

اثربخشی بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

کامیار عظیمی*^۱، حمیدرضا حسن‌آبادی^۲، مهدی عرب‌زاده^۲

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۳/۱۶

چکیده

زمینه و هدف: در دنیای امروزی، استیصال و سبک‌های اسنادی به سبب اثرشان بر بهزیستی روان‌شناختی و سلامت جسمانی از اهمیت زیادی برخوردار هستند. زمانی که به دنبال بهترین روش تدریس برای دانش‌آموزان هستیم، مدنظر قرار دادن نقشی که عامل فکری در فرایند یادگیری ایفا می‌کند، مهم است. پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین صورت گرفت.

روش: برای انجام این پژوهش طرح شبه‌آزمایشی از نوع پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. ۳۲ دانش‌آموز دارای پیشرفت تحصیلی پایین پسر متوسطه دوره اول شهر کرج با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. برنامه بازآموزی اسنادی برای گروه آزمایشی در ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به مدت پنج هفته و هفته‌ای دو بار آموزش داده شد. پس از اجرا، هر دو گروه به مقیاس‌های استیصال اکتسابی (کوینلس و نلسون، ۱۹۸۸) و سبک‌های اسنادی (پترسون و همکاران، ۱۹۸۲) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آموزش برنامه بازآموزی اسنادی باعث کاهش معنادار استیصال اکتسابی و سبک اسنادی بدبینانه و افزایش معنادار سبک اسنادی خوش‌بینانه در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه را به همراه داشت ($p < 0,005$).

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد برنامه بازآموزی اسنادی باعث به حداکثر رساندن منافع تدریس مؤثر از طریق بهبود استیصال اکتسابی و سبک‌های اسنادی برای دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین در آزمون‌های کلاسی و امتحانات نهایی می‌شود.

کلیدواژه‌ها: بازآموزی اسنادی، استیصال اکتسابی، سبک اسنادی، پیشرفت تحصیلی

*نویسنده مسئول: کامیار عظیمی، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

تلفن: ۰۶۶-۳۲۶۲۰۶۶۷

ایمیل: Kamyarazemi@yahoo.com

مقدمه

سرمایه گذاری دولت، وزارت علوم و آموزش و پرورش در تأسیس مدارس، مراکز تحصیلی، و آموزش عالی جهت تولید دانش و دانشمندان و نیز فن آوری کمک می کند تا کشور افزایش قابل توجهی هم از نظر پیشرفت علمی و هم از لحاظ فناوری داشته باشد (۱). یکی از دغدغه های امروز والدین و نظام آموزش و پرورش مسئله پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است، چرا که اعتقاد بر این است که پیشرفت تحصیلی یک شاخص کلیدی در ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش آموزان است و پیشرفت در تحصیل می تواند تا حدی موفقیت آنها در آینده را پیش بینی کند (۲). مطالعات پیشین نشان داده اند که پیشرفت تحصیلی پایین دانش آموزان با بسیاری از مشکلات شناختی-آموزشی از جمله افسردگی، حرمت خود پایین، عدم برنامه ریزی جهت مطالعه، عدم مشاوره تحصیلی، و عدم حضور در کلاس درس همراه است (۳ و ۴). با این وجود، تلاش های انجام شده در این زمینه به نظر نمی رسد که نتایج مورد انتظاری را با توجه به رکود پیشرفت های علمی در مؤسسات مربوطه به دست آورده باشد (۵ و ۶). افزون بر این، یکی از مهم ترین اهداف علمی در روان شناسی تربیتی، تعیین عواملی است که در فرایندهای یادگیری، به ویژه پیشرفت تحصیلی پایین دخیل هستند؛ چرا که این موضوع، یک روش اساسی برای بهبود طراحی برنامه درسی و پیامدهای تحصیلی دانش آموزان است. با توجه به این یافته ها، پژوهش های بیشتری در زمینه عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی به منظور درک بهتر و گسترده تر این سازه، نیاز است.

یکی از مهم ترین متغیرهای پیشایند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، سبک های اسنادی^۱ است (۷). وینر در نظریه اسنادی انگیزش پیشرفت خود، اظهار می دارد که چگونه اسناد دانش آموزان بر پیشرفت تحصیلی، انتظارات از عملکرد آینده، و واکنش های هیجانی آنها به پیشرفت و عملکرد بعدی تأثیر

می گذارد. وینر پیشنهاد کرد که ساختار سه بعدی تفکر علی، مرکز این فرایندها قرار دارد که اجزای آن عبارت اند از: منبع مهار^۲، ثبات^۳، مهارپذیری^۴. در کنار این سه بعد علی، علت های ایجاد شده توسط دانش آموزان می توانند به صورتی درونی/ بیرونی (منبع)، پایدار/ ناپایدار (ثبات) و قابل مهار/ غیر قابل مهار (مهارپذیری) طبقه بندی شوند (۸). مطابق با این نظریه، در محیط های تحصیلی، دانش آموزانی که الگوهای اسنادی ناپایدار و قابل مهار را اتخاذ می کنند، احتمالاً انگیزه بیشتری خواهند داشت و موفق تر از دانش آموزان با الگوهای اسنادی خود شکن و شکست خورده اند که دارای انگیزه پایین و سطوح پایین عملکرد تحصیلی اند (۹). از سوی دیگر، آبرامسون، سلیگمن و تیزدل خاطر نشان می سازند افزون بر تجربه رویدادهای غیر قابل مهار، چگونگی تفسیر دانش آموزان از رویدادها در پیش بینی بهداشت روانی آنها از اهمیت قابل ملاحظه ای برخوردار است (۱۰). از این رو، شیوه ای که در آن دانش آموز علل موفقیت یا شکست را توضیح می دهد، می تواند تأثیر سازش یافته یا سازش نیافته ای بر چگونگی رسیدن دانش آموز به فهم و قابلیت هایش و نزدیک شدن به تکلیف یادگیری، داشته باشد (۱۱ و ۱۲).

تا به امروز بخش عمده ای از پژوهش ها نشان می دهند که سبک های اسنادی، ارتباط نزدیکی با پیشرفت تحصیلی دارد (۱، ۷، ۸ و ۱۲). به عنوان مثال، هوستن (۱) در پژوهش خود با نمونه ای از دانش آموزان دبیرستانی دریافت که سبک های اسنادی درونی، پایدار و قابل مهار برای رویدادهای مثبت، سطوح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند. افزون بر این، کگوت (۷) در مطالعه ای با دانشجویان نشان داد که اسناد علی، پیش بین معنادار شکست های مرتبط با پیشرفت است؛ بنابراین، به نظر می رسد که سبک های اسناد با مجموعه ای از نتایج مهم مربوط به پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند. با این حال، وسعت مطالعاتی که بر پیشرفت تحصیلی

