

رابطه قبولی در آزمون کارشناسی ارشد با ناامیدی و خود ناتوان سازی^۱

ناصر یوسفی^۲

ناصر شیربگی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۰۳/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۱/۳۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی ناامیدی و خود ناتوان سازی به عنوان پیش گویی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد می باشد. طرح تحقیق حاضر از نوع همبستگی است. نمونه پژوهش شامل ۲۴۰ دانشجوی قبول شده در آزمون کارشناسی ارشد و ۲۵۰ دانشجوی قبول نشده در آزمون کارشناسی ارشد (جمعاً ۵۹۰ نفر) بود. در این پژوهش برای انتخاب نمونه قبول شده از جامعه دانشجویان قبول شده دانشگاه‌های دولتی شهرستان‌های سنندج، همدان، کرمانشاه و ارومیه در سال ۱۳۸۹ استفاده شد و برای انتخاب نمونه عادی از همان دانشگاه‌ها از روش نمونه گیری تصادفی استفاده شد. همه دانشجویان نمونه به وسیله مقیاس الگوهای یادگیری سازگار (برای ناتوان سازی)، و پرسشنامه ناامیدی بک، مورد سنجش قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها علاوه بر روش آمار توصیفی، روش تحلیل تمایز به کار رفت. نتایج به دست آمده فرضیه پژوهش را تأیید کرد و نشان داد که قبولی در آزمون کارشناسی ارشد را می توان از روی ناامیدی و خود ناتوان سازی پیش بینی نمود. ناامیدی و خود ناتوان سازی قدرت پیش بینی معنی دار ($p < 0/001$) داشتند. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها با تحقیقات پیشین هماهنگ است، این تحقیق نشان می دهد که می توان از روی ناامیدی و خود ناتوان سازی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد را پیش‌بینی نمود و بر اساس این مدل می‌توان یک راه حل اساسی را برای کاهش ناامیدی و ناتوان سازی تدارک دید و نتایج این پژوهش را در محیط‌های دانشگاهی و در سطح کلان جهت کمک به داوطلبان کنکور ارشد به کار گرفت.

۱. برگرفته از کار تحقیقی در سال ۸۹-۱۳۸۸

۲. استادیار دانشگاه کردستان Naseryoosefi@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه کردستان nshirbagi@gmail.com

واژگان کلیدی: ناامیدی، خود ناتوان سازی و قبولی در آزمون کارشناسی ارشد، تحلیل ممیز

مقدمه و پیشینه پژوهش

خودناتوان سازی^۱ واژه‌ای است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روان‌شناسی مورد توجه و بررسی قرار گرفت. برگلاس و جونز^۲ (۱۹۷۸) به عنوان پیشگامان این موضوع خودناتوان سازی را به عنوان یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده اند که فرصت مناسب را بوجود می آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عنوان درونی نسبت دهند.

افراد مجموعه ای از راهبردها را بکار می گیرند تا به عنوان قربانیان شرایط (بیرون از خود) و نه قربانیان ناتوانی (درون) به آنها نگریسته شود، برگلاس و جونز این راهبردها را «خودناتوان سازی» نامیده‌اند زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بیانجامد، زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می کند، نوعی راهبرد خودناتوان سازی را بکار می گیرد (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). تایکل^۳ (۱۹۹۱) معتقد است، خودناتوان سازی یک سلسله از رفتارهایی است که فرد برای حفظ یا تقویت نتیجه خودارزیابی در مواجهه با تهدید ارزیابی به کار می گیرد. او بیان دارد، اصولاً افراد در تلاش اند که صلاحیت و استعداد خود را نشان دهند اما وقتی پیش‌بینی می کنند که احتمال دارد، عملکرد خوبی نداشته باشند از خودناتوان سازی به عنوان وسیله ای برای اجتناب از این ادراک که آنها ناتوان هستند، استفاده می کنند.

موقعیت‌هایی که توانایی بالقوه افراد را در حد بالایی مورد ارزیابی قرار می دهند، موقعیت‌هایی هستند که تمایل به خودناتوان سازی را افزایش می دهند، وقتی این موقعیت‌ها متداول باشد، خود پنداره فرد دائماً محک می خورد، صیانت نفس یا عزت نفس فرد تهدید می شود و مکانیسم‌های غلبه بر این تهدید فعال می گردد، که این مکانیسم‌ها همان خودناتوان سازی است. ضعف عملکرد در این موقعیت‌ها به عنوان شکست تلقی می شود و استرس زیادی به فرد وارد می کند، لذا فرد به این راهبرد پناه می برد (تایلر، ۱۹۹۸؛ به نقل در

1 - Self-handicapping

2 - Berglas, S., & Jones, E.

3 - Ticle, D.M.

رئیس، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده، ۱۳۸۳). تئوری های زیربنایی راهبردهای خودناتوان سازی عبارتند از: ۱- تئوری ارزش خود^۱: کاوینگتون (۱۹۸۴، ۱۹۷۷) انگیزش برای ارزش خود را گرایش فرد برای تقویت و تداوم خود پنداره ی مثبت یا احساس ارزشمندی برای خود تعریف می کند. در نظام آموزشی شایستگی تحصیلی یک توانایی ارزشمند و قابل توجه است و واقعیت این است که دانشجو نیازمند این باورند که بدانند دارای صلاحیت تحصیلی هستند تا فکر کنند در محیط دانشگاه ارزشمندند (کاوینگتون و امی لیچ، ۱۹۷۹، به نقل در رئیس، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده، ۱۳۸۳). ۲- تئوری هدف: این تئوری در حد یک چارچوب شناختی - اجتماعی بر اهدافی که افراد در موقعیت پیشرفت دنبال می کنند، تمرکز دارد این تئوری بر این موضوع تمرکز دارد که افراد چگونه در مورد خودشان، وظایف تحصیلی و عملکردشان فکر می کنند و چارچوبی را فراهم می کنند که افراد از طریق آن وقایع را تفسیر کرده و به آن عکس العمل نشان می دهند (میدگلی، کاپلان و میدلتون^۲، ۲۰۰۰). ۳- انگیزش اجتناب: افراد از نظر انگیزشی به دو دسته با انگیزش گرایی و اجتنابی^۳ تقسیم می شوند: انگیزش گرایی به این اشاره دارد که محققین، معلمین و والدین اغلب مایلند که دانشجویان را تشویق کنند تا بیشتر درگیر فعالیت های دانشگاه شوند، مخاطرات تحصیلی را بپذیرند و بیشتر برای وظایف شان تلاش کنند، یعنی آنها تمایل دارند، بچه ها را به سوی تمایلات یا انگیزش گرایی سوق دهند (میدگلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱). اما روی دیگر این سکه انگیزش با تمایلات اجتنابی است، رد پای انگیزش های اجتنابی را می توان در نظریه های اولیه انگیزش پیشرفت یافت (مثل نظریه ی کاوینگتون، ۱۹۸۴)، انگیزش اجتنابی یک ویژگی خلقی است که باعث می شود، افراد به محض شکست احساس شرم کنند (میدگلی، ۲۰۰۰). ۴ - تئوری نیاز به پیشرفت: در مدل جدید این پدیده در دو بعد نگریسته شده است (کاوینگتون، ۱۹۹۲). بر اساس این مدل چهار شاخه حاصل شده است: اولی افرادی هستند که جهت گیری موفقیت در آنها بالا و اجتناب از شکست در آنها پایین است، این افراد که در قطب A قرار گرفته اند عموماً

1 - Self-worth theory

2 - Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M

3 - Tendency & Avoidance-motive

افرادی خوش بین^۱ هستند. دومی افرادی هستند که هم در جهت گیری موفقیت و هم در اجتناب از شکست قوی هستند، این افراد که در قطب B قرار گرفته اند، افرادی سخت کوش^۲ هستند و این افراد برخلاف خوش بین ها شکست را هم مانند نتایج مثبت در نظر می گیرند. سومی افرادی هستند که در انگیزش موفقیت پایین و در انگیزش اجتناب بالا هستند، این افراد که در قطب C قرار گرفته اند، اجتناب کنندگان از شکست^۳ هستند. چهارمی افراد هستند که در هر دو انگیزش پایین هستند، این افراد که در قطب D قرار گرفته اند، افرادی هستند که شکست را به راحتی پذیرفته اند، (کاوینگتون، ۱۹۹۲، آرکن^۴، ۱۹۸۱).

