

دانشگاه فرهنگیان  
دوفصلنامه علمی- پژوهشی  
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی  
سال چهارم، شماره دوازدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۴  
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

## اثربخشی آموزش بازسازی شناختی در اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان

\*علیرضا شیرازی تهرانی<sup>۱</sup>  
فضل‌الله میردریکوند<sup>۲</sup>  
مریم جاودانی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۶/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۸/۱۵

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین اثربخشی آموزش بازسازی شناختی در اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شده است. روش این مطالعه نیمه‌آزمایشی طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه در شهر اصفهان بودند که نمونه‌ها به صورت تصادفی، خوشه‌ای و مرحله‌ای انتخاب شدند و حجم نمونه سی تن از دانش‌آموزانی بودند که سبک اسنادی منفی غربال‌گری داشتند و به صورت تصادفی در دو گروه پانزده نفری آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. در طی هشت جلسه نود دقیقه‌ای به گروه آزمایشی، آموزش بازسازی شناختی دادند و آن‌ها را با پرسشنامه سبک اسنادی آزمودند و ارزیابی کردند. آنگاه داده‌های آماری را با استفاده از روش تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل کردند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد تفاوت معناداری میان میانگین گروه کنترل و آزمایش وجود دارد ( $p < /0.005$ ) و میزان اندازه اثر آن ۴۷ درصد از کل واریانس را تبیین کرد. بنابراین، نگارندگان این مقاله به این نتیجه رسیدند که آموزش بازسازی شناختی باعث افزایش اسنادهای مثبت و کاهش اسنادهای منفی شده است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش بازسازی شناختی، اصلاح سبک‌های اسنادی، پرسشنامه سبک اسنادی، اسنادهای مثبت و منفی

## مقدمه

واکنش اشخاص به موقعیت متأثر از برداشت و ارزیابی شناختی آن‌ها از آن موقعیت است. از این رو، نظریه‌ای که در دو دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است سبک یا شیوه‌های تبیین افراد از رویدادهای تنش‌زا است (Terry, 1994). از مفهوم سبک اسناد یا سبک تبیینی برای مشخص کردن انواع تبیین‌هایی استفاده می‌شود که افراد معمولاً در مواجهه با یک رویداد به کار می‌گیرند (Bridges, 2001). عوامل علی رفتار را اسناد گویند و بر این اساس، رفتار دیگران را به عوامل یا ویژگی‌های شخصیتی پایدار و یا به جنبه‌هایی از موقعیت اجتماعی آن‌ها اسناد می‌دهند (Petri, 1996). آبرامسون<sup>۱</sup>، سلیگمن و تیزدل<sup>۲</sup> (1978)، بر پایه نظریه درماندگی آموخته‌شده<sup>۳</sup>، سبک تبیین افراد از رویدادها را بررسی کردند و فهمیدند که گروهی علت رویدادها را به خود و گروهی به اوضاع، موقعیت و سایر افراد (سبک اسناد درونی در مقابل بیرونی) نسبت می‌دهند. از سویی دیگر، این رویدادها را در همه زندگی فرد مؤثر می‌دانند و یا محدود به همان موقعیت در نظر می‌گیرند (سبک اسناد کلی در برابر اختصاصی). سلیگمن (1998) معتقد است درماندگی آموخته‌شده، که به وسیله حوادث کنترل‌ناپذیری به وجود می‌آید، منجر به ساخت شناختی منفی می‌شود؛ یعنی موفقیت و شکست خارج از کوشش‌های فرد است. اتفاق ناگوار برای همه رخ می‌دهد، ولی این افراد بدبختی‌ها را با انتساب‌هایی توجیه می‌کنند که از نظر منبع، پایداری و کنترل‌پذیری متفاوت‌اند. شکست‌های تحصیلی، ناخوشی بدنی و عملکرد شغلی ضعیف شایع‌اند. این‌ها برای همه اتفاق می‌افتد. برخی، با تلاش بیشتر و بیش‌ازگذشته کوشیدن، به این ناکامی‌ها واکنش نشان می‌دهند و برخی دیگر با ناامید شدن و دست کشیدن از تلاش واکنش نشان می‌دهند. سبک تبیین بدبینانه افراد را در مقابل شکست و بدبختی‌ها نسبت به واکنش دوم، یعنی ناامید شدن، آماده می‌کند و باعث کاهش تلاش می‌شود (Woolfolk, 2004). مسلماً اگر موفقیت‌های خود را به توانایی و تلاش خود یعنی منابع درونی نسبت دهیم، انگیزه بیشتری برای کوشش بیشتر خواهیم داشت. اما اگر موفقیت‌های خود را به شانس نسبت دهیم پشتکار ما به دلیل وابستگی به عاملی کنترل‌ناپذیر کاهش می‌یابد؛ لذا اگر در فردی درماندگی آموخته‌شده به وجود آید، راه هرگونه تلاشی را سد می‌کند و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند (Taylor, 2008). یکی از شیوه‌هایی که با استفاده از آن می‌توان شناخت نادرست فرد را تغییر داد بازسازی شناختی اسنادها است که رویدادی مداخله‌ای به شمار می‌رود و هدف آن رفع مشکلات انگیزشی و شناختی دانش‌آموزان است. در این شیوه، اسنادهای علی دانش‌آموزان درباره موفقیت و شکست آن‌ها در تکالیف مدرسه تجزیه و تحلیل می‌شوند و فرض می‌شود که اگر دانش‌آموزان موفقیت یا شکست خود را به نیروهایی نسبت دهند

