

Research Article

Rebellion Against Destiny: Increasing Strategic Effort and Sense of Control through Attributional Retraining in Probationary Students

Authors

Maryam Ahmadiannasab¹, Hamidreza Hassanabadi^{2*}, Mansoureh Alsadat Sadeghi³, Shahram Mohammadkhani⁴

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

2. Faculty member, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

3. Faculty member, Department of Family Health, Family Research Institute, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

4. Faculty member, Department of Clinical Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Abstract

Receive Date:
30/11/2019

Accept Date:
07/04/2020

Introduction: The attribution process is one of the most fundamental psychological phenomena that produce negative thoughts and emotions in situations of academic failure, whereby may exhibit maladaptive academic behaviors. The aim of this study was to evaluate the effectiveness of attributional retraining intervention (AR) on students who are on probation.

Method In an additive pilot project, 110 students on probation at the Faculty of Engineering of the University of Tehran in the first semester of the 1397-98 academic year were called to study. After preliminary screening based on last term probation and low score on Perry's Perceived Academic Control Scale (2001), 30 participants were assigned to 3 groups including 2 attributional training groups (ABCDE AR and ABCDE + video AR) and a waiting list control group. Two experimental groups participated in 9 sessions of AR intervention (each sessions 120 minutes) for five weeks. The ABCDE group received AR intervention including group discussion and writing tasks and the second experimental group received AR intervention including watching 3 video-taped, group discussion and writing tasks. Participants completed the perceived control scale, life satisfaction scale (Cantril, 1965) and positive and negative affect scales (Mroczek and Kolarz, 1998) before and after the intervention and two months later. Student's previous semester grade point average and current semester grade point average obtained from the office of educational services.

Results: The results of mixed analysis of variance showed that the attributional retraining intervention for probationary students led to a significant increase in the sense of control, improved academic performance and improved their mental well-being compared to the control group. Also, adding the film to the induction of attributional retraining had some positive consequences; However, it did not reach the level of statistical significance.

Discussion and conclusion: Correcting incompatible causal attributes seems to increase the sense of control and strategic effort of the failed individuals, and this in turn leads to positive academic outcomes.

Keywords

Academic Failure; Term Probation; Attributional Retraining; Perceived Academic Control; Subjective Wellbeing

Corresponding Author's E-mail

dr_hassanabadi@khu.ac.ir

This article is extracted from the first author's Ph.D. dissertation.

طغیان علیه سرنوشت: افزایش تلاش راهبردی و احساس کنترل از خلال بازآموزی اسنادی در دانشجویان مشروطی

نویسندگان

- مریم احمدیان نسب^۱، حمیدرضا حسن‌آبادی^{۲*}، منصوره‌السادات صادقی^۳، شهرام محمدخانی^۴
۱. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
 ۲. عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی، گروه روانشناسی تربیتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
 ۳. عضو هیات علمی پژوهشکده مطالعات خانواده، دانشگاه شهید بهشتی، گروه پژوهشی بهداشت خانواده، تهران، ایران.
 ۴. عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی، گروه روانشناسی بالینی، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه: فرایند اسناد یکی از بنیادی‌ترین پدیده‌های روان‌شناختی است که افکار و هیجانات منفی را در موقعیت‌های شکست تحصیلی تولید می‌کند و به موجب آن فرد ممکن است رفتارهای ناسازگار تحصیلی را از خود بروز دهد. پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کارآمدی مداخله بازآموزی اسنادی بر روی دانشجویان مشروطی انجام شد.

تاریخ دریافت:
۱۳۹۸/۰۹/۰۹

روش: در یک طرح آزمایشی از نوع طرح افزودنی ۱۱۰ دانشجوی مشروطی دانشکده فنی دانشگاه تهران در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به مطالعه فراخوانده شدند. پس از غربال‌گری اولیه براساس مشروطی در نیمسال قبل و نمره پایین در مقیاس احساس کنترل تحصیلی پری (۲۰۰۱)، تعداد ۳۰ نفر در سه گروه شامل گروه‌های مداخله‌ای بازآموزی اسنادی مبتنی بر روش شناختی و مبتنی بر روش شناختی به علاوه فیلم و گروه کنترل جای‌گذاری شدند. مداخله بازآموزی اسنادی برای دو گروه آزمایشی در ۹ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای به مدت پنج هفته برگزار شد؛ با این تفاوت که، القای بازآموزی اسنادی در سه جلسه برای گروه آزمایشی نخست صرفاً به روش بحث گروهی و تکالیف نوشتاری و برای گروه آزمایشی دوم از طریق نمایش فیلم، بحث گروهی و تکالیف نوشتاری اجرا شد. شرکت‌کنندگان قبل و بعد از اجرا و در مرحله پیگیری دو ماه بعد به مقیاس‌های احساس کنترل تحصیلی، رضایت از زندگی کانتربل (۱۹۶۵) و عواطف مثبت و منفی مراچک و کولارز (۱۹۹۸) پاسخ دادند. نمرات و معدل نیمسال قبلی و نیمسال جاری دانشجویان پس از اتمام مداخله از آموزش دانشکده دریافت شد.

تاریخ پذیرش:
۱۳۹۹/۰۱/۱۹

نتایج: نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد مداخله‌ای بازآموزی اسنادی برای دانشجویان مشروطی منجر به افزایش معنی‌دار احساس کنترل، بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقای بهزیستی ذهنی آن‌ها در مقایسه با گروه کنترل شد. همچنین، اضافه کردن فیلم به القای بازآموزی اسنادی تاحدی پیامدهای مثبت به همراه داشت؛ اگرچه، به سطح معنی‌داری آماری نرسید.

بحث و نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد اصلاح اسنادهای علی ناسازگار، احساس کنترل و تلاش راهبردی افراد شکست‌خورده را افزایش داده و این به نوبه‌ی خود به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود.

کلیدواژه‌ها

شکست تحصیلی، دانشجویان مشروطی، بازآموزی اسنادی، احساس کنترل تحصیلی، بهزیستی ذهنی.

نشانی پست
الکترونیکی
نویسنده مسئول

مقدمه

پارادوکس شکست^۱ یاد می‌کنند؛ یعنی، دانشجویان با استعداد و زرنگی که در دانشگاه به طور غیرمنتظره با شکست تحصیلی روبرو می‌شوند. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند جهت تبیین پارادوکس شکست باید متغیرهایی فراتر از هوش، آمادگی تحصیلی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی را در نظر گرفت [۱۱]. ممکن است الگوی طرحواره‌های اسنادی ناسازگار و پیامدهای ناشی از آن بتواند بخشی از علل شکست تحصیلی این افراد را در نظام آموزش عالی بهتر تبیین کند.

در همین راستا، پژوهش‌ها نشان دادند که در مواجهه با موقعیت‌های ناخوشایند شکست تحصیلی، متغیر کنترل تحصیلی ادراک‌شده یا احساس کنترل^۲ از مهم‌ترین عوامل جهت تصمیم‌گیری برای ایستادگی در برابر شکست یا پذیرش شکست است [۴] و قوی‌ترین پیش‌بین نمودهای شکست تحصیلی دانشجویان مانند تاخیر در دریافت مدرک است [۱۲]. بسیاری از مطالعات فواید احساس کنترل را در محیط‌های دانشگاهی مستند کرده‌اند و نشان داده‌اند که داشتن احساس کنترل شخصی نقش مهمی در موفقیت تحصیلی ایفا می‌کند [۱۳، ۱۴].

احساس کنترل تحصیلی، به معنای باور ذهنی دانشجویان درباره توانایی‌اش برای تاثیر یا پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی مهم است [۱۵، ۱۶، ۳]. عواملی مانند شکست تحصیلی غیرمنتظره، استانداردهای آموزشی بالاتر، محیط اجتماعی و فیزیکی و مواجهه با تکالیف جدید و چالش‌برانگیز متعدد در دانشگاه می‌توانند احساس کنترل تحصیلی را تهدید کنند. چنین عواملی ممکن است به ادراک محیط دانشگاه به عنوان موقعیتی با کنترل‌پذیری پایین بیانجامد [۳]. به‌زعم سلیگمن^{۱۰} (۲۰۱۱)، وقتی افراد احساس می‌کنند کنترلی بر شرایط ندارند، دچار ناامیدی و تزلزل می‌شوند و در موقعیت‌های بعدی با وجود این‌که شاید امکان موفقیت را داشته باشند؛ اما، از قبل شکست را پذیرفته و برای بهبود شرایط تحصیلی خود دست به اقدام لازم نمی‌زنند. چون، براین باورند نمی‌توانند در شرایط فعلی تغییراتی را ایجاد کنند و در چرخه معیوب باورهای ناسازگار گرفتار می‌شوند [۱۷]. در همین راستا، هدف کلی مطالعه حاضر این بود که با خلق و افزایش احساس کنترل در دانشجویان مشروطی آن‌ها را به گونه‌ای

بر حسب ادبیات، طرحواره‌ی اسنادی^۱ دانشجویان از شکست‌های تحصیلی‌شان موجب افزایش یا کاهش رفتارهای موثر بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود [۱، ۲، ۳، ۴]؛ برای مثال، اگر دانشجویان شکست‌هایشان را به عوامل قابل کنترل مانند تلاش راهبردی^۲ و نه تلاش صرف زمان نسبت دهند، برای دستیابی به موفقیت از خود پشتکار بیشتری نشان می‌دهند. درحالی‌که، تفکرات اسنادی معیوب می‌تواند زمینه‌های شکست آتی را فراهم سازد [۲].

بر این اساس، به نظر می‌رسد دانشجویانی که نمودهای شکست تحصیلی نظیر ترک تحصیل قبل از موعد مقرر، افت معدل، مشروطی^۳، طولانی‌شدن مدت تحصیل، تکرار پایه تحصیلی و یا کیفیت نازل تحصیلات را تجربه می‌کنند با معضلاتی در طرحواره‌های اسنادی‌شان روبرو هستند. آن‌ها ممکن است شرایط تحصیلی فعلی و دستاوردهای تحصیلی خود را خارج از کنترل شخصی قلمداد کنند و سرنوشت خود را محکوم دانسته و برای بهبود شرایط تحصیلی خود تلاش نکنند [۳]. چنین طرحواره‌های اسنادی معیوب می‌تواند چالش‌های جدید چندگانه‌ای را برای دانشجویان مشروطی ایجاد کند که بسیار سخت و طاقت‌فرسا باشد و عملکرد تحصیلی و بهزیستی آن‌ها را با مخاطره مواجه سازد [۴]. به-ویژه، این شرایط می‌تواند آسیب‌های روانشناختی مانند کاهش اعتمادبه‌نفس [۵]، عدم‌رغبت دانشجویان به تحصیل [۶]، اضطراب، افسردگی و حتی خودکشی [۷]، آسیب‌های خانوادگی، اجتماعی و اقتصادی [۸، ۹] به همراه داشته باشد. طبق آخرین گزارش ارائه شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۹۴ حدود ۳۳ درصد پرونده‌های دانشجویان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره مشکلات تحصیلی بودند. از بین پرونده‌های دارای مشکل تحصیلی، ۶۶/۴ درصد دانشجویان دو ترم مشروط و ۱۳/۴ درصد آن‌ها یک ترم مشروط بودند و بیشترین تعداد مشروطی به دانشکده‌های فنی و علوم پایه تعلق داشت [۱۰]. به واقع، شاهد روندی نابسامان در شکست تحصیلی دانشجویان زرنگ و بااستعداد هستیم که وارد دانشگاه‌های برتر می‌شوند. پری^۴، هادکیچ^۵، پکران^۶ و پلیتر^۷ (۲۰۰۱) از این موقعیت با عنوان

¹ attributional schema

² strategic effort

³ term probation

⁴ Perry

⁵ Hladkyj

⁶ Pekrun

⁷ Pelletier

⁸ paradox of failure

⁹ perceived academic control

¹⁰ Seligman

جایگزین طرحواره‌های اسنادی ناسازگار کنند که موفقیت در آینده را برای آن‌ها تضمین می‌کند. این منطبق تئوریک از طریق مطالعات نیز تایید شده است که سطوح بالاتر احساس کنترل جهت پیشرفت تحصیلی دانشجویان سودمند است [۲۲، ۱۱].

