

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بررسی ارتباط باورهای غیرمنطقی با پیشرفت تحصیلی محصلین پوهنتون های

افغانستان

پوهنیار سید رحمت الله موسوی^{۱*}، پوهنمل حسن خان درمل^۲

دیپارتمنت روانشناسی، پوهنځی تعلیم و تربیه، پوهنتون غزنی، غزنی، افغانستان

د مسؤل برېښنالیک: Moosavi.rv@gmail.com

تولاسه سوي: ۱۴۰۵/۰۴/۲۰ منل سوي: ۱۴۰۵/۰۵/۲۴ خبره سوي: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱ د ثبت کڼه: LSSAJ-3-1-25 مخونه: ۳۶-۵۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باورهای غیرمنطقی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی محصلین پوهنتون‌های دولتی افغانستان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی بود. نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ محصل بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس از پوهنتون‌های ولایات مرکزی افغانستان انتخاب شدند. برای سنجش باورهای غیرمنطقی از آزمون باورهای غیرمنطقی جونز و برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل نیم‌سال تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در سطح معناداری ۰.۰۵ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد بین نمره کلی باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. با این حال، «دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب» و «ناامیدی نسبت به تغییر» با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. همچنین، این دو مؤلفه و «کمال‌گرایی» پیش‌بین‌های معنادار پیشرفت تحصیلی بودند. یافته‌ها بر اهمیت بررسی مؤلفه‌های اختصاصی باورهای غیرمنطقی در تبیین عملکرد تحصیلی تأکید دارد.

کلمات کلیدی: باورهای غیرمنطقی، پیشرفت تحصیلی، محصلین، نظریه الیس.

Examining the Relationship Between Irrational Beliefs and Academic Achievement Among University Students in Afghanistan

Sayed rahmatullah musawi^{*1}, hasankhan darmal²

^{1,2}Department of Psychology, Faculty of Education, Ghazni University, Ghazni, Afghanistan

Email: Moosavi.rv@gmail.com

Abstract

This study examined the relationship between irrational beliefs and their components and academic achievement among students at public universities in Afghanistan and assessed the extent to which these components predict academic achievement. The study employed an applied, descriptive-correlational research design. The population comprised students enrolled at public universities in Afghanistan, from whom 200 students were selected through convenience sampling. Irrational beliefs were measured using the Jones Irrational Beliefs Test, while academic achievement was assessed based on students' semester grade point averages. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis at a significance level of 0.05. The findings showed that overall irrational beliefs were not significantly associated with academic achievement. However, excessive preoccupation accompanied by anxiety and hopelessness about change were significantly and negatively correlated with academic achievement. Regression analysis further indicated that anxiety-related preoccupation, hopelessness about change, and perfectionism significantly predicted academic achievement. The findings suggest that although irrational beliefs as a general construct may not directly influence academic achievement, certain specific components can significantly affect students' academic performance.

Keywords: Irrational Beliefs, Academic Achievement, Students, Ellis's Theory

مقدمه

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلَا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى سَيِّدِنَا وَمَوْلَانَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ الطَّيِّبِينَ الطَّاهِرِينَ وَأَصْحَابِهِ الْمُنْتَجِبِينَ.

پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت محصلین و از اهداف اساسی نظام‌های آموزشی است. موفقیت تحصیلی صرفاً حاصل توانایی‌های شناختی یا کیفیت فرایند آموزش نیست، بلکه مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی، آموزشی و روان‌شناختی نیز در شکل‌گیری آن نقش دارند. از این رو، شناسایی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی محصلین از موضوعات مهم در حوزه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی محسوب می‌شود (دهشیری، ۱۳۸۵).

در میان عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، متغیرهای روان‌شناختی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ زیرا محصل در جریان تحصیل با موقعیت‌هایی مانند امتحان، ارزیابی، موفقیت، شکست، رقابت، انتقاد و تصمیم‌گیری درباره آینده مواجه می‌شود. نحوه برداشت و تفسیر او از این موقعیت‌ها می‌تواند بر هیجان‌ها، انگیزش و رفتار تحصیلی وی اثر بگذارد. به همین دلیل، مطالعه عوامل شناختی و هیجانی مرتبط با پیشرفت تحصیلی می‌تواند به شناخت بهتر سازوکارهای مؤثر بر عملکرد محصلین کمک کند (صافی، ۱۳۸۳).

یکی از متغیرهای شناختی مورد توجه در این زمینه، باورهای غیرمنطقی است. این مفهوم در نظریه عقلانی - هیجانی - رفتاری الیس جایگاه محوری دارد. از دیدگاه الیس، رویدادهای بیرونی به‌تنهایی تعیین‌کننده واکنش‌های هیجانی و رفتاری افراد نیستند، بلکه باورها و تفسیرهایی که فرد درباره رویدادها دارد، در شکل‌گیری پیامدهای هیجانی و رفتاری نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند (الیس و هارپر، ۱۳۸۷).

بر اساس این دیدگاه، باورهای غیرمنطقی معمولاً با الزام، مطلق‌گرایی، انتظارات افراطی و ارزیابی‌های انعطاف‌ناپذیر همراه‌اند. برای مثال، فرد ممکن است معتقد باشد که باید همواره مورد تأیید دیگران باشد، باید در همه زمینه‌ها موفق شود یا شرایط نامطلوب زندگی قابل تغییر نیست. چنین باورهایی می‌توانند زمینه‌ساز اضطراب، ناامیدی، اجتناب از مشکلات و واکنش‌های نامناسب به شکست شوند (همان).

در تعالیم قرآن کریم، امیدواری و باور به امکان‌گشایش در شرایط دشوار مورد توجه قرار گرفته است. خداوند در سوره یوسف می‌فرماید: «وَلَا تَيْأَسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ»؛ یعنی «از رحمت و گشایش خدا ناامید نشوید» (قرآن کریم، سوره یوسف، آیه ۸۷). این آموزه را می‌توان از نظر مفهومی با مؤلفه «ناامیدی نسبت به تغییر» در باورهای غیرمنطقی مرتبط دانست. ناامیدی نسبت به تغییر، نگرشی است که در آن فرد امکان بهبود یا دگرگونی شرایط نامطلوب را دشوار یا ناممکن می‌پندارد. در مقابل، برخورداری از نگرشی امیدوارانه می‌تواند فرد را به پذیرش امکان تغییر و تلاش برای بهبود شرایط ترغیب کند. از این

منظر، توجه به این مؤلفه در بررسی عوامل شناختی مرتبط با پیشرفت تحصیلی، می تواند به درک بهتر نقش باورهای فرد در مواجهه با شرایط و نتایج تحصیلی کمک کند.

