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

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

[DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

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

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 تاثیر 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 قابل‌توجهی 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.

واژگان کلیدی

بازآموزی اسنادی

استیصال اکتسابی

انگیزش پیشرفت

پیشرفت تحصیلی پایین

* نویسنده مسئول

نوع مطالعه: پژوهشی
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۶
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۸

نحوه استناد به مقاله:
کامیار عظیمی، یاسر گراوند و مهدی عرب زاده. تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین دوره متوسطه اول. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۱۳۹۹؛ ۹ (٤): ۳۲-۲۱

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

[DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

مقدمه

مهمترین نشـانگر بازده آموزش، سـواد تحصیلی و برجسـته‌ترین هدف یک نظام آموزشـی، افزایش پیشـرفت تحصیلی یادگیرندگان است. به‌طوری 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 به‌عنوان 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 علمـی، فرهنگی و اجتماعی چشـمگیری را متوجه دولت و خانواده‌ها می‌کند.[۲] سـالانه تعداد زیـادی از دانش‌آموزان با پیشـرفت تحصیلی پایین تمایل به کسـب نمرات پایین در سراسـر دوران تحصیل خود داشـته و نرخ ترک تحصیل بیشتری را تجربه می‌کنند که این موضوع سـبب به هدر رفتن میزان قابل‌توجهی از منابع انسـانی و اقتصادی جامعه می‌شـود. 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، برانگیزاننده یا تضعیف‌کننده باشد.[٤] پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزان ممکن اسـت تحـت تحصیل عوامل مختلفی از قبیل افسـردگی، عزت‌نفس پایین، عدم برنامه‌ریـزی جهت مطالعه، فقدان مشـاوره تحصیلی و حضور نداشتن در کلاس درس قرار گیرد.[۵] با وجود این، دانش‌آموزان در نحوه برخورد با موفقیت یا شکست تحصیلی متفاوت هستند؛ بدین‌صورت که باورهای آن‌ها در مورد علت پیشرفتشان، تشکیل‌دهنده انگیزش، هیجان و رفتار یادگیری بعدی آن‌ها به‌شمار می‌رود. برخی دانش‌آموزان به سختی تلاش می‌کنند تا به نتیجه مطلوب برسند؛ در حالی که بعضی دیگر زمانی که نمره پایینتری به‌دسـت می‌آورند، احسـاس ناامیدی می‌کنند.[٦] 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.[۷و۸]

استیصال اکتسابی به ناتوانی تصور شده جهت غلبه بر شکست[۹] یا به این باور که نتایج عملکرد فرد مستقل از فعالیت‌های او اسـت و هیچ کنترلی بر پیشـرفت تحصیلی خود ندارد[۱۰] اطلاق می‌شـود. استیصال اکتسـابی با افزایش عاطفه منفی، کناره‌گیـری از فعالیت‌ها، بیماری‌های جسـمی، نارضایتی از زندگی، احسـاس نا امیدی، افسـردگی و خودکشـی ارتباط معنی‌داری دارد و تاثیرات منفی آن بر ابعاد بهزیسـتی، جسـمانی، روان‌شـناختی و تحصیلـی دانش‌آموزان در پژوهش‌های متعددی مشخص شده اسـت.[۱۱] به‌طور 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] راچماواتی، پوروانتو و آوالیا اظهار داشتند که استیصال اکتسابی به تدریج از طریق رویدادهای گوناگون تجربه شده توسط افراد گسترش می‌یابد.[۱۳] در حقیقت، فرضیه استیصال اکتسـابی 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.[١٤] بنابراین، استیصال اکتسابی ممکن است از راه نوع افکار منفی، اسـناد نادرسـت، نگرش‌های ناسازگارانه و راهبردهای یادگیری ناکارآمدی که در ذهن دانش‌آموزان می‌پروراند، تاثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها در آینده داشته باشد.[۱۵] به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان با استیصال اکتسابی، احسـاس انگیـزش و اعتمادبه‌نفس پایینتری دارند، کمتر به رفتارهای یادگیری مثبت از قبیل صرف وقت بیشـتر و داشـتن 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.[١٦]