پژوهش‌ها نشان دادند که اشخاص با سطوح مختلف احساس کنترل تحصیلی در شناخت و عملکردشان نیز متفاوت هستند [۱۶، ۲۳]. هم پژوهش‌های آزمایشگاهی [۲۴] و هم پژوهش‌های میدانی [۱۱، ۱۴، ۲۰] پیشنهاد می‌کنند دانشجویان با احساس کنترل بالا از دانشجویانی که احساس کنترل پایینی دارند در بسط شناختی، انگیزش، سبک‌های اسنادی، خلاقیت، پیشرفت و عملکرد تحصیلی از یکدیگر متمایز هستند. دانشجویان با احساس کنترل‌پذیری بالا دارای گرایش‌های موفقیت تحصیلی و جهت‌گیری تبصری هستند؛ درحالی‌که، دانشجویان با احساس کنترل پایین تمایل دارند تا خود را در معرض شکست و درمانده بدانند و در مسیر تحصیلی‌شان متفاوت از گروه قبل عمل می‌کنند [۱۴، ۲۵]. از سوی دیگر بعضی پژوهش‌ها نشان دادند که احساس کنترل در برخی از گروه‌های دانشجویی نظیر افراد دچار اختلال یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه ندارد [۲۶، ۲۷].

هدف اصلی بازآموزی اسنادی، کاهش استفاده از اسنادهای غیرقابل کنترل و افزایش استفاده از اسنادهای قابل کنترل و ادراک کلی کنترل است [۱۴]. بازآموزی اسنادی قصد دارد با بازسازی تبیین‌های علی افراد از عملکرد ضعیف-شان و از طریق تغییراتی در تفکر اسنادی، الگوهای سازگارتی از رفتار، شناخت، هیجان و انگیزش پسایند ایجاد کند [۲۸، ۲۹، ۳۰]. فرضیه زیربنایی این است که با شناسایی اسنادهای قابل کنترل و تغییرپذیر می‌توان عملکرد تحصیلی را توضیح داد. زیرا، این اسنادها منجر به افزایش انگیزش و تلاش راهبردی جهت پیشرفت می‌شوند. دلالت ضمنی این اسنادها بر این اصل استوار است که "شکست شکستنی است و موفقیت تکرارشدنی". اسناد شکست تحصیلی به فقدان تلاش یا راهبرد نادرست، تبیین‌هایی سازگار قلمداد می‌شوند؛ زیرا، تحت کنترل ارادی دانشجو هستند و می‌توان آن‌ها را تغییر داد. در مطالعه هال و همکاران [۱۴] نشان داده شد

مجهز کند که بتوانند با تلاش راهبردی علیه سرنوشت فعلی ادراک شده خود طغیان کنند و زمینه‌های پیشرفت تحصیلی و بهزیستی ذهنی خود را فراهم کنند.

یکی از مداخلات تحصیلی - روانشناختی به منظور افزایش احساس کنترل افراد دچار شکست تحصیلی، بازآموزی اسنادی^۱ (AR) است [۲]. بازآموزی اسنادی یک مداخله انگیزشی/شناختی مبتنی بر تئوری اسناد واینر^۲ (۱۹۸۵) است [۱، ۱۸]. بنا بر تئوری اسناد، افراد برای جستجوی تبیین‌هایی در باب پیامدهای مهم، منفی و غیرمنتظره در زندگی روزمره‌شان شدیداً برانگیخته می‌شوند. این تبیین‌ها یا اسنادهای علی^۳ می‌توانند بر اساس سه بعد علی طبقه‌بندی شوند: منبع کنترل^۴ (درونی/بیرونی)، ثبات^۵ (پایدار/ناپایدار) و کنترل‌پذیری^۶ (قابل کنترل / غیرقابل کنترل). از منظر اسنادی ادراکات کنترل محصول باور افراد در رابطه بین اعمال و پیامدها هستند که در این رابطه باورها از طریق اسنادهای علی شخص شکل می‌گیرند [۲، ۴].

واینر (۱۹۸۵، ۲۰۱۲، ۲۰۱۴) معتقد است ویژگی‌های بعدی اسنادهای علی (منبع، ثبات و کنترل‌پذیری) فرایندهای شناختی^۷ ویژه (مانند انتظارات موفقیت/شکست و ارزیابی مسئولیت عملکرد) و فرایندهای عاطفی^۸ خاصی (مانند امید، احساس غرور، افتخار و احساس گناه) را به کار می‌اندازند و بر شناخت‌ها و هیجان‌های مربوط به موفقیت و شکست آتی فرد تاثیر می‌گذارند [۱، ۲، ۱۹]. برای مثال، دانشجویی که شکست تحصیلی خود را به علل غیرقابل کنترل مانند فقدان توانایی نسبت می‌دهد، اضطراب و ناامیدی بیشتری را تجربه می‌کند و انتظار موفقیت در آینده در او کاهش می‌یابد [۴، ۲۰]. این دانشجو می‌تواند از فقدان کنترل رنج ببرد و برای دستیابی به اهداف تحصیلی‌اش برانگیخته نمی‌شود. در مقابل، دانشجویی که شکست تحصیلی‌اش را به علتهای قابل کنترل مانند فقدان تلاش نسبت می‌دهد انگیزش بیشتری دارد و انتظارات موفقیت در وی پایدار می‌ماند [۱۹].

بنابراین، اگر احساس کنترل دانشجویان دچار شکست تحصیلی را افزایش دهیم، ممکن است برای حل مشکل خود انگیزش بیشتری پیدا کنند و متعهد شوند تا برای پیشگیری از شکست تحصیلی آتی تلاش کنند [۳، ۲۱]. این نوع مداخله موجب می‌شود دانشجویان طرحواره‌های اسنادی سازگار را

¹ attributional retraining (AR)

² Wiener

³ causal attributions

⁴ locus of control

⁵ stability

⁶ controllability

⁷ cognitive process

⁸ affective process

بیشتری دارند نمرات بالاتری کسب می‌کنند و احتمال ترک تحصیل در آن‌ها کمتر است [۴۱، ۴۲]. واینر (۲۰۰۶) بیان می‌کند که اسناد شکست به علل درونی مانند فقدان توانایی ممکن است باعث شود عاطفه منفی افزایش یابد؛ درحالی‌که، اسناد موفقیت به عوامل درونی باعث افزایش عاطفه مثبت می‌شود [۱۹]. در واقع، اسنادهای دانشجویان به علل غیرقابل کنترل با سلامتی و بهزیستی [۴۳] و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط پیدا می‌کند. بنابراین، به نظر می‌رسد مداخله بازآموزی اسنادی می‌تواند به ارتقا بهزیستی کمک کند.

به‌طور کلی، اگرچه مداخلات فعلی بازآموزی اسنادی منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و پیامدهای مثبت روانشناختی دانشجویان مشروطی می‌شود؛ اما، تلاش‌ها برای توسعه و بهبود تکنیک‌های مورد استفاده در این مداخلات کماکان ادامه دارد. اکثر برنامه‌های بازآموزی اسنادی اجرا شده قبلی از مداخله‌ی مبتنی بر روش شناختی ABCDE^۷ (رویداد فعال‌کننده، باور، تغییرات خلقی متعاقب، زیر سوال بردن و توانمندسازی) سود برده‌اند که در این پژوهش تحت عنوان مداخله شناختی مطرح شده است. این مداخله شناختی شامل مشخص ساختن باورها و تفکراتی است که به هنگام مواجهه با رویدادهای ناخوشایند فعال می‌شوند و آن‌ها را به چالش می‌کشند که برگرفته از نظریه الیس^۸ (۱۹۶۲) و نظریه زیربنایی آبرامسون^۹، سلیگمن و تیزدال^{۱۰} (۱۹۷۸) است [۴۴، ۴۵]. در این روش، برای تغییر اسنادها صرفاً بر مولفه شناختی تاکید می‌شود و جهت القا^{۱۱} و تثبیت^{۱۲} بازآموزی اسنادی از تکالیف نوشتاری، آموزشی و بحث گروهی بهره گرفته می‌شود. برای مثال، نتایج پژوهش عظیمی، حسن‌آبادی و عرب‌زاده [۴۶] بیانگر تاثیر مداخله بازآموزی اسنادی به روش شناختی بر تغییر سبک‌های اسنادی و اهمال‌کاری تحصیلی با دانش‌آموزان با پیشرفت پایین بود. گشتاسبی، شکری، شریفی و فتح‌آبادی [۴۷] نیز با استفاده از پروتکل تاب‌آوری پنسیلوانیا سلیگمن به منظور مداخله در بازآموزی اسنادی نشان دادند که این مداخله در افزایش هیجانات مربوط به کلاس درس و تعهد تحصیلی و کاهش

دانشجویانی که در جلسات بازآموزی اسنادی شرکت داشتند عملکرد تحصیلی خود را کمتر به اسنادهای غیرقابل کنترل نسبت دادند و احساس کنترل تحصیلی بالاتری را گزارش دادند؛ درحالی‌که، دانشجویانی که در جلسات مداخله بازآموزی اسنادی شرکت نداشتند، افزایشی در احساس کنترل آن‌ها مشاهده نشد. پس، با تغییر در ادراکات کنترل دانشجویان مشروطی می‌توان عملکرد تحصیلی آنان را بهبود بخشید.

پژوهش‌ها اثرات بازآموزی اسنادی بر پیامدهای تحصیلی را مورد تایید قرار داده‌اند [۲۵، ۳۱]. برای مثال، مطالعات نشان دادند که مداخلات بازآموزی اسنادی به کسب نمره‌های بالاتر در دانشجویان سال اول [۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶] و معدل درجه اول [۳۰] منجر می‌شود. با این حال، مطالعاتی که به‌طور اختصاصی دانشجویان مشروطی را هدف قرار داده باشند، نسبتاً محدود هستند. بیشتر مطالعات، بر روی نمونه‌های دانشجویی [۱۴] یا دانش‌آموزان دبیرستانی [۳۷] در معرض خطر شکست تحصیلی انجام شده است. افراد در معرض خطر شکست تحصیلی و افراد مشروطی از منظر تبیین‌های اسنادی و پیامدهای ناشی از عملکرد خود متفاوت به نظر می‌رسند. برای مثال، ممکن است شدت تجربه هیجانی منفی این دو گروه با توجه به اسنادهای یکسان متفاوت باشد. در همین راستا، به نظر می‌رسد دانشجویانی که شکست تحصیلی و مشروطی را تجربه می‌کنند، از بهزیستی^۱ کمتری برخوردار باشند.