این موضوع در محیط آموزشی اهمیت بیشتری پیدا می کند؛ زیرا محصلین به طور مستمر با موقعیت هایی مواجه اند که می تواند باورهای آنان را فعال کند. کسب نمره پایین، شکست در امتحان، انتقاد استاد یا مقایسه با سایر محصلین ممکن است برای یک محصل صرفاً یک تجربه قابل اصلاح باشد، اما برای محصل دیگری نشانه ناتوانی یا بی ارزشی تلقی شود. بنابراین، تفاوت در نظام باورها می تواند به واکنش های متفاوت هیجانی و رفتاری و در نهایت تفاوت در عملکرد تحصیلی منجر شود (Harrington, 2007).

باورهای غیرمنطقی در پژوهش های مختلف در قالب مؤلفه هایی مانند نیاز به تأیید دیگران، انتظارات بیش از حد از خود، سرزنش خود، واکنش به ناکامی، بی مسئولیتی عاطفی، دل مشغولی همراه با اضطراب، اجتناب از مشکل، وابستگی به دیگران، ناامیدی نسبت به تغییر و کمال گرایی بررسی شده اند. برخی مطالعات نیز ارتباط این باورها را با اضطراب، تعلل تحصیلی، کمال گرایی، افسردگی و عملکرد تحصیلی بررسی کرده اند (Balkis et al, 2013).

با وجود اهمیت نظری این موضوع، باورهای غیرمنطقی یک سازه چندبعدی هستند و ممکن است همه مؤلفه های آن ارتباط یکسانی با پیشرفت تحصیلی نداشته باشند. از این رو، بررسی نمره کلی باورهای غیرمنطقی بدون توجه به مؤلفه های اختصاصی آن ممکن است تفاوت های موجود میان ابعاد مختلف این سازه را پنهان کند (الیس، ۱۳۸۴).

اهداف پژوهش

هدف کلی

هدف کلی این پژوهش، تعیین رابطه بین باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی محصلین پوهنتون های دولتی است.

اهداف جزئی

اهداف جزئی پژوهش عبارت اند از:

- تعیین رابطه بین نیاز به تأیید دیگران و پیشرفت تحصیلی محصلین.
- تعیین رابطه بین انتظارات بیش از حد از خود و پیشرفت تحصیلی محصلین.
- تعیین رابطه بین تمایل به سرزنش خود و پیشرفت تحصیلی محصلین.
- تعیین رابطه بین واکنش به ناکامی و پیشرفت تحصیلی محصلین.
- تعیین رابطه بین بی مسئولیتی هیجانی و پیشرفت تحصیلی محصلین.
- تعیین رابطه بین اشتغال ذهنی زیاد همراه با اضطراب و پیشرفت تحصیلی محصلین.
- تعیین رابطه بین اجتناب از مشکلات و پیشرفت تحصیلی محصلین.

تعیین رابطه بین وابستگی به دیگران و پیشرفت تحصیلی محصلین.
تعیین رابطه بین ناامیدی نسبت به تغییر و پیشرفت تحصیلی محصلین.
تعیین رابطه بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی محصلین.
تعیین میزان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی محصلین بر اساس باورهای غیرمنطقی و مؤلفه‌های آن.
فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی:

بین باورهای غیرمنطقی محصلین و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی:

- H1: بین باور غیرمنطقی «ضرورت تأیید شدن از جانب دیگران» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H2: بین باور غیرمنطقی «انتظار بالا از خود» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H3: بین باور غیرمنطقی «تمایل به سرزنش خود» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H4: بین باور غیرمنطقی «واکنش به ناکامی» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H5: بین باور غیرمنطقی «بی‌مسئولیتی عاطفی» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H6: بین باور غیرمنطقی «مشغولیت زیاد همراه با اضطراب» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H7: بین باور غیرمنطقی «اجتناب از مسائل» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H8: بین باور غیرمنطقی «وابستگی به دیگران» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H9: بین باور غیرمنطقی «ناامیدی نسبت به تغییر» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.
- H10: بین باور غیرمنطقی «کمال‌گرایی» و پیشرفت تحصیلی محصلین رابطه معناداری وجود دارد.

رویکرد شناختی و باورهای غیرمنطقی

رویکرد شناختی بر نقش فرایندهایی مانند ادراک، تفکر، نگرش و باور در شکل‌گیری رفتار و هیجان تأکید دارد. بر اساس این رویکرد، افراد صرفاً تحت تأثیر شرایط بیرونی قرار نمی‌گیرند، بلکه نحوه ادراک و تفسیر آنان از شرایط نیز در واکنش‌هایشان مؤثر است (آزاد، 1384). در این چارچوب، شناخت‌ها می‌توانند میان رویدادهای بیرونی و واکنش‌های هیجانی و رفتاری فرد نقش واسطه‌ای داشته

باشند. به همین دلیل، اصلاح افکار و باورهای ناکارآمد یکی از محورهای مهم بسیاری از رویکردهای شناختی و شناختی-رفتاری است.

نظریه عقلانی-هیجانی-رفتاری الیس

نظریه عقلانی-هیجانی-رفتاری الیس یکی از مهم‌ترین نظریه‌های شناختی در تبیین مشکلات هیجانی و رفتاری است. الیس معتقد بود که افراد در برابر رویدادهای زندگی صرفاً به دلیل خود رویداد واکنش نشان نمی‌دهند، بلکه باورها و ارزیابی‌های آنان از رویداد نقش اساسی در تعیین واکنش‌هایشان دارد (الیس، ۱۳۸۵).

در این نظریه، انسان می‌تواند تحت تأثیر تجربه‌های خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی به باورهایی دست یابد که انعطاف‌ناپذیر و افراطی هستند. این باورها معمولاً در قالب الزام‌هایی مانند «باید»، «حتماً» و «نباید» ظاهر می‌شوند. برای مثال، فرد ممکن است معتقد باشد «من باید همیشه موفق باشم» یا «اگر شکست بخورم، فرد بی‌ارزشی هستم». چنین باورهایی می‌توانند زمینه‌ساز اضطراب، سرزنش خود و ناامیدی شوند.

مدل ABC

مدل ABC هسته مهم نظریه الیس را تشکیل می‌دهد. در این مدل، A رویداد فعال‌کننده، B نظام باورهای فرد و C پیامد هیجانی یا رفتاری است. از دیدگاه الیس، میان رویداد و پیامد، نظام باورهای فرد قرار دارد و همین باورها می‌توانند نوع و شدت واکنش فرد را تعیین کنند (الیس و هارپر، ۱۳۸۷؛ شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۸۸).

در محیط آموزشی، نمره پایین در امتحان نمونه‌ای از یک رویداد فعال‌کننده است. محصلی ممکن است آن را فرصتی برای شناسایی ضعف‌ها و اصلاح عملکرد بداند، در حالی که محصل دیگر آن را نشانه ناتوانی خود تلقی کند. بنابراین، یک رویداد واحد می‌تواند پیامدهای متفاوتی برای محصلین مختلف داشته باشد.

مؤلفه‌های باورهای غیرمنطقی

در پژوهش حاضر، باورهای غیرمنطقی در قالب ده مؤلفه بررسی شدند: ضرورت تأیید شدن از جانب دیگران، انتظارات بیش از حد از خود، تمایل به سرزنش خود، واکنش به ناکامی، بی‌مسئولیتی عاطفی، دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب، اجتناب از مشکل، وابستگی به دیگران، ناامیدی نسبت به تغییر و کمال‌گرایی.

