

سبک اسناد، هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز

کوروش رضایی مقدم* و شهین رستمی^۱

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۱/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۹/۲)

چکیده

افت تحصیلی دانشجویان متأثر از عوامل متعددی است که یکی از مهمترین آنها اسنادهای ناسازگارانه و منبع کنترل نامطلوب در افراد می‌باشد. سبک‌های اسنادی و هسته کنترل از عوامل مهم تاثیرگذار بر فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شوند که به تبیین‌ها و دلایل افراد در مورد موفقیت‌ها و شکست‌ها مربوط می‌شوند. این پژوهش با هدف شناخت سبک‌های اسنادی دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز و بررسی رابطه سبک‌های اسنادی و هسته کنترل با پیشرفت تحصیلی آنان اجرا شد. روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی شده چند مرحله‌ای برای انتخاب ۳۰۰ نفر از دانشجویان مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌های پژوهش وجود رابطه معنی‌دار بین سبک‌های اسنادی و پیشرفت تحصیلی را نشان داد به گونه‌ای که بین اسناد موفقیت‌ها به عوامل درونی، پایدار و کلی با پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار و بین اسناد شکست‌ها به عوامل بیرونی، ناپایدار و خاص با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری به دست آمد. همچنین نتایج نشان داد که بین سبک‌های تبیینی دانشجویان سال سوم با دانشجویان سال چهارم تفاوت معنی‌داری وجود دارد به گونه‌ای که اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث مثبت یا خوشایند، بیرونی‌تر، ناپایدارتر و اختصاصی‌تر و برای حوادث منفی یا ناخوشایند، درونی‌تر، پایدارتر و کلی‌تر از اسناد دانشجویان سال چهارم بود. در انتها راهکارهایی برای برنامه‌های بازآموزی اسنادی یا اسناد درمانی در دانشگاه‌ها و راهکارهای دیگر برای تغییر و اصلاح سبک‌های اسنادی نامطلوب دانشجویان ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: سبک اسنادی، هسته کنترل، پیشرفت تحصیلی، دانشگاه شیراز.

^۱ - به ترتیب استادیار و دانشجوی کارشناسی ارشد بخش ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده کشاورزی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

*- مسئول مکاتبات، پست الکترونیکی: rezaei@shirazu.ac.ir

مقدمه

افت تحصیلی و بیکاری دانش آموختگان دانشگاه‌ها از معضلاتی است که گریبانگیر نظام آموزشی کشور است (ابدی و زمانی، ۱۳۸۸: بخشی جهرمی و شهیدی زندی، ۱۳۸۸). افت تحصیلی متأثر از عوامل متعددی است. یکی از مهمترین علل افت تحصیلی، اسنادهای ناسازگارانه در افراد می‌باشد. به طوری که دلایلی که افراد به موفقیت‌ها و شکست‌ها نسبت می‌دهند، تعیین کننده انتظارات و رفتارهایی است که روی موفقیت‌ها و شکست‌هایشان در آینده تاثیر می‌گذارد (Georgina, 2004; Ferri, 1992; Anderman et al., 1994; Stipek and Weise, 1981; دارابی، ۱۳۷۳؛ شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷؛ ملاقنبری، ۱۳۸۰).

نظریه اسناد یکی از نظریه‌های پویای روانشناسی با زیربنای انگیزشی است که به تبیین و تشریح ادراک افراد از علل وقایع می‌پردازد و فرض می‌کند که تمایل طبیعی افراد این است که بفهمند چرا وقایع رخ می‌دهد، مخصوصاً هنگامیکه وقایع مهم و غیرقابل پیش‌بینی هستند. این نظریه دلایلی را بررسی می‌کند که افراد به موفقیت‌ها و شکست‌هایشان نسبت می‌دهند و تعیین کننده انتظارات و رفتارهایی است که روی موفقیت‌ها و شکست‌ها در آینده تاثیر می‌گذارد (بخشی جهرمی، ۱۳۷۶).

افراد چهار عامل را بیشتر از سایر عوامل مسئول موفقیت‌ها و شکست‌ها می‌دانند. این چهار عامل عبارتند از: توانایی، تلاش، سطح دشواری تکلیف و شانس. این عوامل در سه بعد طبقه‌بندی می‌شوند (Weiner, 1972). در اولین بعد، عوامل علی، بر اساس درونی و بیرونی بودن، تقسیم‌بندی می‌شوند. واینر (Weiner, 1972) این بعد را تحت عنوان هسته علیت نامید. عواملی مانند تلاش و توانایی که از درون فرد منشا گرفته‌اند دارای هسته علیت درونی‌اند و عواملی همچون سطح دشواری تکلیف و شانس که از بیرون فرد نشأت گرفته‌اند دارای هسته علیت بیرونی‌اند. در بعد دوم، عوامل علی بر اساس میزان دوام آنها در طول زمان طبقه‌بندی می‌شوند. بعضی عوامل همچون تلاش و شانس در معرض تغییرات لحظه به لحظه می‌باشند، واینر این بعد را تحت عنوان ثبات و عدم ثبات نامید. بعد سوم را اولین بار روزن بام در سال ۱۹۷۲ مطرح کرد. به اعتقاد وی

عواملی همچون خستگی و خلق و خوی، قابل کنترل و ارادی نیستند در حالیکه تلاش را می‌توان بطور ارادی کنترل کرد بدین معنا که یک فرد می‌تواند تلاش خود را بطور ارادی کاهش یا افزایش دهد در حالیکه این موضوع در مورد خستگی و خلق و خوی صدق نمی‌کند. نکته‌ای را که روزن بام مطرح نمود منجر به شناسایی بعد سوم اسناد توسط واینر تحت عنوان قابلیت کنترل شد (Forsterling, 2001).

آلدرمن در سال ۱۹۹۹ این ابعاد را روی یک پیوستار توصیف کرد. بعد هسته (Locus) روی یک پیوستار از درونی به بیرونی توصیف شد که مشتمل بر عوامل فردی (توانایی، استعداد و هوش) یا عوامل بیرون از فرد (شانس و آسانی کار) بود. ابعاد پایداری را روی پیوستار از پایدار به ناپایدار توصیف کرد. وی در تایید بیانات واینر بیان داشت که اگر علت در طول زمان ثابت باقی بماند، پایدار و اگر ثابت نباشد، ناپایدار در نظر گرفته می‌شود. بعد سوم نیز کنترل‌پذیری بود که روی پیوستار با دامنه کنترل پذیر تا کنترل ناپذیر توصیف می‌شود. برای مثال، شانس یک علت غیر قابل کنترل است. بر عکس تلاش که می‌تواند بوسیله فرد کنترل شود (بخشی جهرمی، ۱۳۷۶).

آبرامسون، سلیگمن و تیزدال در سال ۱۹۷۸ به تبیین‌های علی مطرح شده توسط واینر و همکاران، بعد دیگری نیز تحت عنوان عام و خاص اضافه کردند و بیان داشتند که اگر تبیین افراد درباره علت وقایع، دامنه گسترده‌ای از پیامدها را تحت تاثیر قرار دهد، تبیین عام و اگر محدود به یک واقعه خاص باشد، تبیین خاص یا ویژه می‌باشد. آنها بیان داشتند که هر چند این تبیین‌های علی همانند صفت می‌باشند اما در طول زمان در معرض تغییر قرار می‌گیرند. بدین معنا همانگونه که این تبیین‌های علی، وقایع آینده را تحت تاثیر قرار می‌دهند، خود آنها نیز از وقایع زندگی تاثیر می‌پذیرند. به عنوان مثال همچنان که سبک اسناد فرد بر افسردگی موثر است افسردگی نیز سبک اسناد را تحت تاثیر قرار می‌دهد (شیخ الاسلامی، ۱۳۷۷).