بهزیستی یک سازه انتزاعی است که هم احساسات خوب و هم کارایی بالا را در بر می‌گیرد [۳۸]. از دیدگاه دینر^۲ (۱۹۸۵) بهزیستی ذهنی^۳ شامل دو مولفه مستقل است: مولفه مولفه شناختی و عاطفی. مولفه شناختی بهزیستی ذهنی شامل رضایت از زندگی^۴ یا ارزیابی شناختی ذهنی از کیفیت کلی زندگی است [۳۹] و مولفه عاطفی به فزونی عاطفه مثبت^۵ نسبت به عاطفه منفی^۶ تعریف می‌شود و بر تجربه هیجانی خوشایند تاکید دارد [۱۷، ۴۰]. بهزیستی ذهنی برای موفقیت تحصیلی دانشجویان اهمیت حیاتی دارد. زیرا، دانشجویانی که الگوهای مثبت عاطفی، استرس کم و سلامتی

^۱ wellbeing

^۲ Diener

^۳ subjective wellbeing

^۴ life satisfaction

^۵ positive affect

^۶ negative affect

^۷ adversity belief, consequent mood changes, disputation, energization (ABCDE)

^۸ Ellies

^۹ Abramson

^{۱۰} Teasdale

^{۱۱} induction

^{۱۲} consolidation

هیجان‌ات پیشرفت منفی موثر است.

از سوی دیگر، در رویکردهای جدید (برای مثال، پری و همکاران از ۱۹۹۴ به بعد) بر اثرات مثبت القای بازآموزی اسنادی از طریق نمایش فیلم تأکید می‌شود [۲۵، ۲۸]. نمایش فیلم و بحث در مورد آن یک تکنیک مدل‌دهی است که مبتنی بر نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا^۱ (۱۹۷۷) است [۴۸]. منطبق به کارگیری فیلم این است که تصاویر می‌تواند علاوه بر درگیر کردن توجه افراد به عملکرد مدل، بازنمایی نمادی و تجسمی آن عملکرد را در حافظه بلندمدت به همراه داشته باشد و در شرایط مناسب انگیزشی رفتار مورد مشاهده را تولید و اصلاح کند. همچنین، مشاهده تجارب موفقیت‌آمیز ارائه شده از طریق فیلم، می‌تواند در مشاهده‌گر واکنش‌های هیجانی مثبت خلق کند و او را برای انجام مهارت‌های تازه ترغیب کند. در نتیجه، جهت بهبود کیفیت روش القای بازآموزی اسنادی، این سوال مطرح بود که آیا ترکیب برنامه شناختی و فیلم آموزشی می‌تواند منجر به تأثیر بیشتر و ماندگاری اثر مداخله بازآموزی اسنادی شود.

بنا بر آنچه گفته شد، مداخله بازآموزی اسنادی یک مداخله انگیزشی/شناختی شامل مجموعه‌ای از روش‌های روان‌درمانی^۲ [۱] است. این مداخله شناختی/انگیزشی ممکن است برای دانشجویانی که احساس کنترل تحصیلی پایینی دارند، سودمندتر باشد. زیرا، در خلال آموزش به تدریج احساس کنترل بر تکالیف درسی و باورهای مرتبط به دستیابی به اهداف تحصیلی به آن‌ها القا می‌شود. در نتیجه، انگیزش و تلاش راهبردی برای پیشرفت افزایش می‌یابد.

از این رو، با توجه به تجهیز خزانه اسنادهای قابل کنترل دانشجویان در رویارویی با مطالبات رو به رشد زندگی تحصیلی، در این پژوهش درصدد بودیم با تأکید بر مداخله بازآموزی اسنادی بر پایه تئوری واینر (۱۹۸۵، ۲۰۱۲)، پیامد تحصیلی نظام آموزشی یعنی پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشروطی را از طریق اصلاح و پرورش اسنادهای بهنجار و تغییر در شناخت‌ها (احساس کنترل) بهبود بخشیم و پیامد روان‌شناختی نظام آموزشی یعنی بهزیستی ذهنی دانشجویان را نیز مورد مذاقه قرار دهیم. جهت نیل به این هدف، با توجه به ارزیابی تکنیک‌های القای مداخله بازآموزی اسنادی ترکیبی از روش‌های القای شناختی و فیلم آموزشی مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به منطق نظری، پژوهش‌های فوق

الذکر و در گستره مطالعات انجام شده برای این پژوهش (در حد اطلاع در ایران)، مطالعه‌ای در باب تأثیر مداخلات بازآموزی اسنادی‌ای که مبتنی بر نظریه‌های جدید طراحی و اجرا شده باشد، وجود نداشت.

علاوه بر این، همسو با پیشنهاد پری و همکاران (۲۰۱۴) با توجه به وسعت‌یافتگی گستره معنایی مفهوم کلیدی اسنادها در بین پژوهشگران تربیتی، ضرورت توسعه تلاش‌های پژوهشی که به گستراندن دامنه مفهومی بازآموزی اسنادی کمک می‌کند [۲۹]، اهمیتی مضاعف می‌یابد. بنابراین نتایج مطالعه حاضر، که هدف آن ارزیابی یک برنامه جامع برای کمک به ایمن‌سازی روانشناختی دانشجویان مشروطی و جلوگیری از پیامدهای نامطلوبی چون شکست تحصیلی بود، می‌تواند سرآغاز و مبنایی برای مطالعات و پژوهش‌های گسترده‌تر باشد که هدف‌های عاطفی و هیجانی را مورد مذاقه قرار می‌دهند. افزون بر این، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به روان‌شناسان و مشاوران کمک کند تا به کمک بسته‌های آموزشی از جمله بسته مذکور از انتقال شکست‌های تحصیلی که زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی پایین هستند، جلوگیری کند. در راستای دستیابی به این هدف‌ها، فرضیه‌های زیر را مورد آزمون قرار دادیم:

- فرضیه کنترل‌پذیری شرایط: دانشجویان مشروطی که مداخله‌ی بازآموزی اسنادی را دریافت می‌کنند به تبع اصلاح طرحواره‌های اسنادی و ارتقای احساس کنترل تحصیلی، پیامدهای تحصیلی و روانشناختی بهتری کسب خواهند کرد.
- فرضیه ماندگاری اثر: اضافه کردن تکنیک مدل‌دهی به بازآموزی اسنادی کلاسیک موجب ماندگاری اثر تصاویر اصلاح اسنادهای ناسازگار در ذهن دانشجویان مشروطی می‌شود که به تبع آن احساس کنترل افزایش یافته و پیامدهای تحصیلی و روانشناختی مناسب‌تر خلق می‌شود.

روش

نوع پژوهش

مطالعه حاضر از طرح پژوهش آزمایشی افزودنی سود برد. هدف طرح‌های افزودنی (طرح‌های ساختاری) این است تا یک

¹ Bandura

² psychotherapy

تعیین اندازه نمونه مناسب، شاخص‌های لازم وارد نرم‌افزار G^*power شد و اندازه نمونه کلی ۳۳ نفر برآورد شد. یعنی، هر گروه باید شامل ۱۱ نفر باشد. اما، به علت دارا نبودن ملاک‌های ورود و خروج شرکت‌کنندگان در هر گروه ۱۰ نفر به هر موقعیت کاربرندی به‌طور تصادفی منتسب شدند. قابل ذکر است که با توجه به شاخص‌ها اندازه نمونه در هر گروه با ۹ نفر به بالا اندازه اثر مناسب و توان لازم را پوشش می‌داد.

ابزارهای پژوهش

۱) مقیاس احساس کنترل تحصیلی: جهت سنجش ادراک کنترل از مقیاس احساس کنترل تحصیلی پری استفاده شد [۱۱]. این مقیاس شامل ۸ آیتم است و براساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس ۴ سوال به شیوه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس بارها مورد استفاده قرار گرفته است و روایی سازه آن تایید شده است. همسانی درونی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ بین ۰/۸۰ و پایایی آن به شیوه بازآزمایی ۰/۵۹ گزارش شده است [۱۱]. در پژوهش حاضر، در یک مطالعه مقدماتی با نمونه ۴۸ نفری همسانی درونی این مقیاس برابر با ۰/۷۶ و ضریب بازآزمایی از طریق همبستگی نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون برابر با ۰/۳۲ به دست آمد.

۲) مقیاس بهزیستی ذهنی: بهزیستی ذهنی با استفاده از دو مقیاس رضایت از زندگی [۵۰] و مقیاس‌های عواطف مثبت و منفی [۵۱] سنجیده شد. رضایت از زندگی برگرفته از مقیاس مرجع خود کانتربل (۱۹۶۵) است که از پاسخ‌دهندگان می‌خواهد «به‌طور کلی زندگی خود را در این روزها رتبه‌بندی کنند». این مقیاس به صورت پیوستاری از بدترین شرایط ممکن (۰) تا بهترین شرایط ممکن (۱۰) است. این مقیاس تک‌گویه‌ای در سراسر دنیا بارها مورد استفاده قرار گرفته است و شواهد به‌دست آمده نشان‌دهنده ویژگی‌های روان‌سنجی رضایت‌بخش برای آن هستند [۵۲، ۵۳]. مقیاس عواطف مثبت و منفی از شرکت‌کنندگان می‌خواهد میزان تجربه هیجان‌های مثبت و منفی را در طول ۳۰ روز گذشته گزارش کنند. عواطف مثبت و منفی هر کدام شامل ۶ مورد است (برای مثال، «بشاش»، «دارای روحیه خوب»، «آن قدر غمگینم که هیچ چیزی نمی‌تواند مرا سرحال بیاورد» و «عصبی»). در مقیاس اصلی شیوه نمره‌گذاری بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای (از اصلاً=۱ تا همیشه=۵) انجام می‌گیرد. از آنجایی که این مقیاس شدت تجربه هیجانی را می‌سنجد و واژه اصلاً برای عدم تجربه این نوع هیجان‌ها استفاده شده است، روش نمره‌گذاری آن به اصلاً=۰ تا همیشه=۴ تغییر

بسته مداخله‌ای موجود را از طریق افزودن تکنیک‌های مشتق‌شده از نظریه‌ها و رویکردهای جدید توسعه دهند و اثرات ترکیبی آن تکنیک‌ها را در برابر تکنیک اولیه اصلی مورد آزمون قرار دهند. طرح مداخله‌ای افزودنی بدین صورت است که دو گروه آزمایشی مداخلات یکسانی را دریافت می‌کنند با این تفاوت که یک گروه یک عنصر اضافی را در مداخله دریافت می‌کند [۴۹]. راهبرد طرح پژوهش در جدول ۱ آمده است. در این راهبرد، O_1 پیش‌آزمون، O_2 پس‌آزمون و O_3 پیگیری دو ماه پس از اجرا بود. گروه آزمایشی اول X یعنی مداخله بازآموزی اسنادی به روش شناختی و گروه آزمایشی دوم مداخله بازآموزی اسنادی را به روش شناختی + فیلم ($X+$) دریافت کردند؛ درحالی‌که گروه کنترل لیست انتظار برنامه گروه آزمایشی دوم را پس از پایان برنامه‌های مداخله-ای دریافت کرد.

جدول ۱. شمای طرح پژوهشی مطالعه حاضر

پیگیری	پس‌آزمون	متغیر مستقل	پیش‌آزمون	انتساب تصادفی	گروه‌های مداخله
O_3	O_2	(X)	O_1	R	آزمایشی ۱
O_3	O_2	(X+)	O_1	R	آزمایشی ۲
					کنترل
O_3	O_2	-	O_1	R	لیست انتظار

آزمودنی

الف) جامعه آماری: جامعه آماری پژوهش حاضر دربرگیرنده تمام دانشجویان مشروطی نیمسال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ مقطع کارشناسی دانشکده فنی دانشگاه تهران بودند که در مجموع حدود ۳۰۰ نفر را شامل می‌شد.

