

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۱/۱۱
تاریخ بررسی مقاله: ۹۱/۰۳/۲۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۰۷/۱۰

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۱
دوره‌ی چهارم، سال ۱۹-۳، شماره‌ی ۱
ص: ۴۳-۶۲

مقایسه‌ی دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستانی از لحاظ سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی با کنترل هوش، در شهر اهواز

سکینه حیدری *

غلامحسین مکتبی **

منیجه شهنی ییلاق ***

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستانی از لحاظ سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی با کنترل هوش، در شهر اهواز می‌باشد. جامعه‌ی آماری این مطالعه را تمام دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق سال اول دبیرستان شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ تشکیل داده است. از این جامعه‌ی آماری، نمونه‌ای به تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر دانش‌آموز موفق و ۵۰ نفر دانش‌آموز ناموفق). با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شد. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از پرسشنامه‌ی سبک‌های اسنادی سلیگمن و سینگ (ASQ)، پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی رودوال (SHS)، آزمون هوشی ریون و میانگین معدل سال سوم راهنمایی و نیم سال اول سال اول دبیرستان استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق از لحاظ نوع سبک‌های اسنادی (و خرده مقیاس‌های آن) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به علاوه، خودناتوان‌سازی و خرده مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان ناموفق بالاتر از دانش‌آموزان موفق بود.

کلید واژگان: دانش‌آموز موفق، دانش‌آموز ناموفق، سبک‌های اسنادی، خودناتوان‌سازی، هوش

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، مدرس دانشگاه پیام نور واحد ترکالکی
heidarisakineh@yahoo.com (نویسنده مسئول)

** استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

*** استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

یکی از مسائل مهم در آموزش و پرورش هر کشوری، توجه به دلایل افت تحصیلی است. سالانه تعداد زیادی از دانش‌آموزان به علت‌های گوناگون دچار شکست تحصیلی می‌شوند. این شکست به صورت پیامد منفی، به انتظار شکست در آینده و در نتیجه، به کاهش انگیزه‌ی دانش‌آموزان منجر شده و سبب می‌شود، آنها خود را ضعیف و ناتوان ببینند و افزون بر ایجاد احساس ناتوانی و ضعف، در موارد بسیاری، سبب تعمیم تجربه‌های ناموفق به دیگر موقعیت‌های زندگی می‌شود. در همین راستا مطالعه‌ی اسنادها در موقعیت‌های آموزشی توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود معطوف کرده است؛ یکسری مطالعات نشان دادند که اگر شکست به عوامل غیرقابل کنترل، پایدار و درونی نسبت داده شود (مانند توانایی کم)، مانعی برای رفتارهای پیشرفت در آینده می‌شود؛ در حالی که اگر شکست به عوامل درونی، ناپایدار و قابل کنترل (مانند کمبود تلاش یا راهبرد ضعیف یادگیری) نسبت داده شود، پیامدهای بهتری برای دستیابی به رفتارهای پیشرفت در آینده خواهد شد (آردن و ترنر^۱، ۲۰۰۵).

نظریه‌ی اسنادی روی‌آوردی شناختی است که روند ادراک علیت را در فرد بررسی می‌کند. مفهوم سبک اسناد^۲ به سبک تبیینی اشاره می‌کند که افراد معمولاً برای رویداد معینی ارائه می‌دهند. نظریه‌ی اسناد که ریشه در نظریه‌ی منبع کنترل^۳ جولیان راتر^۴ دارد، توسط برنارد واینر^۵، ارائه شد (مارتین و داوسون^۶، ۲۰۰۹). واینر، سه بُعد را برای اسناد دادن در نظر می‌گیرد که هر یک از این سه بُعد، دارای خاصیت دو قطبی هستند: بُعد مکان کنترل دارای دو قطب درونی در برابر بیرونی، بُعد ثبات این را در نظر می‌گیرد که علت ثابت باقی می‌ماند یا در طول زمان تغییر می‌کند (واینر، ۲۰۱۰). آخرین بُعد یعنی کنترل‌پذیری، به طیفی از امور اشاره دارد که افراد قادر به تغییر آن هستند، تا آنهایی که خارج از کنترل افرادند، مثل خلق، فعالیت دیگران، شانس و ... (اسکز و ویگفیلد^۷، ۲۰۰۲). همچنین، اشخاصی هستند که مجموعه‌ای از

-
- 1- Urdan & Turner
 - 2- attribution style
 - 3- locus of control
 - 4- Julian Rotter
 - 5- Bernard Weiner
 - 6- Martin & Dowson
 - 7- Eccies & Wigfield

راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوان نگریسته شود. برگلاس و جونز^۱ (۱۹۷۸)، به نقل از رئیسی، هاشمی شیخ‌شبان‌ی و فاتحی‌زاده، (۱۳۸۳)، این راهبردها را «راهبردهای خودناتوان‌سازی»^۲ نامیدند. زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد. خودناتوان‌سازی راهبردی است که فرد در موقعیت‌های شکست، برای حفاظت خویش در برابر ارزشیابی منفی افراد دیگر استفاده می‌کند، تا آنها علت شکست وی را توانایی کم نپندارند و یک تصویر خوب از خود در ذهنشان به جای بگذارند (مارتین، مارش، ویلیامسون و دبووس^۳، ۲۰۰۳؛ آردن، ۲۰۰۴، به نقل از دیوریک و لاجوی^۴، ۲۰۱۰). به تازگی پژوهش‌های پیرامون خودناتوان‌سازی به حیطه‌ی آموزشگاهی نیز وارد شده است. به نظر می‌رسد که برخی از دانش‌آموزان، آگاهانه و عمدی تلاش نمی‌کنند، مطالعه‌ی خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می‌گذرانند و یا از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا از تلویحات منفی شکست احتمالی بکاهند.

