

## The effectiveness of problem-solving skills training with storytelling approach on students' academic self-handicapping

Afsane Molaei Moghbeli<sup>1</sup>  | Yahya Kazemi<sup>2</sup>  | AboSaeid DavarPanah<sup>3</sup> 

1. M.A. of Educational Psychology, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran. **E-mail:** [amolaei177@gmail.com](mailto:amolaei177@gmail.com)
2. Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran. **E-mail:** [kazemi@ped.usb.ac.ir](mailto:kazemi@ped.usb.ac.ir)
3. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran. **E-mail:** [a.sdavarpanah@ped.usb.ac.ir](mailto:a.sdavarpanah@ped.usb.ac.ir)

---

### Article Info

**Article Type:**  
Research Article

**Received Date:**  
09 July 2022

**Received in Revised From:**  
12 October 2022

**Accepted Date:**  
24 December 2022

**Published Online:**  
01 March 2023

**Keywords:**

Problem Solving Skills Training,  
Storytelling Approach, Academic  
Self-Handicapping, Students

---

### Abstract

The present study was conducted with the aim of the effectiveness of problem-solving skills training with a storytelling approach on students' academic self-handicapping. The method of research was quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population of the present study included all male students of the sixth grade of primary school in Anbarabad in the academic year 2019-20 (323 people) that one school was selected from among the primary schools for boys by available sampling method. Then, from the sixth grade students who had high scores in academic self-handicapping based on the Jones and Rhodewalt (1982) self-handicapping scale, 40 people were selected and randomly divided into experimental and control groups (20 people in each group). The experimental group received problem-solving skills training with a storytelling approach in 10 sessions of 60 minutes, twice a week. The results were analyzed using univariate analysis of covariance. The results showed that due to the lower mean scores of the experimental group in the post-test, the value of F obtained is equal to 31.14 which is significant at 99% confidence level ( $P < 0.01$ ). Also, the effect of problem-solving skills training with storytelling approach on students' academic self-handicapping was 45.7% and was significant at the level of  $P < 0.01$ . Therefore, it can be concluded that to reduce students' academic self-handicapping, problem-solving skills training with a storytelling approach has been effective. Therefore, it introduces a new and effective tool in the field of psychotherapy and education of children and adolescents, which can be used as a therapeutic and educational technique in schools.

---

**Cite this article:** Molaei Moghbeli, A., Kazemi, Y., & DavarPanah, A.B. (2023). The effectiveness of problem-solving skills training with storytelling approach on students' academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 152-168.

**DOI:** 10.22111/JEPS.2022.7311




© The Author(s).

**Publisher:** University of Sistan and Baluchistan

---

## اثربخشی آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان

افسانه مولائی مقبلی<sup>۱</sup> | یحیی کاظمی<sup>۲</sup> | ابوسعید داورپناه<sup>۳</sup> 

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: [amolaei177@gmail.com](mailto:amolaei177@gmail.com)

۲. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: [kazemi@ped.usb.ac.ir](mailto:kazemi@ped.usb.ac.ir)

۳. نویسنده مسئول، استادیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

رایانامه: [a.sdavarpanah@ped.usb.ac.ir](mailto:a.sdavarpanah@ped.usb.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p>	<p>پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلی دانش‌آموزان پسر کلاس ششم دبستان شهر عنبرآباد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ (به تعداد ۳۲۳ نفر) بود که از بین مدارس ابتدایی پسرانه، به روش نمونه‌گیری در دسترس، یک مدرسه انتخاب شد. سپس از بین دانش‌آموزان پایه ششم که دارای نمرات بالا در خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس مقیاس خودناتوان‌سازی جونز و رودالت (۱۹۸۲) بودند، ۴۰ نفر انتخاب شدند و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) جای گرفتند. گروه آزمایش، دریافت‌کننده آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، دو بار در هفته بودند نتایج داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره تجزیه و تحلیل گردید. نتایج نشان داد با توجه به پایین‌تر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، مقدار <math>F</math> بدست آمده برابر با <math>۳۱/۱۴</math> است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بوده است (<math>P &lt; ۰/۰۱</math>). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان <math>۴۵/۷</math> درصد و در سطح <math>P &lt; ۰/۰۱</math> معنادار بوده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی مؤثر بوده است. از این رو ابزار جدید و مؤثری را در حوزه روان‌درمانگری و تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان معرفی می‌کند که می‌تواند به عنوان یک فن درمانی و آموزشی در مدارس استفاده شود.</p>
<p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۱/۰۴/۱۸</p>	
<p><b>تاریخ ویرایش:</b> ۱۴۰۱/۰۷/۲۰</p>	
<p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۱/۱۰/۰۳</p>	
<p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۱/۱۲/۱۰</p>	
<p><b>واژگان کلیدی:</b> آموزش مهارت حل مساله، رویکرد قصه‌گویی، خودناتوان‌سازی تحصیلی</p>	

**استناد به این مقاله:** مولائی مقبلی، افسانه؛ کاظمی، یحیی و داورپناه، ابوسعید. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۱۶۸-۱۵۲.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.7311



### مقدمه

در میان نهادهای گوناگون اجتماعی، مدرسه از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی به حساب می‌آید. اکنون که در هزاره سوم میلادی به سر می‌بریم، مدرسه مهم‌ترین تجلی‌گاه فرهنگ حاکم بر جامعه و محل ارضای نیازهای عقلانی و عاطفی افراد شناخته شده است و جدیدترین تحقیقات نیز حاکی از کارکردهای مهم این نهاد در روزگار ماست (پرویزی، ۱۳۹۲). دانش‌آموزان و دانشجویان سرمایه‌های انسانی و توان بالقوه جامعه هستند که هر نظام آموزشی برای ترسیم دورنمای روشنی از حیات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی خود و جامعه‌اش، باید بر آن‌ها تمرکز کرده و شرایط را برای رشد و بالندگی همه جانبه آن‌ها را فراهم نماید تا در آینده‌ای نزدیک شاهد بهره‌وری بهینه از این سرمایه‌گذاری باشد. دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور در دستیابی به اهداف آموزش و پرورش نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. یکی از مسائل مهم در نظام‌های آموزشی وجود دانش‌آموزانی است که با وجود عدم مشکل هوشی و توان یادگیری، پیشرفت مورد انتظار در تحصیل را ندارند و حتی در برخی موارد دچار مشکل آموزشی شده و اخراج می‌شوند. خودناتوان‌سازی<sup>۱</sup> می‌تواند به این سؤال‌ها پاسخ دهد که چرا بعضی از دانش‌آموزان درخشان و تیزهوش پیشرفت ندارند؟ چرا بعضی از دانش‌آموزان به وسیله بازخورد شکست برانگیز می‌شوند و به مبارزه با آن دست می‌زنند در حالی که بعضی دچار درماندگی می‌شوند (کرمی، ۱۳۹۴). خودناتوان‌سازی واژه‌ای است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است و اولین بار توسط جونز و برگلاس (۱۹۸۷) با الهام از نظریه‌های اسناد هایدنر<sup>۲</sup> (۱۹۵۸) و واینر<sup>۳</sup> (۱۹۷۲) مطرح شد. خودناتوان‌سازی به هر عمل و زمینه عملی گفته می‌شود که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی به عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). در خودناتوان‌سازی وقتی فرد در موقعیت چالش‌برانگیز قرار می‌گیرد، به دنبال راه فرار کوتاه‌مدت می‌گردد؛ بنابراین خودناتوان‌سازی را می‌توان نوعی مکانیسم دفاعی عذرتراشی به حساب آورد که کارکرد مثبت آن برای شخص خود ناتوان ساز، حفظ آبروست (جاویدان، ۱۳۹۵).