ب) نمونه پژوهش: شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۳۰ دانشجوی مشروطی پسر در رشته‌های تحصیلی معدن، مکانیک، برق، نقشه‌برداری و کامپیوتر مقطع کارشناسی دانشکده فنی دانشگاه تهران در نیمسال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند که بیشترین تعداد مشروطی را در بین رشته‌های تحصیلی داشتند. با مراجعه به دفتر ارتقای تحصیلی دانشکده فنی و با کمک سیستم آموزشی دانشکده فهرست دانشجویان مشروطی در ترم یا ترم‌های متوالی گذشته (معدل زیر ۱۲) تهیه شد و بر اساس ملاک‌های ورود (دانشجویان با احساس کنترل پایین براساس میانگین نظری، داشتن سن حداقل ۱۸ و حداکثر ۳۰ سال) و ملاک‌های خروج (نداشتن بیماری جسمانی یا اختلال روانشناختی برچسب‌خورده و عدم شرکت در جلسات خدمات روانشناختی) به پژوهش فراخوانده شدند. تمام افرادی که تمایل و رغبت برای شرکت در پژوهش داشتند فرم رضایت‌نامه را کامل کردند و سپس، به‌طور کاملاً تصادفی در سه گروه آزمایشی و کنترل جایدهی شدند. جهت

خواسته شد تا در صورت تمایل در جلسه توجیهی اهداف پژوهش مشارکت کنند. به اذعان خود دانشجویان مشروطی دختر، آن‌ها نمی‌خواستند به‌عنوان دانشجوی مشروط شناخته شوند و زیر ذره‌بین نقد دیگران قرار گیرند؛ لذا، تمایلی به شرکت در جلسات گروهی نداشتند و درخواست داشتند در جلسات مشاوره فردی حضور یابند. از میان دانشجویان پسر فراخوانده شده به مطالعه، تعداد ۴۸ نفر اعلام مشارکت کردند. این ۴۸ نفر به منظور غربال‌گری و سرند مقیاس احساس کنترل را تکمیل کردند. دانشجویانی که نمرات آن‌ها در این مقیاس پایین‌تر یا مساوی با میانگین نظری بود و سایر ملاک‌های ورود و خروج را داشتند به تعداد ۳۰ نفر بودند که به عنوان نمونه انتخاب شدند. این ۳۰ نفر به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایشی و کنترل (هر گروه ۱۰ نفر) جایگذاری شدند و پیش‌آزمون (O1) برای همه اجرا شد. سپس برای مشارکت‌کنندگان گروه‌های آزمایشی جلسات مداخله بازآموزی اسنادی هفته‌ای دو جلسه ۲ ساعته اجرا شد. خلاصه محتوای جلسات درمانی در جدول ۲ آمده است. بلافاصله بعد از اتمام برنامه آموزشی، پس‌آزمون (O2) برای سه گروه آزمایشی و کنترل اجرا شد. دو ماه بعد شرکت‌کنندگان هر سه گروه به‌طور هم‌زمان مجدداً ابزارهای اندازه‌گیری را جهت پیگیری (O3) تکمیل کردند. کارآمدی مداخله به وسیله مقایسه تغییرات در دو گروه آزمایشی باهم و با گروه کنترل ارزیابی شد. شایان ذکر است با هدف تأمین اخلاق پژوهش بعد از اتمام پیگیری، محتوای آموزشی در ۳ جلسه فشرده برای گروه کنترل لیست انتظار برگزار شد.

شیوه تحلیل داده‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها به‌منظور آزمون فرضیه‌ها و تأثیر مداخله بازآموزی اسنادی بر روی پیامد اولیه یعنی احساس کنترل و پیامدهای ثانویه شامل پیشرفت تحصیلی و بهزیستی ذهنی از آزمون آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر مبتنی بر یک عامل بین‌گروهی (گروه‌های آزمایشی و گروه کنترل) و یک عامل درون‌گروهی سه سطحی (سه بار اندازه‌گیری) یا تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. به‌علاوه در همه موارد سطح معنی‌داری آماری برای آزمون مفروضه‌ها $P > 0.05$ و برای آزمون فرضیه‌ها برابر $P < 0.05$ در نظر گرفته شد. در این نوع تحلیل سه نوع اثر شامل اثر گروه، اثر زمان و اثر متقابل گروه \times زمان قابل تفسیر است. در مطالعه حاضر به دلیل این‌که یک گروه کنترل در لیست انتظار داشتیم که مداخله بازآموزی اسنادی را دریافت نکرد؛ درنتیجه، تفسیر اثر زمان معنایی نخواهد داشت و بیشتر تفسیر اثر متقابل گروه \times زمان اندازه‌گیری مدنظر است.

یافت تا معنادهی و تفسیر راحت‌تر انجام گیرد. نمرات بالا در هر مقیاس نشان‌دهنده تجربه بیشتر عاطفه مثبت یا عاطفه منفی است. در ایران نیز حجازی، صادقی و شیرزادی فرد از طریق تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تاییدی به مطلوبیت ویژگی‌های روایی سازه این مقیاس اشاره کرده‌اند و ضریب آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت (۰/۸۳) و عاطفه منفی (۰/۸۱) را گزارش کردند [۵۳].

۳) پیشرفت تحصیلی: جهت ارزیابی پیشرفت تحصیلی، معدل پایانی نیمسال جاری دانشجویان از آموزش دانشکده دریافت شد. برای کنترل خطاهای گوناگون، متناسب با رشته تحصیلی هر دانشجو معدل درس‌های اصلی به‌عنوان عملکرد نهایی وی محاسبه شد و به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در تحلیل‌های آماری وارد شد.

برنامه مداخله

در مطالعه حاضر از مداخله آموزشی بازآموزی اسنادی طراحی شده هاینس، پری، استاپینسکی و دنیلز [۲۸] استفاده شد؛ اگرچه در بخش القا و تثبیت بازآموزی اسنادی با توجه به مطالعات جدید تغییراتی داده شد. این پروتکل آموزشی بر اساس پیشرفت‌های مهم و تئوریک و نیز پیشینه تجربی است. این مداخله برای دانشجویانی به کار می‌رود که عملکرد تحصیلی‌شان رضایت‌بخش نیست. تعداد مطلوب شرکت‌کنندگان در هر برنامه بین ۱۰ تا ۱۲ نفر است [۵۴]. این برنامه با فعال‌سازی جستجوی علی آغاز می‌شود که فرآیندی شناختی شامل جستجو و انتخاب تبیین‌هایی برای پیامدها و رویدادهاست و با القای اسنادهای سازگار به جای اسنادهای ناسازگار ادامه می‌یابد. بدین منظور، محتوای بازآموزی اسنادی با استفاده از یک نوار ویدئویی بازآموزی اسنادی و به روش شناختی ارائه می‌شود. در این پژوهش القای بازآموزی اسنادی، در یک گروه صرفاً براساس روش شناختی به مدت سه جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و در گروه دیگر براساس روش شناختی و فیلم آموزشی به مدت سه جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای صورت گرفت. این برنامه شامل ۹ جلسه آموزشی، هفته‌ای دو جلسه و به صورت گروهی اجرا شد.

شیوه انجام پژوهش

ابتدا با اخذ مجوز و معرفی‌نامه از سازمان‌های مربوطه (مرکز مشاوره دانشگاه تهران، امور دانشجویی دانشکده فنی و دفتر ارتقای تحصیلی دانشکده فنی) به دانشکده مورد نظر مراجعه شد. پس از توضیح هدف پژوهش و ترغیب مسئولین جهت همکاری، با کمک دفتر ارتقا تحصیلی دانشکده از طریق سیستم گلستان دانشجویان مشروطی شناسایی شدند. پس از تماس با ۱۱۰ دانشجو (۹۴ پسر و ۱۶ دختر) از آن‌ها

مقابله، ابتدا اثر پس‌آزمون در برابر پیش‌آزمون قرار می‌گیرد که تفاوت معنی‌دار حاکی از اثر آنی مداخله است. سپس اثر آزمون پیگیری در برابر پیش‌آزمون قرار می‌گیرد که معنی‌داری اثر نشان از اثر بلندمدت مداخله دارد. دلیل انتخاب مقابله simple این بود که پس از اتمام مداخله و پس‌آزمون تا مرحله پیگیری دو ماه فاصله‌ی زمانی بود. در این مدت، شرکت‌کنندگان معدل نیمسال تحصیلی خود را دریافت می‌کردند. نتیجه عملکرد تحصیلی ممکن است تغییراتی را در باورها و ادراکات کنترل و بهزیستی شرکت‌کنندگان ایجاد کند. لذا، نمی‌توان پیگیری را در برابر پس‌آزمون مبنای پایداری مداخله فرض کرد.

از این‌رو، فقط اثر اصلی گروه و اثر متقابل گروه × زمان در جدول‌های اصلی تحلیل تفسیر خواهند شد. در صورتی که اثر گروه معنی‌دار باشد، به منظور پیگیری این‌که تفاوت گروه‌ها از کجا ناشی می‌شود از مقابله‌های متعامد difference استفاده شد. در مقابله اول، میانگین دو گروه آزمایشی در برابر گروه کنترل قرار گرفت. بدین منظور که نشان دهیم آیا مداخله موثر است. سپس در مقابله دوم قصد داشتیم بدانیم کدام روش آزمایشی موثرتر است؛ لذا، میانگین دو گروه آزمایشی در برابر یکدیگر قرار گرفتند. در صورتی که اثر متقابل گروه × زمان معنی‌دار بود، به منظور پیگیری این اثر از مقابله simple استفاده شد. در این نوع

جدول ۲. خلاصه جلسات مداخله بازآموزی اسنادی

جلسه	محتوای جلسه: گروه مداخله‌ای شناختی	محتوای جلسه: گروه مدخله- ای شناختی و فیلم آموزشی
اول	برقراری رابطه آموزشی و جلسه توجیهی برای شرکت در دوره، ارزیابی تشخیصی، اجرای آزمون غربال‌گری.	مشابه با برنامه شناختی
دوم	مروری بر صحبت‌های جلسه اول، اجرای پیش‌آزمون، بررسی پیشینه تحصیلی دانشجویان، توضیح سبک‌های اسنادی و ارتباط آن‌ها با عملکرد و نگرش‌ها و احساسات.	مشابه با برنامه شناختی
سوم	تشریح مدل ABC، (مشخص کردن باورها، تغییرات خلقی ناشی از آن)، تمرین سه مجموعه مهارت (حواس‌پرتی، فاصله دادن و دودلی).	مشابه با برنامه شناختی
چهارم	آموزش خطاهای شناختی و شناسایی افکار اتوماتیک و مدل ABCDE.	نمایش فیلم آموزشی اول و بحث گروهی درباره فیلم
پنجم	جایگزینی اسنادهای سازگار به جای اسنادهای ناسازگار (تاکید بر تلاش و تغییر راهبرد)، تکنیک‌های سالم اندیشی، اهمیت خودگویی مثبت.	نمایش فیلم آموزشی دوم و بحث گروهی درباره فیلم
ششم	تشریح راهبردهای کلان، شناسایی راهبردها و اصلاح آن‌ها و توضیح تکنیک کمک طلبی.	نمایش فیلم آموزشی سوم و بحث گروهی درباره فیلم
هفتم	دستیابی به باورهای عمیق‌تر و اسنادهای درست از طریق فرایند تثبیت، فرایند بحث گروهی.	مشابه با برنامه شناختی
هشتم	ابعاد تفکرات اسناد، کاربرد و تثبیت آن‌ها، فرایند تثبیت تکالیف نوشتاری هیجان‌بسط و فرایند تثبیت ساخت بروشور بازآموزی اسنادی.	مشابه با برنامه شناختی
نهم	ارزیابی مجدد اسنادها و یکپارچه‌گی راهبردها و برنامه‌ریزی عملی و بازبینی اهداف.	مشابه با برنامه شناختی
فرایند آموزشی	گفت‌وگوی سقراتی، بحث گروهی، خود - نظارتی، کاربرد، فعالیت‌های گروهی و شخصی، تکالیف.	مشابه با برنامه شناختی
فرمت جلسات	مرور جلسات قبلی، بررسی تکالیف داده شده و استفاده از رویکرد شناختی و حل مسئله، ارائه موضوع جلسه جدید، ایجاد فرصت‌های چندگانه برای تمرین، بازخورد و انعکاس، گفتگو درباره تکالیف، خلاصه کردن مباحث جلسه، نظرخواهی کردن از مشارکت‌کننده در مورد جلسه.	مشابه با برنامه شناختی

