

The Effect of Attributional Retraining Program on Learned Helplessness and Achievement Motivation in Students with Low Academic Achievement in Middle School

Kamyar Azemi: Ph.D. student of education psychology, faculty of psychology and educational science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. k-azimi@stu.scu.ac.ir

Yaser Garavand*: Ph.D. student of education psychology, faculty of psychology and educational science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. yaser_garavand@stu.scu.ac.ir

Mehdi Arabzadeh: Ph.D of educational psychology, assistant professor, department of educational psychology, faculty of educational psychology and educational science, Kharazmi University, Tehran, Iran. mehdiarabzadeh@khu.ac.ir

Abstract

Introduction: When learned helplessness formed in the person, the path to any motivation and effort ends, and in that person's mind any movement results in failures. The present research was aimed at the effectiveness of the attributional retraining program on the learned helplessness and achievement motivation of students with low academic achievement.

Methods: In this quasi-experimental study, a post-test design with a control group was used. Thirty-two boy middle school students with low academic achievement from Karaj were selected by multi-stage cluster sampling method and randomly assigned in two treatment and control groups for each sixteen people. The treatment group participated in nine sessions of sixty minutes for five weeks and two times a week in the attributional retraining program. After the intervention, the two groups completed the learned helplessness and achievement motivation questionnaires and their data were compared through multivariate analysis of variance(MANOVA).

Results: The results of multivariate analysis of covariance showed that compared to the control group, the treatment group showed a significant decrease in learned helplessness and a significant improvement in achievement motivation.

Conclusions: The results of this study suggest that training an attributional retraining program can reduce the learned helplessness of students with low academic achievement and improve their achievement motivation.

Keywords

Attributional Retraining

Learned Helplessness

Achievement Motivation

Low Academic Achievement

*Corresponding Author
Study Type: Original
Received: 17 Sep 2019
Accepted: 08 Mar 2021

Please cite this article as follows:

Azemi K, Garavand Y, and Arabzadeh M. The effect of attributional retraining program on learned helplessness and achievement motivation in students with low academic achievement in middle school. *Quarterly journal of social work*. 2019; 9 (4); 21-32

تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین دوره متوسطه اول

کامیار عظیمی: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
k-azimi@stu.scu.ac.ir

یاسر گراوند*: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
yaser_garavand@stu.scu.ac.ir

مهدی عرب زاده: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
mehdiarabzadeh@khu.ac.ir

واژگان کلیدی

بازآموزی اسنادی

استیصال اکتسابی

انگیزش پیشرفت

پیشرفت تحصیلی پایین

چکیده

مقدمه: وقتی در شخصی استیصال اکتسابی شکل می‌گیرد، راه هرگونه انگیزش و تلاش را سد کرده و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند. این مطالعه با هدف تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام شد.

روش: در این مطالعه شبه‌آزمایشی از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. سی و دو دانش‌آموز دارای پیشرفت تحصیلی پایین پسر دوره متوسطه اول شهر کرج با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه در هر گروه شانزده نفر گمارده شدند. گروه آزمایش نه جلسه شصت دقیقه‌ای به مدت پنج هفته و هفته‌ای دو بار برنامه بازآموزی اسنادی دریافت کردند. بعد از مداخله، دو گروه پرسشنامه‌های استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت را تکمیل نمودند و داده‌ها از طریق تحلیل واریانس چندمتغیری مورد مقایسه قرار گرفت.

نتایج: یافته‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که در مقایسه با گروه گواه، گروه آزمایش کاهش چشمگیری در استیصال اکتسابی و نیز بهبود قابل توجهی در انگیزش پیشرفت مشاهده شد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج حاکی از آن است که آموزش برنامه بازآموزی اسنادی می‌تواند استیصال اکتسابی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین را کاهش داده و انگیزش پیشرفت آن‌ها را بهبود بخشد.

* نویسنده مسئول

نوع مطالعه: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸

کامیار عظیمی، یاسر گراوند و مهدی عرب زاده. تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین دوره متوسطه اول. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۱۳۹۹؛ ۹ (۴): ۲۱-۳۲

نحوه استناد به مقاله:

مقدمه

مهمترین نشانگر بازده آموزش، سواد تحصیلی و برجسته‌ترین هدف یک نظام آموزشی، افزایش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. به طوری که موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام تا چه حد توانسته به عملکرد مورد انتظار دست یابد. [۱] پیشرفت تحصیلی به عنوان تسلط تحصیلی در مهارت‌های ضروری و دانش محتوایی تعریف می‌شود. با این حال، یکی از مشکلات شایع نظام آموزشی در بسیاری از کشورهای جهان، پیشرفت تحصیلی پایین است که زیان‌های علمی، فرهنگی و اجتماعی چشمگیری را متوجه دولت و خانواده‌ها می‌کند. [۲] سالانه تعداد زیادی از دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین تمایل به کسب نمرات پایین در سراسر دوران تحصیل خود داشته و نرخ ترک تحصیل بیشتری را تجربه می‌کنند که این موضوع سبب به هدر رفتن میزان قابل توجهی از منابع انسانی و اقتصادی جامعه می‌شود. اگرچه تلاش‌هایی از قبیل تشکیل کلاس‌های جبرانی، تقویتی و تغییر در محتوای کتب درسی انجام گرفته است؛ اما این مساله یکی از نگرانی‌های غالب و اصلی جامعه آموزشی می‌باشد. [۳]

در واقع، مستقل از نوع یا ماهیت شکست تجربه شده در پیشرفت تحصیلی، شکست یک رویداد منفی است که می‌تواند بسته به اینکه چگونه این تجربه تفسیر و تبیین شود، بر انگیزاننده یا تضعیف کننده باشد. [۴] پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان ممکن است تحت تحصیل عوامل مختلفی از قبیل افسردگی، عزت نفس پایین، عدم برنامه‌ریزی جهت مطالعه، فقدان مشاوره تحصیلی و حضور نداشتن در کلاس درس قرار گیرد. [۵] با وجود این، دانش‌آموزان در نحوه برخورد با موفقیت یا شکست تحصیلی متفاوت هستند؛ بدین صورت که باورهای آن‌ها در مورد علت پیشرفتشان، تشکیل دهنده انگیزش، هیجان و رفتار یادگیری بعدی آن‌ها به شمار می‌رود. برخی دانش‌آموزان به سختی تلاش می‌کنند تا به نتیجه مطلوب برسند؛ در حالی که بعضی دیگر زمانی که نمره پاینتی به دست می‌آورند، احساس ناامیدی می‌کنند. [۶] با توجه به این موضوع و مطابق با نظریه اسناد، اگر دانش‌آموزی نمره پایینی را کسب کند و پیشرفت تحصیلی پایین خود را به عدم توانایی نسبت دهد، احتمال دارد در معرض خطر ابتلا به نقص عاطفی، انگیزشی و شناختی به نام استیصال اکتسابی باشد. [۷ و ۸]