تحقیق گروچینا (Georgina, 2004) روی دانشجویان نشان داد که دانشجویان عملکردشان را به ابعادی از اسناد چون هسته علیت (درونی و بیرونی)، پایداری و کنترل‌پذیری

کنترل درونی تری برخوردار بودند. شغل پدر و اشتغال مادر اثر معناداری بر هسته کنترل دانش‌آموزان داشت. ارتباط معنی‌داری میان تحصیلات والدین و هسته کنترل وجود نداشت. دانش‌آموزانی که مادران آنها غیر شاغل بودند نسبت به گروه شاغل، سبک اسناد مطلوب‌تری داشتند. متغیرهای جنس، تحصیلات والدین و شغل پدر اثر معنی‌داری بر سبک اسناد نداشتند. متغیرهای سبک اسناد، غیر شاغل بودن مادر، تحصیلات مادر و هسته کنترل بطور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر داشتند. سبک اسناد، بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود.

بیگدلی و هاشمیان (۱۳۷۶) در تحقیق خود به این نتایج دست یافتند که افرادی که از عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری برخوردار بودند، سبک اسناد منفی داشتند. بدین صورت که وقایع خوشایند یا موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی، ناپایدار و خاص و وقایع ناخوشایند یا شکست‌ها را به عوامل درونی، پایدار و عام نسبت می‌دادند. همچنین یافته‌ها حکایت از وجود رابطه میان بهره‌های هوشی و سبک اسناد داشت. کریمی (۱۳۷۵) برای توجیه اسناد دانشجویان دلایل زیر را مطرح کرده است: اول آنکه به عقیده وی چنانچه دانشجویان در عملکرد تحصیلی موفقیت حاصل کنند با اسناد آن به عوامل درونی، اعتماد به نفس و احساس ارزشمندی خود را افزایش می‌دهند، اما در صورت شکست خوردن، با انکار مسئولیت عملکرد خود (طی اسناد به عوامل خارجی) از کاهش شدید عزت نفس خویش اجتناب می‌کنند. دوم آنکه چنانچه عملکرد دانشجویان با انتظار آنها هماهنگ باشد، آن را به عوامل درونی و پایدار (مثل استعداد) نسبت می‌دهند اما در غیر این صورت به عوامل ناپایدار (مثل شانس) اسناد خواهند داد. سوم آنکه بطور کلی دانشجویان مایلند خود را به عنوان عامل عملکردهای مثبت به حساب آورند، در نتیجه هنگام موفقیت، اسناد درونی و پایدار و هنگام شکست، اسناد بیرونی و ناپایدار خواهند داشت و تنها در شرایطی که شکست‌های پیاپی را تجربه کرده باشند اسنادهای منفی را خواهند پذیرفت.

نسبت می‌دهند. بطوریکه افراد با پیشرفت تحصیلی بالا موفقیتشان را به عوامل درونی، ناپایدار و کنترل‌پذیر چون تلاش نسبت می‌دانند و در مقابل افراد با پیشرفت تحصیلی پایین (دارای نمرات ضعیف یا رد شده در دروس) عدم موفقیتشان را به عوامل بیرونی و ناپایدار و غیر قابل کنترل چون شانس و سختی تکلیف نسبت می‌دانند. هنری و همکاران (Henry et al., 1993) در مطالعات خود به وجود رابطه منفی بین سبک‌های اسنادی و پیشرفت تحصیلی دست یافتند بدین صورت که آزمودنی‌ها، شکست‌ها را به عوامل درونی، پایدار و عام و موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی، ناپایدار و خاص نسبت می‌دادند. هوستون (Houston, 1994) در تحقیق خود بر خلاف تحقیقات قبلی دریافت که دانش‌آموزانی که شکست‌ها را به عوامل درونی، باثبات و عام نسبت می‌دهند تکالیف درسی را به مراتب بهتر انجام می‌دهند. پیترسون (Peterson, 1987) نتیجه گرفت که دانش‌آموزانی که شکست‌های تحصیلی را به علت‌های درونی، پایدار و عام نسبت می‌دهند در معرض خطر دریافت نمره‌های ضعیف بیشتری قرار دارند و شکست‌های تحصیلی بیشتری در انتظار آنهاست. واینر و فریز (Weiner and Frieze, 1986) نشان دادند که اسنادهای عالی برای موفقیت و شکست تحصیلی اغلب به نتایج انگیزش و نیز سطح انگیزش و عملکرد فرد در این رابطه وابسته است. این محققان به ارزش و بررسی بیشتر موفقیت تحصیلی در محدوده شناختی تاکید داشتند.

دیویس (Davis, 1992) در تحقیقی از دانشجویان خواست که عملکرد خود را پس از سه امتحان توضیح دهند. این محققان نشان دادند که دانشجویان دارای نمره‌های بالا در مقایسه با دانشجویانی که نمره‌های پایین داشتند احساس می‌کردند که کوشش‌ها و توانایی‌های آنها مهم‌تر و آسانی امتحان و شانس کم اهمیت‌تر بوده‌اند. این تحقیق حاکی از آن است که دانشجویان موفق، اسنادهای درونی بیشتر، و دانشجویان ناموفق، اسنادهای بیرونی بیشتری به کار می‌برند.

نتایج تحقیق شیخ‌الاسلامی (۱۳۷۷) نشان داد که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر از هسته

- بررسی رابطه ویژگی‌های فردی، سوابق تحصیلی و اجتماعی با سبک اسناد و هسته کنترل دانشجویان
- مقایسه سبک اسناد و هسته کنترل در بین دانشجویان گرایش‌های تحصیلی مختلف
- بررسی رابطه بین سبک‌های اسنادی و هسته کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان

روش تحقیق

دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز به عنوان مرکز آموزشی مورد مطالعه در نظر گرفته شد. روش تحقیق در این پژوهش از نوع توصیفی بود و از تکنیک پیمایش برای گردآوری داده‌ها استفاده گردید. جمعیت مورد مطالعه در این تحقیق ۷۶۱ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز بودند که در رشته‌های ده گانه کشاورزی در این مرکز مشغول به تحصیل بودند. نمونه مورد مطالعه ۳۰۰ نفر از دانشجویان این دانشکده بودند که به صورت نمونه‌گیری طبقه‌بندی شده چند مرحله‌ای از بین جامعه آماری تحقیق بر اساس سال تحصیلی و رشته تحصیلی در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه‌ها از جدول کرجسی و مورگان (Krejcie and Morgan, 1970) استفاده شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS استفاده گردید.

متغیرهای این پژوهش در برگیرنده ویژگی‌های فردی شامل جنس و وضعیت تاهل، سوابق تحصیلی شامل گرایش تحصیلی در رشته‌های کشاورزی، نوع دیپلم و نوع سهمیه ورود به دانشگاه و ویژگی‌های اجتماعی شامل سطح سواد پدر، سطح سواد مادر و اشتغال در کارهای کشاورزی در زمان تحصیل بود که رابطه آنها با سبک اسناد، هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی بررسی شد.

سبک اسناد با استفاده از پرسشنامه استاندارد ASQ سنجیده شد که از ۱۲ موقعیت فرضی (۶ موقعیت فرضی مثبت و ۶ موقعیت فرضی منفی) تشکیل شده است. هر موقعیت دارای ۳ سوال و در مجموع دارای ۳۶ سوال می‌باشد. در این پرسشنامه هر پاسخ دارای نمراتی با دامنه

بطور کلی نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند هر اندازه افراد در علت یابی رویدادهای مثبت و منفی، موفقیت‌های خود را بیشتر به عوامل پایدار و درونی نسبت دهند از عزت نفس بالاتری برخوردار خواهند بود. اما در صورت اسناد شکست‌های خود به عوامل درونی و پایدار، عزت نفس بیشتری را از دست خواهند داد، ضمن آنکه با نسبت دادن شکست‌ها به عوامل بیرونی، عزت نفس فرد کمتر خدشه‌دار می‌شود (مطلب زاده، ۱۳۸۰).