نتایج

بررسی همگنی ماتریس واریانس - کواریانس استفاده شد. نتایج آزمون لوین در هیچ‌کدام از مقیاس‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار نبود ($P > 0/10$). نتایج آزمون کرویت موخلی ($0/10$) معنی‌دار نبود ($P > 0$) نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس - کواریانس برای متغیرهای احساس کنترل تحصیلی، عاطفه مثبت و رضایت از زندگی معنی‌دار بود. برای دو متغیر نخست چون مقدار اپسیلون بیشتر از $0/70$ بود، نتایج آماره گرین هاوس - گیسر گزارش شد و برای متغیر رضایت از زندگی به دلیل پایین بودن مقدار اپسیلون کمتر از $0/70$ نتایج آماره هیون فلت گزارش شد.

در مطالعه حاضر تعداد ۳۰ دانشجوی مشروطی پسر در سه گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار گرفتند. بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نشان داد میانگین و انحراف استاندارد سنی برای گروه مداخله‌ای شناختی ($20/6$ ، $1/34$)، گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم ($20/4$ ، $1/07$) و گروه کنترل ($20/3$ ، $0/48$) است. در ادامه، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای احساس کنترل، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی ذهنی (عواطف مثبت و منفی و رضایت از زندگی) به تفکیک زمان اندازه‌گیری و گروه در جدول ۳ آمده است. در راستای واریانس مفروضه‌های این نوع تحلیل، از آزمون لوین برای یکسانی واریانس خطا و از آزمون موخلی جهت

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک زمان اندازه‌گیری و گروه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
احساس کنترل تحصیلی	مداخله‌ای شناختی	۲۰/۶۰	۲/۰۱	۳۲/۰۰	۳/۱۹	۳۲/۷۰	۲/۷۵
	مداخله‌ای شناختی + فیلم	۲۰/۱۰	۲/۰۷	۳۲/۷۰	۲/۵۴	۳۳/۴۰	۲/۵۴
	کنترل	۱۹/۵۰	۲/۵۴	۱۹/۳۰	۲/۹۴	۱۸/۵	۳/۰۶
پیشرفت تحصیلی	مداخله‌ای شناختی	۱۰/۸۴	۰/۶۵	۱۳/۵۱	۱/۳۶	-	-
	مداخله‌ای شناختی + فیلم	۱۰/۳۹	۱/۱۳	۱۴/۶۴	۱/۷۲	-	-
	کنترل	۱۰/۵۹	۰/۶۹	۱۱/۵۸	۱/۳۲	-	-
عاطفه مثبت	مداخله‌ای شناختی	۱۰/۰۰	۴/۰۵	۱۲/۰۰	۲/۹۸	۱۲/۸۰	۳/۱۵
	مداخله‌ای شناختی + فیلم	۸/۶۰	۳/۲۷	۱۱/۸۰	۳/۴۵	۱۳/۴۰	۲/۶۳
	کنترل	۹/۷۰	۳/۷۱	۹/۵۰	۳/۲۴	۹/۱۰	۳/۳۸
عاطفه منفی	مداخله‌ای شناختی	۱۱/۸۰	۴/۷۷	۹/۱۰	۴/۵۸	۸/۲۰	۴/۱۳
	مداخله‌ای شناختی + فیلم	۱۱/۹۰	۳/۶۶	۹/۹۰	۳/۳۱	۸/۸۰	۳/۰۴
	کنترل	۱۱/۳۰	۳/۸۶	۱۱/۷۰	۴/۱۳	۱۲/۴۰	۴/۱۹
رضایت از زندگی	مداخله‌ای شناختی	۴/۲۰	۱/۲۲	۵/۴۰	۱/۱۷	۵/۹۰	۱/۱۹
	مداخله‌ای شناختی + فیلم	۴/۱۰	۱/۷۹	۵/۸۰	۱/۳۹	۶/۸۰	۱/۲۲
	کنترل	۴/۳۰	۱/۲۵	۵/۹۰	۰/۸۷	۳/۵۰	۰/۹۷

آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون روند رو به رشد معنی‌داری را طی کرده‌اند. مقابله دوم یعنی پیگیری در برابر پیش‌آزمون نیز معنی‌دار بود ($F_{(۲,۲۷)} = ۰/۹۵۸, \eta^2 = ۰/۰۰۱, P < ۰/۰۰۱$). با توجه به جدول میانگین‌ها مشخص است که گروه کنترل در مرحله پیگیری با کاهش اندک نمرات در احساس کنترل روبه‌رو بود؛ اما، گروه‌های آزمایشی روند رو به رشد را ادامه دادند که نشان از اثر بلندمدت مداخله دارد. نکته قابل ذکر این است که در این تحلیل مقدار قدرت رابطه بسیار بالا بود. براساس قواعد کوهن (۱۹۹۲) مقدار این‌تای $۰/۱۳۸$ اندازه بسیار بالا از قدرت رابطه را نشان می‌دهد [۵۵]. در این تحلیل همه اندازه‌های قدرت رابطه برای تمام اثرها مقداری بسیار بالا و نزدیک به یک بود. این امر بدین علت است که متغیر احساس کنترل به عنوان پیامد اولیه مداخله محسوب می‌شود که محتوای جلسات مداخله اساساً تأکید بر تلاش و استفاده از راهبردهای مناسب جهت کنترل موقعیت‌ها داشت. (ب) پیشرفت تحصیلی: برای متغیر پیشرفت تحصیلی، مقایسه میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل نشان داد که اثر مداخله معنی‌دار است ($F_{(۲,۲۷)} = ۰/۳۶۷, \eta^2 = ۰/۰۰۱, P < ۰/۰۰۱$). در مقابل متعامد نخست، نتایج نشان داد گروه‌های آزمایشی نسبت به گروه کنترل در پایان نیمسال تحصیلی پس از مداخله نمرات بالاتری را کسب کردند (جدول ۳). نکته قابل توجه این‌که پس از مداخله هیچ‌یک از دانشجویان گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم در پایان نیمسال تحصیلی مشروط نشدند و فقط ۱ نفر از گروه مداخله‌ای شناختی مشروط شد؛ در حالی‌که، در گروه کنترل ۶ نفر در وضعیت مشروطی باقی ماندند و فقط ۴ نفر با اندکی پیشرفت از وضعیت مشروطی خارج شدند. مقابله دو گروه آزمایشی در

الف) احساس کنترل تحصیلی: نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد برای متغیر احساس کنترل تحصیلی اثر گروه معنی‌دار ($F_{(۲,۲۷)} = ۵۸/۳۳۷, P < ۰/۰۰۱, \eta^2 = ۰/۸۱۲$) است. مقابله متعامد difference نشان داد میانگین گروه‌های آزمایشی نسبت به گروه کنترل به گونه‌ای معنی‌دار بالاتر است؛ یعنی، مداخله موثر بود. نتایج مقابله دوم یعنی دو گروه آزمایشی در برابر یکدیگر (گروه مداخله‌ای شناختی در مقابل گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم) معنی‌دار نبود (جدول ۴)؛ گرچه، میانگین گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم اندکی بیشتر از گروه مداخله‌ای شناختی بود. اثر متقابل گروه \times زمان نیز معنی‌دار ($F_{(۲,۲۷)} = ۶۵/۶۷۸, P < ۰/۰۰۱, \eta^2 = ۰/۸۲۹$) بود؛ بدین معنی‌که، هر سه گروه میانگین نمرات تقریباً یکسان در پیش‌آزمون داشتند؛ اما، گروه‌های آزمایشی پس از دریافت مداخله عملکرد بهتری را در احساس کنترل تحصیلی نشان دادند و این عملکرد بهتر در مرحله پیگیری نیز اندکی پیشرفت نشان داد. در حالی‌که، برای گروه کنترل در مرحله پیگیری ۱ نمره کاهش مشاهده شد. به عبارت دیگر، یک اثر متقابل منظم بین گروه و زمان اندازه‌گیری در متغیر احساس کنترل مشاهده شد.

به منظور بررسی دقیق معنی‌داری اثر متقابل گروه \times زمان از مقابله‌های simple استفاده شد تا تغییرات آنی و بلندمدت را برحسب گروه‌ها نشان دهد. مقابله‌ی نخست یعنی پس‌آزمون در مقابل پیش‌آزمون معنی‌دار بود ($F_{(۲,۲۷)} = ۰/۸۴۱, \eta^2 = ۰/۰۰۱, P < ۰/۰۰۱$). بر اساس میانگین گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (جدول ۳) مشخص است که گروه کنترل یک روند نسبتاً ثابتی را طی کرده است؛ اما، گروه‌های

عملکرد بهتری داشتند (جدول ۳). بررسی اثر متقابل گروه \times زمان نشان داد این اثر معنی‌دار است ($\eta^2=0/497$ ، $F(2,27)=13/360$ ، $P<0/001$). به واقع، گروه‌ها در طی زمان در بحث نشان دادن عاطفه مثبت متفاوت عمل کردند. با نگاه به میانگین گروه کنترل مشخص است که عاطفه مثبت در مرحله پس‌آزمون و پیگیری کاهش یافته است؛ اما، این میانگین در گروه‌های آزمایشی با افزایش همراه بود. همچنین، در مقابله‌های simple، مقابله نخست یعنی پس‌آزمون در برابر پیش‌آزمون ($\eta^2=0/510$ ، $F(2,27)=14/035$ ، $P<0/001$) برای واریانس اثرات آنی معنی‌دار بود. مقابله دوم یعنی پیگیری در برابر پیش‌آزمون ($\eta^2=0/551$ ، $F(2,27)=16/549$) نیز معنی‌دار بود که نشان‌دهنده اثرات بلندمدت مداخله است.

برابر یکدیگر معنی‌دار نبود. گرچه میانگین گروه آزمایشی که فیلم را دریافت کردند ۱ نمره بیشتر از گروه مداخله‌ای شناختی بود. همچنین، اثر متقابل گروه \times زمان نیز معنی‌دار بود ($\eta^2=0/395$ ، $F(2,27)=8/114$ ، $P<0/001$). به عبارت دیگر، یک اثر متقابل منظم بین گروه و زمان اندازه‌گیری در متغیر پیشرفت تحصیلی مشاهده شد. دو گروه آزمایشی تغییرات رو به رشد قابل ملاحظه‌ای را نشان دادند که به معنای تغییر در نمرات معدل پایان نیمسال تحصیلی پس از مداخله بود؛ در حالی که، گروه کنترل تغییر رو به رشد بسیار اندکی را نشان داد.