علاوه بر مفهوم خودناتوان سازی در این پژوهش یکی دیگر از مفاهیمی که محققان به اثر آن در قبولی کنکور دانشجویان پرداخته اند، ناامیدی است. تعاریف مختلفی برای ناامیدی^۵ وجود دارد. ناامیدی یعنی احساس درماندگی، اگر فرد یاد بگیرد که نمی تواند بطور واقعی موثر باشد در تمام حالت‌های رفتاری خود احساس و اماندگی و شک می نماید و یا ناامیدی یک احساس بدنی روانی یا اجتماعی ناخوشایند درونی است (وتزل^۶، ۱۹۷۶، عباس آبادی، ۱۳۸۳).

از آنجا که نوجوانان در مسیر رشد شناختی، توانایی برنامه ریزی برای آینده را پیدا می کنند و به آرزوها و انتظاراتی در مورد آینده‌شان علاقه مند می شوند، این انتظارات منفی و ناامیدی می تواند تاثیر زیادی بر آینده آنها بگذارد (شمس، ۱۳۷۹). نظریه امید در سالهای میانی دهه ۱۹۸۰ توسط اسنایدر^۷ هنگامی که روی چگونگی موضوع معذرت خواهی از دیگران به خاطر کارهای اشتباه و بد تحقیق می کرد، فرمول بندی شد. در این دیدگاه افکار امیدوارانه هم مستلزم شیوه های فکر کردن وهم کارگزاری فکر است. بنابراین شیوه‌ها و کارگزاری افکار به همان اندازه که قابل تکرار هستند، در تعقیب اهداف متوالی صعودی نیز هستند (اسنایدر،

-
- 1 - Optimism
 - 2 - Hardworking
 - 3 - Failur-avoider
 - 4- Arkin, R
 - 5 - Hopelessness
 - 6 - Wetzal, R.
 - 7 - Snyder, C.

۲۰۰۲، سلیگمن^۱، ۱۹۹۱). طبق نظریه اسنایدر(۲۰۰۲) ناامیدی حالت تکان دهنده‌ای است که با احساس عدم امکان و ناتوانی و بی‌علاقگی به زندگی آشکار می‌شود. فرد در اثر ناامیدی به شدت غیر فعال شده و نمی‌تواند موقعیت‌های زندگی را بسنجد و در نتیجه قدرت تطبیق یا تغییر زندگی را ندارد و با گذشت زمان فرد از جریان زندگی طبیعی بیشتر فاصله می‌گیرد. ناامیدی می‌تواند خود را در قالب از دست رفتن امید به آینده نشان دهد. در این شرایط فرد احساس می‌کند آینده نامطبوع خواهد بود و در مواردی شدیداً احساس می‌کند که آینده‌ای برای او متصور نیست. (بک و راش^۲، ۱۹۷۹، عباس آبادی، ۱۳۸۳). با توجه به مفهوم نقش ناامیدی و خود ناتوان سازی در پیشرفت تحصیلی به پاره‌ای از پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه اشاره می‌شود.

پژوهش‌های صورت گرفته رابطه‌ی بین خودناتوان‌سازی با هدف‌گرایی ضعیف و عدم پیشرفت درسی (آنگلیکی و والفتریا^۳، ۲۰۰۷)، بدبینی نسبت به مدرسه، تلاش اندک، تعهد پایین و عملکرد گرا (میدگلی، کاپلان و میدلتون و همکاران، ۱۹۹۸) به صورت مثبت و مستقیم نشان می‌دهد، همچنین بین خود ناتوان سازی با خودپنداره آشکار، یادگیری عمیق، نمرات اضطراب امتحان و یادگیری خود تنظیمی^۴ (توماس و گادبوس^۵، ۲۰۰۷)؛ اهداف تسلط در دانش آموزان و معلمان (رئسی، ۱۳۸۳)؛ هدف تبحری^۶ (میدگلی و اردن^۷، ۲۰۰۱)؛ احساسات ارزشمندی در خود (پرا پائوسیز و گرو^۸، ۱۹۸۸)، انجام تکالیف معنادار خانگی (بمینیوتی^۹، ۲۰۱۱) و عملکرد تحصیلی (گایدبوس و استروجن^{۱۰}، ۲۰۱۱) به صورت منفی و معکوس نشان می‌دهد.

در داخل کشور در تحقیقاتی رابطه بین برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان توسط شکرکن، نجاریان و

- 1 - Seligman, M.
- 2 - Beck, A., & Rush, A.
- 3 - Angeliki, L. & Eleftheria, G.
- 4 - Self-regulation
- 5 - Thomas, C. & Gadbois, S.
- 6 - mastery goal
- 7- Midgley, C., & Urdan, T.
- 8- Prapavessis, H. & Grove, J.
- 9- Beminiunity, H.
- 10- Gadbois, S.Ryan, D.

هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۴) بررسی شد و نتایج معناداری پیدا شد. همچنین رئیسی، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده (۱۳۸۳) در پژوهشی به رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش آموز، والدین، معلم و کلاس اشاره کردند. در پژوهش دیگر که توسط ابافت (۱۳۸۷) انجام شد، به رابطه معنی دار راهبرد های فراشناختی، خوداثر بخشی و شیوه های فرزند پروری با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان اشاره کردند.

در زمینه ناامیدی پژوهش هایی صورت گرفته است که رابطه بین ناامیدی با میزان خودتحقیری و هیجانات منفی (اونواگ بازی و اسنایدر^۱، ۲۰۰۰، اسنایدر، شوئنز و میثائل^۲، ۱۹۹۹)؛ عدم احساس شوق موثر در مورد تعقیب هدف، هیجانات منفی همراه با احساس خواب آلودگی (آروینگ، اسنایدر و کوروسون^۳، ۱۹۹۸، اسنایدر، شوئنز و میثائل، ۱۹۹۹)؛ ناسازگاری عمومی (کاون^۴، ۲۰۰۰)؛ درجه افزایش اضطراب، وضعیتی غیر قابل کنترل، درماندگی، بی معنایی در زندگی و ناتوانی در زمینه مقابله با آن به صورت مثبت و مستقیم نشان می دهد، همچنین بین ناامیدی با پیشرفت در دانشگاه ها، انجام ورزش، فعال بودن و سازگاری روان شناختی (براون، کوری، هاگیسترون و همکاران^۵، ۱۹۹۹، کوری و اسنایدر^۶، ۲۰۰۰، کلینک و مایلر^۷، ۱۹۹۸)؛ گرفتن مدرک تحصیلی بالا (اسنایدر شوئنز و میثائل، ۱۹۹۹)؛ گرفتن نمرات بالا در آزمون های پیشرفت تحصیلی کودکان (اسنایدر، هوزا، پلهم و همکاران^۸، ۱۹۹۷)؛ میانگین کلی نمرات (GPAs) در دانش آموزان دبیرستان (اسنایدر، هاریس، آندسون و همکاران^۹، ۱۹۹۱)؛ معدل نیمسال تحصیلی و معدل کلی (G PAs) در دانشجویان دانشگاه ها و پیش بینی نمرات بالای نهایی دانشجویان رشته روانشناسی عمومی (کوری، مانیار، سونداگ و همکاران^{۱۰}، ۱۹۹۹، اسنایدر، هاریس، آندسون و همکاران، ۱۹۹۱)؛

