

بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی در دانشجویان دانشگاه الزهراء (س)*

دکتر زهره خسروی**

چکیده

تحقیق حاضر به بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی در دانشجویان دانشگاه الزهراء (س) براساس آزمون نحوه سازگاری و واکنش دانشجویان در دانشگاه که توسط لاروس و روی (۱۹۹۵) تهیه شده است، پرداخته است.

نماد ۵۲۹ دانشجو از ۶۵۰ نفر دانشجویی که پرسشنامه بین آنها توزیع شده بود، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند.

ابزار تحقیق براساس زیربنای تئوریک «آزمون سازگاری و واکنش دانشجویان در دانشگاه، تهیه شده شامل دو بخش است: بخش اول آن ۳۰ سوال و بخش دوم آن شامل ۵ سوال است. این پرسشنامه از این پس با نام «پرسشنامه عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان» مطرح می‌شود.

نتایج بدست آمده بیانگر اعتبار پرسشنامه «عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان» است. تحلیل عوامل نشان داد پرسشنامه حداقل دارای سه فاکتور مجزا به نام‌های ۱- اضطراب امتحان و انتظار شکست ۲- باورهای فرد نسبت به خود و ۳- رفتار مطالعه دانشجویان است.

نتایج حاکی از آن است که دانشجویان قوی (از نظر درسی) در مقایسه با دانشجویان ضعیف، نسبت به خود، باورهای مثبت بیشتری داشته و اضطراب امتحان و انتظار شکست کمتری در آن‌ها مشاهده می‌شود.

در واقع نتایج تحقیق حاضر نشان داد «پرسشنامه عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی در دانشجویان» قدرت تفکیک و افتراق دو گروه قوی و ضعیف را دارد و همچنین قادر به شناسایی دانشجویان در معرض خطر شکست تحصیلی است. بنابراین از ابزار حاضر می‌توان به عنوان یک ابزار غربال‌گری استفاده نمود.

*- مقاله حاضر براساس طرح و تحقیق مصوب معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) با عنوان «بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی در دانشجویان دانشگاه الزهراء (س)» تهیه شده است. لازم است از همکاری‌های صمیمانه و ارزشمند سرکار خانم نیلوفر صیرفی تشکر نمایم.

**- عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء (س)

مقدمه:

محققان به تأثیر عوامل انگیزشی (emotional، اکسلز ۱۹۸۳؛ شانک ۱۹۸۴)، شناختی (Cognition دیسوس، کورتز و بارکوکسی ۱۹۸۴) عاطفی (affective) دوال، ۱۹۸۹؛ اسپنس و همکاران، ۱۹۹۶) مهارت‌های مطالعه‌ای و یادگیری (study and learning skills سالز و ۱۹۹۶) بر موفقیت تحصیلی تأکید کرده‌اند. در مقاله حاضر ابتدا تأثیر هر یک از عوامل یاد شده بر موفقیت تحصیلی بررسی می‌شود و سپس به مسئله تحقیق پرداخته می‌شود.

۱- عامل انگیزه و موفقیت تحصیلی

انگیزه عامل برانگیزاننده فرد برای کسب دانش است، به طوری که پیازه انگیزش و دانش را دو روی یک سکه می‌داند (رسائیان، ۱۳۷۶). انگیزه پیشرفت به شکل انگیزه درونی و بیرونی مطرح است. زمانی که تلاش فرد عمدتاً به دلیل پاسخگویی‌اش به خواسته‌ها و انتظارات دیگران باشد انگیزه پیشرفت بیرونی است. براتن (۱۹۹۸) اشاره می‌کند، دانشجویانی که انگیزه پیشرفت درونی دارند در مقایسه با دانشجویانی که انگیزه پیشرفت بیرونی دارند موفق‌ترند.

همچنین اکسلز (۱۹۸۳) بیان می‌دارد دانش‌آموزانی که انتظار موفقیت بالا را دارند و برای انجام تکالیف ارزش قائلند، عملکردشان بهتر است. پوکی و بلومن فلد (۱۹۹۴) نیز به تأثیر عامل انگیزش در پیشرفت تحصیلی اشاره می‌کنند. آنها به بررسی ارتباط بین انگیزش، استفاده از راهبردهای یادگیری و پیشرفت درس هندسه پرداخته‌اند. عامل انگیزش در این تحقیق درک توانایی انتظارات فرد و ارزش درس هندسه بوده است: نتایج نشان داد هر چه انگیزه فرد برای تلاش بیشتر باشد و از مهارت‌های شناختی اختصاصی بیشتر استفاده کند موفق‌تر است. دووک و همکارانش (۱۹۸۳) دریافتند که یکی از اساسی‌ترین عوامل انگیزشی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، فرضیه‌ای است که دانشجویان درباره هوش دارند. برخی دانشجویان موافق با فرضیه افزایشی هوش (incremental theory) هستند، یعنی هوش را انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و کنترل می‌دانند. در حالی که عده دیگری از دانشجویان با فرضیه موجودیتی هوش (entitit theory) موافق هستند و عقیده دارند که هوش یک ویژگی ثابت و غیرقابل انعطاف و کنترل است. هر یک از این

فرضیه‌ها دانشجویان را به اشکال مختلفی به سمت هدف سوق می‌دهد. تحقیقات نشان داده‌اند دانشجویانی که با فرضیه افزایشی هوش موافق‌اند بدنبال راه‌ها و اهداف یادگیری نیستند که کیفیت هوشی آنها را افزایش دهد در حالیکه دانشجویانی که با فرضیه موجودیتی هوش موافق‌اند بیشتر بدنبال تلاش برای کسب نظرات مثبت دیگران نسبت به توانایی‌های هوشی خود و جلوگیری از عقاید منفی دیگران نسبت به خود هستند. الیوت و دووک (۱۹۹۸) نشان داده‌اند دانشجویانی که فرضیه غیرقابل انعطاف بودن هوش را قبول دارند حتی اگر دارای سطح بالایی از خودکارآمدی باشند از رویارویی با وظایف دشوار اجتناب می‌ورزند. بنابراین به نظر می‌رسد اگر چه احساس کفایت، خود یک منبع انگیزشی مهم در استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری است. براتن (۱۹۹۸) در تحقیقی در نروژ به این نتیجه رسید که فرضیه افزایشی هوش به شکل معناداری با استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری در ارتباط است.

۲- عامل شناختی و پیشرفت تحصیلی

تأثیر فاکتورهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی به شکل‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است. برخی محققان به بررسی نظام باورهای افراد در مورد موفقیت‌ها و شکست‌هایشان بر پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. برای مثال کورتز و بورکوکسی (۱۹۸۴) اشاره می‌کنند، دانش‌آموزانی که موفقیت خود را به عوامل کنترل‌پذیری (چون تلاش) نسبت می‌دهند در مقایسه با دانش‌آموزانی که موفقیت خود را به عوامل کنترل‌ناپذیر و تصادفی (چون خوش‌شانسی) نسبت می‌دهند قادرند از راهبردهای مناسب‌تر یادگیری استفاده کنند و موفق‌ترند. همچنین بارتال (Bartol, 1978)، واینر (Weiner, 1986) خاطر نشان کرده‌اند که اسنادهای فرد (attributions) در امر تحصیل به عوامل درونی و بیرونی بر وضعیت عاطفی، سرعت عملکرد، انتخاب تکالیف و پایداری در انجام وظایف محوله اثر می‌گذارد (به نقل از جاهدی، ۱۳۷۵). بورکوکسی (۱۹۸۶) اشاره می‌کند که بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان ناتوان از یادگیری، وابسته به نظام باورهای آنها و پذیرش شکست است. دانشجویانی که احساس فقدان کنترل در امور روزمره و تحصیلی خود دارند دچار مشکلات تحصیلی می‌شوند. پری و پیر (۱۹۹۰) در تحقیق خود نشان دادند که بازآموزی اسناد در مورد دانشجویانی که دارای منبع کنترل بیرونی بودند، به پیشرفت تحصیلی