استیصال اکتسابی به ناتوانی تصور شده جهت غلبه بر شکست [۹] یا به این باور که نتایج عملکرد فرد مستقل از فعالیت‌های او است و هیچ کنترلی بر پیشرفت تحصیلی خود ندارد [۱۰] اطلاق می‌شود. استیصال اکتسابی با افزایش عاطفه منفی، کناره‌گیری از فعالیت‌ها، بیماری‌های جسمی، نارضایتی از زندگی، احساس ناامیدی، افسردگی و خودکشی ارتباط معنی‌داری دارد و تأثیرات منفی آن بر ابعاد بهزیستی، جسمانی، روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش‌های متعددی مشخص شده است. [۱۱] به طور خاص، وقتی در دانش‌آموزی استیصال اکتسابی شکل می‌گیرد راه هرگونه تلاش و کوشش را سد کرده و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند و هر وقت که چنین اسنادهایی تشدید شوند، منجر به پیشرفت تحصیلی پایین در دانش‌آموزان می‌شود. [۱۲] راجماواتی، پورواتو و آوالیا اظهار داشتند که استیصال اکتسابی به تدریج از طریق رویدادهای گوناگون تجربه شده توسط افراد گسترش می‌یابد. [۱۳] در حقیقت، فرضیه استیصال اکتسابی در فرمول‌بندی تازه‌ای بیان می‌کند که استیصال اکتسابی به یک علت تفسیر شده توسط افراد نسبت داده می‌شود که این علت می‌تواند درونی یا بیرونی، پایدار یا ناپایدار و کلی یا خاص باشد. [۱۴] بنابراین، استیصال اکتسابی ممکن است از راه نوع افکار منفی، اسناد نادرست، نگرش‌های ناسازگارانه و راهبردهای یادگیری ناکارآمدی که در ذهن دانش‌آموزان می‌پروراند، تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها در آینده داشته باشد. [۱۵] به عنوان مثال، دانش‌آموزان با استیصال اکتسابی، احساس انگیزش و اعتماد به نفس پاینتی دارند، کمتر به رفتارهای یادگیری مثبت از قبیل صرف وقت بیشتر و داشتن پشتکار در پاسخگویی به سوالات دشوار می‌پردازند و اغلب سعی خود را بر پرداختن به فعالیت‌هایی مانند اجتناب از انجام تکالیف کلاسی یا درسی متمرکز می‌کنند. [۱۶]

افزون بر این، در مدل انگیزش پیشرفت وینر مشخص شده است پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان سرانجام با انگیزش پیشرفت آن‌ها تعیین می‌شود؛ به طوری که فقدان انگیزش پیشرفت عامل موثری در کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. [۱۷] دانش‌آموزان در طی دوران تحصیلی خود باید ساعات کاری زیادی را صرف مطالعه برای امتحان، نوشتن تکالیف، انجام آزمایش‌ها و پروژه‌های علمی کنند. به علاوه، دانش‌آموزان باید پس از دریافت نمرات پایین، از موانع بالقوه تحصیلی مانند خستگی، اضطراب در مورد عملکرد آینده یا ناامیدی عمیق عبور کنند. بدون احساس

نیرومند انگیزش پیشرفت، غلبه بر این شرایط غیرممکن است. [۱۸] بدینسان، دانش‌آموزانی که کمبود انگیزش پیشرفت را تجربه می‌کنند، کاهش چشمگیری در پیشرفت تحصیلی خود نشان می‌دهند. به سخی دیگر، دانش‌آموزان بدون انگیزش پیشرفت که موفقیت در مدرسه را تجربه نمی‌کنند، اغلب دلسرد می‌شوند و ممکن است ضمن سرزنش خود، از مدرسه کناره‌گیری کنند که این امر می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی پایین در آن‌ها شود. [۱۹ و ۲۰] یک مطالعه پژوهشی انجام شده توسط وورال، نشان داد انگیزش پیشرفت و متعاقب آن پیشرفت تحصیلی در طول سال‌های تحصیلی دوره راهنمایی کاهش می‌یابد. این موضوع از اهمیت بیشماری برخوردار است؛ چراکه در این دوره تحصیلی دانش‌آموزان احساسات و برداشتهای خود از آموزش و یادگیری را شکل می‌دهند. [۲۱] با توجه به این موضوع، از آنجایی که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در خط مقدم اهداف آموزشی مدارس قرار دارد؛ برای معلمان، روانشناسان و مشاوران مدرسه مهم و ضروری است که با به‌کارگیری مداخلات انگیزشی مبتنی بر نظریه مناسب جهت اصلاح استیصال اکتسابی و بهبود انگیزش پیشرفت، سعی در بهبود پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان داشته باشند. [۲۲، ۲۳ و ۲۴]

یک رویکرد مداخله‌ای موثر، برنامه بازآموزی اسنادی است. [۲۵] بازآموزی اسنادی، یک مداخله درمانی است که بر اساس اصول نظریه اسناد انگیزش پیشرفت وینر به‌منظور ترغیب افراد به استفاده از اسناد بیرونی، ناپایدار و خاص در خصوص پیشرفت تحصیلی پایین یا ادراک ناسازگار آن‌ها (مانند، به‌اندازه کافی مطالعه نکردم) نسبت به اسناد درونی، پایدار و کلی (نظیر، باهوش نیستم) طراحی شده است. [۲۴ و ۲۳] هدف و منطلق اصلی بازآموزی اسنادی، فراهم کردن دانش واقع‌گرایانه از توانایی‌های دانش‌آموزان برای آن‌ها است؛ به‌طوری که به‌صورت هدفمند با اسنادهای ناسازگارانه مقابله کنند. [۲۵ و ۲۶]

مطالعات مداخله‌ای در حال رشدی مزایای بازآموزی اسنادی بر بهبود نتایج شناختی، عاطفی و تحصیلی از قبیل استیصال اکتسابی [۲۷] و انگیزش پیشرفت پایین [۲۸، ۲۹ و ۳۰] را مشخص ساخته‌اند. یافته‌های پژوهش احمدی، غباری بناب و آذرنبیاد حاکی از آن است که برنامه بازآموزی اسنادی موجب افزایش انگیزش پیشرفت و سبک‌های اسنادی خوش‌بینانه و نیز سبب کاهش معنی‌دار سبک‌های اسنادی بدبینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود. [۳۱] در همین راستا، نتایج حاصل از مطالعه رضانی، شهنی بیلاق، مکتبی و بهروزی نشان دادند، بازآموزی اسنادی منجر به کاهش معنی‌دار استیصال اکتسابی در دانش‌آموزان ابتدایی گردیده است. [۳۲] همچنین، در مطالعه یحیایی، پور محمدرضایی تجربی، ساجدی و بیگلریان، یافته‌ها بیانگر آن بود که بازآموزی اسنادی موجب کاهش نشانه‌های افسردگی و افزایش انگیزش در دانش‌آموزان با ناتوانایی یادگیری شده