-
- 1-Onwuegbuzie,A.,& Snyder,C
 - 2- Snyder,C.,Cheavens, J & Michael, S.
 - 3- Irving.L.,Snyder,C.,& Crowson,J
 - 4 - kown, p.
 - 5 - Brown,M., Curry, L., Hagstron, H., & et al
 - 6 - Curry,L., & Snyder,C
 - 7 - kleinke, C.,& Miller,W.
 - 8 - Snyder,C.,Hoza,B., Pelham,W. & et al
 - 9 - Snyder,C.,Harris,C.,Anderson,J., & et al
 - 10- Curry,L.,Maniar,S.,Sondag,K. & et al.

پیش بینی میزان فارغ التحصیلی و کمترین میزان شکست تحصیلی (اسنایدر شوئنز و میشائل، ۱۹۹۹)؛ پایداری و ادامه کار بالا (کوری، مانیار، سونداگ و همکاران، ۱۹۹۹)؛ تمرکز بر سلامت روانی، ایجاد و نگهداری سلامت خوب، پیشگیری و درمان بیماری‌ها (ماتارازو^۱، ۱۹۸۲، ایروینگ، کریشاو، اسنایدر و همکاران^۲، ۱۹۹۰، اسنایدر، هاریس، آندسون و همکاران، ۱۹۹۱)؛ نظر مثبت و خوشایند در مورد ایجاد راه‌های جایگزین برای رسیدن به هدف، تفکر منعطف در مورد شرایط و موقعیت های زمانی که عقب افتاده اند (آروینگ، اسنایدر و کوروسون، ۱۹۹۸، اسنایدر، هاریس، آندسون و همکاران، ۱۹۹۱ و تیرنی^۳، ۱۹۹۵)؛ شیوه‌های موثر رسیدن به هدف (اسنایدر، ۲۰۰۰)، با میزان خودکشی (جاک.پاک، هوپرستر، وارا و همکاران^۴، ۲۰۱۱) به صورت منفی و معکوس نشان می دهد.

بنابراین ضرورت تحقیق حاضر دستیابی به یک مدل پیش‌بینی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد از روی ناامیدی و خود ناتوان سازی با به‌کارگیری مدل آماری تحلیل ممیز^۵ می‌باشد. زیرا می‌توان با مشخص کردن متغیرهایی که باعث پیش‌بینی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد می‌شوند، زمینه را برای پژوهش‌های آزمایشی و مداخله‌ای بعدی فراهم کرد و از وقوع افسردگی و افت تحصیلی رو به افزایش در کشور پیشگیری نمود و افراد مستعد و با هوش را وارد دانشگاه‌ها کرد و نیروی کارآمدتر را تربیت نمود.

فرضیه اصلی پژوهش این است، ترکیب خطی ناامیدی و خود ناتوان سازی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد را پیش‌بینی می‌کنند. در واقع، این پژوهش به منظور پاسخ به این سؤال عمده طراحی شده است که آیا ناامیدی و خود ناتوان سازی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد را در دانشجویان متقاضی کنکور ارشد پیش بینی کنند؟

روش تحقیق: پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. هدف پژوهش پیش‌بینی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد از روی ناامیدی و خود ناتوان سازی جهت دستیابی به معادله تمایز

-
- 1 - Matarazzo, J.
 - 2- Irving, L., Crenshaw, W., Snyder, C. & et al.
 - 3- Tierney, A.
 - 4- Jakupcak M., Hoerster K., Varra A., & et al.
 - 5- Discriminant analysis

است، بدین منظور از روش آماری تحلیل ممیز استفاده شده است. بنابراین تمام متغیرهای پیشین به صورت همزمان و گام به گام با بکارگیری نرم افزار SPSS18 تحلیل شدند. جامعه، نمونه و فرآیند نمونه گیری: در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان قبول شده و قبول نشده دانشگاه‌های دولتی کلیه رشته‌های شهرستان‌های سنندج، همدان، کرمانشاه و ارومیه بود. برای انتخاب نمونه دانشجویان قبول شده تمام ورودی های ۸۹، دانشگاه‌های دولتی کلیه رشته های شهرستان‌های سنندج (۳۳۷ نفر)، همدان (۶۵۰ نفر)، کرمانشاه (۷۱۵ نفر) و ارومیه (۶۹۰ نفر) در نظر گرفته شد. کل جامعه شامل ۲۳۹۵ دانشجوی بودند که از این تعداد ۲۶۰ دانشجوی قبول شده در آزمون کارشناسی ارشد به طور تصادفی انتخاب شدند. ۱۲ دانشجوی حاضر به همکاری نشدند و پرسشنامه را جهت جواب دادن تحویل نگرفتند و ۸ پرسشنامه مخدوش بود باکسر این ۲۰ نفر تعداد حجم نمونه به ۲۴۰ نفر تقلیل یافت. ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه قبول نشده از میان ۲۱۶۰ نفر که در آزمون کارشناسی ارشد سال ۸۹ شرکت کرده بودند از همان دانشگاه‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند که جمعاً ۵۹۰ نفر به عنوان کل نمونه انتخاب شدند که شامل دختر و پسر بودند. همه دانشجویان نمونه به وسیله مقیاس الگوهای یادگیری سازگار (برای ناتوان سازی) و پرسشنامه ناامیدی بک، مورد سنجش قرار گرفتند.

جهت رعایت اخلاق پژوهش از طریق نامه پیوست تمام دانشجویان آگاه شدند که این اطلاعات به منظور اهداف پژوهشی جمع آوری می شود و در مورد پنهان ماندن هویت پاسخ‌دهندگان اطمینان داده شد. همچنین ذکر شد که علاقمندان می‌توانند با ارائه پست الکترونیکی از نتایج پژوهش آگاه شوند. ابزار: به منظور جمع آوری داده‌های مورد نیاز در این پژوهش، ازدو پرسشنامه استفاده شده است.

الف: مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار^۱

مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار ساخته میدگلی، کاپلان و میدلتون و همکاران، (۱۹۹۸) است، نسخه نهایی این پرسشنامه شامل ۲۶ مقیاس است و تمام ماده‌های

1- Patterns of Adaptive Learning Scale

این مقیاس‌ها ۵ درجه ای است که از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می شود (کاملاً نادرست = ۱، نادرست = ۲، تا اندازه ای درست = ۳، درست = ۴، کاملاً درست = ۵)، پایایی این مقیاس‌ها قابل قبول (۰/۷۰ تا ۰/۸۹) و دارای روایی سازه‌ای است و روایی و پایایی این مقیاس‌ها در چندین مطالعه و با آزمودنی‌های مختلف تأیید شده است (میدگلی، کاپلان و میدلتون و همکاران ۱۹۹۸). در ایران به وسیله ی شکرکن، نجاریان و هاشمی شیخ بهایی (۱۳۸۴) هنجاریابی و اعتباریابی و مورد استفاده واقع شده است که آنها پایایی این مقیاس‌ها را به طور متوسط با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و علاوه بر تائید روایی صوری و سازه‌ای آن را با پرسشنامه ملاک که به این منظور توسط همان محققان ساخته شده بود، در سطح ($p < 0.01$) معنی‌دار گزارش کردند. در این پژوهش پایایی پرسشنامه بر روی نمونه اولیه ۵۶ نفری از دانشجویان ارشد به روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ و برای مقیاس‌ها مورد استفاده بین (۰/۸۱ و ۰/۸۴) بدست آمد.