آنها کمک کرد. براتن (۱۹۹۸) اظهار می‌دارد که تصورات دانشجویان نسبت به توانایی‌های خود در انجام وظایف تحصیلی با استفاده از راهبردهای شناختی رابطه معناداری دارد. امبویا (۱۹۹۳) در تحقیقی که درباره ارتباط خود پنداره توانایی تحصیلی با جنس و پیشرفت تحصیلی انجام داد به این نتیجه رسید که بین خود پنداره توانایی تحصیلی و موفقیت تحصیلی در هر دو جنس رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. مارش و یونگ (۱۹۹۷) به بررسی اثرات خود پنداره تحصیلی قبلی بر موفقیت بعدی و اثرات موفقیت قبلی بر خود پنداره بعدی پرداختند. نتایج، اثرات خود پنداره تحصیلی و هم اثرات موفقیت تحصیلی را مورد تایید قرار داد. به علاوه مشخص شد که خود پنداره تحصیلی (Soft-Concept of educational ability) خاصیت انگیزشی دارد. بنابراین تغییرات در خود پنداره تحصیلی موجب تغییر در انگیزش و پیشرفت تحصیلی (academic achievement) می‌شود. بانگ (۱۹۹۷) خصوصیات دانش‌آموزان با احساس خودکفایی بالا را چنین توصیف می‌کند:

۱- تمایل به انجام تکالیف چالش برانگیز

۲- صرف کوشش بیشتر جهت انجام تکلیف

۳- مقاومت در برابر مشکلات

۴- کاربرد شیوه‌های مؤثر یادگیری

۵- اضطراب پایین

۶- خود نظم‌دهی بهتر

تحقیقات پنتریچ (pentrich) و همکاران که در سالهای ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۲ انجام شد، نشان داد دانش‌آموزانی که عقاید انگیزشی مثبت (خودکفایی بالا) داشتند از راهبردهای شناختی مؤثرتری استفاده می‌کردند، در انجام تکالیف تحصیلی دشوار و یا غیرجذاب پشتکار داشتند، با موضوعات درسی به طور عمیق‌تری درگیر می‌شدند و سطوح بالاتری از درک مطلب را از خود نشان می‌دادند (به نقل از ایتون و دمبو، ۱۹۹۷).

۳- عامل مهارت‌های مطالعه‌ای و موفقیت تحصیلی

یکی دیگر از فاکتورهایی که بر پیشرفت تحصیلی افراد مؤثر است مهارت‌های مطالعه‌ای آنها

است. برای مثال گادزلا، و ویلیامسون^۱ (۱۹۸۴) به بررسی نقش ارتباط مهارت‌های مطالعه‌ای، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پرداخته‌اند. نتایج مطالعات آنها بیانگر این مطلب بود که مهارت‌های مطالعه‌ای یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی است (به نقل از کافی و همکاران ۱۳۷۳). دیویس و سالز (۱۹۹۶) نیز به بررسی استراتژی‌های یادگیری دانشجویان دندانپزشکی پرداختند. نتایج تحقیق آنها نشان داد مهارت‌های یادگیری نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد.

۴- عامل عاطفی و موفقیت تحصیلی

عوامل عاطفی و هیجانی نیز بر پیشرفت تحصیلی مؤثرند. برای مثال دوال (۱۹۸۹) نشان داد که دانشجویانی که اضطراب بالا داشتند و از خود انتظارات پایینی داشتند در مقایسه کسانی که میزان اضطراب در آنها کمتر بود و انتظارات بالاتری از خود داشتند عملکرد تحصیلی بهتری داشتند. اسپنس و همکاران (۱۹۹۶) نشان دادند دانش‌آموزانی که دارای اضطراب امتحان (test anxiety) بالا هستند انتظار عملکرد تحصیلی پایین‌تری درباره خود دارند و عملاً نیز در یک سطح پایین‌تری به تلاش می‌پردازند و در نتیجه در مقایسه با دانش‌آموزانی که از اضطراب امتحان پایینی برخوردارند از خودشان ناراضی‌تر هستند و خود را در سطح پایینی ارزیابی می‌کنند. ویلیامز (۱۹۹۶) به بررسی رابطه دو جزء شناختی و فیزیولوژیکی اضطراب با عملکرد تحصیلی پرداخت. جزء شناختی اضطراب ارتباط معکوس معنادار و قوی‌تری با عملکرد تحصیلی داشت. یعنی هر قدر نگرانی دانش‌آموزان نسبت به عملکرد خود در آزمون بیشتر بود نتایج ضعیف‌تری در آزمون به دست می‌آمد.

تاکنون چندین آزمون با هدف سنجش جنبه‌های مختلف مرتبط با همرنگی و سازگاری با دروس دانشگاه تهیه شده است (لاروس و روی، ۱۹۹۵). برای مثال زیتزو (۱۹۸۴) مقیاس میزان سازگاری در دانشگاه را تهیه نمود که در آن میزان استرس دانشجوی فرضی در رویارویی با رویدادهای معمول در دوره نوجوانی و جوانی و دروس دانشگاه سنجیده می‌شود. بیکر و

سیرک (۱۹۸۴) پرسشنامه سازگاری دانشجویان (Students adjustment) در دانشگاه را تهیه کردند که در آن مقررات پیچیده مؤسسات آموزشی را مورد توجه قرار داده‌اند. این پرسشنامه سازگاری آموزشی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی را می‌سنجد. همان گونه که مشخص است این پرسشنامه‌ها تنها به کار پیش‌گیری ثانویه (secondary prevention) می‌آیند و نمی‌توان از آنها بعنوان ابزاری جهت پیش‌گیری اولیه (Primary prevention) استفاده کرد. البته برخی آزمون‌ها با هدف شناسایی دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه تهیه شده است، اما اکثر این آزمون‌ها ابعاد هوشی آزمودنی‌ها را می‌سنجند. تکیه بر عامل هوش به عنوان تنها ملاک جهت شناسایی دانشجویانی که در معرض خطر هستند به شدت مورد انتقاد قرار گرفته است. در واقع عوامل متعددی سواى عامل هوش در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی نقش ایفا می‌کند (برای مثال لاروس و روی، ۱۹۹۱؛ ۱۹۹۵).

مسئله تحقیق:

با توجه به مطالعات ذکر شده در بالا و با توجه به این نکته که تحقیقاتی که تاکنون در ایران انجام شده‌اند عمدتاً به دنبال دستیابی به عوامل مؤثر بر افت تحصیلی و شکست تحصیلی دانشجویان بوده‌اند (برای مثال امامزاده ۱۳۵۹) و یا به بررسی وضعیت تحصیلی و سلامت روانی دانشجویان پرداخته‌اند (برای مثال کافی، ۱۳۷۳، خسروی، ۱۳۷۵) و هیچ یک از تحقیقات ذکر شده به دنبال دستیابی به ابزاری جهت پیش‌گیری اولیه و شناخت به موقع مشکل نبوده‌اند، بنابراین تحقیق حاضر با لحاظ کردن فاکتورهای فوق‌الذکر به دنبال دستیابی به الگوهای تعیین‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی و پیشگیری اولیه از شکست تحصیلی و هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی جامعه است.

تحقیق حاضر بر اساس زیربنای تئوریکى نحوه سازگاری و واکنش‌ها در دانشگاه که توسط لاروس و روی (۱۹۹۵) تهیه شده است، شکل گرفته است. مدل بالینی ایس و گریکر (۱۹۷۸) به منزله زیربنای بالینی این مقیاس است. بر طبق این نظریه، واکنش‌های رفتاری و هیجانی بطور مستقیم نتیجه شرایط و موقعیتی که فرد در آن قرار دارد نیست، بلکه بیشتر نتیجه نوع ارزیابی، یا تفسیری است که فرد از موقعیت‌های مشابه پیشین دارد. بدین معنی که وقتی فرد با شرایط خاصی

از محیط خود مواجه می‌شود تجارب قبلی او (نظام شناختی فرد) در موقعیت‌های مشابه پیشین، فعال می‌گردند و بار دیگر تجربه قبلی فرد و عواطف و هیجانی‌هایی را که در حین و به دنبال آن داشته بر می‌انگیزد و برداشت و تفسیر خود را در گذشته به خاطر می‌آورد، این فرایند بر انتظارات فرد در برخورد با شرایط جدید تأثیر می‌گذارد. به طوری که اگر انتظارات او منفی باشد، الگوی درماندگی اکتسابی را از خود نشان خواهد که منجر به واکنش‌های رفتاری نامناسب می‌شود، در نتیجه احساس مزمن شکست به وجود خواهد آمد.