است. [۳۳] به‌طور مشابه، در پژوهش سوکاری و اسد با هدف بررسی تاثیر بازآموزی اسنادی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، نتایج حاکی از تاثیر مثبت بازآموزی اسنادی بر پیشرفت تحصیلی در ریاضی و شیوه‌های اسنادی دانش‌آموزان بود. افزون بر این، در اتخاذ اسناد سازگارانه، دانش‌آموزان گروه آزمایش قادر بودند موفقیتشان را به‌عنوان نتیجه‌ای از تلاش و توانایشان ببینند و نه پیامد شانس و دشواری تکلیف. [۳۴] به‌علاوه، هام، پری، کلیفن، چیرفیلد و بوزی فراتحلیلی با هدف واریسی تاثیر بازآموزی اسنادی بر انگیزش پیشرفت انجام دادند. آن‌ها دریافتند افرادی که برنامه بازآموزی اسنادی را دریافت کرده بودند، افزایش معنی‌دار و چشمگیری بعد از مقطع ابتدایی در انگیزش پیشرفت از خود نشان دادند. [۳۵] همچنین، هام و همکاران در یک کارآزمایی تصادفی کنترل شده دریافتند شرکت‌کنندگان گروه آزمایش که برنامه بازآموزی اسنادی دریافت کرده بودند، انگیزش پیشرفت بهتری در مقایسه با افراد گروه گواه داشتند. [۳۶] به‌طور کلی، برنامه بازآموزی اسنادی ضمن شناسایی و تغییر اسناد علی مربوط به شکست تحصیلی دانش‌آموزان، می‌تواند راهبرد موثری برای بهبود استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایینی باشد که تجارب و احساسات ناخوشایندی نسبت به عملکرد تحصیلی خود دارند. اگر این تجارب و احساسات ناخوشایند اصلاح نشوند، احتمال دارد آثار مخرب آن‌ها به دوره‌های بعدی تحصیلی و زندگی منتقل شوند.

با رواداشت به یافته‌های مذکور و با در نظر گرفتن شواهد تحقیقاتی حاکی از اهمیت بازآموزی اسنادی و نیز توجه روزافزون به پیشرفت تحصیلی، واکاوی تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان نوجوانان

از مطالعات پیشین به خاطر اتکای آن‌ها بر پژوهش‌های آزمایشی و به دور از محیط‌های واقعی یادگیری مورد انتقاد قرار گرفته‌اند. [۳۹] بر این اساس، محققان به دنبال پژوهشی به‌منظور تمرکز بر درک چگونگی تاثیرگذاری مداخلاتی مانند بازآموزی اسنادی هستند که می‌تواند در محیط‌های آموزشی توسط متخصصان آموزشی قابل اجرا باشد. [۲۴] بنابراین، برای برطرف کردن شکاف‌های پژوهشی یاد شده، این مطالعه با هدف بررسی تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول با پیشرفت تحصیلی پایین شهرستان کرج انجام گرفت.

ایرانی دارای پیشرفت تحصیلی پایین تاکنون ناشناخته باقی مانده است. به‌طور خاص، با مروری بر پژوهش‌هایی که در خصوص بازآموزی اسنادی در ایران صورت گرفته، مشخص شده است که بیشتر آن‌ها در زمینه‌هایی چون افسردگی، سلامت روان، اختلال یادگیری، اضطراب، اختلالات زناشویی، اعتیاد و با جمعیت کودکان ابتدایی، دبیرستانی و بزرگسال انجام شده‌اند. [۱۶، ۳۳، ۳۷ و ۳۸] همچنین، بسیاری

روش

نمودار (۱) نمودار Consort در پژوهش



این پژوهش از نظر روش شبه‌آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه‌آماري مطالعه حاضر را تمامی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین پسر دوره متوسطه اول ناحیه چهار شهر کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس پسرانه دوره متوسطه اول پسرانه ناحیه چهار شهر کرج، هشت مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس، از هر مدرسه یک کلاس به‌طور تصادفی برگزیده شد. در نهایت، تمامی دانش‌آموزان حاضر در هر کلاس که میانگین نمرات سه درس ریاضی، علوم تجربی و زبان انگلیسی مندرج در کارنامه‌های آن‌ها کمتر از نمره

پانزده بود، به‌عنوان دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انتخاب و مورد مداخله و ارزیابی قرار گرفتند. در مجموع، سی و دو دانش‌آموز از هشت کلاس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه شانزده نفر در هر گروه گمارده شدند. نحوه انتخاب نمونه و جای‌دهی آن‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه در نمودار کانسورت نشان داده شده است.

ملاک‌های ورود و خروج

ملاک‌های ورود: رده سنی سیزده تا هفده سال، کسب نمره میانگین کلی کمتر از پانزده در سه درس ریاضی، علوم تجربی و زبان انگلیسی مندرج در کارنامه. رضایت آگاهانه، عدم اختلالات رشدی یا نقایص حسی و عصب شناختی بر اساس پرونده‌های مشاوره‌ای موجود در مدرسه، مصرف نکردن دارو در زمان مداخله و دخیل نبودن در مداخلات شناختی دیگر به‌طور همزمان. **ملاک‌های خروج:** رضایت نداشتن مشارکت‌کننده برای شرکت در پژوهش. غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی. **ملاحظات اخلاقی:** موازین اخلاقی که در این پژوهش مدنظر قرار گرفتند شامل کسب رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش. استفاده از داده‌های حاصل از اجرای پژوهش فقط در راستای اهداف پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات، اجازه ترک جلسات و پایان دادن به همکاری در هر زمان و نیز حین مداخله بودند. همچنین، با هدف تامین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پس‌آزمون، محتوای برنامه آموزشی اسنادی نیز در سه جلسه فشرده برای دانش‌آموزان گروه گواه آموزش داده شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس استیصال اکتسابی: در این پژوهش به‌منظور سنجش استیصال اکتسابی دانش‌آموزان از مقیاس استیصال اکتسابی کوینلس و مک درموت-نلسون استفاده شد. این مقیاس یک ابزار بیست گویه‌ای است که پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در طیف لیکرت چهار گزینه‌ای از یک یا کاملاً مخالف تا چهار یا کاملاً موافق نمره‌گذاری می‌شوند. نمره‌ای نشان‌دهنده استیصال اکتسابی است که دو انحراف معیار بالاتر از میانگین جامعه باشد. [۴۰] طراحان این مقیاس، روایی آن را به روش

