



بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان فارسی زبان ادبیات انگلیسی بر پایه نظریه انتساب وینر^۱

محبوبه یزدان پناه^۲، سمیرا حسنی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۹

چکیده

پژوهشگران روان‌شناسی شناختی معتقدند باورهای دانشجویان در مورد عوامل موفقیت و شکست، به طور گسترده بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است. پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از نگرشی کیفی، به بررسی و مقایسه عواملی پرداخته‌است که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبانی خارجی، موفقیت و شکست تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند. همچنین، مقاله حاضر ارتباط این عوامل را با پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌است تا به پرسش پژوهش پاسخ‌دهد؛ اینکه چه ارتباطی میان عواملی که زبان‌آموزان ایرانی موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند و پیشرفت تحصیلی آن‌ها وجود دارد؟ از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۴۰ دانشجوی سال سوم و چهارم دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی، عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند. با بهره‌گیری از روش مقایسه پوسته و الگوی رمزگذاری نظریه داده‌محور، عوامل انتسابی دانشجویان در دو مجموعه اصلی عوامل

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.34024.1954

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه حضرت نرجس (س)، رفسنجان،

ایران (نویسنده مسئول)؛ m.yazdanpanah@narjesrafsanjan.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار بخش زبان‌های خارجی، دانشگاه غیرانتفاعی کرمان، کرمان،

ایران؛ dr.shassani@kermanihe.ac.ir

درون فردی و عوامل برون فردی دسته بندی شدند. در این راستا، پنج عامل شامل توانایی، تلاش، میزان علاقه به درس ها، انتخاب آگاهانه و اشتیاق به یادگیری، به عنوان زیرمجموعه شاخص اصلی عوامل درون فردی و هفت عامل شامل سختی آزمون، شانس، مدت زمان مطالعه، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی، اجبار خانواده و ماهیت درس ها، به عنوان زیرمجموعه شاخص اصلی عوامل برون فردی به دست آمدند. یافته ها نشان داد که شرکت کنندگان موفق پژوهش، موفقیت تحصیلی خود را به عوامل درون فردی نسبت می دهند؛ در حالی که شرکت کنندگان ناموفق، شکست تحصیلی خود را با عوامل برون فردی مرتبط می دانستند. یافته های پژوهش حاضر، کاربردهای آموزشی بسیاری برای استادها و دانشجویان به همراه دارد.

واژه های کلیدی: عوامل متناسب به پیشرفت تحصیلی، عوامل درون فردی، عوامل برون فردی، نظریه انتساب وینر، دانشجویان فارسی زبان

۱. مقدمه

برای نظام آموزشی همواره این پرسش مطرح بوده است که چرا بر پایه سنجشی که توسط سازمان ها و مؤسسات آموزشی انجام می شود، برخی دانشجویان دستاوردهای تحصیلی چشمگیری دارند، ولی این موضوع در مورد دیگر دانشجویان صدق نمی کند. همچنین، دانشجویان نیز پیوسته در جست و جوی دلیل های رفتار خود و دیگران هستند تا به چرایی رفتار و یافته های آنها پی ببرند. بحث و گفت و گو در میان روان شناسان شناختی در پیوند با این موضوع، به یافته های منتهی شده است که بیان می کند باورهای دانشجویان در مورد احتمالات و عوامل موفقیت و شکست به طور گسترده در پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر گذار است (Williams et al., 2004; Williams et al., 2001). از این دیدگاه، هنگامی که دانشجویان موفقیت را تجربه می کنند و توانایی یا تلاش خود را به آن نسبت می دهند، به احتمال بالا باور دارند که توانایی و تلاش مهم ترین عوامل موفقیت هستند (Suárez, 2004).

نظریه انتساب^۱ ابتدا به وسیله هیدر در سال ۱۹۵۸ ارائه شد. بر پایه نظریه هیدر (Heider, 1958)، انسان ها رفتارهای خود را به طور معمول یا به عوامل درونی و یا به عوامل بیرونی نسبت می دهند. این نظریه در سال ۱۹۸۵ به وسیله وینر به تکامل رسید. بر مبنای نظریه وی، موفقیت یا شکست در برنامه های آموزشی به سه دسته از ویژگی های فرد مربوط می شود (Weiner, 1985). نخست، انسان ها به سبب عوامل درون فردی که از درون خود انسان ها یا به

^۱ attribution theory

سبب عوامل برون فردی که از محیط پیرامون‌شان نشأت می‌گیرد، موفق می‌شوند یا شکست می‌خورند. دوم، عوامل موفقیت و شکست یا ثابت هستند و یا قابل تغییر. سوم، عوامل موفقیت و شکست یا قابل کنترل هستند و یا غیر قابل کنترل.

پژوهش‌های بسیاری در ایران در زمینه ارتباط میان عوامل انتسابی و پیشرفت تحصیلی در میان دانش آموزان، فراگیران زبان انگلیسی در مؤسسه‌های خصوصی و در کلاس‌های آمادگی زبان انگلیسی برای دانشجویان رشته‌های غیر از زبان انگلیسی انجام شده‌است. یافته‌های بیشتر این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراگیران زبان انگلیسی موفقیت خود را به عوامل درون فردی چون تلاش نسبت داده‌اند و شکست خود را به عوامل برون فردی منسوب کرده‌اند (eg., Yaghoubi, 2011; Hashemi & Zabihi, 2011; Pishghadam & Zabihi, 2011; Rasouli, 2015). با این وجود، تاکنون پژوهشی در زمینه ارتباط میان عوامل انتسابی و پیشرفت تحصیلی بر روی دانشجویان دانشگاهی رشته زبان انگلیسی در ایران انجام نگرفته‌است. از این رو، مقاله حاضر بر آن است تا عواملی که دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی، موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند، مشخص نماید. دومین هدف پژوهش این است که تفاوت میان زبان آموزان ایرانی موفق و ناموفق از جنبه انتساب عوامل به عملکرد تحصیلی را بررسی نماید.

پژوهشگر، مبتنی بر هدف پژوهش، به دنبال یافتن پاسخ به این پرسش‌ها بود: نخست اینکه، بنا بر نظریه انتساب وینر، زبان آموزان ایرانی چه عواملی را به موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی خود نسبت می‌دهند؟ دوم آنکه، چه تفاوتی میان زبان آموزان ایرانی موفق و ناموفق در انتساب عوامل به عملکرد تحصیلی وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که نظریه انتساب را به حیطة مطالعه عملکرد تحصیلی دانشجویان وارد نموده و به کار برده‌اند، از دهه ۱۹۷۰ آغاز شدند و از میان عوامل مرتبط با نتایج تحصیلی، توانایی (درون فردی، پایدار)، تلاش (درون فردی، ناپایدار)، سختی آزمون (برون فردی، پایدار) و شانس (برون فردی، ناپایدار) بیشترین توجه را در پژوهش‌های تجربی دریافت کردند (Weiner, 1985). برای نمونه، یکی از نخستین پژوهش‌هایی که در این زمینه به وسیله آرکین و مارویاما (Arkin & Maruyama, 1979) انجام شد، نشان داد انسان‌ها تعصبی خودآموخته در مورد عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی نشان می‌دهند: «انسان‌ها توانایی و تلاش را در موفقیت تحصیلی خود بیشتر دخیل می‌دانند تا در شکست‌شان. در حالی که بیشتر انسان‌های شکست خورده عوامل برون فردی مانند سختی آزمون را سبب شکست خود می‌دانند.» (Arkin & Maruyama, 1979, p. 85).

در پژوهشی که در سال ۲۰۲۱ به وسیله زعفرانی و همکاران (Zaferani et al., 2021) انجام شد، تأثیر عوامل اضطراب، کمال‌گرایی و انگیزه بر یادگیری زبان دوم زبان‌آموزان یک مؤسسه خصوصی آموزش زبان مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که اضطراب که عاملی درون‌فردی است، هویت فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در نتیجه، با پایین آوردن اعتمادبه‌نفس فراگیران، یادگیری آن‌ها را کاهش می‌دهد.

در سال ۲۰۲۰، پژوهشی به وسیله کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) انجام شد تا عوامل انتسابی دانشجویان رشته‌های علوم پایه را بررسی کند و ارتباط میان عوامل انتسابی دانشجویان موفق و ناموفق با نمره‌های آزمون‌های آن‌ها در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد را مشخص نماید. یافته‌های پژوهش نشان داد که رابطه معناداری میان عوامل انتسابی دانشجویان موفق و ناموفق و نمره‌های آزمون‌های آن‌ها وجود دارد؛ به این ترتیب که دانشجویان موفق، موفقیت خود را اغلب به عوامل قابل کنترل، پایدار و درون‌فردی نسبت می‌دهند و دانشجویان ناموفق، تلاش ناکافی و عدم توانایی را مهم‌ترین عوامل شکست خود اعلام می‌کنند. لی و هال (Lee & Hall, 2020) در پژوهشی کیفی و مبتنی بر نظریه انتساب وینر، روابط میان بهانه‌جویی در درس خواندن دانشجویان کانادایی سال اول دانشگاه، عوامل توجیهی و انتسابی آن‌ها برای تعلل و همچنین، احساسات آن‌ها در رابطه با تعلل در درس خواندن را بررسی نمودند. یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشجویان، بهانه‌جویی در درس خواندن را بیشتر از هر چیزی به عوامل پایدار و درون‌فردی نسبت می‌دهند و عوامل قابل کنترل را سبب بهانه‌جویی در درس خواندن نمی‌دانند. افزون بر این، دانشجویانی که بهانه‌جویی در درس خواندن را به عوامل درون‌فردی نسبت می‌دهند، احساسات منفی بیشتری نشان می‌دهند.