3. Stability
4. Control

1. Attribution style
2. Locus of control

فرهنگی، و آموزشی قرار می‌گیرد و احساس می‌کند که توانایی مهار شرایط محیطی را ندارد، دچار ناامیدی و تزلزل می‌شود و در موقعیت‌های بعدی با وجود اینکه شاید امکان موفقیت را داشته باشد، اما از قبل شکست را پذیرفته و دست به اقدام لازم نمی‌زند (۱۴ و ۱۹)؛ بنابراین، وقتی در دانش‌آموزی استیصال اکتسابی شکل می‌گیرد راه هرگونه انگیزه و تلاش را سد کرده و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند و هر وقت که چنین اسنادهایی تشدید شوند، مشکلات مرتبط با استیصال اکتسابی از قبیل افزایش عاطفه منفی، فزونی افسردگی و رهایی، کاهش انگیزش، عملکرد و پیشرفت تحصیلی پایین پدیدار می‌شوند (۸، ۹، ۱۷، ۲۰). همچنین، مطالعات اولیه استیصال اکتسابی، اثرات منفی آن را هم بر ابعاد بهزیستی روان‌شناختی و هم بر ابعاد جسمی و روانی نشان داده‌اند (۱۵، ۲۱). به سخن دیگر، موفقیت‌های مکرر، باور دانش‌آموزان را نسبت به توانایی‌هایشان تقویت می‌کند، درحالی‌که شکست‌ها، اعتقاد آنها را تضعیف می‌کند. از این‌رو، این نوع سبک اسناد بدبینانه موجب می‌شود تا دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین به محض روبه‌رو شدن با شکست، در بسیاری از موقعیت‌ها و به مدت طولانی به علائم استیصال اکتسابی دچار می‌شوند و ممکن است در نهایت افسرده و رها شده و از مدرسه ترک تحصیل کنند (۱۰ و ۱۳). با این وجود، با توجه به اینکه در پیشینه مربوط به سبک‌های اسنادی و استیصال اکتسابی با پیشرفت تحصیلی پایین در دانش‌آموزان، عمدتاً تأکید بر درمان و بهبود مهارت‌های تحصیلی بوده است، تدوین برنامه‌های مداخلاتی که در آنها ضمن دنبال کردن هدف‌های شناختی-عاطفی، بتوان هر مهارت تحصیلی ویژه‌ای را که مورد هدف قرار نگرفته است به دست آورد، می‌تواند سرآغاز و مبنایی برای مطالعات و پژوهش‌های گسترده‌تر به منظور بهبود پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن در تحصیل و یادگیری باشد (۲۲ و ۲۳). بنا بر آنچه گفته شد این پژوهش

پایین دانش‌آموزان نوجوان متمرکز هستند، نسبتاً محدود است؛ به این معنی که تعداد اندکی از پژوهش‌ها به سبک‌های اسنادی و پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان پرداخته‌اند. بیشتر این مطالعات با نمونه‌های دانشجویان (۷ و ۹) و دانش‌آموزان دبیرستانی (۱) با پیشرفت و عملکرد تحصیلی بالا صورت گرفته است. از این‌رو، بر خلاف پژوهش‌های قبلی، نمونه هدف در پژوهش کنونی دانش‌آموزان نوجوانی بودند که در زمینه تحصیلی، پیشرفت کمی داشتند.

افزون بر این، مطالعات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که در معرض محرک‌های ناخواسته قرار می‌گیرند، در یادگیری پاسخ‌های عملیاتی جدید، مشکل دارند (۱۳). این اثر را استیصال اکتسابی^۱ نامیده‌اند که از آن به عنوان مدل حیوانی افسردگی نیز نام برده‌اند (۱۴ و ۱۵). استیصال اکتسابی، گاهی به یک عارضه تجربی مبتنی بر آسیب‌پذیری، گاهی به یک نظریه شناختی در مورد مکانیسم‌های زیربنایی عارضه تجربی، و گاهی هم به هر دو موضوع اشاره می‌کند. همچنین، استیصال اکتسابی دارای سه ویژگی الف) رفتاری (فقدان تلاش‌های مقابله‌ای-رفتاری)، ب) وابستگی (عدم یادگیری پاسخ فرار) و ج) عاطفی (انفعال‌پذیری آشکار به شوک‌ها) است (۱۶). پژوهش‌ها خاطر نشان ساخته‌اند تفاوت اسنادهای علی دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی مختلف می‌تواند در ایجاد استیصال اکتسابی نقش داشته باشد؛ بدین صورت که اگر تبیین دانش‌آموزان درباره یک شکست، به گونه‌ای درونی و غیرقابل مهار باشد، شکست کنونی خود را به آینده و هر موقعیت تحصیلی جدید دیگر تعمیم می‌دهند که نتیجه آن پیشرفت تحصیلی پایین است، زیرا تبیین‌ها و اسناد آنها از رویداد و اتفاقات تحصیلی مانند پیشرفت تحصیلی پایین، واکنش و حالات هیجانی بعدی آنها را نسبت به این رویدادها مشخص می‌کند (۱۴، ۱۷ و ۱۸).

مه‌یر و سلیگمن، در رابطه با استیصال اکتسابی معتقدند هنگامی که فرد در موقعیت کام‌نا‌یافتگی‌های متعدد اجتماعی،

1. Learned helplessness

مشخص شده که بیشتر آنها در زمینه‌هایی چون افسردگی، حرمت خود، پیشرفت تحصیلی، سلامت روان، ناتوانی یادگیری، اضطراب، اختلافات زناشویی، و اعتیاد انجام شده‌اند (۳۱-۳۳). افزون بر این، بسیاری از مطالعات قبلی اغلب به خاطر اتکای آنها بر آزمایش‌های آزمایشگاهی و به دور از محیط‌های واقعی یادگیری، مورد انتقاد قرار گرفته‌اند (۳۴، ۳۵)؛ بنابراین، لزوم به کارگیری روش‌های مداخله‌ای مبتنی بر پژوهش مانند بازآموزی اسنادی در کلاس‌های درس، لازم و ضروری به نظر می‌رسد تا بتوان از این طریق به راهبردهایی در جهت بهبود پیشرفت تحصیلی پایین دست یافت و همچنین از آنها در مراکز آموزشی، پرورشی، پژوهشی، درمانی، و بهداشتی سود جست. به علاوه، یافته‌های این پژوهش می‌تواند جهت انتخاب صحیح‌تر روش اصلاح اسنادهای علی به روان شناسان و مشاوران کمک کند تا به کمک بسته‌های آموزشی (از جمله بسته مذکور)، از انتقال شکست‌های تحصیلی که زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی پایین هستند، به مقاطع تحصیلی بالاتر جلوگیری کنند. بر این اساس، پژوهش حاضر تدوین شد تا اثربخشی بازآموزی اسنادی را افزون بر افزایش سبک‌های اسنادی در کاهش استیصال اکتسابی دانش آموزان نوجوان با پیشرفت تحصیلی پایین، مورد کنکاش قرار دهد. فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از: بازآموزی اسنادی در افزایش سبک‌های اسنادی دانش آموزان نوجوان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است؛ بازآموزی اسنادی در کاهش استیصال اکتسابی دانش آموزان نوجوان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی است که با استفاده از طرح پس‌آزمون با گروه گواه^۲ مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمامی دانش آموزان دارای پیشرفت

درصدد دستیابی به یک برنامه مداخله‌ای هست که بتوان با کاربست آن در کنار ترفیع مشکلات شناختی، مسائل عاطفی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین را نیز مورد هدف قرار داد.