پیشرفت از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس استفاده شد که شامل بیست و نه عبارت ناتمام چهار گزینه‌ای است. [۴۲] نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که به هر عبارت بر اساس انگیزش پیشرفت از زیاد به کم و یا از کم به زیاد، نمره‌های چهار تا یک یا یک تا چهار تعلق می‌گیرد؛ به طوری که نمره‌های بالا نشان‌دهنده وجود انگیزش پیشرفت بالا و نمره‌های پایین حاکی از انگیزش پیشرفت پایین در فرد است. دامنه نمرات این پرسشنامه از بیست و نه تا یکصد و شانزده متغیر است. لازم به ذکر است که ماده‌های دو، سه، پنج، شش، هفت، هشت، یازده، دوازده، سیزده، هفده، هجده، نوزده، بیست و یک، بیست و دو، بیست و چهار، بیست و پنج و بیست و شش به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. هرمنس [۴۲] روایی و پایایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کرد. همچنین، نتایج پژوهش نوحی، حسینی، رخساری زاده، صبوری و علیشیری حاکی از مطلوب بودن ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه به‌ویژه روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عامل تاییدی بود. [۴۳] افزون بر این، نوحی و همکاران [۴۳] پایایی پرسشنامه را با به‌کارگیری روش آلفای کرونباخ برابر ضریب هشتاد و چهار صدم به‌دست آوردند. در مطالعه حاضر جهت بررسی روایی این پرسشنامه، تحلیل عامل تاییدی به روش برآورد بیشینه احتمال اجرا شد. نتایج بیانگر آن بود که پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار است. افزون بر این، برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ضریب آلفای ماده‌ها برابر با هفتاد و هشت بود.

کارنامه تحصیلی دانش‌آموزان: با مراجعه به کارنامه تحصیلی دانش‌آموزان، میانگین نمره معدل کلی در سه درس ریاضی، علوم تجربی و زبان انگلیسی به‌عنوان معیاری برای اندازه‌گیری

تحلیل عامل اکتشافی و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ، هشتاد و شش صدم گزارش کرده‌اند. [۴۰] در پژوهش عظیمی، حسن‌آبادی و عرب‌زاده، روایی مقیاس به روش تحلیل عامل تاییدی مناسب و پایایی آن به شیوه آلفای کرونباخ نود و دو صدم بود. [۴۱] به‌منظور احراز روایی مقیاس در این پژوهش، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که نتایج حکایت از برازندگی مناسب مقیاس با داده‌ها داشت. همچنین، پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با هشتاد و نه صدم به‌دست آمد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس: برای ارزیابی انگیزش

جدول (۱) شرح جلسات برنامه بازآموزی اسنادی بر اساس هاینز و همکاران [۴۰]

جلسه // هدف // محتوا // زمان: هر جلسه شصت دقیقه

۱ // ارزیابی تشخیصی و غربالگری برای تعیین دانش‌آموزان مورد هدف // تکمیل پرسشنامه جمعیت شناختی، بررسی کارنامه دانش‌آموزان.

۲ // آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزشی // مرور کوتاه زیربنای نظری برنامه بازآموزی اسنادی.

۳ // آشنا ساختن شرکت‌کنندگان با مدل اسناد و ارتباطش با عملکرد و نگرش‌ها // تعریف مفهوم اسناد، ارائه چندین سناریو مشتمل بر یک رویداد ناراحت‌کننده، نتایج روایتی با این رویدادها و باورهای زیربنایی این نتایج.

۴ // فعال‌سازی جستجوی علی و شناسایی خطاهای شناختی و باورهای معیوب // آموزش دانش‌آموزان به ارزیابی میزان موفقیت ادراک شده آن‌ها در اولین امتحان کلاسی از مقطع ابتدایی تا دوره تحصیلی تحصیلی حال حاضرشان راهنمایی، ارائه و تعریف خطاهای شناختی مانند، تفکر همه یا هیچ، تعمیم مبالغه‌آمیز، بی‌توجهی به جنبه‌های مثبت، نتیجه‌گیری شتاب‌زده و فاجعه‌پنداری؛ پدیدآورنده افکار منفی و اسنادهای نادرست.

۵ // تغییر و اصلاح خطاهای شناختی، افکار ناکارآمد و اسنادهای نادرست // درخواست از دانش‌آموزان جهت پاسخگویی به چهار سوال: ۱. چه شواهدی برای درست انگاشتن یا تکذیب افکارتان دارید؟ ۲. آیا تفسیرهای جایگزینی برای آن‌ها می‌توان در نظر گرفت؟ ۳. آیا خود شما سازنده این افکار و خطاهای شناختی هستید؟ ۴. چه کارهایی می‌توان برای مقابله با آن‌ها انجام داد؟ آموزش راهکارهای سالم اندیشی برای مجادله با افکار منفی و اسناد ناسازگار به کمک گردآوری شواهد، مطرح کردن تفسیرهای جایگزین، تعریف کردن واژه‌ها.

۶ // دستیابی به باورهای عمیقتر و اسنادهای درست از طریق تثبیت بازآموزی اسنادی // به نمایش درآوردن فیلم‌های ویدیویی جهت القا اسنادهای سازگار و نیز تحلیل و ارزیابی اسنادهای ناسازگار. آموزش و تاکید بر دو فرایند تثبیت: ۱. بحث گروهی: سازمان‌دهی دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک و ترغیب به گفتگو درباره اسنادهایشان در مورد تجارب تحصیلی اخیر خود. ۲. ارائه بروشور بازآموزی اسنادی: یادآوری داشتن اسنادهای سازگار در خصوص پیشرفت تحصیلی به هنگام اوقات درس خواندن.

۷ // تمرکز بر یکپارچگی، نگهداری و جلوگیری از بازگشت اسنادهای ناسازگار // آموزش و اجرای دو فرایند تحکیم تکالیف نوشتاری: تشویق به پردازش عمیقتر محتوای اسنادی از طریق بسط دادن؛ و آزمون توانایی: تجربه یک شکست بلافاصله بعد از آموزش برنامه بازآموزی اسنادی جهت تمرین استفاده از اسنادهای بیرونی، ناپایدار و خاص در توضیح آن شکست.

۸ // یکپارچگی راهبردها، برنامه‌ریزی عملی و بازبینی اهداف و تغییرات شخصی // مرور تکنیک‌های سالم اندیشی. گفتگو در مورد نسبت دادن شکست‌های تحصیلی به اسنادهای سازگار مانند، تلاش کم و روش مطالعه نادرست.

۹ // ارزیابی مجدد اسنادها // تکمیل مقیاس استیصال اکتسابی و پرسشنامه انگیزش پیشرفت.