لازم به یادآوری است در این پژوهش از ۴ مقیاس به شرح ذیل استفاده شد:

- ۱- مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی^۱: شامل ۶ ماده است که میزان استفاده آزمودنی را از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی نشان می دهد، هر یک از ماده ها راهبردی را منعکس می کند که آزمودنی با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می کند.
- ۲- مقیاس هدف تبحری^۲: این مقیاس پنج ماده دارد، که نظر آزمودنی را در مورد اهدافی که در زمینه تحصیلی دنبال می کند، جويا می شود.
- ۳- مقیاس هدف عملکرد گرایی^۳: این مقیاس پنج ماده دارد، منعکس کننده تمایل آزمودنی به داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران می باشد.
- ۴- مقیاس هدف عملکرد گریز^۴: این مقیاس چهار ماده دارد که تمایل آزمودنی را به گریز از برچسب خوردن "کودن" منعکس می کند.

ب: پرسشنامه ناامیدی بک

1 - Academic self-handicapping Scale

2 - mastery goal Scal

3 - Performance goal Scale

4- Escape goal Scal

ابزار پژوهش در این تحقیق آزمون ناامیدی بک است. مقیاس ناامیدی بک در سال ۱۹۷۹ جهت بررسی و اندازه‌گیری میزان انتظارات منفی فرد در باره حوادث آینده ساخته شده است. از این مقیاس برای سنجش میزان یاس و ناامیدی آزمودنی‌ها استفاده می‌شود. این آزمون دارای ۲۰ عبارت است که طرز فکر و روحیه فرد را بیان می‌کند. عبارات به صورت صحیح یا غلط جواب داده می‌شوند. دامنه نمرات بین (۰ تا ۲۰) می‌باشد. روایی و پایایی این آزمون در مطالعات مختلف به ویژه در زمینه گرایش‌های خودکشی مورد مطالعه قرار گرفته و همبستگی‌های مختلفی از ۰/۳۶ تا ۰/۷۶ با مقیاس افسردگی بک، ۰/۵۶ با مقیاس بالینی ناامیدی و ۰/۷۴ با وجود افکار و گرایش‌های خودکشی نشان داده شده است. مقیاس ناامیدی توانایی بالایی در اندازه‌گیری ساختارهای ناامیدی و توقعات منفی نشان داده است. روایی و پایایی این آزمون در مرکز مطالعات شناختی و رفتاری بیمارستان روزبه تهران هم بررسی شده که نتایج حاکی از روایی و پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ است (شمس، ۱۳۷۹ و عباس آبادی، ۱۳۸۳).

این مقیاس در نوجوانان هم اعتبار یابی شده و روایی و پایایی قابل توجهی در اغلب تحقیقات از خود نشان داده است و به عنوان یک وسیله موثر و مناسب در پیش بینی گرایش به خودکشی و تکرار آن مطرح شده است. بررسی مقیاس فوق با استفاده از همبستگی نمرات هر پرسش با نمره کل نشان داد که مقیاس ناامیدی بک یک سازه واحدی را اندازه گیری می‌کند. سپس پایایی مقیاس با استفاده از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۹ بدست آمده که برای انجام امور پژوهشی کافی است. با بررسی تحلیل آزمون به شیوه مولفه‌های اصلی پنج عامل ۱- یاس در دستیابی به خواسته‌ها، ۲- نومیادی در مورد آینده، ۳- نگرش منفی نسبت به آینده، ۴- دورنمای زندگی، ۵- اعتماد به آینده، استخراج شد که این پنج عامل بر روی هم ۰/۴۸/۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند (دژکام، ۱۳۸۳). در این پژوهش پایایی پرسشنامه بر روی نمونه اولیه ۱۰۲ نفری از دانشجویان ارشد به روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس‌های پرسشنامه ۰/۸۷ و برای مقیاس‌ها مورد استفاده بین (۰/۸۳ و ۰/۸۶) به دست آمد.

نتایج

نتایج تحلیل توصیفی و تحلیل تمییز در جدول‌های ذیل آمده است.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف معیار دانشجویان قبول شده و قبول نشده کارشناسی ارشد

متغیرهای پیشین		دانشجویان قبول شده		دانشجویان قبول نشده	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۱- خودناتوان سازی تحصیلی	۲۰/۳۲	۱۵/۳۹	۲۷/۳۲	۱۴/۳۶	
۲- هدف تبحری هدف	۲۸/۳۴	۱۶/۶۵	۱۱/۲۵	۹/۱۶	
۳- هدف عملکرد گرای	۳۰/۲۵	۱۷/۴۳	۱۴/۲۶	۹/۱۶	
۴- هدف عملکرد گریز	۲۷/۲۹	۱۱/۷۸	۱۵/۴۳	۱۴/۵۸	
۵- یاس در دستیابی به خواسته‌ها	۱۲/۵۶	۱۳/۸۷	۱۸/۸۱	۱۱/۴۴	
۶- نومیادی در مورد آینده	۱۳/۲۷	۱۲/۴۴	۱۷/۱۹	۱۲/۵۶	
۷- نگرش منفی نسبت به آینده	۱۴/۲۹	۹/۱۳	۱۹/۳۹	۹/۵۶	
۸- دورنمای زندگی	۱۶/۴۸	۸/۶۸	۹/۵۳	۷/۳۱	
۹- اعتماد به آینده	۱۸/۱۱	۱۲/۲۲	۱۰/۳۹	۹/۶۹	

چنانچه در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، میانگین دانشجویان قبول شده در متغیرهای پیشین هدف تبحری هدف، هدف عملکرد گرای، هدف عملکرد گریز، دورنمای زندگی و اعتماد به آینده بیشتر از دانشجویان قبول نشده است. بیشترین میانگین در میان دانشجویان قبول شده مربوط به متغیر پیش هدف عملکرد گرای (۳۰/۲۵) و کمترین میانگین مربوط به متغیر یاس در دستیابی به خواسته‌ها (۱۲/۵۶) می‌باشد.