1. Abramson

2. Seligman &amp; Teasdale

3. learned helplessness

که تحت کنترل آن‌ها نیست برای پافشاری در یادگیری برانگیخته نمی‌شوند (Winner, ۲۰۰۰). بنابراین، اگر موفقیت را به توانایی، اعتمادبه‌نفس، شور و علاقه نسبت دهیم، انتظار برای دستیابی به موفقیت بعدی افزایش می‌یابد (احدی، ۱۳۸۸). چاپین و دایک<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) و فوراسترلینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) معتقدند که عدم آگاهی از نقش بازسازی شناختی اسنادها باعث منفعل شدن دانش‌آموزان در جریان یادگیری می‌شود. لان لی<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر بازسازی شناختی اسنادها بر درماندگی آموخته‌شده و افسردگی پرداخت و نتایج نشان داد آزمودنی‌هایی که الگوی فکری خود را کاهش دادند، کاهش معناداری در درماندگی آموخته‌شده نشان دادند. در مطالعه‌ای بر روی نوجوانانی که دچار مشکلات روانی بودند نتایج نشان داد که اسنادهای شکست درونی، پایدار و کلی با افسردگی و درماندگی آموخته‌شده ارتباط دارد و امکان تغییر آن‌ها با تغییر اسنادها وجود داشت (Tamaia, ۲۰۰۰). ماریان و فیلمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) اثرپذیری درمان‌های دارویی و شناختی رفتاری را در بازسازی شناختی اسنادهای بیماران افسرده به کار بردند. سبک‌های اسنادی با پرسشنامه<sup>۵</sup> ASQ اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد که هم دارودرمانی و هم شیوه شناختی رفتاری در کاهش افسردگی مؤثرند؛ اما اثرپذیری بازسازی شناختی در کاهش سبک‌های شناختی منفی بیشتر بود. سانتروک<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) و بندورا<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) معتقدند، با تغییر و اصلاح بازسازی شناختی اسنادهای افراد، می‌توان در انگیزه و عملکرد آن‌ها تغییر ایجاد کرد و از طریق آموزش به افراد در زمینه اسناد شکست به عوامل تغییرپذیر، مانند فقدان تلاش یا راهبرد ضعیف یا اشتباه، می‌توان انگیزه بیشتری را به وجود آورد. بنابراین، اهمیت و حساسیت موضوع پژوهش نگارندگان را برانگیخت تا با انجام این پژوهش بتوانند گامی مثبت در جهت تغییر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان بردارند. از این رو، پژوهش حاضر می‌تواند راهگشای برخی از معضلات و مشکلات آموزشی باشد. در نتیجه، هدف اصلی این پژوهش بررسی اثرپذیری آموزش بازسازی شناختی اسنادها در اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان است.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر باتوجه به اهداف و فرضیه‌های آن پژوهشی نیمه‌آزمایشی است. در این پژوهش از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش استفاده شده است. نمونه پژوهش حاضر ۱۲۰ تن از دانش‌آموزان کلاس‌های سوم دبیرستان‌های شهر اصفهان بودند که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای از نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان، ناحیه یک به‌طور تصادفی انتخاب