افزون بر این، در مدل انگیزش پیشـرفت وینر مشـخص شـده است پیشـرفت تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان سرانجام با انگیزش پیشـرفت آن‌ها تعیین می‌شـود؛ به‌طوری که فقدان انگیزش پیشـرفت عامل موثری در کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسـوب می‌شـود.[۱۷] دانش‌آموزان در طی دوران تحصیلی خود باید ساعات کاری زیادی را صرف مطالعه برای امتحان، نوشـتن تکالیف، انجام آزمایش‌ها و پروژه‌های علمی کنند. به‌علاوه، 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

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

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 سخنی 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.[۱۹و۲۰] 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،۲۳و۲۴]

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، به‌اند.زه کافی مطالعه نکردم) نسبت به اسناد درونی، پایدار و کلی (نظیر، باهوش نیستم) طراحی شده است.[٤و۲۳] هدف و منطق اصلی بازآموزی اسنادی، فراهم کردن دانش واقع‌گرایانه از توانایی‌های دانش‌آموزان برای آن‌ها است؛ به‌طوری که به‌صورت هدفمند با اسنادهای ناسازگارانه مقابله کنند.[۲۵و۲۶]

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،۲۹و۳۰] را مشخص ساخته‌اند. یافته‌های پژوهش احمدی، غباری بناب و آذرنیاد 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 رمضانی، شهنی ییلاق، مکتبی و بهروزی نشان دادند، بازآموزی اسنادی منجر به کاهش معنی دار استیصال اکتسابی در دانش‌آموزان ابتدایی گردیده‌است.[۳۲] همچنین، در مطالعه یحیایی، پور محمدرضایی تجریشی، 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 تواناییشان ببینند و نه پیامد شانس و دشواری تکلیف.[۳٤] به‌علاوه، هام، پری، کلیفن، چیپرفیلد و بوزی فراتحلیلی با هدف وارسی 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.[۳٦] 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 روداشت 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 نوجوآنان

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

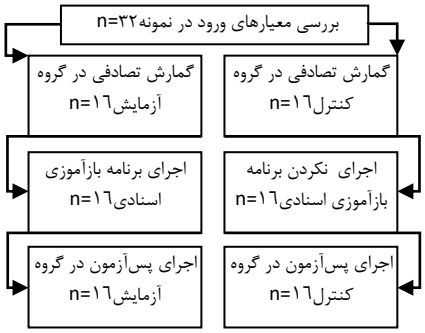
DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

ایرانی دارای پیشـرفت تحصیلی پایین تاکنون ناشـناخته باقی مانده اسـت. به‌طور خاص، با مـروری بر پژوهش‌هایی کـه در خصوص بازآموزی اسـنادی در ایران صـورت گرفته، مشـخص شـده اسـت که بیشـتر آن‌ها در زمینه‌هایی چون افسـردگی، سـلامت روان، اختـلال یادگیـری، اضطـراب، اختلالات زناشـویی، اعتیـاد و بـا جمعیت کـودکان ابتدایـی، دبیرسـتانی و بزرگ‌سـال انجـام شـده‌اند.[۱۶،۳۳،۳۷و۳۸] همچنین، بسیاری از مطالعات پیشـین به‌خاطر اتکای آن‌ها بر پژوهش‌های آزمایشـی و به دور از محیط‌های واقعی یادگیری مورد انتقاد قرار گرفته‌اند.[۳۹] بر این اسـاس، محققان به دنبال پژوهشـی به‌منظور تمرکز بر درک چگونگی تاثیرگذاری مداخلاتی مانند بازآموزی اسـنادی هسـتند که می‌تواند در محیط‌های آموزشـی توسط متخصصان آموزشـی قابل اجرا باشد.[۲۴] بنابراین، برای برطرف کردن شـکاف‌های پژوهشی یاد شده، این مطالعه با هدف بررسـی تاثیر برنامه بازآموزی اسـنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول با پیشرفت تحصیلی پایین شهرستان کرج انجام گرفت.