برخی از این مؤلفه‌ها می‌توانند ارتباط مستقیمی با رفتار تحصیلی داشته باشند. برای نمونه، دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب ممکن است تمرکز محصل را کاهش دهد، در حالی که ناامیدی نسبت به تغییر می‌تواند انگیزه فرد را برای اصلاح وضعیت تحصیلی کاهش دهد. همچنین کمال‌گرایی افراطی ممکن است محصل را در معرض فشار روانی و ترس از شکست قرار دهد.

باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی پدیده‌ای چندبعدی است و عوامل شناختی، هیجانی، فردی و محیطی در آن نقش دارند. در پژوهش حاضر، پیشرفت تحصیلی بر اساس معدل نیم‌سال تحصیلی محصلین سنجیده شد. از منظر نظریه عقلانی - هیجانی - رفتاری، باورهای غیرمنطقی می‌توانند از طریق ایجاد اضطراب، نگرانی، اجتناب، ناامیدی و سرزنش خود، رفتار تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند. مطالعات مختلف نیز ارتباط میان باورهای غیرمنطقی و متغیرهایی مانند اضطراب امتحان، تعلل تحصیلی، کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند (2013, Balkis et al).

بااین حال، از آنجا که باورهای غیرمنطقی شامل مؤلفه‌های متنوعی هستند، انتظار نمی‌رود تمام ابعاد آنها الزاماً رابطه مشابهی با پیشرفت تحصیلی داشته باشند. این موضوع ضرورت بررسی جداگانه مؤلفه‌های باورهای غیرمنطقی را نشان می‌دهد.

پیشینه پژوهش

لطیف و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی درباره باورهای غیرمنطقی دانش‌آموزان نشان دادند که این باورها با کاهش اعتمادبه‌نفس، تمرکز و انگیزه تحصیلی و همچنین تشدید ناکامی و افت تحصیلی ارتباط دارند. آنان همچنین بر نقش نگرش‌های خانوادگی در شکل‌گیری این باورها تأکید کردند.

در پژوهشی با عنوان «رابطه هوش هیجانی با باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی» در سال ۱۳۹۱، رابطه این متغیرها در میان ۳۷۰ دانشجوی پوهنتون آزاد اسلامی واحد کرج بررسی شد. یافته‌ها نشان داد هوش هیجانی با باورهای غیرمنطقی رابطه منفی و با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد؛ همچنین باورهای غیرمنطقی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی داشت.

در پژوهشی در سال ۱۴۰۲ با هدف بررسی رابطه هوش معنوی و تاب‌آوری با باورهای غیرمنطقی، ۳۶۲ نفر از محصلین پوهنتون آزاد اسلامی واحد تربت‌جام مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین هوش معنوی و باورهای غیرمنطقی و نیز بین تاب‌آوری و باورهای غیرمنطقی، رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که افزایش هوش معنوی و تاب‌آوری با کاهش باورهای غیرمنطقی محصلین همراه بود.

در پژوهش مهرمند (۱۳۸۰)، رابطه باورهای غیرمنطقی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شد. نتایج نشان داد باورهای غیرمنطقی به‌طور کلی رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نداشتند؛ بااین حال، برخی مؤلفه‌ها مانند «انتظار بیش از حد از خود» و «باور غیرمنطقی» با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند. همچنین، باور «درماندگی برای تغییر» با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری نشان داد.

در پژوهش نجاردرونکایی (۱۳۸۳) بر روی ۱۲۰ دانش‌آموز پیش‌پوهنتونی، رابطه معناداری میان باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی مشاهده شد. همچنین، مؤلفه‌هایی مانند انتظار بیش از حد از

خود، سرزنش خویشتن، احساس ناتوانی و اضطراب با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار داشتند؛ اما سایر مؤلفه‌های باورهای غیرمنطقی، از جمله وابستگی و کمک‌خواهی از دیگران و ناامیدی، رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان ندادند.

در پژوهش یزدانی (۱۳۸۵)، رابطه بین تفکر منطقی و غیرمنطقی با پیشرفت تحصیلی محصلین بررسی شد. نتایج نشان داد که بین سبک تفکر و پیشرفت تحصیلی، با توجه به متغیرهایی مانند رشته تحصیلی، سن، جنسیت و وضعیت تأهل، تفاوت معناداری وجود ندارد.

در پژوهش فیاض و کیانی (۱۳۸۷) با بررسی ۴۰۰ دانشجوی دختر و پسر، مشخص شد مؤلفه‌هایی مانند کمال‌گرایی، اضطراب ناشی از انتظار، آمادگی برای سرزنش و احساس ناتوانی، از برجسته‌ترین باورهای غیرمنطقی بودند. در مقابل، وابستگی و تحمل‌ناپذیری تغییر در سطح پایین‌تری قرار داشتند. همچنین، جنسیت تأثیر معناداری بر میزان باورهای غیرمنطقی نداشت و الگوی کلی این باورها در محصلین دختر و پسر مشابه بود.

در پژوهش زیفنباخر و همکاران (۱۹۸۶؛ ۱۹۹۱)، رابطه باورهای غیرمنطقی با اضطراب آزمون مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که چهار مؤلفه «واکنش به ناکامی»، «ناامیدی نسبت به تغییر»، «کمال‌گرایی» و «اضطراب افراطی» از مهم‌ترین عوامل مرتبط با پیش‌بینی اضطراب آزمون بودند.

در پژوهش فلت و همکاران (۱۹۹۱)، رابطه ابعاد کمال‌گرایی با باورهای غیرمنطقی بررسی شد. نتایج نشان داد هر سه بعد کمال‌گرایی، یعنی خودمحور، دیگرمحور و جامعه‌محور، با باورهای غیرمنطقی ارتباط دارند. همچنین، کمال‌گرایی خودمحور و جامعه‌محور با باورهایی مانند انتظار بیش از حد، وابستگی، سرزنش خود و اضطراب افراطی رابطه داشتند.

در پژوهش هیمن، دویک و کین (۱۹۹۲) روی ۱۰۷ کودک، واکنش آنان به ناکامی بررسی شد. نتایج نشان داد برخی کودکان در برابر ناکامی دچار درماندگی می‌شوند و به دلیل تمرکز بر برداشت‌های منفی، از ادامه فعالیت دست می‌کشند؛ در مقابل، گروهی دیگر واکنش‌های سازنده‌تر و فعالانه‌تری در حل مسئله نشان می‌دهند.

در پژوهش یو (۲۰۰۵) با بررسی ۲۹۷ دانش‌آموز، مشخص شد باورهای غیرمنطقی مانند اضطراب، کمال‌گرایی و واکنش به ناکامی در میان دانش‌آموزان برجسته‌تر بود. همچنین، تفاوت معناداری بین دختران و پسران مشاهده نشد. دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بیشتر، در برخی باورهای غیرمنطقی مانند تأییدجویی، انتظار بیش از حد از خود، واکنش به ناکامی و وابستگی افراطی، نمرات بالاتری داشتند.