لی و شپرد<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) دو نوع خود ناتوان‌سازی را معرفی کردند: خود ناتوان‌سازی ادعایی<sup>۵</sup> و خودناتوان‌سازی رفتاری<sup>۶</sup>. کاوینگتون (۱۹۹۲) نیز مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۷</sup> را مطرح نمود. خودناتوان‌سازی اظهاری (کلامی) عبارت است از: اظهارات کلامی ناشی از ضعف‌های فیزیکی<sup>۸</sup> یا مشکلات و استرس‌های روان‌شناختی<sup>۹</sup>؛ افراد قبل از موقعیت ارزیابی به بیان موانعی می‌پردازند که شکست احتمالی آینده را به وسیله آن توجیه کنند. به عبارتی، این نوع از خودناتوان‌سازی به

1. self-handicapping
2. Heider
3. Weiner
4. Leary, & Shepperd
5. Claim Self-handicapping
6. behavioral self-handicapping
7. academic self-handicapping
8. physical weakness
9. psychological distress

وسيله افراد گزارش می‌شود (خودگزارشی). خودناتوان‌سازی رفتاری عبارت است از: مانع‌تراشی واقعی (ایجاد موانع واقعی) بر سر راه رسیدن به موفقیت که احتمال موفقیت را کاهش می‌دهد. این افراد به صورت فعالانه، اقدامات و رفتارهایی را انجام می‌دهند که فاعل (کننده خود) را در موقعیت ضعف قرار می‌دهد (آرکین و بامگاردنر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵). کاپینگتون (۱۹۹۲) نقش عمده‌ای در توضیح خودناتوان‌سازی آموزشی ایفا کرده است. نظریه خودارزشی وی مطرح می‌سازد که هدف دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط آموزشی، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راه‌هایی که آنان می‌توانند به آن وسیله از دریافت برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی است، لذا دانش‌آموزان هنگامی که با تکالیف دشوار مواجه می‌شوند، سعی می‌کنند با بهانه‌هایی مثل مانند بیمار بودن و کاهش کوشش و تمرین، عدم صلاحیت و کفایت خودشان را توجیه کنند (شکرکن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان، ۱۳۸۴).

آموزش مهارت حل مساله می‌تواند بر انگیزه تحصیلی افراد تأثیرگذار باشد و موفقیت تحصیلی بالا با استفاده از حل مساله ارتباط دارد (گنجی و امیریان، ۱۳۹۰). مهارت حل مساله به عنوان مهارتی برای زندگی در عصر حاضر، توجه متخصصان را به خود جلب کرده است. آموزش مهارت حل مساله اشاره به یک فرآیند شناختی-رفتاری دارد که تنوعی از پاسخ‌های بدیل و بالقوه را برای مقابله با شرایط مشکل‌ساز فراهم می‌کند و امکان انتخاب بهترین و مؤثرترین پاسخ‌های بدیل را افزایش می‌دهد. حل مساله، مهارت مقابله‌ای و عملی است که موجب افزایش حرمت خود می‌شود و با سازش یافتگی شخصی مطلوب ارتباط دارد (کلینکه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). مطالعات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که در آموزش به شیوه حل مساله مشارکت داشتند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی آموزش دیده‌اند، علاوه بر یادگیری عمیق، مهارت‌هایی نظیر ارتباط بین فردی، تفکر نقاد، تصمیم‌گیری، استدلال، استفاده از منابع اطلاعاتی متعدد، کارگروهی، همکاری، احترام به اعضای گروه، کنجکاوی و صبور بودن را کسب می‌نمایند که بر عملکرد تحصیلی و شغلی آن‌ها در آینده تأثیر به‌سزایی خواهد داشت (دیستلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ اوزتورک، موسلو و دیکلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

دستیابی به توانمندی‌ها و مهارت‌هایی از جمله مهارت حل مساله یک امر ضروری در عصر حاضر است و فقدان آن با مشکلات تحصیلی همراه است. حل مساله یک فرآیند شناختی است که به‌وسیله آن فرد می‌کوشد راه‌حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند (خوشکام، ملک پور و مولوی، ۱۳۸۶). دی زوریلا و گلدفريد<sup>۵</sup> (۱۹۷۱) مسئله را این‌گونه تعریف نموده‌اند که موقعیت و شرایطی در زندگی که خواهان یک پاسخ برای عملکردی مؤثر است، اما هیچ پاسخ مؤثر بلافصلی برای افراد یا گروه در برخورد با موقعیت در دسترس نیست. در این موقعیت افراد یک اختلاف بین «آنچه هست» و «آنچه باید باشد» احساس می‌کنند؛ اما ابزارها و وسایل برای کاهش این اختلاف را به خاطر برخی موانع در دسترس ندارند (دی زوریلا و گلدفريد، ۱۹۷۱). حل مساله و آفرینندگی در بالاترین سطح فعالیت‌های شناختی انسان قرار دارند و

1. Arkin & Baumgardner
2. Kleinke
3. Distler
4. Ozturk, Muslu, & Dicle
5. DZarilla, & Gold Fried

ارزشمندترین غایت‌های پرورشی و هدف‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شوند (سیف، ۱۳۸۱). تنها از راه ایجاد توانایی حل مساله است که توان افراد برای مقابله با شرایط متغیر زندگی و موقعیت‌های جدیدی که مرتباً با آن روبرو می‌شوند، افزایش می‌یابد (صالحی، ۱۳۸۱).