روش

این پژوهش از نظر روش شبه‌آزمایشـی اسـت کـه در آن از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه اسـتفاده شـد. جامعه‌آماری مطالعـه حاضر را تمامی دانش‌آموزان دارای پیشـرفت تحصیلی پایین پسر دوره متوسطه اول ناحیه چهار شهر کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس پسرانه دوره متوسطه اول پسـرانه ناحیه چهار شهر کرج، هشـت 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 سـه 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 هشـت کلاس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه شـانزده نفر در هر گروه گمارده شدند. نحـوه انتخـاب نمونـه و جای‌دهی آن‌هـا در گروه‌هـای آزمایش و گواه در نمودار کانسـورت نشـان داده شـده اسـت.

نمودار(۱) نمودار Consort در پژوهش



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 آموزشـی اسـنادی 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-نلسـون استفاده شد. این مقیاس یک ابزار بیست گویه‌ای است که پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در طیف لیکرت چهار گزینه‌ای از یک یا کاملا مخالف تا چهار یا کاملا موافق نمره‌گذاری می‌شـوند. نمره‌ای نشـان دهنده اسـتیصال اکتسابی اسـت که دو انحراف معیار بالاتر از میانگین جامعه باشد.[۴۰] طراحان این مقیاس، روایی آن را به روش

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

تحلیل عامل اکتشافی و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ، هشتاد و شش صدم گزارش کرده‌اند.[۴۰] در پژوهش عظیمی، حسن‌آبادی و عرب زاده، 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 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؛ به‌طوری 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 ویک، بیست و دو، بیست و چهار، بیست و پنج و بیست وشش به‌صورت 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 چهارد 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

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 رویارویی 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. ارایه و تعریف خطاهای شناختی مانند، تفکر همه یا هیچ، تعمیم مبالغه‌آمیز، بی‌توجهی به جنبه‌های مثبت، نتیجه‌گیری شتاب‌زده و فاجعه پنداری؛ 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. ارایه 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.

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

پیشـرفت تحصیلـی پایـین اسـتفاده شـد. پس از جایگزینی تصادفی شـرکت‌کنندگان در دو گـروه آزمایش و گـواه، دانش‌آموزان گروه آزمایش تحت آموزش برنامه بازآموزی اسـنادی قرار گرفتند. در حالـی که به گروه گواه آموزش‌های معمول کلاسـی داده شد. در پایان مداخله، دانش‌آمـوزان هر دو گروه آزمایش و گواه ابزارهای پس‌آزمون را تکمیل کردند. برنامه بازآموزی اسـنادی برای گروه آزمایش توسـط دسـتیاران پژوهشی آموزش دیـده و طی نه جلسـه هـر هفته دو جلسـه شـصت دقیقه‌ای با دستور جلسـات معین و از پیش تعیین شـده اجرا شـد. پس از اتمام جلسـات آموزشی، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. برنامه بازآموزی اسنادی بر اساس پیشـرفت‌های مهم نظری و یافته‌های ادبیات پژوهشی، توسـط هاینز، پری، استاپینسکی و دنیلز طراحی و تدوین شده است.[٤٤] برنامه بازآموزی اسنادی متشکل از سه مرحله است که در جلسات شصت دقیقه‌ای اجرا می‌شود. در مرحله اول-فعال‌سـازی جستجوی علی، از دریافت‌کنندگان گروه آزمایش بازآموزی اسـنادی خواسته می‌شود تا میزان دلایل مشخص شده در عملکرد تحصیلی ضعیف را تعیین کنند. مانند، صرف نکـردن زمان کافی برای مطالعـه، حواس‌پرتی اجتماعی و فشـار شـغلی یا مالی. در مرحله دوم-القا اسـناد، به گـروه آزمایش آموزش‌هایی داده می‌شود که آن‌ها را ترغیب می‌نمایند عملکرد ضعیف را به اسـناد درونی، ناپایدار و قابل کنترل نظیر، تلاش کم و راهبردهای مطالعه ناکارآمد، نسبت دهند که می‌توانند تسهیل کننده موفقیت آینده تحصیلی آنان باشـد. در طی مرحله سوم-تثبیت اسناد، شرکت‌کنندگان تشویق می‌شوند تا با درگیر شدن در انجام یک فعالیت نوشتاری شناختی، اطلاعات برنامه بازآموزی اسـنادی را به‌صورت عمیـق پردازش کنند. ایـن فعالیت دانش‌آمـوزان را بر آن می‌دارد نکات اصلـی آموزش‌ها را خلاصه کنند و توضیح دهند که چگونه این نکات را برای زندگی خود به‌کارگیرند. برنامه بازآموزی اسـنادی به گونه‌ای تدوین شـده است که برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول جذاب بوده و ضمن آموزش مفاهیم موردنظر، برای آن‌ها کسل‌کننده نباشد. شایان توجه است که جلسه اول و آخر به‌ترتیب، به اجرای ارزیابی‌های غربالگری و پس‌آزمون اختصاص داشت. شـرح کوتاهی از جلسات در جدول شـماره یک آمده است. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشـیدگی و آمار اسـتنباطی روایی، پایایی و تحلیل واریانـس چندمتغیرياز طریق نرم‌افزارهای SPSS22 و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