از دریافت کنندگان گروه آزمایش بازآموزی اسنادی خواسته می‌شود تا میزان دلایل مشخص شده در عملکرد تحصیلی ضعیف را تعیین کنند. مانند، صرف نکردن زمان کافی برای مطالعه، حواس پرتی اجتماعی و فشار شغلی یا مالی. در مرحله دوم-القا اسناد، به گروه آزمایش آموزش‌هایی داده می‌شود که آن‌ها را ترغیب می‌نمایند عملکرد ضعیف را به اسناد درونی، ناپایدار و قابل کنترل نظیر، تلاش کم و راهبردهای مطالعه ناکارآمد، نسبت دهند که می‌توانند تسهیل کننده موفقیت آینده تحصیلی آنان باشد. در طی مرحله سوم-تثبیت اسناد، شرکت‌کنندگان تشویق می‌شوند تا با درگیر شدن در انجام یک فعالیت نوشتاری شناختی، اطلاعات برنامه بازآموزی اسنادی را به صورت عمیق پردازش کنند. این فعالیت دانش آموزان را بر آن می‌دارد نکات اصلی آموزش‌ها را خلاصه کنند و توضیح دهند که چگونه این نکات را برای زندگی خود به کارگیرند. برنامه بازآموزی اسنادی به گونه‌ای تدوین شده است که برای دانش آموزان دوره متوسطه اول جذاب بوده و ضمن آموزش مفاهیم مورد نظر، برای آن‌ها کسل کننده نباشد. شایان توجه است که جلسه اول و آخر به ترتیب، به اجرای ارزیابی‌های غربالگری و پس از آن اختصاص داشت. شرح کوتاهی از جلسات در جدول شماره یک آمده است. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی و آمار استنباطی روایی، پایایی و تحلیل واریانس چندمتغیر با روش‌های SPSS22 و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

پیشرفت تحصیلی پایین استفاده شد. پس از جایگزینی تصادفی شرکت کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه، دانش‌آموزان گروه آزمایش تحت آموزش برنامه بازآموزی اسنادی قرار گرفتند. در حالی که به گروه گواه آموزش‌های معمول کلاسی داده شد. در پایان مداخله، دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و گواه ابزارهای پس‌آزمون را تکمیل کردند. برنامه بازآموزی اسنادی برای گروه آزمایش توسط دستیاران پژوهشی آموزش دیده و طی نه جلسه هر هفته دو جلسه شصت دقیقه‌ای با دستور جلسات معین و از پیش تعیین شده اجرا شد. پس از اتمام جلسات آموزشی، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. برنامه بازآموزی اسنادی بر اساس پیشرفت‌های مهم نظری و یافته‌های ادبیات پژوهشی، توسط هاینز، پری، استاینسکی و دنیلز طراحی و تدوین شده است. [۴۴] برنامه بازآموزی اسنادی متشکل از سه مرحله است که در جلسات شصت دقیقه‌ای اجرا می‌شود. در مرحله اول-فعال‌سازی جستجوی علی،



همان‌طور که در جدول شماره دو مشاهده می‌شود، از مجموع سی و دو شرکت کننده در مطالعه حاضر، چهل ممیز شصت و دو صدم درصد معادل سیزده نفر در پایه سوم، سی و چهار ممیز سی و هشت صدم معادل یازده نفر در پایه دوم و بیست و پنج درصد یا هشت نفر در پایه اول متوسطه دوره اول یا راهنمایی مشغول به تحصیل بودند. همچنین، بالاترین فراوانی وضعیت تحصیلی پدر و مادر را به ترتیب سطوح لیسانس نه نفر، بیست و هشت ممیز دوازده صدم درصد و دیپلم یازده نفر، سی و چهار ممیز سی و هفت صدم درصد به خود اختصاص دادند. افزون بر این، برای شغل پدر و مادر، شغل آزاد دوازده نفر، هفتاد و پنج ممیز پنج دهم درصد و خانه‌داری هفده نفر، پنجاه و سه ممیز سیزده صدم درصد به ترتیب دارای بیشترین فراوانی بودند. به علاوه، هفتاد و هشت ممیز سیزده صدم درصد یا بیست و پنج نفر از والدین زندگی مشترکی با هم داشتند، نه ممیز سی و هفت صدم درصد یا سه نفر والدین از یکدیگر طلاق گرفتند و دوازده ممیز پنج دهم درصد چهار نفر والدین فوت شده بودند. در نهایت، بالاترین فراوانی درآمد خانواده از سه تا چهار میلیون شانزده نفر، پنجاه درصد بود. میانگین انحراف معیار، چولگی و کشیدگی دو گروه آزمایش و گواه در جدول شماره سه گزارش شده است. برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل واریانس چند متغیری یک‌راهه استفاده شد. استفاده از این آزمون نیازمند بررسی مفروضه‌های است که در صورت تایید آن‌ها، می‌توان این آزمون را به کار برد. از این رو، ابتدا به واریانس این مفروضه‌ها پرداخته شده است. همان‌طور که جدول شماره سه نشان می‌دهد، افزون بر میانگین و انحراف معیار، به منظور آزمون مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش، آماره‌های چولگی و کشیدگی محاسبه شد. چنانچه ملاحظه می‌شود، مقادیر چولگی و کشیدگی برای متغیرهای بررسی شده این مطالعه در دامنه منفی دو تا دو قرار دارند؛ بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع داده‌ها در هر دو گروه متقارن است. چون انحراف از نرمال بودن توزیع داده‌ها مشاهده نمی‌شود، با اطمینان می‌توان به ارزیابی ماتریس

چهل و یک صدم به لحاظ آماری معنی دار است ($P < 0/05$) و بیانگر همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته برای ادامه تحلیل است. لذا، از آنجا که ارزیابی ویژگی داده‌ها نشان داد که مفروضه‌های اصلی آماری برقرار است، تحلیل واریانس چندمتغیری انجام گرفت و نتایج این آزمون در جدول شماره چهار آمده است. با توجه به جدول شماره چهار، مقدار F مربوط به تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت در سطح پنج هزارم معنی دار است. این موضوع بیانگر آن است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از دو متغیر مورد مقایسه در مرحله پس آزمون دارای تفاوت معنی داری هستند. چون اثر چندمتغیری وجود دارد، به منظور مقایسه گروه‌ها از لحاظ تک تک نمره‌های تفاضل از تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره پنج ارائه شده است. همان‌گونه که جدول شماره پنج نشان می‌دهد، برای کنترل تورم آلفا، تعدیل بونفرونی برای سطح آلفا انجام گرفت. ارزیابی آزمون‌های F در مقابل سطح آلفای تصحیح شده نشان می‌دهد که هر دو متغیرهای استیصال اکتسابی شصت و سه ممیز هجده صدم و انگیزش پیشرفت شصت و پنج ممیز هشتاد و هشت صدم به لحاظ آماری معنی دار هستند. ($P < 0/025$) با توجه به این یافته‌ها، می‌توان چنین بیان داشت که بین گروه‌های پژوهش در این متغیرها تفاوت معنی داری وجود دارد. همچنین، مجذور اتای تفکیکی برای سبک استیصال اکتسابی شصت و هشت صدم و انگیزش پیشرفت شصت و نه صدم است. این نشان می‌دهد که شصت ممیز هشتاد و نهم درصد از واریانس نمره استیصال اکتسابی و شصت ممیز نه درصد از واریانس نمره انگیزش پیشرفت به وسیله متغیر مستقل تبیین شده است. در جدول شماره شش نتایج مقایسه‌های زوجی