از این رو، بازآموزی اسنادی^۱، به عنوان یک درمان انگیزشی شناختی (۲۴) و یک مداخله انگیزشی روان‌درمانگری (۱۲) به منظور افزایش انگیزه همراه با تغییر اسناد دانش آموزان برای موفقیت و شکست‌های خود شناخته شده است (۲۲). این برنامه به مجموعه جایگزین کردن سبک‌های اسنادی سازش‌یافته دانش آموزان با سبک‌های اسنادی سازش‌نیافته آنها گفته می‌شود (۲۰). برخی از مطالعات بازآموزی اسنادی به این نتیجه رسیدند که این برنامه در تغییر سبک‌های اسنادی دانش آموزان متوسطه دوم (۲۵) و متوسطه سوم (۲۶) مؤثر بوده است. افزون بر این، بازآموزی اسنادی سبب ارتقاء و بهبود در برخی از حوزه‌های تحصیلی از جمله خواندن (۲۷)، موفقیت تحصیلی (۲۸)، و افزایش انگیزش (۹) شده است. در پژوهش احمدی، غباری بناب و آذرینیا (۲۹)، به‌منظور اثربخشی بازآموزی اسنادی بر بهبود سبک‌های اسنادی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص، یافته‌ها بیانگر آن بود که مداخله بازآموزی اسنادی موجب افزایش سبک‌های اسنادی خوش‌بینانه و کاهش سبک‌های اسنادی بدبینانه در دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص شده است. افزون بر این، آیدوگن (۳۰) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه استیصال اکتسابی، منبع مهار و بازخورد به زبان انگلیسی با موفقیت تحصیلی، خاطرنشان ساخت دانش آموزانی که دارای منبع مهار درونی و سطوح پایین استیصال اکتسابی بودند، به‌طور میانگین نمرات انگلیسی‌شان، همانند نمرات دروس دیگر در سطح دبیرستان، مطلوب بود.

با توجه به منطبق نظری، پژوهش‌های فوق‌الذکر و مطالعاتی که درباره بازآموزی اسنادی در ایران صورت گرفته است،

1. Attributional retraining

2. Posttest-only design with nonequivalent comparison groups

نمره‌ای نمی‌گیرد و تنها برای درک بهتر گویه‌های دیگر است؛ اما سه گویه دیگر از ۱ تا ۷ برای موقعیت‌های مثبت و از ۷ تا ۱ برای موقعیت‌های منفی، نمره می‌گیرند. نمره کل تجارب مثبت (اسناد خوش‌بینانه) به این صورت محاسبه می‌شود که ابتدا نمره تمام شش موقعیت مثبت (۱۸ سؤال) را جمع می‌کنیم و بعد بر ۶ تقسیم می‌کنیم. سپس، برای محاسبه نمره کل تجارب منفی (اسناد بدبینانه) نیز ابتدا نمره تمام شش موقعیت منفی (۱۸ سؤال) جمع می‌شود و بعد بر ۶ تقسیم می‌شود. اعتبار پرسشنامه در مطالعات متعددی مورد بررسی قرار گرفته است. پترسون و همکاران (۳۷) ضرایب اعتبار تجارب مثبت را ۰/۷۲ و تجارب منفی را ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. همچنین، میزان آلفای کرونباخ (شاخص همسانی درونی) برای سه زیرمقیاس منبع مهارت، ثبات یا پایداری، و کلی بودن را بین ۰/۴۴ تا ۰/۶۹ گزارش کردند. مانزو (۳۸) ضرایب اعتبار پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سبک‌های اسنادی مثبت ۰/۷۶ و برای سبک‌های اسنادی منفی ۰/۸۱ به دست آورد. در ایران نیز درباره اعتبار پرسشنامه‌های سبک‌های اسنادی، مطالعاتی صورت گرفته است. در مطالعه کریمی، اسماعیلی، جوانمرد، ریزی و شفیعی (۳۹)، روایی پرسشنامه سبک‌های اسنادی از طریق همبستگی هر گویه با نمره کل خود را مطلوب گزارش کردند (ضرایب ۰/۳۵ تا ۰/۵۵). همچنین، اعتبار مقیاس به روش آلفای کرونباخ را برای سبک‌های اسنادی مثبت، منفی، و کل مقیاس برابر ۰/۶۲، ۰/۶۰ و ۰/۸۶ به دست آوردند. در این مطالعه، برای تعیین اعتبار، روش آلفای کرونباخ به کار گرفته شد. مقدار این ضریب به ترتیب برای سبک‌های اسنادی خوش‌بینانه و بدبینانه برابر با ۰/۷۵ و ۰/۸۰ به دست آمد. روایی سازه مقیاس نیز با استفاده از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که مدل از برازندگی مناسبی برخوردار است.

تحصیلی پایین پسر دوره متوسطه اول شهر کرج در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ بود که بر اساس روش پیشنهادی کوهن^۱ (۳۶) با انتخاب سطح معناداری برابر با ۰/۰۵ و با پیش‌بینی اندازه اثر متوسط، با انتخاب ۱۶ مشارکت‌کننده برای هر یک از دو گروه گواه و آزمایش، توان آزمون برابر با ۰/۸۰ تعیین شد. دلیل انتخاب دانش‌آموزان متوسط اول، این موضوع بوده است که بسیاری از معضلات تحصیلی مانند تجارب و احساسات ناخوشایند تحصیلی که دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی ابتدایی داشته‌اند، به صورت پنهان و خزنده به پایه‌های تحصیلی بالاتر (مقطع راهنمایی) منتقل می‌شوند. از این رو، اگر این نارسایی‌های تحصیلی به ویژه در زمینه پیشرفت تحصیلی پایین در همان دوره راهنمایی اصلاح نشوند، آثار مخرب آنها به دوره‌های بعدی تحصیلی نیز سرایت می‌کند (۳۴). در مرحله بعد معیارهای ورود (قرار گرفتن در رده سنی ۱۳ تا ۱۷ سال، داشتن تمایل برای حضور در مطالعه، عدم وجود نقیصه حسی، و سایر اختلالات همراه از قبیل اختلالات رفتاری بر اساس پرونده‌های مشاوره‌ای و بهره‌های هوشی بهنجار) و معیارهای خروج (پیشینه شرکت در جلسات مداخله‌ای مشابه با بازآموزی اسنادی، مصرف داروی محرک از سوی دانش‌آموز، و عدم تمایل برای ادامه شرکت در مطالعه) مبادرت ورزیده شد. افزون بر این، در این مطالعه، نمونه مورد نظر از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند؛ بنابراین گروه‌ها از نظر آماری معادل شده‌اند.