مطالعه کدیور (۱۳۸۱) نشان داد دانش‌آموزانی که سبک اسناد منفی داشتند در مقایسه با دانش‌آموزان دارای سبک اسناد مثبت از عزت نفس کمتری برخوردار بودند. به طوری که شاگردان طبقه‌بندی شده در کلاس‌های ضعیف، بطور معنی‌داری بیش از شاگردان کلاس‌های قوی از سبک اسناد منفی استفاده می‌کردند. زیرا با طبقه‌بندی شاگردان در کلاس‌های ضعیف، عزت نفس آنها آسیب می‌بیند و احساس ضعف و ناتوانی از پیامدهای طبیعی آن است. از طرف دیگر رقابت فشرده در کلاس‌هایی که به عنوان گروه‌های قوی طبقه‌بندی شده‌اند نیز می‌تواند زمینه را برای اسناد منفی و درماندگی و در نتیجه کاهش عزت نفس شاگردان فراهم نماید، زیرا شکست در این رقابت‌ها عامل موثرتری در احساس ناتوانی و کاهش عزت نفس آنهاست. البته با توجه به اینکه افراد دارای عزت نفس پایین، شکست‌ها را به علل درونی و موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند، با تغییر سبک اسناد شکست از عوامل درونی به عوامل بیرونی، می‌توان عزت نفس آنان را بهبود بخشید. ویلسون و لین ویل (Wilson and Linville, 1985) در تحقیقات خویش دریافتند که بوسیله درمان‌های اسنادی، پیشرفت تحصیلی زیاد می‌شود. آنها اظهار داشتند که موسسات آموزشی از طریق برنامه‌های تغییر اسناد، یک روش معقول تجربی را برای تغییر عقاید علی افراد فراهم می‌کنند که در نتیجه به افزایش عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد.

هدف کلی این تحقیق بررسی رابطه سبک‌های اسنادی، هسته کنترل و برخی ویژگی‌های دانشجویان با پیشرفت تحصیلی در دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز می‌باشد. اهداف ویژه عبارتند از:

هسته کنترل با استفاده از پرسشنامه استاندارد هسته کنترل راتر سنجیده شد. این مقیاس دارای ۲۹ گویه است و هر گویه دارای ۲ جمله است که آزمودنی بایستی یکی از دو جمله را که در مورد رفتارش صدق می‌کند، انتخاب کند. پس از تطابق مقیاس با شرایط دانشجویان، ۲۱ گویه مورد استفاده قرار گرفت. از این ۲۱ گویه، ۶ گویه حالت خنثی دارد که هیچ ارتباطی به متغیر منبع کنترل ندارد. لذا ۱۵ گویه تعیین کننده منبع کنترل آزمودنی می‌باشد. در این مقیاس نمرات بالا نشان دهنده منبع کنترل بیرونی و نمرات پایین نشان دهنده منبع کنترل درونی می‌باشد. شیخ الاسلامی (۱۳۷۷) و خیر (۱۳۷۹) پایایی مقیاس راتر را بالای ۷۰ درصد و رضایت بخش گزارش کرده‌اند.

نتایج و بحث

سبک اسناد و برخی ویژگی‌های فردی، اجتماعی و

تحصیلی دانشجویان

جدول ۱، مقایسه میانگین نمره سبک اسناد بین دختران و پسران و افراد متاهل و مجرد را با استفاده از آزمون t-test نشان می‌دهد. همانگونه که جدول نشان می‌دهد از لحاظ میانگین نمره اسناد بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های کار و مک لافلان (Carr and Maclachlan, 1998) و بانس و پترسون (Bunce and Peterson, 1997) مطابقت دارد. همچنین مطابق جدول ۱، از لحاظ میانگین نمره اسناد بین افراد مجرد و متاهل تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

۱ تا ۷، برای هر کدام از وقایع مثبت، نمره ۱ پایین‌ترین نمره یا بدترین، در حالیکه نمره ۷، بالاترین یا بهترین نمره است. برای موقعیت‌های منفی، ۱ بالاترین نمره و نمره ۷ پایین‌ترین یا بدترین نمره است. بالاترین نمره ممکنه برای هر واقعه مثبت ۲۱ می‌باشد در حالیکه پایین‌ترین نمره ممکنه ۳ می‌باشد. در واقع در این پرسشنامه نمرات وقایع منفی و مثبت بطور مجزا محاسبه می‌شوند چرا که نمره پایین برای یک واقعه مثبت، یک اسناد منفی است در حالیکه نمره پایین برای یک واقعه منفی، یک اسناد مثبت است. بطور خلاصه پرسشنامه ASQ دارای نمرات زیر است: سبک اسناد منفی ترکیبی، سبک اسناد مثبت ترکیبی، شاخص سبک اسناد (نمره مثبت ترکیبی منهای نمره منفی ترکیبی)، نمره منفی درونی، نمره منفی ثبات، نمره منفی عمومی، نمره مثبت درونی، نمره مثبت ثبات و نمره مثبت عمومی. پترسون (Peterson, 1987) پایایی تجارب مثبت و منفی را به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۵ گزارش کرده است.

پیشرفت تحصیلی با استفاده از شاخص ترکیبی با فرمول زیر مورد سنجش قرار گرفت (ابدی، ۱۳۸۶):

$$\text{شاخص ترکیبی پیشرفت تحصیلی} = \frac{A \times n}{M - R}$$

در این فرمول، A معرف معدل کل، n: تعداد واحدهای گذرانده، M: مدت زمان تحصیل (برحسب تعداد ترم‌های ثبت نام شده) و R معرف نیمسال‌های مرخصی گرفته شده است.

جدول ۱- آزمون T-test برای مقایسه میانگین نمره سبک اسناد با توجه به جنسیت و وضعیت تاهل دانشجویان

| متغیر | تعداد | میانگین نمره اسناد | انحراف معیار | آماره t | سطح معنی‌داری |
|------------|-------|--------------------|--------------|---------|---------------|
| جنسیت | زن | ۲۰۱ | ۰/۸۹ | -۰/۴۷ | ۰/۶۳۹ |
| | مرد | ۹۹ | ۱/۰۴ | | |
| وضعیت تاهل | مجرد | ۲۵۷ | ۰/۸۵ | -۱/۲ | ۰/۲۰۹ |
| | متاهل | ۳۳ | ۱/۴۴ | | |

با سهمیه آزاد و مناطق وارد دانشگاه شده‌اند تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد. میانگین نمره اسناد در بین افراد شاغل در زمان تحصیل و افراد غیر شاغل نیز تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد، به عبارتی، اشتغال در زمان تحصیل با سبک اسناد رابطه ندارد.

جدول ۳، آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین نمره اسناد در بین دانشجویان بر اساس سطح تحصیلات پدر و مادر را نشان می‌دهد. مطابق جدول ۳، اختلاف معنی‌داری از لحاظ میانگین نمره اسناد بین سطح تحصیلات پدر و مادر وجود ندارد.

جدول ۲، میانگین نمره اسناد از لحاظ متغیرهای نوع دیپلم، نوع سهمیه ورود به دانشگاه و اشتغال در زمان تحصیل را نشان می‌دهد. مطابق جدول ۲، میانگین نمره اسناد در بین افراد دارنده دیپلم تجربی و ریاضی تفاوت معنی‌داری را نشان می‌دهد ($t=-1.96, p=0.05$). این یافته نشان دهنده این است که نوع دیپلم با سبک اسناد دانشجویان رابطه دارد. بطوریکه مطابق این یافته، دانشجویان دارنده دیپلم ریاضی از میانگین نمره اسناد بالاتری نسبت به دانشجویان دارنده دیپلم تجربی برخوردار هستند. همچنین میانگین نمره اسناد در بین افرادی که