محمودی و کرم‌پور (Mahmoodi & Karampour, 2019)، ارتباط میان عوامل انتسابی در فراگیری زبان خارجی و عملکرد گفتاری فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبانی خارجی بررسی نمودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش، ۲۰۲ فراگیر سطح متوسط زبان انگلیسی در مؤسسه‌هایی خصوصی از سه استان همدان، گلستان و خوزستان بودند. پژوهشگران این پژوهش به این نتیجه دست یافتند که هم فراگیران موفق و هم فراگیران ناموفق زبان انگلیسی موفقیت‌ها و شکست‌های خود را در زمینه پیشرفت گفتاری زبان دوم، به عوامل درون‌فردی نسبت می‌دادند.

در بررسی که به وسیله لین و همکاران (Lin et al., 2016) با هدف مشخص کردن عواملی که دانشجویان تایوانی آن‌ها را مؤثرترین پدیدآورندگان عملکرد تحصیلی خود می‌دانند، انجام شد، دانشجویان موفق دیدگاه‌های مثبتی در پیوند با استاد‌های خود بیان می‌کردند. همچنین آن‌ها به

درس های رشته خود علاقه مند بودند و زمان بسیاری را به مطالعه درسی اختصاص می دادند. بیشتر دانشجویان ناموفق، شکست خود را به کمبود زمان برای مطالعه مربوط می دانستند؛ همچنین، دانشجویان ناموفق بیان نمودند که به درس های خود بسیار علاقه مند نبوده اند و استاد های آنها نتوانسته اند آنها را علاقه مند سازند. آنها زمان بسیاری را صرف انجام تکالیف درسی نمی کردند، چون مجبور بودند به صورت نیمه وقت کار کنند تا بتوانند هزینه های خود را پرداخت نمایند. شمار بسیار اندکی از شرکت کنندگان ناموفق از عدم توانایی خود به عنوان عامل شکست شان در آزمون ها یاد کردند و این شمار بسیار اندک نیز یا عدم توانایی خود را به کیفیت پایین تدریس ارتباط داده و یا ادعا می کردند که خانواده های شان آنها را مجبور به ادامه تحصیل در این رشته کرده اند. تعداد کمی از ناموفق ها نیز مدعی بودند که روش های تدریس نامناسب بوده اند و در نتیجه، در تشویق آنها به یادگیری مؤثر نبوده اند.

در پژوهشی دیگر، محمدی و شریفی فر (Mohammadi & Sharififar, 2016) عواملی را که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبانی خارجی به موفقیت ها و شکست های خود در فرآیند فراگیری زبان انگلیسی نسبت می دادند، در مؤسسه های مختلف خصوصی کرمان و مشهد مورد بررسی قرار دادند. پژوهشگران این بررسی به این نتیجه دست یافتند که فراگیران زبان انگلیسی موفقیت و شکست در یادگیری زبان را هم به عوامل درون فردی و هم به عوامل برون فردی نسبت می دادند؛ با این وجود، بیشتر شرکت کنندگان پژوهش طی فراگیری زبان انگلیسی، گرایشی به انتساب عملکرد خود به عوامل برون فردی نشان می دادند.

در سال ۲۰۱۲، اسلامی راسخ و همکاران (Eslami Rasekh et al., 2012) فراگیران زبان انگلیسی را در مؤسسه های خصوصی مورد بررسی قرار دادند. پژوهشگران هیچ رابطه معنادار مثبت یا منفی میان عوامل انتسابی شرکت کنندگان پژوهش و دانش ارتباط گفتاری خودجوش نیافتند. پیشقدم و معتکف (Pishghadam & Motakef, 2012) پژوهشی انجام دادند تا عواملی را که فراگیران زبان انگلیسی در دبیرستان ها موفقیت و شکست خود را به آن نسبت می دادند، جست و جو نمایند و همچنین، تفاوت های جنسیتی در انتساب عوامل به عملکرد تحصیلی را مشخص نمایند. یافته های این پژوهش نشان داد که انگیزه درونی، مهم ترین عامل انتسابی است و جنسیت نقشی در انتساب عوامل ندارد.

شاهین کارکاس (Shahinkarakas, 2011) عواملی را که در طی یادگیری زبان انگلیسی در موفقیت و شکست دانشجویان جوان ترکیه تأثیرگذار هستند با تمرکز بر نقش عواملی که این دانشجویان خود به آنها باور داشتند را بررسی نمودند. یافته های پژوهش نشان داد که

شرکت کنندگان هم موفقیت و هم شکست را تا اندازه بسیاری به عوامل درون فردی و ناپایدار مربوط می‌دانستند و تلاش، از نظر دانشجویان زبان انگلیسی، مهم‌ترین عامل موفقیت و شکست بود.

باتوجه به پیشینه پژوهش، مطالعاتی که در زمینه انتساب عوامل به پیشرفت تحصیلی به وسیله دانشجویان دانشگاهی رشته‌های مختلف از جمله زبان انگلیسی در دیگر کشورها انجام گرفته‌است، بیانگر این مهم هستند که باورهای دانشجویان دانشگاهی در پیوند با عوامل موفقیت و شکست به طور گسترده در پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است و با توجه به این موضوع که پژوهش‌هایی که در ایران ارتباط میان عوامل انتسابی و عملکرد تحصیلی را بررسی نموده‌اند، همه در میان دانش‌آموزان، فراگیران زبان انگلیسی در مؤسسه‌های خصوصی و در کلاس‌های زبان انگلیسی برای دانشجویان رشته‌های غیر از زبان انگلیسی انجام شده‌اند (eg., Mahmoodi & Karampour, 2019; Mohammadi & Sharififar, 2016; Eslami Rasekh et al., 2012; Pishghadam & Motakef, 2012) و تاکنون، پژوهشی در این زمینه، در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی در ایران انجام نشده‌است. پژوهش پیش‌رو به بررسی این مسئله در میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی در ایران می‌پردازد.

در پژوهشی که به وسیله راسل (Rusel, 1982) انجام شد، مشخص شد که چارچوب‌های نظری معمول انتساب، اجازه شناخت همه عواملی را که دانشجویان موفقیت و شکست خود را به آن‌ها نسبت داده، نمی‌دهند. دانشجویان برای موفقیت و شکست درباره مسائل تحصیلی، عوامل درون فردی و برون فردی مختلفی را بیان می‌کنند که نیاز است مورد پژوهش و بررسی بیشتری قرار گیرند. بنابراین، بهتر است که پژوهشگر عوامل مرتبط را محدود به آن‌چه خود به آن شناخت دارد، ننماید تا این فرصت به دانشجویان داده شود که عوامل شناخته‌شده به وسیله خود و نیز تجربیات خود در پیوند با آن عوامل را بیان کنند. به بیان دیگر، پژوهش حاضر بر آن است تا بر خلاف پژوهش‌های پیشین، از محدود نمودن عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی به چند شاخص محدود شناخته‌شده از طریق چارچوب‌های نظری خودداری کند. این مقاله می‌کوشد تا با آشکار شدن همه عوامل منتسب به موفقیت و شکست تحصیلی توسط دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی که پیش‌تر نیز پژوهشی در این زمینه با آن‌ها انجام نشده‌است، بتواند یافته‌های جامع‌تر و واقع‌بینانه‌تری را در اختیار استادان دانشگاه قرار دهد. هنگامی که استادان، اطلاعات جامع‌تری از عوامل انتسابی دانشجویان و باورها و تفکرات آن‌ها در این زمینه داشته باشند، این امکان برای آن‌ها وجود خواهد داشت که در پیوند با باورهای دانشجویان خود و سبک انتسابی آن‌ها کار کرده و تغییرات مثبت ایجاد کنند تا دانشجویان قادر شوند عملکرد تحصیلی خود را پیشرفت دهند.

بنابراین، این پژوهش باورهای زبان آموزان ایرانی در مورد عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی را با الهام از نظریه انتساب وینر (Weiner, 2010; Weiner, 2008; Weiner, 1985) و اما، نه فقط در محدوده عوامل معرفی شده توسط این نظریه، بررسی می کند.

۳. چارچوب نظری پژوهش

نظریه انتساب وینر (Weiner, 2010) از تمامی نظریه های انتساب مطرح شده جامع تر و کامل تر است و به همین جهت، این نظریه چارچوب نظری بیشتر پژوهشگران در گستره روان شناسی آموزش باقی مانده است. پژوهش حاضر نیز، به منظور دست یابی به هدف پژوهش، از نظریه انتساب وینر (همان) الهام گرفته ولی به منظور شناسایی عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی که از نظر دانشجویان اهمیت واقعی دارند، بررسی را به عوامل ارائه شده در این نظریه محدود نمی نماید. زیرا دانشجویان شکست ها و نمره های پائین خود را نتیجه عوامل مختلف درونی و بیرونی می دانند که نیازمند پژوهش و بررسی هستند.

بر پایه نظریه وینر (Weiner, 2010)، افراد برای پیش بینی و تفسیر رخدادها و رفتارهای هدفمند از فاکتورهای عاملی بهره می برند. وینر (همان)، چهار عامل را که مربوط به موفقیت یا شکست تحصیلی در فضای آموزشی هستند، تعریف نمود:

توانایی، سختی آزمون، تلاش و شانس. احتمالاً، تلاش مهم ترین عاملی است که دانشجویان می توانند کنترل زیادی بر آن داشته باشند؛ زیرا عاملی درون فردی و قابل تغییر (ناپایدار) است. سختی آزمون یک عامل برون فردی و ناپایدار است که مشخصاً خارج از کنترل دانشجو است. اگرچه توانایی یک عامل نسبتاً درون فردی است، دانشجو کنترل زیادی بر آن ندارد؛ چرا که عاملی پایدار است که به آسانی قابل تغییر نیست. شانس یک عامل برون فردی و ناپایدار است و بنابراین دانشجو کنترلی بر آن ندارد (Weiner, 2010, p. 30).