از آنجایی که سن حساس کودکان سال‌های ۶ تا ۱۱ سالگی است؛ سال‌هایی که کودکان می‌آموزند چگونه بخوانند و بنویسند، نقاشی کنند، آواز بخوانند و محاسبه کنند؛ سال‌هایی که افکار آنان شکل می‌گیرد و آگاهی‌های اجتماعی و سیاسی در آنان رشد می‌کند؛ بسیاری از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت، همچون ژان پیاژه و آرتور اپلبی<sup>۱</sup>، نیز بر این مقطع سنی تأکید کرده‌اند، زیرا در این هنگام تغییر کیفی در تفکر عملیاتی کودکان رخ می‌دهد که کودکان را مستعد یادگیری روش‌های جدید ادراک و بازی می‌کند (زایپس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵). یکی از وسایل مؤثر برای تربیت کودکان و نوجوانان قصه و داستان است. قصه‌گویی یک روش غیرمستقیم برای تربیت است و اهمیتی خاص دارد (نازی دیزجی و همکاران، ۱۳۸۹). خواندن و شنیدن قصه‌ها امکان تصویرسازی را برای کودکان فراهم می‌کند. کودکان با خواندن و شنیدن قصه‌ها و دیدن صحنه‌ها، اعمال و شخصیت‌های آنان را خلق می‌کنند و به نظر می‌رسد که این بر توانایی‌ها و رشد شناختی و اجتماعی کودک تأثیر مثبت دارد. آموزش مهارت‌های زندگی به روش قصه‌گویی بدین معنا می‌باشد که افراد مسئولیت‌ها و شایستگی‌های فردی خود را بپذیرند. این شایستگی‌ها شامل احساس کفایت و شایستگی سطح بالا، سلامت روانی، خودشکوفایی و پذیرش مسئولیت فردی می‌باشد (نلسون، ۱۹۹۱؛ به نقل از گودرزی و همکاران، ۱۳۹۳). قصه‌گویی به عنوان یک وسیلهٔ تعلیمی می‌تواند دانش‌آموزان را به کشف معنای منحصر به فرد بودن خود ترغیب کند و توانایی آن‌ها را برای برقراری ارتباط واقعی افکار و احساس‌ها افزایش دهد (عزت‌نفس و خودپنداره)، مهارت‌های کلامی آن‌ها را تقویت کند، دانش‌آموزان را برای حل‌وفصل تعارض بین فردی تشویق کند (تجسم و تصویرسازی ذهنی)، تخیل آن‌ها را تقویت کند و این تخیل قوی می‌تواند اعتماد به نفس و انگیزش شخصی را در دانش‌آموزان افزایش دهد، زیرا آنان خود را برای نیل به امیال و آرزوهایشان شایسته و توانا تصور می‌کنند (زایپس، ۲۰۰۷). بدین ترتیب، قصه‌گویی ابزاری مفید و مؤثر برای اصلاح رفتار، سازگاری، کنترل هیجانات و افزایش مهارت‌های اجتماعی در کودکان محسوب می‌شود که باید آن را از سنین پایین و در مهدهای کودک ترویج داد (سلیمانی نژاد و سودی، ۱۳۹۲).

درباره کارایی آموزش حل مساله و قصه‌گویی در مشکلات روان‌شناختی کودکان و نوجوانان پژوهش‌های متعددی انجام گرفته است. زراعت‌کار و مرادی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی «تأثیر آموزش مهارت‌های حل مساله به روش داستان‌گویی بر سطوح مختلف پرخاشگری دانش‌آموزان» پرداختند. نتایج نشان داد که داستان‌ها قادر به آموزش بازسازی شناختی و به چالش کشیدن افکار خودآیند کودک هستند که در نتیجه باعث تسریع فرایند یادگیری و به کارگیری مهارت‌های آموخته شده می‌شوند. خدابخشی کولایی، فلسفی نژاد و زیدی دوست (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی " اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مساله مقابله با زورگویی از طریق قصه‌گویی بر کاهش قربانی شدن در دانش‌آموزان

1. Arthur Applebee

2. Zipes

پسر ۷ تا ۹ ساله " منطقه یک تهران پرداخت. نتایج تحلیل کوواریانس یک و چند متغیره نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مساله مقابله با زورگویی از طریق قصه‌گویی بر کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان پسر ۷ تا ۹ ساله تأثیر داشته است. اگرچه این آموزش بر همه مؤلفه‌های قربانی شدن دارای تأثیر مثبت بوده است، اما بیشترین تأثیر مربوط به خرده مقیاس قربانی شدن کلامی و کمترین تأثیر مربوط به خرده مقیاس حمله برای تملک بوده است. کاربرد مداخله‌های روان‌شناختی آموزش مهارت‌های حل مساله مقابله با زورگویی از طریق قصه‌گویی در مدارس می‌تواند به پیشگیری از قربانی شدن کودکان و افزایش عزت‌نفس آن‌ها کمک کند. بیات، رضایی و بهنام (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه "اثر بخشی بازی‌درمانی و قصه‌گویی بر بهبود نشانگان اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی دانش‌آموزان دختر سنین (۷-۱۲ سال) مدارس شهرستان سمنان" پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد بازی‌درمانی و قصه‌گویی بر بهبود نشانگان اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی تأثیر مثبت دارد، لذا به‌کارگیری این روش‌ها می‌تواند برای دانش‌آموزان نتایج مفیدی در پی داشته باشد. فلاح یخدانی، معظمی گودرزی و ابویی (۱۳۹۶) تحقیقی با عنوان تأثیر مهارت حل مساله مبتنی بر قصه‌گویی به شیوه بارش مغزی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه دو شهرستان یزد انجام دادند. نتایج حاکی از آن بود که قصه‌گویی در رشد مهارت‌های اجتماعی مربوط به همدلی، تصمیم‌گیری درست و معقول و برقراری ارتباط مؤثر با همسالان، در دانش‌آموزان تأثیر داشته است. ایلدیریم و دمیر<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) تحقیقی با عنوان " خودناتوانسازی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه: اهمال‌کاری، اضطراب امتحان، عزت‌نفس و خودشفقت‌ورزی" انجام دادند. نمونه این مطالعه شامل ۸۰۱ دانشجوی کارشناسی (۴۰۴ دختر و ۳۹۷ پسر) دانشگاه آنکارا ترکیه بود. نتایج نشان داد که تمام متغیرهای پیش‌بینی به طور قابل توجهی در خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر دارند. این مدل ۵۹ درصد واریانس در خودناتوان‌سازی را توضیح داد و متغیرهای اهمال‌کاری، اضطراب امتحان، عزت‌نفس و خود شفقت به ترتیب بیشترین تأثیر را در خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته‌اند. گونسالوس، ووس، المیدیا و کارومانو<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی ارزیابی تأثیر دو مداخله (ماساژ و قصه‌گویی) بر رفتارهای پرخاشگرانه و عملکرد تحصیلی کودکان دبستانی بر روی ۹۰ نفر از دانش‌آموزان پرخاشگر کلاس دوم مدرسه ابتدایی دولتی سائوپائولو به این نتیجه دست یافتند که قصه‌گویی برای دانش‌آموزان در کاهش پرخاشگری آنان تأثیر معناداری دارد، زیرا قصه‌گویی روشی غیرمستقیم برای انتقال تجارب و تعاملات اجتماعی است و مهارت‌های حل مساله کودکان را افزایش می‌دهد. کارلیسر<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان " رابطه بین هویت تحصیلی و خودناتوان‌سازی دانشجویان لیسانس در دانشگاه کالیفرنیا انجام داد. نتایج این پژوهش حاکی از وجود رابطه بین وضعیت‌های هویتی دانشجویان با خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان است، بدین نحو که وضعیت هویت تحصیلی موفق، رابطه منفی با خودناتوان‌سازی دارد و این رابطه منفی برای هر دو خودناتوان‌سازی رفتاری و ادعایی است. وضعیت‌های هویت کمتر تکامل یافته (سردرگم، دیررس و دنباله‌رو)، ارتباط مثبت و معناداری با خودناتوان‌سازی