ب) ابزار: برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:
 ۱. پرسشنامه سبک‌های اسنادی^۱: این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش‌دهی است که در سال ۱۹۸۲ توسط پترسون و همکاران ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ موقعیت فرضی متفاوت است که نیمی از آنها رویدادهای خوب و نیمی دیگر رویدادهای بد را شامل می‌شود. نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است برای هر موقعیت، گویه اول

ج) برنامه مداخله‌ای: در مطالعه حاضر از برنامه آموزشی «بازآموزی اسنادی» ساخته هاینز، پری، استاینسکی و دینلز استفاده شده است (۴۲). بسته آموزشی بازآموزی اسنادی بر اساس پیشرفت‌های مهم و تئوریک و نیز بر اساس یافته‌های پیشینه پژوهش است. در درجه نخست، فرآیندهای درمان بازآموزی اسنادی توسط جستجوی علی که فرآیندی شناختی شامل جستجو و انتخاب تبیین‌هایی برای پیامدها و رویدادهاست (اسنادهای علی)، مورد تأکید قرار می‌گیرد. این بسته آموزشی، به صورت یک برنامه آموزشی ۹ بخشی تنظیم شده است که هر قسمت در یک جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و به صورت ۲ بار در هفته که در هر جلسه یک فرمت خاص و استاندارد دنبال می‌شود، به صورت گروهی آموزش داده شود. بسته آموزشی به گونه‌ای تدوین شده که برای دانش آموزان متوسطه اول جذاب بوده و ضمن آموزش مفاهیم موردنظر، برای آنها کسل‌کننده نباشد. اجرای بسته آموزشی، ۹ جلسه طول می‌کشد که جلسه اول و آخر به ترتیب، به اجرای آزمون غربال و پس‌آزمون‌ها اختصاص دارد.

۲. مقیاس استیصال اکتسابی^۱: این مقیاس توسط کونلس و نلسون (۴۰) با هدف اندازه‌گیری استیصال اکتسابی طراحی شد که شامل ۲۰ گویه است و در طیف چهارگزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۴ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌ای نشان‌دهنده استیصال اکتسابی است که دو انحراف بالاتر از میانگین جامعه باشد. کونلس و نلسون اعتبار این پرسشنامه را ۰/۷۹ و اعتبار آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش میرنسب و قره‌آغاجی (۴۱) برای تعیین روایی سازه مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بود. همچنین، برای اعتبار مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان ضریب آلفا در این مقیاس برابر با ۰/۹۳ بود. در پژوهش حاضر، به منظور اعتبار مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب اعتبار به دست آمده برای مقیاس استیصال اکتسابی برابر با ۰/۹۲ به دست آمد. افزون بر این، به منظور تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی به شیوه تأییدی استفاده شد. شاخص‌های به‌دست‌آمده $GFI = 0/86$ ، $CFI = 0/80$ ، $IFI = 0/81$ و $RMSEA = 0/064$ نشان از برازندگی مناسب مقیاس با داده‌ها دارد.

جدول ۱: برنامه مداخله‌ای

جلسه	محتوای جلسه
اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزشی، ارزیابی تشخیصی، فرایندهای آموزشی، اجرای آزمون غربالگری.
دوم	ایجاد پیش‌زمینه در مورد مدل شناختی و ارتباطش با عملکرد و بازخوردها، آموزش گفتگوی درونی از طریق ارائه مثال.
سوم	آشنایی با مدل شناختی و تکنیک‌های رفتاری مانند هدف‌گذاری، مدیریت زمان.
چهارم	آموزش شناسایی خطاهای شناختی و افکار خودکار.
پنجم	تکنیک‌های تغییر افکار ناکارآمد و اسنادهای نادرست و خطاهای شناختی.
ششم	دست‌یابی به باورهای عمیق‌تر و اسنادهای درست از طریق فرایندهای تثبیت، فرایند بحث گروهی و بروشور.
هفتم	ابعاد تفکرات اسناد، کاربرد و تثبیت آنها، فرایند تثبیت تکالیف نوشتاری و فرایند تثبیت بازآموزی اسنادی.
هشتم	یکپارچگی راهبردها و برنامه‌ریزی عملی و بازیابی اهداف.
نهم	ارزیابی مجدد اسنادهای افراد.

1. Learned Helplessness Scale (LHS)

اجرا شده‌اند. پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون در دو گروه به دست آمد.

افزون بر این، در خصوص عدم ضرر و زیان ناشی از شرکت در پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات و اجازه ترک جلسات و عدم ادامه همکاری با پژوهشگر، اطلاعات لازم به دانش‌آموزان و والدین آنها ارائه شد. شایان ذکر است با هدف تأمین اخلاق پژوهش پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پس‌آزمون، محتوای برنامه آموزشی اسنادی در چهار جلسه فشرده برای دانش‌آموزان گروه گواه نیز برگزار شد. نتایج پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس چندمتغیری) و با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه تحلیل قرار گرفتند و سطح معناداری برای همه فرضیه‌ها $p < 0/05$ در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش اعم از میانگین و انحراف معیار به تفکیک گروه‌ها بیان گردیده است. همچنین در این جدول نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف ($K-S Z$) برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش گزارش شده‌اند.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی و نتایج بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش (تعداد: ۳۲)

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره K-S Z	سطح معنی‌داری
سبک‌های اسنادی خوش‌بینانه	آزمایش	۱۶/۲۸	۱/۱۴	۰/۲۷	۰/۱۴
	گواه	۱۱/۰۲	۱/۰۵	۰/۱۳	۰/۲۰
سبک‌های اسنادی بدبینانه	آزمایش	۱۰/۹۶	۱/۹۱	۰/۱۸	۰/۱۶
	گواه	۱۲/۶۳	۱/۳۳	۰/۱۹	۰/۱۳
استیصال اکتسابی	آزمایش	۳۷/۲۵	۶/۶۴	۰/۱۶	۰/۲۰
	گواه	۶۱/۶۹	۴/۶۵	۰/۱۸	۰/۱۸

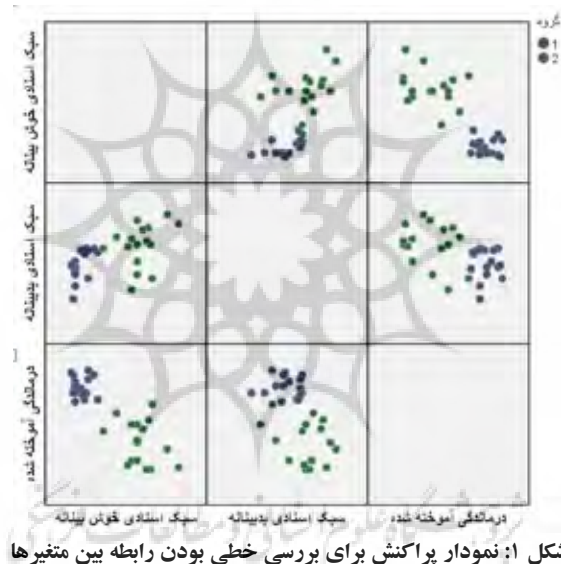
معنی‌دار نیست؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال است.