به باور وینر (Weiner, 1985)، میزان تلاشی که دانش آموزان و دانشجویان برای انجام تکالیف خود می کنند را می توان با علم به اینکه موفقیت ها و شکست هایشان را به چه عواملی مرتبط می دانند، پیش بینی کرد. همچنین، بسیاری از پژوهشگرانی که پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده بودند، این نتیجه را گزارش کردند که سبک انتسابی افراد یکی از قوی ترین پیشگویان پیشرفت تحصیلی آن ها است (Batool et al., 2012; Abiodun & Owoyele, 2011; Boruchovitch, 2004).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تلاش برای دوباره شکل دادن به باورها در مورد عوامل انتسابی می‌تواند به از میان برداشتن چرخهٔ انتقاد از خود و خودسرزنی کمک کند و در نتیجه، از ناکامی بیشتر یا رفتاری که منتهی به شکست می‌شود، جلوگیری نماید (Wilson et al., 2002). هلر و زیگلر (Heller & Ziegler, 2000) نیز، در پژوهشی که در مورد آموزش دوبارهٔ عوامل انتسابی به دانشجویان رشتهٔ فیزیک داشتند، دریافتند که با تغییر دادن سبک انتسابی دانشجویان، آن‌ها قادرند دستاوردهای تحصیلی خود را افزایش دهند. در همین راستا، بررسی حاضر به بررسی این موارد می‌پردازد: عواملی که دانشجویان رشتهٔ زبان انگلیسی نتایج تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دهند؛ و کمکی که مدرسان و اساتید ممکن است بتوانند در این راستا به دانشجویان خود کنند تا با تغییر باور آن‌ها در مورد عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی‌شان ارتقاء یابد.

۳.۱. روش پژوهش

پژوهش حاضر، به منظور بررسی مسئلهٔ بیان‌شده، از روش تحقیق کیفی - توصیفی بهره گرفت. به بیان دیگر، این مطالعه، با استفاده از مصاحبه، انواع عوامل متناسب به عملکرد تحصیلی توسط دانشجویان گرایش زبان و ادبیات انگلیسی را جستجو و ماهیت ارتباط این عوامل انتسابی با موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان را بررسی می‌کند؛ زیرا مصاحبه می‌تواند تصویر گسترده‌تر، روشن‌تر و دقیق‌تری از نظرات و دلایل دانشجویان ارائه دهد.

نظریهٔ وینر، نظریه‌ای روان‌شناختی است و پرسش‌هایی که بر پایهٔ این نظریه طراحی و نگاشته می‌شوند، ماهیت روان‌شناختی دارند. از این رو، بسیاری از پرسش‌ها بایستی در نتیجهٔ پاسخ شرکت‌کنندگان پژوهش به پرسش‌های پیشین ایجاد شوند. از این رو، مصاحبه مناسب‌ترین روش برای این پژوهش بود. پرسش‌های مصاحبه مبتنی بر چهار عامل انتساب درون‌فردی و برون‌فردی ارائه شده در این نظریه و همچنین عوامل دیگری که از پاسخ مصاحبه‌شوندگان به پرسش‌ها به دست می‌آید، نگاشته و مطرح شدند. در روش‌های قدیمی ارزیابی عوامل انتسابی، پژوهشگران عموماً شاخص‌هایی که شرکت‌کنندگان عملکرد تحصیلی خود را به آن‌ها نسبت می‌دادند را با عوامل انتسابی که وینر (Weiner, 2010) آن‌ها را توصیف کرده‌است، معادل‌سازی می‌کردند. به بیانی، آن روش‌ها شاخص‌های معرفی شده به عنوان عوامل انتسابی را با عوامل انتسابی شناسایی شده توسط پژوهشگر یکسان فرض می‌کردند، در صورتی که راسل (Russel, 1982) این امر را مشکل ساز دانسته‌است، زیرا این حقیقت که مفهوم یک شاخص می‌تواند از دید هر شخص و نیز در موقعیت‌های مختلف، متفاوت باشد را در نظر نگرفته‌است. بنابراین، در این پژوهش، برای اینکه شرکت‌کنندگان عواملی را که باور دارند بیشترین تأثیر را در یافته‌های آزمون‌های آن‌ها دارند،

بیان کنند، به جای روبه‌رو ساختن شرکت کنندگان با گزینه‌های ازپیش تعیین شده مانند تلاش و توانایی، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ که انعطاف‌پذیری بسیاری دارد و دربرگیرنده پرسش‌هایی با پاسخ‌های محدود نشده است، بهره گرفته شد.

برای اطمینان از درستی و نادرستی داده‌های گردآوری شده با استفاده از مصاحبه، پژوهشگران اعتبار محتوایی^۲ مصاحبه را مورد ارزیابی قرار دادند. به این صورت که پس از تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، پرسش‌های مصاحبه و چگونگی تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله سه متخصص که هر سه دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی بودند و تجربه بسیاری در زمینه پژوهش‌های کیفی دارند، مشاهده شد. هر سه متخصص، مصاحبه را از نظر در بردارندگی ویژگی‌های لازم ابزارهای پژوهش کیفی از قبیل اعتبار^۳، روایی^۴ و عینیت^۵ بوده بررسی کرده و دیدگاه‌های یک‌دیگر را تأیید نمودند. در نتیجه، پژوهشگران از روایی، اعتبار و عینیت داده‌ها اطمینان به دست آوردند.

۳.۱.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان این پژوهش، ۴۰ دانشجو در رشته زبان انگلیسی، گرایش ادبیات انگلیسی دانشگاه سراسری کرمان بودند که با بهره‌گیری از نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند؛ زیرا از آن جهت که همه دانشجویان مجوز ضبط شدن صحبت‌هایشان را در طی مصاحبه به پژوهشگر نمی‌دادند، انجام نمونه‌گیری تصادفی ممکن نبود. اطلاعات مربوط به شرکت کنندگان در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: اطلاعات تکمیلی شرکت کنندگان

تعداد کل شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد شرکت کنندگان	تعداد محدود سنی
۴۰	سال سوم	سال چهارم	دختر	پسر	شرکت کنندگان
۲۰	۲۰	۲۵	۱۵	۳۲-۲۱	شرکت کنندگان

¹ semi-structured interview

² content validity

³ credibility

⁴ dependability

⁵ confirmability

۳.۱.۲. ابزار پژوهش

ابزاری که برای بررسی عوامل نسبت داده توسط دانشجویان به موفقیت‌ها و شکست‌ها به کار گرفته شد، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که پژوهشگر با شرکت کنندگان مطالعه انجام داد. ابتدا، نگارندگان با مطالعه و بررسی پیشینه پژوهش، پرسش‌های بسیاری را بر مبنای عوامل انتسابی معرفی شده در نظریه وینر طراحی نمودند. سپس، با بررسی‌های پیشینی که چارچوب نظری آن‌ها، همسو با نظریه وینر (Weiner, 2010) بوده و با توجه به عواملی که از تجزیه و تحلیل یافته‌های آن بررسی‌ها به دست آمد، پرسش‌هایی را به نگارش درآوردند. سپس از میان این پرسش‌ها، برخی را برای انجام مصاحبه برگزیدند. مصاحبه به آن پرسش‌ها محدود نشد و هنگام مصاحبه، بر مبنای پاسخ شرکت کنندگان به پرسش‌های از پیش تعیین شده و پدیدارگشتن عوامل انتسابی کشف نشده در پژوهش‌های پیشین، پرسش‌های دیگری نیز از آن‌ها پرسیده شد. معدل نیم‌سال پایانی به عنوان میزان پیشرفت تحصیلی شرکت کنندگان برای انجام پژوهش به کار گرفته شد.

پرسش‌های مصاحبه پیرامون سه محور اصلی زیر طراحی و نگاشته شدند: نخست، میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود و به دروس انتخاب شده در نیم‌سال تحصیلی مورد نظر؛ دوم، دیدگاه‌های دانشجویان در مورد تدریس استادها؛ سوم، سایر دلایل احتمالی دانشجویان برای موفقیت یا شکست در آزمون‌ها

۳.۱.۳. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

فرآیند انجام مصاحبه‌ها از اوایل بهمن ماه سال ۱۳۹۸ آغاز شد و در اوایل اسفندماه به پایان رسید. سی و پنج شرکت کننده به صورت حضوری مصاحبه شدند و پنج شرکت کننده به صورت برخط با استفاده از نرم‌افزار اسکایپ^۱ و به صورت شفاهی مورد مصاحبه قرار گرفتند. پرسش‌های مصاحبه به زبان انگلیسی طراحی و نگاشته شدند اما برای گفتمان بهتر و سهولت در بیان نظرات، به مصاحبه‌شوندگان اجازه داده شد که اگر لازم دیدند از زبان مادری خود که فارسی بود نیز بهره گیرند. همه مصاحبه‌ها ضبط شدند و برای تجزیه و تحلیل، اطلاعات گردآوری شده با استفاده از آن‌ها مستقیماً پیاده‌سازی شدند تا از تأثیر عوامل دیگر بر روی آن‌ها جلوگیری شود. برای شرکت کنندگانی که معدل‌های بالا داشتند، رمز «م» (موفق) و برای شرکت کنندگانی که معدل‌های پایین داشتند، رمز «ن» (ناموفق) در نظر گرفته شد.

پژوهشگر در مرحله پسین، داده‌ها را مورد بررسی قرار داد و اطلاعات لازم یادداشت شدند.

^۱ Skype

سپس، داده‌های خام را رمزگذاری نمود تا با بهره‌گیری از روش مقایسه پیوسته^۱ و الگوی رمزگذاری نظریه داده‌محور^۲ که شامل رمزگذاری باز^۳، رمزگذاری محوری^۴ و رمزگذاری گزینشی^۵ است (Ary et al., 2014)، موضوعات اصلی^۶ را مشخص نماید. موضوع‌های اصلی و زیرمجموعات وابسته به آن‌ها در جدول (۲) نشان داده شده‌است.