همان‌طور که در جدول شماره دو مشاهده می‌شود، از مجموع سی و دو شرکت‌کننده در مطالعه حاضر، چهل ممیز شصت و دو صدم درصد معادل سـیزده نفر در پایه سـوم، سی و چهار ممیز سی و هشت صدم معادل یازده نفر در پایه دوم و بیست وپنج درصد یا هشـت نفر در پایه اول متوسـطه دوره اول یا راهنمایی مشـغول به تحصیل بودند. همچنین، بالاترین فراوانی وضعیت تحصیلی پدر و مادر را به‌ترتیب 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 به‌ترتیب دارای بیشترین فراوانی بودند. به‌علاوه، 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 شـده بودند. در نهایت، بالاترین فراوانی درآمد خانواده از سـه 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 به‌کار برد. از این‌رو، ابتدا به وارسی این مفروضه‌ها پرداخته شده است. همان‌طور که جدول شماره سه نشان می‌دهد، افزون بر میانگین و انحراف معیار، به‌منظور آزمون مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش، آماره‌های چولگی و کشـیدگی محاسبه شـد. چنانچه ملاحظه می‌شود، مقادیر چولگی و کشـیدگی 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

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

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

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

جدول(٤) نتایج کلی تحلیل واریانس چندمتغیری اثر برنامه بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت

نوع آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری
اثر پیلایی	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 یک‌راهه مربوط به نمره تفاضل متغیرهای پژوهش در پس‌آزمون

شاخص‌های آماری منبع	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	استیصال اکتسابی	۲۷۷۵/۱۳	۱	۲۷۷۵/۱۳	۶۳/۱۸	۰/۰۲۵	۰/۶۸
	انگیزش پیشرفت	۳۳۴۱/۵۳	۱	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 معنی‌داری
استیصال اکتسابی	آزمایش	گواه	-۲۴/۰۰	۲/۰۰	۰/۰۲۵
انگیزش پیشرفت	آزمایش	گواه	۲۰/۰۰	۲/۰۰	۰/۰۲۵

جدول(۲) توزیع فراوانی دانش‌آموزان 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 پدر	بی‌سواد	۴	۱۲/۵۰
	زیر دیپلم	۳	۹/۳۸
	دیپلم	۷	۲۱/۸۷
	فوق‌دیپلم	۴	۱۲/۵۰
	لیسانس	۹	۲۸/۱۲
	فوق‌لیسانس و بالاتر	۵	۱۵/۶۳
سطح تحصیلات مادر	بی‌سواد	۲	۶/۲۵
	زیر دیپلم	۷	۲۱/۸۸
	دیپلم	۱۱	۳۴/۳۷
	فوق‌دیپلم	۳	۹/۳۸
	لیسانس	۶	۱۸/۷۵
	فوق‌لیسانس 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 میلیون تومان	پایین تا ۲	۶	۱۸/۷۵
	متوسط۳ تا ۴	۱۶	۵۰
	بالاتر از۵	۱۰	۳۱/۲۵