جدول شماره ۲. خلاصه تحلیل تمییز و تابع تمایز متعارف

تحلیل تمییز گرسون گام به گام همراه با لامبدای و بیلکس برای ۹ متغیر پیشین		خلاصه تابع تمایز متعارف به روش تحلیل همزمان (برای ۹ متغیر پیشین) و گام به گام (برای ۹ متغیر پیشین)					
مرحله	متغیر وارد شده	df1 (متغیر)	لامبدای و بیلکس	F مقدار	شاخ‌های تابع تمایز متعارف	تحلیل همزمان	تحلیل گام به گام
۱	خودناتوان سازی تحصیلی	۱	۰/۶۷۱	۴۳/۴۲۳	لامبدای و بیلکس	۰/۴۰۸	۰/۳۹۸
۲	هدف تبحری هدف	۲	۰/۵۳۲	۳۹/۲۱۲	مجذور کای اسکور	۵۳۲/۳۴۲	۲۷۶/۳۵۸
۳	هدف عملکرد گرای	۳	۰/۶۱۳	۴۱/۲۱۶	درجه آزادی	۸	۸
۴	هدف عملکرد گریز	۴	۰/۵۲۴	۴۰/۱۴۸	سطح معنی داری تابع	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
۵	یاس در دستیابی به خواسته‌ها	۵	۰/۷۱۳	۳۹/۹۷۵	تعداد تابع	۱	۱

۸۴۳/۶۷	۷۶۳/۵۷	مقدار ویژه	۳۷/۷۸۶	۰/۶۵۳	۶	نومیدی در مورد آینده
۱۰۰	۱۰۰	درصد واریانس	۳۶/۵۴۳	۰/۵۷۲	۷	نگرش منفی نسبت به آینده
۰/۸۲۷	۰/۸۳۲	همبستگی متعارف	۴۴/۶۵۸	۰/۵۴۱	۸	دورنمای زندگی
۰/۵۳۵	۰/۶۸۳	مجذور اتا	۳۵/۴۵۳	۰/۵۶۴	۹	اعتماد به آینده
۰/۸۲	۰/۷۸	پیش‌بینی عضویت گروهی				
۰/۸۵	۰/۸۲	ضریب کاپا				
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری				
۰/۸۷۱	۰/۹۵۶	مرکز واره هابرای گروه قبولی				
-۰/۸۹۲	-۰/۹۱۴	مرکز واره ها برای گروه غیر قبولی				

توجه: ۱=df2(عضویت) و $p < 0/001$

همان‌طور که در سمت راست جدول ۲ ملاحظه می‌شود، تحلیل تمیز رگرسیون گام به گام همراه بالامبدای ویلکس و F برای ۹ متغیر پیش‌بین در نه گام انجام شده است، هر نه متغیر F در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار می‌باشد. برای تفهیم سمت چپ جدول ۲، توضیح موارد زیر ضروری می‌باشد.

۱- در تحلیل تمایز به روش همزمان ترکیب ۹ متغیر پیش بین با هم وارد تحلیل شده‌اند و در تحلیل تمایز به روش گام به گام پس از ارائه همه متغیرها، ۹ متغیر در تحلیل باقی ماندند. ۲- با توجه به این که مقدار لامبدای ویلکس مقدار عدم پیش بینی متغیر وابسته (عضویت در گروه ۱ و ۲) توسط متغیر مستقل (پیش بین ها) را نشان می‌دهد که هر چه کوچکتر باشد، بهتر است ۳- مقدار مجذور کای برازش متغیر پیش بین در شناسایی عضویت گروهی را نشان می‌دهد و هر چه مقدار آن بالاتر باشد، بهتر تمایز را نشان می‌دهد. در جدول ۲ مقدار لامبدای ویلکسو مقدار مجذور کاید در سطح $P < 0/001$ معنادار می‌باشد. بنابراین، فرضیه تحقیق مبنی بر ترکیب خطی ناامیدی و خود ناتوان به عنوان پیش بینی سازی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد، تأیید می‌گردد. ۴- مقدار ویژه که حاصل نسبت واریانسهای بین گروهی به درون گروهی است، هر چه مقدار آن بیشتر باشد تابع از قدرت تشخیص بهتری برخوردار است. که در جدول ۲ مقدار آن در روش همزمان (۷۶۳/۵۷) است و در روش گام به گام (۸۴۳/۶۷) است. ۵- درصد واریانس هر چه درصد بیشتر باشد، نشان دهنده تابع بهتر

است که چون یک تابع وجود دارد، درصد واریانس ۱۰۰ است. ۶- همبستگی متعارف که رابطه چندگانه میان متغیرهای پیش بین و عضویت گروهی رانشان می دهد. مقدار آن در تحلیل همزمان و گام به گام به ترتیب (۰/۷۳۲ و ۰/۸۲۷) می باشد. ۷- مجذور اتا که مقدار مجذور ضریب متعارف را نشان می دهد، مقدار آن در تحلیل همزمان و گام به گام به ترتیب (۰/۶۸۳ و ۰/۵۳۵) می باشد، یعنی ۶۸ درصد واریانس های ۹ متغیر پیش بین به روش تحلیل همزمان تمایز را تبیین می کند و ۵۳ درصد واریانس های ۹ متغیر پیش بین به روش تحلیل گام به گام تمایز را تبیین می کند. ۸- پیش بینی عضویت گروهی که قدرت پیش بینی تابع تمایز عضویت گروهی را نشان می دهد، مقدار آن در تحلیل همزمان و گام به گام به ترتیب (۰/۷۸ و ۰/۸۲) می باشد و آن به این معنی است که ۰/۷۸ از دانشجویان به روش همزمان و ۰/۸۲ دانشجویان به روش گام به گام در دو گروه طبقه بندی شده اند. به عبارت ساده تر در تحلیل تمایز همزمان از ۲۴۰ دانشجوی قبول شده در آزمون کارشناسی ارشد، ۱۸۷ نفر به درستی در گروه دانشجوی قبول شده در آزمون کارشناسی ارشد و ۵۳ نفر به اشتباه در گروه دانشجوی قبول شده در آزمون کارشناسی ارشد و از دانشجوی قبول نشده در آزمون کارشناسی ارشد ۱۹۵ نفر به درستی در گروه دانشجوی قبول نشده در آزمون کارشناسی ارشد و ۵۵ نفر به اشتباه در گروه دانشجوی قبول شده در آزمون کارشناسی ارشد قرار گرفته اند. ۹- ضریب کاپا اصلاح دقت قدرت پیش بینی عضویت گروهی را نشان می دهد که مقدار (۰/۷۸ و ۰/۸۲) به وسیله ضریب کاپا تصحیح شد و به ترتیب مقدار (۰/۸۲ و ۰/۸۵) بدست آمد که در سطح $p < 0/001$ معنا دار می باشد.

۱۰- مرکز واره نمره ها دو گروه قبولی و غیر قبولی در آزمون که میانگین نمرات تمایز را نشان می دهد. همانطور که در جدول ۲ آمده است، مرکز واره نمره ها به روش تحلیل همزمان ۰/۹۵۶ و به روش تحلیل گام به گام ۰/۹۱۴ برای گروه قبولی در آزمون بدست آمده، همچنین مرکز واره نمره ها به روش تحلیل همزمان ۰/۸۷۱ و به روش تحلیل گام به گام ۰/۸۹۲ برای گروه غیر قبولی در آزمون بدست آمده است. این بدان معناست که نقطه برش برای تابع ممیز به دست آمده صفر است و تابع تشخیصی بسیار مناسبی در متمایز نمودن گروه قبولی و غیر قبولی است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده، غیراستاندارد، ضرایب ساختاری و ضرایب طبقه بندی تابع ممیز

