

دانشگاه تهران

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

پایان نامه

برای دریافت درجه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

موضوع:

رابطه سبک اسناد با پیشرفت تحصیلی در دختران و پسران سال سوم

دبیرستان

استاد راهنما:

جناب آقای دکتر خانزاده

اساتید مشاور:

جناب آقای دکتر خدایاری فرد و جناب آقای دکتر غباری بناب

نگارش و تحقیق:

ناصر سلیمانی نژاد

تابستان ۸۱

تقدیم به همسر م که صبورانه رهگشای راهم بود

و

دخترم نیلوفر

تقدیر و تشکر

بر خود لازم می دانم که از زحمات بر دریغ و راهنمائیهای ارزنده استاد ارجمند جناب آقای دکتر خانزاده که با کوهی صبر و شکیبائی مرا در تهیه این رسالت یاری نمودند و افقهای تازه زندگی را بر دیدگانم گشودند و در کنار راهنمائیهای ارزشمند وی انسانوار زندگی کردن را آموختم تشکر و قدردانی نمایم.

از استاد ارجمند جناب آقای دکتر خدایاری فرد که با ژرف نگری و شکیبائی خود هدایتگر این پژوهش بودند و در تمامی مراحل با دیده تامل و دقت خود قبول زحمت نموده و راهنمائیها و تجارب ارزشمند خود را از من دریغ نداشتند تشکر و قدردانی نمایم.

از استاد ارجمند جناب آقای دکتر غباری بناب که طی انجام این رساله با گشاده رویی و حسن خلق مرا از راهنمائیهای ارزشمند و موثر خود بهره مند نمودند تشکر و قدردانی نمایم.

چکیده

به منظور بررسی سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی در دختران و پسران سال سوم دبیرستان ابعاد سه گانه اسناد شامل بعد مکان کنترل (درونی در مقابل بیرونی)، بعد ثبات (پایدار در مقابل ناپایدار) و بعد کلیت (کلی در مقابل جزئی) در دو موقعیت شکست و موفقیت در ۱۲۰ نفر دانش آموز از طریق پرسشنامه سبک اسنادی (ASQ) مورد بررسی قرار گرفتند. نمرات بدست آمده از طریق این پرسشنامه با روش تحلیل واریانس تک متغیره و چند متغیره و رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفت نتایج نشان داد که ابعاد سه گانه اسناد بین دختران و پسران در موقعیت شکست و موفقیت تفاوت معنی داری ندارند. رابطه بین ابعاد سه گانه اسناد و پیشرفت تحصیلی نشان داد که بجز بعد درونی - بیرونی در موقعیت شکست، بقیه ابعاد با پیشرفت تحصیلی رابطه معنا داری ندارند. همچنین تنها متغیری که تا حدی می توانستیم از طریق آن تا حدی به پیش بینی تحصیلی دانش آموزان پردازیم همان بعد درونی - بیرونی در موقعیت شکست بود.

فهرست مطالب

| صفحه | عنوان |
|------|-------------------------------|
| | فصل اول |
| | مقدمه |
| ۱ | زمینه و بیان مسئله |
| ۴ | اهمیت و ضرورت پژوهش |
| ۵ | سوالات پژوهش |
| ۵ | متغیرهای پژوهش |
| ۶ | تعاریف مفهومی |
| ۶ | تعاریف عملیاتی |
| | فصل دوم: پیشینه نظری و پژوهشی |
| ۸ | خلاصه فصل |
| ۹ | اسناد |
| ۱۰ | نظریه های اسناد |
| ۲۳ | سو گیری های اسناد |
| ۲۶ | اسنادهای اصلی |
| ۲۷ | ابعاد اسناد |
| ۳۲ | اسنادها؛ موفقیت و شکست |
| ۳۵ | اسناد و جنسیت |
| ۴۱ | اسناد و پیشرفت تحصیلی |
| | فصل سوم: روش پژوهش |
| ۴۵ | خلاصه فصل |
| ۴۶ | روش تحقیق |
| ۴۶ | جامعه اماری و روش نمونه گیری |
| ۴۶ | ابزار تحقیق |

| | |
|----|---|
| ۵۰ | روش نمره گذاری پرسشنامه |
| ۵۱ | روش اجرا |
| ۵۲ | اعتبار و پایایی پرسشنامه |
| ۵۴ | روش آماری |
| | فصل چهارم: یافته های پژوهش |
| ۵۶ | خلاصه فصل |
| ۵۷ | یافته های توصیفی |
| ۶۰ | یافته های تحلیلی |
| ۶۰ | بررسی رابطه ابعاد سه گانه اسناد پس از شکست در دختران و پسران |
| ۶۲ | بررسی رابطه ابعاد سه گانه اسناد پس از موفقیت در دختران و پسران |
| ۶۴ | بررسی رابطه سبک اسناد با پیشرفت تحصیلی |
| ۶۸ | بررسی پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دو جنس دختر و پسر با ابعاد سه گانه اسناد در موفقیت و شکست |
| ۷۱ | یافته های دیگر |
| | فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری |
| ۷۵ | بحث و نتیجه گیری |
| ۷۷ | محدودیت های تحقیق |
| ۷۷ | پیشنهادات |
| ۷۹ | منابع فارسی |
| ۸۱ | منابع انگلیسی |
| | پیوست ها |

II

مقدمه

واکنش دانش آموزان در برابر مدرسه و فعالیتهای کلاسی متفاوت است. این واکنش در برخی با اشتیاق، در برخی با اکراه و در برخی با امتناع همراه است. از لحاظ مقدار انرژی که دانش آموزان بکار می‌گیرند، زمینه ای که می‌خواهند کار کنند و پایداری در زمینه یا کار مورد نظر بین آنها تفاوت وجود دارد. این تفاوتها به مفهوم انگیزش ارتباط دارد. بنابراین در نظر گرفتن انگیزش در برانگیختن، جهت دادن و تداوم بخشیدن رفتار دانش آموز در فرآیند آموزش و پرورش از اهمیت خاص برخوردار است. اما چه سازه‌هایی در این فرآیند موثرند؟

مطمئناً عوامل زیادی در این زمینه نقش دارد. از جمله این عوامل اسناد می‌باشد. اسناد به معنی نسبت دادن رفتار خود یا رفتار دیگری به علل مختلف می‌باشد. نظریه های اسناد نیز بر همین اساس به توضیح و تبیین علل رفتار می‌پردازند. در حوزه آموزشگاهی، دانش آموزان موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عنوان یک پی‌آمد تحصیلی تفسیر می‌کنند و جویای علت آن هستند. عمده ترین عواملی که

توسط دانش‌آموزان بکار می‌رود عبارتند از: توانایی، کوشش، شانس و دشواری تکلیف، همچنین بررسیها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ممکن است عوامل نسبت داده شده به عملکرد خود را درونی یا بیرونی، پایدار یا ناپایدار و کلی یا اختصاصی بدانند. در راستای همین تحقیقات آنها علاقمند شده‌اند که بدانند آیا جنسیت نیز در این موضوع دخالت دارد یا خیر؟

برخی روش‌اسنادی دختران و پسران را متفاوت می‌دانند و علت این تفاوتها را ناشی از فرهنگ می‌دانند. پژوهش حاضر اسناد را به عنوان یکی از عوامل مهم انگیزش در دو جنس دختر و پسر و پیشرفت تحصیلی را به عنوان موضوعی که متأثر از روش اسناد دانش‌آموزان می‌باشد، مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد.

زمینه و بیان مسئله

یکی از عوامل توجیه کننده پیشرفت تحصیلی دانش آموزان که استعداد یکسانی دارند، انگیزش است. به عبارتی در بین دانش آموزان افرادی یافت می شوند که علاقه و انگیزش بیشتری از خودشان نشان می دهند. این علاقه و انگیزش، پیشرفت آموزگاری آنها را توجیه می کند.

انگیزش را می توان بطور کلی نیروی محرک فعالیتهای انسانی و عامل جهت دهنده آن تعریف کرد. به عبارتی انگیزش عامل فعال ساز رفتار انسان می باشد (سیف، ۱۳۷۹).

از عواملی که انگیزش دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد این است که دانش آموزان موفقیتها و شکستهای خود را به چه عاملی اسناد می دهند. این موضوع در یکی از نظریه های شناختی مربوط به انگیزش مورد بحث قرار می گیرد که نظریه های

اسناد^۱ نام دارد. مبحث اساسی در این نظریه ها تحلیل علت و معلولی است که افراد در مورد رفتار خود و رفتار دیگری بکار می برند. به عبارتی انسان می خواهد درباره ساختار علی محیط خویش هرچه بیشتر شناخت پیدا کند و بداند رویدادی که اتفاق می افتد به چه انگیزه ای قابل اسناد است (خداپناهی، ۱۳۷۹).

نظریه های اسناد بطور کلی دو موضوع اساسی را مورد بحث قرار می دهند که عبارتند از عوامل علی و ابعاد علیت. عوامل علی بدین معناست که افراد موفقیتها و

۱-attribution

شکستهای خود را به چه علتی اسناد می دهند. به فرض هایدر^۱ (۱۹۵۸) به نقل از هیوستن^۲ و همکاران (۱۹۹۳) به چهار علت کلاسیک توانایی، کوشش، دشواری تکلیف و شانس اشاره می کند اما می توان این عوامل علی را از طریق ابعاد نیز مورد بحث قرار داد. مثلاً هایدر به بعد درونی - بیرونی^۳ بودن اشاره می کند. به نظر او استعداد و تلاش از علل دورنی و شانس و دشواری تکلیف از عوامل بیرونی و موقعیتی هستند. واینر^۴ به بعد پایداری و قابلیت کنترل اشاره می کند و توضیح می دهد که خلق و خو و تلاش هر دو ناپایدارند. ولی خلق و خوبه مراتب کمتر از تلاش قابل کنترل است (سابینی^۵، ۱۹۹۲). کلی^۶ (۷۳-۱۹۷۲) به نقل از لوک بدار^۷ و همکاران (۱۹۹۹) ترجمه گنجی (۱۳۸۰) ابعاد تمایز^۸، ثبات^۹ و همرائی^{۱۰} (توافق) را را بیان می کند.

نوع اسنادی که دانش آموزان به پی آمد تحصیلی خود می دهند با موضوعاتی در ارتباط

-
- ۱-Hider
 - ۲-Hewstone
 - ۳-Internality -externatity
 - ۴-Winer
 - ۵-Sabini
 - ۶-Kelly
 - ۷-Luc Bedar
 - ۸-Distinctiveness
 - ۹-Consistency
 - ۱۰-Consensus

است که پیشرفت تحصیلی را مورد تأثیر خود قرار می دهد. اسنادهای علی دانش آموزان با انتظارات آنها درباره عملکردهای آینده ، رفتار تحصیلی آینده و حالات عاطفی دانش آموزان در ارتباط می باشد. این تحقیق رابطه دو موضوع جنسیت و پیشرفت تحصیلی را با اسناد مورد بررسی قرار می دهد. موضوع جنسیت در تحقیقاتی از جمله دوئک^۱ و همکاران(۱۹۷۸) به نقل از کریمی(۱۳۷۵) ، بیر و سلویا^۲(۹۹-۱۹۹۸) و در ایران توسط افرادی چون احدی(۱۳۷۳) و بیابانگرد(۱۳۷۰) مورد بررسی قرار گرفته است. احدی(۱۳۷۳) نمونه خود را از دانشجویان انتخاب می کند و بیابانگرد فقط بعد کنترل را مورد بررسی قرار می دهد . در صورتی که این تحقیق علاوه بر این که دانش آموزان را به عنوان نمونه تحقیق انتخاب می کند سه بعد مهم اسناد شامل بعد ثبات، بعد مکان کنترل^۴ و بعد کلیت^۵ را کلیت^۵ را مورد بررسی قرار می دهد. همچنین در مورد رابطه اسناد و پیشرفت تحصیلی نیز تحقیقات زیادی صورت گرفته است. از جمله پترسون^۶ و بارات^۷(۱۹۷۸) و لفلوک^۸(۱۹۹۳) ، وانیر (۱۹۹۴). این تحقیق با توجه به در نظر گرفتن

۱-Dweck

۲-Beyer

۳-Sylvia

۴-Locus of Control

۵-Globality

۶-Peterson

۷-Barratt

۸-Wool folk

گرفتن سه بعد مذکور در دو جنس دختر و پسر رابطه اسناد با پیشرفت تحصیلی را مورد بحث قرار خواهد داد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

از آنجایی که دانش آموزان علت موفقیت و شکست خود را شناسایی می کنند در بررسی علت و معلولی این موفقیتها و شکستها نه تنها به استعداد، کوشش، دشواری تکلیف و شانس استناد می کنند همین طور در استنباطهای خود از ابعاد اسنادی از قبیل درونی بودن، قابلیت کنترل^۱ و ثبات نیز استفاده می کنند. از طرفی اسنادها پیشرفت تحصیلی را نیز تحت تأثیر قرار می دهند. متخصصان تعلیم و تربیت با آگاهی از جوانب مختلف اسناد و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا به نتایج مفیدی از نظر تحصیلی دست یابند و به دانش آموزان یاری دهند تا به کشف علل موفقیت و شکست پردازند و از این طریق عملکرد خود را بهبود بخشند (کریمی، ۱۳۷۵).

همچنین معلمان می توانند شاگردان را تشویق کنند تا شکست خود را به عواملی ربط دهند که می توان آنها را کنترل کرد. در آن صورت می توان از نتایج زیان آور شکست در دانش آموزان تا حدی پیشگیری کرد (بریج، ۲۰۰۱).

۱-Controllability

۲-Bridges

با توجه به نیاز دانش آموزان و مربیان از شیوه های اسناد دهی مطلوب و مناسب و همچنین پیشگیری از نتایج زیان آور پی آمدهای تحصیلی در دانش آموزان ضرورت تحقیق و پژوهش در این زمینه لازم و ضروری به نظر می رسد.

سوالات پژوهش

با توجه به تحقیقات انجام شده در این زمینه مانند بریج (۲۰۰۱)، هاستون^۱ (۱۹۹۴)، بیروسولویا (۹۹-۱۹۹۸)، ولفولک (۱۹۹۳) و تحقیقات انجام شده در ایران چون بیابانگرد (۱۳۷۰) و احدی (۱۳۷۳)، سوالات زیر به ذهن خطور می کند:

۱- آیا بین دختران و پسران در ابعاد سه گانه اسناد پس از موفقیت تفاوتی وجود دارد؟

۲- آیا بین دختران و پسران در ابعاد سه گانه اسناد پس از شکست تفاوتی وجود دارد؟

۳- آیا بین نوع اسناد و پیشرفت تحصیلی رابطه ای وجود دارد؟

۴- کدامیک از ابعاد سه گانه اسناد می تواند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تا حدی پیش بینی کند؟

متغیرهای پژوهش

۱- متغیرهای پیش بین : ابعاد اسناد و اسنادهای علی.

۲- متغیرهای ملاک: پیشرفت تحصیلی.

¹-Houston

۳- متغیرهای تعدیل کننده: جنسیت (دختر و پسر)

۴- متغیرهای کنترل : سن (میانگین ۱۶/۵ سالگی)، پایه تحصیلی (سال سوم

دبیرستان) ، هوش، طبقه اقتصادی و اجتماعی.

تعاریف مفهومی

اسنادهای علی : علی که افراد در برابر رفتار خود یا دیگری استفاده می کنند ، اسنادهای علی نامیده می شود.