ج) عواطف مثبت و منفی: در مورد متغیر عاطفه مثبت، با توجه به نتایج تحلیل اثر عامل گروه معنی‌دار نبود ($\eta^2=0/090$ ، $F(2,27)=1/331$ ، $P<0/001$)؛ اگرچه، مقایسه میانگین سه گروه نشان داد که گروه‌های آزمایشی در کل

جدول ۴. مقابله‌ها از نوع difference برای مقایسه گروه‌ها

Sig	خطای استاندارد	تفاوت	برآورد مقابله	گروه‌ها	متغیرها
<0/001	0/879	-9/483	-9/483	کنترل در مقابل گروه‌های آزمایش	احساس کنترل تحصیلی
0/770	1/015	0/300	0/300	گروه مداخله‌ای شناختی در مقابل گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم	
<0/001	0/327	-1/258	-1/258	کنترل در مقابل گروه‌های آزمایش	پیشرفت تحصیلی
0/368	0/377	0/345	0/345	گروه مداخله‌ای شناختی در مقابل گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم	
0/118	1/239	-2/000	-2/000	کنترل در مقابل گروه‌های آزمایش	عاطفه مثبت
0/817	1/430	-0/333	-0/333	گروه مداخله‌ای شناختی در مقابل گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم	
0/239	1/536	1/850	1/850	کنترل در مقابل گروه‌های آزمایش	عاطفه منفی
0/780	1/773	0/500	0/500	گروه مداخله‌ای شناختی در مقابل گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم	
0/003	0/450	-1/467	-1/467	کنترل در مقابل گروه‌های آزمایش	رضایت از زندگی
0/449	0/520	0/400	0/400	گروه مداخله‌ای شناختی در مقابل گروه مداخله‌ای شناختی + فیلم	

معنی‌دار بود ($\eta^2=0/786$ ، $F(2,27)=49/699$ ، $P<0/001$) که نشان از اثرات بلندمدت مداخله در کاهش عاطفه منفی دارد. (د) رضایت از زندگی: برای متغیر رضایت از زندگی، نتایج تحلیل نشان داد اثر گروه معنی‌دار است ($\eta^2=0/293$ ، $F(2,27)=5/597$ ، $P<0/001$)، یعنی مداخله موثر است. مقابله difference نخست یعنی گروه کنترل در برابر گروه‌های آزمایشی معنی‌دار بود؛ درحالی که، مقابله دو گروه آزمایشی در برابر یکدیگر معنی‌دار نبود (جدول ۴). اثر متقابل گروه \times زمان نیز معنی‌دار بود ($\eta^2=0/486$ ، $P<0/001$)، هر سه گروه میانگین نمرات تقریباً یکسان در پیش‌آزمون داشتند؛ اما، گروه‌های آزمایشی پس از دریافت مداخله میزان رضایت از زندگی‌شان ارتقا یافته و این میزان رضایت در مرحله پیگیری نیز با افزایش همراه بوده است؛ درحالی که، میزان رضایت از زندگی گروه کنترل در مرحله پیگیری با کاهش همراه بود.

همچنین، برای متغیر عاطفه منفی نتایج نشان داد اثر گروه معنی‌دار نیست ($\eta^2=0/054$ ، $F(2,27)=0/766$ ، $P<0/001$)؛ اگرچه مقایسه میانگین سه گروه نشان داد که گروه‌های آزمایشی در کل عاطفه منفی کمتری را بروز دادند (جدول ۳). برای این متغیر، اثر متقابل گروه \times زمان معنی‌دار بود ($\eta^2=0/734$ ، $F(2,27)=37/206$ ، $P<0/001$). با توجه به میانگین‌ها، یک اثر متقابل منظم بین گروه و زمان اندازه‌گیری در میزان عاطفه منفی مشاهده شد. نتایج مقابله‌ی نخست simple یعنی پس‌آزمون در مقابل پیش‌آزمون برای متغیر عاطفه منفی معنی‌دار بود ($\eta^2=0/762$ ، $P<0/001$)، براساس میانگین گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشخص است که گروه کنترل یک روند نسبتاً ثابتی در بروز عاطفه منفی داشت؛ اما، گروه‌های آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون عاطفه منفی کمتری را نشان دادند. مقابله دوم simple یعنی پیگیری در برابر پیش‌آزمون نیز

خود به دنبال علت هستند و این جستجوی علی مبنای شکل-گیری افکار، احساسات و اعمال آتی آنها است [۲]. اسنادهای علی برای شکست‌ها به‌طور مستقیم بر احساس کنترل تاثیر می‌گذارند زیرا بر این دلالت دارند که عملکرد تحصیلی پدیده-ای قابل کنترل است یا نه؟ [۳]. در نتیجه، در بافت اسنادی، کنترل تحصیلی برای دانشجویان مشروطی می‌تواند به عنوان کارکرد جستجوی علی و نوع اسنادهای تولیدشده تبیین شود [۱۱]. دانشجویان مشروطی که شکست را تجربه کردند، در جستجوی علی احتمالا اسنادهای غیرقابل کنترل (مانند سخت‌گیری استاد، دشواری امتحان یا شانس) را تولید می‌کنند و به این باور می‌رسند که کنترلی بر شرایط تحصیلی خود ندارند.

واینر (۲۰۱۲) معتقد است می‌توان تغییر در سبک تبیینی را به افراد آموخت. از این رو، تغییرات در تفکر اسنادی و اصلاح تفسیر دانشجویان از شکست‌هایشان به نوبه خود احساس کنترل کلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار می‌دهد [۲]. برحسب تعریف، احساس کنترل تحصیلی شامل باور ذهنی دانشجو درباره توانایی‌اش برای اثرگذاری بر پیامدهای تحصیلی مهم است و این کنترل ادراک‌شده به شدت توسط اسنادهای علی درباره موفقیت یا شکست تحصیلی تحت تاثیر قرار می‌گیرد [۱۴]. با افزایش اسنادهای قابل کنترل، دانشجویان شکست‌هایشان را به عنوان فرایندی قابل تغییر و قابل مدیریت تفسیر می‌کنند [۳]. اسنادهای قابل کنترل به دانشجویان احساس کنترل شخصی بیشتری بر پیامدهای تحصیلی‌شان می‌دهد و به نوبه خود، باعث تلاش بیشتر و انگیزش بیشتر برای پیشرفت می‌شود [۱۱].

فارغ از اثر مثبت بازآموزی اسنادی در افزایش احساس کنترل بر شرایط تحصیلی دانشجویان مشروطی، به نظر می‌رسد که احساس کنترل تحصیلی یک اثر انتقالی نیز به همراه دارد. بازآموزی اسنادی نه تنها شناخت‌های سازگار را ایجاد می‌کند؛ بلکه، عملکرد تحصیلی را نیز بهبود می‌بخشد. در مطالعه حاضر، گروه‌های آزمایشی که بازآموزی اسنادی را دریافت کردند، در پایان ترم معدل‌شان به‌طور معنی‌داری با بهبود همراه بود. هنگامی که دانشجویان عملکرد تحصیلی را به علل قابل کنترل نسبت می‌دهند، حس مسئولیت‌پذیری و احساس کنترل آن‌ها بر پیامدهای تحصیلی‌شان بیشتر می‌شود [۱، ۱۳]؛ به تبع، در رفتار دانشجویان تغییراتی رخ می‌دهد؛ میزان تلاش و پشتکار آنان افزایش می‌یابد [۱۲]. درگیری تحصیلی‌شان بیشتر می‌شود و تمایل بیشتری برای شرکت در کلاس، ندرت‌برداری و مطالعه برای امتحانات ایجاد می‌شود. دانشجویانی که این رفتارهای پوی‌تری تحصیلی را ادامه می‌دهند، احتمال موفقیت‌شان در پیامدهای تحصیلی

وارسی مقابله‌های simple این اثر نشان داد که مقابله پس-آزمون در برابر پیش‌آزمون معنی‌دار است ($\eta^2=0/599$ ، $F(2, 27)=20/180$ ، $P<0/001$) که این معنی‌داری بیانگر اثرات آنی مداخله است. مقابله دوم یعنی پیگیری در برابر پیش‌آزمون ($\eta^2=0/538$ ، $F(2, 27)=15/726$ ، $P<0/001$) نیز معنی‌دار بود که نشان‌دهنده اثرات بلندمدت بعد از دریافت مداخله است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مطالعه تاثیر مداخله بازآموزی اسنادی بر احساس کنترل تحصیلی، پیامدهای آموزشی و ایمن‌سازی روانشناختی دانشجویان مشروطی پسر دانشکده فنی صورت گرفت. قصد مطالعه این بود که از طریق تکنیک شناختی تغییر و اصلاح ادراکات و شناخت‌های نادرست، احساس کنترل تحصیلی دانشجویان مشروطی را ارتقا دهد و همچنین با ارائه راهبرد مدل‌دهی و تقویت تکنیک رفتاری تلاش راهبردی، پیامدهای مثبت تحصیلی را خلق کند. نتایج نشان داد که بازآموزی اسنادی به افزایش احساس کنترل تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقای بهزیستی ذهنی منجر شد.

فرضیه افزایش احساس کنترل از طریق بازآموزی اسنادی بیانگر آن است که مداخله بازآموزی اسنادی به دانشجویان مشروطی کمک می‌کند تا بتوانند با تغییر باورهای ناسازگار، به سازگارترین اسنادهای علی ممکن (اسنادهای ناپایدار و قابل کنترل) دست یابند. در مطالعه حاضر، نتایج نشان داد که دانشجویان هر دو گروه آزمایشی که مداخله بازآموزی اسنادی را دریافت کردند، عملکردشان در اصلاح اسنادهای ناسازگار و افزایش احساس کنترل شخصی در مقایسه با گروه کنترل برتر بود. در کنار شواهد تجربی حمایت‌کننده مکانیزم‌های شناختی زیربنایی بازآموزی اسنادی [۳، ۴۴]، نتایج ما تایید می‌کند که دانشجویان مشروطی در خطر هستند. زیرا، دانشجویان مشروطی که بازآموزی اسنادی را دریافت نکردند، عملکرد تحصیلی‌شان را به عللی خارج از کنترل شخصی نسبت دادند و باعث شد آن‌ها در معرض انگیزش کمتر، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر و آسیب‌های تحصیلی قرار گیرند. این نتایج افزون بر این که در راستای پژوهش‌های انجام-شده در زمینه بازآموزی اسنادی [۳، ۱۴] است و حمایت‌های تجربی بیشتری را برای برجسته‌سازی گروه در خطر یعنی دانشجویان مشروطی فراهم می‌کند، از دیدگاه تئوریک نیز با الگوی اسناد واینر [۱، ۲] هماهنگ است. واینر (۲۰۱۲) بیان می‌کند که افراد به‌هنگام مواجهه با شکست‌ها و موفقیت‌های

شکست تحصیلی خود را به اسنادهای ناسازگار مانند فقدان توانایی نسبت می‌دهند، بر این باورند که برای بهبود عملکرد هیچ کاری نمی‌توان انجام داد. این باور معیوب به کاهش عزت‌نفس و افزایش هیجانات منفی چون احساس شرم و ناامیدی منجر می‌شود [۲]. افزایش هیجانات منفی همراه با انتظار شکست‌های بیشتر، انگیزش را تضعیف کرده، عملکرد آینده فرد را با خطر روبرو می‌سازد، از جذابیت ادامه تحصیل و میزان رضایت از زندگی می‌کاهد.

