هدف‌های مشخص و روشنی دارند و بنابراین از سازگاری بهتری برخوردارند؛ زیرا می‌دانند که به منظور دستیابی به هدف‌ها و دنبال کردن مسیر درست، باید سخت تلاش کرده و مطالعه داشته باشند (هایببا، نورین و راهیل، ۲۰۱۰). از پیامدهای انگیزه پیشرفت کاهش احساس پوچی و بیهودگی در این افراد است زیرا سهم بسیار زیادی از ذهنشان مشغول فکر کردن به راه‌های پیشرفت و موانع و راهبردهای مناسب آن است. از این رو زمان زیادی برای فکر کردن به مسائل ناگوار زندگی باقی نمی‌ماند. حتی امروزه در فرایند درمان افسردگی نیز یکی از راهکارهای پیش روی درمانگران افزایش انگیزه پیشرفت است. اگر مراجع برای فردای

1- Weiner & Kukla

2- Wimer & Levant

خود هدفی داشته باشد که احتمال موفقیت و مسرت ناشی از آن را انتظار بکشد می تواند خود را از چرخه تفکرات منفی نجات دهد. معمولاً درمانگر برای مراجع هدفی دست یافتنی در نظر می گیرد و مراجع را برای رسیدن به آن تشویق می کند. وقتی مراجع تقویت ناشی از آن را تجربه کرد، خود به خود برای تکرار موارد اینچنین تلاش می کند (فریدریکسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). صدمات انگیزشی باعث نوعی بدبینی، اضطراب، افسردگی و کاهش رفتار انطباقی و از طرفی، منجر به افت عملکرد تحصیلی دانشجویان می شود. انگیزه پیشرفت بالا نیز امید به آینده، عزت نفس، به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای و عملکرد تحصیل‌را با خود به همراه دارد (دانیلز^۲، ۲۰۰۴). بنابراین آنچه گفته شد می توان بیان داشت که انگیزه پیشرفت و عوامل انگیزشی سهم قابل توجهی در سازگاری دانشجویان با شرایط تحصیلی در دانشگاه دارند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر می توان بیان داشت که به طور کلی وزن ترکیبی خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت ۳۷ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین می کند که این امر نشان می دهد خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت نقشی اساسی در سازگاری تحصیلی ایفا می کند. همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیری مبنی بر تفاوت دانشجویان سال اول دختر و پسر از لحاظ خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی نشان داد که تنها از نظر انگیزه پیشرفت با هم تفاوت معنی دار دارند. در تبیین تفاوت‌های جنسی در انگیزه پیشرفت می توان به برخی نتایج پژوهش‌ها اشاره داشت. نتایج پژوهشی که توسط ذکایی (۱۳۸۶) انجام شد، نشان داد که علاقه به تحصیل در دختران به طور معنی داری از پسران بیشتر است، میل و انتخاب شخصی در آن‌ها برای ورود به دانشگاه بیشتر است، با تفاوت معناداری بیش از پسران تمایل به ادامه تحصیلات خود، صرف نظر از فرصت‌های شغلی دارند و نیز از انگیزه بالاتری برای کسب مدارج عالی تحصیلی برخوردارند. باقری و همکاران (۱۳۸۲) نیز در بررسی تفاوت‌های جنسی

1- Fredrichson

2- Daniels

در خرده مقیاس‌های AMS^۱ به این نتیجه رسیدند که در انگیزش درونی و هر دو خرده مقیاس آن (فهم و تجربه تحریک) و نیز تنظیم همانندسازی شده از انگیزش بیرونی برای تحصیل، برتری با دختران و در تنظیم بیرونی و بی انگیزی، برتری با پسران است. گذشته از پژوهش‌هایی که ذکر گردید، می‌توان افزایش انگیزش و موفقیت دختران در تحصیلات دانشگاهی را به عوامل خانوادگی و به ویژه اعتمادی که خانواده‌ها به محیط آموزشی دانشگاه‌ها پس از انقلاب اسلامی پیدا کردند، نسبت داد. به طوری که طی این سال‌ها آمار ورود دختران به دانشگاه و سطوح بالاتر تحصیلات دانشگاهی افزایش یافته است.

یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر به بهبود شناخت درباره سازگاری دانشجویان در دانشگاه، به خصوص برای دانشجویان سال اول کمک می‌کند. شناسایی مسائل سازگاری تجربه شده به وسیله دانشجویان ضروری است و باید برنامه‌های مداخله‌ای مناسبی برای آن‌ها طرح ریزی شود. این موضوع به ویژه برای دانشجویان تازه وارد بیشتر صدق می‌کند زیرا ممکن است در مقابله با خواسته‌ها و چالش‌هایی که می‌تواند در زندگی دانشگاهی آن‌ها استرس و تنش ایجاد کند، مشکلاتی داشته باشند. به دانشجویانی که سازگاری پایین داشته و در تحصیل‌شان مشکلاتی دارند، باید مشاوره مناسب داده شود. مشاوران تحصیلی و اساتید باید در برنامه‌های هدفمند برای دانشجویان سال اول، به منظور ارائه راهنمایی در مورد مهارت‌های سازگاری که آن‌ها نیاز دارند بیشتر مشغول شوند. تعاملات غیر رسمی با دانشجویان باید به ایجاد یکپارچگی ذهنی بیشتر کمک کند. تعامل دانشجویان با اساتید برای جلوگیری از خستگی تحصیلی و سطوح پایین عملکرد تحصیلی لازم است. همچنین دانشجویان ارشد و با تجربه‌تر باید از دانشجویان تازه وارد حمایت کنند؛ زیرا این امر به طور قابل توجهی به پیشرفت و سازگاری اجتماعی دانشجویان کمک می‌کند (هاتاردو و کارتر، ۱۹۹۷). به عنوان مثال، در برنامه‌های هدفمند، دانشجویان ارشد و با تجربه باید به رهبران، مشاوران و مربیانی برای دانشجویان ورودی

1- academic motivation scale (AMS)

تبدیل شوند. البته لازم است که در این برنامه‌ها دانشجویان ارشد و باتجربه به درستی آموزش ببینند. مانند تمامی پژوهش‌هایی که از آزمون‌های مختلف استفاده می‌کنند، این موضوع مطرح است که آیا بازخورد یا نظرات و خودگزارشی‌های افراد در مورد خود، محیط، دیگران و غیره که از این آزمون‌ها به دست می‌آیند واقعاً آن چیزی است که در عمل و رفتار آشکار فرد نیز می‌توانیم مشاهده کنیم. نتایج این پژوهش قابل تعمیم به دیگر مقاطع تحصیلی و یا شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیست. پیشنهاد می‌شود از ابزارهای دیگر مانند مشاهده و مصاحبه جهت جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های بعدی استفاده شود. به دیگر پژوهشگران توصیه می‌شود این پژوهش را در مناطق دیگر و در دانشگاه‌های گوناگون تکرار کنند؛ زیرا این کار علاوه بر این که قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد، امکان مقایسه آن‌ها را با یکدیگر نیز فراهم می‌کند.

منابع

۱. باقری، ناصر؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۲). *وارسی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران*، دانشور رفتار، شماره ۱.
۲. پروین، ا. لورنس و جان، پ. اولیور. (۱۳۸۱). شخصیت (ترجمه پروین کدیور و محمد جعفر جوادى)، تهران: آبیژ.
۳. ذکایی، محمدسعید. (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی جوانان ایرانی*. تهران: آگه.
۴. ریو، جان مارشال. (۲۰۰۵). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۶). تهران: نشر ویرایش.
۵. کرامتی، هادی. (۱۳۸۰). بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان سوم راهنمای شهر تهران و نگرش نسبت به درس ریاضی با پیشرفت آن‌ها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۶. میکائیلی منیع، فرزانه مددی امام زاده، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی-اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دانشجویان دارای حکم و مقایسه آن با دانشجویان بدون حکم انضباطی دانشگاه ارومیه. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز. شماره ۳ (۱۱): ۹۹-۱۲۱.
7. Baker, R.W., &Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
8. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. 1st Edn., Worth Publishers, New York, ISBN: 13: 978-0716728504, pp: 604.
9. Bandura. A., & Locke. E.A. (2003). Negative Self-efficacy and goal revisited. *Journal of Applied psychology*. 88, 1, 87-89.
10. Barlov, J., culle, L., & Rowe, L. F. (2002). Educational preferences psychological well-being and Self- efficacy among people with rheumatoid arthritis patient. *Education and Counseling*. 16, 11-19.
11. Daniels E. (2004). *Nobody's Ever Asked Me That Before: Middle School Students talk About Motivation To Achieve In School Context*. D.Ed. San Diego State University-University of San Diego, USA.