جدول ۲: موضوعات اصلی و زیرمجموعات وابسته به موضوعات اصلی

نوع موضوع اصلی (گروه عامل)

درون فردی	برون فردی
توانایی یادگیری	سختی آزمون
تلاش	شانس
میزان علاقه به دروس	مدت زمان مطالعه
انتخاب آگاهانه	کیفیت تدریس
اشتیاق به یادگیری	شرایط فردی و خانوادگی
	اجبار خانواده
	ماهیت دروس

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های به دست آمده از رونوشت‌های مصاحبه در مورد ۹ زیرمجموعه عوامل در انتساب موفقیت و شکست مطرح می‌شوند و در مورد دانشجویانی که معدل‌های بالا و دانشجویانی که معدل‌های پایین دارند، مقایسه می‌شوند. سپس، دو مجموعه اصلی (عوامل درون فردی و عوامل برون فردی) برای این زیرمجموعه‌ها معرفی می‌شوند و در پیوند با تعیین عوامل موفقیت و شکست توسط دانشجویان مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند. نه زیرمجموعه شامل توانایی یادگیری، تلاش، میزان علاقه به دروس، سختی آزمون، شانس، مدت زمان مطالعه، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی و اجبار خانواده، که همه در دو مجموعه عوامل درون فردی و برون فردی معرفی شده توسط نظریه وینر (Weiner, 2010) قرار می‌گیرند، با استفاده از نظریه داده‌محور

¹ constant comparative method

² coding paradigms of grounded theory

³ open coding

⁴ axial coding

⁵ selective coding

⁶ themes

مورد تحلیل قرار گرفتند تا دانشجویان موفق و ناموفق از نظر عوامل منتسب به موفقیت و شکست مقایسه شوند. همان گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، سه زیرمجموعهٔ کم‌تکرار انتخاب آگاهانه، اشتیاق به یادگیری و ماهیت دروس نیز در تجزیه و تحلیل داده‌ها پدیدار شدند که با توجه به محدودیت فضا در این گزارش، امکان تشریح تفصیلی یافته‌ها در پیوند با آن‌ها وجود ندارد. در بخش‌های پسین، شواهد انتساب موفقیت و شکست به عوامل آن‌ها توسط دانشجویان موفق و ناموفق ارائه شده و دانشجویان موفق و ناموفق با توجه به زیرمجموعه‌ها، مورد مقایسه قرار خواهند گرفت.

۴. ۱. عوامل درون‌فردی

۴. ۱. ۱. توانایی یادگیری

یافته‌های متفاوتی از مصاحبه با دانشجویان موفق و ناموفق در رابطه با توانایی یادگیری به عنوان یکی از عوامل مرتبط با موفقیت و شکست به دست آمد. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان داد که بسیاری از دانشجویان معدل بالا موفقیت خود در آزمون‌ها را به توانایی بالا در زمینهٔ یادگیری دروس ادبیات انگلیسی نسبت دادند؛ هر چند فقط ۳ شرکت‌کننده با معدل پائین، عامل نمره‌های پائین و شکست خود را در آزمون‌ها، نبود یا کمبود توانایی یادگیری دروس این رشته می‌دانستند. این در حالی است که این سه شرکت‌کننده نیز سعی داشتند ناتوانایی کافی خود را به عوامل دیگری همچون اجبار از سمت خانواده به انتخاب این رشته پیوند دهند. در ادامه، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارایه می‌شوند:

یکی از دانشجویان بسیار موفق دختر و ۲۳ ساله، عامل موفقیت خود در آزمون‌ها و کسب معدل بسیار بالای خود را این گونه شرح داد: «م: ۴: من استعداد و توانایی بالایی برای یادگیری دروس رشتهٔ ادبیات انگلیسی دارم. حافظهٔ من خیلی خوبه و فکر می‌کنم چون دروس این رشته بیشتر حفظی هستند، من تا حالا خوب تونستم از پس همه‌شون بریام و در امتحانات هم به مشکلی برنخوردم. کلاً از دوران دبستان تا به الان استعداد خوبی در یادگیری حفظیات زبان و بقیهٔ دروس حفظی داشته و دارم».

یکی از دانشجویان پسر ۲۵ ساله با معدل پایین، دلیل موفق نبودن خود در آزمون‌ها را این گونه بیان نمود: «ن: ۱۹: «من نمی‌دونم چرا تلاش‌های من نتیجهٔ عکس می‌دن چون..... چون توانایی هم هم خدا رو شکر کم نیستن. شاید یکی از دلایل موفق نبودنم نداشتن علاقهٔ کافی برای یادگیری دروس این رشته باشه چون من از همون اول هم که فهمیدم این رشته رو قبول شدم، نمی‌خواستم ثبت‌نام کنم و فقط و فقط با اصرار زیاد پدر و مادر و خواهر بزرگم که می‌گفتن حتی اگه بعد از

اتمام درست کار پیدانکنی، زبان همیشه به دردت می خوره وارد این رشته شدم».

۴. ۱. ۲. تلاش

باور شرکت کنندگان ناموفق در مورد تلاش به عنوان یکی از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی با باور شرکت کنندگان موفق در این زمینه متفاوت بود. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها گواه بر این بود که تعداد بسیار زیادی از دانشجویان با معدل بالا که شمار آن‌ها به ۱۷ نفر رسید، موفقیت خود در آزمون‌ها و کسب نمره‌های بالا را به تلاش بالای خود و ساعت‌های بسیار مطالعه نسبت دادند. هر چند تعداد بسیاری از دانشجویان ناموفق بیان داشتند که برای امتحانات خود تلاش کرده بودند؛ هر چند عوامل دیگری مانع موفقیت آن‌ها شدند و فقط تعداد بسیار کمی از دانشجویان ناموفق کمبود تلاش را یکی از چندین عوامل دخیل در شکست خود در آزمون‌ها می‌دانستند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های شرکت کنندگان به پرسش‌های مصاحبه در زیر آمده است:

«یکی از شرکت کنندگان پسر ۲۳ ساله با معدل بسیار بالا علت موفقیت خود را به این صورت بیان نمود: م ۶: اوووم..... من هیچ کلاسی رو با ابهام و سؤالاتی که در طول تدریس اساتید برام پیش می‌آمدند، ترک نمی‌کردم بلکه همه سؤالاتم رو از اساتیدم می‌پرسیدم و تا کاملاً متوجه نمی‌شدم، قانع نمی‌شدم. در طول ترم، سعی می‌کردم قبل از کلاس، مروری بر درسی که استاد قصد داشتند شروع کنند داشته باشم و هر شب درسی که استاد تدریس کرده بودند رو مطالعه می‌کردم. در ایام امتحانات هم به طور میانگین روزی ۸ ساعت درس می‌خوندم و هیچ تفریح خاصی نداشتم. به همین سبب، من دلیل اصلی نمرات بالا و موفقیتم رو سعی و پشتکار خستگی ناپذیرم می‌دونم».

صحبت‌های یکی از شرکت کنندگان ناموفق پسر در مورد علت شکست خود این گونه بود: ن ۲: «من خیلی می‌خوندم و اسه امتحان‌ها اما سر بعضی از امتحان‌ها مغزم هنگ می‌کنه، هیچی یادم نمیاد. برای بعضی از درس‌ها من کل ترم خوندم و تلاش کردم و همه کلاس‌ها مو شرکت کردم. باورتون همیشه که حتی بعضی وقت‌ها من شب امتحان فقط دو-سه ساعت می‌خوابیدم».

یک شرکت کننده دختر با معدل بسیار پائین، ناموفقیت خود را این گونه بیان کرد: ن ۱۰: «آاه..... چی بگم؟ کلاً شرایطم واسه درس خوندن خوب نبود. نتونستم زیاد تلاش کنم. چون شرایطم طوریه که مجبورم هم کار بیرون داشته باشم هم کارای خونه رو انجام بدم، خیلی خسته می‌شم و وقت آزاد برای مطالعه ندارم واقعاً. از اولم فقط به اصرار خانواده کنکور دادم و اومدم دانشگاه و گرنه، نه علاقه زیادی به درس خوندن دارم و نه مثل هم کلاسیام شرایطشو دارم. (فقط ۲ شرکت کننده ناموفق دیگر پاسخی مشابه پاسخ این شرکت کننده دادند)».

۴. ۱. ۳. میزان علاقه به دروس

از جنبه میزان علاقه به دروس، شرکت کنندگان موفق و ناموفق بسیار متفاوت بودند. یافته‌های به‌دست‌آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان داد که تفاوت دانشجویان معدل بالا با دانشجویان معدل پائین در تعداد دانشجویان علاقه‌مند به دروس رشته ادبیات انگلیسی در هر گروه و میزان علاقه این افراد به دروس این رشته است. به این معنا که در گروه شرکت کنندگان معدل بالا، تعداد افراد علاقه‌مند به دروس رشته ادبیات انگلیسی بسیار بیشتر از تعداد افراد علاقه‌مند به دروس این رشته در گروه شرکت کنندگان معدل پائین است. همچنین میزان علاقه دانشجویان علاقه‌مند در گروه موفق تا اندازه‌ای بیشتر از میزان علاقه دانشجویان علاقه‌مند در گروه ناموفق است. در زیر، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

صحبت یک شرکت کننده دختر با معدل بالا درباره میزان علاقه خود به دروس، از این قرار بود: م ۲: «من علاقه زیادی به این رشته داشته و دارم. با آگاهی این رشته رو انتخاب کردم و... و فکر می‌کنم مهم‌ترین عامل موفقیتیم در امتحانات، علاقه زیاد به رشته‌ام هست که باعث شده با پشتکار زیاد درس بخونم. (۱۵ شرکت کننده موفق پاسخی مشابه پاسخ این شرکت کننده موفق در مورد علاقه به دروس به عنوان عامل موفقیت خود دادند)».