جدول ۲- مقایسه میانگین نمره سبک اسناد بین دانشجویان از لحاظ نوع دیپلم، نوع سهمیه ورود به دانشگاه و اشتغال در زمان تحصیل

| متغیر | تعداد | میانگین نمره اسناد | انحراف معیار | آماره t | سطح معنی‌داری |
|---------------------------|------------|--------------------|--------------|---------|---------------|
| نوع دیپلم | تجربی | ۲۰۵ | ۰/۷۵ | -۱/۹۶ | ۰/۰۵ |
| | ریاضی | ۹۱ | ۱/۳۸ | | |
| نوع سهمیه ورود به دانشگاه | مناطق آزاد | ۱۳۴ | ۰/۸۰ | -۰/۶ | ۰/۵ |
| | آزاد | ۱۴۴ | ۰/۹۳ | | |
| اشتغال در زمان تحصیل | بلی | ۳۵ | ۰/۹۴ | ۰/۰۱ | ۰/۹ |
| | خیر | ۲۶۵ | ۰/۹۳ | | |

جدول ۳- مقایسه میانگین نمره اسناد بین دانشجویان بر اساس سطح تحصیلات والدین

| متغیر | تعداد | میانگین نمره اسناد | انحراف معیار | میزان F | سطح معنی‌داری |
|------------------|--------------------|--------------------|--------------|---------|---------------|
| سطح تحصیلات پدر | بیسواد | ۳۹ | ۰/۸۵ | ۰/۵۷ | ۰/۷۴ |
| | ابتدایی | ۴۹ | ۰/۶۷ | | |
| | راهنمایی | ۴۶ | ۰/۹ | | |
| | دبیرستان | ۸۴ | ۰/۷۵ | | |
| | فوق دیپلم و بالاتر | ۷۳ | ۰/۹۴ | | |
| سطح تحصیلات مادر | بیسواد | ۳۲ | ۰/۲۵ | ۰/۶۹ | ۰/۶۵ |
| | ابتدایی | ۳۱ | ۰/۹۸ | | |
| | راهنمایی | ۳۲ | ۰/۲۴ | | |
| | دبیرستان | ۱۴۸ | ۱/۰۱ | | |
| | فوق دیپلم و بالاتر | ۵۷ | ۱/۳۵ | | |

رابطه ابعاد مختلف اسناد دانشجویان با پیشرفت تحصیلی

جدول ۵، رابطه بین متغیر سبک اسناد با پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نشان می‌دهد. هدف از ارائه آزمون همبستگی پیرسون در این مورد این بود که به این سوال پاسخ داده شود که آیا بین متغیر سبک اسناد با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد یا خیر؟ نتایج حاصل از این آزمون نشان داد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی وجود دارد ($p=0/0001$ ، $r=0/394$). یعنی هرچه افراد از سبک اسناد مثبت و مطلوب‌تر یا به عبارتی سبک اسناد سازگارانه‌تری برخوردار باشند به مراتب از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار هستند. یافته بدست آمده با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های شیخ الاسلامی (۱۳۷۷)، احدی (۱۳۸۴)، دیویس (Davis, 1992)، موربانو (Moreano, 2001) و خدایاری فرد (Khodayarifard, 2001) مطابقت دارد. این محققان نیز در تحقیقات خود دریافتند که بین سبک اسناد با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۴، میانگین نمره اسناد بین دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی را نشان می‌دهد. همانطور که از جدول پیداست اختلاف معنی‌داری از لحاظ میانگین نمره اسناد بین دانشجویان با توجه به رشته تحصیلی وجود دارد ($F=3/157$ ، $p=0/001$). آزمون LSD نشان داد که میانگین نمره اسناد در بین دانشجویان رشته آبیاری (۱/۸۶) و دانشجویان زراعت (۱/۷۹) در یک گروه قرار داشته و از سایر گروه‌ها بیشتر است. دانشجویان ترویج، صنایع غذایی، علوم دامی، اقتصاد کشاورزی و ماشین‌آلات در گروه بعدی قرار دارند. دانشجویان رشته‌های گیاه‌پزشکی، باغبانی و خاکشناسی در یک گروه و از کمترین نمره اسناد برخوردار می‌باشند. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیق رجبی و شهینی بیلاق (۱۳۸۴) و سلیمان نژاد و شهرآزای (۱۳۸۰) در بین دانشجویان رشته‌های مختلف علوم انسانی مبنی بر وجود تفاوت سبک‌های اسنادی در بین دانشجویان رشته‌های مختلف، مطابقت دارد.

جدول ۴- مقایسه نمره اسناد بین دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی

| متغیر | میانگین نمره اسناد | انحراف معیار | میزان F | سطح معنی‌داری |
|----------------|---------------------|--------------|---------|---------------|
| گیاه‌پزشکی | ۰/۳۴۴ ^a | ۱/۳۵ | ۳/۱۵۷ | ۰/۰۰۱ |
| باغبانی | ۰/۱۱۱ ^a | ۳/۳۷ | | |
| خاکشناسی | ۰/۱۱۱ ^a | ۱/۷۶ | | |
| ماشین‌آلات | ۰/۷۹۸ ^{ab} | ۲/۳۳ | | |
| اقتصاد کشاورزی | ۰/۹۴۶ ^{ab} | ۱/۹۰ | | |
| علوم دامی | ۱/۰۴ ^{ab} | ۲/۲۵ | | |
| صنایع غذایی | ۱/۵۴ ^{ab} | ۲/۷۴ | | |
| ترویج | ۱/۶۸ ^{ab} | ۳/۱۴ | | |
| زراعت | ۱/۷۹ ^b | ۲/۶۹ | | |
| آبیاری | ۱/۸۶ ^b | ۱/۸۹ | | |

جدول ۵- ضریب همبستگی پیرسون بین سبک اسناد و هسته کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان

| متغیر | ضریب همبستگی | سطح معنی‌داری |
|------------|--------------|---------------|
| سبک اسناد | ۰/۳۹۴ | ۰/۰۰۰۱ |
| هسته کنترل | -۰/۰۴۴ | ۰/۵۰۱ |

دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا شکست‌های تحصیلی و وقایع ناخوشایند را به عوامل بیرونی چون شانس و سختی تکلیف نسبت می‌دهند. همچنین بین نمره منفی ثبات با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری به دست آمد ($F=0/066, p=0/0001$). این یافته بدین معنی است که دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا، شکست‌ها و پیامدهای منفی را به عوامل ناپایدار چون شانس نسبت می‌دهند. بین نمره منفی عمومی با پیشرفت تحصیلی نیز رابطه منفی و معنی‌داری به دست آمد ($p=0/0001, F=0/46$). این یافته نیز نشان می‌دهد که دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا شکست‌ها را به عوامل خاص و ویژه نسبت می‌دهند. در مجموع با توجه به رابطه بین سه نمره منفی درونی، نمره منفی ثبات و نمره منفی عمومی با پیشرفت تحصیلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا، رویدادهای منفی و شکست‌ها را به عوامل بیرونی، ناپایدار و خاص نسبت می‌دهند و نیز اینکه افرادی که در رویدادهای منفی از سبک‌های اسنادی درونی، کلی و پایدار استفاده می‌کنند از پیشرفت تحصیلی پایینی برخوردار هستند. با توجه به یافته‌های این جدول می‌توان چنین اظهار داشت که دانشجویان با توجه به اینکه موفقیت‌ها را به عوامل درونی، پایدار و کلی و شکست‌ها را به عوامل بیرونی، ناپایدار و خاص نسبت می‌دهند از سبک اسناد مطلوب و سازگارانه یا سبک‌های تبیینی خوشبینانه برخوردار هستند.

این یافته‌ها با یافته‌های تحقیقات گروجینا (Gerogina, 2004)، دیویسون و همکاران (Davison et al., 1998)، کریمی (۱۳۷۵)، مطلب زاده (۱۳۸۰)، سلیمان نژاد و شهرآرای (۱۳۸۰)، و موسوی (۱۳۸۳) مطابقت دارد. این محققان در پژوهش‌های خود دریافتند که افراد با پیشرفت تحصیلی بالا موفقیتشان را به عوامل درونی، پایدار و کنترل‌پذیر چون تلاش نسبت می‌دادند و در مقابل افراد با پیشرفت تحصیلی پایین، عدم موفقیتشان را به عوامل بیرونی، ناپایدار و غیرقابل کنترل چون شانس و سختی تکلیف نسبت می‌دادند.