1. Yildirim, & Demir
2. Gonçalves, Voos, Almeida, & Caromano
3. Carlisle

رفتاری و ادعایی نشان دادند و میزان این ارتباط نسبت به هویت تحصیلی موفق بیشتر نیز بود. مارگالیت (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان "کودکان و نوجوانان تنها: ادراک از خود، مهارت حل مساله، محرومیت اجتماعی و امید" انجام داد. نتایج بروی کودکان شهر نیویورک نشان داد که ترکیب قصه با گروه‌درمانی، باعث افزایش سطح خودپنداشت، افزایش مهارت حل مسئله و کاهش احساس تنهایی در آنان می‌شود.

در پژوهش حاضر با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی یکی از مهم‌ترین اهداف مسئولین آموزش و پرورش می‌باشد و در تمام ناکامی‌های تحصیلی می‌توان رد پای خودناتوان‌سازی تحصیلی را جست‌وجو کرد و از طرفی مهارت حل مساله به‌عنوان یک عامل حمایتی جهت افزایش توانمندی در مواجهه با تکالیف چالش‌انگیز و در نتیجه ممانعت از خود ناتوان‌سازی تحصیلی می‌تواند مطرح باشد و همچنین قصه‌گویی یکی از شیوه‌های غیرمستقیم تربیت و آموزش کودکان و نوجوانان است، سعی شده است تا به‌صورت دقیق‌تر به این سؤال پاسخ دهیم که آیا آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

## روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری مورد مطالعه پژوهش حاضر شامل کلی دانش‌آموزان پسر کلاس ششم دبستان شهر عنبرآباد می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بوده‌اند و تعداد آن‌ها ۳۲۳ نفر بود. از بین مدارس ابتدایی پسرانه شهر عنبرآباد، به روش نمونه‌گیری در دسترس یک مدرسه (فرهنگیان) انتخاب شد. برای انتخاب نمونه پژوهش، ابتدا پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین کل دانش‌آموزان کلاس ششم مدرسه (۷۴ نفر) اجرا شد. سپس از بین دانش‌آموزانی که دارای نمرات بالا در خودناتوان‌سازی تحصیلی بودند، ۴۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) جای گرفتند، گروه آزمایش، دریافت‌کننده آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی در ۱۰ جلسه (هر جلسه ۶۰ دقیقه) بود. بعد از پایان دوره ۱۰ جلسه‌ای مداخله، بار دیگر مقیاس خودناتوان‌سازی برای هر دو گروه اجرا و نتایج داده‌ها تجزیه و تحلیل گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد.

## پرسشنامه مقیاس خود ناتوان‌سازی (SHS) جونز و رودالت

در این پژوهش، برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تحصیلی از مقیاس خودناتوان‌سازی جونز و رودالت (۱۹۸۲) استفاده شد. این مقیاس ۲۵ ماده‌ای، گرایش افراد به خود ناتوان‌سازی را در یک طیف لیکرت شش‌تایی، با پاسخ‌های کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۶) می‌سنجد. نمره کل پرسشنامه، نشان دهنده سطح خودناتوان‌سازی است، بدین صورت که نمره بالا نشانگر میزان بالای خودناتوان‌سازی و نمرات پایین، نمایانگر میزان پایینی از خودناتوان‌سازی است. حداکثر نمره در این مقیاس ۱۵۰ و حداقل نمره ۲۵ می‌باشد. در این پرسشنامه طیف پاسخ‌گویی ۶ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱ امتیاز) تا کاملاً موافقم (۶ امتیاز) بود. همبستگی مقیاس خودناتوان‌سازی با سازه‌های مرتبط با آن مانند

عذرتراشی و کمی سعی و تلاش در یک نمونه ۲۴۵ نفری از ۰/۲۷ تا ۰/۶ و همسانی درونی آن از ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ گذارش شده است (کاتلین و لورنس، ۱۹۹۹). پایایی مقیاس با روش آزمون مجدد ۸۶٪ به دست آمد و با روش محاسبه درونی از ۰/۶۰ برای زیر مقیاس عذرتراشی تا ۰/۷۲ برای زیر مقیاس خلق منفی است. رودالت (۱۹۹۰) در تعیین پایایی این مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۸ گزارش کرده است، همچنین در جهت تعیین روایی این مقیاس، ضریب بازآزمایی به فاصله یک ماه برابر ۰/۷۴ به دست آورد. روزنبرگ در سال ۱۹۸۵ این مقیاس را روی ۵۰۲۴ دانش آموز دبیرستانی در ایالت نیویورک اجرا کرد و ضرایب و پایانی و روایی پایایی و روایی آن را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۷ به دست آورد. عزیزاده در سال ۱۳۸۲ این مقیاس را به فارسی ترجمه کرد و با اجرای آن روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، ضرایب پایایی و روایی آن را به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۴ گزارش کرد. این ابزار توسط حیدری و همکاران (۱۳۸۸) روی یک نمونه ۶۵۰ نفری از دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های سراسری ایران اجرا شده و روایی سازه این مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی-اکتشافی مورد بررسی قرار گرفته است. تحلیل عاملی-اکتشافی نشان داده است که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خودناتوان‌سازی روی سه عامل جای می‌گیرند؛ عامل اول با ۹ ماده نشان دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشانگر عدم تلاش و عامل سوم با ۷ ماده نشانگر عذرتراشی است. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهشی که رودالت در سال ۱۹۹۰ روی ساختار عاملی مقیاس خودناتوان‌سازی انجام داده همخوانی دارد. پژوهش او نشان داد که ۱۴ ماده از مقیاس خودناتوان‌سازی با بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ روی دو عامل جای می‌گیرند که عامل‌های بدست آمده را عامل عذرتراشی و عامل عدم تلاش نامید. سوال‌های ۱-۲-۱۱-۱۲-۱۴-۱۶-۱۸ خرده مقیاس عذرتراشی، ۳-۵-۶-۱۰-۱۷-۲۱-۲۲ خرده مقیاس عدم تلاش و سوال‌های ۴-۷-۸-۹-۱۳-۱۵-۱۹-۲۰-۲۳ خرده مقیاس خلق منفی را می‌سنجند. در پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۸۸) همبستگی بالا و معنی‌دار عوامل، زیر مقیاس‌ها و نمره کل خودناتوان‌سازی با عزت‌نفس نشان دهنده روایی توافقی مقیاس خودناتوان‌سازی است. ضریب همبستگی به دست آمده از اجرای مقیاس خودناتوان‌سازی با فاصله زمانی ۱۵ روزه نشان داد که عوامل، زیر مقیاس‌ها و نمره کل خودناتوان‌سازی در دو اجرا، دارای همبستگی بالا و معنی‌دار از ۰/۴۷ برای عامل تلاش تا ۰/۸۶ برای نمره کل است. بررسی اعتبار مقیاس خودناتوان‌سازی با روش بررسی همسانی درونی نشان دهنده آلفای ۰/۶ تا ۰/۷۲ برای عوامل خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی و برای نمره کل خودناتوان‌سازی برابر ۰/۷۷ است که با توجه به سایر ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس، حاکی از همسانی درونی قابل قبولی است.