در پژوهشی که توسط خدایاری فرد، برین‌ثاپ و آنشل^۵ (۲۰۱۰) انجام شده است؛ نتایج نشان داد که عملکرد تحصیلی با سبک اسنادی دانش‌آموز رابطه‌ی معنی‌داری دارد. در همین رابطه سوریک^۶ (۲۰۰۹)، در پژوهشی که روی دانش‌آموزان ابتدایی انجام داد، به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان موفق بیشتر از این که احساس کنند توسط دیگران کنترل می‌شوند، احساس تعیین‌کنندگی و خودمختاری دارند. بنابراین، موفقیت خود را به علت‌های درونی و قابل کنترل نسبت می‌دادند. در رابطه با خودناتوان‌سازی، در پژوهشی روی ۱۶۱ دانش‌جوی سال اول، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که بین خودپنداره‌ی دانش‌آموزان و سبک‌های یادگیری و گرایش آنها به خودناتوان‌سازی با عملکردشان در امتحان رابطه وجود دارد (توماس و گادبویس^۷، ۲۰۰۷). در پژوهشی دیگر روی دانش‌جویان دختر و پسر روان‌شناسی، دانش‌جویانی که گرایش به خودناتوان‌سازی بیشتری داشتند، خودپنداره و خودکارآمدی پایین و

-
- 1- Berglas & Jones
 - 2- self-handicapping
 - 3- martin, Marsh, Williamson, & Debus
 - 4- Durik & Lovejoy
 - 5- Khodayarifard, Brinthaupt, & Anshel
 - 6- Soric'
 - 7- Thomas & Gadbois

اضطراب امتحان بالایی داشتند و در آزمون‌های همه‌ی درس‌ها نمره‌های کمتری می‌گرفتند (گادبویس و استرجین^۱، ۲۰۱۱). اهمیت و حساسیت موضوع پژوهش انگیزه‌ای در محقق ایجاد نمود تا با انجام این پژوهش بتواند گامی مثبت در جهت روشن ساختن بعضی عوامل کاهش موفقیت تحصیلی و رفع این عوامل باشد؛ چرا که روان‌شناسی تربیتی همواره به تسهیل شرایط و محیط یادگیری دانش‌آموزان برای یادگیری بهتر آنان توجه داشته است. پس پژوهش حاضر می‌تواند راه‌گشای برخی از معضلات و مشکلات آموزشی باشد. هدف اصلی این پژوهش، مقایسه‌ی سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی، در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستان‌های شهر اهواز، با کنترل هوش است.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق از لحاظ سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی، با کنترل هوش، تفاوت وجود دارد.
- ۱-۱- بین دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق از لحاظ سبک‌های اسنادی مثبت و منفی، با کنترل هوش، تفاوت وجود دارد.
- ۱-۲- بین دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق از لحاظ خودناتوان‌سازی، با کنترل هوش، تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

طرح پژوهش، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش از روش علی-مقایسه‌ای^۲ استفاده شده است و جامعه‌ی آماری آن را تمام دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اهواز که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل داده است. نمونه‌گیری در دو مرحله، یک بار جهت تعیین روایی و پایایی پرسشنامه‌ها و بار دیگر برای آزمایش فرضیه‌ها، انجام شده است. روش

1- Sturgeon
2- causal-comparative

نمونه‌گیری به این ترتیب بود که، ابتدا از بین نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش، دو ناحیه و از بین دبیرستان‌های دخترانه‌ی این دو ناحیه، ۱۰ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس، به صورت سرشماری و با مراجعه به پرونده‌های تحصیلی دانش‌آموزان، بر اساس ملاک ذکر شده (وضعیت قبولی دانش‌آموزان و میانگین معدل پایه‌ی سوم راهنمایی و نیمسال اول سال اول دبیرستان)، فهرستی از تمامی دانش‌آموزان موفق و ناموفق سال اول ۱۰ دبیرستان تهیه شد و از بین آنها، با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، دوبار نمونه‌گیری انجام شد. در هر بار نمونه‌ای به حجم ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر موفق و ۵۰ نفر ناموفق)، یک بار جهت تعیین روایی و پایایی ابزارها و بار دیگر برای آزمایش فرضیه‌ها انتخاب شد.

ابزارها و پایایی و روایی آنها

در این پژوهش از چهار نوع ابزار برای سنجش متغیرها استفاده شده است:

۱- پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی (SHS)

پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی^۱ توسط رودوالد و جونز در سال ۱۹۸۲ ساخته شده است که گرایش افراد را به استفاده از راهبردهایی مانند عدم تلاش، تمارض، اهمال‌کاری، آشفتگی هیجانی و نگرانی در مورد پیشرفت، ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه شامل ۲۵ ماده است که توسط حیدری، خداپناهی و دهقانی (۱۳۸۸) ترجمه شد و آزمودنی‌ها به طیفی از پاسخ‌ها از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) پاسخ می‌دهند که میزان استفاده‌ی دانش‌آموزان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. همچنین پرسشنامه‌ی فوق دارای دو خرده‌مقیاس ادعایی و رفتاری است که روی سه عامل "خلق منفی"، "تلاش" و "عذرتراشی" بارگذاری می‌شوند. جمع نمره‌ی خلق منفی با نمره‌ی معکوس تلاش، نشان‌دهنده‌ی خودناتوان‌سازی رفتاری و جمع نمره‌ی خلق منفی با عذرتراشی نشان‌دهنده‌ی خودناتوان‌سازی ادعایی است و همچنین، کل پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی با جمع نمره‌ی عامل‌های خلق منفی و عذرتراشی با نمره‌ی معکوس شده‌ی تلاش به دست می‌آید (به نقل از حیدری و همکاران، ۱۳۸۸).