ابعاد اسناد:

- بعد درونی - بیرونی : افراد ممکن است علت رفتار خود و دیگری را به عوامل درونی و بیرونی نسبت بدهند.
- بعد پایدار - ناپایدار: افراد ممکن است علت رفتار خود و دیگری را به عوامل پایدار یا ناپایدار نسبت بدهند.
- بعد کلی - اختصاصی : آنچه موجب شکست یا موفقیت شخص شده است تنها در موقعیت خاصی اتفاق افتاده است یا گستره کلی دارد (یعنی در تمام موقعیتهای زندگی اتفاق می افتد).

تعاریف علمیاتی

اسنادهای علی: با توجه به پرسشنامه سبک اسنادی ASQ (پترسون ، سلیگمن^۱، بایر^۲، آبرامسون^۳، متالسکی^۴، ۱۹۸۲) در هر موقعیت اولین سوال ، اسنادهای علی را معین می کند . فرد ممکن است علت رویداد را به عوامل مختلفی اسناد دهد . ولی عمده ترین و مهمترین علت مدنظر می باشد .

۱-Seligman
۲-Baeyer
۳-abramson
۴-Metalsky

ابعاد اسناد: با توجه به پرسشنامه سبک اسنادی نمره فرد در سوال دوم هر موقعیت بعد درونی، بیرونی، نمره فرد در سوال سوم هر موقعیت بعد پایدار-ناپایدار و نمره فرد در سوال چهارم هر موقعیت بعد کلی-اختصاصی را می سنجند.

پیشرفت تحصیلی: معدل کلی دانش آموزان در ترم گذشته در کل دروس در دو معدل چهارده و بالاتر (برای دانش آموزان با پیشرفت بالا) و پایین تر از چهارده (برای دانش آموزان با پیشرفت پایین) در نظر گرفته می شود.

در فصل بعد ما به بررسی نظریه های مختلف اسناد که در دو بعد اساسی علتها وابعاد اسناد متمرکز می شوند، می پردازیم. همچنین سه بعد مورد نظر در این تحقیق یعنی بعد درونی-بیرونی، بعد پایدار-ناپایدار و بعد کلی و اختصاصی مورد بحث قرار خواهد گرفت. رابطه اسناد با پیشرفت تحصیلی و جنسیت در تحقیقات زیادی مورد بررسی قرار گرفته است. این تحقیقات نیز در فصل بعدی مورد مقایسه و بررسی قرار خواهد گرفت.

فصل دوم : پیشینه نظری و پژوهشی

خلاصه فصل : در این فصل ابتدا مفهوم اسناد تعریف می شود و سپس به بررسی نظریه های مختلفی که در این زمینه ارائه شده است، می پردازیم . دو مفهوم اساسی که در زمینه اسناد وجود دارد شامل اسنادهای علی و ابعاد علیت توصیف خواهد شد. موفقیت و شکست در حوزه های آموزشی ، جنسیت و پیشرفت تحصیلی از موضوعهای مرتبط با اسناد می باشد که در اینجا مورد بررسی قرار گرفته است.

اسناد

قبل از پرداختن به بحث اسناد تعاریفی چند در این رابطه بیان می کنیم.

هایدر (۱۹۵۸) به نقل از خداپناهی (۱۳۷۹) می گوید که اسناد عبارتست از فرآیندی که افراد بکار می برند تا رویدادها (رفتارها) را به عوامل زیر بنایی آنها پیوند دهند.

تمز^۱ و وریشن^۲ (۱۹۹۷) توضیح میدهند که اسنادها گمانهایی هستند که درباره علل رفتار دیگران و خودمان داریم. این گمانها تأثیر عمده ای در ارتباطات اجتماعی دارند.

بارتال^۳ (۱۹۷۸) اظهار می دارد که اسناد استنباطی است که یک مشاهده گر درباره علل رفتار خود یا دیگران بعمل می آورد.

ولفولک (۱۹۹۳) اسناد را این گونه تعریف می کند که اسناد چگونگی تبیینات و توجیهاات و درک موفقیتها و شکست ها می باشد.

تمز و وریشن در مورد این که چرا مردم اسناد سازی می کنند، توضیح می دهد که عمدتاً ساختن اسنادها به این دلیل است که مردم نیاز به درک رفتار خود و دیگران دارند. فرض اساسی صاحب نظران اسناد بر این متکی است که انسان می خواهد درباره ساختار علی محیط خویش هر چه بیشتر شناخت پیدا کند و بداند که چه واقعه ای رخ داده است و این واقعه به چه انگیزه ای قابل اسناد است.

۱-themes

۲-Variation

۳-Bartal

تمز و وریشن (۱۹۹۷) توضیح میدهد که مردم علت رویدادی را جستجویی کنند که آن رویداد توجه آنها را جلب کند ، تأثیر شخصی بر آنها داشته باشد و آن رویداد برای آنها غیر منتظره باشد.

نظریات مختلفی رابطه بین رفتار، شناخت و جنبه های مختلف اسناد ، دلایل اسناد و تأثیر فرآیند اسناد بر رفتار را مورد بررسی قرار می دهند، نظریات اسنادی بر شناخت و ادراک فرد از رویدادها مبتنی بوده و بر این باورند که انسانها بر انگیخته شده اند تا ساختار رفتارهای خویش و رفتار های دیگران را هر چه بیشتر مورد بررسی قرار دهند و نسبت به آنها شناخت پیدا کنند.

نظریه های اسنادی

یکی از نظریه پردازانی که بعنوان پرچمدار نظریه اسناد محسوب می شود هایدر است. هایدر هم در زمینه علتها و هم در زمینه ابعاد اسناد به بررسی و تحقیق پرداخته است.

هایدر (۱۹۵۸)

هایدر برای اولین بار در مورد علل رفتار و رویدادها و درک این علل و توضیحاتی که افراد در این رابطه بکار می برند صحبت می کند. او اعتقاد دارد که انسانها همواره در پی شناخت و ارزیابی محیط هستند . هایدر رفتار را تابعی از عوامل فردی و محیط می داند.

(عوامل محیطی ، عوامل فردی) تابعی = رفتار

$$B^1 = F(P^2, E^3)$$

هایدر دریافت که اگر چه تبیین های فراوانی بر رویدادهای مختلف وجود دارد، اما مناسب است که آن تبیین ها را در دودسته عمده و اساسی شخصی (درونی) و موقعیتی (بیرونی) تقسیم کنیم (سابینی، ۱۹۹۲). چنانچه انسان در شناخت و ارزیابی عوامل درونی و بیرونی دچار اشتباه گردد یا تنها یکی از عوامل را مورد توجه قرار دهد دچار خطای اسنادی^۴ می گردد. بنابراین اگر عوامل به درستی شناخته نشود و مورد تجزیه و تحلیل قرار نگیرد ممکن است انتظارات غلطی در فرد شکل بگیرد و این انتظارات مبانی رفتار آینده فرد تلقی شود. بدین ترتیب قضاوت ما در یک موقعیت وامکان دگرگونی آن در آینده تا حد زیادی به اسنادما به عوامل درونی و بیرونی بستگی دارد. (خداپناهی، ۱۳۷۹).

هایدر در یک طبقه بندی عوامل را به سه دسته پایدار و ناپایدار ، درونی و بیرونی و قابل مهار و غیر قابل مهار تقسیم می کند. به فرض کوشش شخصی به عنوان یک عامل درونی و قابل مهار می باشد. در صورتی که کوشش فرد دیگر به عنوان یک عامل بیرونی قابل مهار می باشد و یا توانایی شخص به عنوان یک عامل درونی ، غیر

۱-behaviour

۲-Personal

۳-environmental

۴-Attribution error

قابل مهار و پایدار توصیف شده است در صورتیکه دشواری تکلیف به عنوان یک عامل بیرونی، غیر قابل مهار و پایدار در نظر گرفته شده است.

| غیر قابل مهار | | قابل مهار | | مهار |
|--|----------------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------|
| ناپایدار | پایدار | ناپایدار | پایدار | پایایی |
| | | | | متغیر عوامل |
| نوسان توانایی شخصی خستگی شخص خلق و خ و | نوسان توانایی شخصی | کوشش ناپایدار | کوشش پایدار شخصی | دورنی |
| نوسان توانایی فرد دیگر شانس خستگی خلق و خو | دیگر توانایی فرد دشواری تکلیف | کوشش ناپایدار فرد دیگر | کوشش پایدار فرد گر | بیرونی |

جدول ۱-۲- طبقه بندی ادراک موفقیت و عدم موفقیت (خداپناهی، ۱۳۷۹)

جونز و دیویس دیگر نظریه پردازان روانشناسی اجتماعی در پی شناخت افراد از طریق مشاهده و استنباط از رفتار می باشند که در ذیل به توصیف آن می پردازیم.
نظریه جونز^۱ و دیویس^۲ (۱۹۵۶)

۱-Jones

۲-Davis

جونز و دیویس نظریه خود را بنام استنباط متناظر^۱ در سال (۱۹۶۵) اینطور بیان کردند که هدف فرآیند اسناداستنباط از رفتار مشاهده شده و تطابق آن رفتار با خصوصیات پایدار در فرد می باشد. به عبارتی این نظریه به یک موضوع اساسی می پردازد و اینکه چگونه خصوصیات افراد را از روی رفتارشان استنباط کنیم. چنین استنباطی ضروری است زیرا مردم از خود علائمی که صفات ثابتشان را آشکار کند بروز نمی دهند. بنابراین اگر مایل باشیم که افراد پیرامون خود را بهتر بشناسیم و درک کنیم بایستی رفتار آنها را مشاهده کنیم و برای نیل به نتایجی درباره آنان از این مشاهده آگاهی دهنده استفاده کنیم.

جونز و دیویس بیان می دارند که استفاده از رفتار دیگران به عنوان راهنمایی برای درک انگیزه ها یا صفات پایدارشان می تواند ما را بطور جدی به اشتباه بیندازد. بر طبق دیدگاه جونز و دیویس این تکلیف دشوار را باید از طریق توجه روی انواع معینی از اعمال که به احتمال زیاد در این خصوص آگاهی دهنده اند انجام دهیم. اول اینکه رفتارهایی که به نظر می رسد آزادانه انتخاب شده اند در نظر بگیریم و رفتارهایی که به گونه ای بر فرد تحمیل شده اند کنار بگذاریم و دوم اینکه توجه دقیق خود را بر رفتارهایی متمرکز کنیم که اثرات غیر متعارف تولید می کنند. از نظر جونز و دیویس تلاش برای درک افراد بایستی بیشتر روی اعمالی متمرکز گردد که از مطلوبیت اجتماعی^۲ کمتری برخوردار است (مالیم^۱، ۲۰۰۰)

۳-Correspondent inference

۱-Socially desirable

هارولد کلی در ادامه تحقیقات انجام شده در زمینه اسناد به موضوعی در روانشناسی اجتماعی می پردازد که از اهمیت خاصی برخوردار است او برای بررسی و درک بیشتر رفتارهای اجتماعی سه معیارثبات ، تمایز وهمرایی را بیان می کند که در اینجا به توضیح آن می پردازیم .

نظریه کلی (۱۹۷۲-۷۳)

هارولد کلی در سال (۱۹۷۲-۷۳) تئوری مشهوری را درباره معیار سه بعدی برای کمک به تعیین رفتار بیان کرد. او مطرح می کند که عمل شخص بطور عمده ناشی از علل بیرونی یا علل دورنی است و این علل روی سه بعد اساسی تمرکز دارند. این سه بعد عبارتند از:

۱- همراهی یا توافق که به گستره‌ای اشاره دارد که دیگران نیز نسبت به یک رویداد یا محرک خاص به شیوه ای یکسان واکنش نشان می‌دهند.

۲- ثبات که به گستره‌ای اشاره می کند که فرد به رویداد یا محرک در موقعیتهای دیگر نیز به شیوه ای مشابه واکنش نشان می‌دهد.

۳- تمایز که به گستره‌ای اشاره دارد که فرد نسبت به رویداد یا محرکهای مختلف به شیوه ای یکسان واکنش نشان نخواهد داد (بارن^۱، ۱۹۹۲).

طبق نظر کلی (۱۹۷۲) به نقل از لوک بدار و همکاران (۱۹۹۹) ترجمه گنجی (۱۳۸۰) مابه شیوه مشابه عمل می کنیم تا بدانیم که مثلاً چرا وقتی به دوستان زنگ زدیم با سردی پاسخ داد. نظریه کلی اسناد را از طریق ادراک رابطه بین رفتار و علت رفتار که در طول زمان و بطور منظم تغییر می یابد ، تبیین می کند . از نظر کلی در این زمینه سه سوال به ذهن ما می رسد:

۱- آیا دوست من، هر وقت که به او تلفن می زنم به همین شیوه عمل می کند؟

(معیار ثبات)

۱-Baron

۲- آیا دوست من، تنها زمانی که من به او تلفن می زنم به همین شیوه عمل می کند؟ (معیار تمایز)

۳- آیا هر وقت که به یک نفر تلفن می زنم به همین شیوه پاسخ می دهد؟ (معیار همراهی)

به نظر کلی ثبات، تمایز و همراهی معیارهایی هستند که برای بیان رفتار دیگران بکار می بریم. پاسخ مثبت به سه سؤال بالا موجب می شود که ما به اسناد بیرونی حکم کنیم.

پاسخ منفی به سه سؤال بالا برای ما ارزش نخواهد داشت. زیرا علت خارجی رفتار دوستانمان خودما خواهیم بود. زمانی که ما رفتار دیگری را به ترکیبی از این عوامل نسبت دهیم یعنی ترکیبی از اسنادهای درونی و بیرونی پاسخ به سؤالات اول و دوم مثبت و پاسخ به سؤال سوم منفی خواهد بود.

پژوهشهای زیادی نشان داده اند که ما واقعاً درباره علل رفتار دیگران به روشی که کلی پیشنهاد می کند فکر می کنیم (دیویسن^۱ و نیل^۲، ۲۰۰۱)

جمع آوری اطلاعات درباره همراهی ثبات و تمایز در مورد رفتار دیگران نیاز به تلاش بیشتری دارد. در حقیقت تعجبی ندارد که افراد تمایل به دور شدن از چنین فعالیتهای

۱-Davison

۲- neale

شناختی دارند و به آسانی از رفتار دیگران نتیجه گیری می کنند. آنها از تجارب گذشته خود استفاده کرده و یاد گرفته اند که رفتارهای خاصی را به عوامل درونی و رفتارهای دیگری را به عوامل بیرونی اسناد بدهند. برای مثال بیشتر مردم اعتقاد دارند که موفقیت ناشی از عوامل توانایی و کوشش است (دو عامل درونی)، بنابراین وقتی آنها به یک فرد موفق روبرو می شوند فرض می کنند که این پی آمد ناشی از یک یا چند عوامل درونی است و برعکس بیشتر مردم خندیدن با صدای بلند را عموماً به یک عامل بیرونی اسناد می دهند (وجود عوامل خنده آور) در صورتیکه چنین نتیجه گیری سریع میتواند اشتباه باشد. موفقیت به همان اندازه که ناشی از عوامل درونی است میتواند ناشی از عوامل بیرونی باشد.. بعضی از افراد اظهار میدارند که وقتی تحت فشار قرار می گیرند موفقیت کسب می کنند. به عبارتی اشاره می کنند که شانس یک علت عمده در پیشرفت آنها بوده است. مشابه با این گاهی مردم به خاطر یک علت درونی می خندند. (به خاطر چیزی که به ذهن می آورند می خندند)

بطور کلی افراد زمانی می توانند تحلیل درست و دقیق از یک رویداد داشته باشند که آن رویداد غیر قابل انتظار و غیر معمول باشد. چون در آن صورت نمی توانند توضیح آسان و سریع از آنچه را که در یک موقعیت خاص مشاهده کرده اند، داشته باشند (بارن، ۱۹۹۲).