**شیوه‌ی اجرای پژوهش:** برای تهیه محتوای برنامه مداخله‌ای آموزش مهارت حل مساله، ابتدا با مشورت با استاد راهنمای پایان‌نامه، ۱۰ داستان از کتاب ۱۰۱ داستان شفاف‌بخش برای کودکان و نوجوانان، نوشته جورج دابلیو بورنز و ترجمه علی محد نظری، ندا اسماعیلی فر و معصومه نیک‌رو (۱۳۹۸) انتخاب شد و به تأیید اساتید محترم دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان رسید و سپس طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت هر هفته دو جلسه، در فضای مجازی، برای گروه آزمایش اجرا گردید.



## جدول ۱. محتوای جلسات آموزش مهارت حل مساله

محتوای جلسات	فهرست جلسات
۱- ایجاد ارتباط مثبت، ۲- توضیح ساختار برنامه آموزشی (تعداد جلسات، زمان جلسات، تکالیف)، ۳- گفتن داستان اول (پرنده)، ۴- بازی (یک موقعیت مشکل‌زای فرضی به افراد داده شد و از آن‌ها خواسته شد که راه‌حل‌های خود را نوشته و بهترین را انتخاب کنند)	جلسه اول
۱- ارائه داستان دوم (آدم کوتوله) ۲- توضیح مراحل حل مساله ۳- دادن تکلیف	جلسه دوم
۱- ارائه داستان سوم (جادوگر گیج)، ۲- بازی	جلسه سوم
۱- ارائه داستان چهارم (آرزو)، ۲- دادن تکلیف	جلسه چهارم
۱- ارائه داستان پنجم (دودایناسور)، ۲- طرح یک پرسش	جلسه پنجم
۱- ارائه داستان ششم (کهنورد)، ۲- طرح یک پرسش	جلسه ششم
۱- ارائه داستان هفتم (دو کشور)، ۲- بازی معمایی چوب کبریت‌ها	جلسه هفتم
۱- ارائه داستان هشتم (بی‌خوابی)، ۲- دادن تکلیف (طرح یک داستان)	جلسه هشتم
۱- ارائه داستان نهم (ترک یک عادت)، ۲- مرور اجمالی مراحل حل مساله	جلسه نهم
۱- ارائه داستان دهم (ایستگاه اتوبوس)، ۲- ارزیابی پیشرفت در حل مساله	جلسه دهم

**روش تجزیه و تحلیل داده‌ها:** به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آمار توصیفی مانند جداول، رسم نمودارها و شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استفاده شده و سپس در تحلیل و تفسیر نتایج با توجه به فرضیه‌های تحقیق از شاخص‌های آمار توصیفی (توزیع فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس ANCOVA) استفاده گردید. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-25 استفاده شد.

## یافته‌ها

در بخش استنباطی با توجه به فرضیه‌های تحقیق، آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) مورد استفاده قرار گرفته است. شایان ذکر است جهت تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-25 استفاده شد.

جدول ۲. نتایج آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودناتوان‌سازی تحصیلی به تفکیک گروه

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	خلق منفی	۳۴/۰۰	۳/۲۴	۳۱/۰۰	۳/۹۶
	عدم تلاش	۲۳/۹۰	۵/۲۵	۲۴/۴۵	۴/۷۲
	عذر تراشی	۲۵/۷۵	۳/۷۶	۲۴/۷۵	۲/۹۸
آزمایش	خودناتوان‌سازی تحصیلی	۸۳/۶۵	۹/۹۵	۸۰/۲۰	۹/۲۴
	خلق منفی	۳۳/۳۰	۴/۵۵	۲۷/۶۰	۴/۰۰
	عدم تلاش	۲۶/۶۰	۵/۵۳	۲۱/۳۰	۳/۶۵
	عذر تراشی	۲۷/۱۵	۴/۰۶	۲۲/۸۰	۲/۶۲
	خودناتوان‌سازی تحصیلی	۸۷/۰۵	۸/۲۶	۷۱/۷۰	۷/۴۵

نتایج جدول (۲) بیانگر این است که در پیش‌آزمون گروه کنترل مؤلفه خلق منفی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۳۴/۰۰ و ۳/۲۴)، مؤلفه عدم تلاش به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۳/۹۰ و ۵/۲۵)، مؤلفه عذرتراشی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۵/۷۵ و ۳/۷۶) و به‌طور کلی خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه کنترل در پیش‌آزمون به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۸۳/۶۵ و ۹/۹۵) می‌باشند. همچنین یافته‌های جدول (۲) نشان می‌دهد که در پس‌آزمون گروه کنترل مؤلفه خلق منفی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۳۱/۰۰ و ۳/۹۶)، مؤلفه عدم تلاش به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۴/۴۵ و ۴/۷۵)، مؤلفه عذرتراشی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۴/۷۵ و ۲/۹۸) و به‌طور کلی خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه کنترل در پس‌آزمون به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۸۰/۲۰ و ۹/۲۴) می‌باشند. نتایج جدول (۲) حاکی از این است که در پیش‌آزمون گروه آزمایش مؤلفه خلق منفی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۳۳/۳۰ و ۴/۵۵)، مؤلفه عدم تلاش به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۶/۶۰ و ۵/۵۳)، مؤلفه عذرتراشی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۷/۱۵ و ۴/۰۶) و به‌طور کلی خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۸۷/۰۵ و ۸/۲۶) می‌باشند. یافته‌های جدول (۲) نیز نشان می‌دهد که در پس‌آزمون گروه آزمایش مؤلفه خلق منفی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۷/۶۰ و ۴/۰۰)، مؤلفه عدم تلاش به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۱/۳۰ و ۳/۶۵)، مؤلفه عذرتراشی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۲۲/۸۰ و ۲/۶۲) و به‌طور کلی خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار (۷۱/۷۰ و ۷/۴۵) می‌باشند.