1. Chapin & Dyke

2. Fosterling

3. Lanli

4. Marian & Filman

5. Attributional Style Questionnaire

6. Santrock

7. Bandura

شدند. دو دبیرستان آن ناحیه گزینش شدند و نهایتاً سی تن از دانش‌آموزان این دو دبیرستان برای نمرهٔ پیش‌آزمون سبک اسنادی به‌طور تصادفی در طرح آزمایشی جایگزین شدند. در مرحلهٔ اجرای این پژوهش، پرسشنامهٔ سبک اسنادی ASQ به‌عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. پس از آن سی تن از دانش‌آموزانی که پایین‌ترین نمره را در کل پرسشنامه به دست آوردند به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. در مرحلهٔ بعد، این سی تن به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. آموزش بازسازی شناختی اسنادها در هشت جلسهٔ هفتگی (نود دقیقه) با استفاده از مراحل آموزشی بازسازی شناختی بک<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) انجام شد. در این شیوه، افراد از افکار خود آگاه می‌شوند و تشخیص می‌دهند که چگونه افکار منفی را شناسایی کنند و نهایتاً افکار مثبت را با افکار منفی جایگزین کنند.

#### مراحل آموزش بازسازی شناختی بک

جلسات	محتوا
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با آشنایی با اهداف جلسات، توضیح دربارهٔ قواعد گروه و شیوهٔ برگزاری جلسات، آشنایی با روش درمان و منطق آن، آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته‌شده.
دوم	آشنایی با اسنادها و خطای اسنادها، آشنایی با اسنادهای درماندگی آموخته‌شده، درک ارتباط بین عواطف و رفتارها، آگاهی از تفاوت ذهنیت و عینیت، آشنایی با افکار منفی و روش‌های اصلاح آن، درک ارتباط افکار خودکار منفی و درماندگی آموخته‌شده.
سوم	درک ارتباط بین عواطف و رفتارها، آگاهی از تفاوت ذهنیت و عینیت، آشنایی با افکار منفی و روش‌های اصلاح آن، درک ارتباط افکار خودکار منفی و درماندگی آموخته‌شده.
چهارم	آشنایی با مفاهیم تغییر شناختی، اطلاع از اینکه چطور خطاهای شناختی باعث ایجاد درماندگی آموخته‌شده می‌شود.
پنجم	آشنایی با مفهوم مسئولیت‌پذیری، آشنایی با مفهوم پذیرش مسئولیت اعمال و رفتارها، آگاهی با نقش اسنادهای خوشایند و ناخوشایند در بروز رفتارها.
ششم	ایجاد توانایی در زمینهٔ تشخیص اسنادهای خوشایند و ناخوشایند، آشنایی با روش‌های اصلاحی اسنادها با کمک تکنیک‌های درمان شناختی.
هفتم	آشنایی با روش بازآموزی اسنادها، آشنایی با تکنیک‌های بازنگری اسنادها.
هشتم	بررسی خلاصه‌ای از جلسات قبل، بررسی مجدد سبک‌های اسنادی و درماندگی آموخته‌شدهٔ آزمودنی‌ها، پیشنهاد در زمینهٔ به‌کارگیری تکنیک‌های آموخته‌شده در اوضاع زندگی روزمره.