به روش همزمان برای ۹ متغیر پیش بین

کد متغیر	متغیر پیش بین	ضرایب			ضرایب طبقه ای	
		استاندارد	غیراستاندارد	ساختاری	گروه قبول شده	گروه قبول نشده
X1	خودناتوان سازی تحصیلی	-۰/۵۳۲	-۰/۳۲۳	-۰/۳۶۲	-۰/۴۸	۰/۶۷
X2	هدف تبحری هدف	۰/۴۷۵	۰/۲۲۳	۰/۳۲۳	۰/۴۵	۰/۲۹
X3	هدف عملکرد گرایي	۰/۴۶۵	۰/۱۴۳	۰/۳۵۶	۰/۷۱	۰/۲۷
X4	هدف عملکرد گریز	۰/۴۶۳	۰/۳۷۳	۰/۳۴۳	۰/۵۴	۰/۳۰
X5	پاس در دستیابی به خواسته ها	-۰/۴۳۲	-۰/۲۳۲	-۰/۲۹۱	-۰/۳۲	۰/۶۸
X6	نومیدی در مورد آینده	-۰/۳۲۴	-۰/۲۵۴	-۰/۲۸۹	-۰/۴۱	۰/۷۵
X7	نگرش منفی نسبت به آینده	-۰/۳۱۸	-۰/۲۳۹	-۰/۲۹۱	-۰/۲۸	۰/۴۶
X8	دورنمای زندگی	۰/۳۱۶	۰/۲۴۳	۰/۳۷۸	۰/۷۲	-۰/۴۳
X9	اعتماد به آینده	۰/۳۰۴	۰/۲۶۵	۰/۳۳۲	-۰/۵۶	-۰/۳۶
-	عدد ثابت	-	-۱۳/۳۲۱	-	-۳۲۱/۲۳۷	-۳۱۲/۴۳۲

همانگونه که جدول ۳ نشان می دهد، ضریب استاندارد که وزن اختصاصی استاندارد هر متغیر را مشخص می کند و مثل بتای رگرسیون عمل می کند، به عبارت دیگر حالت بار عاملی دارند. سهم ضریب استاندارد متغیرهای خودناتوان سازی تحصیلی، هدف تبحری هدف، هدف عملکرد گرایي به ترتیب با مقدار مطلق (۰/۵۳۲، ۰/۴۷۵ و ۰/۴۶۵) را نشان می دهد، یعنی قدر مطلق همبستگی متغیر پیش بین با متغیر تمایز در این سه متغیر از همه متغیرها بیشتر است و ضرایب غیراستاندارد که وزن اختصاصی غیراستاندارد هر متغیر را مشخص می کنند با استفاده از یک عدد ثابتی توان در معادله تابع تمایز را حساب کرد که از طریق قراردادن نمره های هر آزمودنی در تابع، نمره پیش بینی شده آنها به دست می آید، که به روش همزمان معادله پیش بین به صورت زیر می باشد.

$$Z_y = -13/321 + (-0/323)(X_1) + (0/223)(X_2) + (0/143)(X_3) + (0/373)(X_4) + (-0/232)(X_5) + (-0/254)(X_6) + (-0/239)(X_7) + (0/243)(X_8) + (0/265)(X_9)$$

$Z_y =$ عضویت گروهی

باتوجه به مرکز واره نمره های گروه قبولی و غیر قبولی در آزمون، چنانچه نمره تمایز بدست آمده در این معادله مثبت باشد، پیش بینی می شود که آن فرد متعلق به گروه قبولی در

آزمون استواگر منفی باشد، پیش‌بینی می‌شود که آن فرد متعلق به گروه غیر قبولی در آزمون می‌باشد.

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، ضرایب ساختاری که همبستگی هر کدام از متغیرهای پیش‌بین با نمرات ممیز را مشخص می‌کند. بزرگترین همبستگی مطلق بین دورنمای زندگی، هدف عملکرد گرایبی و اعتماد به آینده را نشان می‌دهد یعنی همبستگی بین این متغیرها و متغیر طبقه‌ای از بقیه متغیرها بیشتر است. ضرایب طبقه‌بندی که به منظور طبقه‌بندی آزمودنی‌ها به گروه ۱ و ۲ یعنی قبولی در آزمون و غیر قبولی در آزمون استفاده می‌شود.

لازم به یادآوری است که دلیل اینکه تعداد متغیرها در تحلیل گام به گام مشابه تحلیل همزمان بود، از ارایه ضرایب استاندارد شده، غیراستاندارد، ضرایب ساختاری و ضرایب طبقه‌بندی تابع ممیز به روش گام به گام برای ۹ متغیر پیش‌بین خودداری شده است.

بحث

نتایج این پژوهش (جدول ۲، ۳) فرضیه پیش‌بینی قبولی در آزمون کارشناسی ارشد براساس ناامیدی و خود ناتوان سازی را تأیید می‌کند. نتایج بیانگر این است که هرچه ناامیدی و خود ناتوان سازی در افراد متقاضی کنکور کارشناسی ارشد بیشتر باشد، امکان قبولی در آزمون کارشناسی ارشد کمتر خواهد بود. نتایج این پژوهش با مبانی نظریه سبک‌های ناتوان سازی و ناامیدی و پژوهش‌های (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸، تایکل، ۱۹۹۱، تایلر، ۱۹۹۸، به نقل در رئیسی، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده، ۱۳۸۳، کاوینگتون، ۱۹۸۴، میدگلی، ۲۰۰۰، ونزل، ۱۹۷۶، اسنایدر، ۲۰۰۲، سیلیگمن ۱۹۹۱، بک و راش، ۱۹۷۹) هماهنگ است. در تبیین مطالب عنوان شده در بعد ناتوان سازی میتوان گفت موقعیت‌هایی که توانایی بالقوه افراد را در حد بالایی مورد ارزیابی قرار می‌دهند، موقعیت‌هایی هستند که تمایل به خودناتوان سازی را افزایش می‌دهند، وقتی این موقعیت‌ها متداول باشد، خود پنداره فرد دائماً محک می‌خورد، صیانت نفس یا عزت نفس فرد تهدید می‌شود و مکانیسم‌های غلبه بر این تهدید فعال می‌گردد، که این مکانیسم‌ها همان خودناتوان سازی است، ضعف عملکرد در این موقعیت‌ها به عنوان شکست تلقی می‌شود و استرس زیادی به فرد وارد می‌کند، لذا فرد به این راهبرد پناه

می‌برد. و از طرف دیگر رد پای انگیزش‌های اجتنابی را می‌توان در نظریه‌های اولیه انگیزش پیشرفت یافت، انگیزش اجتنابی یک ویژگی خلقی است که باعث می‌شود، افراد به محض شکست احساس شرم کنند، وقتی مقداری از انگیزش اجتناب از شکست و احتمال ادراک شده از شکست با هم ترکیب شوند، به رفتارها یا تمایلات اجتنابی منجر می‌شود که مانع انگیزش پیشرفت خواهد بود. رفتارهای اجتنابی (مثل کناره‌گیری از تلاش) احتمالاً زمانی اتفاق می‌افتد که دانشجو می‌ترسد، علی‌رغم تلاش زیاد شکست بخورد و این شکست در واقع شاخصی از فقدان توانایی خواهد بود و تهدیدی برای حفظ خود ارزشی است و نگرش این افراد نسبت به ضعف عملکرد، بر تمایلات خودناتوان سازی آنها تأثیر می‌گذارد، بر اساس این مدل ناتوان سازی افراد توانا افرادی هستند که جهت‌گیری موفقیت در آنها بالا و اجتناب از شکست در آنها پایین است، این افراد عموماً افرادی خوش‌بین هستند که هم در جهت‌گیری موفقیت و هم در اجتناب از شکست قوی هستند، افرادی سخت‌کوش هستند و برخلاف خوش‌بین‌ها شکست را هم مانند نتایج مثبت در نظر می‌گیرند، این افراد برای اجتناب از شکست و یا تغییر و اصلاح معانی ضمنی شکست برانگیخته می‌شوند. این تبیین با نتایج پژوهش (کاوینگتون، ۱۹۹۲، آرکن، ۱۹۸۱، میدگلی، کاپلان و میدلتون و همکاران، ۱۹۹۸، توماس و گادبوس، ۲۰۰۷، رئسی، ۱۳۸۳، شکرکن، نجاریان و هاشمی شیخ‌شبابی، ۱۳۸۴) هماهنگ است.