به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جداول ۵ و ۶ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱/۵۶	۱	۳۸	۰/۲۱

همان‌طور که در جدول (۳) نشان داده شده است، نتایج آزمون لون در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار نمی‌باشد ( $P > 0/01$ ). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی واریانس‌ها برای متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی برقرار می‌باشد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱۳۶۱/۲۳	۱	۱۳۶۱/۲۳	۳۸/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۵۰
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۱۰۹/۵۹	۱	۱۱۰۹/۵۹	۳۱/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۷
خطا	۱۳۱۸/۱۷	۳۷	۳۵/۶۲			
کل	۲۳۴۱۳۸/۰۰	۴۰				

در جدول (۴) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داده شده است. مقدار F بدست آمده برابر با ۳۱/۱۴ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ( $P < ۰/۰۱$ ). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان ۴۵/۷ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به پایین‌تر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

جهت تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جداول ۵ و ۶ آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌های مؤلفه خلق منفی

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مؤلفه خلق منفی	۱/۱۵	۱	۳۸	۰/۲۸

همان‌طور که در جدول (۵) نشان داده شده است، نتایج آزمون لون در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نمی‌باشد ( $P > ۰/۰۵$ ). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی واریانس‌ها برای مؤلفه خلق منفی برقرار می‌باشد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه مؤلفه خلق منفی در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۳۳/۱۷	۱	۳۳/۱۷	۲/۱۵	۰/۱۵	۰/۰۵۵
خلق منفی	۱۰۳/۷۷	۱	۱۰۳/۷۷	۶/۷۴	۰/۰۱	۰/۱۵۴
خطا	۵۶۹/۶۲	۳۷	۱۵/۳۹			
کل	۳۵۰۵۸/۰۰	۴۰				

در جدول (۶) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات مؤلفه خلق منفی دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داده شده است. مقدار F بدست آمده برابر با ۶/۷۴ است که در سطح اطمینان ۹۹

درصد معنادار می‌باشد ( $P < 0/01$ ). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر مؤلفه خلق منفی دانش‌آموزان ۱۵/۴ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به پایین‌تر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون مؤلفه خلق منفی، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر کاهش خلق منفی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر مؤلفه عدم تلاش دانش‌آموزان، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جداول ۷ و ۸ آمده است.

جدول ۷. نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌های مؤلفه عدم تلاش

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مؤلفه عدم تلاش	۰/۳۳۵	۱	۳۸	۰/۵۶

همان‌طور که در جدول (۷) نشان داده شده است، نتایج آزمون لون در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نمی‌باشد ( $P < 0/05$ ). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی واریانس‌ها برای مؤلفه عدم تلاش، برقرار می‌باشد.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه مؤلفه عدم تلاش در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۳۰۷/۴۶	۱	۳۰۷/۴۶	۳۰/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۳
عدم تلاش	۱۹۶/۲۱	۱	۱۹۶/۲۱	۱۹/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۳۴۶
خطا	۳۷۱/۶۸	۳۷	۱۰/۰۴			
کل	۲۱۷۰۹/۰۰	۴۰				

در جدول (۸) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات مؤلفه عدم تلاش دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داده شده است. مقدار F بدست آمده برابر با ۱۹/۵۳ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ( $P < 0/01$ ). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر عدم تلاش دانش‌آموزان ۳۴/۶ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به پایین‌تر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر کاهش عدم تلاش دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

به منظور بررسی این فرضیه نیز از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در جداول ۹ و ۱۰ آمده است.

جدول ۹. نتایج آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌های مؤلفه عذر تراشی

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
مؤلفه عذر تراشی	۰/۳۵۲	۱	۳۸	۰/۵۵

همان‌طور که در جدول (۹) نشان داده شده است، نتایج آزمون لون در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نمی‌باشد ( $P < 0.05$ ). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی واریانس‌ها برای مؤلفه عذرتراشی، برقرار می‌باشد.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه مؤلفه عذرتراشی در گروه آزمایش و گروه کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱۵۲/۳۴	۱	۱۵۲/۳۴	۳۷/۹۲	۰/۰۰۱	۰/۵۰
عذرتراشی	۶۸/۷۱	۱	۶۸/۷۱	۱۷/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۳۱۶
خطا	۱۴۸/۶۰	۳۷	۴/۰۱			
کل	۳۲۹۴۹/۰۰	۴۰				

در جدول (۱۰) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات مؤلفه عذرتراشی دانش‌آزموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله پس‌آزمون، نشان داده شده است. مقدار F بدست آمده برابر با ۱۷/۱۰ است که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می‌باشد ( $P < 0.05$ ). همچنین اندازه اثر آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر عذرتراشی دانش‌آزموزان ۳۱/۶ درصد بوده است. بر این اساس و با توجه به پایین‌تر بودن میانگین نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر کاهش عذرتراشی دانش‌آزموزان مؤثر بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آزموزان پایه ششم شهرستان عنبرآباد بود. نتایج پژوهش نشان داد پس از آموزش مهارت‌های حل مساله با رویکرد قصه‌گویی، میانگین نمره خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه به طور معناداری کاهش یافته بود. در تبیین این مسئله می‌توان به این موارد اشاره داشت که دانش‌آزموزانی که از مهارت‌های حل مساله استفاده می‌کنند خودناتوان‌سازی تحصیلی کمتری دارند.

این یافته با نتایج زراعت‌کار و مرادی (۱۳۹۸)، خدابخشی کولایی و همکاران (۱۳۹۷)، بیات و همکاران (۱۳۹۷)، فلاح یخدانی و همکاران (۱۳۹۶)، ایلدیریم و دمیر (۲۰۲۰)، گونسالوس و همکاران (۲۰۱۷)، کارلیسر (۲۰۱۵) و مارگالیت (۲۰۱۰) در زمینه مهارت‌های حل مساله، رویکرد قصه‌گویی و خودناتوان‌سازی تحصیلی همسویی و همخوانی دارد.

در پژوهش صورت گرفته توسط فلاح یخدانی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان "تأثیر مهارت حل مساله مبتنی بر قصه‌گویی به شیوه بارش مغزی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آزموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه دو شهرستان یزد" نتایج حاکی از آن بود که قصه‌گویی در رشد مهارت‌های اجتماعی مربوط به همدلی، تصمیم‌گیری درست و معقول و برقراری ارتباط مؤثر با همسالان، در دانش‌آزموزان تأثیر داشته است. همچنین در مطالعه ایلدیریم و دمیر (۲۰۲۰) با عنوان "خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه: اهمال‌کاری، اضطراب امتحان، عزت‌نفس و خودشفقت‌ورزی" بر

روی ۸۰۱ دانشجوی کارشناسی (۴۰۴ دختر و ۳۹۷ پسر) دانشگاه آنکارا ترکیه نشان داد که متغیرهای اهمال کاری، اضطراب امتحان، عزت نفس و خود شفقت به ترتیب بیشترین تأثیر را در خودناتوان سازی تحصیلی داشته‌اند.