در پژوهشی توسط آیسال و لو^۲ (۲۰۱۰) ضریب پایایی پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی از

1- Self-Handicapping Scale (SHS)

2- Uysal & Lu

طریق همسانی درونی ۰/۸۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای محاسبه‌ی ضرایب پایایی این پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که برای کل پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی ۰/۷۴ و برای خرده مقیاس‌های خودناتوان‌سازی ادعایی و رفتاری به ترتیب ۰/۵۷ و ۰/۸۲ به دست آمده‌اند. حیدری و همکاران (۱۳۸۸) ضریب روایی خرده مقیاس‌های پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی را از طریق روش تحلیل عاملی به دست آوردند. به این ترتیب که در عامل عذرتراشی حداقل بار عاملی ۰/۳۴ و حداکثر ۰/۶۴؛ در عامل خلق منفی به ترتیب ۰/۳۴ و ۰/۷۰ و همچنین در عامل تلاش ۰/۳۴ و ۰/۶۲ استخراج شد. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی ضریب روایی پرسشنامه‌ی خودناتوان‌سازی از روش روایی سازه (تحلیل عاملی) استفاده شد. در روش تحلیل عاملی که بر اساس تحلیل مؤلفه‌های اصلی انجام گرفت سه عامل استخراج شد. این سه عامل خلق منفی، تلاش و عذرتراشی نامیده شدند که در مجموع ۴۷/۵۱٪ واریانس کل ماده‌های پرسشنامه را تبیین می‌کنند. نتیجه بارهای عاملی مقیاس برای عامل اول یعنی خلق منفی، شامل سؤال‌های ۲۵، ۲۱، ۱۹، ۱۵، ۱۳، ۹، ۸، ۷، ۴ و عامل تلاش شامل سؤال‌های ۲۴، ۲۳، ۲۲، ۲۰، ۱۷، ۱۰، ۶، ۵، ۳ و عامل عذرتراشی شامل ۱۸، ۱۶، ۱۴، ۱۲، ۱۱، ۲، ۱ می‌باشد.

۱. آزمون ریون بزرگسالان

ماتریس‌های پیش رونده‌ی ریون^۱ در سال ۱۹۴۳ توسط ریون منتشر گردید. امروزه فرم تجدیدنظر شده‌ی سال ۱۹۵۶ آن مورد استفاده قرار می‌گیرد و به عنوان بهترین شاخص برای اندازه‌گیری هوش عمومی شناخته شده است، که در این پژوهش برای اندازه‌گیری میزان هوش دانش‌آموزان از آن استفاده شد. پژوهش‌های انجام شده در ایران در زمینه‌ی آزمون ریون حاکی از پایایی آن در محیط فرهنگی ایران می‌باشد. بیش از ۵۰۰ پژوهش در مورد اعتبار این آزمون انجام شده که ضرایب اعتبار بالایی را در شرایط، سنین، فرهنگ‌های متفاوت و با آزمون‌های متعدد نشان می‌دهد (شهینی‌بیلاق، سهرابی و شکرکن، ۱۳۸۴). طاهری (۱۳۷۳) پایایی آزمون ریون را با روش بازآزمایی ۰/۷۷، با روش تنصیف ۰/۷۸ و با روش همسانی درونی ۰/۸۷ به دست آورد (به نقل از استادی و ایروانی، ۱۳۸۸). در هنجاریابی این آزمون توسط براهنی

1- Raven Standard Progressive Matrices

(۱۳۵۶) دامنه روایی بین ۰/۲۴ تا ۰/۶۱ گزارش شده است (معتمدی و افروز، ۱۳۸۸).

۲. پرسشنامه‌ی سبک اسناد (ASQ)

آخرین فرم تجدیدنظر شده‌ی پرسشنامه‌ی سبک‌های اسنادی^۱، در سال ۱۹۹۲ توسط سلیگمن و سینگ^۲ ارایه شده است که برای اندازه‌گیری سبک‌های تفکر مثبت و منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسشنامه شامل ۱۲ موقعیت فرضی (۴۸ سؤال) است و در آن از آزمودنی خواسته می‌شود که تصور کند در آن موقعیت قرار دارد و درباره‌ی علت اصلی آن موقعیت، باید تصمیم بگیرد؛ و در آخر علت آن را در یک پرسشنامه‌ی هفت رتبه‌ای درجه‌بندی می‌کنند (پترسون، سمل، ون بیر، آبرامسون و متالسکی^۳، ۱۹۸۲، به نقل از شهنی بیلاق و رجبی، ۱۳۸۴). این پرسشنامه توسط موحد (۱۳۸۲) از زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شده است و هر ماده از ۱ تا ۷ درجه‌بندی شده است. برای هر یک از ۶ موقعیت مثبت، ۱ پایین‌ترین رتبه و ۷ بالاترین یا بهترین گزینه است و برای ۶ موقعیت منفی، نمره‌گذاری به صورت معکوس است. همچنین، سؤال شماره‌ی ۱ هر موقعیت برای درک بهتر سؤال‌های دیگر است و در نمره‌گذاری استفاده نمی‌شود (به نقل از شهنی بیلاق و رجبی، ۱۳۸۴).