د) روش اجرا: ابتدا با اخذ مجوز و معرفی‌نامه مربوطه از سازمان‌های مربوطه (دانشگاه و اداره آموزش و پرورش) به آموزشگاه مورد نظر مراجعه شد. پس از توضیح هدف پژوهش و ترغیب مسئولین آموزشگاه برای همکاری، به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، رضایت‌نامه کتبی از دانش‌آموزان و والدین آنها گرفته شد. بعد از جمع‌آوری میانگین نمره‌های سه درس اصلی ریاضی ($M=13/31$)، علوم تجربی ($M=14/17$) و زبان انگلیسی ($M=13/43$) مندرج در کارنامه‌های دانش‌آموزان و نیز مصاحبه با معلمان، در پی اجرای پژوهش و حضور شرکت‌کنندگان در جلسه اول (غربالگری)، به منظور ارزیابی تشخیصی و سرند مشارکت‌کنندگان در مورد همگی آنها، مقیاس استیصال اکتسابی اجرا شد و ۳۲ نفر از کسانی که نمرات آنان دو انحراف پایین‌تر از میانگین کل بود، به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس مشارکت‌کنندگان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۶ نفر) جایدهی شدند. برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش ۹ جلسه (هر هفته ۲ جلسه) ۶۰ دقیقه‌ای «برنامه بازآموزی اسنادی» توسط یک روان‌شناس بالینی (مسلط و آشنا به تکنیک‌های مربوط) ارائه شد. جلسات به صورت گروهی و به شیوه سخنرانی، بحث گروهی، و بر اساس تکلیف در حین جلسه و تکالیف تهیه‌شده در بسته درمانی برای انجام در بین جلسات،

با توجه به جدول ۱، آماره Z آزمون کالموگروف-اسمیرنف برای تمامی متغیرهای پژوهش در تمامی گروه‌ها

گروه‌ها از آزمون ام باکس استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که آماره F آزمون ام باکس ($21/18$) معنی‌دار نیست ($p > 0/05$)، از این رو، چنین نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است. برای بررسی مفروضه کرویت یا معنی‌داری بین متغیرها از آزمون مجذور خی بارتلت استفاده شده شد. یافته‌ها نشان داد که آماره مجذور خی بارتلت ($45/99$) در سطح $0/01$ معنی‌دار است؛ بنابراین بین متغیرهای پژوهش رابطه معنی‌دار وجود دارد. برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته از نمودار پراکنش استفاده شده شد. در شکل ۱ نمودار پراکنش برای بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای گزارش شده است.

برای مقایسه سبک‌های اسنادی (خوش‌بینانه و بدبینانه) و استیصال اکتسابی در دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه از تحلیل واریانس چندمتغیری یک‌راهه استفاده شد. قبل از ارائه نتایج این آزمون، پیش‌فرض‌های آن مورد آزمون قرار گرفت. برای بررسی همگنی ماتریس متغیرهای پژوهش از آزمون لوین استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که آماره F آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها در گروه‌های پژوهش برای متغیرهای سبک اسنادی خوش‌بینانه ($1/89$)، سبک اسنادی بدبینانه ($1/05$) و استیصال اکتسابی ($2/67$) معنی‌دار نیست؛ این یافته نشان می‌دهد که واریانس این متغیرها در گروه‌ها همگن است. برای بررسی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در



شکل ۱: نمودار پراکنش برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرها

با توجه به شکل ۱، می‌توان گفت بین متغیرها رابطه خطی

وجود دارد. چون توزیع متغیرها U شکل نیست. در جدول ۲

نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به متغیرهای سبک اسنادی (خوش‌بینانه و بدبینانه) و استیصال اکتسابی در گروه‌های پژوهش

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به متغیرهای سبک اسنادی (خوش‌بینانه و بدبینانه) و استیصال اکتسابی در گروه‌های پژوهش

آزمون	آماره	F	d.f1	d.f2	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
اثر پیلای	۰/۸۷	۵۹/۷۵	۳	۲۸	۰/۰۰۰۵	۰/۸۸
لامبدای ویلکز	۰/۱۳	۵۹/۷۵	۳	۲۸	۰/۰۰۰۵	۰/۸۸
اثر هاتلینگ	۶/۴۰	۵۹/۷۵	۳	۲۸	۰/۰۰۰۵	۰/۸۸
بزرگترین ریشه روی	۶/۴۰	۵۹/۷۵	۳	۲۸	۰/۰۰۰۵	۰/۸۸

(خوش بینانه و بدبینانه) و استیصال اکتسابی، تفاوت معنی دار وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه‌ها در کدام یک از متغیرها با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه گزارش شده است.

با توجه به جدول ۲، آماره F تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای سبک اسنادی (خوش بینانه و بدبینانه) و استیصال اکتسابی در سطح ۰/۰۰۵ معنی دار است (Wilks' Lambda=0/13, $F_{3,28}=59/75$ $p<0.0005$) بنابراین می‌توان گفت که بین گروه‌ها در متغیرهای سبک اسنادی

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه تفاوت گروه‌ها در متغیرهای سبک اسنادی (خوش بینانه و بدبینانه) و استیصال اکتسابی

مؤلفه	SS گروه	خطا SS	MS گروه	خطا MS	F	p	اندازه اثر
سبک اسنادی خوش بینانه	۲۲۱/۳۷۶	۴۵/۶۴	۲۲۱/۳۷۶	۱/۵۲	۱۴۵/۵۰	۰/۰۰۰۵	۰/۸۳
سبک اسنادی بدبینانه	۲۲/۲۲	۸۱/۱۱	۲۲/۲۲	۲/۷۰	۸/۲۲	۰/۰۰۸	۰/۲۱
استیصال اکتسابی	۴۷۷۷/۵۳	۱۷۰۴/۴۴	۴۷۷۷/۵۳	۵۶/۸۲	۸۴/۰۱	۰/۰۰۰۵	۰/۷۴

خوش بینانه (۰/۸۳)، سبک اسنادی بدبینانه (۰/۲۱) و استیصال اکتسابی (۰/۷۴) است که نشان می‌دهد تفاوت در جامعه بزرگ است. در جدول ۴ نتایج مقایسه‌های زوجی میانگین‌های گروه‌ها گزارش شده‌اند.

با توجه به جدول ۳، آماره F سبک اسنادی خوش بینانه (۱۴۵/۵۰)، سبک اسنادی بدبینانه (۸/۲۲) و استیصال اکتسابی (۸۴/۰۱) در سطح ۰/۰۰۰۵ معنی دار است. این یافته‌ها نشانگر آن هستند که بین گروه‌های پژوهش در این متغیرها تفاوت معنی داری وجود دارد. اندازه اثر برای سبک اسنادی

جدول ۴: نتایج مقایسه زوجی گروه‌ها در متغیرهای پژوهش

مؤلفه	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطحی معنی داری
سبک اسنادی خوش بینانه	آزمایش	گواه	۵/۲۶	۰/۴۴	۰/۰۰۰۵
سبک اسنادی بدبینانه	آزمایش	گواه	-۱/۶۷	۰/۵۸	۰/۰۰۰۵
استیصال اکتسابی	آزمایش	گواه	-۲۴/۴۴	۲/۶۶	۰/۰۰۰۵

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و سبک‌های اسنادی دانش آموزان پسر متوسطه دوره اول با پیشرفت تحصیلی پایین شهرستان کرج انجام گرفت. یافته‌های فعلی، نتایج پژوهش‌های اخیر بازآموزی اسنادی که بهبود سبک‌های اسنادی و استیصال اکتسابی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین را پس از آموزش برنامه بازآموزی اسنادی نشان می‌دهند، تکرار می‌کند. فرضیه بهبود سبک‌های اسنادی از طریق بازآموزی اسنادی بیان می‌کند اجرای برنامه بازآموزی اسنادی به دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین کمک می‌کند تا بتوانند با تغییر عقاید سازش‌نا یافته، به سازش‌یافته‌ترین اسنادهای علی ممکن دست یابند. در مطالعه حاضر، بررسی تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی

با توجه به جدول ۴ در متغیر سبک اسنادی خوش بینانه بین افراد گروه آزمایش و گروه گواه، تفاوت معنی داری وجود دارد. میانگین افراد گروه آزمایش به صورت معنی داری بیشتر از افراد گروه گواه است در متغیر سبک اسنادی بدبینانه بین افراد گروه آزمایش و گروه گواه، تفاوت معنی داری وجود دارد، به طوری که میانگین افراد گروه آزمایش به صورت معنی داری کمتر از افراد گروه گواه است. در متغیر استیصال اکتسابی بین افراد گروه آزمایش و گروه گواه، تفاوت معنی داری وجود دارد، بدین صورت که میانگین افراد گروه آزمایش به صورت معنی داری کمتر از افراد گروه گواه است.