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 معنی‌دار نیست($F=۳/۰۲، P>۰/۰۵$) و حاکی از آن است که ماتریس‌های کوواریانس متغیر وابسته برای سطوح متغیر مستقل برابرند. به‌علاوه، به‌منظور وارسی مفروضه همگونی واریانس دو گروه در مرحله پس‌آزمون، 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 $P>۰/۰۵$ معنی‌دار 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 چهل و یک صدم به لحاظ آماری معنی‌دار است($P<۰/۰۵$) 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 معنی‌دار است. این موضوع بیانگر آن است که دو گروه آزمایش و گواه حداقل در یکی از دو متغیر مورد مقایسه در مرحله پس‌آزمون دارای تفاوت معنی‌داری هستند. چون اثر چندمتغیری وجود دارد، به‌منظور مقایسه گروه‌ها از لحاظ تک‌تک 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 معنی‌دار هستند.($P<۰/۰۲۵$) با توجه به این یافته‌ها، می‌توان چنین بیان داشت که بین گروه‌های پژوهش در این متغیرها تفاوت معنی‌داری 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 هشت دهم درصد از واریانس نمره استیصال اکتسابی و شصت ممیز نه دهم درصد از واریانس نمره انگیزش پیشرفت به وسیله متغیر مستقل تبیین شده است. در جدول شماره شش نتایج مقایسه‌های زوجی

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

میانگین‌های گروه‌ها گزارش شده‌اند. با توجه به جدول شـش، نتایج حاکی از آن است که برای استیصال اکتسـابی و انگیزش پیشرفت بین افراد گروه آزمایش و گروه گواه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین‌صورت که در متغیر اسـتیصال اکتسـابی میانگیـن افراد گروه آزمایش به‌صورت معنـی‌داری کمتر از افراد گروه گواه اسـت و در متغیر انگیزش پیشـرفت، 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 پیشـرفت تحصیلی پایین مورد آموزش برنامه بازآموزی اسـنادی قرار گرفتند، کاهش قابل‌توجهی در اسـتیصال اکتسـابی و بهبود چشمگیری در انگیزش پیشـرفت از خود نشان دادند. در سـطح نظری یافته‌های حاضر سازگار با نظریه‌های استیصال اکتسابی[۱۴] و اسناد انگیزش پیشـرفت[۱۷و۲۳] است. مطالعه حاضر نشان داد که آموزش برنامه بازآموزی اسـنادی، 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(اسـناد ناسازگار) به اسناد بیرونی، ناپایدار و خاص(اسناد سـازگار) در دانش‌آموزان گروه آزمایش به هنگام مواجه با شکست و دستیابی نداشتن به پیشرفت تحصیلی شده است. این یافته همسو با نظریه استیصال اکتسابی[۱۴] و نتایج راچماواتی 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 داشـت دانش‌آموزانی که آموزش بازآموزی اسـنادی را دریافت کرده بودند به این توانایی دسـت یافتند که افکار خودآیند خویش را مشخص سازند، برای یافتن شواهد جستجو نمایند، گزینه‌های جایگزین دیگری را بیابند و از فاجعه پنداری رویدادها پیشـگیری کنند. به سـخن دیگر، از آن‌جایی که محتوای برنامه بازآموزی اسـنادی بر اسـنادهایی که افراد به شکسـت‌های خود نسـبت می‌دهند تمرکز دارد، ممکن است منطقی باشـد که دانش‌آموزان دارای اسـتیصال اکتسـابی آگاه شوند به این دلیل دچار شکست شده که تلاش کافی نداشـته یا از راهبردهای مطالعه ناکارآمدی استفاده کرده‌اند. بنابراین، ادراک آن‌ها از عدم تواناییشان کاهش می‌یابد (ادراک شکست کمتر) و با پیش‌آوردن تجربیات موفقیت‌آمیز به رشـد اسناد سازگار بیشتر هدایت می‌شوند (ادراک موفقیت بیشتر)؛ به‌طوری که پیشرفت تحصیلی خود را با تمرکز بر اسـناد درونی، ناپایدار و خاص بهبود می‌بخشـند.[۳۵ و۳۶] مطابق با راچماواتی 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 به‌صورت معنی‌داری انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار داد. به‌طوری 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 اسـنادی جهت اصلاح اسـنادهای ناسازگار (مانند، اسناد بیرونی) برای شکست طراحی شده است و این تغییر در تفکر اسـنادی باید به لحاظ نظری منجر به افزایش انگیزش پیشـرفت 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.[۱۷و۲۳] بدین‌سان، بازآموزی اسـنادی با تشویق دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین به اتخاذ اسناد سازگار (بیرونی، ناپایدار و خاص) به‌عنوان علل حقیقی عملکرد تحصیلی، انگیزش پیشـرفت آن‌هـا را افزایش می‌دهد.[۲۷و۲۸] همچنین، این یافته با اسـتفاده از تکنیک رفتاری "هدف‌گزینی" که در برنامه بازآموزی اسـنادی به دانش‌آموزان داده شد، قابل توضیح است. تکنیک هدف‌گزینی، انگیزش پیشـرفت دانش‌آموزان و متعاقب آن توجه به تکالیف، تلاش صرف شـده روی فعالیت‌ها را با آموزش چهار اصل