در زمینه یادگیری نیز، تکرار تجربه شکست در ثبات نظام باورهای دانشجویان و انتظارات آنها برای کسب موفقیت و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد و هرگاه آنها با موقعیت تازه‌ای روبه‌رو شوند نظام نامعقول و تحریف شده باورها نسبت به توانمندی‌ها و استعدادهایشان فعال شده و موجب ایجاد انتظار شکست خواهد شد. انتظار شکست نیز، اضطراب امتحان را افزایش می‌دهد و بالا رفتن اضطراب امتحان مانع اتخاذ رفتار و برنامه منظم و صحیح برای مطالعه درس و کسب آمادگی برای شرکت در جلسه امتحان خواهد شد. حتی رفتارهای اجتماعی دانشجو در رابطه با تحصیل (مانند کمک گرفتن و کمک کردن به هم‌کلاسی‌ها در حل مسائل، توضیح مطالب آموزشی برای جمع و یا شنیدن توضیحات آنها) را مختل می‌کند. نتیجه این روند تجربه شکست دیگری خواهد بود و دانشجو ناآگاه نسبت به ویژگی‌های مختل و ناصحیح رفتاری، عاطفی و باورهای خود می‌اندیشد که: "آن کسانی که موفق می‌شوند از من باهوش‌تر و یا خوش‌شانس‌تر هستند".

با توجه به اینکه هدف این پژوهش دستیابی به عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی است، براساس پیشینه تحقیق که به آن اشاره رفت، بنظر می‌رسد الگوهای شناختی، عاطفی، و رفتاری از عوامل مؤثر و تعیین‌کننده پیشرفت و یا شکست تحصیلی دانشجویان باشند. بنابراین پژوهش حاضر به بررسی چند فرضیه عمده پرداخته است.

۱- میزان اضطراب امتحان دانشجویان ورودی قوی در مقایسه با دانشجویان ضعیف کمتر است.
 ۲- دانشجویان ورودی قوی در مقایسه با دانشجویان ضعیف باورهای مثبت بیشتری نسبت به خود دارند.

۳- دانشجویان ورودی قوی در مقایسه با دانشجویان ضعیف از رفتارهای مطالعه‌ای مناسب‌تری

استفاده می‌کنند.

۴- اضطراب امتحان بالا در ابتدای ترم پیش‌بینی‌کننده شکست تحصیلی دانشجویان است.

۵- وجود باورهای منفی نسبت به خود قبل از شروع ترم پیش‌بینی‌کننده شکست تحصیلی دانشجویان است.

۶- وجود رفتارهای مطالعه‌ای نامناسب در طول ترم پیش‌بینی‌کننده شکست تحصیلی دانشجویان است.

علاوه بر فرضیات اصلی، پژوهش حاضر به بررسی چند فرضیه فرعی مثل تاثیر وضعیت تحصیلی پیشین، علاقه به رشته تحصیلی، استفاده از سهمیه و... بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخته است.

جامعه و نمونه آماری:

جامعه آماری کلیه دانشجویان پذیرفته شده در سال تحصیلی ۷۷-۷۶ دانشگاه الزهرا هستند. سعی شد تمامی دانشجویان ورودی ۷۶-۷۷ مورد مطالعه قرار بگیرند که حدود ۵۲۹ از آنها همکاری نمودند. در واقع در تحقیق حاضر جامعه آماری و نمونه آماری برابر بودند که مشخصات آزمودنی‌ها در جداول ۱ تا ۳ ارائه شده است.

جدول ۱- اطلاعات مربوط به محل اقامت آزمودنی‌های (دانشجویان) شرکت‌کننده در تحقیق

در دوران تحصیل

محل اقامت	خوابگاه	نزدوالدین	جدالوالدین	بی‌پاسخ
تعداد	۲۹۲	۲۰۳	۲۳	۱۱
درصد	۵۵/۲٪	۳۸/۴٪	۴/۳٪	۲/۱٪

جدول ۲- فراوانی و درصد آزمودنی‌ها به تفکیک دانشکده‌ها

دانشکده	فراوانی	درصد
علوم تربیتی و روانشناسی	۹۷	۱۸/۳
علوم پایه	۱۶۹	۳۱/۹
الهیات	۸۰	۱۵/۱
اقتصاد و علوم اجتماعی	۸۸	۱۶/۶
هنر	۴۹	۹/۳
فنی و مهندسی	۲۶	۴/۹
تربیت بدنی	۱۱	۲/۱
بی‌پاسخ	۹	۱/۷
جمع	۵۲۹	۱۰۰

جدول ۳- شماره میانگین و انحراف استاندارد معدل سال چهارم و ترم اول

میانگین معدل سال چهارم دبیرستان	۱۵/۸۹
انحراف استاندارد	۱/۹۷
میانگین معدل ترم اول	۱۵/۴۳
انحراف استاندارد	۲/۲۸

روش و ابزار جمع آوری داده‌ها:

در آغاز سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶، در جشنی که جهت معارفه مسئولان با دانشجویان و توجیه دانشجویان تازه وارد درباره مقررات دانشگاه برگزار شد، پرسشنامه‌ها اجرا شد. قبل از اجرای پرسشنامه، هدف از اجرای پرسشنامه برای دانشجویان توضیح داده شد و سعی در جلب همکاری آنان شد. در مجموع حدود ۳۰۰ نفر دانشجو (ورودی‌های مهرماه) در جشن شرکت داشتند که تقریباً تمامی آنها به پرسشنامه پاسخ دادند. همچنین تعداد ۳۵۰ پرسشنامه دیگر به دانشجویان ورودی بهمن ماه و دانشجویان ورودی مهرماه که در جشن فارغ‌التحصیلی

شرکت نکرده بودند داده شد. از این تعداد ۵۲۹ پرسشنامه را تکمیل کردند. به علاوه در پایان نیم سال اول سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶، تعدادی از سئوال‌ات پرسشنامه که مربوط به عادات زمانی مطالعه‌ای است توسط این دانشجویان تکمیل شد. علت اینکه این تعداد سئولات در پایان ترم تکمیل شدند این است که دانشجو باید مدتی را به تحصیل در دانشگاه مشغول شود تا بتوانیم عادات زمانی مطالعه را مشاهده کنیم. پس از اتمام ترم اول با مراجعه به آموزش دانشگاه معدل ترم اول دانشجویان شرکت‌کننده در طرح گرفته شد.

ابزار تحقیق:

ابزار تحقیق حاضر براساس زیربنای تئوریکی «آزمون سازگاری و واکنش دانشجویان در دانشگاه» (لاروس و روی، ۱۹۹۵) تهیه شده است. از این پس این ابزار به نام «مقیاس پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان» نامیده می‌شود، مقیاس حاضر از دو بخش تشکیل شده است:

بخش اول آن شامل ۳۰ سئوال است. پاسخ هر سئوال براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) درجه‌بندی شده است.

بخش دوم مقیاس شامل ۵ سئوال مربوط به عادات مطالعه دانشجویان است. دانشجویان از بین گزینه‌های موجود گزینه مناسب با وضعیت عادات مطالعه خود را انتخاب می‌نمایند.