بحث و نتیجه‌گیری

عوامل درونی و شکست‌هایشان را به عوامل بیرونی نسبت دهند و به هنگام مواجه شدن با موانع تحصیلی، در جستجوی راه‌حل‌هایی برای رهایی و پیشگیری از شکست‌های آتی باشند. همچنین، همان‌طور که انتظار می‌رفت، نتایج در مورد فرضیه دوم نشان داد بازآموزی اسنادی به‌عنوان یک برنامه مداخله‌ای بر کاهش استیصال اکتسابی، برای دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، مؤثر واقع شده است. این نکته از زمانی مورد انتظار بود که برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی، مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش را تشویق می‌کرد تا پیشرفت تحصیلی پایین خود را از لحاظ کاربرد میزان تلاش صرف شده، توضیح دهند. این یافته‌ها همسو با نتایج سلامی، واکر و پیچ (۱۳)، مه‌یر و سلیگمن (۱۴)، موهانتی، پرادهان و جانا (۱۸) و آیدوگن (۳۰) است. طبق نظر مه‌یر و سلیگمن (۱۴)، یک توضیح احتمالی برای این فرضیه این است از آنجایی که یکی از سازه‌های مطرح شده در استیصال اکتسابی، سبک‌های اسنادی بدبینانه است؛ در یک بافت تحصیلی نظیر مدرسه، دانش‌آموزانی که بارها و بارها در تکالیف تحصیلی خاصی شکست خورده‌اند، ممکن است این شکست را به عنوان یک نتیجه از عدم توانایی خود تلقی کنند که به تبع آن پیشرفت تحصیلی پایینی در عملکرد تحصیلی خود تجربه خواهند کرد. از این‌رو، دانش‌آموزان دچار استیصال پس از مداخله بازآموزی اسنادی، متوجه می‌شوند که به این دلیل دچار شکست شده و پیشرفت تحصیلی پایینی دارند که تلاش کافی نداشته‌اند و می‌توانند عملکرد خود را با سعی و تلاش سخت‌تر، بهبود بخشند. در نتیجه ادراکات آنها از عدم توانایی، کاهش می‌یابد و افزایشی در احساسات خودکارآمدی و انتظاراتی برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی‌شان در آینده به وجود می‌آید (۱۲)؛ بنابراین، چنین انتظاراتی تعیین‌کننده‌های حیاتی عملکرد بعدی هستند. به همین دلیل، با تغییر اسنادهای سازش‌نایافته و منفی دانش‌آموزانی که مداخله بازآموزی اسنادی برای آنها اجرا شد، به نظر می‌رسد که در مقایسه با

بر بهبود سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین نشان داد، عملکرد گروه آموزش مداخله در اصلاح اسنادهای سازش‌نایافته و بدبینانه در مقایسه با گروه گواه، برتر بود. این نتایج افزون بر اینکه در راستای پژوهش‌های انجام شده در زمینه تأثیر بازآموزی اسنادی بر سبک‌های اسنادی (۲۲، ۲۵ و ۲۶) است، از دیدگاه نظری نیز با الگوی اسناد وینر (۸) هم‌خوانی دارد.

در تبیین یافته‌های یاد شده، مطابق با نظریه اسناد وینر (۸)، دانش‌آموزان سعی می‌کنند تجارب یادگیری‌شان را از طریق جستجوی علت موفقیت و شکست‌هایشان در خود و محیط یادگیری‌شان معنادار کنند. از این‌رو، تغییرات در تفکر اسنادی ناشی از بازآموزی اسنادی، به‌نوبه خود ادراک مهارشده کلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ادراک مهارشده، شامل باور ذهنی دانش‌آموز درباره توانایی‌اش برای اثرگذاری بر پیامدهای تحصیلی مهم از جمله پیشرفت تحصیلی پایین است و این ادراک مهارشده به شدت توسط اسنادهای علی درباره موفقیت یا شکست تحصیلی، تحت تأثیر قرار می‌گیرد (۳۵)؛ بنابراین، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین که این پیامد تحصیلی را به عوامل غیرقابل مهار مانند دشواری امتحان یا شانس نسبت می‌دهند، احتمالاً ادراک مهارشده پایین‌تری دارند. از این‌رو، آموزش برنامه بازآموزی با ایجاد و القاء کردن تغییراتی بر تفکرات اسنادی این دانش‌آموزان (به عنوان مثال، استفاده از اسنادهای تلاش و راهبردهای مطالعه در هنگام شکست)، اثر مستقیمی بر ادراک مهارشده آنان دارد (۲۵).

افزون بر این، همان‌طور که پارکر و همکاران (۱۹) متذکر می‌شوند، برنامه بازآموزی اسنادی با اصلاح دیدگاه منفی نسبت به خود، دیگران، و جهان که عامل بازدارنده افزایش تلاش و پشتکار است، موجب تمرکز و توجه بیشتر دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین نسبت به جنبه‌های مثبت توانمندی‌های خود می‌شود؛ به سخن دیگر، شرکت دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین در جلسات بازآموزی اسنادی احتمالاً سبب شده است که آنها موفقیت‌های خود را به

کاهش استیصال اکتسابی در مطالعه حاضر برای دانش آموزان پسر صدق می‌کند و به این ترتیب مشخص نیست که یافته‌ها چگونه به دانش آموزان دختر تعمیم داده می‌شود. در حقیقت این امکان وجود دارد جنسیتی که بازآموزی اسنادی برای آن اجرا می‌شود، می‌تواند اثربخشی بازآموزی اسنادی را تحت تأثیر قرار دهد (۴۳).

به طور خلاصه، مطالعه شبه‌آزمایشی ۹ هفته‌ای حاضر، مزایای استفاده از بازآموزی اسنادی بر سبک‌های اسنادی و استیصال اکتسابی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین را برجسته می‌کند. به نظر می‌رسد، برنامه بازآموزی اسنادی با تأکید بر توضیحات علی دانش آموزان از فعالیت‌های خوب و بد و نیز با تأکید بر تغییرپذیری توانایی، افزون بر اصلاح اسنادهای نادرست، باور فرد به افزایش بودن توانایی را افزایش داده و موفق شده است به دانش آموزان در زمینه موضوع‌هایی از جمله درک مفهوم سبک اسناد، چگونگی درک علل فعالیت‌ها در موقعیت‌های مختلف، تأثیر اسنادها بر انتظارات آتی، آثار مخرب اسناد پایدار و درونی در زمینه شکست، آموزش مناسب ارائه دهد و از این طریق بر آگاهی آنها از تأثیر سبک‌های اسناد بر سلامت بیفزاید.