چانگ (۲۰۰۶) در پژوهشی با مشارکت ۲۵۶ دانشجوی آمریکایی، رابطه بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرد. نتایج نشان داد میان کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای مثبت وجود دارد.

اسلامه (۲۰۱۰) در پژوهشی درباره باورهای غیرمنطقی در میان محصلین اردنی دریافت که میزان این باورها بر اساس جنسیت و سطح تحصیلات متفاوت است. نتایج نشان داد مردان و محصلین مقطع کارشناسی، باورهای غیرمنطقی بیشتری داشتند.

کلینک سیک (۲۰۱۲) نشان دادند که اهمال کاری تحصیلی، به ویژه اجتناب از انجام تکالیف آموزشی، از مشکلات شایع میان دانش آموزان است. حدود ۷۰ درصد دانش آموزان اعلام کردند که انجام تکالیفی مانند مطالعه برای امتحان و انجام تکالیف درسی را به تعویق می اندازند و در زمان از دست رفته بیشتر به فعالیت های لذت بخش مانند تماشای تلویزیون، خواب و معاشرت با خانواده و دوستان می پردازند.

مرور مطالعات پیشین نشان می دهد که اگرچه رابطه میان برخی باورهای غیرمنطقی و متغیرهای روان شناختی و تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است، اما بررسی هم زمان ده مؤلفه باورهای غیرمنطقی و نقش آنها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی می تواند به شناخت دقیق تر این رابطه کمک کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی است. هدف پژوهش، بررسی رابطه مؤلفه های باورهای غیرمنطقی با پیشرفت تحصیلی محصلین پوهنتون های افغانستان و تعیین توانایی این مؤلفه ها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بود. این پژوهش در بازه زمانی سال ۱۴۰۴ هـ ش انجام پذیرفته است. و به دلیل محدودیت های مالی و عدم دسترسی به تمام پوهنتون ها از پوهنتون هایی که در دسترس بوده اند مخصوصا ولایات مرکزی افغانستان نمونه گیری انجام شده است. در این پژوهش، باورهای غیرمنطقی به عنوان متغیرهای پیش بین و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد.

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه پژوهش را محصلین پوهنتون های دولتی افغانستان تشکیل میدهد. که تعداد آنها به (۱۲۶۹۵۲) می رسد همچنین بر اساس فرمول کوکران نمونه پژوهش شامل ۳۸۳ محصل می شود ولی با توجه به محدودیت ها ما این پژوهش را با اشتراک ۲۰۰ محصل انجام دادیم که از طریق نمونه در دسترس از پوهنتون های ولایات مرکزی انتخاب شده اند داده های مربوط به آنان در تحلیل های آماری مورد استفاده قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

آزمون باورهای غیرمنطقی جونز

برای سنجش باورهای غیرمنطقی از آزمون (باورهای غیرمنطقی جونز Jones' Irrational Beliefs Test) استفاده شد. این ابزار برای سنجش باورهای غیرمنطقی طراحی شده برای بررسی روایی و پایایی آزمون باورهای غیرمنطقی جونز، کامکاری و عسکریان پس از تأیید روایی محتوایی توسط

متخصصان، پرسشنامه را بر روی ۵۱۱ نفر اجرا کردند. ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۷۲ به دست آمد که نشان دهنده پایایی بسیار مطلوب ابزار است (به نقل از ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۹). و در پژوهش حاضر ضریب الفای کرونباخ برابر با ۰.۸۲۳ می باشد که نشان مناسبی از ابزار پژوهش می باشد.

مؤلفه های مورد بررسی عبارت بودند از:

1. ضرورت تأیید شدن از جانب دیگران؛
2. انتظارات بیش از حد از خود؛
3. تمایل به سرزنش خود؛
4. واکنش به ناکامی؛
5. بی مسئولیتی عاطفی؛
6. دل مشغولی زیاد همراه با اضطراب؛
7. اجتناب از مشکل؛
8. وابستگی به دیگران؛
9. ناامیدی نسبت به تغییر؛
10. کمال گرایی.

پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی بر اساس معدل نیم سال تحصیلی محصلین سنجیده شد. استفاده از معدل به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی، امکان بررسی رابطه آن با باورهای غیرمنطقی را فراهم می کند.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

برای توصیف داده ها از شاخص های آمار توصیفی استفاده شد. به منظور بررسی رابطه میان باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی نیز ضریب همبستگی پیرسون مورد استفاده قرار گرفت. در ادامه، برای تعیین نقش مؤلفه های باورهای غیرمنطقی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی، تحلیل رگرسیون انجام شد. سطح معناداری آزمون ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته های پژوهش

داده های توصیفی

جدول ۱. ویژگی های افراد نمونه از نظر معدل تحصیلی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداکثر	حد اقل
200	76.34	2.40	97.5	64

همان گونه که در جدول 1 مشاهده می شود، در این پژوهش اطلاعات مربوط به معدل تحصیلی 200 محصل مورد بررسی قرار گرفت. میانگین معدل تحصیلی شرکت کنندگان 76.34 و انحراف معیار آن 2.40 به دست آمد. همچنین، حداقل معدل تحصیلی 64 و حداکثر آن 97.5 بود.

جدول ۲. ارقام مربوط به مقیاس های باورهای غیرمنطقی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
ضرورت تأیید شدن از جانب دیگران	29.54	4.2	16	43
انتظارات بیش از حد از خود	31.66	4.23	15	45
تمایل به سرزنش خود	30.43	4.70	19	41
واکنش به ناکامی	27.67	3.98	12	37
بی مسئولیتی عاطفی	28.76	4.54	20	47
دل مشغولی زیاد همراه با اضطراب	30.54	3.95	13	42
اجتناب از مشکل	23.85	4.50	19	47
وابستگی به دیگران	35.43	4.17	12	37
ناامیدی نسبت به تغییر	32.45	3.68	19	41
کمال گرایی	29.34	4.23	19	44
نمره کل	299.67	42.18	164	224

همان گونه که در جدول شماره 2 مشاهده می شود، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات مؤلفه های باورهای غیرمنطقی در میان افراد مورد مطالعه محاسبه شده است. نتایج نشان می دهد که بالاترین میانگین مربوط به مؤلفه وابستگی به دیگران با میانگین 35.43 و انحراف معیار 4.17 است. پس از آن، مؤلفه ناامیدی نسبت به تغییر با میانگین 32.45 و مؤلفه انتظارات بیش از حد از خود با میانگین 31.66 قرار دارند.

همچنین، پایین ترین میانگین مربوط به مؤلفه واکنش به ناکامی دارای میانگین 27.67 و اجتناب از مشکل با مقدار 23.85 است.