در توجیه این اسنادها، موسوی (۱۳۸۳) معتقد است که اصولاً نوع اسناد موفقیت و شکست دانشجویان متأثر از

جدول ۶، ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد مختلف اسناد یعنی نمره مثبت درونی، نمره مثبت ثبات، نمره مثبت عمومی، نمره منفی درونی، نمره منفی ثبات، و نمره منفی عمومی با پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. نتایج حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین نمره مثبت درونی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($F=0/79, p=0/0001$). این یافته نشان می‌دهد دانشجویانی که پیامدهای مثبت یا موفقیت‌های تحصیلی را به عوامل درونی مانند تلاش و توانایی نسبت می‌دهند از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار می‌باشند به عبارتی اسناد موفقیت‌ها به عوامل درونی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و دانشجویان موفق آنهایی هستند که از اسنادهای درونی برای موفقیت‌ها و وقایع خوشایند استفاده می‌کنند.

بین نمره مثبت ثبات با پیشرفت تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($F=0/59, p=0/0001$). این یافته نشان می‌دهد که دانشجویانی که پیامدهای مثبت یا موفقیت‌های تحصیلی را به عوامل با ثبات چون توانایی و استعداد خویش نسبت می‌دهند از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار هستند.

همچنین بین نمره مثبت عمومی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری به دست آمد ($p=0/0001, F=0/50$). این یافته نیز نشان می‌دهد دانشجویانی که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار هستند موفقیت‌ها و وقایع مثبت را به عوامل کلی یا عمومی نسبت می‌دهند یعنی دارای اسنادهای عام برای وقایع مثبت هستند. به عبارتی، اسناد موفقیت‌ها به عوامل کلی و عمومی با افزایش پیشرفت تحصیلی توأم است. در مجموع با توجه به رابطه مثبت و معنی‌دار متغیرهای نمره مثبت درونی، نمره مثبت ثبات و نمره مثبت عمومی با پیشرفت تحصیلی، می‌توان گفت که دانشجویانی که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار هستند، موفقیت‌های تحصیلی و وقایع خوشایند را به عوامل درونی، پایدار و عام نسبت می‌دهند.

همانطور که جدول ۶ نشان می‌دهد بین نمره منفی درونی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری به دست آمد ($F=0/56, p=0/0001$). این یافته نشان می‌دهد که

نسبت بدهد. اما اگر عملکردهای او مغایر با انتظارات او باشد در آن صورت آن عملکردها را به عواملی ناپایدار مثل شانس، خلق و خوی معلم یا دشواری آزمون نسبت خواهد داد. از آنجا که عملکردهای دانشجویان اغلب علنی و موضوع بحث‌های فراوانی می‌شود دانشجویان نمرات پایین خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند تا از شرمساری شکست تحصیلی اجتناب کنند و نمرات بالای خود را به تلاش‌ها یا استعداد خود اسناد می‌دهند تا از خود تصویر شایستگی و قابلیت در دیگران ایجاد کنند.

مقایسه ابعاد اسناد در بین دانشجویان

جدول ۷ به مقایسه ابعاد مختلف اسناد در بین دانشجویان سال سوم و چهارم می‌پردازد. آنچه از نتایج جدول ۷ بر می‌آید این است که اسناد دانشجویان سال سوم در مقایسه با دانشجویان سال چهارم برای حوادث منفی یا ناخوشایند، درونی‌تر است. اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث منفی یا ناخوشایند، پایدارتر از اسناد دانشجویان سال چهارم است. همچنین بین اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث منفی کلی با دانشجویان سال چهارم نیز تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در واقع اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث ناخوشایند، کلی‌تر از دانشجویان سال چهارم است.

عزت نفس آنهاست، یعنی دانشجویان موفقیت خود را به عوامل درونی نسبت می‌دهند تا عزت نفس خویش را افزایش دهند اما شکست‌ها را به عوامل خارجی نسبت داده و با انکار مسئولیت عملکرد خود، از کاهش عزت نفس خویش اجتناب می‌کنند. از طرف دیگر چنانچه عملکرد دانشجویان با انتظارات آنها هماهنگ باشد، عملکرد خود را به عوامل درونی و پایدار (مثل استعداد) نسبت می‌دهند در غیر این صورت این رویدادها را به عوامل ناپایدار (مانند شانس) ربط خواهند داد. اما واقعیت این است که چون دانشجویان مایلند خود را به عنوان عامل عملکردهای مثبت نشان دهند، هنگام موفقیت‌ها، اسناد درونی و پایدار دارند اما هنگام شکست، اسناد بیرونی و ناپایدار را نشان می‌دهند. از جنبه‌ای دیگر اینکه دانشجوی موفق می‌تواند اعتماد و احساس ارزش شخصی خود را با اسناد دادن عملکرد خود به عوامل درونی، شخصی یا گرایشی افزایش دهد، بر عکس وقتی شکست می‌خورد می‌تواند با انکار مسئولیت، عملکرد خود را بر گردن عواملی از قبیل معلم، زندگی خانوادگی یا دشواری مطلب بیندازد و به این ترتیب از پیامدهای مخرب نفس خود اجتناب کند. دیگر اینکه اگر عملکرد دانشجویی با انتظارات او مطابق باشد یعنی اگر انتظار موفقیت دارد نمره قبولی و اگر انتظار شکست دارد نمره مردودی بگیرد، گرایش دارد که عملکرد خود را به عواملی پایدار، کلی و درونی از قبیل استعداد

جدول ۶- ضریب همبستگی پیرسون بین نمره مثبت درونی، نمره مثبت ثبات، نمره مثبت عمومی، نمره منفی

درونی، نمره منفی ثبات، نمره منفی عمومی با پیشرفت تحصیلی

| متغیر | ضریب همبستگی | سطح معنی‌داری |
|-----------------|--------------|---------------|
| نمره مثبت درونی | ۰/۷۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| نمره مثبت ثبات | ۰/۵۹ | ۰/۰۰۰۱ |
| نمره مثبت عمومی | ۰/۵۰ | ۰/۰۰۰۱ |
| نمره منفی درونی | -۰/۵۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| نمره منفی ثبات | -۰/۶۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| نمره منفی عمومی | -۰/۴۶ | ۰/۰۰۰۱ |

هسته کنترل و ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانشجویان

در جدول ۸، مقایسه میانگین نمره هسته کنترل با توجه به جنس و وضعیت تاهل دانشجویان آمده است. همانطور که جدول نشان می‌دهد از لحاظ میانگین نمره هسته کنترل بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های دالگورد و بجروک (Dolgord and Bjrok, 1995)، توباسیک و توباسیک (Tobacyhk and Tbacyk, 1992)، دبراباندر و بون (Debrabander and Boon, 1990)، پاگیو (Pagio, 1987)، قاسمی فلاورجانی (۱۳۷۴)، و عدلی انصار و فتحی آذر (۱۳۸۴) مطابقت دارد. این محققان نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که بین جنس و هسته کنترل تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همچنین مطابق جدول ۸، بین افراد مجرد و متاهل از لحاظ میانگین هسته کنترل تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بین میانگین نمره هسته کنترل دانشجویان با توجه به نوع دیپلم و همچنین اشتغال در زمان تحصیل نیز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بین هسته کنترل دانشجویان با توجه به نوع سهمیه آنها تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بطوریکه دانشجویانی که از سهمیه آزاد، استفاده کرده‌اند دارای هسته کنترل بیرونی هستند.

همانطور که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، اسناد دانشجویان سال سوم در زمینه حوادث مثبت، بیرونی‌تر از اسناد دانشجویان سال چهارم است.

نتایج به دست آمده بیانگر این مطلب است که اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث مثبت یا وقایع خوشایند، ناپایدارتر از اسناد دانشجویان سال چهارم است. همچنین اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث مثبت یا خوشایند، اختصاصی‌تر از اسناد دانشجویان سال چهارم است.