با توجه به اینکه تحقیق حاضر از نظریات سلیگمن و همکارانش استفاده کرده است لازم است این نظریه نیز مورد بررسی قرار گیرد. اساس نظریه سلیگمن، درماندگی آموخته شده^۱ است که به تفضیل خواهد آمد.

نظریه سلیگمن (۱۹۷۵)

سلیگمن و همکارانش در سال (۱۹۷۵) در ضمن آزمایشات مربوط به شرط سازی حیوانات پدیده درماندگی آموخته شده را کشف کردند. بررسیهای اولیه سلیگمن و همکارانش نشان داد که وقتی موجود زنده در مقابل رویدادهای غیر قابل کنترل قرار میگیرد این کنترل ناپذیری به موقعیت های دیگر زندگی او تعمیم می یابد. و باعث غیر فعال شدن و ناتوان شدن موجود می گردد.

در آزمایشی که توسط سلیگمن در سال (۱۹۸۸) انجام شد حیوانات را در دو گروه مورد آزمایش قرار دادند گروه اول شوک های قابل کنترل دریافت کردند و یا گاهی اصلا شوکی دریافت نمی کردند. در مقابل بر گروه دوم در تمام شرایط شوک غیر قابل کنترل و گریز ناپذیر وارد شد. او به این نتیجه رسید که حیواناتی که قبلا شوکهایی قابل کنترل دریافت کرده بودند یا اصلا شوکی دریافت نکرده بودند به محض اینکه واکنش آنها به یک رویداد کارگر می افتد آن را فرا می گرفتند و ادامه می دادند در صورتیکه برای حیواناتی که شوک گریز ناپذیر وارد شده بود در مقابل رویدادهای بعدی غیر فعال و ناتوان بودند. سلیگمن اثبات کرد که چنین اثرات

۱-Learned Helplessness

درماندگی می تواند به گونه های حیوانی و شرایط دیگر عمومیت پیدا کند (کومر، ۱۹۹۵).

سلیگمن با اعتقاد به اینکه اثرات درماندگی آموخته شده در حیوانات تا حد زیادی مشابه علائم افسردگی انسانی است فرض کرد که انسانها در حقیقت بعد از گسترش این باور که آنها کنترلی بر تقویتهای زندگی شان ندارند افسرده می شوند (داویسون و نیل، ۲۰۰۱).

در یکی از مطالعات مربوط به درماندگی افراد بدون افسردگی در یکی از موقعیتهای زیر قرار گرفتند. گروهی از آزمودنیها در معرض صدای بلند قرار گرفتند و می توانستند با فشار یک کلید آن را متوقف سازند. گروه دوم در معرض صدای بلند قرار گرفتند ولی نمی توانستند هیچ عملی برای متوقف کردن صدا انجام دهند و گروه سوم در معرض صدایی قرار نگرفتند. سپس همه آزمودنیها در جلوی یک جعبه ای که دارای دسته ای جهت کنترل صدا بود قرار گرفتند و بدون در نظر گرفتن آگاهی آزمودنیها، با یک صدای بلند مورد آزمون قرار گرفتند. وقتی دسته جعبه از یک طرف به طرف دیگر حرکت داده می شد صدا متوقف می گردید. همه آزمودنیهایی که صدا نشینده بودند (آزمودنیهای بی تجربه) و همه آنهایی که قبلا روی صدای بلند کنترل داشتند به سرعت دستی را حرکت می دادند و صدا را متوقف می کردند ولی آزمودنیهایی که قبلا نتوانسته بودند صدای بلند را کنترل کنند در حرکت دستی شکست می خوردند. بیشتر آنها بطور غیر فعال می نشستند و صدای بلند را تحمل می کردند (کومر، ۱۹۹۵).

از آنجایی که سلیگمن در سال (۱۹۷۴) اولین کسی بود که تئوری درماندگی آموخته شده را بیان کرد پژوهشگران جنبه های مختلفی از این موضوع را مورد بررسی قرار دادند. برای مثال آنها اثبات کرده اند. که از دست دادن واقعی کنترل بر روی تقویت کننده ها در مطالعات آزمایشگاهی نقش مهمی در تولید پاسخهای درماندگی آموخته شده ندارند. آنها بیان داشتند که فقط کافی است که آزمودنیها فقدان کنترل را باور داشته باشند. بر اساس همین یافته سلیگمن استدلال کرد که افراد وقتی باور داشته باشند. که بر تقویت کننده های زندگی خود کنترلی ندارند افسرده می شوند و افرادی که زندگی خود را تحت نیروهای بیرونی یا شانس می دانند تمایل بیشتری به افسردگی دارند (داویسون ونیل، ۲۰۰۱).

سوال مهمی که در مورد سلیگمن مطرح می گردد این است که اگر افراد افسرده زندگی خود را تحت نیروهای بیرونی می دانند چرا همواره برای هر رویدادی خود را مقصود

می دانند و سرزنش می کنند؟ کومر (۱۹۹۵) به این سوال این طور پاسخ می دهد که افراد افسرده بیش از حد به کنترل شخصی بر رویدادها اعتقاد دارند این تفکر در آنها احساس بی لیاقتی و نامناسب بودن ایجاد می کند.

آبرامسون (۱۹۸۸) در این مورد بیان داشتند که افراد وقتی رویدادهای زندگی شان را خارج از کنترل خود درک کنند از خود می پرسند چرا؟ اگر آنها فقدان کنترل

خود را به بعضی از علل درونی که پایدار و کلی باشند نسبت دهند آنها ممکن است که احساس ناتوانی کنند.

بنابر آنچه گفته شد سلیگمن و آبرامسون و تیزدل^۱ (۱۹۷۸) الگوی درماندگی آموخته شده را مورد تجدید نظر قرار داده و دوباره تنظیم کردند. الگوی جدید آنها بر اساس نظریه اسناد تنظیم شد. بر طبق این نظریه به مجرد اینکه فرد خود را درمانده احساس می کند درماندگی خود را به یک علت نسبت می دهد. این علت می تواند پایدار یا ناپایدار، کلی یا جزئی و درونی یا بیرونی باشد (سایینی، ۱۹۹۲). تحقیقات بعدی در زمینه درماندگی آموخته شده بر اثرات اسناد در انگیزش، استقامت و عملکرد تاکید دارد. به عنوان مثال اگر چه سلیگمن (۱۹۷۵) به نقل از آبرامسون و همکاران (۱۹۷۸) فرض کرده بود که هرگاه دانشجویان علت بازده تحصیلی خود را عملکرد خود ندانند احساس درماندگی خواهند کرد. به عبارتی زمانی که دانشجویان بازده تحصیلی خود را تحت تاثیر نیروهای خارجی بدانند، احساس درماندگی خواهند کرد. ولی مطالعات بعدی نشان داد که اسنادها واسط بین رفتار و بازده می باشند.

نظریه دیگری که مورد بررسی قرار می گیرد نظریه واینر است که سهم زیادی در زمینه گسترش مفهوم اسناد دارد. او علاوه بر اینکه علت های چهار گانه هاید را می پذیرد پایه نظریه خود را ابعاد اسناد شامل بعد کنترل پذیری، بعد مکان کنترل و بعد درجه پایداری قرار می دهد. نظریه او بدین شرح است.

۱-Teasdale

نظریه واینر (۱۹۸۶)

واینر برای توضیح و تبیین علل رفتار بر چهار عامل کلاسیک یعنی توانایی، کوشش، دشواری تکلیف و شانس تاکید دارد و بیان کرد که نتیجه یک رفتار تابعی از این چهار عامل می باشد. از بین این چهار مولفه توانایی و کوشش دو کیفیتی هستند که هر گاه فرد فعالیتی را به عهده گیرد آن را تضمین می کند و شانس و دشواری تکلیف توسط عواملی خارج از فرد تعیین می گردند (سابینی، ۱۹۹۲)

طبق نظر واینر هر علتی می تواند سه بعد داشته باشد این سه بعد عبارتند از: درونی- بیرونی، پایدار- ناپایدار، کنترل پذیر- کنترل ناپذیر. این سه بعد می تواند هشت ترتیب را شکل دهد. جدول بعد مثالهایی از این سه بعد را نشان می دهد.

مثالهایی از علل مشاهده شده در پیشرفت تحصیلی

| پیشرفت تحصیلی | طبقه بندی |
|------------------------------|--------------------------------|
| استعداد کم | کنترل ناپذیر- پایدار- درونی |
| عدم مطالعه | کنترل پذیر- پایدار- درونی |
| بیمار شدن در روز امتحان | کنترل ناپذیر- ناپایدار- درونی |
| برای این امتحان مطالعه نکردم | کنترل پذیر- ناپایدار- درونی |
| مدرسه شرایط سختی دارد | کنترل ناپذیر- پایدار- بیرونی |
| معلم تبعیض قائل می شود | کنترل پذیر- پایدار- بیرونی |
| بدشانسی | کنترل ناپذیر- ناپایدار- بیرونی |
| دوستانم نتوانستند کمک کنند | کنترل پذیر- ناپایدار- بیرونی |

جدول ۲-۳، واینر (۱۹۸۶) به نقل از هیوستن و همکاران (۱۹۹۳)

مطابق با نظر واینر هر علامتی که در محور بیرونی قرار گیرد بر عزت نفس تأثیر می گذارد. مثلاً وقتی فرد موفقیت خود را به کوشش شخصی نسبت می دهد در او احساس غرور ایجاد می گردد. در واقع خود پنداری فرد به الگوی نسبت دادن او وابسته است. همچنین هر علتی که روی محور پایدار- ناپایدار قرار گیرد بر انتظارات فرد اثر می گذارد. بطور مثال اسناد دادن شکست فرد به عدم توانایی نمی تواند او را به نتیجه ای بهتر در آینده امیدوار کند (مالیم، ۲۰۰۰).

در یکی از مطالعاتی که توسط واینر، نیرنبرگ^۱ و گلدستاین^۲ (۱۹۷۶). در مورد اسنادهای دانش آموزان و انتظارات آنان درباره عملکرد آینده آنها انجام شد به دانش آموزان گفته شد که یک مسئله نمونه از یک آزمون هوش را درست حل کرده اند. وقتی از این دانش آموزان خواسته شد که تخمین بزنند چند مسئله از ده مسئله داده شده را انتظار دارند درست حل کنند، دانش آموزانی که بر علل ثابت نظیر دشواری تکلیف و توانایی تاکید داشتند مطمئن تر بودند که بیشتر آن مسائل را حل خواهند کرد درمقایسه با کسانی که عملکرد گذشته خود را به عوامل غیر ثابت نظیر کوشش و شانس نسبت داده بودند(هیوستن و همکاران، ۱۹۹۳).

سوگیریهای اسناد

در زندگی روزمره سوگیریها مانع جستجوی علتها می شوند و ممکن است که در تفسیر رفتارهای خود و دیگران مرتکب خطا شویم. وقتی تحلیل علتهای رفتار را صاحب آن رفتار انجام میدهد از اسناد بازیگر^۳ صحبت می شود و زمانی که تحلیل شخص را دیگری انجام می دهد از اسناد مشاهده گر^۴ سخن به میان می آید. در هر دو امکان دارد که سوگیریهای اسناد وارد عمل شود. بازیگر تمایل دارد مسئولیت موفقیت خود را به خودش نسبت دهد و برای توجیه شکست به دنبال علتهای بیرونی بگردد. بنابراین او برای موفقیت های خود علتهای درونی و برای شکست

۱- Niernberg

۲-Goldstein

۳-actor

۴- observer

خود علت‌های بیرونی پیدا می‌کند. این فرایند سوگیری خدمت به خود^۱ نام دارد. به همین ترتیب استادی که دانشجویانش نمرات خوبی بدست می‌آورند میتواند به این نتیجه برسد که خوب تدریس کرده است. برعکس زمانی که دانشجویانش نمرات خوبی بدست نیاورده باشند می‌تواند بگوید که به قدر کافی تلاش نکرده‌اند. همچنین دانشجویان از این سوگیری به دور نیستند. نمره خوب نتیجه تلاش‌های شخصی یا استعداد و نمره بعد به کمبود وقت و یا دشواری سوالات نسبت داده می‌شود به عنوان بازیگر تمایل داریم شکست‌ها یا عملکردهای خود را با عوامل بیرونی توجیه کنیم اما درباره دیگران این سخاوتمندی را نداریم حال این سوال مطرح می‌گردد که چرا خطای بنیادی اسناد^۲ این همه رایج است؟

فرهنگ به مایاد میدهد که هر کس مسئول اعمال خویش است. هر فردی می‌تواند هر طوری که می‌خواهد رفتار کند و آزادی عمل دارد. بنابراین طبیعی است که رفتار دیگران را ناشی از اختیار خودشان بدانیم نه فشارهای اجتماعی. این موقعیت مخصوصاً زمانی مصداق پیدا می‌کند که اسناد بیش از حد به نتیجه توجه نداشته باشد. اینجاست که به خود اجازه می‌دهیم که درباره دیگران سریع قضاوت کنیم همچنین فرد وقتی موفقیتها را حاصل توانایی و استعداد خود می‌داند اعتماد به نفس و احساس شخصی خود را افزایش میدهد. (فیسک^۳ و تایلور^۴، ۱۹۸۴).

۱-Self Serving

۲-fundamental attribution error

۱-fiske

۲-Taylor

اسنادهای اصلی

برای اینکه بتوانیم نتایج رفتارها و عملکرد های خود را از طریق ابعاد و اسناد مورد بررسی قرار دهیم ابتدا باید علت آن را جستجو کنیم. واینر(۱۹۷۱) نشان داد که افراد در موقعیتهای شکست و موفقیت عموماً بر چهار علت کلاسیک هایدنر (۱۹۵۸) استوار می باشند. او همچنین اظهار داشت که خلق و خو و افراد دیگر از عوامل اسنادهای علی هستند. الیک^۱، فریز^۲، ومک هاف^۳ (۱۹۸۷) عوامل اسنادی دیگری را نام برده اند که از جمله می توان شخصیت، علاقه به درس و ظاهر فیزیکی را نام برد. آنها اظهار داشتند که مهمترین اسنادهای علی که در موقعیتهای آموزشی بکار می رود همان چهار عامل کلاسیک هایدنر می باشد ولی در موقعیتهای غیر آموزشی عوامل دیگری نیز اهمیت پیدا می کند.(فینز^۴، ۱۹۸۰)

فورسایت^۵ و مک میلن^۶ (۱۹۸۲) از چهار صدو سی و دو دانشجو که تازه باز خورد نسبت به آزمون درس خود را دریافت کرده بودند خواستند تا به این سوال پاسخ دهند

۱-elig

۲-frieze

۳-mchugh

۴-fyans

۵- fursith

۶-Mc Millan

که «احساس می کنید چه چیزی علت عملکرد شما در این آزمون بوده است» دانشجویان بیش از ششصد علت را برشمردند از طریق تحلیل عامل و با استفاده از یک مقیاس پنج درجه ای که از «ابتداً از لحاظ علمی مهم نیست» تا «بسیار مهم» مهمترین عوامل علی را روشهای تدریس خوب یا ضعیف، آمادگی کافی یا ناکافی، آزمون، انگیزش، مسائل شخصی، دانش، عادت مطالعه، شانس، حمایت دوستان، جو کلاسی و کتاب درسی معرفی کردند (کریمی، ۱۳۷۵).