در تبیین این فرضیه چنین می‌توان بیان نمود که آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی می‌تواند بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. از آنجایی که استفاده از راهبرد خودناتوان سازی تحصیلی، یکی از موانع مهم پیشرفت دانش‌آموزان است و دانش‌آموزانی که معمولاً از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی استفاده می‌کنند از نظر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی ضعیف هستند و در درازمدت مشکلاتی از قبیل اطمینان نداشتن به خود و توانایی هایشان، ترس از ابراز علاقه و اشتیاق خود و نداشتن امید به تکرار موفقیت‌های گذشته و عزت نفس کمتر، اعتقاد به ثبات توانایی و تغییرناپذیر بودن آن، بهداشت روانی کمتر، خلق منفی، نشانه‌های مرضی بیشتر، ناخرسندی و رضایت کم از زندگی، بزرگنمایی بیماری و درد دارند، باید قبول کنیم که خودناتوان سازی پیامدهای منفی و مخربی به همراه دارد. از آنجایی که خودناتوان سازی به عنوان یک رفتار اجتنابی منجر به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی می‌شود و می‌تواند تأثیرات پایداری بر شخصیت و سازگاری فرد در آینده داشته باشد، بسیاری از تحقیقات به شناسایی عوامل و فرایندهایی که پدیده خودناتوان سازی را به دنبال دارد و همچنین پیامدهای ناشی از آن، همت گمارده‌اند. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که آموزش مهارت حل مساله می‌تواند بر انگیزه تحصیلی افراد تأثیرگذار باشد و با کاهش خودناتوان سازی می‌تواند موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را بالا ببرد. مطالعات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که در آموزش به شیوه حل مساله مشارکت داشتند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی آموزش دیده‌اند، علاوه بر یادگیری عمیق، مهارت‌هایی نظیر ارتباط بین فردی، تفکر نقاد، تصمیم‌گیری، استدلال، استفاده از منابع اطلاعاتی متعدد، کارگروهی، همکاری، احترام به اعضای گروه، کنجکاوی و صبور بودن را کسب می‌نمایند که بر عملکرد تحصیلی و شغلی آن‌ها در آینده تأثیر به‌سزایی خواهد داشت (دیستلر، ۲۰۰۷؛ اوزتورک و همکاران، ۲۰۰۸).

مطالعات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که در آموزش به شیوه حل مساله مشارکت داشتند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی آموزش دیده‌اند، علاوه بر یادگیری عمیق، مهارت‌هایی نظیر ارتباط بین فردی، تفکر نقاد، تصمیم‌گیری، استدلال، استفاده از منابع اطلاعاتی متعدد، کارگروهی، همکاری، احترام به اعضای گروه، کنجکاوی و صبور بودن را کسب می‌نمایند که بر عملکرد تحصیلی و شغلی آن‌ها در آینده تأثیر به‌سزایی خواهد داشت (دیستلر، ۲۰۰۷؛ اوزتورک و همکاران، ۲۰۰۸).

بنابراین با توجه به اینکه کاربرد آموزش مهارت حل مساله در آموزش و پرورش به ارتقای سطح کیفی یادگیری دانش‌آموزان کمک کرده و دانش‌آموزان را به استقلال و خودکفایی در حل مسائل روزمره زندگی کمک می‌رساند و باعث کاهش خودناتوان سازی تحصیلی آنان می‌شود.

در تبیین فرضیه فرعی اول چنین می‌توان گفت که خودناتوان سازی با علائم روان‌شناختی مانند تنیدگی و اضطراب نیز همراه است. عدم اطمینان به خود و توانایی‌های خود، نداشتن امید به تکرار موفقیت‌های گذشته، عزت نفس پایین، اثبات به توانایی و غیرقابل تغییر بودن آن، بهداشت روانی پایین، خلق منفی، عدم خرسندی از زندگی و رضایت کم از

زندگی، بزرگنمایی و اغراق در بیماری و درد از جمله عواقب احتمالی خودناتوان‌سازی است (حسینی، سلیمی و عیسی زادگان، ۱۳۹۳). از طرفی آموزش مهارت حل مساله به عنوان یک روش درمانی به فرد می‌آموزد تا با استناد از یک فرایند سازگاری هوشیارانه، منطقی و هدفمند بتواند توانمندی‌های شخصی خویش را برای برخورد مؤثر با دامنه گسترده از موقعیت‌های پر فشار روانی به کار گیرد تا از مجموعه مهارت‌های شناختی مؤثر خود برای کنار آمدن با موقعیت‌های مختلف مشترک مشکل‌آفرین استفاده کند؛ بنابراین با توجه به آنچه بیان گردید؛ این فرضیه را چنین می‌توان تبیین نمود که با آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی می‌توان بر خلق منفی دانش‌آموزان تأثیر گذاشت.

در تبیین فرضیه فرعی دوم می‌توان گفت که برای افراد خودناتوان‌ساز تلاش مانند تیغ دو لبه است. هرچند تلاش می‌تواند به موفقیت منجر شود ولی نتایج همچنین می‌تواند خود ارزشی فرد را به طور منفی تحت تأثیر قرار دهد، چون وقتی افراد زیاد تلاش می‌کنند ولی شکست می‌خورند، امکان دارد شکستشان را به عدم توانایی نسبت دهند (کاوینگتون و املیچ، ۱۹۷۹؛ به نقل از چانگ، ۲۰۱۰).

در تبیین فرضیه فرعی سوم چنین می‌توان بیان نمود که در سال‌های اخیر پژوهش پیرامون خودناتوان‌سازی به حوزه آموزشگاهی نیز وارد شده است و پژوهشگران به موضوع استفاده دانش‌آموزان و دانشجویان از راهبردهای خودناتوان‌سازی در زمینه آموزشگاهی علاقه‌مند شده‌اند. به نظر می‌رسد که برخی دانش‌آموزان، آگاهانه و عمدتاً تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می‌گذرانند و یا از دیگر راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا اگر عملکرد بعدی آن‌ها ضعیف باشد، این راهبردها و شرایط و نه فقدان توانایی و ارزشمندی، به عنوان علت عملکرد ضعیف جلوه نماید. کاوینگتون (۱۹۹۲) همچنین دانش‌آموزانی را توصیف می‌کند که به فعالیت‌های بسیاری می‌پردازند تا بتوانند از آن‌ها به عنوان دلایلی برای عملکرد ضعیف که انتظار وقوع آن را دارند استفاده کنند. وی بر این باور است که افراد حاضرند یک ضعف شخصی خفیف (مانند اضطراب امتحان) را بپذیرند تا از ضعف بزرگ‌تری، یعنی فقدان شایستگی که ممکن است آشکار شود، اجتناب کنند.