12. Dweck, C.S. (2000). *Self theory: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Thylor and Francis.
13. Fredrichson, B., Brown, S., Mikels, J., & Conway, A. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *American Psychological Association*, 9, 361-368.
14. Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational Psychology* (3 rd and 5th ed) . Hopewell, N. J: Houghton Milflin.
15. Gall, T.L., Evans, D.R., & Bellarose, S. (2000). Transition to first-year University: Patterns of change in adjustment across life domains. *J. Social Clin. Psychol.*, 19: 544-567.
16. Habibah, E., Nooreen, N., & Rahil, Hj.M. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences* 6 (3): 333-339.
17. Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 4. 353-363.
18. Hirose, E.L., Wada, S., & Watanabe, H. (1999). Effectsof self-efficacy on adjustment to college. *Jap.Psychol. Res.*, 41: 163-172.
19. Hutardo, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of collegetransition and perceptions of the campus racial climate on Latino College students' sense of belonging. *Sociol. Educ.*, 70: 324-345.
20. Kunushimoi, A. (1992). Association of attitude toward mathematics with Self- efficacy, causal attribution and personality traits. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 563-567.
21. Lent, R.W., Taveira, M.C., Sheu, H.B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *J. Vocat. Behav.*, 74: 190-198.
22. Malmberg, L.E. & Little, T. D. (2007). Profiles of ability, effort and difficulty: Relationships with worldviews, motivation and adjustment. *Learn. Instruct.*, 17: 739-754.
23. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

24. Muris, P. (2002) Relationship between Self- efficacy and symptoms of anxiety disorder and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*. 32, 337-348.
25. Nooreen, N., Habibah E., & Rahil, M. (2009). Understanding psychosocial behavioral patterns: Factors and problems in school to university transition. *MASAUM J. Soc. Sci.*, 1: 42-56.
26. Pajares, F & Schunk, D.H. (2002) *Self and self-belief in psychology and Education: An historical perspective*. Psychology of Education: Newyork: Academic perss.
27. Perry, R.P., Hladkyi, S., Pekrun, R.H., & Pelletier, S.T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *J. Educ. Psychol.*, 93: 776-389.
28. Peterson, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educ. Psychol.*, 29: 99-115.
29. Pintrich, p., & R, Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory research and Applications*. NJ. Prentice-Hall. Inc.
30. Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R.M. (2004). Self-Determination Theory: Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. In: *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, McInerney, D.M. and S. van Etten (Eds.), Vol. 4, Information Age, Greenwich, CT., pp: 31-60.
31. Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd Edn., University of Chicago Press, Chicago.
32. Weiner, B., & Kukla, A. (1980). An attribution analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and social Psychology*. 22, 1-20.
33. Wilkes-Carille. (2000). *Student Motivation: An Assessment of What Motivates Today's College Students in the Classroom*. Ph.d. Southern Illinois University at Carbondale, USA. Rietz T.A. (2001). Students' Perception of Motivation: The Importance of Student-Teacher Relationship. D.Ed. National College of Education, National Lewis University, USA.

34. Wimer, D., & Levant, R. F. (2011). The Relation of Masculinity and Help-Seeking Style with the Academic Help-Seeking Behavior of College Men. *The Journal of Men's Studies, 14*, 256-274.