در مطالعه‌ی سنجوان و ماگالارس^۴ (۲۰۰۹) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۱ به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی ماده‌های پرسشنامه، برای سبک اسنادی مثبت، از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و تنصیف (اسپیرمن-براون و گاتمن) ۰/۶۹ و ۰/۶۱ و برای سبک اسنادی منفی به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۵۸ و ۰/۴۱ محاسبه شد. رجبی (۱۳۸۲)، روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی به دست آورد که در عامل اول یعنی سبک اسنادی مثبت بارهای عاملی ماده‌های این عامل، از ۰/۵۵ تا ۰/۶۷ و بارهای عاملی در عامل دوم یعنی سبک‌های اسنادی منفی از ۰/۴۰ تا ۰/۶۸ در نوسان بودند. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی پرسشنامه‌ی سبک‌های اسنادی از روش روایی سازه (تحلیل عاملی) استفاده شد. در روش تحلیل عاملی که بر اساس تحلیل مؤلفه‌های اصلی انجام گرفت دو عامل استخراج شد. این دو عامل سبک

1- Attribution Style Questionnaire (ASQ)

2- Seligman & Sing

3- Peterson, Semmel, Von Beyer, Abramson, & Metalsky

4- Sanjuán & Magallares

اسنادی مثبت و سبک اسنادی منفی نامیده شدند که در مجموع ۴۱/۱۹٪ واریانس ماده‌های پرسشنامه را تبیین می‌کنند. نتیجه بارهای عاملی مقیاس برای عامل اول یعنی موقعیت‌های مثبت شامل سؤال‌های ۱، ۳، ۶، ۹، ۱۰ و ۱۲ و عامل دوم یعنی موقعیت‌های منفی شامل سؤال‌های ۲، ۴، ۵، ۷، ۸ و ۱۱ هستند.

۳. میانگین معدل سال سوم راهنمایی و نیمسال اول سال اول دبیرستان

برای طبقه‌بندی کردن دانش‌آموزان به دو گروه موفق و ناموفق، میانگین معدل سال سوم راهنمایی و معدل نیمسال اول سال تحصیلی ۹۰-۸۹ هر دانش‌آموز به دست آورده شد. کسانی که میانگین معدل‌های آنها بالای ۱۷ بود، به عنوان دانش‌آموز موفق و کسانی که میانگین معدل‌های آنها پایین ۱۲ و یا تکرار پایه داشتند، به عنوان دانش‌آموز ناموفق در نظر گرفته شدند؛ که مبنای انتخاب این افراد بازنگری پیشینه پژوهش‌های مرتبط در رابطه با چگونگی انتخاب نمونه و همچنین نظر متخصصین می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. جدول ۱، شاخص‌های آماری، مانند میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌ی آزمودنی‌ها در متغیرهای مورد مطالعه می‌باشد.

همچنین، برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها از روش آماری مانکوا^۱ و برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه‌ی ۱۶ استفاده شده است. جدول ۲ خلاصه‌ی نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری را برای مقایسه‌ی میانگین‌های سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی را در دو گروه دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش نشان می‌دهد.

با توجه به جدول ۲ می‌توان استنباط کرد که با کنترل هوش بین دو گروه دانش‌آموز دختر موفق و ناموفق، از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (سبک‌های اسنادی و خود ناتوان‌سازی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی نقطه‌ی تفاوت، تحلیل کواریانس

1- multiple analysis of covariance (MANCOVA)

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های متغیرها و خرده مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق

شاخص‌های آماری								متغیرها
گروه موفق				گروه ناموفق				
بیشترین نمره	کمترین نمره	انحراف معیار	میانگین	بیشترین نمره	کمترین نمره	انحراف معیار	میانگین	
۱۲۵	۹۲	۸/۵۲	۱۱۱/۷۶	۹۸	۶۱	۸/۹۴	۸۳/۱۸	سبک اسنادی (مثبت)
۸۹	۴۵	۹/۶۸	۶۸/۸۸	۱۳۵	۵۵	۱۳/۰۶	۷۴/۷۴	سبک اسنادی (منفی)
۴۲	۳۰	۲/۸۱	۳۸	۳۴	۱۷	۴/۰۳	۲۷/۹۰	ابعاد سه‌گانه سبک اسنادی مثبت
۴۲	۲۳	۳/۹۰	۳۷/۲۰	۳۴	۱۷	۴/۱۱	۲۶/۶۰	ابعاد سه‌گانه سبک اسنادی مثبت
۴۲	۲۸	۳/۶۰	۳۶/۵۶	۳۶	۲۱	۳/۶۲	۲۸/۶۸	ابعاد سه‌گانه سبک اسنادی مثبت
۳۶	۱۸	۴/۲۵	۲۵/۱۲	۳۰	۱۳	۴/۰۸	۲۱/۱۴	ابعاد سه‌گانه سبک اسنادی منفی
۳۱	۱۲	۳/۹۷	۲۲/۹۲	۹۷	۱۷	۱۰/۸۷	۲۸/۶۴	ابعاد سه‌گانه سبک اسنادی منفی
۳۰	۸	۵/۷۰	۲۰/۸۴	۴۰	۱۷	۴/۶۸	۲۴/۹۶	ابعاد سه‌گانه سبک اسنادی منفی
۶۲	۳۴	۵/۶۰	۵۰/۹۸	۷۶	۵۰	۵/۸۴	۶۱/۰۸	خودناتوان‌سازی ادعایی
۶۰	۴۰	۴/۵۶	۵۱/۷۸	۹۰	۶۰	۶/۶۷	۷۶/۰۸	خودناتوان‌سازی رفتاری
۹۰	۶۶	۵/۶۶	۷۶/۶۶	۱۱۸	۸۴	۷/۵۳	۱۰۰/۷۴	خودناتوان‌سازی کل