ابعاد اسناد

اسنادهای مربوط به پی آمدها را می توان بر حسب ابعاد زیر بنایی آنها توضیح داد. بسیاری از نظریه ها بر این اعتقادند که عوامل علی با تعداد نسبتاً کمی از ابعاد شناختی بنیادی تر پیوند دارد (کریمی، ۱۳۷۵). با توجه به این موضوع می توان مهمترین ابعاد علی که توصیف و شناسائی شده اند اینگونه خلاصه کرد: بعد منبع یا مرکز کنترل، بعد ثبات، بعد کنترل پذیری و بعد کلیت.

۱- بعد منبع یا مرکز کنترل

مفهوم مرکز کنترل که نخستین بار توسط راتر^۱ (۱۹۵۴) مطرح شد در مطالعات مربوط به انگیزش به گونه فزاینده ای اهمیت نظری و عملی بدست آورده است. نظریه یادگیری

۱- Rotter

اجتماعی راتر که مفهوم مرکز کنترل از آن مایه می گیرد حاکی است که شخص در برابر یک موقعیت با انتظاراتی روبه‌رو می گردد که رفتارهای اجتماعی او را تحت تأثیر قرار می دهد. این انتظارات مبتنی است بر تجارب گذشته فرد می باشد. راتر گرایش اسناد نتایج عمل به خود را به عنوان انتظار تعمیم یافته برای مرکز کنترل درونی و گرایش اسناد نتایج به بخت، سرنوشت، شانس و یا افراد توانمند دیگر را به عنوان انتظار تعمیم یافته برای مرکز کنترل بیرونی نامید(بال^۱۱۹۹۴).

افراد با منبع کنترل بیرونی کسانی هستند که میان رفتار خود و رویدادها هیچ گونه رابطه علت و معلولی نمی بیند و بخت، اقبال، تصادف و شانس را مسئول اعمال خویش می دانند. در نتیجه برای اعمال و رفتار خود مسئولیت قبول نمی کنند. در مقابل افراد با منبع کنترل درونی کسانی هستند که معتقدند رویدادهای مثبت و منفی زندگی در نتیجه طرح ریزی دقیق و کوشش های پیگیر خود آنهاست و برای اعمال و پیامدهای ناشی از آن قبول مسئولیت می کنند. پلات^۲ وایزمن^۳ (۱۹۶۸) پی بردند که افراد با منبع کنترل درونی نسبت به افرادی با منبع کنترل بیرونی چشم انداز طولانی تری از آینده دارند. یعنی افراد با منبع کنترل درونی دارای دیدگاهی گسترده تر و افراد با منبع کنترل بیرونی دارای دیدگاهی محدود از زمان می باشند. پندار از زمان به عنوان چارچوبی برای

۱- ball

۲- plott

۳- Eiseyman

گذشته، حال و آینده دارای اهمیت فراوانی در پیشرفت است این یافته حاکی از آن است که ممکن است افراد با منبع کنترل بیرونی کمتر از افراد با منبع کنترل درونی پیشرفت داشته باشند (بال، ۱۹۹۴).

۲- بعد ثبات

واینر و دیگران (۱۹۷۱) کوشیدند تا مفهوم مرکز کنترل را بر حسب ۴ عنصر توانایی کوشش و دشواری تکلیف و شانس تحلیل مجدد نمایند. بنابراین بعد دیگری مربوط به علیت، بعدی است که آن بعد را ثبات می گویند (بال، ۱۹۹۴). بعد ثبات علت ها را در یک مقیاس به دو گروه تغییرناپذیر و تغییر پذیر تعریف می کند. این بعد توجیه کننده موفقیت ها و شکست های زودگذر در برابر موفقیت ها و شکست های مزمن است (آبرامسون، ۱۹۸۸).

هایدر این مفهوم را برابر مفهوم مکان علیت^۱ می داند و فرض می کند که استعداد و تلاش و کوشش هر دو عامل علی درونی و گرایشی هستند و حال آنکه شانس و دشواری تکلیف عوامل بیرونی و موقعیتی هستند. اما همچنان که شانس یک عامل بیرونی و استعداد یک عامل درونی است شانس در عین حال نوسانی بیشتر نسبت به استعداد دارد. به عبارتی دیگر استعداد پایدارتر از شانس است (کریمی، ۱۳۷۵).

۱-locus of causality

بعد کنترل پذیری

این بعد ابتدا توسط هایدرا (۱۹۵۸) شناخته شد و بعد توسط روزن بوم^۱ (۱۹۷۲) با نام اراده^۲ توصیف گردید. واینر نیز (۱۹۷۹) بیان کرد که بعد کنترل پذیری یا قابلیت کنترل میتواند به عنوان بعد سوم اسنادهای علی باشد.

روزن بوم علی مانند کوشش و تعصب معلم را ارادی نامید و علی چون توانایی و دشواری تکلیف و خلق و خو را غیر ارادی نامید. او چنین استدلال می کند که بعد اراده بدین خاطر مفید است که بر اساس آن می توان بین عواملی نظیر خلق و خو و کوشش تمایزی قائل شد. هر دو این عوامل درونی و بی ثبات هستند ولی آنها کاملاً با همدیگر متفاوتند. به عبارتی خلق و خو و کوشش هر دو ناپایدار و درونی هستند ولی خلق و خو نسبت به تلاش و کوشش کمتر قابل کنترل می باشد (واینر، ۱۹۷۹).

بنابراین سه بعد، می توان مدلی شامل بیرونی- درونی، بی ثبات- با ثبات و قابل کنترل- غیر قابل کنترل تشکیل داد.

۱- Rosenbaum

۲- Intentionality

| بیرونی | | درونی | | |
|----------------------------|-----------------|----------------------------|--------------------------------|----------------|
| بی ثبات | با ثبات | بی ثبات | با ثبات | |
| کمک دیگران برای تکلیفی خاص | کمک کلی از سوی | تکلیف خاصی سخت معلم (کوشم) | کوشش کلی (من معمولاً سخت کوشم) | قابل کنترل |
| شانس | مشکل بودن تکلیف | خلق | توانایی | غیر قابل کنترل |

جدول ۲-۲- مدل واینر از اسنادهای علی به نقل از ولفولک (۱۹۹۳)

۴- بعد کلیت

آبرامسون و همکاران او (۱۹۷۸) بعدی را به نام بعد کلیت (کلی^۱ در مقابل جزئی^۲) توصیف کردند. عوامل کلی عواملی هستند که در موقعیتهای گسترده و سراسری ایجاد می گردند. در حالی که عوامل جزئی منحصر به یک زمینه خاص می باشد. به عبارت دیگر هر یک از ابعاد اسناد یک پیامد اختصاصی برای فرد به دنبال دارد. به فرض علل درونی و بیرونی روی عزت نفس فرد تأثیر دارد. عوامل پایدار و ناپایدار پی آمدهای دراز مدتی را از یک تجربه اختصاصی نشان می دهند.

۱- Global

۲-specific

در اینجا نیز علل جزئی و کلی اسناد باید گستردگی تعمیم یک تجربه خاص به دیگر موقعیت ها را در فرد نشان دهد (آبرامسون، ۱۹۸۸).

به عنوان مثال فردی که نمره پایین ریاضی خود را به عدم توانایی خود در درس ریاضی نسبت می دهد نسبت به فردی که نمره پایین ریاضی خود را به عدم استعداد و توانایی کلی نسبت می دهد، از گستردگی تعمیم کمتری برخوردار می باشد (بریج، ۲۰۰۱).

اسنادها، موفقیت و شکست

روانشناسان اجتماعی دریافته اند که اغلب مردم موفقیت ها و شکست های خود را به علل مختلفی اسناد می دهند. عموماً افراد مسئولیت رویدادهای مثبت (موفقیت ها) را می پذیرند اما رویدادهای منفی (شکست ها) را به عوامل بیرونی نسبت می دهند. بعضی از روانشناسان این روند را حفظ خود پنداره یا عزت نفس^۱ می دانند و برخی آن را خود خدمتگذاری^۲ توصیف کرده اند. روانشناسان اعتقاد دارند که اکثر افراد این سوگیری^۳ را دارند و موفقیت ها و شکستهای خود را اینچنین توصیف می کنند.

(تمزوریشن، ۱۹۹۷).

آبرامسون (۱۹۸۸) نشان دادند که افراد بدین خاطر مسئولیت پذیری بیشتری در قبال موفقیت خود نسبت به شکست خود می پذیرند که آنها بیشتر احتمالاً

۱-Self Concept

۲-Self Sereving

۳-bias

مسئولیت پیامدهایی را که توقع دارند می پذیرند تا پیامدهایی که توقع ندارند و عموماً افراد توقع موفقیت دارند، تا شکست. همچنین افراد درک اشتباهی از یک پیشامد احتمالی را در ذهن حفظ می کنند. این منجر می شود که آنها بین کنترل اولیه و موفقیت ارتباط برقرار کنند.

کریمی (۱۳۷۵) با تایید سوگیریهای خود خدمتگزار بیان می کند که وقتی دانشجویان موفق می شوند، می توانند اعتماد و احساس ارزش شخصی خود را با اسناد و دادن عملکرد خود به عوامل درونی و شخصی افزایش دهند و بر عکس، وقتی شکست می خورند می توانند با انکار مسئولیت عملکرد خود و انداختن گناه نمرات خود به گردن عواملی از قبیل استاد، زندگی خانوادگی یا دشواری مطالب از پیامدهای مخرب عزت نفس خود اجتناب کنند. همچنین اگر عملکرد دانش آموزان با انتظارات آنها یکی باشد آنها تمایل خواهند داشت که بازدههای خود را به عوامل پایدار و درونی از قبیل استعداد، اسناد بدهند اما اگر عملکردهای آنان مغایر انتظارات آنها باشد، در آن صورت آنها عملکردهای خود را به عوامل ناپایدار مثل شانس یا خلق و خو یا آزمون دشوار اسناد می دهند.

استفان^۱ و دیویس^۲ (۱۹۷۹) از دانشجویان مورد تحقیق خود خواستند تا عمل عملکرد خود را پس از آزمون پی در پی، توضیح دهند. علیرغم نوسانات موجود در عملکردها و انتظارات، این محققان دریافتند که دانشجویان دارای نمره بالا

۱-Stephan

۲-Davis

درمقایسه با دانشجویان دارای نمره پایین احساس می کردند که کوشش و توانایی آنها مهمتر و آسانی امتحان و شانس کم اهمیت تر می باشد (کریمی، ۱۳۷۵).

خیر (۱۳۷۰) در تحقیق خودبه منظور شناخت خود ادراکی موفق و ناموفق در گروهی از دانش آموزان دوره راهنمایی شیراز نتیجه گرفت که گروه خود ادراکی موفق اعم از دختر و پسر موفقیت شان را بیشتر و به ترتیب به توانایی، کوشش شانس و سادگی کار نسبت می دهند. در حالیکه در گروه خود ادراکی ناموفق، عدم موفقیت خود را بیشتر و به ترتیب به دشواری کار، عدم کوشش، عدم توانایی و شانس نسبت داده ولی در تحلیل نهایی خود به این نتیجه می رسد که در مجموع دانش آموزان موفقیت های خود را به عوامل درونی و بی ثبات و شکست خود را به عوامل درونی ولی با ثبات نسبت می دهد.

در زمینه رابطه شکستها و موفقیتها، با عزت نفس و مفهوم خود نیز تحقیقات زیادی صورت گرفته است. واتکینز^۱ و همکاران او (۱۹۹۰) به این نتیجه رسیدند که اسناد دادن به توانایی و کوشش در پی آمدهای موفقیت آمیز حوزه های آموزشی به عنوان میانجی موثری بین پیشرفت تحصیلی و مفهوم خود نقش بازی می کند. همچنین آنرامسون (۱۹۸۸) بیان میکند افرادی که عزت نفس بالایی دارند، شکست خود را به عوامل بیرونی و موفقیت خود را به عوامل درونی نسبت می دهند اما افرادی که عزت نفس

۱-Watkins

پایین دارند، موفقیت خود را به علل بیرونی نسبت می دهند. و درهنگام شکست خود را بیشتر سرزنش می کنند و خود را مقصر می دانند.

اسناد و جنسیت

از آنجائیکه بین دو جنس دختر و پسر از لحاظ حسی و حرکتی و عاطفی تفاوتی وجود دارد، به نظر می رسد که این تفاوتها از دو بعد قابل بررسی است، بعد ذاتی و فطری و بعد اجتماعی و فرهنگی.

بنا به تحقیقات انجام شده می توان گفت که رابطه محسوس و قابل بررسی بین اسناد بعنوان یکی از موضوعهای مرتبط با بعد اجتماعی و فرهنگی و موضوع جنسیت وجود دارد. ایمز^۱ و لائو^۲ (۱۹۸۲) در تحقیقی درمورد جستجوی کمک بعد از شکست در یک آزمون، تفاوتی را بین دو جنس پیدا کردند. مردان در مقایسه با زنان احتمال بیشتری داشت که قبل از امتحان بعدی در جلسات تقویتی شرکت کنند. به علاوه آنها کشف کردند که کوشش برای کمک جویی همین طور با اسنادهای دانشجویان به عوامل درونی و بیرونی ارتباط داشت.

بیر^۳ و سلویا^۴ (۱۹۹۸-۱۹۹۹) رابطه اسنادهای علی و احساسات مربوط به شکست و موفقیت را مورد پژوهش قرار دادند. آنها نتیجه گرفتند که مردان خیلی بیشتر نسبت به زنان موفقیت خود را به توانایی اسناد می دهند، در حالیکه زنان در

۱-Ames

۲-Lau

۳-Beyer

۴-Sylvia

موفقیت بر توجه، تمرکز و مطالعه تاکید دارند. همچنین آنها دریافتند که زنان بطور قوی تری نسبت به مردان احساسات عاطفی را تجربه می کنند. آنها احساس شادی بیشتری بعد از موفقیت دارند، اما احساس پذیرفتن شکست نسبت به مردان در آنها بیشتر است. اسنادهای علی مردان شبیه به افرادی است که اعتماد به نفس بالایی دارند و بر عکس، و در زنان مشابه با افرادی است که اعتماد به نفس پایین دارند (ایکز^۱ و لیدن^۲، ۱۹۷۸). این امر مبین آن است که زنان چون موفقیت خود را به عوامل بیرونی اسناد می دهند، بنابراین توانایی خود را باور ندارند و در نتیجه توانایی خود را دست کم می گیرند، در حالیکه مردان بر عکس در موفقیت خود بر توانایی تاکید دارند. این خود شاهی بر یک سوگیری خود بهبود بخشی در مردان و یک سوگیری خود تحقیر آمیز در زنان می باشد (ارکوت^۳، ۱۹۸۳).

تفاوتهای جنسی فقط در اسنادهای مربوط به خود محدود نمی گردد بلکه اسنادهای علی افراد راجع به عملکرد دیگران هم، از جنسیت تاثیر پذیرفته است.