یکی از شرکت کنندگان دختر با معدل پائین، در ارتباط با میزان علاقه خود به درس‌ها، این توضیحات را ارائه نمود: ن ۵: «اوووم... نمیدونم چی بگم... اااا... ولی نه، حقیقتش از اول علاقه‌ای به این رشته نداشتم و به خاطر... به خاطر صحبتای اطرافیان که می‌گفتن رشته باکلاسیه و از این صحبتا انتخابش کردم و متأسفانه بدون علاقه وارد این رشته شدم. (۱۴ شرکت کننده ناموفق پاسخی مشابه پاسخ این شرکت کننده ناموفق در مورد میزان علاقه به درس‌ها به عنوان عامل شکست خود دادند)».

۴. ۲. عوامل برون فردی

۴. ۲. ۱. سختی آزمون

یافته‌های تقریباً مشابهی از مصاحبه با شرکت کنندگان موفق و ناموفق در ارتباط با میزان سختی آزمون‌ها به عنوان عامل پائین آمدن یا بالا رفتن معدل‌ها به دست آمد. یافته‌های به‌دست‌آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان داد که تعداد تقریباً بسیاری از دانشجویان معدل پائین، سختی امتحانات را یکی از عوامل اصلی شکست خود بیان کردند به گونه‌ای که ۱۲ مصاحبه‌شونده با معدل پائین بر سختی آزمون‌های پایان‌ترم خود تأکید داشتند. واژه سختی آزمون و دیگر واژه‌های مربوط به آن، روی هم رفته، شصت و هشت بار به وسیله مصاحبه‌شوندگان با معدل پائین تکرار شده بود. همچنین،

بیشتر دانشجویان معدل بالا سهولت آزمون‌ها را عامل موفقیت خود نمی‌دانستند و آزمون‌ها از دید بسیاری از شرکت‌کنندگان موفق در سطح متوسط بودند. به بیان دیگر، یافته‌ها نشان داد بر مبنای پاسخ شرکت‌کنندگان ناموفق، سختی آزمون‌ها عامل ناموفقیت بسیاری از آن‌ها بوده‌است؛ اما با توجه به پاسخ شرکت‌کنندگان موفق، دشوار نبودن آزمون‌ها عامل موفقیت آن‌ها نبوده‌است زیرا سختی یا آسانی بسیار از ویژگی‌های آزمون‌های آن‌ها نبوده‌است. در ادامه، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

یک شرکت‌کننده دختر با معدل بسیار بالا در رابطه با میزان سختی آزمون‌ها به عنوان یکی از عوامل احتمالی موفقیت یا شکست دانشجویان چنین گفت: م ۳. «آااا..... راجع به سهولت و سختی، اووم..... والا نمیشه گفت امتحانات کلاً آسون بودند ولی خب اگه در حد متوسط هم خونده بودید، سخت هم نبودند. من خودم چون این قدر می‌خوندم که حتی اگه شماره صفحه سؤالی ازم پرسیده می‌شد بلد بودم جواب بدم به نظرم اکثر امتحانات در حد متوسط بودند، نه زیاد سخت و نه زیاد آسون».

یکی از دانشجویان ناموفق پسر به پرسش درباره عامل اصلی معدل‌های پائین به این صورت پاسخ داد: ن ۱۴: «به نظر من..... به نظر من عامل اصلی معدل پایین من و بقیه، استاندارد نبودن و در واقع زیادی سخت بودن سؤالی امتحانا بود. درسته که سؤال امتحان باید بتونه دانشجویها رو به چالش بکشه ولی دیگه نه به این سختی که اینجا سؤال می‌دن. این، تنها نظر من نیست و خیلی از دوستانم از سخت بودن امتحانا شکایت دارن».

۴. ۲. ۲. شانس

در پیوند با شانس به عنوان یکی از عوامل محتمل موفقیت و شکست، یافته‌های بسیار متفاوتی از مصاحبه با شرکت‌کنندگان موفق در مقایسه با شرکت‌کنندگان ناموفق کسب شد. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان دادند که شمار تا اندازه بسیاری از دانشجویان ناموفق شانس بد را یکی از عوامل اصلی ناموفقیت خود نه تنها در آزمون‌ها بلکه در بیشتر امور و رخدادهای زندگی می‌دانستند. هر چند هیچ‌یک از دانشجویان موفق نمره‌های بالا و موفقیت خود در امتحانات را به شانس نسبت نمی‌دادند. در زیر، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

یک شرکت‌کننده پسر موفق، نظر خود راجع به شانس به عنوان یکی از عوامل احتمالی موفقیت در امتحانات را این چنین اظهار نمود: م ۱۳: «شانس..... فکر نمی‌کنم شانس بتونه کسی رو در امتحانات موفق کنه یا..... یا اینکه براش نمره خوب بیاره. هر کسی درس نمی‌خونه و نمره‌ش بد می‌شه به شانس نسبت می‌ده. به نظرم استعداد فرد و تلاش و پشتکارش می‌تونن..... می‌تونن دلایل

موفقیتش باشن و این..... ایا..... این موضوع طبیعتاً در مورد منم صدق می کنه. (تقریباً همه شرکت کنندگان معدل بالا نظراتی مشابه نظر این شرکت کننده در مورد شانس اظهار کردند). یکی از مصاحبه شوندگان ناموفق دختر عوامل شکست خود در آزمون ها را به این شرح بیان نمود: ن ۴: «آاه..... من کلاً آدم کم شانسی ام. درسته شرایطم برای خوب درس خوندن تو این سالها مناسب نبود اما خیلی هم بدشانسی می آوردم. مثلاً چی؟! مثلاً..... مثلاً اینکه اگه کتابی که برای امتحان باید می خوندم مثلاً ۸ فصل بود و من ۵ فصلشو می خوندم، همه سؤالا از اون سه فصلی می اومد که من نخونده بودم. یا..... یا جور دیگه بدشانسی می آوردم، مثلاً تو چند تا از امتحان..... اووم..... تو چند تا از امتحان چند تا از سؤالا پشت صفحه بودن و من اصلاً ندیدمشون که جواب بدم».

۴. ۲. ۳. مدت زمان مطالعه

دیدگاه های شرکت کنندگان موفق و ناموفق در پیوند با کمبود زمان برای مطالعه به عنوان یکی از عوامل محتمل موفقیت و شکست، در تضاد باهم بودند. یافته های به دست آمده از رونوشت مصاحبه ها نشان دادند که بسیاری از دانشجویان با معدل های بالا دیدگاه های مشابهی در مورد مدت زمان مطالعه داشتند، از زمان اختصاص داده شده برای بیشتر امتحان ها راضی بودند و با کمبود زمان روبه رو نشده بودند. فقط دو نفر از شرکت کنندگان موفق بیان کردند که در صورت داشتن مقدار کمی زمان بیشتر برای مطالعه می توانستند درس های مطالعه کرده را مرور کنند و احتمالاً نمراتی بالاتر از نمره های کسب کرده را نیز دریافت کنند؛ در حالی که شمار تا اندازه بسیاری از شرکت کنندگان معدل پائین، از کمبود زمان مطالعه به عنوان یکی از عوامل اصلی ناموفقیت خود در امتحانات یاد نمودند. نمونه هایی از پاسخ های شرکت کنندگان به پرسش های مصاحبه در زیر ارائه می شوند:

یک شرکت کننده پسر معدل بالا در مورد زمان اختصاص داده شده پیش از هر آزمون جهت مطالعه به این صورت پاسخ داد: م ۵: «آاه..... و قتمون برای امتحانات خوب بود..... و قتمون کافی بود. من و دوستم معمولاً..... معمولاً علاوه بر این که برای هر امتحان دو سه دور خوب می خونیم، وقت برای دوره کردن و حتی بعضی مواقع رفع اشکال دونه هم باقی می موند».

یکی از مصاحبه شوندگان معدل پائین دختر در رابطه با مدت زمان اختصاص داده شده برای مطالعه پیش از امتحانات این توضیحات را بیان نمود: ن ۳: «وقتی که برای مطالعه داشتیم به نظر من خیلی کم بود. من..... من فقط فرصت داشتم یک دور برای هر امتحان بخونم. تازه برای بعضی از امتحانها همون یک دور رو هم نمی تونستم تموم کنم. من..... من آدم کندخونی نیستم. اما به نظرم.....

به نظرم یکی از مهم ترین علتای موفق نشدنم توی امتحانات این ترم، همین..... همین کمبود زمان بود».

۴.۲.۴. کیفیت تدریس

در مورد کیفیت تدریس به عنوان یکی از عوامل احتمالی موفقیت و شکست، یافته‌های بسیار مشابهی از مصاحبه با شرکت کنندگان موفق و شرکت کنندگان ناموفق به دست آمد. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها بیانگر این موضوع بود که از دید بیشتر شرکت کنندگان موفق، کیفیت تدریس استادها مطلوب بود. همچنین، تعداد شرکت کنندگان ناموفقی که کیفیت تدریس را پائین اعلام کردند و یا پائین بودن کیفیت تدریس را عامل شکست خود می‌دانستند، بسیار کم بود. در ادامه، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌ها ارائه می‌شوند:

صحبت‌های یک شرکت کننده دختر معدل بالا در پیوند با کیفیت تدریس به این شرح بود: م ۹: «آآآ..... روش تدریس اساتیدمون و کیفیت تدریسشون خوبه. من خودم به شخصه از کیفیت و سبک تدریس و نحوه کلاس داری اکثر اساتیدمون راضی هستم و..... و در طی این چند ترم که..... که این جا بودم مشکلی نداشتم. البته، نظرم اینه که..... آآآ..... موفقیت تحصیلی نمی‌تونه ربط زیادی به کیفیت تدریس داشته باشه. (۱۶ مصاحبه‌شونده موفق نظراتی مشابه این مصاحبه‌شونده موفق در مورد کیفیت تدریس بیان نمودند)».