پرسشنامه سبک اسنادی ASQ: این پرسشنامه یک ابزار خودگزارش دهی است. نخستین بار، پیترسون و سلینگمن (۱۹۸۴) برای اندازه گیری اسنادهای افراد برای رویدادهای کنترل ناپذیر آن را ساختند. پرسشنامه سبک اسنادی دربرگیرنده دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوشایند و شش رویداد ناخوشایند) است. برای هر رویداد چهار پرسش مطرح است. نخستین پرسش که درباره مهم ترین علت این رویداد است، اگرچه در نمره گذاری به کار نمی رود، ضروری است تا آزمودنی به سه پرسش دیگر برحسب موارد زیر پاسخ دهد. این موارد شامل درونی بیرونی، پایدار ناپایدار، کلی و اختصاصی بودن رویدادها است. اگر فردی در موقعیت های موفقیت و پرسش های اول، نمره های ۴، ۵، ۳، ۲، ۴، و ۶ را علامت زده باشد، بعد درونی بیرونی این فرد در موقعیت موفقیت مجموع این اعداد تقسیم بر شش است ( $\frac{24}{6} = 4$ ). به همین ترتیب، در ابعاد دیگر و موقعیت شکست، نمره ها محاسبه می شود. یکی از ابعاد پرسشنامه CPCN<sup>۱</sup> این است که از نمره ترکیبی مثبت منهای نمره ترکیبی منفی به دست می آید که این نمره بیانگر شیوه اسناد فرد است که از دامنه ۱۸ - تا ۱۸ + است. هرچه از نمره منفی به سمت نمره مثبت حرکت کنیم شیوه اسنادی به سمت اصلاح شدن سوق داده می شود. در مطالعه سنجوان و ماگالارس<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) ضریب پایایی پرسشنامه را ۸۱ درصد به دست آوردند. در پژوهش حیدری و شهنی ییلاق (۱۳۹۱) ضریب پایایی ماده های پرسشنامه، برای سبک اسنادی مثبت، از طریق آلفای کرونباخ ۹۲ درصد و تنصیف (اسپیرمن-براون و گاتمن) ۶۹ درصد و ۶۱ درصد. و برای سبک اسنادی منفی به ترتیب ۶۳ درصد و ۵۸ درصد و ۴۱ درصد محاسبه شد.

#### یافته ها

برای آزمون فرضیه های تحقیق از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد که باید درباره آن احتیاط کرد. به عبارتی، برای استفاده از این آزمون باید مفروضه های مربوط به آن را رعایت کرد؛ در این صورت استفاده از آزمون تحلیل کواریانس مجاز است و در غیر این صورت این آزمون توصیه نمی شود. به این منظور در ابتدا فرض همگنی شیب رگرسیون بررسی می شود.

جدول ۱. بررسی همگنی رگرسیون

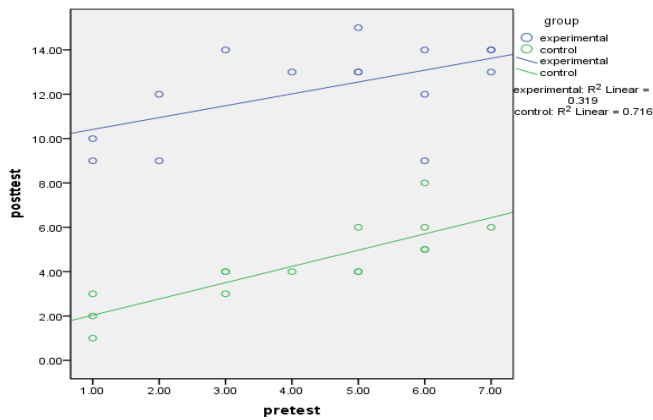
متغیرها	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری (P)
تعامل گروه و پیش آزمون	۱	۱/۲۱	۰/۶۰۲	۰/۴۴

همان طور که در جدول مشاهده می شود تعامل گروه و پیش آزمون معنادار نیست پس داده ها فرضیه همگنی شیب رگرسیون را تأیید می کند:  $P = 0/44$ .