همچنان که نتایج پژوهش (جداول ۲، ۳) نشان داد، دانشجویانی که دارای هدف تبحری هدف، هدف عملکرد گرایي و هدف عملکرد گریز بودند میزان قبولی آنها در کنکور بیشتر بود که نتایج این پژوهش با مبانی نظریه سبکهای ناتوان‌سازی و پژوهش‌های (اسنایدر، ۲۰۰۲، سیلیگمن ۱۹۹۱، برگلاس و جونز، ۱۹۷۸، تایکل، ۱۹۹۱، میدگلی، کاپلان و میدلتون و همکاران، ۱۹۹۸، آنگلیکی و والفتریا، ۲۰۰۷) هماهنگ است، در تبیین مطالب عنوان شده می‌توان بیان داشت از عمده‌ترین دیدگاه‌ها در مطالعات انگیزش پیشرفت اشاره به چارچوب شناختی - اجتماعی بر اهدافی که افراد در موقعیت پیشرفت دنبال می‌کنند، تمرکز دارد، این تئوری بر این موضوع تمرکز دارد که افراد در مورد خودشان، وظایف تحصیلی و عملکردشان فکر می‌کنند و چارچوبی را فراهم می‌کنند که از طریق آن وقایع را تفسیر کرده و به آن عکس‌العمل نشان می‌دهند، تمایل آزمودنی را به گریز از برچسب خوردن

"کودن" در رفتار عملکرد گریز منعکس می کند، این تبیین با نتایج پژوهش (میدگلی و اردن، ۲۰۰۱، آنگلیکی و والفتریا، ۲۰۰۷، پرا پائوسیز و گرو، ۱۹۸۸، رئیسی، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده، ۱۳۸۳، ابافت، ۱۳۸۷) هماهنگ است.

همچنان که نتایج پژوهش (جداول ۲، ۳) نشان داد، دانشجویانی که دارای یأس در دستیابی به خواسته ها، نومییدی در مورد آینده، نگرش منفی نسبت به آینده در آنها بیشتر و دورنمای زندگی و امید به آینده در آنها کمتر هستند، میزان قبولی آنها در کنکور کمتر بوده که نتایج این پژوهش با مبانی نظری ناامیدی هماهنگ بوده و نتایج پژوهش های (وتزل، ۱۹۷۶، اسنایدر، ۲۰۰۲، سیلیگمن، ۱۹۹۱، بک و راش، ۱۹۷۹، کاون، ۲۰۰۰، عباس آبادی، ۱۳۸۳، شمس، ۱۳۷۹) این مطلب را تأیید می کند.

در تبیین مطالب عنوان شده می توان بیان داشت ناامیدی یعنی احساس درماندگی. اگر فرد یاد بگیرد که نمی تواند بطور واقعی موثر باشد در تمام حالت های رفتاری خود احساس واماندگی و شک می نماید و یا ناامیدی یک احساس بدنی روانی یا اجتماعی ناخوشایند درونی است. از آنجا که دانشجویان در مسیر رشد شناختی، توانایی برنامه ریزی برای آینده را پیدا می کنند و به آرزوها و انتظاراتی در مورد آینده شان علاقمند می شوند، این انتظارات منفی و ناامیدی می تواند تاثیر زیادی بر آینده آنها بگذارد. چون ناامیدی حالت تکان دهنده- ای است که با احساس عدم امکان و ناتوانی و بی علاقهگی به زندگی آشکار می شود. برخی از دانشجویان در اثر ناامیدی به شدت غیر فعال شده و نمی توانند موقعیت های زندگی را بسنجند و در نتیجه قدرت تطبیق یا تغییر زندگی را ندارند و با گذشت زمان از جریان زندگی طبیعی بیشتر فاصله می گیرند. گاهی در مراکز مشاوره ای مشاهده شده، دانشجویان در اثر ناامیدی به آینده احساس می کنند، آینده نامطبوع خواهد بود و در مواردی شدیداً احساس می کنند که آینده ای برایشان متصور نیست. در ناامیدی شخص احساس ضعف می کند و از توانایی های خود نمی تواند استفاده کند و در نتیجه فرد از آمال و آرزوهای خویش فاصله می گیرد و با گذشت زمان ناامیدی و درماندگی در او بیشتر می شود و بیشتر به طرف درماندگی مزمن و احساس بی ارزشی وجود خود می رود و اغلب در دانشجویان شکست خورده از لحاظ تحصیل شایع ترین ویژگی ناامیدی نشان دهنده طرح شناختی منفی و احساس بی کفایتی مربوط به یک سبک اسنادی کلی، بیرونی و ثابت می باشد. این تبیین با

نتایج پژوهش (اونواگ بازی و اسنایدر، ۲۰۰۰، اسنایدر، شوئنز و میشائل، ۱۹۹۹، آروینگ، اسنایدر و کوروسون، ۱۹۹۸، براون، کوری، هاگیسترون و همکاران، ۱۹۹۹، کوری و اسنایدر، ۲۰۰۰، کلینک و مایلر، ۱۹۹۸، اسنایدر، هوزا، پلهام و همکاران، ۱۹۹۷، هاریس، آندسون و همکاران، ۱۹۹۱، کوری، مانیار، سونداگ و همکاران، ۱۹۹۹، اسنایدر، هاریس، آندسون و همکاران، ۱۹۹۱، اسنایدر، هاریس، آندسون و همکاران، ۱۹۹۱ و تیرنی، ۱۹۹۵) هماهنگ است.

در مورد کاربرد این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت به‌طور کلی مدل پژوهش حاضر مورد تأیید قرارگرفت و به عبارت دیگر از روی ناامیدی و خودناتوان سازی می‌توان قبولی در آزمون کارشناسی ارشد را پیش‌بینی نمود و بر اساس این مدل می‌توان یک رویکرد پیشگیری از افت تحصیلی و ناکارآمدی روانی در دانشجویان شکست خورده بر اساس ناامیدی و خودناتوان سازی تدارک دید. همانگونه که نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد، ناامیدی و خودناتوان سازی در پیش‌گویی توان قبولی در آزمون کارشناسی ارشد یا کنکور دارای نقش اصلی می‌باشد. همچنین با به کار بردن مدل ذکرشده می‌توان اثربخشی درمان و مداخله را در مورد دانشجویان شکست خورده در کنکور افزایش داد و خطر وقوع مشکلات روانی و گاهی خودکشی که متأسفانه امروز در میان افراد وامانده از قبولی در کنکور رو به تزاید است را کاهش داد، زیرا وقتی که دانشجو یا داوطلب کنکور از ناامیدی و خودناتوان سازی اطلاع یابد، هم بینش وی بالا می‌رود و هم، برای او آینده قابل پیش‌بینی‌تر می‌شود و همچنین ممکن است اسناد بیرونی، ناامیدی و در نهایت خودناتوان سازی رابه حداقل برساند، نتایج پژوهش حاضر علاوه بر مفید بودن برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، فایده بسیاری، برای دانش آموزان و حتی قبولی در امتحانات ترمی خواهد داشت. همچنین نتایج پژوهش حاضر برای مشاوران تحصیلی که مشغول به کار مشاوره در مرحله پیش دانشگاهی، حین تحصیل در مدارس و دانشگاه و افراد رد شده در کنکور هستند، مفید بوده و کاربرد دارد و درمانگران تحصیلی، والدین، معلمان و مدرسان نباید اهمیت توجه به ناامیدی و خودناتوان سازی را از نظر دور بدارند، و از این مدل برای کمک به تمام داوطلبان کنکور در تمام مقاطع تحصیلی و همچنین افراد در حین تحصیل بهره گیرند و از این طریق اثربخشی کار خود را افزایش دهند.