یکی از شرکت کنندگان دختر با معدل پائین، نظر خود در مورد کیفیت تدریس را این گونه بیان نمود: ن ۲۰: «کیفیت تدریس دروسمون تقریباً اوووم..... خوب بود. نمره‌های کم من زیاد ربط به..... ربط به کیفیت و روش تدریس نداره و کوتاهی از خودم بوده یا به خاطر شرایط نامناسب بود که نتونستم..... نتونستم درس بخونم».

۴.۲.۵. شرایط فردی و خانوادگی

دیدگاه‌های شرکت کنندگان موفق و ناموفق پیرامون شرایط فردی و خانوادگی که امکان تأثیرگذاری بر تحصیل آن‌ها دارد، تقریباً متفاوت بود. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها بیانگر این موضوع بودند که شرایط نامناسب فردی و خانوادگی برخی از شرکت کنندگان با معدل بالا مانع تلاش و تحصیل آن‌ها نشده بود. لازم به گفتن است که تقریباً نیمی از شرکت کنندگان موفق از شرایط مناسب فردی و خانوادگی برخوردار بودند و در این زمینه، مشکلی نداشتند؛ ولی تعداد بسیاری از شرکت کنندگان با معدل پایین شرایط نامناسب فردی و خانوادگی را یکی از عوامل مهم ناموفقیت تحصیلی خود بیان نمودند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های

شرکت کنندگان پژوهش حاضر به پرسش‌های مصاحبه در زیر ارائه می‌شوند:

یکی از شرکت کنندگان موفق که خانمی متأهل بود، علت موفقیت خود را به این شرح بیان نمود: م ۱: «من معتقدم تلاش و پشتکار انسان، او رو به هر جا که دوست‌داره برسه می‌رسونه. اگرچه استعداد و علاقه و فراهم بودن شرایط در موفقیت دانشجو در هر رشته خیلی اهمیت دارند؛ اما من با وجود مشکلات زیاد زندگی متأهلی در تقریباً همه کلاس‌ها شرکت می‌کردم و در طول ترم به طور میانگین روزی ۵ ساعت درس می‌خوندم و در ایام امتحانات تقریباً روزی ۱۰ ساعت مطالعه داشتم».

یکی از شرکت کنندگان دختر با معدل بسیار پائین، دلیل ناموفقیت خود را این گونه بیان کرد: ن ۱۰: «آاه..... چی بگم؟ کلاً شرایطم واسه درس خوندن خوب نبود. نتونستم زیاد تلاش کنم. چون شرایطم طوریه که مجبورم هم کار بیرون داشته باشم هم کارای خونه رو انجام بدم، خیلی خسته می‌شم و وقت آزاد برای مطالعه ندارم واقعاً».

۴.۲.۶. اجبار خانواده

در پیوند با اجبار خانواده به عنوان یکی از عوامل احتمالی پائین آمدن یا بالا رفتن معدل‌ها، یافته‌های کاملاً متفاوتی از مصاحبه با شرکت کنندگان موفق در مقایسه با شرکت کنندگان ناموفق کسب شد. یافته‌های به دست آمده از رونوشت مصاحبه‌ها نشان دادند که شمار تا اندازه بسیاری از دانشجویان با معدل پائین، گرایش زبان و ادبیات انگلیسی را به پافشاری یا اجبار اعضای خانواده انتخاب کرده بودند و خود علاقه‌ای به ادامه تحصیل در این رشته و یا گرایش نداشتند. این در حالی است که تقریباً هیچ‌یک از شرکت کنندگان با معدل بالا ادعا نکردند که پافشاری یا اجبار یا حتی درخواست خانواده برای ادامه تحصیل در این رشته سبب انتخاب این رشته به وسیله آن‌ها و در نهایت عامل موفقیت‌شان شد. در زیر، نمونه‌هایی از شواهد این یافته‌های پژوهش ارائه می‌شوند:

یک شرکت کننده موفق پسر در مورد اجبار خانواده به عنوان عامل مرتبط با عملکرد تحصیلی را این گونه بیان کرد: م ۵: «در هیچ موردی خانواده من رو مجبور به کاری نکرده‌اند. اینکه این رشته رو ایا..... انتخاب کردم کاملاً ایا..... علاقه خودم و تصمیم خودم بود و واقعاً هم سعی خودم رو کردم که موفق بشم. اصلاً فکر می‌کنم هیچ کس..... هیچ کس با اجبار و فشار نمی‌تونه..... نمی‌تونه در کاری موفق باشه».

یکی از دانشجویان پسر با معدل پائین، در پاسخ پرسش مرتبط با میزان علاقه یادگیری دروس، با پافشاری خانواده خود به انتخاب رشته زبان انگلیسی به عنوان عامل مهم ناموفقیت خود اشاره نمود. بخشی از پاسخ او به پرسش بیان شده از این قرار است: ن ۱۹: «شاید یکی از دلایل

موفق نبودم نداشتن علاقه کافی برای یادگیری دروس این رشته باشه چون من از همون اول هم که فهمیدم این رشته رو قبول شدم، نمی خواستم ثبت نام کنم و فقط و فقط با اصرار زیاد پدر و مادر و خواهر بزرگم که می گفتن حتی اگه بعد از اتمام درست کار پیدا نکنی، زبان همیشه به دردت می خوره وارد این رشته شدم».

۴.۲.۷. دیگر موارد

انتخاب آگاهانه، اشتیاق به یادگیری و ماهیت دروس، زیرمجموعه های دیگری هستند که در داده های این پژوهش بسیار کمتر از زیرمجموعه های شرح داده شده تکرار شده بودند. انتخاب آگاهانه به عنوان عامل انتسابی درون فردی، به وسیله دو شرکت کننده معدل بالا به عنوان عامل مهم موفقیت نام برده شد و نیز، دو شرکت کننده معدل پایین از ناآگاهی در انتخاب رشته تحصیلی خود به عنوان عامل مهم ناموفقیت خود یاد کردند. اشتیاق به یادگیری، از عوامل انتسابی درون فردی است که سه شرکت کننده موفق، آن را به عنوان یکی از عوامل مهم موفقیت تحصیلی خود بیان کردند و یک شرکت کننده ناموفق، از عدم اشتیاق به یادگیری به عنوان یکی از عوامل اصلی شکست تحصیلی خود نام برد. ماهیت تدریس، عاملی بیرون فردی است که یک شرکت کننده موفق، موفقیت تحصیلی خود را به آن نسبت داد و چهار شرکت کننده معدل پایین، ناموفقیت خود را به آن مرتبط می دانستند.

۵. بحث و بررسی

همان گونه که یافته های پژوهش حاضر نشان دادند، چهار عامل منتسب به موفقیت و شکست تحصیلی در نظریه وینر (Weiner, 2010)، فقط بخشی از عوامل منتسب به موفقیت و شکست تحصیلی توسط دانشجویان ایرانی را تشکیل می دهند. از این رو، بررسی عوامل انتسابی باید از میان تمامی عوامل شناخته شده توسط دانشجویان افزون بر عوامل وینر (همان) انجام گیرد. بسیاری از عوامل محتمل دیگر از جمله میزان علاقه به دروس، مدت زمان مطالعه، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی و اجبار خانواده که در این مطالعه به آن ها پرداخته شد را بایستی مورد بررسی قرار داد؛ زیرا در پیوند با پرسش نخست، یافته های مصاحبه نشان داد که زبان آموزان ایرانی عوامل گوناگونی که همگی آن ها به وسیله نظریه انتساب وینر معرفی نشده اند، را به موفقیت و شکست تحصیلی خود نسبت می دهند. این یافته پژوهش حاضر، نتیجه بررسی آوروئل (Overwalle, 1989) بوده که نشان می داد همه عواملی که افراد با رخدادهای زندگی مرتبط می دانند، در دسته بندی وینر (Weiner, 2010) وجود دارند را تأیید نمی کند.

پژوهش حاضر، تفاوت میان دانشجویان موفق و ناموفق بر مبنای دیدگاه‌های آن‌ها در زمینه عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی را ارزیابی نمود. بیشتر شرکت‌کنندگان موفق مطالعه، تمایل داشتند موفقیت تحصیلی خود را به تلاش به عنوان یکی از عوامل اصلی نسبت دهند، در صورتی که شرکت‌کنندگان ناموفق شکست خود را به تلاش نکردن نسبت ندادند. این یافته، نتایج پژوهش‌های پیشین مانند گنت (Genet, 2016)، شاهین کارکاس (Shahinkarakas, 2011) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) که تلاش را مهم‌ترین عامل موفقیت از دید آزمودنی‌ها گزارش نمودند را تأیید می‌کند. این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر، در راستای پژوهش‌های کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) و محمودی و کرم‌پور (Mahmoodi & Karampour, 2019) که شرکت‌کنندگان ناموفق آن‌ها همچون شرکت‌کنندگان موفق، عملکرد تحصیلی خود را به عوامل درون‌فردی از جمله تلاش ناکافی نسبت می‌دادند، قرار نمی‌گیرد.