جدول ۲. خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش

سطح معنی‌داری (p)	اشتباه (df)	درجه آزادی فرضیه (df)	نسبت (F)	مقدار	شاخص آماری نام آزمون
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۹۹/۵۶	۰/۶۷	اثر پیلای ^۱
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۹۹/۵۶	۰/۳۲	لمبدای ویلکز ^۲
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۹۹/۵۶	۲/۰۷	اثر هتلینگ ^۳
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۹۹/۵۶	۲/۰۷	بزرگترین ریشه روی ^۴

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

یک‌راهه در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته، انجام شد. جدول ۳، نتایج کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا برای مقایسه‌ی میانگین‌های دو گروه در متغیرهای سبک‌های اسنادی و خودناتوان سازی با کنترل هوش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا برای مقایسه‌ی میانگین‌های دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق در متغیرهای سبک‌های اسنادی و خودناتوان سازی با کنترل هوش

آزمون	متغیر وابسته	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی‌داری (p)
گروه	سبک‌های اسنادی	۴۳۵۵/۱۸	۱	۴۳۵۵/۱۸	۲۴/۹۸	۰/۰۰۱
	خودناتوان سازی	۸۴۲۸/۰۵	۱	۸۴۲۸/۰۵	۱۸۷/۹۰	۰/۰۰۱

با توجه به مندرجات جدول ۳، در هر دو متغیر (سبک‌های اسنادی و خودناتوان سازی)، با کنترل هوش، بین گروه موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، در فرضیه‌ی ۱، بین سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق تفاوت معنی‌دار وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است. در فرضیه‌ی ۱-۱، بین دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق در استفاده از سبک‌های اسنادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. در فرضیه‌ی ۱-۲، بین دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق، در استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و دانش‌آموزان دختر ناموفق از راهبردهای خودناتوان‌سازی بیشتر استفاده می‌کنند و این فرضیه نیز در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است. جدول ۴، خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری را برای مقایسه‌ی میانگین‌های سبک‌های اسنادی مثبت و منفی با کنترل هوش، در دو گروه دانش‌آموز دختر موفق و ناموفق نشان می‌دهد.

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهند که بین میانگین گروه‌ها در حداقل یکی از سبک‌های اسنادی مثبت و منفی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای مشخص کردن نقطه‌ی تفاوت، تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا، روی هر یک از سبک‌های اسنادی مثبت و منفی انجام گرفت. جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا را برای مقایسه‌ی سبک‌های اسنادی مثبت و منفی دو گروه دانش‌آموز دختر موفق و ناموفق نشان می‌دهد.

جدول ۴. خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های سبک اسنادی مثبت و منفی، در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق، با کنترل هوش

سطح معنی‌داری (p)	اشتباه (df)	درجه آزادی فرضیه (df)	نسبت (F)	مقدار	شاخص آماری نام آزمون
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۶۹/۳۷	۰/۵۹	اثر پیلاپی
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۶۹/۳۷	۰/۴۰	لمبدای ویلکز
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۶۹/۳۷	۱/۴۴	اثر هتلینگ
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۶۹/۳۷	۱/۴۴	بزرگترین ریشه روی

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا برای مقایسه‌ی میانگین‌های سبک‌های اسنادی مثبت و منفی در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش

سطح معنی‌داری (p)	نسبت (F)	میانگین مجزورات (MS)	درجه آزادی (df)	مجموع مجزورات (SS)	خرده مقیاس‌ها	متغیر
۰/۰۰۱	۱۵/۱۳۸	۱۰۴۰۱/۹۹	۱	۱۰۴۰۱/۹۹	سبک اسنادی مثبت کل	سبک‌های اسنادی
۰/۰۰۲	۱۰/۰۳	۱۲۹۵/۷۴	۱	۱۲۹۵/۷۴	سبک اسنادی منفی کل	

با توجه به مندرجات جدول ۵، در فرضیه‌ی ۱-۱-۱، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق از لحاظ سبک اسنادی مثبت تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. با توجه به میانگین‌های گروه‌ها، گروه موفق با میانگین (۱۱۱/۷۶)، نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۸۳/۱۸) از اسنادهای مثبت بیشتری استفاده می‌کنند. همچنین، در فرضیه‌ی ۱-۲-۱، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق از لحاظ سبک اسنادی منفی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/002$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. همچنین، با توجه به میانگین‌های گروه‌ها، گروه موفق با میانگین (۶۸/۸۸) نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۷۴/۷۴) از اسنادهای منفی کمتری استفاده می‌کنند. جدول ۶، خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های سبک اسنادی مثبت با کنترل هوش را، در دو گروه دانش‌آموز دختر موفق و ناموفق سال نشان می‌دهد.

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهند که بین میانگین گروهها در حداقل یکی از خرده مقیاس‌های سبک اسنادی مثبت، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای مشخص کردن نقطه‌ی تفاوت، تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا، روی هر یک از خرده مقیاس‌های سبک اسنادی مثبت انجام گرفت. جدول ۷ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا را برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های سبک اسنادی مثبت دو گروه دانش‌آموز دختر موفق و ناموفق نشان می‌دهد.