از روش تحلیل عوامل برای تعیین فاکتورهای تعیین‌کننده این پرسشنامه استفاده شد. برای تحلیل عوامل پرسشنامه از روش Oblimin استفاده شد. دلیل استفاده از این روش، این است که فاکتورهای تشکیل‌دهنده این پرسشنامه همبستگی درونی با هم دارند. با توجه به مقدار آیین و SCREE TEST به دست آمده پیشنهاد سه فاکتور داده شد:

فاکتور اول که بیانگر اضطراب امتحان و انتظار شکست است، شامل ۱۸ سئوال، فاکتور دوم که بیانگر باورهای فرد نسبت به خود است که شامل ۶ سئوال، و فاکتور سوم که بیانگر رفتار مطالعه دانشجویان است و شامل ۶ سئوال است. فهرست سئولات و بار عاملی اختصاص یافته به هر سئوال در ادامه ارائه شده است.

لیست سوال‌های فاکتور A

- ۱- به توانایی‌های خود برای مقابله با مشکلات اعتماد دارم. ۰/۴۳۰
- ۲- فکر می‌کنم نمرات من کمتر از معدل همه دانشجویان سال اول دانشگاه شود. ۰/۳۸۵
- ۸- من اغلب فراموش می‌کنم که در کلاس چه آموخته‌ام. ۰/۵۶۲
- ۹- وقتی در برابر یک مشکل غیرمنتظره قرار می‌گیرم احساس می‌کنم توانایی حل آنرا ندارم. ۰/۵۸۶
- ۱۱- به دشواری توضیحاتی که در مورد مطالب آموزشی در کلاس مطرح می‌شود را درک می‌کنم. ۰/۶۰۲
- ۱۲- در جلسه امتحان به قدری دچار دلشوره می‌شوم که همه مطالب درسی را فراموش می‌کنم. ۰/۶۴۹
- ۱۳- در جلسه امتحان از این مساله نگرانم که بایستی بیشتر درس می‌خواندم. ۰/۶۲۳
- ۱۴- معمولاً درباره گفته‌ها و کارهای گذشته خود احساس پشیمانی می‌کنم. ۰/۶۲۰
- ۱۵- گاهی فکر می‌کنم اگر نمره امتحانم خوب نشود از دانشگاه اخراج می‌شوم. ۰/۵۰۵
- ۱۶- در طول امتحانات بقدری عصبی و نگران می‌شوم که نمی‌توانم کارهای درسی‌ام را خوب انجام بدهم. ۰/۷۰۴
- ۱۸- من حتی وقتی کاملاً دروس تعیین شده برای امتحان را نخوانده‌ام در جلسه امتحان حاضر می‌شوم. ۰/۳۶۵
- ۲۰- هرگاه مطلبی را نفهمیده باشم از اینکه در مورد آن موضوع از استاد سوال کنم اجتناب می‌ورزم. ۰/۳۹۱
- ۲۳- دانشجویان واقعی نمرات عالی را بدون اینکه تلاش کنند به دست می‌آورند. ۰/۴۹۰
- ۲۴- با اینکه وقت و نیروی زیاد صرف یادگیری می‌کنم، اما نتیجه دلخواه به دست نمی‌آورم. ۰/۶۳۹
- ۲۶- والدینم برنامه و هدف‌های درسی مرا قبول ندارند. ۰/۴۱۱
- ۲۷- فکر می‌کنم کلید موفقیت من در دست دیگران است. ۰/۶۴۳
- ۲۸- احساس می‌کنم در زندگی هیچوقت موفق نخواهم شد. ۰/۷۳۲
- ۳۰- بکار بستن روش‌های صحیح مطالعه در یادگیری بهبود یافته است. ۰/۳۹۴

توجه:

بار عاملی سؤالات ۱۸ و ۲۰ فاکتور A ضعیف است.

بار عاملی سؤال ۱ در فاکتور A منفی است.

لیست سوال‌های فاکتور B

- ۲- فکر می‌کنم نمرات من کمتر از معدل همه دانشجویان سال اول دانشگاه شود. ۰/۳۷۹
- ۳- فکر می‌کنم درس من از درس ۲۰ درصد دانشجویان هم دوره‌ای خودم بهتر باشد. ۰/۵۲۱
- ۴- فکر می‌کنم نمرات ترم اول من بسیار بالاتر از میانگین نمره دیگر دانشجویان کلاس شود. ۰/۷۰۳
- ۵- برخلاف دانشجویان دیگر من هیچ مشکلی در رابطه با گذراندن واحدهای ترم اول خود ندارم. ۰/۶۲۲
- ۶- در طول ترم معتقدم که تکالیف خود را خیلی خوب انجام می‌دهم. ۰/۵۴۹
- ۲۵- تنظیم برنامه‌های دانشگاه و انجام کارهای درسی به طور منظم برای من بسیار آسان است. ۰/۵۵۷

توجه:

بار عاملی سؤال ۲ در فاکتور B منفی است.



لیست سوال فاکتور C

- ۶- در طول ترم معتقدم که تکالیف خود را خیلی خوب انجام می‌دهم. ۰/۳۵۳
- ۱۰- آرزو دارم زمانی برسد که بتوانم به راحتی مطالب ارائه شده در کلاس را بنویسم. ۰/۵۱۳
- ۱۹- در کلاس از دانشجویان دیگری که بتوانند به من یاری برسانند کمک می‌گیرم. ۰/۴۹۸
- ۲۲- معتقدم که پیروی از عادات خوب مطالعه مهمتر از داشتن استعداد برای موفق شدن در دانشگاه است. ۰/۵۱۹
- ۲۳- دانشجویان واقعی نمرات عالی را بدون اینکه تلاش کنند به دست می‌آورند. ۰/۴۳۷
- ۳۰- بکار بستن روش‌های صحیح مطالعه در یادگیری بهبود یافته است. ۰/۳۸۱

توجه:

بار عاملی سؤال ۶ در فاکتور C ضعیف است.

بار عاملی سؤالات ۲۳ و ۳۰ در فاکتور C منفی است.

به منظور محاسبه اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد، نتیجه به دست آمده (۰/۷۴) است که بیانگر سطح مناسب اعتبار است. ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده برای هر یک از زیر مجموعه‌های اضطراب امتحان (۰/۷۸)، باورهای فرد نسبت به خود (۰/۷۹) و رفتار مطالعه دانشجویان (۰/۶۹) است.

نتایج تحقیق حاضر در دو بخش ارائه می‌شود. بخش اول مربوط به بررسی فرضیات ۱ تا ۳ است که تقسیم‌بندی دانشجویان به قوی و ضعیف براساس معدل سال چهارم آنهاست. بخش دوم مربوط به بررسی فرضیات ۴ تا ۶ است که تقسیم‌بندی دانشجویان به قوی و ضعیف براساس معدل ترم اول آنهاست.

نتایج بخش اول (بررسی فرضیات ۱ تا ۳):

جهت بررسی فرضیه‌های تحقیق ابتدا دانشجویان براساس معدل سال چهارم دبیرستان به دو گروه قوی و ضعیف تقسیم شدند. گروه با معدل زیر ۱۴ به عنوان گروه ضعیف ($M=12.2$, $sd=.96$) و گروه با معدل بالای ۱۶ به عنوان گروه قوی ($M=16.45$, $sd=1.39$) در نظر گرفته شدند. نتایج آزمون $t(476)=23.46, P<0/0001$ نشان داد بین میانگین معدل دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

سپس جهت مقایسه هر یک از فاکتورهای سه‌گانه پرسشنامه از آزمون t مستقل استفاده شد. با توجه به نتیجه آزمون $t(486)=3.34, P<0/001$ ، فرض وجود تفاوت بین میانگین نمرات فاکتور A (اضطراب امتحان و انتظار شکست) در دو گروه «ضعیف» و «قوی» تأیید می‌شود. یعنی گروه ضعیف اضطراب امتحان بالاتر و انتظار شکست بیشتری نسبت به گروه قوی دارند. با توجه به نتایج آزمون $t(485)=3.02, P<.003$ ، فرض وجود تفاوت بین میانگین نمرات فاکتور B (باورهای مثبت و منفی فرد) در دو گروه قوی و ضعیف تأیید شد. بنابراین عامل «باورهای فرد» در دانشجویانی که از نظر معدل کتبی سال چهارم دبیرستان در سطح «ضعیف» قرار

داشتند منفی‌تر از آزمودنی‌هایی بود که در سطح «قوی» قرار داشتند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های فاکتور C (رفتار با توجه به نتایج آزمون دانشجویان) در $[t(485)=1/38, P<0.08]$ مطالعه دانشجویان قوی و ضعیف تقریباً تأیید شد. در واقع تفاوت دو گروه در میانگین نمرات رفتار مطالعه نزدیک به معنی‌دار بودن است.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان اعتماد به توانایی‌های خود برای مقابله با مشکلات» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان دانشجویان»، تأیید شد.