در پیوند با پرسش دوم، یافته‌های مصاحبه نشان داد که شرکت‌کنندگان معدل بالا، عملکرد تحصیلی خود را به عوامل درون‌فردی که مهم‌ترین آن‌ها از نظر شرکت‌کنندگان موفق، توانایی و تلاش و پس از آن‌ها میزان علاقه به درس بودند، مرتبط می‌دانستند. برعکس، شرکت‌کنندگان معدل پایین، عملکرد تحصیلی خود را به عوامل برون‌فردی که شامل مدت زمان مطالعه، سختی آزمون، شانس، کیفیت تدریس، شرایط فردی و خانوادگی و اجبار خانواده بودند، نسبت می‌دادند. این یافته پژوهش با الگوی کلی نظریه وینر (Weiner, 2010) همخوانی دارد؛ این نظریه ادعا می‌کند موفقیت‌ها عملکرد تحصیلی خود را به عوامل درون‌فردی و ناموفقیت‌ها عملکرد تحصیلی خود را به عوامل برون‌فردی نسبت می‌دهند. به طور کلی، افراد تمایل دارند موفقیت را به عوامل درون‌فردی و قابل کنترل نسبت دهند و برعکس، برخی عوامل برون‌فردی و غیر قابل کنترل را مسبب شکست بدانند. بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی و همچنین، بیشتر بررسی‌های اخیر مانند گنت (Genet, 2016)، ابی‌یودان و اوویله (Abiodun & Owoyele, 2011) و بوروکوویچ (Boruchovitch, 2004) در راستای این یافته پژوهش حاضر هستند؛ زیرا این الگوی انتساب در یافته‌های آن‌ها نیز گزارش شده‌است. بنابراین، این یافته پژوهش حاضر به صورت ضمنی، به این موضوع اشاره دارد که مرتبط دانستن عملکرد تحصیلی به عوامل درون‌فردی و قابل کنترل، سبب دستاوردهای علمی بهتر و موفقیت تحصیلی بیشتر می‌شود. این در حالی است که مرتبط دانستن عملکرد تحصیلی به عوامل برون‌فردی و غیر قابل کنترل موجب افت تحصیلی و شکست می‌شود؛ از این رو، پژوهش حاضر، با پژوهش‌هایی همچون بتول و همکاران (Batool et al., 2012) مبنی بر اینکه دانشجویانی که

تمایل داشتند پیشرفت تحصیلی را به عوامل درون فردی و قابل کنترل نسبت دهند، عملکرد تحصیلی بهتری داشتند، در یک راستا قرار دارد. هر چند مقاله حاضر، پژوهش موریس و تایگمن (Morris & Tiggemann, 2013) را که به این نتیجه دست یافتند «عوامل متناسب به عملکرد تحصیلی توسط دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آنان را پیش بینی نمی کند»، تأیید نمی کند.

نسبت دادن موفقیت تحصیلی به توانایی بالا و نسبت ندادن شکست تحصیلی به ناتوانایی کافی به وسیله شرکت کنندگان، پژوهش حاضر را در راستای بررسی های لین و همکاران (Lin et al., 2016) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) قرار می دهد؛ زیرا در یافته های آن پژوهش ها نیز توانایی بالا از مهم ترین عوامل متناسب به موفقیت تحصیلی گزارش شده بود و ناتوانایی کافی به عنوان عامل متناسب به شکست تحصیلی اعلام نشده بود. هر چند، این نتیجه پژوهش حاضر در راستای پژوهش هایی مانند هومان فرد و همکاران (Hoomanfar et al., 2020) قرار نمی گیرد چون شرکت کنندگان پژوهش آن ها از آن جایی که نتوانستند شمار بسیاری از بازخوردها را به سبب عدم انطباق با توانایی های خود در پایان نامه اعمال کنند، عدم توانایی خود را یکی از دلایل نادیده گرفتن بازخوردهای استاد راهنمایشان اعلام کردند. همچنین، پژوهش لی و هال (Lee & Hall, 2020)، نشان داد دانشجویان، بهانه تراشی در درس خواندن را به عوامل درون فردی و پایدار مانند عدم توانایی نسبت می دهند، این بخش از یافته های پژوهش حاضر را تأیید نمی کند.

کیفیت تدریس، تنها عامل برون فردی بود که دانشجویان ناموفق عملکرد تحصیلی خود را به آن نسبت ندادند و می توان گفت بیشتر دانشجویان ناموفق همانند دانشجویان موفق، از کیفیت تدریس استادها رضایت داشتند. این یافته پژوهش حاضر، بررسی هایی همانند بنزهاف و همکاران (Benzehaf et al., 2018) که کیفیت تدریس مهم ترین عامل موفقیت از نظر شرکت کنندگان پژوهش آن ها بیان شد را تأیید می کند. هر چند یافته مورد اشاره در راستای بررسی هایی مانند لین و همکاران (Lin et al., 2016) که از نظر شرکت کنندگان ناموفق آن ها، پائین بودن کیفیت تدریس عامل مهم برانگیخته نشدن علاقه و انگیزه و در پی آن، شکست تحصیلی بود، قرار نمی گیرد.

در یافته های پژوهش حاضر همانند پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016)، کمبود زمان مطالعه یکی از مهم ترین عوامل مرتبط با شکست تحصیلی از دید دانشجویان ناموفق گزارش شد. بنابراین، این بخش از یافته های مقاله حاضر، پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016) را تأیید می کند.

در پژوهش حاضر، شرکت کنندگان معدل بالا به درس های رشته تحصیلی خود علاقه مند بودند و اما شرکت کنندگان معدل پایین علاقه بسیاری به درس های رشته خود نداشتند. در بررسی های گنک (Genç, 2016)، لین و همکاران (Lin et al., 2016) و همچنین، پیشقدم و معتکف (Pishghadam & Motakef, 2012) دانشجویان موفق به رشته تحصیلی خود علاقه بسیاری داشتند و دانشجویان ناموفق به رشته تحصیلی خود علاقه مند نبودند. بنابراین، این بخش از یافته های پژوهش حاضر، در راستای پژوهش های نامبرده قرار دارد.

در بررسی حاضر، همچون پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016)، شرکت کنندگان موفق زمان بسیاری را صرف آماده سازی برای امتحانات کرده بودند و با کمبود زمان برای مطالعه روبه رو نشده بودند. این در حالی است که شرکت کنندگان ناموفق همچون شرکت کنندگان ناموفق مطالعه لین و همکاران (Lin et al., 2016) زمان بسیاری را به آماده سازی برای امتحانات اختصاص نداده بودند؛ بنابراین از این جنبه نیز پژوهش لین و همکاران (Lin et al., 2016) پژوهش حاضر را تأیید می کند.

سختی آزمون از عوامل منتسب به شکست تحصیلی به وسیله شرکت کنندگان ناموفق این پژوهش بود و شرکت کنندگان موفق نیز سهولت آزمون را عامل موفقیت خود نمی دانستند؛ زیرا آزمون ها از دید بسیاری از آن ها در اندازه متوسط بودند. این یافته پژوهش، بررسی هایی مانند حاوی (Hawi, 2010) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) که شرکت کنندگان ناموفق آن ها سختی آزمون و تکالیف تحصیلی را به عنوان یکی از عوامل منتسب به شکست تحصیلی یافتند، تأیید می کند. هر چند پژوهش هایی مانند گنک (Genç, 2016) را که شرکت کنندگان موفق آن، سهولت آزمون ها را یکی از عوامل اصلی موفقیت خود بیان نمودند، تأیید نمی کند.

شرکت کنندگان ناموفق پژوهش حاضر، شانس را نیز از مهم ترین عوامل مرتبط با شکست تحصیلی بیان نمودند. این بخش از یافته های پژوهش، بررسی هایی مانند گنت (Genet, 2016)، محمدی و شریفی فر (Mohammadi & Sharififar, 2016) و یان و گیر (Yan & Gair, 1994) که به نتیجه ای مشابه دست یافتند را تأیید می کند. شرکت کنندگان ناموفق در پژوهش کومار و همکاران (Kumar et al., 2020)، شکست خود را به عوامل درون فردی نسبت دادند و شانس را عامل ناموفقیت بیان نکردند؛ از این رو، پژوهش حاضر، در راستای پژوهش کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) قرار نمی گیرد.

در پژوهش حاضر، شرایط فردی و خانوادگی یکی از اصلی ترین عواملی بود که تعدادی از شرکت کنندگان ناموفق شکست خود را به آن نسبت دادند. این یافته پژوهش حاضر، پژوهش لین

و همکاران (Lin et al., 2016) را که شرکت کنندگان ناموفق آنها شکست خود را به شرایط نامساعد خانوادگی و مجبور بودن به اشتغال برای تأمین هزینه‌های خود نسبت دادند، تأیید می‌کند؛ ولی در راستای بررسی‌هایی مانند کومار و همکاران (Kumar et al., 2020) و محمودی و کرم‌پور (Mahmoodi & Karampour, 2019) که شرکت کنندگان آنها، شکست خود را به عوامل برون‌فردی نسبت ندادند، قرار نمی‌گیرد.

اجبار از سوی خانواده، یکی از مهم‌ترین عوامل برون‌فردی شرکت کنندگان ناموفق پژوهش حاضر بود که آن را در انتخاب رشته و شکست تحصیلی خود دخیل می‌دانستند. تاریخچه پژوهش‌ها در زمینه عوامل انتسابی دانشجویان و دانش‌آموزان نشان می‌دهد که در بررسی‌های پیشین، اجبار خانواده به عنوان عامل متناسب به پیشرفت تحصیلی بررسی نشده‌است؛ هر چند پژوهش‌هایی مانند کومبو و آمانی (Mkumbo & Amani, 2012) که شرکت کنندگان ناموفق آنها، شکست تحصیلی خود را به عوامل برون‌فردی نسبت می‌دادند، در راستای پژوهش حاضر قرار می‌گیرند.