از این‌رو، دانشجویان مشروطی پس از دریافت مداخله بازآموزی اسنادی متوجه می‌شوند که علت شکست‌هایشان، عدم تلاش و استفاده از راهبرد نادرست یعنی عوامل قابل کنترل بوده که این احساس کنترل‌پذیری و میل به استفاده از الگوهای اسنادی سازش‌یافته، پذیرش مسئولیت، احساسات مثبت مانند اعتماد به نفس و خودکارآمدی را در آن‌ها تقویت [۴۵] و افراد را مستعد تجربه هیجانات مثبت می‌کند [۵۸]. به عبارت دیگر، این آموزش نوعی پذیرش شرایط فعلی، آمادگی به تغییر وضعیت فعلی و تعهد به تغییر را در فرد ایجاد می‌کند. این ایده‌ی تبیینی در مطالعات مورد تایید قرار گرفته است. در یک مطالعه با رویکرد پذیرش و تعهد نشان داده شد که آموزش این رویکرد منجر به بهبود باورهای کنترل و ارتقای باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دارای رفتارهای خود-تخریبی می‌شود [۵۹].

براساس مدل شناختی واینر (۱۹۸۵) و مدل شناختی-عاطفی الیس (۱۹۶۲) مبنی بر این‌که شناخت‌ها تعیین‌کننده احساس و رفتار افراد هستند [۱، ۴۴] و از سویی نیز اثر درمان شناختی- رفتاری بر کاهش نشانه‌های افسردگی به عنوان یک احساس و خلق منفی در مطالعات فراتحلیلی مورد تایید قرار گرفته است [۶۰]. از این رو می‌توان تبیین دیگری را در خصوص اثر بازآموزی اسنادی بر بهزیستی ذهنی ارائه داد. اگر دانشجویان بخواهند عواطف مثبت و رفتارهای مثبت را پرورش دهند، باید سعی کنند ابتدا تغییراتی را در باورها و طرز تفکرشان به وجود آورند. به باور سلیگمن (۲۰۱۱) نیز فرد برای این‌که بتواند به طور مؤثر با باورها و افکار مخرب خود کلنچار برود باید شواهدی دال بر اشتباه و خطا بودن باورها و شناخت‌های خود پیدا کند [۱۷]. اصولاً یادگیری نحوه‌ی توجه به تبیین‌ها و اسنادهای جایگزین برای وقایع منفی و انتخاب یکی از تبیین‌های جایگزین که موقتی‌ترین و قابل-کنترل‌ترین تبیین‌ها باشد؛ کلید افزایش عواطف مثبت مانند خوش‌بینی و کاهش عواطف منفی مانند ناامیدی، شرم و احساس تهدید است.

نیز بیشتر می‌شود [۳]. به عبارت دیگر، شرکت دانشجویان مشروطی در جلسات بازآموزی اسنادی احتمالاً سبب شده که آن‌ها موفقیت‌های خود را به عوامل درونی و شکست‌های خود را به اسنادهای سازگار و قابل‌کنترل مانند تلاش و راهبرد مناسب برای هر درس نسبت دهند و به هنگام مواجه شدن با موانع تحصیلی، در جستجوی راه‌حلی برای رهایی و پیشگیری از شکست‌های آتی باشند.

در مقابل دانشجویان مشروطی که بازآموزی اسنادی را دریافت نکردند، عملکرد تحصیلی‌شان بهبود نیافت. هنگامی-که دانشجویان به این باور برسند که عملکرد تحصیلی‌شان خارج از کنترل آن‌هاست، احساس مسئولیت شخصی‌شان برای شکست کاهش می‌یابد، انگیزش آن‌ها با مخاطره روبرو شده و ممکن است احساسات منفی چون ناامیدی و درماندگی در آن‌ها شعله‌ور شود [۵۶، ۵۷]. به واقع، فقدان درگیری فعال در محیط تحصیلی معمولاً به عملکرد تحصیلی ضعیف و به پایان نرساندن تحصیلات منجر می‌شود.

تبیین دیگر این است که بازآموزی اسنادی با تغییر نگرش و دیدگاه دانشجویان مشروطی نسبت به خود و شرایط تحصیلی‌شان، موجب توجه و تمرکز بیشتر آن‌ها بر توانمندی-هایشان می‌شود. زیرا، این دانشجویان در یکی از بهترین دانشگاه‌های کشور مشغول به تحصیل بودند و این نشان از تجربه خوشایند و توانمندی‌ها و استعداد‌های آنان دارد. بنابراین، با تغییر در نگرش و شناخت‌های آنان دوباره به شرایط موفقیت خود بازگشتند.

از سوی دیگر، منطبق با آموزه‌های مفهومی مدل نظری زیربنایی برنامه آموزشی منتخب معنی‌داری آماری و عملی اثرات آنی و بلندمدت مداخله بازآموزی اسنادی بر بهزیستی ذهنی بیانگر این است که هر گونه تلاش هدفمند و نظامدار برای تغییر در الگوهای تفسیری ارجح دانشجویان مشروطی در مواجهه با موقعیت‌های شکست تحصیلی و همچنین غنی-سازی خزانه اسنادهای قابل‌کنترل نه تنها در میزان رضایت از زندگی دانشجویان مؤثر واقع می‌شود؛ بلکه، عواطف مثبت آن‌ها را افزایش و عواطف منفی را نیز کاهش می‌دهد. این یافته‌ها همسو با نتایج تیتوا^۱ و شیلدون^۲ [۴۳] و هال و همکاران [۱۴] است.

فرضیه ایمن‌سازی روانشناختی دانشجویان مشروطی از طریق بازآموزی اسنادی براساس تئوری واینر (۲۰۱۲) این-گونه تبیین می‌شود که ویژگی‌های بعدی اسنادها (مکان، ثبات و قابلیت کنترل) فرایندهای شناختی ویژه و فرایندهای عاطفی خاصی را به کار می‌اندازد. دانشجویان مشروطی که

¹ Titova

² Sheldon

اسنادی بر پیامدهای ویژه می‌شود؛ زیرا، پژوهشگران معتقدند که تغییر در شناخت‌ها، هیجانات و رفتارها از طریق به کارگیری تکنیک‌های متعدد معمولاً در مدت زمان کوتاه‌تری رخ می‌دهد [۲۵، ۶۲].

به طور کلی، مجموعه مهارت‌های چندگانه منتخب برای آموزش مداخله بازآموزی اسنادی از طریق شناسایی خطاهای شناختی، جایگزینی اسنادهای سازگار با اسنادهای ناسازگار، تقویت مهارت‌های تفکر مثبت، منعطف و منطقی، افزایش احساس کنترل شخصی، تقویت خودگویی مثبت، افزایش سطح تلاش، استفاده از راهبرد مناسب در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان حائز اهمیت فراوان است. زیرا، از طریق تجهیز و توانمندسازی باورهای سازگار دانشجویان تغییراتی در شناخت‌های دانشجویان ایجاد می‌شود و این تغییرات احساس کنترل ادراک شده را افزایش داده، تلاش راهبردی را به کار انداخته و به محصول نهایی یعنی عملکرد تحصیلی بهتر و کیفیت تجارب هیجانی و عاطفی بالاتر منجر می‌شود. به واقع، می‌توان از مداخله بازآموزی اسنادی به عنوان یک کوشش مداخله‌ای موثر و کارآمد برای تغییر در احساس کنترل تحصیلی دانشجویان مشروطی استفاده کرد و سطح کیفیت روانشناختی آن‌ها را به مقدار قابل ملاحظه‌ای افزایش داد.

مطالعه حاضر در ادبیات بازآموزی اسنادی به منظور اعتباریابی مفروضه‌های زیربنایی به عنوان یک مداخله درمانی آموزشی سهیم است. به‌ویژه، بازآموزی اسنادی با افزایش تلاش راهبردی و احساس کنترل تحصیلی در میان دانشجویان مشروطی نشان می‌دهد که بر رفتارها و عواطف آتی تاثیر می‌گذارد. بنابراین، این مطالعه با فراهم آوردن شواهد تجربی، پژوهش روی شالوده مفهومی و مکانیزم‌های شناختی زیربنایی مرتبط با مداخلات بازآموزی اسنادی را توسعه می‌دهد.

علاوه بر سهم مفهومی، مطالعه حاضر فواید شناخت‌ها، رفتارها و عواطف مرتبط با بازآموزی اسنادی را نشان می‌دهد که تلویحات روشن و واضحی را برای دانشجویان مشروطی، اساتید و روانشناسان مراکز مشاوره دانشجویی به همراه دارد. با توجه به شیوع این مشکل تحصیلی در دانشجویان و تبعات منفی تحصیلی، روان‌شناختی، اجتماعی و اقتصادی آن مداخله بازآموزی اسنادی می‌تواند از شدت این تبعات منفی بکاهد و انجام این مداخله با هدف افزایش احساس کنترل، نه تنها پیامدهای نزدیک و عملکردی را پوشش می‌دهد؛ بلکه، رفتارهای مثبت را در خصوص بهبود کیفیت زندگی تحت تاثیر قرار می‌دهد.

بنابراین، یکی از مسیرهای مفهومی قابل انتخاب برای تبیین تاثیر مداخله بازآموزی اسنادی بر افزایش رضایت از زندگی و بروز عواطف مثبت از طریق جایگزینی تفاسیر خودتوانمندساز و سازگار به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز و ناسازگار مشخص می‌شود. میل به انتخاب اسنادهای علی‌سازش‌یافته در مقایسه با اسنادهای علی‌سازش‌نایافته، در تغییر الگوهای ارزیابی رضایت از زندگی و تجربه عواطف مثبت و منفی به طور ویژه‌ای ایفای نقش می‌کند. از این‌رو، مداخله بازآموزی اسنادی برای کمک به تحقق ایده ایمن-ساز روانشناختی دانشجویان از نقش با اهمیتی برخوردار است.

در راستای فرضیه ماندگاری اثر فیلم و نمایش، نتایج نشان داد گروه آزمایشی که فیلم را دریافت کردند، تاحدی نسبت به گروه مداخله‌ای شناختی میزان احساس کنترل - بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتری را نشان دادند. اگرچه، این تفاوت به لحاظ آماری معنی‌دار نبود؛ اما، از معنی‌داری عملی بالایی برخوردار بود. این تناقض دو معنی‌داری ناشی از تعداد اندک نمونه در هر گروه است که اگر اندازه نمونه اندکی بیشتر بود معنی‌داری آماری نیز خود را نشان می‌داد. دلایل متعددی جهت انتخاب تکنیک مدل‌دهی به عنوان یک ابزار قدرتمند تغییرات اسنادهای ناسازگار وجود دارد. چنین بهبودی می‌تواند از طریق تئوری یادگیری مشاهده‌ای بندورا (۱۹۷۷) تبیین شود که به اهمیت مشاهده رفتارها، نگرش‌ها، باورها و هیجانات مدل تاکید دارد؛ زیرا، توجه، حافظه و انگیزش مشاهده‌گر را درگیر می‌کند [۴۸]. تماشای فیلم اطلاعات جدیدی را به صورت ملموس و واقعی در اختیار افراد قرار می‌دهد [۲۵]. این تصاویر تحریکات حسی حواس را فعال می‌سازد و ادراکات مربوط به موقعیت‌ها و شرایط تحصیلی ناخوشایند و نحوه سازگاری و حل و فصل موقعیت‌ها را در فرد ایجاد می‌کند که به نوبه‌ی خود، محرکات مدل تصویرهای ذهنی پایدار و قابل بازیابی از جزئیات فیلم در مشاهده‌گر تولید می‌کند. این بازیابی و ماندگاری تجسمی دانشجویان را به چالش با باورها و ادراکاتشان برمی‌انگیزاند و آن‌ها را برای تفسیر دوباره شکست تحصیلی خود به صورت رفتاری مثبت ترغیب می‌کند [۶۱].