چنانچه _____ سه _____ یوم و^۴

سنا^۵ (۱۹۹۶) در تحقیق فرا تحلیلی خود از اسنادهای تماشا گر در شکستها و موفقیت های زنان و مردان به این نتیجه رسیدند که در موفقیت های بدست آمده

۱-Ickes

۲-Layden

۳-Erkut

۴-Swim

۵-Sanna

روی تکالیف مردانه، توانایی بالا به مردان و کوشش بیشتر به زنان نسبت داده می شود. احدی (۱۳۷۳) نیز در پژوهش خود روی دختران و پسران دانشجو به نتایجی دست یافت که با یافته‌های ذکر شده تا حدی شباهت دارد. در پژوهش احدی پسران در موقعیت های مثبت (موفقیت) بیشتر معتقد به نقش عوامل درونی، با ثبات و کلی بوده و شکست را بیشتر بیرونی، بی ثبات و کلی می دانند. دختران در موقعیت های مثبت (موفقیت) به عوامل درونی، با ثبات و کلی و در شکست به عوامل درونی، بی ثبات و کلی اعتقاد دارند. بیابانگرد (۱۳۷۰) که بعد کنترل را با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در پسران مورد بررسی قرار می دهد به این نتیجه رسید که پسران دارای منبع کنترل درونی می باشند.

ادبیات مربوط به اختلافات جنسی در اسنادهای علی کاملاً با ثبات نیست (تراویس^۱ و همکاران، ۱۹۹۱). کیت تیمونی^۲ (۱۹۸۶) در بررسی رابطه مرکز کنترل و موفقیت به این نتیجه رسید که آزمودنیهایی که دارای مرکز کنترل درونی هستند از نظر تحصیلی موفق ترند ولی اثر آن را برای مردان و زنان مشابه دانسته و پیشنهاد می کند که جنس اثری روی موفقیت آزمودنی ندارد (احدی، ۱۳۷۳).

۲-Travis

۳-Thimony

مک هاف و همکاران (۱۹۸۲) نیز بیان کردند که تفاوت‌های اسنادی بین دو جنس دختر و پسر دیده نمی‌شود، اگر چه در انگیزه پیشرفت بین دختران و پسران تفاوت‌هایی مشاهده می‌گردد. در همین راستا، خیر (۱۳۷۰) در بعد درونی و بیرونی اسنادهای موفقیت و شکست در گروه نمونه خود تفاوتی بین دو جنس نمی‌بیند. او اشاره می‌کند که اسناد موفقیت‌ها در هر دو جنس به عوامل با ثبات و اسناد شکست‌ها در هر دو جنس به عوامل بی‌ثبات مربوط می‌باشد. احدی (۱۳۷۳) نیز اگر چه تفاوت‌هایی را بین دو جنس در نظر می‌گیرد ولی اشاره می‌کند که در هر دو جنس در موقعیت‌های مثبت، عوامل کلی، با ثبات و درونی نقش عمده دارد.

در علت یابی این عدم ثبات‌ها می‌توان نقش متغیرهای موقعیتی را در اسنادها مهم دانست (مک هاف و همکاران، ۱۹۸۲) همچنین بنا به تحقیقات موجود می‌توان به این نتیجه رسید که یکی از عوامل مهم دیگر در این عدم ثبات‌ها نقش عوامل فرهنگی و اجتماعی است. چنان چه هری^۱ (۱۹۸۹) بیان کرد که اختلافات فرهنگی فردنگری و جمع‌نگری به همان اندازه که بر دیگر جنبه‌های رفتارهای اجتماعی موثرند، بر گرایشهای اسنادی نیز تاثیر داشته است (تمزو و ریشن، ۱۹۹۷).

در همان اوان جوانی به زنان و مردان القا می‌گردد که مردان توانایی ریاضی بیشتری نسبت به زنان دارند در حالیکه زنان ظاهراً

۱-Herry

توانایی کلامی بیشتری دارند، یا اینطور القا می شود که دانشجویان مرد در علوم طبیعی بهتر از دانشجویان زن هستند، در حالیکه این نادرست است (بیر، ۱۹۹۵). این ممکن است که حساسیت زنان را به رفتارهای قالبی افزایش دهد و باعث گردد که قالبهای جنسی در افراد درونی گردد (استل^۱، ۱۹۹۷). این تفکر باعث شیوع قالبهای منفی و ادراک خود پایین از توانایی در زنان می گردد و شاید این تعجب انگیز نباشد که زنان کمتر موفقیت خود را به توانایی نسبت می دهند (بیروبودن^۲، ۱۹۹۷).

اگر چه اختلاف جنسیتی در اسناد بیشتر به نفع مردان و به ضرر زنان تمام می شود ولی وقتی جنسیت و نوع موضوع درسی مطرح می شود، این اختلاف معکوس می گردد. مثلاً بیرنباوم^۳ و کرمر^۴ (۱۹۹۵) در تحقیق خود با عنوان «جنسیت و تفاوت‌های قومی و نژادی در اسنادهای علی موفقیت و شکست در امتحانات زبان و ریاضی» به این نتیجه رسیدند که اختلاف جنسیتی در اسنادها برای زبانهای خارجه که بطور سنتی بعنوان حوزه زنانه به شمار می رود، دیده نمیشود. این پژوهش اثبات می کند که اختلاف جنسیتی در اسنادهای علی وابسته به جنسیت و نوع ماده درسی است. به عبارتی وقتی نوع ماده درسی زبان خارجه باشد، زنان موفقیت درسی را در این ماده درسی به توانایی اسناد می دهند تا به توجه و

۱-Steele

۲-Bowden

۳-Birenbaum

۴-Kraemer

مطالعه، ولی زمانی که ماده در حوزه تکالیف مردانه باشد (مثل ریاضی) اسنادهای علی حداقل خود بهبود بخشی را به همراه دارد.

اشاره به اختلافات جنسی بین دو جنس، ما را وسوسه می کند تا به شباهتهای بین دو جنس نیز اشاره ای داشته باشیم. تحقیقات نشان می دهد که شباهتهای زیادی بین دو جنس، در رابطه با اسنادها وجود دارد، به طوری که در هر دو جنس توجه و مطالعه به عنوان یک اسناد علی مهم و شانس، یک اسناد علی ضعیف برای موفقیت به شمار می رود. هر دو جنس شکست را ناشی از دشواری تکلیف یا فقدان آمادگی می دانستند. در حالی که بدشانسی و فقدان انگیزه در شکست نقش علیتی ندارد.

برای هر دو جنس احساسات تجربه شده بعد از موفقیت، غرور و شادی و اعتماد به نفس می باشد، در حالی که برای شکست، نوامیدی و نگرانی درباره امتحانات آینده، احساسات غالب به شمار می رفت (بیر و سلویا، ۹۹-۱۹۹۸).

بیشتر تحقیقات انجام شده در ایران موید آن است که در اسناد دختران و پسران تفاوت دیده می شود مانند (احدی (۱۳۷۳) و بیابانگرد (۱۳۷۰). از آنجائیکه نمی توان با تحقیقات کمی که در این زمینه در ایران انجام شده به طور قاطع قضاوت کرد، تحقیق حاضر با بررسی تاثیر جنسیت روی اسنادها ما را در استدلال و قضاوتمان توانمند تر خواهد کرد.

اسناد و پیشرفت تحصیلی

مطالعه اسناد در زمینه های آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار است. دلایلی که افراد برای موفقیت و شکست خود می آورند به طور مستقیم روی رفتارهای مرتبط با پیشرفت آینده شان تاثیر گذار خواهد بود. تحقیقات انجام شده درباره واکنشهای دانش آموزان درمورد پیامدهای تحصیلی شان نشان می دهد که دانش آموزان علت موفقیت و شکست خود را شناسایی می کنند. دانش آموزان موفق عموماً بر علل درونی و دانش آموزان ناموفق بر علل بیرونی تاکید دارند (ولفولک، ۱۹۹۳).

پترسون و بارات (۱۹۷۸) سبک اسنادی دانشجویان دوره لیسانس را طی دو هفته از سال تحصیلی مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که دانشجویانی که عادت دارند برای اتفاقات بد خود اسنادهای کلی، پایدار و درونی را بکار گیرند، نسبت به آنهایی که اتفاقات خود را به علل درونی، جزئی و ناپایدار نسبت می دهند، احتمالاً کمتر جزء دانشجویان ممتاز قرار می گیرند. آنها همچنین دریافتند که افرادی که سبک اسنادی منفی را برای رویدادهای خود بکار می گیرند خطر بالایی برای کسب نمره پایین دارند.

واتکنیز و همکاران (۱۹۹۰) در تحقیق خود که رابطه بین پیشرفت تحصیلی و اسنادها و عزت نفس را مورد بررسی قرار دادند بیان داشتند که اسناد دادن به توانایی و موفقیت های بدست آمده یک میانجی اساسی بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می شود.

فینز (۱۹۸۰) بیان داشت که دانش آموزانی که موفقیت خود را به عزت نفس بالای خود اسناد می دهند، پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزانی که موفقیت خود را به عوامل بیرونی اسناد می دهند دارند این گونه دانش آموزان توقع بیشتری برای موفقیت در آینده دارند.

اسنادها مجموعه‌ای از رفتارهای تحصیلی را نیز تحت تاثیر قرار می دهند، از جمله عملکرد در آزمونها و انتظارات آنها در رابطه با عملکرد آینده در یک درس.

واینر (۱۹۹۴) اظهار می دارد که اسنادهای افراد روی توقعات آنها در موفقیت ها و رفتار و عملکرد مربوط به پیشرفتشان تاثیر می گذارد. او می گوید افرادی که پیامدهای موفقیت آمیز خود را به کوشش ناکافی (یک متغیری که قابل کنترل است) اسناد می دهد توقع دارند که بعد از شکست پیروزی کسب کنند و اصرار بیشتری بر موفقیت در آینده دارند. بر عکس افرادی که پی آمدهای موفقیت آمیز خود را به توانایی ناکافی (یک متغیری که قابل کنترل نیست) اسناد دهند، توقع آنها برای پیروزی بعد از شکست کاهش می یابد و قطع امید کردن آنها خیلی سریعتر و آسان تر صورت می گیرد.

اگر چه بنا به تحقیقات مذکور می توان نتیجه گرفت که اسنادها پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهند. اما هنری^۱ مارتینکو^۲ و پیرس^۳ (۱۹۹۳) بیان

۱-Henry

۲-Martinko

۳- Pierce

داشتند که بین پیشرفت تحصیلی و سبک اسنادی منفی رابطه همبستگی وجود دارد ولی بین سبک اسنادی مثبت و پیشرفت تحصیلی رابط معنی دار وجود ندارد. فازیو^۱ و پالم^۲ (۱۹۹۸) همچنین بین پیشرفت تحصیلی و سبک اسنادی همبستگی پایینی را یافتند. هاستون (۱۹۹۴) دریافت که دانشجویانی که شکست خود را به علل کلی و پایدار نسبت می دهند عملکرد خوبی در تکلیف درسی خود دارند. این نتیجه با نتایجی که در تحقیقات قبلی از بیان شده است متناقض است. هاستون (۱۹۹۴) بیان کرد که این تناقض ممکن است ناشی از نقص در نمونه گیری باشد. همچنین بریج (۲۰۰۱) می گوید که استفاده از سبک اسنادی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی مناسب نیست.

اگرچه تحقیقات ضد و نقیضی در مورد پیشرفت تحصیلی و اسناد بیان شده است. اما می توان گفت که این گونه تحقیقات روشی را به ما نشان می دهد که دانش آموزان در معرض خطر را تشخیص دهیم و با ملاحظات اسنادی برنامه هایی را طرح ریزی کنیم که عملکرد دانش آموزان را بعد از شکست بهبود بخشد. به عبارتی باید شاگردان را تشویق کنیم تا شکست خود را به عواملی ربط دهند که می توان آنها را کنترل کرد. در آن صورت می توان از نتایج زیان آور شکست در دانش آموزان تا حدی پیشگیری می کنیم بریج (۲۰۰۱).

۱-Fazio

۲- Palm

آنچه را که می توان به عنوان یک نتیجه گیری کلی از مبحث اسناد و رابطه آن با جنسیت و پیشرفت تحصیلی بیان کرد این است که اسناد به عنوان یک میانجی در زمینه موفقیت ها و شکست ها می تواند تفاوت های جنسی را پر رنگ تر کند. اما تحقیقات ضد و نقیض که در این رابطه وجود دارد مسئله فرهنگ را به ذهن می آورد و اینکه شاید فرهنگ و آنچه را که از محیط اجتماعی به دختران و پسران القا می گردد خود زمینه این تفاوتها می باشد.

بنا به تحقیقات ذکر شده در این فصل رابطه اسناد و پیشرفت تحصیلی همیشه یک رابطه با ثبات نبوده است. ولی نمی توان از تأثیر اسناد بر پیشرفت تحصیلی چشم پوشی کرد. بطور طبیعی دانش آموزان پس از دریافت بازده های تحصیلی خود در پی درک شناخت ریشه های آن هستند. آنها دائماً از خود می پرسند که چرا این نمره را گرفتیم؟ اگر دانش آموز به این نتیجه برسد که شخصاً کاری نمی تواند بکند تا بازده خود را تغییر دهد این شکست، انگیزه و رضایت خاطر آنها را از خودو عملکرد مدرسه تضعیف می کند. ما با کمک به دانش آموزان از طریق اسناد دادن مطلوب در مورد بازده های تحصیلی می توانیم تا حدی از پی آمدهای زیان آور تحصیلی در آنها جلوگیری کنیم.

در فصل بعد ما با بررسی جامعه آماری و نمونه مورد نظر و شیوه اجرای پرسشنامه سبک اسنادی در دانش آموزان سال سوم دبیرستان قدم به قدم به هدف نزدیکتر خواهیم شد.

فصل سوم: روش پژوهش

خلاصه فصل: در این فصل ابتدا پیرامون طرح تحقیق، جامعه آماری نمونه و روش نمونه‌گیری بحث خواهد شد و سپس در مورد افراد مورد تحقیق و روش اجرا توضیح‌هایی ارائه خواهد شد و در نهایت روش آماری مورد استفاده معرفی می‌گردد.

روش تحقیق

سرمد و همکاران (۱۳۷۹) بیان می دارند که تحقیق توصیفی شامل مجموعه روشهایی است که هدف آنها توصیف کردن شرایط یا پدیده های مورد بررسی است اجرای تحقیق توصیفی می تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود و یا یاری دادن به فرآیند تصمیم گیری باشد.

از آنجا که هدف اصلی پژوهش تبیین اسنادهای گروه نمونه و شناخت بیشتر شرایط موجود می باشد، بنابراین روش تحقیق، توصیفی خواهد بود. همچنین از طرفی با توجه به متغیر وابسته به بررسی علل احتمالی وقوع آن می پردازیم. بنابراین روش تحقیق از نوع توصیفی پس از رویدادی (علی مقایسه ای) می باشد.

جامعه تحقیق و روش نمونه گیری

جامعه مورد تحقیق عبارت است از کلیه دانش آموزان سال سوم متوسطه عمومی ناحیه چهار آموزش پرورش کرج که کل این دانش آموزان ۵۲۴۳ نفر می باشند. برای نمونه گیری در این تحقیق ابتدا تعداد کلاسهای دختر و پسر انتخاب شدند که بطور کلی ناحیه ۴ شامل ۶۹ کلاس دختر و ۹۰ کلاس پسر در مقطع سوم دبیرستان بود که به شیوه نمونه گیری خوشه ای ۶۰ نفر دختر و ۶۰ نفر پسر انتخاب شدند.

ابزار تحقیق

ابزار به کار رفته در این پژوهش پرسشنامه سبک اسنادی (پترسون، سلیگمن، بایر، ابرامسون، متالسکی، ۱۹۸۲) می باشد. این پرسشنامه یکی از پرسشنامه های

خود

گزارشی^۱ است که دارای ۱۲ موقعیت فرضی شامل ۶ رویداد با پی آمد خوب و ۶ رویداد با پی آمد بد می باشد.