۶. نتیجه‌گیری

بر پایه یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که سبک فکری دانشجویان در زمینه عوامل متناسب به موفقیت و شکست تحصیلی در انگیزه و تمایل آنها به یادگیری تأثیرگذار است، زیرا هر کدام از عوامل انتسابی یافته‌های منحصر به فردی برای آنها دارد. در این راستا، نظریه انتساب (Weiner, 2010)، درک و بینش دانشجویان از عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی خود و دیگران را به صورت کلی روشن می‌سازد (Schunk & Zimmerman, 2000). نظریه انتساب مبتنی بر این فرضیه است که انسان‌ها موفقیت‌ها و شکست‌هایشان را به عواملی نسبت می‌دهند که احتمال اینکه بتوانند بهترین حس ممکن نسبت به خود داشته باشند را برای آنها فراهم کنند (Abiodun & Owoyele, 2011). برای خودداری از واکنش‌های منفی عاطفی، انسان‌ها تمایل دارند موفقیت را به تلاش یا توانایی خود نسبت دهند اما شکست را به برخی عوامل بیرونی که خارج از کنترل آنهاست، نسبت دهند. بنابراین، دانشجویان تمایل دارند موفقیت خود در آزمون‌ها را به تلاش یا توانایی خویش نسبت دهند، در حالی که شکست را به برخی عوامل محیطی از جمله سختی آزمون، بدشانسی و کمبود زمان مطالعه نسبت می‌دهند. این مسئله، اشاره ضمنی به این موضوع دارد که درک افراد از علل موفقیت و شکست، میزان تلاشی که آنها تمایل دارند برای یک فعالیت خاص نمایند را مشخص می‌کند. بنابراین، به طور ضمنی، احتمال کمتری وجود دارد که برای انجام یک فعالیت، اشخاصی که عملکرد خویش را به عوامل برون‌فردی نسبت می‌دهند

از اشخاصی که عملکرد خویش را به عوامل درون فردی نسبت می دهند، بیشتر تلاش کنند. وینر (Weiner, 2008) بر این باور است که پژوهش در زمینه عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی هنوز به اندازه کافی قدرتمند است که توجه پژوهشگران را به خود جلب کند؛ چون دانش آموزان و دانشجویان هنوز هم زمانی که از نمره های آزمون هایشان آگاهی می یابند، جویای علل و عوامل آن می شوند. بنابراین، یافته های پژوهش حاضر از این نقطه نظر که تفاوت موجود در عواملی که دانشجویان موفق و ناموفق عملکرد تحصیلی خود را به آن ها نسبت می دهند روشن می سازد، می تواند دارای اهمیت بسیار بالایی باشد. در بیشتر پژوهش های پیشین، تمرکز بر عواملی بود که وینر (همان) آن ها را معرفی کرده است و تلاش پژوهشگران به کشف جهت و الگوی عملکرد عوامل متناسب به موفقیت و شکست وینر در رابطه با پیشرفت تحصیلی بوده است (Mahmoodi & Karampour, 2019; Ngunu et al., 2019; Pishghadam & Zabih, 2011). هر چند، باید توجه داشت که باورها و تفکرات دانشجویان و دانش آموزان در مورد عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی را می توان از طریق آموزش و تعلیم تغییر داد و پیامدهای زیان بار شکست آنان را می توان با تلاش استادها و معلم ها برای تغییر سبک فکری دانشجویان و دانش آموزان در پیوند با عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی حذف کرد (Wilson, Damiani, & Shelton, 2002). بر این مبنای پژوهش حاضر کوشید با الهام از نظریه وینر، تمامی عواملی که دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان زبانی خارجی، خود به عملکرد تحصیلی نسبت می دادند را شناسایی کند تا بهره گیری از یافته های پژوهش برای استادها و دانشگاه و معلم ها عملی تر و اقدامات آنان برای تغییر مثبت در سبک فکری و عاملی دانشجویان اثر گذارتر باشد. برای نمونه، استادها می توانند شعله این باور که تلاش سبب ارتقاء توانایی می شود را از راه تمرکز و تأکید بر اهمیت تلاش برافروزند. همچنین، لازم است به استادها آموزش داده شود که از عوامل مثبت مرتبط با پیشرفت تحصیلی با دانشجویان سخن گویند تا زمینه آن فراهم شود که دانشجویان در ذهن خود میان موفقیت، سخت کوشی و ارتقاء فردی رابطه مستقیم ایجاد کنند (Sukkariyaha & Assaad, 2015).

فهرست منابع

زعفرانی، پردیس، سعیده آهنگری و نسرین حدیدی تمجید (۱۴۰۰). «رابطه بین کمال گرایی، اضطراب و دستاوردهای زبانی انگلیسی آموزان ایرانی: میانجی گری انواع خودها». *زبان پژوهی*. سال ۱۳. شماره

۳۸. صص ۱۵۷-۱۸۳. doi: 10.22051/jlr.2020.29758.1822

هومان فرد، محمد حامد، منوچهر جعفری گهر و علیرضا جلیلی فر (۱۳۹۹). «عوامل بازدارنده اعمال

بازخورد بر متون دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته آموزش زبان انگلیسی در سطوح پیشرفته».

زبان پژوهی. سال ۱۲. شماره ۳۷. صص ۲۱۹-۲۴۶. doi: 10.22051/jlr.2019.22000.1593

References

- Abiodun, O., & Owoyele, J. W. (2011). Causal attributions and affective reactions to academic failure among undergraduates in the Nigerian Premier University of Education. *European Journal of Scientific Research*, 52 (3), 406-412.
- Arkin, M., & Maruyama, G. M. (1979). Attribution, affect, and college exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 85-93.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2014). *Introduction to research in education* (9th ed.). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Batool, S., Yousuf, M. I., & Parveen, Q. (2012). A study of attribution patterns among high and low attribution groups: An application of Weiner's attribution theory. *The Anthropologist*, 14 (3), 193-197.
- Benzehaf, B., Bouylmani, A., & Sabil, A. (2018). High school students' attributions of success in English language learning. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 89-102.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students, revista interamericana de psicologia/interamerican. *Journal of Psychology*, 38 (1), 53-60.
- Eslami Rasekh, A., Zabihi, R., & Rezazadeh, M. (2012). An application of Weiner's attribution theory to the self-perceived communication competence of Iranian intermediate EFL learners. *Elixir Psychology*, 47, 8693-8697.
- Genç, G. (2016). Attributions to success and failure in English language learning: The effects of gender, age and perceived success. *European Journal of English Studies*, 2 (12), 25-43.
- Genet, H. (2016). Causal attribution of students to their academic achievement. *International Journal of Science and Research*, 5 (3), 2226-2229.
- Hashemi, M. R., & Zabihi, R. (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (8), 954- 960.
- Heider, F. (1958). *Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (2000). Effects of attribution retraining with female students gifted in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 217-243.
- Hoomanfar, M. H., Jafarigohar, M., & Jalilifar, A. R. (2020). Hindrances to L2 graduate students' incorporation of written feedback into their academic texts. *Journal of Language Research*, 37 (12), 219-246. doi: 10.22051/jlr.2019.22000.1593 [In Persian].
- Kumar, V., Bhalla, J., & Gupta, M. (2020). Causal attributions for success and failure among higher education students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7 (7), 3273-3284.
- Lavender, J. S. (2006). *The relationship between locus of control orientation and academic success in college* (PhD dissertation). Wilmington College, Delaware.
- Lee, S. Y., & Hall, N. C. (2020). Understanding procrastination in first-year undergraduates: An application of Attribution theory. *Social Sciences*, 9

- (136), 1-14.
- Lin, C., Wu, S., Chen, Y., & Huang, M. (2016). The effects of causal attribution on academic performance. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 2 (1), 738-751.
- Mahmoodi, M. H., & Karampour, K. (2019). Relationship between Iranian intermediate EFL learners' foreign language causal attributions, meta-cognitive self-Regulation and their L2 speaking performance. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 6 (2), 53-77.
- Mkumbo, K. A., & Amani, J. (2012). Perceived university students' attributions of their academic success and failure. *Asian Social Science*, 8 (7), 247-255.
- Mohammadi, A., & Sharififar, M. (2016). Attributions for success and failure: Gender and language proficiency differences among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (3), 518-524.
- Morris, M., & Tigge mann, M. (2013). The impact of attributions on academic performance: A test of the reformulated learned helplessness model. *Social Sciences Directory*, 2 (2), 3-15.
- Ngunu, S., Kinai, Th., & Ndambuki, Ph. (2019). Gender differences in causal attributions for success and failure in academic achievement among secondary school students. *International Journal of Education and Research*, 7 (6), 13-22.
- Overwalle, F. (1989). Structure of freshmen's causal attributions for exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 400-407.
- Pishghadam, R., & Motakef, R. (2012). Attributional analysis of language learners at high schools: The case of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), 85-105.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Foreign language attributions and achievement in foreign language classes. *International Journal of Linguistics*, 3 (1), 1-11.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individual perceives causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 349-367). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shahinkarakas, S. (2011). Young students' successes and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality*, 39 (7), 879-886.
- Suárez, G. C. (2004). *Causal attributions for success or failure by passing and failing students in college algebra* (PhD dissertation). Florida International University, Florida, USA.
- Sukkariyaha, M. B., & Assaad, D. (2015). The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 345-351.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research: People, personalities, publications and problems. *Journal of Social Psychology*, 39 (3), 151-156.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A

- history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36.
- Williams, M., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report No. 23, 171-184). University of Hawaii, Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30 (1), 19-29.
- Wilson, T. D., Damiani, M., & Shelton, N. (2002). Improving the academic performance of college students with brief attributional interventions. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 88-108). San Diego, CA: Academic Press.
- Yaghoubi, A., & Rasouli, Z. (2015). EFL learners' attributions to English language learning. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4 (3), 130-138.
- Yan, W., & Gaier, E. (1991). Causal attributions for college success and failure: An Asian-American comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25 (1), 146-158.
- Zaferani, P., Ahangari, S., & Hadidi Tamjid, N. (2021). The relationships among Iranian EFL learners' perfectionism, anxiety and English language achievement: The contribution of L2 selves. *Journal of Language Research*, 38 (13), 157-183. doi: 10.22051/jlr.2020.29758.1822 [In Persian].