همانطور که نتایج مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد، در مجموع می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث مثبت یا خوشایند، بیرونی‌تر، ناپایدارتر و اختصاصی‌تر، و برای حوادث منفی یا ناخوشایند، درونی‌تر، پایدارتر و کلی‌تر از اسناد دانشجویان سال چهارم است. به عبارت دیگر اینکه اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث منفی یا ناخوشایند، بدبینانه‌تر از اسناد دانشجویان سال چهارم است. در واقع بین سبک تبیین دانشجویان سال سوم با دانشجویان سال چهارم تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۷- مقایسه میانگین ابعاد اسناد در بین دانشجویان سالهای سوم و چهارم

| sig | t | سال چهارم | | سال سوم | | نام متغیر |
|--------|-------|--------------|---------|--------------|---------|----------------------------|
| | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | |
| ۰/۰۰۰۱ | ۶/۶۱ | ۰/۱۳ | ۰/۳۸ | ۰/۱۶ | ۰/۴۸ | بعد درونی حوادث ناخوشایند |
| ۰/۰۰۰۱ | ۶/۲۵ | ۱/۴۷ | ۳/۶۳ | ۱/۶۹ | ۴/۷۸ | بعد پایدار حوادث ناخوشایند |
| ۰/۰۰۰۱ | ۸/۲۲ | ۱/۳۰ | ۳/۹۶ | ۱/۷۶ | ۵/۴۴ | بعد کلی حوادث ناخوشایند |
| ۰/۰۰۰۱ | -۱۰/۱ | ۰/۸۷ | ۵/۸۵ | ۱/۷۰ | ۴/۲۱ | بعد بیرونی حوادث خوشایند |
| ۰/۰۰۰۱ | -۸/۷ | ۱/۱ | ۵/۶۲ | ۱/۷ | ۴/۱۱ | بعد ناپایدار حوادث خوشایند |
| ۰/۰۰۰۱ | -۸/۲۲ | ۱/۱۰ | ۵/۷۸ | ۱/۸۲ | ۴/۲۰ | بعد خاص حوادث خوشایند |

جدول ۸- آزمون T-test برای مقایسه میانگین نمره هسته کنترل با توجه به جنسیت و وضعیت تاهل دانشجویان

| متغیر | میانگین نمره هسته کنترل* | انحراف استاندارد | آماره T | سطح معنی داری |
|----------------------|--------------------------|------------------|---------|---------------|
| جنسیت | ۵/۵۴ | ۳/۲۳ | ۱/۱۹ | ۰/۲۳۳ |
| زن | ۵/۰۴ | ۲/۹۷ | | |
| مرد | ۵/۳ | ۳/۲ | ۰/۴۱ | ۰/۶۸۲ |
| وضعیت تاهل | ۵/۱ | ۲۹۳ | | |
| متاهل | ۶ | ۳/۳۲ | -۲/۸۷ | ۰/۰۰۴ |
| نوع سهمیه | ۴/۸۴ | ۲/۸۹ | | |
| آزاد | ۵/۵۱ | ۳/۰۴ | ۰/۱۹۱ | ۰/۸۴ |
| مناطق | ۵/۴۳ | ۳/۴۰ | | |
| نوع دیپلم | ۵/۲۴ | ۳/۲۰ | -۰/۴۳ | ۰/۶۶ |
| تجربی | ۵/۵۲ | ۳/۱۲ | | |
| ریاضی | | | | |
| اشتغال در زمان تحصیل | | | | |
| بلی | | | | |
| خیر | | | | |

* دامنه امتیاز هسته کنترل ۱۵-۰ می باشد.

جدول ۹، مقایسه میانگین نمره هسته کنترل بین دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی با استفاده از آزمون تحلیل واریانس را نشان می‌دهد. همانطور که جدول نشان می‌دهد اختلاف معنی داری از لحاظ میانگین هسته کنترل بین دانشجویان رشته‌های مختلف وجود ندارد. همچنین مطابق جدول ۵، نتایج حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنی داری وجود ندارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های اسلاوین (Slavin, 2003)، پنتریچ و اسکانگ (Pintrich and Schunk, 2002)، بونگ (Bong, 2001)، زیممرن (Zimmerman, 2000)، کیشور (Kishor, 1983)، وطن پرست اقدمی (۱۳۸۰)، غفوری (۱۳۷۶)، عدلی انصار و فتحی‌آذر (۱۳۸۴)، خیر (۱۳۷۹)، حسین چاری (۱۳۷۵)، قاسمی فلاورجانی (۱۳۷۴)، شیخ الاسلامی (۱۳۷۷)، و بیابانگرد (۱۳۷۱) مطابقت دارد. این محققان نیز در پژوهش‌های خود دریافتند که بین هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

بسیاری تصور می‌کنند که میزان ساعات مطالعه، میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی و شیوه تدریس آموزشگران، مهمترین عوامل تاثیرگذار در پیشرفت تحصیلی فراگیران است، در حالی که عوامل فراوانی وجود دارد که بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می‌گذارد و با آن رابطه دارد. در این خصوص عوامل روانشناختی مانند سبک‌های اسنادی و هسته کنترل نقش مهمی در این فرایند ایفا می‌کنند. در واقع سبک‌های اسنادی دارای اثرات انگیزشی هستند. نتایج این مطالعه نشان داد که اختلاف معنی داری بین میانگین نمره اسناد دانشجویان رشته‌های مختلف کشاورزی وجود دارد به گونه‌ای که دانشجویان رشته‌های آبیاری و زراعت در یک گروه و از بالاترین نمره اسناد، و دانشجویان رشته‌های گیاهپزشکی، باغبانی و خاکشناسی نیز در یک گروه بوده و از کمترین نمره اسناد برخوردار بودند. یافته‌ها نشان داد که جنسیت، مجرد یا متاهل بودن، نوع سهمیه ورود به دانشگاه و اشتغال یا عدم اشتغال در زمان تحصیل با نحوه اسناد فرد درباره وقایع مختلف رابطه‌ای نداشته است. مطابق یافته‌ها، بین سطح تحصیلات پدر و مادر دانشجویان با سبک اسناد آنان نیز رابطه‌ای بدست نیامد. همچنین نتایج نشان داد که رابطه مثبت و معنی داری بین سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی وجود دارد، این یافته مبین این است که هر چه افراد از سبک اسناد مثبت و مطلوب‌تر یا به عبارتی سبک اسناد سازگارانه‌تری برخوردار باشند به مراتب از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود.

جدول ۹، مقایسه میانگین نمره هسته کنترل بین دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی با استفاده از آزمون تحلیل واریانس را نشان می‌دهد. همانطور که جدول نشان می‌دهد اختلاف معنی داری از لحاظ میانگین هسته کنترل بین دانشجویان رشته‌های مختلف وجود ندارد. همچنین مطابق جدول ۵، نتایج حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنی داری وجود ندارد. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های اسلاوین (Slavin, 2003)، پنتریچ و اسکانگ (Pintrich and Schunk, 2002)، بونگ (Bong, 2001)، زیممرن (Zimmerman, 2000)، کیشور (Kishor, 1983)، وطن پرست اقدمی (۱۳۸۰)، غفوری (۱۳۷۶)، عدلی انصار و فتحی‌آذر (۱۳۸۴)، خیر (۱۳۷۹)، حسین چاری (۱۳۷۵)، قاسمی فلاورجانی (۱۳۷۴)، شیخ الاسلامی (۱۳۷۷)، و بیابانگرد (۱۳۷۱) مطابقت دارد. این محققان نیز در پژوهش‌های خود دریافتند که بین هسته کنترل و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