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

مشـخص بودن اهـداف، چالش‌برانگیز بـودن اهداف، دسـت‌یافتنی بـودن اهداف و تعهد داشـتن بـه اهـداف افزایش می‌دهـد.[٤و٣٤] این یافته مهم اسـت؛ زیرا با روشـن سـاختن تاثیر بازآموزی اسنادی بر انگیزش پیشـرفت دانش‌آموزان نوجوان با پیشـرفت تحصیلی پایین، به ادبیات در حال رشد این حوزه می‌افزاید.

محدودیت‌هـا: چندین محدودیت برای مطالعه حاضر وجود دارد کـه باید هنگام تفسـیر یافته‌ها در نظر گرفته شـوند. اول، به‌دلیل این‌که شـرکت‌کنندگان 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 اسـت. دوم، این مطالعه تنها با دانش‌آموزان پسـر انجام گرفت که می‌تواند یک خطر بالقوه در رابطه با روایی بیرونی باشد. لذا، تحقیقات آتی می‌توانند به بررسی این موضوع با دانش‌آموزان دختر بپردازند. سوم، یک محدودیت مهم این مطالعه، فقدان اطلاعات در طول دوره پیگیری بعد از دریافت مداخله اسـت. طراحی مطالعـات مداخله‌ای آینده باید شـامل اطلاعاتی در مورد اثربخشـی بازآموزی اسنادی، به‌ویژه در سال بعد از پایان مداخله و با مرحله پیگیری یک‌ساله باشد.

پیشـنهادها: ایـن مطالعـه بینش‌هایـی در مورد چگونگـی تاثیر بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با پیشـرفت تحصیلی پایین فراهم می‌کند. به‌طور خاص، از چشـم‌انداز عملی، این یافته از اهمیت ویژه‌ای برای معلمان و متخصصان آموزشـی برخوردار است؛ چراکه یافته‌ها طی یک دوره آموزشی کوتاه‌مدت نشان داد امکان تغییر اسناد ناسازگار وجود دارد؛ به‌طوری که باعث کاهش استیصال اکتسابی و افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آمـوزان نوجـوان با پیشـرفت تحصیلی پایین می‌شـود. بنابراین، پیشـنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان، روانشناسان و مشاوران مدرسه ضمن شناسایی دانش‌آموزان دارای پیشـرفت تحصیلی پاییـن، با گنجاندن برنامه بازآموزی اسـنادی به‌عنوان یک درمان مقرون به صرفه و قابل انعطاف در مداخله‌های آموزشی مناسب برای بهبود پیشرفت تحصیلی ایـن دانش‌آمـوزان، به آن‌ها در پیشـگیری از شکل‌گیری اسـنادهای منفی نسبت به خود و توانایی‌هایشـان و غلبه بر استیصال اکتسابی و کمبود انگیزش پیشرفت کمک نمایند.

سپاسگزاری: نویسـندگان لازم می‌دانند مراتـب تشـکر و قدردانـی خـود را از کلیه مسـوولین، مدیـران، معلمـان و نیـز تمامی دانش‌آموزان عزیزی که با رضایت شـخصی در این پژوهش همکاری و مشارکت کرده‌اند ابراز نمایند.

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, Haghighat 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,

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

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. Yahyaee 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

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]

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.

[Downloaded from socialworkmag.ir on 2026-10-10]

DOR: 20.1001.1.1735451.1399.9.4.3.2]