در واقع، با القای باورها و اسنادهای سازگار از طریق فیلم به مشاهده‌گران، آن‌ها خودشان را با مدل مقایسه کرده و انتظاراتی را برای موفقیت خودشان بر اساس میزان موفقیت کسب‌شده مدل شکل می‌دهند [۲۵] و فرد تشویق می‌شود تا رفتار کسب شده از طریق مشاهده را انجام دهد. هم‌چنین، این نکته مورد تایید پژوهشگران است که استفاده از تکنیک‌های متعدد جهت القا و تثبیت منجر به تاثیر بیشتر بازآموزی

۶- جبرائیلی، محمد؛ موسوی، جواد؛ میکائیلی، پیمان؛ سعادتیان، رامین و عقلمند، سیامک (۱۳۹۰). علل افت تحصیلی دانشجویان استعداد درخشان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. مجله افق توسعه دانش پزشکی، شماره ۴، صص ۲۵-۲۱.

7- Wegner, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence*, 31: pp. 421-431.

8- Al-Zoubi, S. M. & Bani Younes, A. (2015). Low Academic Achievement: Causes and Results. *Theory and Practice in Language Studies*, 5: pp. 2262-2268.

۹- حسن‌آبادی، حمیدرضا و احمدیان نسب، مریم (۱۳۹۸). راهنمای گام‌به‌گام مداخله در مشکلات تحصیلی دانشجویان. تهران: جهاد دانشگاهی واحد دانشگاه شهید بهشتی.

۱۰- خبرگزاری ایسنا (۱۳۹۴). مصاحبه با دکتر یعقوبی رییس دفتر مشاوره و سلامت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در مورد علل مراجعه دانشجویان به مراکز مشاوره، کد خبر: <https://www.isna.ir/news/۹۴۱۰۱۶۰۹۱۹۸>

11- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93: pp. 776-789.

12- Wang, X. (2009). Baccalaureate attainment and college persistence of community college transfer students at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 50: pp.570-588.

13- Perry, R. P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychology*, 44 (4): pp. 312-331.

14- Hall, N. C., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Clifton, R. A., & Haynes, T. L. (2006). Enhancing primary and secondary control in achievement settings through writing-based attributional retraining. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25: pp. 361-391.

15- Perry, R. P. (1991). Perceived control in college students: Implications for instruction in higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook for theory and research*. (pp.1-56). New York, NY :Agathon Press.

16- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71: pp. 549-570.

این مداخله به‌صورت گروهی برای دانشجویان پسر دانشکده فنی دانشگاه تهران اجرا شد. دانشجویان توانمندی که با رتبه‌های ممتاز و پیشینه تحصیلی درخور در مقطع قبلی در دام مشروطی گرفتار شده بودند. بنابراین، استفاده از گروه‌های نمونه دیگر- مانند دانشجویان دانشگاه‌هایی که رتبه پایین‌تری از دانشگاه تهران دارند- دانشجویان دختر که ممکن است اسنادهای متفاوتی نسبت به پسران داشته باشند می‌تواند کارآمدی بازآموزی اسنادی را برای گروه‌های مشروطی تحت تاثیر قرار دهد و دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد. همچنین، توسعه تلاش‌های آموزشی/ مداخله‌ای دیگر با هدف مقایسه کارآمدی این مداخله‌ها جهت دستیابی به مصونیت روانشناختی دانشجویان مشروطی، می‌تواند از مهم‌ترین اولویت‌های پژوهشی بعدی باشد. در آخر، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی از متغیرهای تعدیل‌کننده مانند سطح احساس کنترل تحصیلی فعلی افراد برای ارزیابی بهتر کارآمدی مداخله استفاده شود.

منابع

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92: pp. 548-573.
- Weiner, B. (2012). An attribution theory of motivation. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 135-155). Sage Publications Ltd.
- Perry, R. P., Hall, N. C., & Ruthig, J. C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. In J. Smart. (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (20: pp. 363-436). The Netherlands: Springer.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A Three-Year Study of Scholastic Attainment. *Research in Higher Education*, 46(5): pp. 535-569.
- لولویی، مهشید؛ حقدوست، علی اکبر؛ بذرافشان، اعظم؛ اخوتی، مریم؛ مختاری، علی محمد و زارع، مرتضی (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر افت تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی کرمان؛ یک مطالعه مورد شاهدهی، مجله مرکز مطالعات و توسعه پزشکی، شماره ۱۳، صص ۵۱۴-۵۰۵.

- 28- Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Daniels, L. M. (2009). A review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 227-272). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- 29- Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. C., Hladkyj, S., Parker, P. C., & Pekrun, R. (2014). Long-term benefits of an attribution-based treatment intervention in competitive achievement settings: Five-year graduation rates. Austin, TX: Society for Personality and Social Psychology.
- 30- Haynes, T. L., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & Hladkyj, S. (2008). The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. *Basic and Applied Social Psychology*, 30, pp: 198–207.
- 31- Wilson, T. D., Damiani, M., & Shelton, N. (2002). Improving the academic performance of college students with brief attributional treatments. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.89–108), San Diego, CA: Academic Press.
- 32- Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42: pp. 367–376.
- 33- Van Overwalle, F., & de Metsenaere, M. (1990). The effects of attribution-based intervention and study strategy training on academic achievement in college freshmen. *British Journal of Educational Psychology*, 60: pp. 299–311.
- 34- Van Overwalle, F., Segebarth, K., & Goldchstein, M. (1989). Improving performance of freshmen through attributional testimonies from fellow students. *British Journal of Educational Psychology*, 59: pp. 75–85.
- 35- Perry, R. P., & Penner, K. S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82: pp.262-271.
- 36- Perry, R. P., Stupnisky, R. H., Hall, N. C., Chipperfield, J. G., & Weiner, B. (2010). Bad starts and better finishes: Attributional retraining and initial performance in competitive achievement settings. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29: pp. 668-700.
- 17- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York, NY: Simon & Schuster.
- 18- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. London, UK: Oxford University Press.
- 19- Weiner, B. (2014). The Attribution Approach to Emotion and Motivation: History, Hypotheses, Home Runs, Headaches/Heartaches. *Emotion Review*, 6(4): pp. 353–361.
- 20- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34: pp.709-730.
- 21- Struthers, C. W., & Perry, R. P. (1996). Attributional style, attributional retraining, and inoculation against motivational deficits. *Social Psychology of Education*, 1: pp.171–187.
- 22- Ross, C. E., & Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of perceived control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73: pp. 270–284.
- 23- Thompson, S. C., Nanni, C., & Levine, A. (1994). Primary versus secondary and central versus consequence related control in HIV-positive men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67: pp. 540–547.
- 24- Perry, R. P., & Dickens, W. J. (1984). Perceived control in the college classroom: The effect of response outcome contingency training and instructor expressiveness on students' attributions and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76: pp. 966–981.
- 25- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, 34: pp. 687–720.
- 26- Firth, N., Cunningham, E., & Skues, J. (2007). 'Primary and secondary perceived control: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 12(1): pp. 11–17.
- 27- Owusu, A. F.E., Agyei-B, P., & Edusei, A. (2012). Perceived control, academic performance and well-being of Ghanaian college students with disability, *African Journal of Disability*, 1(1): pp. 34- 6.

- 48- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J, Perntic-Hall.
- 49- Schinka, J., A & Velicer. (2003). Handbook of Psychology, Research Methods in Psychology. Editor in chief: Weiner, I, B. New Jersey: Goho Wiely & sons, Inc.
- 50- Cantril, H. (1965). The pattern of human concerns. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- 51- Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. Journal of Personality and Social Psychology, 75(5): pp. 1333-1349.
- 52- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), Measures of personality and social psychological attitudes, (1: pp. 61-114). San Diego, CA: Academic Press.
- ۵۳- حجازی، الهه. صادقی، ناهید و شیرزادی فرد، میثم (۱۳۹۲). رابطه‌ی باورهای اساسی و ادراک از روابط والدینی با بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، جلد ۲، شماره ۴، صص ۴۳-۶۱.
- 54- Proudfoot, J. G., J. Corr, P. b., Guest, E. D., & Dunn. c, G. (2009). Cognitive-behavioral training to change attributional style improves employee well-being, job satisfaction, productivity, and turnover. Personality and Individual Differences, 46: pp.147-153.
- 55- Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 112: pp. 155-159.
- 56- Abramson, L. Y., Garber, J., & Seligman, M. E. P. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.), Human helplessness: Theory and applications (pp. 3-34). New York: Academic Press.
- ۵۷- برزگر بفرویی، مهدی و برزگر بفرویی، کاظم (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی در دانشجو معلمان دختر با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره ۱۳، شماره ۲، صص ۳۵-۴۶.
- 58- King, R. B., & Gaerlan, MJM. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement and higher achievement in school. European Journal of Psychology and Education, 29: pp.81-100.
- 37- Houston. DM. (2016). Revisiting the relationship between attributional style and academic performance. J Appl Soc Psychol, 46(3): pp. 192-200.
- 38- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. American Psychologist, 55: pp.56-67.
- 39- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., & Emmons, R. A. (1985). Frequency and intensity: Dimensions underlying positive and negative affect. Journal of Personality and Social Psychology, 48: pp.1253 - 1265.
- 40- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index American Psychologist, 55: pp. 34-43.
- 41- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry. (2002). Positive emotion in education. Oxford University Press, 2002, pp. 149-173.
- 42- Stupnisky R. H., Perry. R. P., Renaud, Rt. D., & Hladkyj, S. (2013). Looking beyond grades: Comparing self-esteem and perceived academic control as predictors of first-year college students' well-being. learning and Individual Differences, 23: pp.151-157.
- 43- Titova, L., & Sheldon, K. M. (2018). Why do I feel this way? Attributional assessment of happiness and unhappiness. The Journal of Positive Psychology, 2: pp. 1-14.
- 44- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyle Stuart.
- 45- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87: pp.49-74.
- ۴۶- عظیمی، کامیار؛ حسن آبادی، حمیدرضا و عرب زاده، مهدی (۱۳۹۷). اثربخشی بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. فصلنامه سلامت روان کودک، دوره ۵، شماره ۴، صص ۹۴-۸۰.
- ۴۷- گشتاسبی، زهرا؛ شگری، امید؛ شریفی، مسعود و فتح‌آبادی، جلیل (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر تاب‌آوری تحصیلی، راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی، هیجانات پیشرفت و تعهد تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

۵۹- آقائی، الهام؛ عابدی، احمد و جمالی پاقلعه، سمیه (۱۳۹۱). فراتحلیل اثربخشی مداخلات شناختی-رفتاری بر میزان نشانه‌های افسردگی (ایران ۱۳۸۰-۱۳۸۹). *روانشناسی بالینی و شخصیت*، دوره ۱۹، شماره ۶، صص ۶۹-۸۰.

۶۰- حداد رنجبر، سمیه؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری. اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی، *روانشناسی بالینی و شخصیت*. زیر چاپ.

61- Craske, M. L. (1985). Improving persisting through observational learning and attribution retraining. *Psych*, 55: pp.1138-147.

62- Menec V. H., & Perry, R. P. (1995). Disciplinary Differences in Students' Perceptions of Success: Modifying Misperceptions with Attributional Retraining. *New Directions for teaching and learning*, 64: pp. 105-115.