با توجه به نتایج حاصل از بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها، مشخص شد که متغیرهای مورد بررسی از توزیع نرمال برخوردار نیستند. از این رو، با توجه به ماهیت داده ها و عدم احراز پیش فرض نرمال بودن، برای بررسی میزان و جهت رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی رتبه ای اسپیرمن (Spearman's rho)، به عنوان یک روش ناپارامتری، استفاده شد. این آزمون امکان بررسی رابطه یکنواخت بین متغیرها را بدون نیاز به فرض نرمال بودن توزیع داده ها فراهم می کند.

جدول ۳. ضریب همبستگی مولفه های باورهای غیر منطقی با پیشرفت تحصیلی

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
ضرورت تأیید شدن از جانب دیگران	-0.081	0.07
انتظارات بیش از حد از خود	0.041	0.32
تمایل به سرزنش خود	-0.063	0.06

واکنش به ناکامی	-0.075	0.12
بی مسئولیتی عاطفی	0.023	0.28
دل مشغولی زیاد همراه با اضطراب	-0.213	0.05
اجتناب از مشکل	-0.074	0.09
وابستگی به دیگران	-0.032	0.24
ناامیدی نسبت به تغییر	-0.345	0.01
کمال گرایی	0.85	0.07
باورهای غیر منطقی	-0.55	0.31

همان گونه که در جدول مشاهده می کنید به منظور بررسی رابطه بین مؤلفه های باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی محصلین، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که شدت و جهت رابطه میان مؤلفه های مختلف باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی متفاوت است.

بر اساس نتایج، بین «ضرورت تأیید شدن از جانب دیگران» و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و بسیار ضعیفی مشاهده شد ($r=-0/081$)، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نبود. ($p=0/07$) بنابراین، فرضیه مربوط به وجود رابطه بین این مؤلفه و پیشرفت تحصیلی تأیید نمی شود.

بین «انتظارات بیش از حد از خود» و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و بسیار ضعیفی به دست آمد ($r=0/041$)، ولی این رابطه از نظر آماری معنادار نبود. ($p=0/32$) در نتیجه، نمی توان وجود رابطه معناداری میان این مؤلفه و پیشرفت تحصیلی را تأیید کرد.

همچنین، بین «تمایل به سرزنش خود» و پیشرفت تحصیلی رابطه ای منفی و ضعیف مشاهده شد ($r=-0/063$)، اما این رابطه در سطح 05/0 معنادار نبود. ($p=0/06$) بنابراین، فرضیه مربوط به این مؤلفه نیز تأیید نمی شود.

بین «واکنش به ناکامی» و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و ضعیفی مشاهده شد ($r=-0/075$)، که از نظر آماری معنادار نبود. ($p=0/12$) بنابراین، این مؤلفه رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی محصلین نشان نداده است.

نتایج مربوط به «بی مسئولیتی عاطفی» نشان داد که این مؤلفه با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و بسیار ضعیفی دارد ($r=0/023$)، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نبود. ($p=0/28$)

در مقابل، بین «دل مشغولی زیاد همراه با اضطراب» و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و نسبتاً قابل توجهی مشاهده شد. ($r=-0/213$) این رابطه در سطح 05/0 معنادار بود. ($p=0/05$) بنابراین، می توان گفت افزایش دل مشغولی و اضطراب با کاهش پیشرفت تحصیلی همراه است. این یافته نشان می دهد که مؤلفه مذکور در میان باورهای غیرمنطقی مورد بررسی، رابطه قابل توجه تری با پیشرفت تحصیلی دارد.

بین «اجتناب از مشکل» و پیشرفت تحصیلی نیز رابطه منفی و ضعیفی مشاهده شد ($r=-0/074$)، اما این رابطه از نظر آماری معنادار نبود. ($p=0/09$) بنابراین، فرضیه مربوط به وجود رابطه معنادار میان اجتناب از مشکل و پیشرفت تحصیلی تأیید نمی‌شود.

همچنین، بین «وابستگی به دیگران» و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و بسیار ضعیفی به دست آمد ($r=-0/032$)، ولی این رابطه معنادار نبود. ($p=0/24$) از این رو، وابستگی به دیگران در این پژوهش رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداده است.

مهم‌ترین یافته جدول مربوط به «ناامیدی نسبت به تغییر» است. نتایج نشان داد که بین این مؤلفه و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و نسبتاً متوسط وجود دارد ($r=-0/345$) و این رابطه از نظر آماری معنادار است. ($p=0/01$) بنابراین، با افزایش ناامیدی نسبت به امکان تغییر، میزان پیشرفت تحصیلی کاهش می‌یابد. این مؤلفه در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها قوی‌ترین رابطه را با پیشرفت تحصیلی نشان داده است. در مورد «کمال‌گرایی»، ضریب همبستگی بسیار بالا و مثبت گزارش شده است ($r=0/85$)، اما مقدار سطح معناداری 07/0 است. از آنجا که $p>0/05$ است، بر اساس معیار معمول آماری، این رابطه در سطح 05/0 معنادار محسوب نمی‌شود. بنابراین، با وجود مقدار نسبتاً بالای ضریب همبستگی گزارش شده، نمی‌توان بر اساس این جدول وجود رابطه معنادار بین کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی را تأیید کرد. این مورد بهتر است در خروجی اصلی SPSS نیز بررسی شود، زیرا ترکیب $r=0/85$ با $p=0/07$ از نظر آماری غیرمعمول به نظر می‌رسد.

در مجموع، نتایج نشان داد که از میان ده مؤلفه باورهای غیرمنطقی، دو مؤلفه «دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب» و «ناامیدی نسبت به تغییر» با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار دارند. هر دو رابطه منفی هستند؛ به این معنا که افزایش این باورها با کاهش پیشرفت تحصیلی محصلین همراه است. در میان این دو مؤلفه، «ناامیدی نسبت به تغییر» با ضریب همبستگی $r=-0/345$ ، رابطه قوی‌تری با پیشرفت تحصیلی داشته است.

همچنین، ضریب همبستگی کلی «باورهای غیرمنطقی» با پیشرفت تحصیلی برابر با $r=-0/55$ گزارش شده است؛ با این حال، با توجه به سطح معناداری گزارش شده ($p=0/31$)، این رابطه از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین، بر اساس نتایج حاضر، نمی‌توان وجود رابطه معنادار میان نمره کلی باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی را تأیید کرد؛ بلکه رابطه معنادار عمدتاً در برخی مؤلفه‌های خاص، به‌ویژه ناامیدی نسبت به تغییر و دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب، مشاهده شده است.