تشکر و قدردانی: این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد آقای کامیار عظیمی در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه دولتی خوارزمی با راهنمایی دکتر حمیدرضا حسن‌آبادی و مشاورت دکتر مهدی عرب‌زاده با کد «۵۷۶/۸۰۰ پ» است. افزون بر این، مجوز اجرای آن بر روی افراد نمونه از سوی اداره آموزش و پرورش شهر کرج با شماره نامه ۵۰۵/۱۳۱۰/۳ مورخ ۹۶/۱۱/۲ صادر شده است. بدین وسیله از مسئولین اداره آموزش و پرورش مخصوصاً کارشناس هسته پژوهش و تحقیقات که هماهنگی با مدرسه جهت آموزش و پژوهش را انجام دادند و همچنین از کادر اداری و مربیان مدرسه و افراد نمونه که در اجرای این طرح به ما کمک کردند، کمال تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع: این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافعی نداشته است.

همتایان گروه گواه، توانایی را قابل تغییر و پیامدهای رفتاری را قابل مهار دانستند.

افزون بر این، یافته‌های این قسمت از پژوهش، از طریق مهارت «شناسایی خطاهای شناختی و باورهای معیوب» قابل تبیین است. بر اساس مدل شناختی وینر (۸)، شناخت‌ها تعیین‌کننده احساس و رفتار افراد هستند؛ بنابراین اگر دانش آموزان بخواهند احساس بهتری داشته باشند، باید درک کنند که به جای حوادث بیرونی، افکار و اندیشه‌هایشان است که احساساتشان را به وجود می‌آورند و اگر طرز فکرشان را تغییر دهند، رفتار و احساساتشان نیز تغییر خواهد کرد (۴۳).

اگرچه مطالعه حاضر نگرشی تازه مربوط به برنامه بازآموزی اسنادی را در بهبود سبک‌های اسنادی و استیصال اکتسابی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین ارائه می‌دهد، با این وجود، برخی محدودیت‌های آن به منظور رعایت جوانب احتیاط در تفسیر یافته‌ها، باید مورد تأیید قرار گیرد. اولین محدودیت، فقدان اطلاعات و کنترل ما در مورد آموزش‌های اضافی و فعالیت‌های فوق‌برنامه بود که ممکن است معلمان در اختیار دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین قرار داده باشند. این امکان وجود دارد آموزش‌های اضافی که برخی از دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین دریافت می‌کنند، حامی و یا مانع از برنامه بازآموزی اسنادی ارائه شده به آنها شود. در این راستا، این یک اشتباه بالقوه است که ضمن اثرگذاری بر نتایج به دست آمده از داده‌های حاضر، روایی درونی آن را زیر سؤال می‌برد و می‌تواند در پژوهش‌های آینده موردنظر واقع شود.

دوم، به دلیل اینکه شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش آموزان متوسطه دوره اول بودند، مشخص نیست که یافته‌ها چگونه به دانش آموزان مقاطع تحصیلی بالاتر (متوسطه دوره دوم) عمومیت پیدا می‌کند. تحقیقات آتی برای بررسی این مسئله در میان دانش آموزان متوسطه دوره دوم به منظور قابلیت تعمیم نتایج، مورد نیاز است. در نهایت، به طور خاص، رابطه بین بازآموزی اسنادی و بهبود سبک‌های اسنادی و

References

1. Houston DM. Revisiting the relationship between attributional style and academic performance. *J Appl Soc Psychol*. 2016; 46(3): 192-200. [\[Link\]](#)
2. Schroder KEE, Ollis CL. The coping competence questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. *Motiv Emot*. 2013; 37(2): 286-302. [\[Link\]](#)
3. Ebrahimzadeh F, Ghorbani M, Nasseryan J, Mardani M. Incidence of academic failure and its underlying factors in Lorestan University of medical sciences. *Yafte*. 2016; 17(4): 14-24. [Persian]. [\[Link\]](#)
4. Sorrenti L, Filippello P, Costa S, Buzzai C. Preliminary evaluation of a self-report tool for Learned Helplessness and Mastery Orientation in Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*. 2014; 2(3): 1° 14. [\[Link\]](#)
5. Gaddis SM. The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Soc Sci Res*. 2013; 42(1): 1-13. [\[Link\]](#)
6. Behzadpoor S, Sadat Motahhary Z, Godarzy P. The relationship between problem solving and resilience and high risk behavior in the students with high and low educational achievement. *Journal of School Psychology*. 2014; 2(6): 25° 42. [Persian]. [\[Link\]](#)
7. Kogut E. Adult attachment styles, self-efficacy, and causal attributional style for achievement-related failures. *Learn Individ Differ*. 2016; 50: 64-72. [\[Link\]](#)
8. Weiner B. The attribution approach to emotion and motivation: History, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emot Rev*. 2014; 6(4): 353-361. [\[Link\]](#)
9. Li Y, Lan J, Ju C. Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students. *Pers Individ Differ*. 2015; 79: 146-151. [\[Link\]](#)
10. Abramson LY, Seligman ME, Teasdale JD. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *J Abnorm Psychol*. 1978; 87(1): 49-74. [\[Link\]](#)
11. Rudolph U, Tscharaktschiew N. An attributional analysis of moral emotions: Naïve scientists and everyday judges. *Emot Rev*. 2014; 6(4): 1-9. [\[Link\]](#)
12. Parker PC, Perry RP, Hamm JM, Chipperfield JG, Hladkyj S, Leboe-McGowan L. Attribution-based motivation treatment efficacy in high-stress student athletes: A moderated-mediation analysis of cognitive, affective, and achievement processes. *Psychol Sport Exerc*. 2018; 35: 189-197. [\[Link\]](#)
13. Salami TK, Walker RL, Beach SRH. Comparison of helplessness and hopelessness as sources of cognitive vulnerability among black and white college students. *J Black Psychol*. 2017; 43(6): 565-587. [\[Link\]](#)
14. Maier SF, Seligman ME. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychol Rev*. 2016; 123(4): 349-367. [\[Link\]](#)
15. Oliveira EC, Hunziker MH. Longitudinal investigation on learned helplessness tested under negative and positive reinforcement involving stimulus control. *Behav Processes*. 2014; 106: 160-167. [\[Link\]](#)
16. Molet M, Overmier JB. Learned helplessness. In: Dunn DS, editor. *Oxford Bibliographies: Psychology*. New York: Oxford University Press; 2018, pp: 1-5. [\[Link\]](#)
17. Lieder F, Goodman ND, Huys QJ. Learned helplessness and generalization. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. 2013; 35(35): 900° 905. [\[Link\]](#)
18. Mohanty A, Pradhan RK, Jena LK. Learned helplessness and socialization: A reflective analysis. *Psych*. 2015; 6(7): 885-895. [\[Link\]](#)
19. Parker PC, Perry RP, Chipperfield, JG, Hamm JM, Pekrun R. An attribution-based motivation treatment for low control students who are bored in online learning environments. *Motiv Sci*. 2018; 4(2): 177-184. [\[Link\]](#)
20. Rius-Ottenheim N, van der Mast RC, Zitman FG, Giltay EJ. The role of dispositional optimism in physical and mental well-being. In: Efklides A, Moraitou D, editors. *A positive psychology perspective on quality of life*. Dordrecht: Springer Netherlands; 2013, pp: 149° 173. [\[Link\]](#)