بسیاری تصور می‌کنند که میزان ساعات مطالعه، میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی و شیوه تدریس آموزشگران، مهمترین عوامل تاثیرگذار در پیشرفت تحصیلی فراگیران است، در حالی که عوامل فراوانی وجود دارد که بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می‌گذارد و با آن رابطه دارد. در این خصوص عوامل روانشناختی مانند سبک‌های اسنادی و هسته کنترل نقش مهمی در این فرایند ایفا می‌کنند. در واقع سبک‌های اسنادی دارای اثرات انگیزشی هستند. نتایج این مطالعه نشان داد که اختلاف معنی داری بین میانگین نمره اسناد دانشجویان رشته‌های مختلف کشاورزی وجود دارد به گونه‌ای که دانشجویان رشته‌های آبیاری و زراعت در یک گروه و از بالاترین نمره اسناد، و دانشجویان رشته‌های گیاهپزشکی، باغبانی و خاکشناسی نیز در یک گروه بوده و از کمترین نمره اسناد برخوردار بودند. یافته‌ها نشان داد که جنسیت، مجرد یا متاهل بودن، نوع سهمیه ورود به دانشگاه و اشتغال یا عدم اشتغال در زمان تحصیل با نحوه اسناد فرد درباره وقایع مختلف رابطه‌ای نداشته است. مطابق یافته‌ها، بین سطح تحصیلات پدر و مادر دانشجویان با سبک اسناد آنان نیز رابطه‌ای بدست نیامد. همچنین نتایج نشان داد که رابطه مثبت و معنی داری بین سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی وجود دارد، این یافته مبین این است که هر چه افراد از سبک اسناد مثبت و مطلوب‌تر یا به عبارتی سبک اسناد سازگارانه‌تری برخوردار باشند به مراتب از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود.

جدول ۹- مقایسه میانگین نمره هسته کنترل بین دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی

| متغیر | میانگین نمره هسته کنترل* | انحراف معیار | میزان F | سطح معنی داری |
|----------------|--------------------------|--------------|---------|---------------|
| آبیاری | ۴/۵۲ | ۲/۸۴ | | |
| اقتصاد کشاورزی | ۵/۱۲ | ۲/۵۹ | | |
| علوم دامی | ۵/۵۷ | ۲/۸۴ | | |
| باغبانی | ۴/۵۰ | ۲/۳۶ | | |
| گیاهپزشکی | ۵/۱۲ | ۳/۵۴ | ۱/۰۶۵ | ۰/۳۹ |
| زراعت | ۵/۷۵ | ۳/۳۳ | | |
| صنایع غذایی | ۵/۵۱ | ۳/۱۰ | | |
| خاکشناسی | ۶/۳۷ | ۳/۲۸ | | |
| ماشین آلات | ۵/۶۳ | ۳/۹۷ | | |
| ترویج | ۴/۸۲ | ۳/۴۲ | | |

* دامنه امتیاز هسته کنترل ۱۵-۰ می باشد

هسته کنترل بیرونی تری برخوردار بودند. میانگین نمره هسته کنترل بین دانشجویان رشته‌های تحصیلی مختلف تفاوت معنی داری را نشان نداد. همچنین مشخص شد که بین هسته کنترل بیرونی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنی داری وجود ندارد.

در مجموع با توجه به یافته‌های پژوهش، تلاش در جهت تغییر اسناد دانشجویان از عوامل بیرونی به درونی و اصلاح اسنادهای نامطلوب دانشجویان از طریق برنامه‌های "بازسازی اسنادی" از پیشنهادات خاص این پژوهش است. بایستی سعی شود در طی این دوره‌ها به دانشجویان آموزش داده شود که عوامل وقایع خوشایندی که برای آنها اتفاق می‌افتد را به صورت دائمی در نظر بگیرند و از طریق افزایش اعتماد به نفس، پیشرفت تحصیلی و روابط اجتماعی خود را به نحو مطلوب افزایش دهند. در این برنامه‌ها آموزشگران باید اسنادهای نامطلوب دانشجویان را قانع کنند منفی را افزایش دهند و بکوشند دانشجویان را قانع کنند که نمرات ضعیف آنها معلول عوامل ناپایدار است نه عوامل پایدار، و در جریان آموزش به آنان القا شود که می‌توانند در طول تحصیل، نمرات خود را بهبود بخشند. همزمان با این جملات می‌توان فیلم‌هایی به آنان نشان داد که از دانشجویان برجسته با اسنادهای مطلوب تقدیر به عمل آید و خود دانشجویان در فیلم توضیح دهند که به چه شکل نمرات ضعیف سال اول آنها بهبود یافته است. همچنین

با توجه به رابطه مثبت و معنی دار نمره مثبت درونی، نمره مثبت ثبات و نمره مثبت عمومی با پیشرفت تحصیلی و همچنین رابطه منفی و معنی دار نمره منفی درونی، نمره منفی ثبات و نمره منفی عمومی با پیشرفت تحصیلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالا، موفقیت‌های تحصیلی و وقایع خوشایند را به عوامل درونی، پایدار و عام و رویدادهای منفی و شکست‌ها را به عوامل بیرونی، ناپایدار و خاص نسبت می‌دهند.

در بخشی از پژوهش، دانشجویان سال سوم و چهارم از لحاظ بعد درونی، پایدار و کلی حوادث ناخوشایند و بعد بیرونی، ناپایدار و اختصاصی حوادث خوشایند و نیز از لحاظ پیشرفت تحصیلی مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین سبک تبیین دانشجویان سال سوم با دانشجویان سال چهارم رابطه معنی داری وجود دارد به گونه‌ای که اسناد دانشجویان سال سوم برای حوادث مثبت یا خوشایند، بیرونی تر، ناپایدارتر و اختصاصی‌تر و برای حوادث منفی یا ناخوشایند، درونی تر، پایدارتر و کلی‌تر از اسناد دانشجویان سال چهارم بود.

از لحاظ متغیر هسته کنترل، بین جنسیت، نوع دیپلم و اشتغال در زمان تحصیل با هسته کنترل رابطه‌ای وجود نداشت اما میانگین نمره هسته کنترل بین افراد با سهمیه آزاد و مناطق تفاوت معنی داری را نشان داد به این معنی که افراد با سهمیه آزاد نسبت به افراد با سهمیه مناطق از

اسناد تلاش می‌شود بهتر است در برنامه‌های باز آموزشی اسنادی، آموزشگر و دانشجو با هم بر روی یک تکلیف کار کنند تا اسناد تلاش شکل گیرد. مراکز مشاوره و مشاوران مجرب می‌توانند در اجرای موفق تر این برنامه‌ها موثر باشند. لذا توصیه می‌شود در دانشگاه‌ها، مراکز مشاوره ایجاد شده و از مشاوران مجرب و آشنا به روش‌های باز آموزشی اسنادی بهره گرفته شود. همچنین آموزشگران بایستی سعی کنند که انگیزه پیشرفت را در دانشجویان تقویت نمایند زیرا افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالایی هستند موفقیت‌های خود را به خودشان، یعنی به مهارت یا تلاش، نسبت می‌دهند اما افراد با انگیزه پیشرفت پایین، عوامل بیرونی را به عنوان علل موفقیت‌های خود ذکر می‌کنند.