جدول (۲) توزیع فراوانی دانش آموزان بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی در نمونه مورد مطالعه

متغیرهای جمعیت شناختی	فراوانی	درصد
پایه تحصیلی		
اول	۸	۲۵
دوم	۱۱	۳۴/۳۸
سوم	۱۳	۴۰/۶۲
سطح تحصیلات		
بی‌سواد	۴	۱۲/۵۰
زیر دیپلم	۳	۹/۳۸
دیپلم	۷	۲۱/۸۷
فوق دیپلم	۴	۱۲/۵۰
لیسانس	۹	۲۸/۱۲
فوق لیسانس و بالاتر	۵	۱۵/۶۳
سطح تحصیلات		
بی‌سواد	۲	۶/۲۵
زیر دیپلم	۷	۲۱/۸۸
دیپلم	۱۱	۳۴/۳۷
فوق دیپلم	۳	۹/۳۸
لیسانس	۶	۱۸/۷۵
فوق لیسانس و بالاتر	۳	۹/۳۷
شغل پدر		
بیکار	۴	۱۲/۵۰
کارمند	۹	۲۸/۱۳
شغل آزاد	۱۲	۳۷/۵۰
بازنشسته و سایر	۷	۲۱/۸۷
شغل مادر		
خانه‌دار	۱۷	۵۳/۱۳
کارمند	۴	۱۲/۵۰
شغل آزاد	۸	۲۵
بازنشسته و سایر	۳	۹/۳۷
وضعیت زناشویی والدین		
زندگی مشترک	۲۵	۷۸/۱۳
طلاق	۳	۹/۳۷
فوت	۴	۱۲/۵۰
درآمد خانواده		
پایین تا ۲	۶	۱۸/۷۵
متوسط ۳ تا ۴	۱۶	۵۰
بالاتر از ۵	۱۰	۳۱/۲۵

جدول (۳) شاخص‌های آمار توصیفی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
استیصال اکتسابی	آزمایش	۳۷/۰۰	۹/۰۰	۰/۱۴	-۱/۳۵
گواه	آزمایش	۶۱/۰۰	۴/۰۰	۰/۱۷	-۱/۲۵
انگیزش پیشرفت	آزمایش	۸۶/۰۰	۵/۰۰	۰/۰۲	-۰/۹۸
گواه	آزمایش	۶۶/۰۰	۸/۰۰	-۰/۵۲	-۰/۸۳

جدول (۴) نتایج کلی تحلیل واریانس چندمتغیری اثر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت

نوع آزمون	ارزش	F	df	df	سطح معنی داری
اثر پیلای	۰/۸۲	۶۶/۶۵	۲	۲۹	< ۰/۰۰۵
لامبدای ویلکز	۰/۱۸	۶۶/۶۵	۲	۲۹	< ۰/۰۰۵
اثر هاتلینگ	۴/۶۰	۶۶/۶۵	۲	۲۹	< ۰/۰۰۵
بزرگترین ریشه روی	۴/۶۰	۶۶/۶۵	۲	۲۹	< ۰/۰۰۵

جدول (۵) نتایج تفکیکی تحلیل واریانس بکاره مربوط به نمره تفاضل متغیرهای پژوهش در پس آزمون

شاخص‌های آماری	متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات آزادی	درجه میانی	F	سطح معنی داری	اثر
گروه	استیصال اکتسابی	۲۷۷۵/۱۳	۶۳/۱۸	۰/۰۲۵	۰/۰۲۵	۰/۶۸
انگیزش پیشرفت	۳۴۴۱/۵۳	۲۷۷۵/۱۳	۶۵/۸۸	۰/۰۲۵	۰/۶۹	

جدول (۶) نتایج مقایسه زوجی گروه‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای معیار	سطح معنی داری
استیصال اکتسابی	آزمایش	گواه	-۲۴/۰۰	۲/۰۰	۰/۰۲۵
انگیزش پیشرفت	آزمایش	گواه	۲۰/۰۰	۲/۰۰	۰/۰۲۵

کوواریانس پرداخت. برای تعیین مفروضه همسانی و برابری ماتریس کوواریانس‌های سطوح استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت در گروه‌ها از آزمون ام باکس استفاده شد. یافته‌ها بیانگر آن بود که آزمون باکس برای برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس به لحاظ آماری معنی دار نیست ($F=۳/۰۲, P>0/05$) و حاکی از آن است که ماتریس‌های کوواریانس متغیر وابسته برای سطوح متغیر مستقل برابرند. به علاوه، به منظور واریانس همگونی واریانس دو گروه در مرحله پس آزمون، از آزمون همگونی واریانس‌های لوین استفاده گردید. نشان داد که آماره F آزمون‌های جداگانه لوین جهت بررسی همگنی واریانس متغیرها در گروه‌های پژوهش برای متغیرهای استیصال اکتسابی پنج ممیز یک دهم و انگیزش پیشرفت دو ممیز شانزده صدم در سطح $P>0/05$ معنی دار نیست. این امر تایید می‌کند که واریانس این متغیرها در گروه‌ها همگن است. همچنین، جهت ارزیابی مفروضه کرویت (بررسی ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرها) از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد. نتایج نشان داد مقدار مجذور کای محاسبه شده آزمون کرویت بارتلت بیست و سه ممیز

میانگین‌های گروه‌ها گزارش شده‌اند. با توجه به جدول شش، نتایج حاکی از آن است که برای استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت بین افراد گروه آزمایش و گروه گواه، تفاوت

معنی‌داری وجود دارد. بدین صورت که در متغیر استیصال اکتسابی میانگین افراد گروه آزمایش به صورت معنی‌داری کمتر از افراد گروه گواه است و در متغیر انگیزش پیشرفت، افراد گروه آزمایش میانگین معنی‌دار بیشتری از افراد گروه گواه دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف آزمون تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام گرفت. تجزیه و تحلیل‌ها حاکی از آن بود پس از اینکه دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مورد آموزش برنامه بازآموزی اسنادی قرار گرفتند، کاهش قابل توجهی در استیصال اکتسابی و بهبود چشمگیری در انگیزش پیشرفت از خود نشان دادند. در سطح نظری یافته‌های حاضر سازگار با نظریه‌های استیصال اکتسابی [۱۴] و اسناد انگیزش پیشرفت [۱۷ و ۲۳] است. مطالعه حاضر نشان داد که آموزش برنامه بازآموزی اسنادی، استیصال اکتسابی گروه آزمایش را نسبت به گروه گواه بهبود بخشید؛ به نحوی که برنامه بازآموزی اسنادی منجر به تغییر مثبت و معنی‌دار اسناد درونی، پایدار و کلی (اسناد ناسازگار) به اسناد بیرونی، ناپایدار و خاص (اسناد سازگار) در دانش‌آموزان گروه آزمایش به هنگام مواجهه با شکست و دستیابی نداشتن به پیشرفت تحصیلی شده است. این یافته همسو با نظریه استیصال اکتسابی [۱۴] و نتایج راجحماواتی و همکاران [۱۱] و رمضانی و همکاران [۳۲] است که افراد در محیطی که با هدف تقویت تفکر سازگار درباره اعمال و نتایج طراحی شده به فراگیری می‌پردازند، استیصال اکتسابی کمتر و تجربیات یادگیری مثبت‌تری را گزارش می‌کنند.