جدول ۶. خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های سبک اسنادی مثبت، در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق، با کنترل هوش

سطح معنی‌داری (p)	اشتباه (df)	درجه آزادی فرضیه (df)	نسبت (F)	مقدار	شاخص آماری نام آزمون
۰/۰۰۱	۹۵	۳	۴۶/۸۶	۰/۵۹	اثر پیلایی
۰/۰۰۱	۹۵	۳	۴۶/۸۶	۰/۴۰	لمبدای ویلکز
۰/۰۰۱	۹۵	۳	۴۶/۸۶	۱/۴۸	اثر هتلینگ
۰/۰۰۱	۹۵	۳	۴۶/۸۶	۱/۴۸	بزرگترین ریشه روی

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های سبک اسنادی مثبت در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش

سطح معنی‌داری (p)	نسبت (F)	میانگین مجذورات (MS)	درجه آزادی (df)	مجموع مجذورات (SS)	خرده مقیاس‌ها	متغیر
۰/۰۰۱	۱۱۰/۲۴	۱۳۲۶/۸۸	۱	۱۳۲۶/۸۸	بُعد درونی- بیرونی	سبک اسنادی مثبت
۰/۰۰۱	۸۱/۹۵	۱۲۷۲/۵۶	۱	۱۲۷۲/۵۶	بُعد پایدار- ناپایدار	
۰/۰۰۱	۶۷/۷۹	۸۹۳/۴۵	۱	۸۹۳/۴۵	بُعد کنترل پذیری- کنترل ناپذیری	

با توجه به مندرجات جدول ۷، در فرضیه‌ی ۱-۱-۱، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در بُعد درونی-بیرونی سبک اسنادی مثبت، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، این فرضیه در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. همچنین، با توجه به میانگین‌های گروهها، گروه

موفق با میانگین (۳۸)، نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۲۷/۹) در موقعیت‌های مثبت از اسنادهای درونی بیشتری استفاده می‌کنند. در فرضیه‌ی ۱-۱-۲، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در بعد پایدار-ناپایدار سبک اسنادی مثبت، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود.

همچنین، با توجه به میانگین‌های گروه‌ها، گروه موفق با میانگین (۳۷/۲)، نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۲۶/۶) در موقعیت‌های مثبت از اسنادهای پایدارتری استفاده می‌کنند. بالاخره، در فرضیه‌ی ۱-۱-۳، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در بُعد کنترل‌پذیری-کنترل‌ناپذیری سبک اسنادی مثبت، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. همچنین، با توجه به میانگین‌های گروه‌ها، گروه موفق با میانگین (۳۶/۵۶)، نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۲۸/۶۸) در موقعیت‌های مثبت از اسنادهای کنترل‌پذیر بیشتری استفاده می‌کنند. جدول ۸ خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های سبک اسنادی منفی را در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش نشان می‌دهد.

جدول ۸. خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های سبک اسنادی منفی، در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش

شاخص آماری نام آزمون	مقدار	نسبت (F)	درجه آزادی فرضیه (df)	اشتباه (df)	سطح معنی‌داری (p)
اثر پیلایی	۰/۳۲	۱۵/۴۶	۳	۹۵	۰/۰۰۱
لمبدای ویلکز	۰/۶۷	۱۵/۴۶	۳	۹۵	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۰/۴۸	۱۵/۴۶	۳	۹۵	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۴۸	۱۵/۴۶	۳	۹۵	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۸ نشان می‌دهند که بین میانگین گروه‌ها در حداقل یکی از خرده مقیاس‌های سبک اسنادی منفی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای مشخص کردن نقطه‌ی تفاوت، تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا، روی هر یک از خرده مقیاس سبک اسنادی در منفی انجام گرفت. جدول ۹ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا را

برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس سبک اسنادی منفی دو گروه دانش‌آموز دختر موفق و ناموفق سال اول دبیرستان با کنترل هوش نشان می‌دهد.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس سبک اسنادی منفی در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش

متغیر	خرده مقیاس‌ها	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی‌داری (p)
سبک اسنادی منفی	بُعد درونی- بیرونی	۱۵۶/۸۴	۱	۱۵۶/۸۴	۹/۰۴	۰/۰۵
	بُعد پایدار-ناپایدار	۷۳۷/۹۴	۱	۷۳۷/۹۴	۱۱	۰/۰۰۱
	بُعد کنترل‌پذیری-کنترل ناپذیری	۴۵۶/۰۳	۱	۴۵۶/۰۳	۱۷/۰۱	۰/۰۰۱

با توجه به مندرجات جدول ۹، در فرضیه‌ی ۱-۲-۱، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در بُعد درونی-بیرونی سبک اسنادی منفی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. همچنین، با توجه به میانگین‌های گروهها، گروه موفق با میانگین (۲۵/۱۲)، نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۲۱/۱۴) در موقعیت‌های منفی، از اسنادهای درونی بیشتری استفاده می‌کنند. در فرضیه‌ی ۱-۲-۲، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در بُعد پایدار-ناپایدار سبک اسنادی منفی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. با توجه به میانگین‌های گروهها، گروه موفق با میانگین (۲۲/۹۲)، نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۲۸/۶۴)، در موقعیت‌های منفی از اسنادهای پایدار کمتری استفاده می‌کنند. بالاخره، در فرضیه‌ی ۱-۲-۳، بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق در بُعد کنترل‌پذیری-کنترل‌ناپذیری سبک اسنادی منفی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. با توجه به میانگین‌های گروهها نیز، گروه موفق با میانگین (۲۰/۸۴)، نسبت به گروه ناموفق با میانگین (۲۴/۹۶)، در موقعیت‌های منفی از اسنادهای کنترل‌پذیر کمتری استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر دانش‌آموزان موفق در موقعیت‌های شکست از اسنادهای غیرقابل کنترل بیشتری استفاده می‌کنند. جدول ۱۰، خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های خودناتوان‌سازی، در دو گروه دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل

جدول ۱۰. خلاصه‌ی نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش

سطح معنی‌داری (p)	اشتباه (df)	درجه آزادی فرضیه (df)	نسبت (F)	مقدار	شاخص آماری / نام آزمون
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۱۴۰/۵۶	۰/۷۴	اثر پیلاپی
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۱۴۰/۵۶	۰/۲۵	لمبدای ویلکز
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۱۴۰/۵۶	۲/۹۲	اثر هتلینگ
۰/۰۰۱	۹۶	۲	۱۴۰/۵۶	۲/۹۲	بزرگترین ریشه روی

هوش را نشان می‌دهد.