این برنامه‌ها بایستی به گونه‌ای باشد که اسناد کلی رویدادهای مثبت را افزایش دهد و دانشجویان طی این جلسات به این توانایی برسند که وقایع خوشایند را محدود به یک موقعیت و حوزه خاص نکنند بلکه باید بتوانند با استفاده از تعمیم، موفقیت‌های خود را توسعه دهند و از محدود کردن موفقیت خود به یک حوزه تحصیلی خودداری کنند چرا که اسناد کلی در موقعیت‌های خوشایند سبب خواهد شد افراد تصویری مثبت از خود در ذهن دیگران ایجاد کنند. این برنامه‌ها باید به گونه‌ای باشد که اسنادهای اختصاصی، رویدادهای منفی را افزایش دهد. در این برنامه‌ها باید سعی شود از طریق ارائه بازخوردهای کلامی مناسب، تلاش به عنوان عاملی برای موفقیت و شکست معرفی گردد. از آنجا که انجام کار گروهی معمولاً با موفقیت همراه است و این موفقیت منجر به شکل‌گیری

منابع مورد استفاده

- ابدی، ب. (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز و نگرش آنها نسبت به آینده شغلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد بخش ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه شیراز.
- ابدی، ب.، و زمانی، غ. م. (۱۳۸۸). عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی: مورد مطالعه دانشکده کشاورزی دانشگاه شیراز. علوم ترویج و آموزش کشاورزی، جلد ۵، شماره ۲، ص ۴۴-۳۱.
- احدی، ح. (۱۳۸۴). بررسی اسنادهای علی دانشجو معلمان دختر و پسر مراکز تربیت معلم مشهد. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۳ و ۴۴، ص ۱۲۲-۱۰۵.
- بیابانگرد، ا. (۱۳۷۱). پژوهشی در مورد بررسی رابطه بین مفاهیم منبع کنترل، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۷۰-۱۳۶۹. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۰، ص ۹۸-۱۱۳.
- بیگدلی، ا.، و هاشمیان، ک. (۱۳۷۶). بررسی آزمایشی تاثیر سبک اسناد در درماندگی آموخته شده. پژوهش‌های روانشناختی، دوره ۴، شماره ۳ و ۴، ص ۷۱-۶۰.
- بخشی جهرمی، آ. (۱۳۷۶). کاربرد نظریه اسناد برای شناخت گندمکاران پرتولید و کم تولید. پایان‌نامه کارشناسی ارشد بخش ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه شیراز.
- بخشی جهرمی، ا.، و شهیدی زندی، ک. (۱۳۸۸). بررسی انگیزه تحصیل دانشجویان رشته‌های کشاورزی دانشگاه جامع علمی-کاربردی کرمان. علوم ترویج و آموزش کشاورزی، جلد ۵، شماره ۲، ص ۱۰۰-۸۹.
- حسین چاری، م. (۱۳۷۵). بررسی و مقایسه هسته کنترل در دانش‌آموزان دبیرستانی شاهد و غیر شاهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- خیر، م. (۱۳۷۹). روایی و پایایی مقیاس هسته کنترل نویکی استریکلند کودکان در گروهی از دانش‌آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی شهر شیراز. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره جدید، سال چهارم، شماره ۲، ص ۲۴-۴۶.
- دارابی، ج. (۱۳۷۳). بررسی مقایسه‌ای سبک اسناد در نمونه‌ای از دانش‌آموزان روستایی و شهری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز.

رجبی، غ. و شهینی بیلاق، م. (۱۳۸۴). اثرات جنسیت و رشته تحصیلی بر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز و یافته‌های روانسنجی مقیاس، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره ۴، ص ۳۲-۱۵.

سلیمان نژاد، ا. و شهرآرای، م. (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، شماره ۲، ص ۱۹۸-۱۷۵.

شیخ الاسلامی، ر. (۱۳۷۷). بررسی رابطه سبک اسناد و هسته کنترل با پیشرفت تحصیلی با توجه به متغیرهای هوش، جنسیت و زمینه خانوادگی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

عدلی انصار، و. و فتوحی‌آذر، ا. (۱۳۸۴). بررسی رابطه باورهای خود اثر بخشی و مرکز کنترل با پیشرفت تحصیلی، *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی*، شماره ۱۳۸، ص ۱۵۰-۱۳۷.

غفوری، م. (۱۳۷۶). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت، مرکز کنترل خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های نظام جدید متوسطه شهر تبریز. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

قاسمی فلاورجانی، م. (۱۳۷۴). بررسی کانون کنترل در دانش‌آموزان ایرانی و رابطه آن با متغیرهای پایه تحصیلی، جنسیت، طبقه اجتماعی و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

کریمی، ی. (۱۳۷۵). نظریه اسناد و کاربرد آن در آموزش و پرورش. *نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*. شماره ۱ و ۲، ص ۵۱-۳۲.

کدیور، پ. (۱۳۸۱). بررسی تاثیر مولفه‌های خودکارآمدی، خودگردانی، انگیزش و هوش دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، شماره‌های ۲ و ۱، ص ۴۶-۳۵.

ملا قنبری، ع. (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین هسته کنترل و یادگیری خود تنظیم و پیشرفت تحصیلی پذیرفته شدگان کنکور سراسری ۱۳۷۹ در دانشگاه کاشان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

موسوی، س. و. (۱۳۸۳). بررسی ارتباط بین سبک‌های اسناد و عزت نفس دانشجویان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، شماره ۲، ص ۱۵۱-۱۲۵.

مطلب زاده، ا. (۱۳۸۰). بررسی ارتباط بین سبک اسناد و سنخ شخصیتی دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه گیلان.

وطن‌پرست اقدمی، ع. (۱۳۸۰). بررسی رابطه مولفه‌های یادگیری خود نظم داده شده با مرکز کنترل در دانش‌آموزان سوم دبیرستان شهرستان ارومیه. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

- Anderman, E.M., Pintrich, P.R., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual difference in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 27, 360-370.
- Bong, M. (2001). Between and within – domain relation of academic motivation among middle and high school student: Self – efficacy task value, and achievement goals. *Journal of Education Psychology*, 93 (1)-23-34.
- Bunce, S.C., & Peterson, C. (1997). Gender differences in personality correlates of explanatory style. *Personality and Individual Differences*, 23, 639 – 646.
- Carr, S., & Maclachlan, M. (1998). Actors, observers, and attributions for third world poverty: Cotrasting perspectives from Malawi and Australian. *The Journal of Social Psychology*, 138,189-202.
- Davis, J. B. (1992). *The myth of addiction: An application of the psychological theory of attribution to illicit drug use*. Harwood Academic Publishers.
- Davison, J., Davis, H., & Thompson, T.(1998). Attribution and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25,381-396.
- Dolgord, D.S., & Bjrok, S. (1995). Social support negative life events and mental health. *British Journal of Psychiarty*, 160, 29-34.

- Debrabander, B., & Boon, C. (1990). Sex difference in perceived locus of control. *Journal of Social Psychology*, 130, 271 – 292.
- Ferri, C. (1992). Women, men, and their attribution for success in academic. *Social Psychology Quarterly*, 55, 3, 257 – 271.
- Forsterling, F. (2001). Attribution: An Introduction to theories, Research and Applications. Published by psychology press Ltd.
- Georgina, C. S. (2004). Causal Attributions for success or failure by passing and failing students in college Algebra. Florida International University Publications.
- Henry, J.W., Martinko, M.J., & Pierce, M.A. (1993). Attributional style as a predictor of success in a first computer science course. *Computer in Human Behavior*, 9, 341-352.
- Houston, D.M. (1994). Gloomy but smarter: The academic consequences of attributional style. *British Journal of Social Psychology*, 33, 433-441.
- Khodayarifard, M. (2001). Comparison of boys and girls from English and non – english speaking families on their attributional style anxiety, and academic performance. *Psychology Research*, 6, 92-113.
- Kishor, N. (1983). Locus of control and academic achievement. *Journal of Cross culture Psychology*, 14, 297 - 308.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Moreano, G. (2001). The relationship between academic self – concept causal attribution for success and failure, and academic achievement in pre adolescents pontificia. Universidad catolica del peru.
- Pagio, P. (1987). Relationship between fathers and mothers socialization practices and childrens, locus of control in Brazil, the Philippines and United States. *Journal of Genetic Psychology*, 3, 311-325.
- Peterson, N. (1987). A conceptual difference between internal – external locus of control and causal attribution. *Psychological Reports*, 60, 203-209.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). Motivation in education. USA merril Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (2003). Educational Psychology. Johns Hopkins University.
- Stipek, D.J., & Weise, J.R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51, 101 – 137.
- Tobacyhk, J., & Tbacyk, Z.S. (1992). Comparison of be life based personality construct Polish and American university students. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 143, pp: 303- 313.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, (2), 203-215.
- Weiner, B., & Frieze, I. (1986). From attribution theory developmental psychology: A round- trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152 -179.
- Wilson, T.D., & Linville, P.W. (1985). Improving the academic performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 287 – 293.
- Zimmerman, B. (2000). Self – efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82 -91.