نتایج آزمون t مستقل $[t(461)=-2/09, P<0/028]$ بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری کمتر از دانشجویانی که در سطح «قوی» قرار داشتند، به توانایی‌های خود برای مقابله با مشکلات اعتماد دارند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «چگونگی تفکر در مورد معدل ترم اول خود نسبت به همه همکلاسی‌ها» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان دانشجویان»، تأیید شد.

نتایج آزمون t مستقل $[t(466)=-2/09, P<0/038]$ بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «قوی» قرار داشت، بطور معناداری با این فکر موافقی بودند که معدل ترم اول آنها بیش از معدل همه دانشجویان خواهد شد.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان فراموشی آنچه که در کلاس آموخته می‌شود» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان»، تأیید شد.

نتایج آزمون t مستقل $[t(468)=3/10, P<0/002]$ بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری بیش از دانشجویانی که در سطح «قوی» قرار داشتند، آنچه که در کلاس آموخته می‌شود را فراموش می‌کنند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان فراموشی مطالب درسی در جلسه امتحان به علت داشتن دل‌شوره» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان» تأیید شد.

نتایج آزمون t مستقل $[t(457)=3/33, P<0/001]$ بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری بیش از دانشجویانی

که در سطح «قوی» قرار داشتند، در جلسه امتحان دچار دل‌شوره شده و مطالب خوانده را فراموش می‌کنند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان نگرانی در جلسه امتحان از این مسئله که بایستی بیشتر درسی می‌خواندم» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان»، تایید شد.

نتایج آزمون t مستقل [$t(498)=2/26, P<0/025$]، بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری بیش از دانشجویانی که در سطح «قوی» قرار داشتند، در جلسه امتحان از این بابت که به اندازه کافی درس نخوانده‌اند نگران می‌شوند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان داشتن اضطرابی که در انجام تکالیف درسی خلل ایجاد می‌کند در طول امتحانات» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان»، تایید شد.

نتایج آزمون t مستقل [$t(491)=4/57, P<0/000$]، بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری بیش از دانشجویانی که در سطح «قوی» قرار داشتند، در جلسه امتحانات اضطراب داشتند و نمی‌توانستند تکالیف درسی خود را انجام دهند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان نداشتن تمرکز در حین درس خواندن» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان»، تایید شد.

نتایج آزمون t مستقل [$t(494)=2/88, P<0/004$]، بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری بیش از دانشجویانی که در سطح «قوی» قرار داشتند، در حین درس تمرکز کافی ندارند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان اجتناب از پرسیدن سوال در مورد مطالبی که خوب فهمیده نشده است از استاد کلاس» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان»، تایید شد.

نتایج آزمون t مستقل [$t(491)=1/99, P<0/048$]، بیانگر این نکته است که دانشجویانی که

معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری بیش از دانشجویانی که در سطح «قوی» قرار داشتند از پرسیدن سوال در مورد مطالبی که فهمیده باشند از استاد اجتناب می‌ورزند.

فرض وجود تفاوت بین میانگین‌های «میزان دستیابی به نتیجه دلخواه و زمان و نیروی که صرف یادگیری می‌شود» - یکی از متغیرهای پرسشنامه - و «معدل کتبی سال چهارم دبیرستان»، تایید شد.

نتایج آزمون t مستقل [$t(491)=2/41, P<0/001$]، بیانگر این نکته است که دانشجویانی که معدل کتبی سال چهارم آنها در سطح «ضعیف» قرار داشت، به طور معناداری بیش از دانشجویانی که در سطح «قوی» قرار داشتند، وقت و نیروی خود را صرف یادگیری می‌کنند اما نتیجه دلخواه را به دست نمی‌آورند.

نتایج بخش دوم (بررسی فرضیات ۴، ۵ و ۶):

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده دانشجویان براساس نمرات ترم اول‌شان به دو گروه ضعیف و قوی تقسیم شدند. در واقع دانشجویانی که معدل بالای ۱۶ داشتند به عنوان دانشجویانی قوی ($M=16.38, sd=1.18$) و دانشجویانی که معدل زیر ۱۴ داشتند به عنوان دانشجویان ضعیف ($M=12.15, sd=1.58$) در نظر گرفته شدند. بین میانگین ترم اول دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد [$t(486)=18.01, P<.0001$]. لازم به ذکر است که در مرحله قبل دانشجویان براساس معدل سال چهارم دبیرستان‌شان تقسیم به گروه‌های ضعیف و قوی شده بودند. در این مرحله هر یک از گروه‌های قوی و ضعیف براساس نمره‌ای که در هر یک از فاکتورهای سه‌گانه اضطراب امتحان و انتظار شکست، باورهای فرد نسبت به خود و رفتار مطالعه دانشجویان با استفاده از آزمون t مستقل مورد مقایسه قرار گرفت.

با توجه به آزمون t [$t(296)=2.03, P<.04$] بین دو گروه قوی و ضعیف در فاکتور اضطراب امتحان و انتظار شکست تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی دانشجویان ضعیف، قبل از اینکه ترم تحصیلی خود را شروع کنند، از اضطراب و انتظار شکست بالاتری در مقایسه با دانشجویان قوی برخوردار بودند.

با توجه به آزمون $t(295)=2.65, P>.01$ بین دو گروه قوی و ضعیف در فاکتور باورهای فرد نسبت به خود تفاوت معنی داری وجود دارد. یعنی گروه ضعیف، قبل از شروع ترم، باورهای منفی بیشتری در مقایسه با دانشجویان قوی نسبت به خود داشته‌اند.

با توجه به آزمون $t(295)=1.18, P>.05$ بین دو گروه تفاوت معنی داری در فاکتور رفتار مطالعه وجود نداشت. اما در بررسی تک‌تک آیت‌ها بین دو گروه در آیت «در طول ترم معتقدم تکالیف خود را خیلی خوب انجام می‌دهم» تفاوت معنی داری بین دو گروه وجود داشت $t(296)=-1.71, P<.05$ یعنی دانشجویان قوی با این آیت بیشتر موافق بودند. در آیت «معتقدم پیروی از عادات خوب مطالعه مهمتر از داشتن استعداد برای موفق شدن در دانشگاه است» نیز بین دو گروه تفاوت معنی داری $t(291)=-1.32, P>.05$ وجود ندارد. بین دانشجویان قوی و ضعیف در پاسخ به آیت «به کار بستن روش‌های مطالعه در یادگیری بهبود یافته است تفاوت معنی دار وجود دارد $t(293)=2.24, P<.02$ دانشجویان قوی در مقایسه با دانشجویان ضعیف با این آیت موافقت کمتری داشتند.

در مقایسه دو گروه در آیت‌های زمانی مطالعه، نتایج به شرح زیر است:

بین دو گروه در آیت «دفعاتی که از ابتدای ترم غیبت داشته و یا دیر به کلاس رفته تفاوت معنی داری وجود داشت $t(291)=1.62, P<.05$ یعنی تأخیر و غیبت دانشجویان ضعیف بیش از دانشجویان قوی بوده است. همچنین در آیت «دفعاتی که دانشجویان با هم‌کلاس‌شان خود کار گروهی روی مطالب درسی انجام داده‌اند تفاوت معنی دار وجود داشت $t(292)=1.61, P<.05$ یعنی دانشجویان قوی در مقایسه با دانشجویان ضعیف کارهای گروهی درسی بیشتری را انجام می‌دهند.

جهت مقایسه معدل ترم اول دانشجویان دانشکده‌های مختلف با استفاده از تحلیل واریانس به مقایسه آنها پرداخته شد (جدول شماره ۴). نتایج بیانگر این بودند که بین معدل ترم اول دانشجویان دانشکده‌های مختلف تفاوت معنی داری وجود دارد.