1. Composite Positive Composite Negative

2. Sanjuan & Magallares

نمودار بررسی رابطه خطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون



نمودار نشان می‌دهد که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون رابطه خطی وجود دارد؛ در نتیجه مفروضه رابطه خطی بین متغیر تصادفی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته (پس‌آزمون) پذیرفته می‌شود.

جدول ۲. نتایج آزمون لوین برای بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها

متغیر	درجه آزادی	درجه آزادی	F	معنا داری (P)
اسنادها	۱	۲۸	۲/۲۴	۰/۱۴

نتایج جدول نشان می‌دهد که مفروضه تساوی واریانس‌های دو گروه برابر است:  $P = 0.14$ . بنابراین شرایط استفاده از آزمون تحلیل کواریانس مهیا است.

جدول ۳. مقایسه میانگین نمره اسنادها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه

	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۴/۴۷	۲/۱۷	۸/۷۸	۲/۳۰
کنترل	۴/۳۶	۲/۵۰	۴/۳۹	۲/۴۷

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین نمرات اسنادها در گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۴/۴۷ و پس‌آزمون ۸/۷۸ بوده است. این میانگین در پیش‌آزمون در گروه کنترل ۴/۳۶ و در پس‌آزمون ۴/۳۹ بوده است.

به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش بازسازی شناختی دانش‌آموزان بر میزان نمرات اسنادها در دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	معناداری (P)	میزان تأثیر
پیش‌آزمون (اسنادها)	۴۸/۶۰	۱	۲۴/۴۵	۰/۰۰۰۵	۰/۴۷
عضویت گروهی (آزمایش و کنترل)	۴۴۴/۴۷	۱	۲۲۳/۶۴	۰/۰۰۰۵	۰/۸۹

همان‌گونه که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است:  $f=۲۴/۴۵$  و  $p=۰/۰۰۰۵$  به بیان دیگر، نمره‌های پیش‌آزمون بر پس‌آزمون تأثیر گذاشته است و میزان این تأثیر ۴۷ درصد است. برای آزمودن اثر عضویت گروهی بر متغیر وابسته (اسنادها) باید اثر پیش‌آزمون به عنوان عامل هم‌پراش زدوده شود. نتایج نشان می‌دهد اثر متغیر مستقل با زدودن متغیر هم‌پراش نیز معنادار است:  $f=۲۲۳/۶۴$  و  $p=۰/۰۰۰۵$ .

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش بازسازی شناختی اسنادها در اصلاح اسنادهای دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد این آموزش باعث اصلاح اسنادهای دانش‌آموزان (افزایش اسنادهای مثبت و کاهش اسنادهای منفی) گروه آزمایشی در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل شده است ( $p < ۰/۰۱$ ). نتایج این پژوهش هم‌خوان با نتایج پژوهش اوانس و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و ساوتر و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) و بک (۲۰۰۵) است. در تبیین این امر، می‌توان دلیل موفقیت این رویکرد را در مبانی نظری آن جست‌وجو کرد. در دیدگاه شناختی، انسان سالم به کسی گفته می‌شود که توانایی قدرت پردازش صحیح اطلاعات را داشته باشد. چنانچه فرد در اجرای پردازش اطلاعات عملکرد سالم داشته باشد دچار خطای شناختی می‌شود و در نتیجه به ناراحتی‌ها و اختلالات روان‌شناختی مبتلا می‌شود. ساخت شناختی منفی می‌تواند باعث درماندگی آموخته‌شده شود، یعنی اعتقاد به اینکه موفقیت و شکست خارج از کوشش‌های شخصی است. تمام مباحثی که در دیدگاه شناختی مطرح می‌شود حول یک محور و یک فرضیه کلی می‌چرخند و آن این است که افراد افسرده و درمانده در پردازش اطلاعات مشکل دارند و این نیز ریشه عمیقی در ساخت شناختی دارد