داده‌های استنباطی

جدول ۴. تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های باورهای غیر منطقی با متغیر پیشرفت تحصیلی

متغیرها	t	β	B	سطح معناداری (p)
1	-83/1	-650/10	-500/10	0231/

2	23۱/	۰۶۹/۰	۷۰۳/۰-	162۰/
3	645۰-	۰۲۷/۰-	17۰/۰-	713۰/
4	867۰-	45۰/۰-	35۰/۰-	42۳/۰
5	735۰-	9۰۳/۰-	29۰/۰-	54۵/۰
6	80۷/۲	253۰/	8۰۸/۰-	5۰۰/۰
7	716۱-	90۰/۰-	49۰/۰-	91۰/۰
8	435۱/	94۰-	56۰/۰-	134۰/
9	785۳-	5۱۹/۰-	213۰-	1۰۰/۰
10	723۲/	45۱/۰	723۰-	5۰۱/۰

چنانچه در جدول فوق مشاهده می کنید نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس مؤلفه های باورهای غیرمنطقی نشان داد که از میان ده مؤلفه مورد بررسی، سه مؤلفه شامل «بیش نگرانی توأم با اضطراب»، «درماندگی/ناامیدی نسبت به تغییر» و «کمال گرایی» توانسته اند پیشرفت تحصیلی را به صورت معنادار پیش بینی کنند.

مطابق نتایج جدول، مؤلفه «بیش نگرانی توأم با اضطراب» (مؤلفه 6) با ضریب رگرسیون استاندارد شده $\beta=0/253$ و مقدار $t=2/780$ ، پیش بینی کننده معنادار پیشرفت تحصیلی بوده است. ($p=0/005$)

بنابراین، این مؤلفه در مدل رگرسیونی سهم معناداری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین، مؤلفه «درماندگی/ناامیدی نسبت به تغییر» (مؤلفه 9) با ضریب $\beta=-0/195$ و مقدار $t=-3/785$ ، رابطه و قدرت پیش بینی معناداری داشته است. ($p=0/001$) منفی بودن ضریب بتا نشان می دهد که افزایش این مؤلفه با کاهش پیشرفت تحصیلی همراه است. از نظر قدرت نسبی پیش بینی، این مؤلفه در مقایسه با سایر مؤلفه ها بیشترین مقدار قدر مطلق ضریب بتا را در میان ضرایب منفی دارا است و نقش قابل توجهی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد.

مؤلفه «کمال گرایی» (مؤلفه 10) نیز با ضریب $\beta=0/145$ و مقدار $t=2/723$ ، در سطح 05/0 پیشرفت تحصیلی را به صورت معنادار پیش بینی کرده است. ($p=0/015$) بنابراین، این مؤلفه نیز در مدل رگرسیون دارای سهم معناداری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی است.

مناقشه

یافته ها نشان داد که بین نمره کلی باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهش مهرمند (1380) همسو است که نشان داد باورهای غیرمنطقی در سطح کلی الزاماً رابطه معناداری با عملکرد تحصیلی ندارند. همچنین، این نتیجه را می توان با ماهیت چندبعدی باورهای غیرمنطقی تبیین کرد؛ زیرا ممکن است برخی مؤلفه های این سازه با عملکرد تحصیلی رابطه منفی داشته باشند، در حالی که برخی دیگر رابطه ای

ضعیف، مثبت یا حتی بدون ارتباط با پیشرفت تحصیلی داشته باشند. در چنین شرایطی، تجمع مؤلفه‌های مختلف در یک نمره کلی می‌تواند اثر برخی ابعاد را کاهش داده یا پنهان کند.

در مورد «ضرورت تأیید شدن از جانب دیگران»، رابطه منفی و بسیار ضعیفی با پیشرفت تحصیلی مشاهده شد که از نظر آماری معنادار نبود. بنابراین، فرضیه اول تأیید نشد. این یافته نشان می‌دهد که صرف اهمیت دادن به نظر و تأیید دیگران، در نمونه حاضر، الزاماً با کاهش یا افزایش عملکرد تحصیلی همراه نبوده است. احتمالاً تأییدجویی زمانی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی اثر بیشتری داشته باشد که با اضطراب، ترس از ارزیابی یا وابستگی شدید به قضاوت دیگران همراه شود.

همچنین، بین «انتظارات بیش از حد از خود» و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت اما بسیار ضعیف مشاهده شد که معنادار نبود؛ بنابراین، فرضیه دوم نیز تأیید نشد. این یافته با برخی مطالعات پیشین که بر نقش انتظارات افراطی در عملکرد تحصیلی تأکید کرده‌اند، تفاوت دارد. یکی از تبیین‌های احتمالی این است که انتظار بالا از خود همیشه ماهیتی منفی ندارد و در شرایطی می‌تواند با تلاش، پشتکار و هدف‌گذاری همراه شود. از این رو، اثر آن بر پیشرفت تحصیلی ممکن است به شدت و نوع این انتظارات وابسته باشد. رابطه «تمایل به سرزنش خود» با پیشرفت تحصیلی نیز منفی و ضعیف بود، اما از نظر آماری معنادار نبود. بنابراین، فرضیه سوم تأیید نشد. اگرچه از دیدگاه نظری، سرزنش مفرط خود پس از شکست می‌تواند با کاهش اعتماد به نفس و افزایش هیجان‌های منفی همراه باشد، اما یافته حاضر نشان می‌دهد که این مؤلفه به تنهایی نتوانسته است تفاوت معناداری در عملکرد تحصیلی محصلین ایجاد کند.

در خصوص «واکنش به ناکامی» نیز رابطه منفی و غیرمعناداری با پیشرفت تحصیلی مشاهده شد. این یافته نشان می‌دهد که اگرچه واکنش نامناسب به شکست از نظر نظری می‌تواند موجب کاهش انگیزه و استمرار رفتار تحصیلی شود، اما در نمونه حاضر شدت این رابطه برای رسیدن به سطح معناداری کافی نبوده است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر نقش واکنش به ناکامی در مشکلات تحصیلی و اضطراب آزمون تأکید کرده‌اند، تفاوت دارد.

یافته مهم دیگر پژوهش مربوط به مؤلفه «دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب» است. بین این مؤلفه و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری مشاهده شد. ($r=-0.213, p=0.05$) همچنین، این مؤلفه در تحلیل رگرسیون نیز پیش‌بین معنادار پیشرفت تحصیلی بود. این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه عقلانی - هیجانی - رفتاری الیس تبیین کرد. بر اساس این دیدگاه، نگرانی افراطی و ارزیابی‌های غیرمنطقی از پیامدهای رویدادها می‌تواند به واکنش‌های هیجانی نامناسب منجر شود. در محیط دانشگاهی، نگرانی مفرط درباره امتحان، آینده تحصیلی، شکست یا ارزیابی دیگران می‌تواند منابع شناختی و هیجانی محصل را درگیر کرده و فرصت کمتری برای تمرکز بر فعالیت‌های آموزشی باقی بگذارد. این یافته با نتایج پژوهش زیفنباخر و همکاران (۱۹۸۶؛ ۱۹۹۱) نیز همخوانی دارد که نقش اضطراب افراطی و برخی باورهای غیرمنطقی را در اضطراب آزمون مورد تأکید قرار داده‌اند.