موقعیت‌های با پی آمدهای خوب

۱- دوستی را ملاقات می کنید که از وضع ظاهری شما تعریف و تحسین می نماید.

۲- فرض کنید ثروتهای زیادی را بدست آورده اید.

۳- شما در یک مسابقه و رقابت بزرگ شرکت می کنید و موفقیتی بدست می آورید و با تحسین زیادی رو به رو می شوید.

۴- دوست شما رفتار محبت آمیزی دارد.

۵- شما شدیداً به چیزی علاقمند هستید و آن را بدست می آورید.

۶- پدرتان نسبت به گذشته پول بیشتری برای شما مقرر می کند.

موقعیت‌هایی با پی آمد بد

۱- با دوستی به گردش می روید ولی به شما خوش نمی گذرد.

۲- شما نمی توانید تمام کارهایی را که دیگران از شما انتظار دارند انجام دهید.

۳- یکی از دوستانتان که مشکلی دارد به شما مراجعه می کند و شما تلاشی برای

کمک به او نمی کنید.

۴- شما میان دوستانتان سخنرانی مهمی ایراد می کنید ولی دوستانتان واکنش منفی نشان می دهند.

۵- با دوستی ملاقات می کنید که رفتار خصمانه ای با شما دارد.

۶- شما در جستجوی موفقیت هستید ولی توفیقی نمی یابید.

از آزمودنیها خواسته شد که هر یک از رویدادها را به دقت خوانده و در ذهن خود به وضوح مجسم کنند که در چنین موقعیتی قرار گرفته اند و آنگاه یک دلیل را که به اعتقاد آنها مهمترین و اصلی ترین علت آن رویداد می باشد، در نظر بگیرند و در زیر هر موقعیت بنویسند (این دلایل نوع اسنادهای علمی فرد را مشخص میکنند).

به عنوان مثال:

با دوستی ملاقات می کنید که رفتار خصمانه ای با شما دارد.

یک علت اصلی را برای آن بنویسید مثلاً او ناراحتی عصبی دارد.

سپس در آزمودنی با توجه به علتی که برای هر موقعیت ذکر کرده به سه پرسش دیگر از طریق علامت زدن یکی از اعداد مربوط به مقیاس ۷ درجه ای پاسخ می دهد این سه پرسش برای ۱۲ موقعیت تکرار شده و به ترتیب درجه درونی- بیرونی، ثبات- ناثبات و کلی یا جزئی را نشان می دهد.

با توجه به مثال فوق

۲- آیا علت رفتار خصمانه او مربوط به عاملی در خود شما یا مربوط به عواملی در

افراد دیگر است؟

کاملاً مربوط به افراد و شرایط دیگری ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ کاملاً مربوط به خودم

۳- در آینده هنگام ارتباط با دوستانتان این علت دوباره وجود خواهد داشت؟

هرگز وجود نخواهد داشت ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ حتماً وجود خواهد داشت

۴- آیا این علت چیزی است که فقط در ارتباط با دوستانتان اثر می گذارد یا بر سایر جنبه های زندگی مؤثر است.

فقط بر این موقعیت خاص اثر می گذارد ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶ ۷ بر تمام موقعیتها و مسائل زندگی ام اثر می گذارد.

در سؤال شماره ۲ عدد کمتر نشانه بیرونی بودن و عدد بیشتر نشانه درونی بودن است. بطوریکه در مثال فوق فرد با نشان دادن عدد ۲ رفتار خصمانه دوست خود را بیشتر به عوامل بیرونی ارتباط می دهد.

در سؤال شماره ۳ عدد کمتر نشانه ناپایداری و عدد بیشتر نشان پایداری است. بطوریکه در مثال فوق فرد با نشان دادن عدد ۶ جواب می دهد که این رفتار خصمانه در آینده به احتمال بیشتری وجود خواهد داشت.

در سؤال شماره ۴ عدد کمتر نشانه جزئی بودن و عدد بیشتر نشانه کلی بودن است. در مثال فوق فرد با نشان دادن عدد ۲ بیان می کند که رفتار خصمانه دوست او کمتر موقعیتهای دیگر زندگی او را تحت تأثیر قرار می دهد.

نمره گذاری پرسشنامه

پرسشنامه سبک اسنادی (ASQ, C: ۱۹۸۲) در برگیرنده دوازده رویداد فرضی است که ۶ رویداد خوب و ۶ رویداد بد را شامل می شود.

در مورد هر رویداد چهار پرسش طرح شده است که همواره در جهت خاصی می باشد. اولین پرسش درباره عمده ترین علت این واقعه سؤال می کند. اگر چه در نمره گذاری مورد استفاده قرار نمی گیرد. اما ضروری است تا آزمودنی به سه پرسش بعد بر حسب موارد زیر پاسخ دهد. این موارد شامل درونی بودن یا بیرونی بودن، با ثابت یا بی ثبات بودن و کلی یا اختصاصی بودن رویداد می باشد. نمرات را می توان برای هر یک از سه بعد مذکور در نظر گرفت. مثلاً بعد درونی- بیرونی از مجموع نمرات سؤال اول بدست می آید به فرض فردی در موقعیتهای موفقیت و سؤال اول نمرات ۴، ۵، ۳، ۲، ۴ و ۶ را علامت زده است. نمره بعد درونی- بیرونی این فرد در موقعیت موفقیت مجموع این اعداد تقسیم بر ۶ می باشد ($\frac{24}{6}=4$) به همین ترتیب در ابعاد دیگر و موقعیت شکست، نمرات محاسبه می شود. همچنین با جمع نمرات سه بعد در موقعیتهای شکست و موفقیت و تفاوت بین این دو مجموع نمرات (نمرات سه بعد در شکست ها- نمرات سه بعد در موفقیت ها) معتبر ترین ملاک پیش بینی افسردگی بدست می آید.

در این پرسشنامه مقیاسی در مورد میزان امیدواری وجود دارد که از مجموع نمرات مربوط به بعد ثبات و بعد کلیت بدست می آید.

بطور کلی با این پرسشنامه می توان موارد زیر را اندازه گیری کرد:

۱- ترکیب سبک اسنادی مثبت = مجموع نمرات فرد در سه بعد در موقعیت های

موفقیت

۲- ترکیب سبک اسنادی منفی = مجموع نمرات فرد در سه بعد در موقعیت های

شکست

۳- درونی مثبت و درونی منفی

۴- ثبات مثبت و ثبات منفی

۵- کلی مثبت و کلی منفی

۶- امیدواری و نا امیدی

روش اجرا

در ابتدا به منظور آشنائی با مشکلات احتمالی اجرا، پرسشنامه به صورت آزمایشی روی ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر و پسر اجرا شد. اجرای آزمایشی نشان داد که آزمودنیها در مورد نوشتن مهمترین علت هر موقعیت مشکلی ندارند اما در رابطه با مقیاس ۷ درجه ای مربوط به ابعاد سه گانه اسناد دچار بد فهمی بوده و در نتیجه نیازمند توضیحات شفاهی علاوه بر دستورالعمل ذکر شده در ابتدای پرسشنامه می باشند.

اجرای پرسشنامه بر روی نمونه واقعی بصورت حضور در کلاس انجام گرفت. برای هر کلاس به مدت ۳۰ دقیقه توضیحات شفاهی داده شد. آنگاه از آنها خواسته شد تا بدون محدودیت زمانی به پرسشنامه پاسخ دهند.

میانگین زمان پاسخ دهی بطور متوسط ۳۵ دقیقه بوده و اجرای آن توسط محقق انجام گرفته است.

اعتبار^۱ و پایایی^۲ پرسشنامه سبک اسنادی

پژوهش های مختلف ضریب همسانی درونی^۳ پرسشنامه سبک اسنادی را مورد بررسی قرار داده اند. بریج (۲۰۰۱) برای پرسشنامه سبک اسنادی ضریب آلفای کرونباخ^۴ ۰/۸ گزارش داده است. همچنین هاتسون (۱۹۹۴) اظهار می دارد که اگر چه پرسشنامه سبک اسنادی در زمینه نتایج مربوط به افسردگی از اعتبار و پایایی مناسبی برخوردار نیست ولی در زمینه نتایج مربوط به سبک های اسنادی می توان به عنوان پرسشنامه ای مناسب استفاده شود او نیز ضریب همسانی درونی متوسطی برای این پرسشنامه گزارش داده است.

۱-Validity

۲-Relability

۳-Infernal consistency coefficient

۴-Cronbakh

تنن^۱ و هرزبرگر^۲ (۱۹۸۵) در گزارش خود آلفای کروبنخ برای بعد ثبات را ۰/۵۶ برای کلیت ۰/۶۶ و برای بعد منبع ۰/۳۱ اعلام کرده است. در تحقیق حاضر آلفای کروبنخ برای کل سؤالات پرسشنامه ۰/۷۴ بدست آمده و برای ابعاد مختلف به شرح زیر می باشد.

-
- ۱- Tennen
۲-Herzberger

| ابعاد پرسشنامه | آلفای کرونباخ |
|------------------------------------|---------------|
| درونی- بیرونی در موقعیت موفقیت | ۰/۴۸ |
| پایدار- ناپایدار در موقعیت موفقیت | ۰/۵۳ |
| کلی- جزئی در موقعیت موفقیت | ۰/۳۶ |
| درونی- بیرونی در موقعیت شکست | ۰/۶۱ |
| پایدار- ناپایدار در موقعیت شکست | ۰/۳۳ |
| کلی- جزئی در موقعیت شکست | ۰/۳۰ |
| امیدواری- ناامیدی در موقعیت شکست | ۰/۴۸ |
| امیدواری- ناامیدی در موقعیت موفقیت | ۰/۴۳ |

روش آماری

در این تحقیق با توجه به سؤالات تحقیق ابتدا روش تحلیل واریانس چند متغیر (M ANOVA) و برای بررسی ابعاد سه گانه اسناد و رابطه آن با جنسیت تحلیل واریانس تک متغیره (A NOVA) بکار رفته است. رابطه پیشرفت تحصیلی و نوع سبک اسنادی را نیز با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیره و تک متغیره مورد بررسی قرار داده ایم. ولی برای بررسی و جستجوی بعدی از ابعاد سه گانه

اسناد که پیشرفت تحصیلی را تا حدی پیش بینی نماید از رگرسیون تحلیل ممیز^۱ استفاده شده است تا از طریق معادله‌ای که از این طریق بدست می‌آید به نتیجه قابل قبول دست یابیم.

در فصل بعد ما به بررسی و تحلیل سؤالات مورد نظر این تحقیق با روش تحلیل واریانس تک متغیره و چند متغیره و رگرسیون، با استفاده از نمرات حاصل از پرسشنامه سبک اسنادی خواهیم پرداخت.

^۱-Discriminant

فصل چهارم: یافته های پژوهش

خلاصه فصل

با توجه به سؤالات تحقیق، رابطه اسناد در دو جنس دختر و پسر از طریق آزمونهای تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) مورد آزمون قرار می گیرد و سپس برای بررسی بیشتر ابعاد سه گانه اسناد از روش تحلیل واریانس تک متغیره (ANOVA) با اثر جنسیت استفاده می شود. برای بررسی رابطه سبک اسنادی و پیشرفت تحصیلی نیز به همین طریق اقدام خواهد شد.

اما برای اینکه بدانیم کدام نوع اسناد، پیشرفت تحصیلی را تا حدی پیش بینی خواهد کرد، روش رگرسیون از نوع تحلیل ممیز بکار رفته است.

الف- یافته های توصیفی

قبل از بررسی و تحلیل و استنباط یافته ها برای نشان دادن یک نمای کلی به بررسی میانگین و انحراف معیار متغیر های سبک پس از موفقیت و شکست در دختران و پسران می پردازیم.

جدول ۴-۱- میانگین و انحراف معیار اسنادهای پس از موفقیت در پسران و دختران

| اسناد جنسیت | پسران | دختران |
|----------------|-------------------|--------------|
| درونی | M=۴/۲۸ SD=۰/۷۸ | ۴/۰۱ ۰/۸۷ |
| پایدار | ۴/۲۱ ۰/۶۹ | ۴/۱۱ ۰/۸۹ |
| کلی | ۴/۰۲ ۱/۰۴ | ۴/۰۳ ۰/۷۸ |

با توجه به مقایسه میانگین ها در جدول (۴-۱) مشاهده می گردد که اسنادهای پس از موفقیت در پسران بیشتر درونی و کمتر کلی است. در صورتیکه در دختران، کمتر درونی و پایدار و بیشتر کلی است.

جدول ۲-۴ میانگین و انحراف معیار اسنادهای پس از شکست در پسران و دختران

| دختران | پسران | اسناد |
|--------|----------|--------|
| | | جنسیت |
| ۴/۰۸ | M=۳/۹۹ | درونی |
| ۰/۸۷ | S.D=۰/۸۵ | |
| ۴/۴۵ | ۴/۱۵ | پایدار |
| ۰/۹۶ | ۰/۸۱ | |
| ۳/۶۸ | ۴/۳۳ | کلی |
| ۰/۸۴ | ۱/۰۸ | |

با توجه به مقایسه میانگین ها در جدول (۲-۴) مشاهده می گردد که اسنادهای پس از شکست در پسران کمتر درونی و پایدار و بیشتر کلی است و اسنادهای پس از شکست در دختران بیشتر درونی و پایدار و کمتر کلی است.

جدول ۳-۴ میانگین و انحراف معیار اسنادهای پس از موفقیت در دانش آموزان با پیشرفت پائین و بالا.

| پیشرفت پائین | پیشرفت بالا | اسناد/ پیشرفت تحصیلی |
|--------------|--------------------|----------------------|
| ۴/۱۲ ۰/۸۵ | M=۴/۸۸ S.D=۰/۶۹ | درونی |
| ۵/۱۲ ۰/۹۱ | ۵/۳۰ ۰/۶۹ | پایدار |
| ۴/۸۳ ۱/۰۲ | ۵/۲۳ ۰/۷۴ | کلی |

با مقایسه میانگین های اسنادهای پس از موفقیت در جدول (۳-۴) مشاهده می گردد که اسنادهای پس از موفقیت در دانش آموزان با پیشرفت بالا بیشتر درونی، پایدار و کلی است. و در دختران بر عکس می باشد.

جدول ۴-۴ میانگین و انحراف معیار اسنادهای پس از شکست در دانش آموزان با پیشرفت بالا و پائین

| پیشرفت پائین | پیشرفت بالا | اسناد/ پیشرفت تحصیلی |
|--------------|--------------------|----------------------|
| ۵/۰۵ ۰/۸۹ | M=۴/۱۲ S.D=۰/۹۶ | درونی |
| ۳/۹۹ ۰/۸۵ | ۴/۰۸ ۰/۸۴ | پایدار |
| ۴/۱۷ ۰/۹۳ | ۳/۸۹ ۱/۰۲ | کلی |

با توجه به میانگین های دو گروه پیشرفت بالا و پائین در جدول ۴-۴ ملاحظه می شود که اسنادهای پس از شکست در دانش آموزان با پیشرفت بالا کمتر درونی و کلی و بیشتر پایدار است و در دانش آموزان با پیشرفت پایین بیشتر درونی و کلی و کمتر پایدار می باشد. ولی با دقت بیشتر دیده می شود که میانگین نمرات در بعد درونی بین دانش آموزان با پیشرفت بالا و پایین تفاوت فاحشی نسبت به ابعاد دیگر دارد.