مندرجات جدول ۱۰ نشان می‌دهند که بین میانگین گروه‌ها، در حداقل یکی از خرده مقیاس‌های خودناتوان‌سازی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای مشخص کردن نقطه‌ی تفاوت، تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا، روی هر یک از خرده مقیاس‌های خودناتوان‌سازی انجام گرفت. جدول ۱۱ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا را برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه، در متن مانکوا، برای مقایسه‌ی میانگین‌های خرده مقیاس‌های خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق با کنترل هوش

متغیر	خرده مقیاس‌ها	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی‌داری (p)
خودناتوان‌سازی	خودناتوان‌سازی ادعایی	۱۴۲۷/۱۳	۱	۱۴۲۷/۱۳	۴۳/۱۴	۰/۰۰۱
	خودناتوان‌سازی رفتاری	۸۳۰۴/۶۸	۱	۸۳۰۴/۶۸	۲۵۲/۷۸	۰/۰۰۱

با توجه به مندرجات جدول ۱۱، در فرضیه‌ی ۱-۲-۱، خودناتوان‌سازی ادعایی گروه ناموفق بالاتر از گروه موفق است و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است. در فرضیه‌ی ۱-۲-۲، خودناتوان‌سازی رفتاری دانش‌آموزان گروه ناموفق بالاتر از گروه موفق است و این

فرضیه نیز در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل‌های کوواریانس چندمتغیری و یک‌راهه نشان می‌دهند که بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق از لحاظ نوع سبک اسنادی، تفاوت معنی‌دار وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار می‌باشد. بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق از لحاظ نوع سبک اسنادی (مثبت و منفی)، تفاوت معنی‌دار وجود دارد و این فرضیه در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار می‌باشد. نتایج یافته‌ی به دست آمده از آزمون این فرضیه با پژوهش خدایاری و همکاران (۲۰۱۰) و سوریک (۲۰۰۹) مطابقت دارد. دانش‌آموزانی که معمولاً برای رویدادهای بد، تبیین‌های درونی، پایدار و کلی ارائه می‌دهند احتمالاً کمتر از دانش‌آموزانی که رویدادهای بد را با توجه به علل بیرونی، ناپایدار و خاص تبیین می‌کنند به موفقیت تحصیلی دست می‌یابند. همچنین، دانش‌آموزانی که رویدادهای مثبت را با توجه به علل بیرونی، ناپایدار و خاص تبیین می‌کنند در مقایسه با دانش‌آموزانی که برای رویدادهای مثبت، تبیین‌های درونی، پایدار و کلی ارائه می‌دهند به احتمال کمتری به موفقیت تحصیلی نائل می‌گردند (دادستان، ۱۳۸۲).

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری و یک‌راهه نشان می‌دهند که خود ناتوان‌سازی و خرده‌مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان ناموفق بالاتر از دانش‌آموزان موفق است و این فرضیه در سطح $P < 0/001$ معنی‌دار است و تأیید می‌شود. نتایج یافته‌ی به دست آمده از آزمون این فرضیه با پژوهش توماس و گادبویس (۲۰۰۷) و گادبویس و استرجین (۲۰۱۱) مطابقت دارد. معنی‌داری این یافته که استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی در گروه ناموفق بالاتر از گروه موفق است، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ناموفق در صورت بروز اشتباه و شکست در تکالیف‌شان، سعی می‌کند که با ابزار دفاعی خودناتوان‌سازی نگرش‌های دیگران را درباره‌ی خود مثبت نگه دارند و از هویت ایده‌آل خویش حفاظت کنند. در همین خصوص در پژوهش‌هایی که دانش‌آموزان با پیشرفت بالا و پایین با هم مقایسه شدند، دانش‌آموزانی که دارای پیشرفت کمی بودند به طور معنی‌داری خودناتوان‌سازی بالا و اهداف با جهت‌گیری تسلط پایینی داشتند (بون^۱، ۲۰۰۷).

در خودناتوان سازی افراد تلاش می‌کنند تا شرایط انجام رفتارشان را طوری تنظیم کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، شرایط (نه فقدان توانایی) به عنوان علت عملکرد ضعیف آنها جلوه نماید. از آنجا که استفاده از این راهبردها ممکن است به تضعیف عملکرد بیانجامد، به آن خودناتوان سازی می‌گویند. پس خودناتوان سازی عملی است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (بهانه) و موفقیت را به عوامل درونی (کسب افتخار) نسبت دهد. افراد خودناتوان‌ساز در مدرسه کارهایی انجام می‌دهند که موفقیت آنها را کاهش می‌دهد. مثلاً، فرد امتحان دارد اما وقتش را به هدر می‌دهد و تکالیفش را درست انجام نمی‌دهد. افراد خودناتوان‌ساز حداکثر توانایی خود را به کار نمی‌برند، احساس خیلی خوبی در مدرسه ندارند و تمایل ندارند که به موفقیت‌های زیادی برسند (گلستانه، ۱۳۸۹).