در مقابل، «اجتناب از مشکل» رابطه منفی اما غیرمعناداری با پیشرفت تحصیلی داشت. بنابراین، فرضیه هفتم تأیید نشد. اگرچه از نظر نظری، اجتناب از تکالیف دشوار و موقعیت های تحصیلی ناخوشایند می تواند فرصت یادگیری و حل مسئله را کاهش دهد، اما به نظر می رسد در نمونه حاضر این اثر به اندازه ای نبوده است که به رابطه آماری معنادار منجر شود. این یافته می تواند با نتایج پژوهش های مربوط به اهمال کاری تحصیلی مقایسه شود که در آنها اجتناب از تکالیف به عنوان یکی از رفتارهای مرتبط با مشکلات تحصیلی مطرح شده است.

بین «وابستگی به دیگران» و پیشرفت تحصیلی نیز رابطه منفی و غیرمعناداری مشاهده شد. بر این اساس، فرضیه هشتم تأیید نشد. این یافته با برخی برداشت های نظری درباره نقش وابستگی در کاهش استقلال تحصیلی تفاوت دارد. ممکن است در محیط دانشگاهی افغانستان، استفاده از کمک و مشورت دیگران لزوماً به معنای وابستگی ناسازگارانه نباشد و در برخی موارد حتی بتواند بخشی از فرایند یادگیری و حل مسائل تحصیلی باشد.

یکی از مهم ترین یافته های پژوهش مربوط به «نامیدی نسبت به تغییر» بود. این مؤلفه با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری داشت ($r=-0.345$, $p=0.01$) و در تحلیل رگرسیون نیز پیش بین معنادار پیشرفت تحصیلی بود ($\beta=-0.195$, $p=0.001$) این نتیجه نشان می دهد محصلینی که بیشتر معتقدند شرایط زندگی یا وضعیت موجود آنان قابل تغییر نیست، احتمالاً انگیزه کمتری برای تلاش، اصلاح عملکرد و مواجهه فعالانه با مشکلات تحصیلی دارند. از منظر نظریه الیس، چنین باوری می تواند نوعی ارزیابی انعطاف ناپذیر از توانایی فرد برای تغییر شرایط ایجاد کند و به احساس درماندگی و کاهش تلاش منجر شود. این یافته با نتایج پژوهش مهرمند (1380) نیز همخوانی دارد که رابطه منفی «درماندگی برای تغییر» با عملکرد تحصیلی را گزارش کرده بود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که «کمال گرایی» در تحلیل رگرسیون، پیش بین معنادار پیشرفت تحصیلی بوده است ($\beta=0.145$, $p=0.015$). این یافته اهمیت ویژه ای دارد؛ زیرا نشان می دهد کمال گرایی ممکن است حتی در شرایطی که رابطه همبستگی ساده آن با پیشرفت تحصیلی معنادار نیست، در ترکیب با سایر متغیرها بتواند سهم مستقلاً در پیش بینی عملکرد تحصیلی داشته باشد. جهت مثبت ضریب بتا می تواند نشان دهد که نوعی از کمال گرایی موجود در نمونه پژوهش با تلاش بیشتر برای دستیابی به عملکرد بهتر همراه بوده است. این نتیجه با یافته چانگ (2006) درباره رابطه مثبت کمال گرایی و پیشرفت تحصیلی همخوانی دارد. همچنین با توجه به چندبعدی بودن کمال گرایی، نمی توان همه اشکال آن را الزاماً ناسازگارانه دانست؛ برخی ابعاد کمال گرایی ممکن است به هدف گذاری، تلاش و استانداردهای عملکردی بالاتر منجر شوند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر از این دیدگاه حمایت می کند که رابطه باورهای غیرمنطقی با پیشرفت تحصیلی بیشتر از آنکه یک رابطه ساده و کلی باشد، رابطه ای چندبعدی و وابسته به مؤلفه های خاص

این سازه است. به عبارت دیگر، وجود نمره بالاتر در باورهای غیرمنطقی به صورت کلی لزوماً به معنای عملکرد تحصیلی ضعیف تر نیست؛ بلکه برخی باورهای خاص، مانند ناامیدی نسبت به تغییر و دل مشغولی همراه با اضطراب، ارتباط نزدیک تری با عملکرد تحصیلی دارند. از سوی دیگر، کمال گرایی در مدل رگرسیون نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری نشان داد که می‌تواند بیانگر آن باشد که برخی باورهای مرتبط با استانداردهای بالا، بسته به نحوه تجربه و مدیریت آنها، ممکن است با تلاش تحصیلی همراه شوند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باورهای غیرمنطقی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی محصلین پوهنتون‌های دولتی افغانستان انجام شد. نتایج نشان داد که نمره کلی باورهای غیرمنطقی رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی ندارد؛ بنابراین، نمی‌توان باورهای غیرمنطقی را به صورت یک سازه کلی، عامل تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی محصلین دانست.

باین حال، تحلیل مؤلفه‌های این سازه نتایج متفاوتی نشان داد. دو مؤلفه دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب و ناامیدی نسبت به تغییر رابطه منفی و معناداری با پیشرفت تحصیلی داشتند. به ویژه، ناامیدی نسبت به تغییر با ضریب همبستگی منفی قوی‌تر، مهم‌ترین رابطه مشاهده‌شده در میان مؤلفه‌های باورهای غیرمنطقی بود. همچنین، نتایج رگرسیون نشان داد که دل‌مشغولی زیاد همراه با اضطراب، ناامیدی نسبت به تغییر و کمال‌گرایی توان پیش‌بینی معنادار پیشرفت تحصیلی را دارند.

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که در بررسی عوامل روان‌شناختی مرتبط با عملکرد تحصیلی، توجه صرف به نمره کلی باورهای غیرمنطقی کافی نیست و لازم است مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گیرند. در میان این مؤلفه‌ها، کاهش نگرانی و اضطراب افراطی و تقویت نگرش فرد نسبت به امکان تغییر و اصلاح شرایط می‌تواند از نظر روان‌شناختی برای عملکرد تحصیلی اهمیت داشته باشد. همچنین، یافته مربوط به کمال‌گرایی نشان می‌دهد که استانداردهای بالای فردی لزوماً همیشه پیامد منفی ندارند و ممکن است در برخی شرایط با تلاش و عملکرد تحصیلی بهتر همراه باشند.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود که در تفسیر یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود و بنابراین امکان استنباط رابطه علت و معلولی میان باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی وجود ندارد.

دوم، استفاده از ابزار خودگزارشی برای سنجش باورهای غیرمنطقی ممکن است تحت تأثیر پاسخ‌دهی اجتماعی، نگرانی از قضاوت دیگران و تمایل آزمودنی‌ها به ارائه پاسخ‌های مطلوب قرار گرفته باشد.

سوم، پژوهش بر محصلین یک جامعه و محدوده جغرافیایی مشخص انجام شده است؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به، سایر مقاطع تحصیلی و مناطق دیگر باید با احتیاط انجام شود.

چهارم، استفاده از معدل به عنوان تنها شاخص پیشرفت تحصیلی ممکن است همه ابعاد عملکرد تحصیلی محصلین را پوشش ندهد.