ب- یافته های تحلیلی

۱- بررسی رابطه ابعاد سه گانه پس از شکست در دختران و پسران

برای بررسی رابطه سه گانه اسناد پس از شکست در دختران و پسران در ابتدا آزمونهای معنی دارای تحلیل واریانس چند متغیره اسنادهای پس از شکست را بر اساس جنسیت از طریق نرم افزار SPSS مورد بررسی قرار می دهیم.

جدول ۴-۵- آزمونهای تحلیل واریانس چند متغیره اسنادهای شکست جنسیت دانش آموزان

| آزمون | مقدار آماره | F | درجه آزادی اثر جنسیت(df) | درجه آزادی خطا(df) | سطح معنی دارای F |
|---------------------|----------------|------|-----------------------------|-----------------------|---------------------|
| پیلایی ^۱ | ۰/۰۳ | ۰/۰۷ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۳۶۴ |
| ویلکز ^۲ | ۰/۰۷ | ۱/۰۷ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۳۶۴ |
| هتلینگ ^۳ | ۰/۰۳۱ | ۱/۰۷ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۳۶۴ |
| روی ^۴ | ۰/۰۳۱ | ۱/۰۷ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۳۶۴ |

با توجه به برون داد مربوط به آزمونهای چند متغیره تحلیل واریانس نشان می دهد که میانگین اسنادهای پس از شکست در دو جنس دختر و پسر تفاوت معنی داری ندارد

۱ Pillai

۲ Wilk's

۳ Hotelling

۴ Roy

($p=0/364$ و $df=3$ و $F=107$) ($\alpha < 0/05$) اما برای بررسی بیشتر در مورد

ابعاد سه گانه اسناد از آزمونهای تک متغیره تحلیل واریانس استفاده می شود.

جدول ۴-۶- آزمون تحلیل واریانس تک متغیری اسنادهای شکست بر اساس

جنسیت دانش آموزان

| اسناد شکست | مجموع مجذورات (ss) | درجه آزادی (df) | میانگین مجذورات (Ms) | F | سطح معنی داری |
|------------|--------------------|-----------------|----------------------|-------|---------------|
| درونی | ۰/۱۲۴ | ۱ | ۰/۱۲۴ | ۰/۱۵۲ | ۰/۰۸۴ |
| پایدار | ۰/۷۸۵ | ۱ | ۰/۷۸۵ | ۱/۱۳۸ | ۰/۲۸۸ |
| کلی | ۲/۷۰ | ۱ | ۲/۷۰ | ۳/۰۵۱ | ۰/۶۹۸ |

همانگونه که در جدول شماره ۴-۶ مشاهده می گردد. مقایسه اسنادهای شکست در سه بعد درونی - بیرونی، پایدار - ناپایدار و کلی - جزئی در بین دختران و پسران معنی دار نیست. به عبارتی تفاوت معنی داری مشاهده نمی شود. چنانچه مشاهده می گردد سطح معنی داری F در سه بعد از آلفای ۰/۰۵ بزرگتر می باشد. ($\alpha < 0/05$)

۲- بررسی رابط ابعاد سه گانه اسناد پس از موفقیت در دختران و پسران

همانند ابعاد سه گانه اسناد پس از شکست ابتدا آزمونهای تحلیل واریانس چند متغیره بوسیله نرم افزار SPSS استخراج شده است.

جدول ۴-۷- آزمونهای تحلیل واریانس چند متغیره اسنادهای موفقیت بر اساس

جنسیت دانش آموزان

| آزمون | مقدار آماره | F | درجه آزادی اثر جنسیت(df) | درجه آزادی خطا(df) | سطح معنی دارای F |
|--------|-------------|-------|-----------------------------|-----------------------|---------------------|
| پیلایی | ۰/۰۱۴ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |
| ویلکز | ۰/۹۸۶ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |
| هتلینگ | ۰/۰۱۴ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |
| روی | ۰/۰۱۴ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |

همانطور که مشاهده می گردد میانگین اسنادهای پس از موفقیت نیز در دو جنس

دختر و پسر با هم تفاوت معنی داری ندارد ($P=۰/۶۹۶$ و $df=۳$ و $df=۱۰۴$ و

$F=۰/۴۸۲$) ($\alpha < 0/05$) برای بررسی بیشتر از آزمونهای تک متغیری استفاده می

شود.

جدول ۴-۸- آزمون تحلیل واریانس تک متغیر اسناد های موفقیت بر اساس

جنسیت دانش آموزان

| اسناد موفقیت | مجموع مجزورات (ss) | درجه آزادی (df) | میانگین مجزورات (Ms) | F | سطح معنی داری F |
|--------------|--------------------|-----------------|----------------------|-------|-----------------|
| درونی | ۰/۵۰۰۰ | ۱ | ۰/۰۰۰۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۷۴ |
| پایدار | ۰/۱۷۱ | ۱ | ۰/۱۷۱ | ۰/۱۹۶ | ۰/۶۵۹ |
| کلی | ۱/۶۵ | ۱ | ۱/۶۵ | ۲/۱۲۰ | ۰/۱۴۸ |

همانگونه که در جدول ۴-۸ مشاهده می شود در میانگین اسنادهای موفقیت نیز

بین دختران و پسران تفاوت معنی دار وجود ندارد. بطوریکه سطوح معنی داری F

در هر سه بعد از آلفای ۰/۰۵ بزرگتر می باشد.

۳- بررسی رابطه سبک اسناد دهی با پیشرفت تحصیلی

برای بررسی این رابطه ابتدا اسنادهای شکست و موفقیت بر اساس گروههای بالا و

پائین از طریق آزمونهای تحلیل واریانس چند متغیره مورد تحقیق قرار گرفت که

به شرح زیر است.

جدول ۴-۹ آزمونهای تحلیل واریانس چند متغیره اسنادهای شکست بر اساس

گروههای با پیشرفت بالا و پائین دانش آموزان

| آزمون | مقدار آماره | F | درجه آزادی | درجه آزادی خطا (df) | سطح معنی داری |
|--------|-------------|-------|------------|---------------------|---------------|
| | | | (df) | | F |
| پیلایی | ۰/۰۴۵ | ۱/۶۴۶ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۱۸۳ |
| ویلکز | ۰/۹۵۵ | ۱/۶۴۶ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۱۸۳ |
| هتلینگ | ۰/۰۴۷ | ۱/۶۴۶ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۱۸۳ |
| روی | ۰/۰۴۷ | ۱/۶۴۶ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۱۸۳ |

جدول ۹-۴- نشان می دهد که در چهار آزمون تحلیل واریانس چند متغیره تفاوتی

بین میانگین گروه با پیشرفت بالا و گروه با پیشرفت پائین وجود ندارد. ($\alpha < 0.05$).

حال ببینیم که در آزمونهای تک متغیره زیر این عدم اختلاف مشاهده می گردد.

جدول ۴-۱۰- آزمون تحلیل واریانس تک متغیری اسنادهای شکست بر اساس گروههای با پیشرفت بالا و پائین.

| اسناد شکست | مجموع مجدورات (ss) | درجه آزادی (df) | میانگین مجدورات (Ms) | F | سطح معنی داری F |
|------------|-----------------------|--------------------|-------------------------|-------|--------------------|
| درونی | ۳/۴۳ | ۱ | ۰/۴۳ | ۴/۱۹۴ | ۰/۰۴۳ |
| پایدار | ۰/۳۳۷ | ۱ | ۰/۳۳۷ | ۰/۴۸۹ | ۰/۴۸۶ |
| کلی | ۰/۰۰۷ | ۱ | ۰/۰۰۷ | ۰/۰۰۸ | ۰/۹۲۹ |

با توجه به جدول شماره ۴-۱۰ میانگین بعد درونی- بیرونی اسنادهای شکست در گروههای با پیشرفت بالا تفاوت معنی داری با گروههای با پیشرفت پائین دارد. ($P=0.043$ ، $df=1$ و $F=4.194$) ولی در ابعاد دیگر اسنادهای شکست این معنی داری وجود ندارد. ($\alpha < 0.05$)

جدول ۴-۱۱- آزمون تحلیل واریانس چند متغیره اسنادهای موفقیت بر اساس

گروههای با پیشرفت بالا و پائین دانش آموزان

| آزمون | مقدار آماره | F | درجه آزادی (df) | درجه آزادی خطا (df) | سطح معنی داری F |
|--------|-------------|-------|-----------------|---------------------|-----------------|
| پیلایی | ۰/۰۱۴ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |
| ویلکز | ۰/۹۸۶ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |
| هتلینگ | ۰/۰۱۴ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |
| روی | ۰/۰۱۴ | ۰/۴۸۲ | ۳ | ۱۰۴ | ۰/۶۹۶ |

با توجه به جدول ۴-۱۱- در چهار آزمون تحلیل واریانس چند متغیره تفاوت معنی

داری در اسنادهای موفقیت بین گروههای با پیشرفت بالا و پائین معنی داری وجود

ندارد. ($\alpha < 0/05$)

جدول ۴-۱۲ آزمون تحلیل واریانس تک متغیره اسنادهای موفقیت بر اساس گروههای با

پیشرفت بالا و پائین

| اسناد شکست | مجموع مجذورات (SS) | درجه آزادی (df) | میانگین مجذورات (Ms) | F | سطح معنی داری F |
|------------|--------------------|-----------------|----------------------|-------|-----------------|
| درونی | ۰/۳۹۳ | ۱ | ۰/۳۹۳ | ۰/۷۳۶ | ۰/۳۹۳ |
| پایدار | ۰/۰۸ | ۱ | ۰/۰۸ | ۱/۲۴ | ۰/۲۶۸ |
| کلی | ۰/۵۵۱ | ۱ | ۰/۵۵۱ | ۰/۷۰۶ | ۰/۴۰۳ |

همانطور که در جدول شماره (۴-۱۲) مشاهده می گردد تفاوت معنی داری در ابعاد

اسناد موفقیت بین گروه پیشرفت بالا و پیشرفت پائین وجود ندارد. ($\alpha < 0.05$)

۳- بررسی پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دو جنس دختر

و پسر با ابعاد سه گانه در موفقیت و شکست.

برای آزمون این قسمت از سؤالات تحقیق روش رگرسیون از نوع تحلیل ممیز

استفاده شده است. شیوه ای که در این نوع رگرسیون استفاده شده است رگرسیون

گام به گام متغیر های پیش بینی شده است که همبستگی دو متغیری معنی داری

با یکدیگر نشان می دهد و به روش ویلکز معروف است. در ابتدا برون داد نرم افزار

SPSS برای روش گام به گام ارائه می گردد.

جدول ۴-۱۳- مقایسه دو گروه پیشرفت بالا و پائین با استفاده از روش گام به گام

در تحلیل ممیز

| P | F | λ | میانگین گروه پیشرفت پائین | میانگین گروه پیشرفت بالا | متغیرهای پیش بین |
|-------|-------|-----------|------------------------------|-----------------------------|------------------|
| ۰/۰۳۳ | ۴/۶۸ | ۰/۹۵۸ | ۴/۴۱ | ۴/۰۲ | شکست درونی |
| ۰/۵۸۹ | ۰/۲۹۴ | ۰/۹۹۷ | ۴/۲۰ | ۴/۲۸ | شکست پایدار |
| ۰/۷۲۵ | ۰/۱۲۴ | ۰/۹۹۹ | ۴/۰۱ | ۳/۹۵ | شکست کلی |
| ۰/۴۰۳ | ۰/۷۰۵ | ۰/۹۹۴ | ۴/۹۰ | ۵/۰۱ | موفقیت درونی |
| ۰/۲۴۱ | ۱/۴۴ | ۰/۹۸۷ | ۵/۰۰۹ | ۵/۲۲ | موفقیت پایدار |
| ۰/۵۳۹ | ۰/۳۸۰ | ۰/۹۹۶ | ۴/۸۹ | ۴/۹۹ | موفقیت کلی |
| ۰/۰۸۷ | ۰/۹۸۸ | ۰/۹۷۳ | ۱/۴۱ | ۱/۵۷ | جنسیت |

با توجه به جدول شماره (۴-۱۳) مشاهده می گردد که لامبدای ویلکز « λ » در متغیر شکست درونی-بیرونی در مقایسه با متغیرهای پیش بین دیگر از مقدار کمتری برخوردار است. این لامبدای کوچک حاکی از تفاوت میانگین های دو گروه پیشرفت بالا و پائین می باشد.

همچنین از طریق رگرسیون هم زمان می توانیم به تابعی دست یابیم که از طریق این تابع تا حدی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نمائیم. اجزاء تابع در جدول (۴-۱۴) آمده است.

جدول ۴-۱۴- ضرایب تابع ممیز متعارف برای متغیر شکست درونی- بیرونی

| تابع | ضریب متغیر در معادله | عدد ثابت |
|------|----------------------|----------|
| ۱ | ۱/۱۱ | -۴/۶۷ |

از طریق جدول ۴-۱۴ معادله زیر بدست می آید.

$$D = 1/11 \text{ (نمره هر فرد در شکست درونی، بیرونی)} - 4/67$$

هر چه مقدار D بیشتر باشد پیشرفت تحصیلی پائین تر خواهد شد، به فرض مثال بر اساس پرسشنامه اسنادی اگر نمره فردی در بعد درونی- بیرونی موقعیت شکست، ۷ باشد. D برابر عدد ۳/۱۰ خواهد شد این فرد در مقابل فردی که نمره بعد درونی- بیرونی موقعیت شکست او، ۲ می شود و دارای $D = -2/45$ می باشد دارای پیشرفت تحصیلی پایین تری است به عبارتی مقدار D بین ۳/۱۰ (پائین ترین پیشرفت تحصیلی) و $-3/56$ (بالا ترین پیشرفت تحصیلی) تغییر می کند. ابعاد سه گانه اسناد در موفقیت با توجه به اینکه لامبدای ویلکز بالا داشته ، وارد معادله نشده و مورد تحلیل قرار نگرفته است به عبارتی هیچ یک از ابعاد اسناد در موفقیت ، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی نمی کند.

همانطور مشاهده گردید از نتایج داده ها و تحلیل داده ها می توان چنین نتیجه گرفت که تفاوت معنی داری در ابعاد سه گانه در دو موقعیت موفقیت و شکست بین دختران و پسران وجود ندارد. بررسی رابطه سبک اسناد و پیشرفت تحصیلی نشان داد که بعد درونی - بیرونی در موقعیت شکست ، تفاوت معنی داری را بین گروه های پیشرفت بالا و پایین ایجاد می کند و می تواند به عنوان یکی از عوامل پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی باشد.

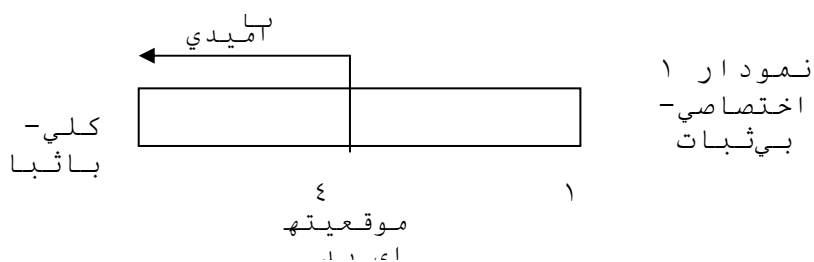
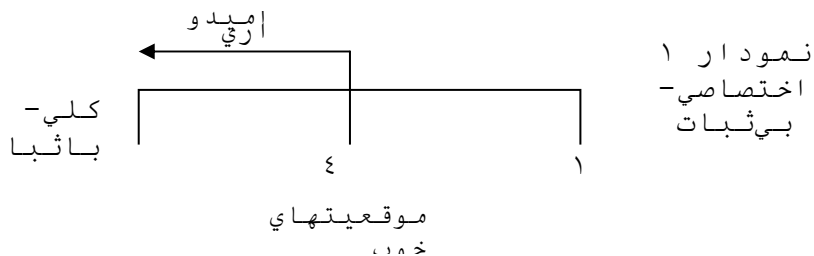
خلاصه آنکه رابطه معنا داری بین ابعاد سه گانه اسناد در موقعیت شکست بین دختران و پسران وجود ندارد، همچنین رابطه معنا داری بین ابعاد سه گانه اسناد در موفقیت بین دو جنس وجود ندارد . رابطه بین اسناد درونی - بیرونی در موقعیت شکست و پیشرفت تحصیلی معنی دار بود و از طریق معادله ای که بدست آورده شد تا حدی می توانیم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را از طریق این بعد پیش بینی نماییم .