21. Hamm JM, Perry RP, Clifton RA, Chipperfield JG, Boese GD. Attributional retraining: A motivation treatment with differential psychosocial and performance benefits for failure prone individuals in competitive achievement settings. *Basic Appl Soc Psychol*. 2014; 36(3): 221-237. [\[Link\]](#)
22. Koles JE, Boyle C. Future directions of attribution retraining for students with learning difficulties: A review. In: Boyle C editor. *Student learning: Improving practice*. New York, NY: Nova Publishers; 2013, pp: 13-29. [\[Link\]](#)
23. Boese GDB, Stewart TL, Perry RP, Hamm JM. Assisting failure-prone individuals to navigate achievement transitions using a cognitive motivation treatment (attributional retraining). *J Appl Soc Psychol*. 2013; 43(9): 1946° 1955. [\[Link\]](#)
24. Matteucci MC. Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *Eur Rev Appl Psychol*. 2017; 67(5): 279-289. [\[Link\]](#)
25. Ziegler A, Heller KA. Attribution retraining for self-related cognitions among women. *Gifted Talent Int*. 1997; 12(1): 36-41. [\[Link\]](#)
26. Morris MM. A naturalistic investigation into the effectiveness of an attributional retraining programme for academic performance. *Social Sciences Directory*. 2013; 2(2): 16° 30. [\[Link\]](#)
27. Sukariyah MB, Assaad G. The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. *Procedia Soc Behav Sci*. 2015; 177: 345-351. [\[Link\]](#)
28. Parker PC, Perry RP, Hamm JM, Chipperfield JG, Hladkyj S. Enhancing the academic success of competitive student athletes using a motivation treatment intervention (Attributional Retraining). *Psychol Sport Exerc*. 2016; 26: 113-122. [\[Link\]](#)
29. Ahmadi T, Ghobari Bonab B, Azarniad A. The effectiveness of attribution retraining on self- esteem and social skills of children with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2017; 6(3): 7-29. [Persian]. [\[Link\]](#)
30. Aydogan H. A psycholinguistics case study: The relations of learned helplessness, locus of control, and attitudes towards English with academic success. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 2016; 17(3): 177-183. [\[Link\]](#)
31. Yahyae M, PourMohamad Reza-Tajrishi M, Sajedi F, Biglarian A. The effect of attribution retraining group program on depression of students with learning disabilities. *Journal of Developmental Psychology*. 2014; 10(39): 263-273. [Persian]. [\[Link\]](#)
32. Tabatabaee SM, Albooyeh G, Jahan E, Sadat Tabatabaee KH. The effectiveness of attributive retraining on intelligence beliefs and academic achievement in high school failed students. *Journal of school psychology*. 2014; 3(1): 68-82. [Persian]. [\[Link\]](#)
33. Ashouri M, PourMohamma R Tajrishi M, Abkenar SSJ, Ashouri J. The effectiveness of learning strategise and attribution retraining instruction methods on mathematical problem solving in intellectually disabled students. *Journal of Developmental Psychology*. 2012; 8(31): 247-255. [Persian]. [\[Link\]](#)
34. Chodkiewicz AR, Boyle C. Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educ Psychol Pract*. 2014; 30(1): 78-87. [\[Link\]](#)
35. Casserly AM. The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *J Res Spec Educ Needs*. 2012; 13(1): 79-91. [\[Link\]](#)
36. Meyers LS, Gamst GC, Guarino AJ. *Applied multivariate research: design and interpretation*. London: Sage; 2005, pp: 441-457. [\[Link\]](#)
37. Peterson C, Seligman MEP. Causal explanations as risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychol Rev*. 1984; 91(3): 347-374. [\[Link\]](#)
38. Manzo LG. The relationship between sources of mathematics self-efficacy, mathematics self-efficacy, and explanatory style: A structural analysis [Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering, 60(2-B)]. [Chicago, USA]: ProQuest Information & Learning; 1999, pp: 19-27. [\[Link\]](#)
39. Esmaeili B, Javanmard A. Investigating the mediational role of goal setting between attribution style and self-efficacy of teachers. *Quarterly Journal of Education Studies*. 2015; 1(2): 71-98. [Persian]. [\[Link\]](#)

40. Quinless FW, Nelson MM. Development of a measure of learned helplessness. *Nurs Res.* 1988; 37(1): 11-15. [\[Link\]](#)
41. Mirnasab M, Garaaghaji S. The mediating role of goal orientation and learned helplessness in the relationship between implicit theories of intelligence and academic achievement. *Quarterly Journal of Education Studies.* 2015; 1(1): 1-13. [Persian]. [\[Link\]](#)
42. Haynes TL, Perry RP, Stupnisky RH, Daniels LM. A review of attributional retraining treatments: fostering engagement and persistence in vulnerable college students. In: Smart JC, editor. *Higher education: handbook of theory and research.* Dordrecht: Springer Netherlands; 2009. pp: 227° 272. [\[Link\]](#)
43. Haynes Stewart TL, Clifton RA, Daniels LM, Perry RP, Chipperfield JG, Ruthig JC. Attributional retraining: reducing the likelihood of failure. *Soc Psychol Educ.* 2011; 14(1): 75° 92. [\[Link\]](#)



The Effectiveness of Attributional Retraining on Learned Helplessness and Attributional Styles in Students with Low Academic Achievement

Kamyar Azemi^{*1}, HamidReza Hassanabadi², Mehdi Arabzadeh²

1. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran

Received: January 10, 2018

Accepted: June 6, 2018

Abstract

Background and Purpose: In today's world helplessness and attributional styles because of their effects on psychological well-being and physical health, are very important. When looking for the best teaching method for students, it is important to consider the role that the intellectual factor plays in the learning process. The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the attributional retraining program on learned helplessness and attributional styles in students with low academic achievement.

Method: In this quasi-experimental study, posttest-only design with nonequivalent comparison groups, was used. 32 junior high school students with low academic achievement in the Karaj city were selected by convenience sampling method and randomly placed in two experimental and control groups. The attributional retraining program was taught for experiment group in 9 sessions of 60 minutes for about five times weeks and times a week. After this program, both groups answered to the *learned helplessness scale* (Quinless & Nelson, 1988) and *attributional styles questionnaire* (Peterson et al, 1982). Data were analyzed by using multivariate analysis of variance.

Results: finding revealed that attributional retraining teaching program cause to significant decrease learned helplessness and pessimistic attributional style. Also, the experimental group had a significant increase in optimistic attribution style compared with the control group.

Conclusion: it seems that cause to maximize the benefits of effective teaching by reducing learned helplessness and improving attributional styles for students with low academic achievement in classroom tests and final exams.

Keywords: Attributional retraining program, learned helplessness, attributional styles, academic achievement.

Citation: Azemi K, Hassanabadi H, Arabzadeh M. The effectiveness of attributional retraining on learned helplessness and attributional styles in students with low academic achievement. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2018; 5(4): 80-93.

***Corresponding author:** Kamyar Azemi, M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Email: Kamyar.azemi@yahoo.com

Tel: (+98) 066-32620667