پنجم، عوامل دیگری مانند اضطراب، انگیزش تحصیلی، عزت نفس، خودکارآمدی، حمایت خانوادگی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی اثر داشته باشند، اما در پژوهش حاضر به صورت مستقیم کنترل نشده‌اند.

ششم، مشارکت محدود و دقت پایین برخی محصلین در تکمیل پرسشنامه‌ها از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. برخی از محصلین تمایل یا دقت کافی برای تکمیل پرسشنامه نداشتند و تعدادی از پرسشنامه‌ها بدون مطالعه دقیق سؤالات و به صورت غیرواقعی تکمیل شده بود. از این رو، تعدادی از پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده به دلیل پاسخ‌های نامعتبر و مخدوش از فرایند تحلیل آماری حذف شدند. این مسئله می‌تواند بر کیفیت داده‌های گردآوری شده و دقت نتایج پژوهش تأثیر گذاشته باشد. در صورت اجرای پژوهش در افغانستان، تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و آموزشی نیز می‌تواند بر نتایج اثرگذار باشد. تفاوت میان مناطق شهری و روستایی، امکانات آموزشی، وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، دسترسی به خدمات مشاوره‌ای، تفاوت‌های زبانی و شرایط اجتماعی محصلین از جمله عواملی هستند که باید در مطالعات آینده مورد توجه قرار گیرند.

پیشنهادهای پژوهش

تقویت خدمات مشاوره‌ای: پوهنتون‌ها خدمات مشاوره‌ای را برای شناسایی و مدیریت اضطراب و باورهای غیرمنطقی محصلین توسعه دهند.

مدیریت اضطراب و نگرانی: کارگاه‌هایی برای آموزش مهارت‌های کنترل اضطراب، مدیریت فشارهای تحصیلی و مقابله با نگرانی برگزار شود.

تقویت امید و خودکارآمدی: برنامه‌هایی برای افزایش امید، هدف‌گذاری و مهارت حل مسئله محصلین اجرا شود.

مدیریت کمال‌گرایی: محصلین با تعیین اهداف واقع‌بینانه و تفاوت میان تلاش سالم و کمال‌گرایی افراطی آشنا شوند.

آموزش رویکرد عقلانی-هیجانی: اصول نظریه ایس برای شناسایی و اصلاح باورهای غیرمنطقی به محصلین آموزش داده شود.

گسترش پژوهش‌های آینده: پژوهش‌های مشابه با نمونه‌های بزرگ‌تر و در پوهنتون‌های مختلف افغانستان انجام شود و متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز مورد بررسی قرار گیرند.

استفاده از روش‌های گسترده‌تر: در مطالعات آینده از روش‌های طولی و مداخله‌ای برای بررسی دقیق‌تر تأثیر باورهای غیرمنطقی بر پیشرفت تحصیلی استفاده شود.

ماخذ

- آزاد، حسین. ۱۳۸۴. آسیب‌شناسی روانی. تهران: بعثت.
- الیس، آ.، و مک‌لارن، س. (۱۳۸۵). رفتاردرمانی عقلایی هیجانی (ترجمه مهرداد فیروز بخت). تهران: خدمات فرهنگی رسا.
- الیس، آلبرت. (۱۳۸۴). احساس بهتر، بهتر شدن، بهتر ماندن (ترجمه مهرداد فیروز بخت). تهران: خدمات فرهنگی رسا.
- الیس، آلبرت؛ و هارپر، رابرت (۱۳۸۷). زندگی عاقلانه (ترجمه مهرداد فیروز بخت ۹۷۵). تهران: رشد.
- ثابت، م. (۱۳۸۰). ارتباط باورهای غیرمنطقی و ابراز وجود با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهرستان اهواز در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۱۳۷۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پوهنتون شهید چمران، اهواز.
- حسنی چنار، ف. (۱۳۹۵). رابطه هوش هیجانی با باورهای غیرمنطقی و پیشرفت تحصیلی محصلین پوهنتون آزاد اسلامی واحد شهرقدس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پوهنتون آزاد اسلامی واحد کرج.
- حسینی، م. ص.، لطیف، ز.، جریان‌پور، پ.، و سیمی، ن. (۱۳۹۸). باورهای غیرمنطقی در دانش‌آموزان. فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، دوره جدید (۲۰)، ۸-۱.
- دهشیری، غلام‌رضا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۱۸، ۹۷-۱۰۷.
- ساعتچی، محمود، کامکاری، کامبیز، و عسکریان، مهناز (۱۳۸۹). آزمون‌های روان‌شناختی. نشر ویرایش.
- شفیع‌آبادی، عبدالله، و ناصری، غلام‌رضا. (۱۳۸۸). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: نشر پوهنتونی.
- صافی، احمد. (۱۳۸۳). راهنمای تحصیلی در پوهنتون‌های مرکز آموزش عالی ایران (راه‌های موفقیت در کنکور). تهران: روان.
- فیاض، ایراندخت؛ و کیانی، ژاله (۱۳۸۷). بررسی آسیب‌شناسی باورهای غیرمنطقی محصلین. فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی، ۴، ۹۹-۱۱۷.
- مهرمند، ز.، اکبریان، ح.، کریمی‌راد، ذ.، و طاطاری، ی. (۱۳۸۰). بررسی رابطه باورهای غیرمنطقی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر گنبد کاووس.

نجدارونکایی، علی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین باورهای غیرمنطقی و عزت نفس با میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره پیش پوهنتونی شهر بابل. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، پوهنتون آزاد اسلامی، واحد رودهن.

یزدانی، امین رضا (1385). بررسی ارتباط طرز تفکر (تفکر منطقی و تفکر غیرمنطقی) و افسردگی با پیشرفت تحصیلی محصلین. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، پوهنتون تبریز.

Al-Salameh, E. M. (2011). Irrational beliefs among Jordanian college students and relationship with self-confidence. *Asian Social Science*, 7(5), 137–144.

Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825–839.

Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 825–839.

Chang, E. C. (2006). Conceptualization and measurement of adaptive and maladaptive aspects of performance perfectionism: Relations to personality, psychological functioning, and academic achievement. *Cognitive Therapy and Research*, 30(6), 677–697.

Deffenbacher, J. L., Zwemer, W. A., Whisman, M. A., Hill, R. A., & Sloan, R. D. (1986). Irrational beliefs and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 10(3), 281–291.

Harrington, N. (2007). Frustration intolerance as a multidimensional concept. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(3), 191–211.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470.

Heyman, G. D., Dweck, C. S., & Cain, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63(2), 401–415.

Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295–310.

Wu, T.-Y. (2005). *The relationship between sixth graders' irrational beliefs about learning and gender, locus of control, types of parental child-rearing practice, types of teachers' teaching behaviors* [Master's thesis, National Pingtung Teachers College].



Islamic Emirate of Afghanistan

Ministry of Higher Education

Helmand University

Leed Social Science Academic Journal

Volume:3

Issue: 1

Year:1405