محقق پیشنهاد می‌کند که در پژوهش‌های بعدی به کنترل متغیرهای شناختی، خانوادگی، آموزشی و تحصیلی (درسی) دیگر در دو گروه قبولی و عدم قبولی در کنکور پرداخته شود تا نقش این متغیرها را بررسی نمایند. سرانجام بنا به دلیل فقدان پژوهش‌های کافی در این زمینه توجه پژوهشگران به توسعه این پژوهش در ابعاد دیگری از کنکور و بهداشت روانی فردی موثر در قبولی آزمون و پیشرفت تحصیلی ضروری می‌باشد. پژوهشگر خود را موظف می‌داند که از تمام دانشجویانی که در این پژوهش شرکت کردند، به رسم امانتداری علمی و به پاس همکاری، تشکر و قدردانی نمایند.

فهرست منابع

- ابافت، حمیده (۱۳۸۷). "بررسی رابطه راهبرد های فراشناختی، خودانتربخشی و شیوه های فرزند پروری با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان های اهواز"، مجله ی یافته های نو در روانشناسی، ۲(۷)، ۱۰۸-۱۲۲.
- رئیس، فاطمه، هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل و فاتحی زاده، مریم (۱۳۸۳). "بررسی رابطه خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا، عملکرد گریز دانش آموز، معلم، والدین و کلاس". مجله ی تازه های علوم شناختی، ۳ و ۴، ۳۴-۴۵.
- دژکام، نجمه (۱۳۸۳). "انطباق و هنجاریابی مقیاس ناامیدی بک در مورد دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تهران"، فصلنامه پژوهشهای روان شناختی، ۱ و ۲، ۹۹-۱۰۰.
- شمس، ثریا (۱۳۷۹). بررسی تاثیر درمان گروهی شناختی- رفتاری بر میل خودکشی، ناامیدی، خودپنداره و سبک اسنادی نوجوانان اقدام کننده به خود کشی در شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.
- شکرکن حسین، نجاریان، بهمن، هاشمی شیخ شبانی، سیداسماعیل (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۲(۳)، ۷۷-۱۰۰.
- عباس آبادی، محمود، (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه میزان هوش هیجانی و ناامیدی در نوجوانان پسر ۱۴ تا ۱۸ ساله ساکن در شبه خانواده های بهزیستی بر حسب مدت اقامت آنها در سازمان با نوجوانان عادی در استان کرمان، پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده ، دانشگاه علامه طباطبایی.
- Angeliki, L. & Eleftheria, G. (2007). Predicting academic self-handicapping indifferentago groups. *British journal of educational psychology*, 77(3). 595-611.
- Arkin, R.M (1981). *Self-persentational styles*. In J.T.T. edeschi (Ed). *Impression Management Theory and Social Psychological Research*. Orlando. FL: academic press.
- Beck, A., & Rush, A. (1979). *Cognitive Therapy of depression*. New York: Guilford press.
- Bemiunity, H.(2011).**Meaningful and Maladaptive Homework Practices: The Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. [*Journal Of Advanced Academics*](#), 22(3),448-473.
- Berglas, S., and Jones, E.F. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and social Psychology*. 36, 405-417.

- Brown, M., Curry, L.A., Hagstron, H., & Sandstedt, S.(1999). *Female teenage athletes, sport participation. Self-esteem, & hope. paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, Banff, Alberta, Canada, press.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and imprecations. *Elementary school Journal*. 85(1), 5-20.
- Covington, M.V.(1992). *Making the Grade: A self-worth Perspective on Motivation and school reform*. Cambridge, Cambridge university press.
- Curry, L. A., Maniar, S. D., Sondag, K. A., & Sandestedt, S.(1999). *Anoptimal performance academic course for university students and student-athletes*. Unpublished manuscript, University of Montana, Missoula.
- Curry, L. A., & Snyder, C. R. (2000). *Hope takes the field: Mind matters in athletic performances*. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp.243-260). San Diego, CA: Academic.
- Gadbois, S. Ryan, D.(2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *Edjucational psychology*, 1, 32-51.
- Irving. L. M., Snyder, C. R., & Crowson, J. J., Jr.(1998). Hope and the negotiation of cancer facts day college women. *Journal of oersonality*, 66.195-214.
- Irving, L. M., Crenshaw, W., snyder, C.R., Francis, p., & Gentry, G. (1990). *Hope and its Correlatis in a psychiatric setting*. Paper presented at the Midwestern Psychological Association Chicago.
- kleinke, C.L., & Miller, W. F.(1998). How comparing oneself with others relates to wellbeing. *Journal of Social and Clinical psychology*, 17, 107-123.
- Jakupcak M., Hoerster K.D., Varra A., Vannoy S., Felker B., Hunt S.(2011). [Hopelessness and suicidal ideation in Iraq and Afghanistan war veterans reporting subthreshold and threshold posttraumatic stress disorder](#), *Journal of Nervous and Mental Disease*, 199/4, 272-275.
- Kwon, P(2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. *Journal of personality*, 68, 199-233.
- Matarazzo, J. D.(1982). Behavioral health's challenge to avademic, scientific, and professional psychology. *American psychologist*, 37, 1-14.
- Midgly, C. (2000). *Pattern of adaptive learning*. University of Michigan. U.S.A.press.

- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M. adolescent students' goals and friends' orientation toward effort L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' studying and test-taking Strategies. *Psychological Reports*, 86, 803-806.
- Prapavassis, H. & Grove, J. R. (1998). Self-handicapping and self-esteem. *Journal of applied sport Psychology*. 10, 175-184.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf
- Snyder, C. R. (2000a). Genesis: Birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp.25-57). San Diego, CA: Academic.
- Snyder, C. R. (1980). *A case For hope in pain, loss, and suffering*. In J. H. Hrrvey, J. Omarzu, and E. Millar (Eds.) *perspectives on loss: a sourcebook* (pp.63-79). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Snyder, C. R. (2000a). Genesis: Birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp.25-57). San Diego, CA: Academic.
- Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). *Hoping*. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.205-231). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W.E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of pediatric psychology*, 22, 399-421.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L. M., Sigmon, S.T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 571-585.
- Thomas, C. R. & Gadbois, S. A., (2007). Academic Self-handicapping: The role of self-concept clarity & student learning strategies, *British Journal of Psychology*, 77, 101-119.

- Tice, D.M. (1991). Esteem Protection or enhancement? Self-handicapping motives and attribution differ by self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Tierney, A. M. (1995). Analysis of a new theory of hope and personality as measured by the California psychological Inventory. *Dissertation Abstracts International*, 55(10-B), 4616.
- Wetzel, R. (1976). Hopelessness, depression, and suicide. *Archives of General Psychiatry*, 33, 1096-1073.