یافته های دیگر

با توجه به پرسشنامه سبک اسنادی استفاده شده در این تحقیق ، می توان با استفاده از میانگین نمرات دو بعد ثبات و کلیت ، به میزان امیدواری و ناامیدی افراد دست یافت . بعد ثبات میزان اعتقاد فرد به تغییر پذیری و یا تغییر ناپذیری علل رویدادهای خوب و بد می باشد و بعد کلیت مشخص می کند که یک فرد در زمانیکه موفقیت کسب می کند و یا شکست می خورد ، بیشتر به این باور است که رویداد بر کلیه شرایط زندگی او اثر می گذارد یا تنها بر موردی خاص موثر است. به

طور کلی از طریق این دو بعد می توان میزان انتظار موفقیت فرد را در رویدادهای

خوب و میزان انتظار شکست در آینده فرد را در رویدادهای بد جستجو کرد.



همانطور که نمودارهای ۱، ۲ نشان می دهد، هر گاه آزمودنی موفقیت خود را به عاملی با ثبات و تغییر ناپذیر نسبت دهد و معتقد باشد که این موفقیت در تمامی شرایط زندگی او اثر می گذارد، می توان نتیجه گرفت که وی نسبت به تکرار موفقیتها خوش بین و در نتیجه امیدوار است. به همین ترتیب انتساب شکستها به عوامل با ثبات و اعتقاد به اینکه پی آمدهای بدبر دیگر مسائل زندگی وی موثر خواهد بود فرد بیشتر نا امید نسبت به آینده و در انتظار تکرار شکستها خواهد بود.

جدول ۴-۱۵- میانگین ابعاد ثبات و کلیت در پسران و دختران پس از موفقیت و

تعیین میزان انتظار موفقیت در آینده (امیدواری)

| امیدواری | کلیت | ثبات | جنس |
|----------|-------|-------|-------|
| | | | ابعاد |
| ۵/۱۲ | ۵/۰۰۸ | ۵/۲۳۵ | دختر |
| ۴/۹۹۸ | ۵/۰۳۸ | ۴/۹۵۹ | پسر |

با توجه به جدول شماره ۴-۱۵ مشاهده می گردد که میانگین نمره امیدواری دانش آموزان دختر بیشتر از دانش آموزان پسر می باشد. در نتیجه انتظار موفقیت در آینده در رویدادهای خوب (موفقیت) برای دختران بیشتر از پسران است. به عبارتی امیدواری در دختران در رویدادهای موفقیت بیشتر است.

جدول ۴-۱۶- میانگین ابعاد ثبات و کلیت در پسران و دختران پس از شکست

و انتظار شکست در آینده (ناامیدی)

| ناامیدی | کلیت | ثبات | جنس |
|---------|-------|-------|-------|
| | | | ابعاد |
| ۵/۶۴۱ | ۵/۹۳۶ | ۵/۳۴۶ | دختر |
| ۴/۲۱۹ | ۴/۱۱۲ | ۴/۳۲۶ | پسر |

با توجه به جدول شماره ۴-۱۶ مشاهده می گردد که میانگین نمره ناامیدی دختران پس از شکست بیشتر از پسران می باشد. به عبارتی می توان گفت انتظار

شکست در آینده (ناامیدی) برای دختران در موقعیتهای بد، بیشتر از پسران است

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیقات حاصل با نتایج بعضی از تحقیقات همسویی دارد. کیت تیمونی (۱۹۸۶) به نقل از احدی (۱۳۷۳) به این نتیجه رسید که آزمونی‌هایی که مرکز کنترل درونی دارند از نظر تحصیلی تا حدی موفق ترند ولی اثر این مرکز کنترل برای مردان و زنان تفاوتی ندارد. به عبارتی جنسیت اثری روی موفقیت ندارد. مک هاف و همکاران (۱۹۸۲) بیان کردند که تفاوت اسنادی بین دو جنس دختر و پسر دیده نمی شود. اگر چه در انگیزه پیشرفت بین دختران و پسران تفاوت‌هایی دیده می شود. بیرنهام و کرم (۱۹۹۵) در تحقیق خود که در رابطه با جنسیت و تفاوت‌های قومی و نژادی در اسنادهای علی بود به این نتیجه رسید که اختلاف جنسیتی در اسنادها برای زبانهای خارجه که به طور سنتی به عنوان حوزه زنانه به شمار می رود دیده نمی شود. به عبارتی او به این نتیجه رسید که اختلافات جنسیتی در اسنادها وابسته به ماده درسی است. با توجه به نتایج بدست آمده از تحقیق حاضر می توان گفت مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی، می تواند تأثیر بسزایی بر نگرش دانش آموزان داشته باشد. به عبارتی معلم، مدیران و شاگردان دیگر، می توانند باعث ایجاد نگرش مشابه در دانش آموزان شوند. به بیان دیگر، دانش آموزان می توانند اسناد مشابهی در موفقیت‌ها و شکست‌ها داشته باشند. همچنین موضوع درسی نیز می تواند عامل تفاوت‌های اسنادی بین دو جنس باشد. ولی با توجه به پرسشنامه استفاده شده و موقعیتهای ارائه شده تفاوت اسنادی کمتری را توقع داریم. به

عبارتی جامعه در رابطه با موضوعهای مطرح در پرسشنامه انتظارات مشابهی از افراد دارد در نتیجه تفاوت اسنادی کمتری مشاهده می گردد

در زمینه اسناد و پیشرفت تحصیلی نیز تحقیق حاضر با نتایج برخی تحقیقات همسویی دارد. بطوریکه در نتایج تحقیق هنری، مارتینکو و پیرز (۱۹۹۳) آمده است که بین پیشرفت تحصیلی و سبک اسنادی رابطه معنا داری وجود دارد ولی بین پیشرفت تحصیلی و سبک اسنادی مثبت همبستگی وجود ندارد. فاز یو و پالم (۱۹۹۸) همچنین گفتند که بین پیشرفت تحصیلی و سبک اسنادی همبستگی پایینی وجود دارد. بریج (۲۰۰۱) بیان می کند که از طریق سبک اسنادی نمی توان پیش بینی قابل قبولی از پیشرفت تحصیلی داشت.

سوالی که در اینجا مطرح می شود این است که چرا در بین سبکهای اسنادی منفی فقط بعد درونی- بیرونی رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد؟ تنها دلیلی که می توان اشاره کرد نقص احتمالی در نمونه گیری است.

این تحقیق با بعضی از تحقیقات قبلی نا همسو است. به طوریکه نتایج حاصله از تحقیقات واینر (۱۹۹۴)، و لفولک (۱۹۹۳)، پتروسون و بارات (۱۹۷۸)، احدی (۱۳۷۳)، و بیابانگرد (۱۳۷۰)، با نتایج تحقیق حاضر نا همسو است. تحقیقات مذکور به طور کلی همبستگی مثبتی بین پیشرفت تحصیلی و اسناد در نظر گرفته اند. این تفاوت در نتایج را نیز می توان به نقص احتمالی در نمونه گیری نسبت داد.

محدودیت‌های تحقیق

۱- تحقیق حاضر فقط بر اساس پرسشنامه و روش خود گزارش دهی تنظیم شده است و از روش مصاحبه استفاده نشده است.

۲- موقعیت‌های ارائه شده در پرسشنامه مورد استفاده فرضی بوده و ممکن است تا کنون برای دانش آموزان اتفاق نیفتاده باشد. با تعیین موقعیت‌های واقعی احتمالاً تغییری در نتایج حاصل خواهد شد.

۳- این تحقیق رشته های مختلف تحصیلی را در نظر نگرفته است. به طوریکه ممکن است سبک اسناد بین رشته های مختلف تحصیلی نیز متفاوت باشد.

۴- با توجه به اینکه تحقیق روی دانش آموزان منطقه کرج انجام شده است ، نتایج قابل تعمیم به مناطق دیگر آموزشی نمی باشد.

پیشنهادات

به پژوهشگران علاقمند پیشنهاد می شود:

۱- در صورت امکان جریان تحول اسناد بررسی گردد و در مقاطع سنی مختلف اسنادها مورد تحقیق قرار گیرند

۲- رشته های مختلف تحصیلی مانند ریاضی ، تجربی ، علوم انسانی و فنی حرفه ای و هنرستان در برنامه تحقیق وارد شود و با هم مقایسه گردد.

۳- در زمینه اسناد درمانی و تأثیر آن بر روند پیشرفت تحصیلی تحقیق گردد.

۴- اسناد در حوزه های مردانه (تکالیف مردانه) و حوزه های زنانه (تکالیف زنانه) که با فرهنگ جامعه مورد پژوهش مطابقت دارد ، مورد بررسی قرار گیرد .به

عبارتی بررسی تأثیر فرهنگ بر روی رابطه جنسیت و اسناد مورد پژوهش قرار
گیرد.

۵- در صورت امکان علاوه بر استفاده از پرسشنامه از مصاحبه نیز استفاده شود.

منابع فارسی

- احدی ، حسین .(۱۳۷۳). بررسی اسنادهای علی در دانشجو معلمان دختر و پسر مراکز تربیت معلم مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- بال ، ساموئل .(۱۳۷۳). انگیزش در آموزش و پرورش (ترجمه علی اصغر مسدد). تهران: انتشارات دانشگاه شیراز (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۴).
- بیابانگر ، اسماعیل .(۱۳۷۰). بررسی رابطه بین مفاهیم کنترل و عزت نفس و پیشرفت تحصیلی پسران سال سوم دبیرستان های شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی ، دانشکده روانشناسی .
- سرمد، بازرگان و حجازی. (۱۳۷۹) روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه.
- سیف ، علی اکبر .(۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران : نشر آگاه.
- خداپناهی ، محمد کریم .(۱۳۷۹). انگیزش و هیجان. تهران : نشر سمت.
- خیر ، محمد .(۱۳۷۰). بررسی خودادراکی موفق و ناموفق در بین گروهی از دانش آموزان دوره راهنمایی شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز ، شماره ۱ ، ۲ ، صفحات ۱۴۵ ، ۱۳۰.
- کریمی ، یوسف .(۱۳۷۵). روانشناسی اجتماعی آموزش و پرورش . تهران : نشر ویرایش .

لوک بلار، ژوزه دزیل ولوک لامارش. (۱۳۸۰). روانشناسی اجتماعی (ترجمه حمزه

گنجی). تهران : نشر ساوالان (تاریخ انتشار به زمان اصلی ۱۹۹۹).

منابع انگلیسی

- Abramson , Lyn Y.(1988). Social cognition and clinical Psychology. New york London.
- ABRAMSON , L .Y , Seligman , M..E.P , Teasdale j. (1978). Learned helplessness in humans : critique and reformulation. Journal of abnormal psychology , 87, 49- 47
- Ames , R , Lau , S .(1982). An attributional analysis of student help- Seeking in academic Settings. Journal of educational psychology , 47, 414- 423.
- Bartal , D.(1978). Attribution analysis of Achievement related Behaviour Of Educational research , 48 , 259-271.
- Baron , Robert , A . (1992). Psychology. Allyn , Balon.
- Beyer, s. (1995). Maternal employment and children's academic achievement : Parenting style as mediating variable , 15, 212- 253.
- Beyer , s. , Bowden , E. M.(1997). Gender differences in self- perception's Convergent evidence from three measures of accuracy and bias. Personality and social psychology Bulletin, 23, 157- 172.

- Bayer , S. , Sulvia. (1998- 1999). Gender differences in social Attributions by college student of performance on course examination. Current psychologie , 17, 346- 379.
- Birenbuam , M. , Karamer , K.(1995). attributions for Success and failyre in mathmatics and Language examinations. Juornal of cross- Cultural psychologye, 26, 342- 359.
- Bridges , K. Robert . (2001). Using attributional style to predict academic performance : How dose it Compare to traditional methods ? . Personality and individual difference, 31, 723-730.
- Comer , W.H. (1995). Abnormal psychology . Freedman and Company new york.
- Davison , c.g. , Neal , M.j. (2001) . Abnormal psychology . John wiley, new york.
- Erkut , s. (1983). Exploring sex differences in expectancy, Attribution, and achievement Sex roles, 9,217- 231.
- Fazio , N.M. , palm , L.J. (1998). Attributional style depression and grade point averages of college student . psychological rerports , 83, 159- 162.
- Fisk , S.T, Taylor , S.E. (1984). Social cognition. Maddison , wasley.

- Fyans , j.R.(1980). Achievement motivation: Resent trends in theory and research.
- Henry , j.w , Martinko , M . J. Pierce , M. A. (1993). Attributional style as prediction of success in a first Computer Science course. Computer in human behaviour , 9, 341- 352.
- Hewstone , M. , strobe , W. , codol , j. and stephenson , G.M. (1993). Introduction to social psychology. Blackwell.
- Houston , D. M. (1994). Gloomy but Smarter : the academic Consequences of attributional style. British Journal of social psychology, 33, 433- 441.
- Ickes , w. and layden , W.A. (1978). Attributional style. New directions in attribution research , 2, 119- 152.
- Malim , T. (2000). Social psychology. Macmillan.
- Mchugh , M.C , Frieze , I. H. & Hanusa , B. H. (1982). Attributions and sex differences in achievement: Problems and new perspectives. Sex roles , 8 , 767- 779.
- Peterson , C. , Barratt , L.C. (1978). Explanatory style academic performance among university Freshman. Journal of personality and social psychology , 53, 603- 607.
- Sabini , W.W . (1992). Social psychology . New york , London.

- Steele , C.M. (1997) . A threate the air: How streotypes snape Intellectual Identity and performance . Americances psychologist, 52, 613- 629.
- Swim , J. K. and Sanna , L. J. (1996). He's skilled , sh's locky: a meta analysis of observer's attributions for women's and mem's Success and failures. Personality and social psychology Bulletin, 22, 507- 517.
- Tennen , H. & Herzberger , S. (1985). Attributional style questionnaire. Test critiques , 4, 20- 30.
- Themes and variation. (1997). Psychology .Wayne weiten santa clara university.
- Travis , C. B. , phillippi , T. B.& Henley,T.B. (1991). Gender and causal attributions for mastery , personal and interpersonaL events. Psychology of women Quarterlly , 15. 233- 249.
- Watkins , David , Gutierrez , Myrna. (1990). Cousal relationships among self- concept , Attributions , and Achievement in fillipino students. Journal of social psychology, 130, 2-7.
- Weiner , B. (1979). A thory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational psychology , 71, 3-25.

- Weiner , B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving . Review of educational resarch , 74, 557- 573.
- Woolfolk , A.E .(1993). Educational Psychology Boston , Allyn and Bacom.

پیوست‌ها

فهرست منابع

فصل اول