$[F(6,314)=24.02, P<0001]$. با استفاده از آزمون تعقیبی شفه مشخص شد که معدل

دانشجویان دانشکده‌های علوم اجتماعی، فنی، روانشناسی، الهیات و هنر، بشکل معنی داری از معدل دانشجویان علوم پایه بالاتر بود (پایین‌ترین معدل متعلق به علوم پایه $M=13.90$ ، بالاترین

معدل متعلق به گروه هنر $M=17.7$ بود). همچنین معدل دانشجویان گروه هنر به طور معنی‌داری از دانشجویان علوم پایه، علوم اجتماعی، فنی، روانشناسی و الهیات بالاتر بود. یعنی معدل گروه هنر بطور معنی‌داری از سایر گروه‌ها بیشتر بود.

جدول شماره ۴

منابع واریانس	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	محاسبه شده	درجه معناداری
بین‌گروهی	۶	۳۷۲/۱۹۵	۷۸/۶۹	۲۴/۰۲	۰/۰۰۰۱
درون‌گروهی	۳۰۸	۱۰۰۸/۸۹	۳/۲۷		
مجموع	۳۱۴	۱۴۸۱/۰۸			

در مقایسه معدل سال چهارم دانشجویان دانشکده‌های مختلف (جدول شماره ۵) مشخص شد بین معدل سال چهارم دانشجویان دانشکده‌های مختلف تفاوت معنی‌داری وجود دارد $[F(6.478)=7.50, P<.0001]$. نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد بین معدل دانشجویان دانشکده‌های مختلف تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یعنی معدل‌های سال چهارم دانشجویان این سه دانشکده فنی و مهندسی علوم پایه و الهیات بطور معنی‌داری بالاتر از معدل دانشجویان سایر دانشکده است.

جدول شماره ۵

منابع واریانس	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	محاسبه شده	درجه معناداری
بین‌گروهی	۶	۱۶۴/۶۷	۲۷/۴۴	۷/۵۰	۰/۰۰۰۱
درون‌گروهی	۳۷۲	۱۷۲۶/۳۹	۴/۶۵		
مجموع	۳۷۸	۱۸۹۱/۰۶			

در مقایسه معدل سال چهارم سهمیه‌های مناطق مختلف (جدول شماره ۶) مشخص شد بین معدل سال چهارم دانشجویان سهمیه مناطق مختلف تفاوت معنی‌داری وجود دارد $[F(3.437)=9.61, P<.0001]$. نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد معدل سال چهارم دانشجویان

شاهد بطور معنی داری کمتر از معدل دانشجویان مناطق ۱، ۲ و ۳ است.

جدول شماره ۶

منابع واریانس	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	محاسبه شده	درجه معناداری
بین گروهی	۳	۱۰۵/۹۹	۳۵/۳۳	۹/۶۱	۰/۰۰۰۱
درون گروهی	۴۳۴	۱۵۹۳/۹۰			
مجموع	۴۳۷	۱۷۰۰/۹۰	۳/۶۷		

در مقایسه معدل ترم اول دانشجویان سهمیه مناطق مختلف (جدول شماره ۷) مشخص شد بین معدل ترم اول دانشجویان سهمیه مناطق مختلف تفاوت معنی داری وجود دارد [F(3,288)=9.89, P<.0001]. نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که میانگین معدل ترم اول دانشجویان سهمیه شاهد به طور معنی داری از میانگین معدل ترم اول دانشجویان مناطق ۱، ۲ و ۳ کمتر است.

مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

جدول شماره ۷

منابع واریانس	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	محاسبه شده	درجه معناداری
بین گروهی	۳	۱۲۴/۴۵	۳۷/۲۲	۹/۸۹	۰/۰۰۰۱
درون گروهی	۲۸۵	۱۱۸۴/۵۲			
مجموع	۲۸۸	۱۵۰۰/۶۰	۳/۲۶		

نتایج نشان داد که دانشجویانی که علت انتخاب رشته تحصیلی خود را داشتن استعداد اعلام کردند در مقایسه با دانشجویانی که استعداد را عامل انتخاب ندانسته‌اند، معدل سال چهارم شان به طور معنی داری بالاتر بود [t(480)=2.51, P<.01].

جهت بررسی همبستگی میان میانگین معدل ترم اول دانشجویان و میانگین معدل سال چهارم دانشجویان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد بین معدل سال چهارم دانشجویان و معدل ترم اول آنان همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد، $r(485) = .38$ ، $P < .001$.

بحث در نتایج

نتایج بدست آمده حاکی از اعتبار پرسشنامه عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان است. تحلیل عوامل، ۳ فاکتور مشخص را به دست داد که عبارت‌اند از فاکتورهای اضطراب امتحان و انتظار شکست، باورهای فرد نسبت به خود و رفتار مطالعه دانشجویان.

فاکتورهای بدست آمده از پرسشنامه حاضر، متناسب با فاکتورهای پیشنهادی لاروس و روی (۱۹۹۵) در مورد تست نحوه واکنش و سازگاری دانشجویان در دانشگاه است. آنان به سه فاکتور عمده هیجانی، رفتاری و اعتقادی دست یافتند. که فاکتور هیجانی مشابه با فاکتور اضطراب امتحان و انتظار شکست، فاکتور اعتقادی مشابه با فاکتور باورهای فرد نسبت به خود و فاکتور رفتاری مشابه با فاکتور رفتار مطالعه دانشجویان است.

ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای کل پرسشنامه $0/74$ است. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای هر یک از زیر مجموعه‌های پرسشنامه به ترتیب: اضطراب امتحان $0/78$ ، باورهای فرد نسبت به خود $0/79$ و رفتار مطالعه دانشجویان $0/69$ به دست آمده است که بیانگر این نکته است که زیر مجموعه‌های پرسشنامه از اعتبار خوبی برخوردارند.

نتایج پرسشنامه بیانگر این نکته بود که دانشجویانی که در سال چهارم دبیرستان (قبل از ورود به دانشگاه)، از نظر درسی قوی بودند، در مقایسه با گروه ضعیف، نسبت به خودباورهای مثبت بیشتری داشته و از اضطراب امتحان و انتظار شکست کمتری برخوردارند. این نتایج همچنین در نمرات ترم اول این دانشجویان قابل ملاحظه بود. یعنی دانشجویانی که در بدو ورود دانشگاه از اضطراب امتحان کمتری برخوردار بوده و باورهای مثبت بیشتری نسبت به خود داشته معدل ترم

اولشان در مقایسه با دانشجویانی که اضطراب امتحان بالاتری داشته و نسبت به خودباورهای منفی بیشتری داشته، بالاتر بود.

در واقع نتایج این بخش از تحقیق نشان داد اولاً پرسشنامه قدرت تفکیک و افتراق گروه ضعیف و قوی را دارد، دوم اینکه قابلیت پیش‌بینی موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان را نیز دارد.

در واقع این پرسشنامه قادر است دانشجویانی را که در معرض خطر شکست تحصیلی هستند شناسایی نماید. همان‌گونه که در بخش نتایج اعلام شد، این پرسشنامه در ابتدای ترم بین دانشجویان توزیع شد و نتایج آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در انتهای ترم معدل آنها گرفته شد. نتایج نشان داد که باورهای فرد نسبت به خود و میزان اضطراب امتحان و ترس از شکست، در بدو ورود به دانشگاه، دو عامل مهم پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی در دانشجویان است. با آنکه در زیر مجموعه رفتارهای مطالعه‌ای دانشجویان بین دو گروه قوی و ضعیف (از نظر معدل)، تفاوت معنی‌داری وجود نداشت، اما بین دو گروه قوی و ضعیف (از نظر معدل) در نمرات برخی آزمون‌های «در طول ترم تکالیف خود را خیلی خوب انجام می‌دهم»، «معتقدم پیروی از عادات خوب مطالعه مهم‌تر از داشتن استعداد برای موفق شدن در دانشگاه است» و «بکار بستن روش‌های مطالعه در یادگیری بهبود یافته است» تفاوت معنی‌دار وجود داشت. بین دو گروه قوی و ضعیف (از نظر معدل) در برخی آزمون‌های زمانی مطالعه از جمله «دفاعاتی که از ابتدای ترم غیبت داشته و یا دیر به کلاس رسیده»، تفاوت معنی‌دار وجود داشت.

نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر مؤید نظریه بالینی، الیس و گراگر (۱۹۷۸) است. اسکالر (۱۹۹۱) مطرح می‌کند واکنش‌های رفتاری و هیجانی فرد به طور مستقیم در نتیجه موقعیتی که فرد در آن قرار گرفته نیست. بلکه این واکنش‌ها، حاصل ارزیابی و تفسیری است که فرد از موقعیت مزبور به عمل می‌آورد. یعنی اگر فرد از ابتدا نسبت به توانایی‌ها و پیشرفت خود، انتظارات منفی داشته یا باورها و عقاید نامناسبی درباره پیشرفت خود داشته باشد دچار احساس درماندگی می‌شود و این احساس درماندگی او را به سوی رفتارهای نامناسب سوق می‌دهد (لارسون و روی، ۱۹۹۵).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد یکی دیگر از عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی در دانشگاه، معدل سال چهارم دانشجویان است. این امر بیانگر این نکته است که سیستم باورها و عقاید، در خلال تجارب دانش‌آموزان در دوران مدرسه و در نتیجه تجارب تحصیلی‌شان ایجاد می‌شود. در واقع شکست‌های مکرر در مدرسه می‌تواند عقاید منفی را در فرد شکل دهد (اسکالر، ۱۹۹۱). این امر موجب می‌شود، در فرد به هنگام رویارویی با موقعیت‌های یادگیری جدید، مثلاً ترم اول ورود به دانشگاه، همان سیستم عقاید منفی فعال شود. سیستم باورها از نتایج پژوهش حاضر همخوان با مطالعات اکسلز (۱۹۸۳) است که مطرح می‌نماید دانش‌آموزانی که انتظار موفقیت در آنها بالاست و برای انجام تکالیف ارزش قائلند، عملکرد تحصیلی خوبی دارند. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این است که بیشتر دانشجویان در پاسخگویی به آیتم «فکر می‌کنم کلید موفقیت من در دست دیگران است» اعلام موافقت نمودند. این امر می‌تواند ناشی از شرایط حاکم بر مدارس ما باشد که چنین باوری را در دانش‌آموزان ایجاد می‌نماید. شرایط رقابتی دشوار که بر مدارس حکمفرماست، تأکید بیش از حد بر نمره، امتحانات مکرر و... این امکان را که دانش‌آموز طعم موفقیت را بچشد کاهش می‌دهد. این مسأله حتی دانش‌آموزان بسیار قوی که در مدارس طبقه‌بندی شده تحصیل می‌نمایند وجود دارد. رقابت‌های فشرده و فاصله‌های چند صدمی باعث می‌شود حتی دانش‌آموزانی که معدل‌های بالاتر از ۱۸ و ۱۹ دارند باز هم احساس عدم موفقیت نمایند. از همه مهم‌تر، بسیاری از اوقات دانش‌آموزان قوی و درس‌خوان به دلایلی همچون رقابت فشرده، اضطراب امتحان، عدم آشنایی با تست و... قادر به قبولی در کنکور نیستند. به علاوه برخی عوامل فرهنگی-اجتماعی، نظیر این که پیشرفت‌ها و موفقیت‌های اجتماعی-اقتصادی همیشه بر پایه شایستگی و توانایی قرار ندارد و موجب شکل‌گیری این باور می‌شود که «من در موفقیت‌هایم نقش تعیین‌کننده‌ای ندارم».

یکی دیگر از یافته‌های تحقیق حاضر این بود که معدل سال چهارم دانشجویان شاهد به طور معنی‌داری از معدل دانشجویان مناطق دیگر پایین‌تر است. همچنین معدل ترم اول این دانشجویان به طور معنی‌داری پایین‌تر از معدل ترم اول سایر دانشجویان است. همانگونه که قبلاً اشاره شد، معدل سال چهارم دبیرستان یکی از عوامل مهم پیش‌بینی‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی است.

وقتی که معدل ورود دانشجویان شاهد پایین تر از معدل سایر ورودی‌ها باشد، طبیعی است که معدل ترم اول آنان نیز پایین تر باشد. به علاوه شاید این امر را بتوان به بافت مدارس شاهد نسبت داد. در مدارس شاهد، فرزندان شاهد با توانایی‌های مختلف و سطوح درسی متفاوت حضور داشته‌اند. در حالیکه فرزندان غیر شاهد که در این مدارس تحصیل کرده‌اند، دانش‌آموزانی بوده‌اند که از نظر درسی از سطح بالایی‌گزينش شده‌اند، که این مساله خود می‌تواند باعث شکل‌گیری باورهای منفی نسبت به «خود» در دانش‌آموزان شاهد شود. یعنی آنان تصور نمایند که به طور کلی فرزندان غیر شاهد از نظر درسی از آنان قوی‌تر هستند. باوری که در طول تحصیل در آنان شکل گرفته، در بدو ورود به دانشگاه فعال می‌شود.

تحقیق حاضر نشان داد که انتظارات فرد از شکست و موفقیت، نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی فرد، چه قبل از ورود به دانشگاه و چه پس از آن را دارد. پوکی و بلومن فلر (۱۹۹۰) نیز اشاره کرده‌اند که انتظارات فرد از خودش و درک توانایی‌هایش، عامل انگیزشی مهمی برای تلاش بیشتر و استفاده بهتر از مهارت‌های شناختی است. یعنی در واقع انتظارات مثبت فرد از خودش موجب انگیزه برای تلاش بیشتر در فرد شده و امکان استفاده از راهبردهای شناختی را که به موفقیت بیشتر فرد منجر می‌شود فراهم می‌سازد.

پژوهش حاضر نشان داد، دانشجویان موفق، موفقیت خود را به عوامل کنترل‌پذیری همچون «پیروی از عادات خوب مطالعه، انجام تکالیف به موقع در طول ترم» نسبت می‌دهند، در حالیکه دانشجویان ضعیف عدم موفقیت خود را به عوامل کنترل‌ناپذیر، مثل استعداد و هوش، نسبت می‌دهند. کورتز و بروکوکسی (۱۹۸۴) مطرح می‌نمایند، دانش‌آموزانی که موفقیت خود را به عوامل کنترل‌پذیری (همچون تلاش) نسبت می‌دهند در مقایسه با دانش‌آموزانی که موفقیت خود را به عوامل کنترل‌ناپذیر (چون شانس) نسبت می‌دهند، قادرند از راهبردهای مناسب‌تر یادگیری استفاده کنند. براتن (۱۹۹۸)، اظهار می‌دارد، تصورات دانشجویان نسبت به توانایی‌های خود در انجام وظایف تحصیلی، به طور مثبت با استفاده از راهبردهای یادگیری مرتبط است.

دووک و همکارانش (به نقل از براتن، ۱۹۹۸) دریافته‌اند یکی از اساسی‌ترین عوامل انگیزشی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، فرضیه‌ای است که دانشجویان درباره هوش دارند. آنان

معتقدند، برخی از دانشجویان موافق با فرضیه افزایشی هستند در حالی‌که عده‌ای دیگر از دانشجویان با فرضیه موجودیت موافق هستند و عقیده دارند که هوش یک ویژگی ثابت و غیرقابل انعطاف و کنترل است. هر یک از این فرضیه‌ها دانشجویان را به اشکال مختلفی به سمت هدف سوق می‌دهند، تحقیقات نشان داده‌اند، دانشجویانی که با فرضیه افزایشی هوش موافق هستند، به دنبال راه‌ها و اهداف یادگیری که کیفیت هوشی آنها را افزایش دهد هستند، در حالی که دانشجویانی که با فرضیه موجودیتی هوش موافق هستند، بیشتر به دنبال تلاش برای کسب نظرات مثبت دیگران نسبت به توانایی‌های هوشی خود و جلوگیری از عقاید منفی دیگران نسبت به خود هستند. شاید به همین دلیل هم باشد که دانشجویان ضعیف در مقایسه با دانشجویان قوی کمتر در بحث‌ها شرکت می‌کنند و فعالیت گروهی کمتری دارند. آنها می‌خواهند با اجتناب از این موقعیت‌ها، از اینکه دیگران متوجه ضعف‌ها و اشکالات‌شان شوند جلوگیری نمایند.