در توضیح این یافته می‌توان بیان داشت دانش‌آموزانی که آموزش بازآموزی اسنادی را دریافت کرده بودند به این توانایی دست یافتند که افکار خودآیند خویش را مشخص سازند، برای یافتن شواهد جستجو نمایند، گزینه‌های جایگزین دیگری را بیابند و از فاجعه پنداری رویدادها پیشگیری کنند. به سخن دیگر، از آنجایی که محتوای برنامه بازآموزی اسنادی بر اسنادهایی که افراد به شکست‌های خود نسبت می‌دهند تمرکز دارد، ممکن است منطقی باشد که دانش‌آموزان دارای استیصال اکتسابی آگاه شوند به این دلیل دچار شکست شده که تلاش کافی نداشته یا از راهبردهای مطالعه ناکارآمدی استفاده کرده‌اند. بنابراین، ادراک آن‌ها از عدم تواناییشان کاهش می‌یابد (ادراک شکست کمتر) و با پیش آوردن تجربیات موفقیت‌آمیز به رشد اسناد سازگار بیشتر هدایت می‌شوند (ادراک موفقیت بیشتر)؛ به طوری که پیشرفت تحصیلی خود را با تمرکز بر اسناد درونی، ناپایدار و خاص بهبود می‌بخشند. [۳۵ و ۳۶] مطابق با راجحماواتی و همکاران [۱۱] یافته حاضر از این مفهوم حمایت می‌کند که بازآموزی اسنادی با القای اسناد تلاش به دانش‌آموزان در رابطه با اینکه پیشرفت و شکست آن‌ها به تلاش خودشان بستگی دارد، تفکرات آن‌ها را گسترش می‌دهد. با بسط دادن اسناد تلاش، دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند تا اطمینان حاصل نمایند که تلاش کلید موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها است.

برنامه بازآموزی اسنادی به صورت معنی‌داری انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار داد. به طوری که در مقایسه با گروه گواه، دانش‌آموزان گروه آزمایش پس از دریافت بازآموزی اسنادی، افزایش چشمگیری از انگیزش پیشرفت را گزارش کردند. این یافته به وضوح نشان می‌دهد که آموزش بازآموزی اسنادی موفقیت‌آمیز بوده و با نتایج گزارش شده توسط احمدی و همکاران، [۳۱] یحیایی و همکاران [۳۳] و هام و همکاران [۳۵] مطابقت دارد. این نتیجه ممکن است بیانگر این مفهوم باشد که بازآموزی اسنادی جهت اصلاح اسنادهای ناسازگار (مانند، اسناد بیرونی) برای شکست طراحی شده است و این تغییر در تفکر اسنادی باید به لحاظ نظری منجر به افزایش انگیزش پیشرفت برای دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین شود. بنابراین، القای اسناد درست بیرونی، ناپایدار و خاص با پیروی از فعال‌سازی جستجوی علی، محتوای اسنادی را ارائه می‌دهد که بر تفکر علی سازگار به جای اسناد علی ناسازگار در مورد انگیزش پیشرفت تاکید می‌کند. [۱۷ و ۲۳] بدین سان، بازآموزی اسنادی با تشویق دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین به اتخاذ اسناد سازگار (بیرونی، ناپایدار و خاص) به عنوان علل حقیقی عملکرد تحصیلی، انگیزش پیشرفت آن‌ها را افزایش می‌دهد. [۲۷ و ۲۸] همچنین، این یافته با استفاده از تکنیک رفتاری "هدف‌گزینی" که در برنامه بازآموزی اسنادی به دانش‌آموزان داده شد، قابل توضیح است. تکنیک هدف‌گزینی، انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان و متعاقب آن توجه به تکالیف، تلاش صرف شده روی فعالیت‌ها را با آموزش چهار اصل

برخوردار است؛ چراکه یافته‌ها طی یک دوره آموزشی کوتاه‌مدت نشان داد امکان تغییر اسناد ناسازگار وجود دارد؛ به طوری که باعث کاهش استیصال اکتسابی و افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان نوجوان با پیشرفت تحصیلی پایین می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان، روانشناسان و مشاوران مدرسه ضمن شناسایی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، با گنجاندن برنامه بازآموزی اسنادی به‌عنوان یک درمان مقرون به صرفه و قابل انعطاف در مداخله‌های آموزشی مناسب برای بهبود پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان، به آن‌ها در پیشگیری از شکل‌گیری اسنادهای منفی نسبت به خود و توانایی‌هایشان و غلبه بر استیصال اکتسابی کمک نمایند.

سیاسگزاری: نویسندگان لازم می‌دانند مراتب تشکر و قدردانی خود را از کلیه مسوولین، مدیران، معلمان و نیز تمامی دانش‌آموزان عزیزی که با رضایت شخصی در این پژوهش همکاری و مشارکت کرده‌اند ابراز نمایند.

مشخص بودن اهداف، چالش‌برانگیز بودن اهداف، دست‌یافتنی بودن اهداف و تعهد داشتن به اهداف افزایش می‌دهد. [۳۴ و ۴۰] این یافته مهم است؛ زیرا با روشن ساختن تأثیر بازآموزی اسنادی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان نوجوان با پیشرفت تحصیلی پایین، به ادبیات در حال رشد این حوزه می‌افزاید.

محدودیت‌ها: چندین محدودیت برای مطالعه حاضر وجود دارد که باید هنگام تفسیر یافته‌ها در نظر گرفته شوند. اول، به دلیل این‌که شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بودند، مشخص نیست که چگونه این یافته‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان بزرگتر در دوره‌های دوم متوسطه عمومیت یابد. تحقیقات آینده برای کنکاش این مساله با دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه و تعیین قابلیت تعمیم نتایج مورد نیاز است. دوم، این مطالعه تنها با دانش‌آموزان پسر انجام گرفت که می‌تواند یک خطر بالقوه در رابطه با روایی بیرونی باشد. لذا، تحقیقات آتی می‌توانند به بررسی این موضوع با دانش‌آموزان دختر پردازند. سوم، یک محدودیت مهم این مطالعه، فقدان اطلاعات در طول دوره پیگیری بعد از دریافت مداخله است. طراحی مطالعات مداخله‌ای آینده باید شامل اطلاعاتی در مورد اثربخشی بازآموزی اسنادی، به‌ویژه در سال بعد از پایان مداخله و با مرحله پیگیری یک‌ساله باشد.