به طور کلی یافته‌های این پژوهش بر تأثیرگذاری آموزش مهارت حل مساله با رویکرد قصه‌گویی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند و از نظر کاربردی بسیار حائز اهمیت هستند، زیرا ابزار جدید و مؤثری را در حوزه روان درمانگری و تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان معرفی می‌کنند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که از روش آموزش حل مساله با رویکرد قصه‌گویی به عنوان یک فن درمانی و آموزشی خصوصاً در مدارس بیشتر استفاده شود. برای مثال می‌توان با استفاده از قصه به آموزش دروس مختلف و نیز مهارت‌هایی مانند مهارت حل مساله، آموزش تفکر انتقادی، مهارت‌های کنترل خشم و استرس پرداخت. به دبیران و معلمان پیشنهاد می‌شود که دانش‌آموزان مسئولیت بدهند و از آن‌ها بخواهند در مورد موضوعات درسی نظر بدهند؛ چنین فعالیت‌هایی باعث می‌شود که دانش‌آموزان پرتلاش و متکی‌به‌خود شوند و دست از عذرتراشی و مسامحه‌کاری دست بردارند و برای اعمال رفتار و پیامدهای ناشی از آن قبول مسئولیت کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که نظام آموزشی با انجام روش‌های تربیتی مناسب و غنی کردن محیط آموزشی و نحوه تعامل و مدیریت معلم در کلاس‌های درس، خودناتوان‌سازی تحصیلی را در دانش‌آموزان کاهش دهد. این پژوهش با

محدودیت‌هایی روبرو بود از جمله اینکه ابزار پژوهشی، پرسشنامه بود، با توجه به اینکه پرسشنامه‌ها جنبه خود گزارش دهی دارند، در نتیجه این احتمال وجود دارد که در پاسخ دانش‌آموزان سوگیری وجود داشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای جمع‌آوری اطلاعات از روش مصاحبه نیز استفاده گردد تا بتوان با اطمینان بیشتری نتایج را تعمیم داد. همچنین به دلیل اینکه داده‌های پژوهش از یک جامعه کوچک گرفته شده، ممکن است نتایج تحت تأثیر محیط خاص آن قرار بگیرد و در نتیجه یافته‌های تحقیق به آسانی به دیگر بخش‌ها قابل تعمیم نباشد، بنابراین در تعمیم نتایج به دست آمده باید جانب احتیاط صورت گیرد.

### منابع

- بیات، فرشته؛ رضایی، علی محمد و بهنام، بهناز. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی بازی‌درمانی و قصه‌گویی بر بهبود نشانگان اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی دانش‌آموزان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۲ (۸)، ۶۸-۵۹.
- پرویزی، فاطمه. (۱۳۹۲). رابطه هوش معنوی و هویت با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه ۳ شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد مرودشت.
- جاویدان، شهربانو. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر خود متمایز سازی و احساس خودکارآمدی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.
- حیدری، محمود، خداپناهی، محمدکریم و دهقانی، محسن، (۱۳۸۸)، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی، *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷ (۲)، ۳۶-۲۱.
- خدابخشی کولایی، آناهیتا؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا و زیدی دوست، فاطمه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مساله مقابله با زورگویی از طریق قصه‌گویی بر کاهش قربانی شدن در دانش‌آموزان پسر ۷ تا ۹ ساله. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۴۲، ۲۶-۷.
- خوشکام، زهرا؛ ملک‌پور، مختار و مولوی، حسین. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش حل مساله گروهی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با آسیب بینایی. *فصلنامه کودکان/استثنایی*، ۸ (۲)، ۱۵۶-۱۴۱.
- زاییس، جک. (۱۹۹۵). *هنر قصه‌گویی خلاق*. ترجمه: مینو پرنیانی، (۱۳۸۹). تهران: رشد.
- زراعت‌کار، هانیه؛ مرادی، علیرضا (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های حل مساله به روش داستان‌گویی بر سطوح مختلف پرخاشگری دانش‌آموزان، *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶ (۲)، ۸۰-۶۸.
- سلیمانی‌نژاد، اکبر و سودی، حورا. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق قصه‌های قرآنی بر کودکان. *روانشناسی و دین*، ۲ (۷)، ۹۷-۸۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). *تغییر رفتار و رفتاردرمانی*. تهران: دوران.
- شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ‌شبنانی، سیداسماعیل و نجاریان، بهمن. (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۳ (۱۲)، ۱۰۰-۷۷.



صالحی، جواد. (۱۳۸۱). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی و آموزش روش خود پرسشگری هدایت شده بر عملکرد حل مساله کودکان: یک رویکرد فرآیند‌گرا در سال تحصیلی ۸۱-۸۰. پایان نامه دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

فلاح یخدانی، محمدحسین؛ معظمی گودرزی، اعظم و ابویی، آزاده. (۱۳۹۶). تأثیر مهارت حل مساله مبتنی بر قصه‌گویی به شیوه بارش مغزی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه دو شهرستان یزد. نخستین همایش ملی سبک زندگی و سلامت، ۲۶ و ۲۷ بهمن ۱۳۹۶، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد، ۹-۱.

کرمی، مریم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودگردانی انگیزشی، شناختی و فراشناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج. نازی دیزجی، سجاد؛ کشتکار قلاتی، احمدرضا و پرویزی، رضا. (۱۳۸۹). استفاده از روایی گویی در آموزش معماری. *مجله فناوری آموزش*. ۵ (۲): ۱۳۴-۱۲۳.

## References

- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Carlisle, B. L. (2015). The Relationship between academic identity and self-Handicapping. *University of California*.
- Distler, J. W. (2007). Critical thinking and clinical competence: Result of the implementation of student-centered teaching strategies in an advanced practice nurse curriculum. *Cognitive Therapy Research*. 7(1), 9-53.
- Gonçalves LL, Voos MC, de Almeida MHM, Caromano FA. (2017). Massage and storytelling reduce aggression and improve academic performance in children attending elementary school. *Occupational Therapy International*. Volume 2017, 1-7.
- Kleinke, C. L. (1998). Coping with life challenges (2nd ed). *Pacific Grove, CA: Brooks / Cole*.
- Margalit M. (2010). *Lonely children and adolescents: self-perceptions, social exclusion, and hope*. New York, NY: Springer New York.
- Ozturk, C., Muslu, G. K., & Dicle, A. (2008). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking disposition. *Cognitive Therapy Research*. 28(5), 32-75.
- Pezeshkian, N. (1996). Oriental stories as tools in psychotherapy. *New Delhi: Sterling Publisher's Pvt. Ltd*.
- Yildirim, F. B. Demir, A. (2020). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Journal Indexing & Metrics*. 2020, 123(3), 825-843.