در پایان، بر اساس یافته‌های این پژوهش، به معلمان و والدین توصیه می‌شود با تأکید بر اهمیت عوامل درونی قابل کنترل به عنوان عوامل اصلی موفقیت، می‌توانند توان پیش‌بینی موفقیت دانش‌آموزان را افزایش دهند. در نظام‌های آموزشی به جای تأکید بر انتخاب افراد بر اساس نمره و رتبه، به رشد صلاحیت‌ها و تسلط افراد بر موضوع یادگیری توجه شود؛ در سیستم آموزش و پرورش، تأکید بر یادگیری مشارکتی افزایش یابد. در نظام رقابتی آموزش فعلی باعث می‌شود بسیاری از دانش‌آموزان بیشتر از آن که برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی خود تلاش کنند برای اجتناب از شکست و حفظ ارزش خود برانگیخته شوند و از راهبردهای خودناتوان سازی برای حفظ آبرو و وجهه‌ی خود استفاده می‌کنند. به علاوه، به والدین توصیه می‌شود که بیش از حد به کنترل فرزندانشان نپردازند و از آنها انتظارات بالاتر از سطح توانایی‌شان نداشته باشند زیرا، این کار موجب گرایش آنها به حفظ آبرو از طریق ایجاد شرایط قبلی و نیز تلاش کلامی برای توجیه شکست‌های احتمالی خود می‌شود و این ایده در دانش‌آموزان تقویت شود که اشتباه جزئی از فرایند یادگیری است؛ تا در صورت بروز اشتباه، دانش‌آموز آن را پدیده‌ای پایدار، غیرقابل کنترل نداند و درصدد جبران آن برآید. محیط یادگیری دانش‌آموزان به گونه‌ای باشد که آنها تجارب موفقیت‌آمیز کسب کنند تا تلاش‌های بعدی آنها افزایش بیشتری یابد و احتمال موفقیت نیز بیشتر شود. این مطالعه نیز مانند سایر پژوهش‌ها، دارای برخی محدودیت‌ها بود که در پژوهش‌های آینده باید به آنها توجه کرد. از جمله اینکه نتایج این پژوهش محدود به دخترها بوده و قابل تعمیم به پسرها نیست. همچنین،

این پژوهش به علت استفاده از روش علی-مقایسه‌ای و ناتوانی در کنترل برخی متغیرهای احتمالی مانند طبقه‌ی اجتماعی-اقتصادی و ... نمی‌توان ادعا کرد که تفاوت‌های مشاهده شده، صرفاً ناشی از موفقیت و عدم موفقیت است.

منابع

فارسی

- استادی، سعید و ایروانی، محمود (۱۳۸۸). رابطه‌ی تیپ‌های شخصیتی (درون‌گرا و برون‌گرا)، هوش و جنسیت با شرطی‌سازی معنایی دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی شماره‌ی ۴۱، ۶۳-۴۱.
- حیدری، محمود، خداپناهی، محمدکریم و دهقانی، محسن (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه‌ی فرزندپروری ادراک شده و جنس بر خودناتوان‌سازی. فصلنامه‌ی خانواده‌پژوهی، سال پنجم، شماره‌ی ۱۸، ۱۳۷-۱۲۵.
- دادستان، پریخ (۱۳۸۲). روان‌شناسی مرضی تحولی: از کودکی تا بزرگسالی. تهران، انتشارات سمت.
- رجبی، غلامرضا (۱۳۸۲). بررسی رابطه‌ی علی جنسیت، عملکرد قبلی ریاضی، منبع خودکارآمدی، هدف‌گذاری، باورهای خودکارآمدی ریاضی و سبک‌های اسنادی با عملکرد بعدی ریاضی در دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های شهر اهواز. پایان‌نامه‌ی دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز.

رئیس، فاطمه؛ هاشمی شیخ‌شبان، اسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم (۱۳۸۳). رابطه‌ی خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط‌گرا، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شناختی*، سال ششم، شماره‌ی ۳ و ۴، ۹۳-۱۰۱.

شهنی‌بیلاق، منیجه و رجبی، غلامرضا (۱۳۸۴). اثرات جنسیت و رشته‌ی تحصیلی بر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز و یافته‌های روان‌سنجی مقیاس. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره‌ی ۴، ۱۵-۳۲.

شهنی‌بیلاق، منیجه، سهرابی، فریبا و شکرکن، حسین (۱۳۸۴). تأثیر آموزش بارش بر خلاقیت دانشجویان دختر دانشگاه شهید چمران اهواز با کنترل هوش. *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی*، سال دوازدهم، شماره‌ی ۱، ۱-۲۶.

گلستانه، موسی (۱۳۸۳). *رابطه‌ی اثربخشی جمعی معلمان، ویژگی‌های معلم، عملکرد قبلی ریاضیات، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، جنسیت و قومیت دانش‌آموزان با عملکرد بعدی ریاضیات آنان در پایه‌ی چهارم مقطع ابتدایی اهواز*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

معمودی، فرزانه و افروز، غلامعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی سبک‌های اسنادی و سلامت روان در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، سال سیزدهم، شماره ۲، ۱۷۳-۱۸۱.

لاتین

- Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42 (3), 212-225.
- Durik, A. M., & Lovejoy, C. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivational Emotion*, 34, 242-252.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivation a beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psycho*, 53, 109-132.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 207-222.

- Khodayarifard, M., Brinthaup, T. M., & Anshel, M. H. (2010). *Social Psychology of Education*. Dordrech, 13 (3), 351- 373.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327-365.
- Sanjuan, P., & Magallares, A. (2009). A longitudinal study of the negative explanatory style and attributions of uncontrollability as predictors of depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 46, 714-718.
- Soric, I. (2009). Regulatory styles, causal attributions and academic achievement. *School Psychology International*, 30 (4), 403-420.
- Thomas, C. R. M., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 101.
- Weiner, B. (2010). The development of a based theory of motivation: A history of ideas. *Journal of Educational Psychologist*, 45 (1), 28-36.
- Urdu, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, 11, New York: The Guilford Press, 297-317.
- Uysal, A., & Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49, 502-505.