پیشنهادها: این مطالعه بینش‌هایی در مورد چگونگی تأثیر بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین فراهم می‌کند. به‌طور خاص، از چشم‌انداز عملی، این یافته از اهمیت ویژه‌ای برای معلمان و متخصصان آموزشی

منابع

References:

1. Salami TK, Walker RL, Beach SRH. Comparison of helplessness and hopelessness as sources of cognitive vulnerability among black and white college students. *Journal of Black Psychology*. 2017;43(6):565-587.
2. Gaddis SM. The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Journal of Social Science Research*. 2013;42(1):1-13.
3. Salehi M, Haghghat S. (2009). The effect of attributive retraining on educational progress of unsuccessful female. *Journal of Psychological Research*. 2009;1(1):79-89.[Persian]
4. 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. *Motivation Science*. 2018;4(2):177-184.
5. Sorrenti L, Fillippello 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.
6. Heyder A, Brunner M. Teachers' aptitude beliefs as a predictor of helplessness in low-achieving students: Commonalities and differences between academic domains. *Learning and Individual Differences*. 2018;62:118-127.
7. Maier SF, Seligman MEP. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*. 2016;123(4):349-367.
8. Oliveira EC, Hunziker MH. Longitudinal investigation on learned helplessness tested under negative and positive reinforcement involving stimulus control. *Behavioural Processes*. 2014;106:160-167.
9. Diener CI, Dweck CS. An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance,

strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1978;36(5):451-462.

10. Durkin K. *Development social psychology: From infancy to old age*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd;1995.

11. 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. (eds.) *A positive psychology perspective on quality of life*. Springer: 2013: p.149-173.

12. Aydogan H. A psycholinguistics case study: The relations of learned helplessness, locus of control, and attitudes towards English with academic success. *Journal of the Faculty of Education*. 2016;17(3):177-183.

13. Rachmawati U, Purwanto E, Awalya A. Attribution retraining group counseling technique to reduce student's learned helplessness behavior. *Journal Bimbingan Konseling*. 2018;7(2):101-105.

14. Nuvvula S. Learned helplessness. *Contemporary clinical dentistry*. 2016;7(4):426-427.

15. Rudolph U, Tscharaktschiew N. An attributional analysis of moral emotions: Naive scientists and everyday judges. *Emotion Review*. 2014;6(4):1-9.

16. Vatankhah HR, Nick Amal M, Nick Shoar L. The effectiveness of cognitive restructuring on learned helplessness and self-esteem of students. *Psychological Research*. 2012;3(10):55-66.[Persian]

17. Weiner B. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*. 2010;45(1):28-36.

18. Lauchlan F, Boyle C. Is the use of labels in special education helpful? Support for learning. 2007;22(1):36-42.

19. Shahraray M, Farzad V, Zara-ee, A. The relationship between attributional styles and achievement motivation with academic achievement among students in secondary school majoring in mathematic sciences. *Journal of Iranian Psychologists*. 2005;1(4):1-9.[Persian]

20. Atkinson JW. *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand;1964.

21. Whorrall AL. (Dissertation). *Academic motivation and achievement of middle school Hispanic students: Exploring the use of mindset and brainology in education*. California: San Diego: Northcentral University: 2018.

22. Li Y, Lan J, Ju C. Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*. 2015;79:146-51.

23. Weiner B. An attribution theory of motivation. In: Van Lange PAM, Kruglanski AW, Higgins ET. (eds.) *Handbook of theories of social psychology*. SAGE Publications Ltd: 2012: 135-155.

24. Casserly AM. The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2013;13(1):79-91.

25. Koles JE, Boyle C. Future direction of attribution retraining for students with learning difficulties: A review. *Student Learning: Improving Practice*. 2013;13-29.

26. Morris M, Tiggemann M. The impact of attributions on academic performance: A test of the reformulated learned helplessness model. *Social Sciences Directory*. 2013;2(2):3-15.

27. Morris M. A naturalistic investigation into the effectiveness of an attributional retraining programme for academic performance. *Social Sciences Directory*. 2013;2(2):16-30.

28. Perry R, Stupnisky R, Hall N, Chipperfield J, Weiner B. Bad starts and better finishes: Attributional retraining and initial performance in competitive achievement settings. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2010;29(6):668-700.

29. Dresel M, Haugwitz M. A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*. 2008;77(1):3-18.

30. Matteucci MC. Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *European Review of Applied Psychology*. 2017;67(5): 279-289.

31. Ahmadi T, Ghobari Bonab B, Azarnia A. The effectiveness of attribution retraining on achievement motivation and attributional style of children specific learning disabilities. *Journal of Psychology and Psychiatry*. 2016;3(4):97-110.[Persian]

32. Ramezani K, Shehni yaelagh M, Maktabi G, Behrozi N. The effects of attribution retraining on optimism and pessimism of elementary school students in Ahvaz. *Armaghane Danesh*. 2015;20(2):172-183. [Persian]

33. Yahyae M, Pour Mohamad Reza-Tajrishi M, Sajedi F, Biglarian A. The effect of attribution retraining group program on depression of students with learning disabilities. *Journal of Iranian Psychologists*, 2015;10(39):263-273.[Persian]

34. Sukariyah B, Assaad G. The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015;177:345 -351.

35. 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 and Applied Social Psychology*. 2014; 36:221-237.

36. Hamm JM, Perry RP, Chipperfield JG, Hladkyj S, Parker PC, Weiner B. Reframing achievement setbacks: A motivation intervention to improve 8-year graduation rates for students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields. *Psychological Science*. 2020;31(6): 623-633.

37. 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):145-153.[Persian]

38. Jalil Abkenar SS, Ashoori, M, PourMohamad Reza-Tajrishi M, Ashoori, J. The effect of self-education and attribution retraining on mathematical problem solving performance of male students with intellectual disabilities. *Thought & Behavior in Clinical Psychology*. 2012; 6(23):53-64. [Persian]

39. Chodkiewicz AR, Boyle C. Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*. 2014;30(1):78-87.

40. Quinless FW, Nelson MA. Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*. 1988;37:11-15.

41. Azemi K, Hassan Abadi HR & Arabzadeh M. The effectiveness of attribution retraining on learned helplessness and attribution styles of students with low academic achievement. *Journal of Child Mental Health*. 2018;5(4):80-93.

42. Hermans HJ. A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*. 1970;54(4):353-363.

43. Nouhi S, Hoseini M, Rokhsarizadeh H, Saburi A, Alishiri G. Progress motivation among Baqiyatallah university of medical sciences students and its relationship with academic achievement. *Journal of Military Medicine*. 2012;14(3):200-204.

44. 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 (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 24, pp. 227-272). Dordrecht, The Netherlands: Springer.