الیوت و دووک (۱۹۸۸) نشان دادند که دانشجویانی که فرضیه غیرقابل انعطاف بودن هوش را دارند، از رویارویی با وظایف دشوار اجتناب می‌ورزند. حتی دانشجویانی که دارای سطوح بالای خودکارآبی هستند، اما معتقد به فرضیه غیرقابل انعطاف بودن هستند از رویارویی با موقعیت‌های دشوار، اجتناب می‌ورزند (اگرچه احساس کفایت خود یک منبع انگیزشی مهم و زیربنایی در استفاده مؤثر از راهبردهاست، اما باور به اصلاح‌پذیری هوش مهم‌تر از احساس کفایت خود، در استفاده مؤثر دانشجو از راهبردهای یادگیری است). براتن (۱۹۹۸) نیز در تحقیقی در نوژ گزارش می‌کند فرضیه افزایش هوش به شکل معنی‌داری با استفاده از راهبردهای یادگیری در ارتباط است. رسائیان (۱۳۷۶) نیز مطرح می‌سازد، باورهای فرهنگی مثل اینکه هر کس، سوای از توانایی‌هایش تلاش کند، موفق خواهند شد، عامل انگیزشی بالایی جهت پیشرفت است.

به نظر می‌رسد کسانی‌که توانایی‌های هوشی را غیرقابل کنترل می‌دانند، تلاش مؤثری در جهت یادگیری انجام نمی‌دهند و دانشجویانی که موفقیت هوشی را به عوامل کنترل‌پذیر نسبت می‌دادند و معدل بهتری نیز کسب می‌کردند، شاید به این دلیل باشد که آنها معتقدند با تلاش و استفاده از روش‌های صحیح یادگیری می‌توانند ضعف‌های خود را جبران نمایند. به همین علت آنها

دانشجویان (قو) در مقایسه با دانشجویان ضعیف بیشتر معتقد بودند که پیروی از عادات خوب مطالعه مهم‌تر از داشتن استعداد است و موجب پیشرفت می‌شود. وجود چنین باورهایی به فرد امکان اصلاح و جبران ضعف‌ها را می‌دهد. در حالی که آنها که، معتقدند، هوش و استعداد امر ثابتی است و پیروی از روش‌های مناسب مطالعه و انجام تکالیف به طور مرتب و... تأثیری در پیشرفت نهایی فرد ندارد، دچار احساس درماندگی شده و تصور می‌کنند تلاش و عدم تلاش آنها یکسان است، زیرا نتایج را عواملی که خارج از کنترل آنهاست تعیین می‌کنند.

با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان ابزار حاضر را به عنوان یک وسیله غربالگری و پیشگیری اولیه از شکست تحصیلی در مراکز آموزشی دانشگاهی معرفی نمود. در گام‌های بعدی لازم است این ابزار در دانشگاه‌های مختلط و دانشگاهها در شهرهای دیگر و همچنین در مراکز آموزش عالی غیرانتفاعی و دانشگاه‌های آزاد اجرا شود و نتایج با هم مقایسه گردد.

فهرست منابع

- امامزاده‌ای، ع. (۱۳۵۹). رابطه بین محل سکونت و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- جاهدی، س. (۱۳۷۵). بررسی تأثیر آموزش اسناد و راهبردهای یادگیری در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء.
- خسروی، ز. (۱۳۷۵). بررسی مشکلات و وضعیت روانی دانشجویان دانشگاه الزهراء، ماهنامه دانشجویان، وزارت درمان و آموزش پزشکی.
- رسائیان، ن. (۱۳۷۶). معرفی روش تدریس از مسیر تحقیق برای آموزش در کلاس درس. نشریه پژوهنده، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی و بهداشتی شهید بهشتی.
- کافی، م؛ بوالهروی، ج؛ پیروی، ح. (۱۳۷۳). بررسی وضع تحصیلی و سلامت روانی دانشجویان، پژوهش دفتر مشاوره دانشجویی دانشگاه تهران.

- Baker, R. W; & Siryk, B. (1984). Measuring adujstment to college. *Journal of Couseling Psychology* 31, 179-189.
- Bong, M. (1997). "Generality of academic self-efficacy judgment: Evidence of hierarchiacal relations". *Journal of Educational Psychology*, vol. 86 (40) 696-709.
- Borkowski, J.G; Weyhing, R.S., & Turner, L.A. (1986). Attributional retraining and the teachig of strategies. *Exceptional Children*, 53, 130-137.
- Braten, I. (1998). The relationship between motivational belief and learning strategy use among Norwegian college students, *Contemporary Educational Psychology* 23, 182-194.
- Davis, J., & sales, G. (1996). Dental and life science students: A comparison of approuches to study and course performance. *Medical Edition*, 30(6), 453-458.
- Dual, R. J. (1989). The role of test anxiety and eevaluative threat in determining accademic expectancy and performance. Case Western Reserve Univercity: Dissertation abstract international.
- Dwek, C.S., & Elliot, E.S. (1983) Achievemet motivation. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of chid Psychology Vol. 4*, 643-691. NewYork: Wiley.
- Eaton, M.J & Dembo, M.H. (1997). "Differences in the motivational belifs of Asian American and non-Asian Stduents". *Journal of Educational Psychology* Vol. 89 (3) 433-440.
- Eccles, J. (1983). Epectancies, values and academic behaviors. Ing.T. Spenc e (Ed.), *Perspectivreon Achievementand Achievemenmotivation* 75-146, Sanfrancissco-freemen.

- Ellis, A., & Griger, R. (1978). Handbook of rational-emotive therapy. NewYork: Springer.
- Gadzella, B. & Williamson, J. D. (1984). Study Skills, self-concept, and accademic achievement. *Psychological Reports*, 54, 923-929.
- Kurtz, B. E. & Borkoweski, G. (1984), Children's metacognitions exploring relations among knowledge, proccess, and motivational variables. *Journal of Experimental Child Psychology* 37, 335-354.
- Larsoe, S. & Roy, R. (1991). The role of prior academic performance and nonavademic attributes in prediction of the success of high risk college stduents. *Journal of college Student Development*, 32, 171-117.
- Larose, S. & Roy, R. (1995). "Test of reactions and adaption in college (TRAC): A new measure of learning propensity for college students". *Journal of Educational Psychology* Vol. 87, 293-306.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1997). "Causal effects of academic self-concept on accademic achivement". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89 (1) 41-54.
- Mboy. M. (1993). "Self concept of accademic ability: Relations with gender and accademic achevement". *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 77 (3).
- Perry, R.P., Penner, K. (1990). Predicting achievement in college students through Attributional Retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 262-271.
- Pokay, P., Blumenfeld, P. (1990). Predicting achievement Early and late in the semester: The Role of Motivation and Use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, Vol,\,82, No. 1, 41-50.

- Pyen, Allison. M. & pintrich, Poul.P. (1997). "Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents, Help Seeking in math calss. *Journal of Educational Psychology* Vol. 89(2) 329-341.
- Schunk, D.H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- Spence, Susan.H. & Duric, Votka & Roedwr, Ursula (1996). "peformance readlism in test-ancious". Axiety, Stress and coping: *An International Journal*, Vol. (4) 335-339.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of emotion and Motivation* NewYouk: Springer-Varlage.
- Williams, Janice. E. (1996). "Gender-related worry and emotionality test anxiety for high-achievement students: *Psychology in the Schools* Vol. 33(2) 159-169.
- Zitzow, D. (1984). The college Adjustment Rating Scale. *Journal of Colleges Student personnel* 25, 160-164.