1. Evans et al.

2. Sauter et al.

که به صورت خطاهای شناختی و تفسیر بدبینانه تجربه‌های زندگی آشکار می‌شود (سیف، ۱۳۸۸). ازسوی دیگر، در تبیین یافته‌های پژوهشی نیز می‌توان به مؤلفه‌های گام‌به‌گام برنامه درمانی اشاره کرد که براساس پیشینه، متناسب با سبک اسناد تبیینی دانش‌آموزان طراحی شده است. در این شیوه، دانش‌آموزان یاد گرفتند که نه تنها موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند، بلکه موفقیت در سایر جنبه‌های زندگی را ناشی از تلاش‌های خودشان بدانند. در این شیوه با اصلاح خطاهای شناختی، مانند توجه به کارهای مثبت و تصور اینکه خطاهای شناختی اعتمادبه‌نفس و ناامیدی را افزایش می‌دهد، امیدواری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. آن‌ها همچنین یاد گرفتند که شکست‌های خود را به عوامل بیرونی ناپایدار تعمیم دهند. طبق دیدگاه پترسون<sup>۱</sup>، مایر<sup>۲</sup> و سلیگمن (۱۹۹۳، quoted from Zealand, ۲۰۰۴) دانش‌آموزانی که شکست‌های پیاپی خود را به جای فقدان کوشش به فقدان توانایی نسبت می‌دهند احساس می‌کنند که بر محیط خود کنترل ندارند و همواره احساس بدشانس بودن دارند. در این شیوه درمانی، وقتی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که بر افکار خود نظارت داشته باشند و ارتباط افکار و خطاهای انتسابی خود را درک کنند به صورت منعطف‌تری به اتفاقات زندگی می‌نگرند. وقتی آن‌ها یاد می‌گیرند که شکست‌های آن‌ها موقتی و تغییرپذیر است، پرنرزی می‌شوند و درصدد یافتن راهی برای تغییر دادن آن‌اند. آن‌ها همچنین یاد می‌گیرند که دلیل رویدادهای خوشایند و ناخوشایند را در درون خود و یا در دنیای بیرونی جویا شوند. در بعد مسئولیت‌پذیری آن‌ها می‌آموزند که هرگاه خود آن‌ها عامل مشکلات باشند باید مسئولیت اشتباهاتشان را به عهده بگیرند و برای اصلاح رفتار خود تلاش کنند و هرگاه آن‌ها علت مشکلات نباشند باید برای خودشان ارزش قائل شوند. در این شیوه آن‌ها یاد می‌گیرند که نکوهش کلی را کم کنند و در مقابل، نکوهش رفتاری را جایگزین آن کنند. به این معنی که به جای آنکه شخصیت خود را متهم شمارند رفتار خاص را ناروا تلقی کنند. در نهایت با توجه به اینکه در ایران، در این زمینه بررسی‌های اندکی انجام شده است دستیابی به اطلاعاتی در این باره می‌تواند راهبرد مهمی برای مراکز آموزشی و پژوهشی و درمانی به همراه داشته باشد. اگر معلمان دانش‌آموزان را تشویق کنند که شکست‌های خود را به عواملی ارتباط دهند که می‌توان آن‌ها را کنترل کرد، در آن صورت ممکن است از پیامدهای زیان‌بار شکست پیشگیری کنند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که بررسی حاضر تنها با کمک پرسشنامه گردآوری شده و از روش مصاحبه استفاده نشده است. همچنین، در این پژوهش امکان کنترل سایر متغیرهایی که به نوعی بر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (مانند طبقه اقتصادی اجتماعی و سبک تربیتی والدین) فراهم نبوده است. پیشنهاد می‌شود در بررسی‌های آینده روند جریان تحول اسنادها در گروه‌های سنی مختلف بررسی شود.

1. Peterson

2. Maie



## منابع

- احدی، بتول؛ نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*. دوره ۱۰. شماره ۱: ۱۱۷-۱۲۷.
- حیدری، سکینه؛ مکتبی، غلامحسین و شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۹۱). مقایسه دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستانی از لحاظ سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی با کنترل هوش، در شهر اهواز. *دستاوردهای روان‌شناختی*. دانشگاه شهید چمران اهواز. بهار و تابستان. دوره ۴. شماره ۱: ۴۳-۶۲.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین*. چاپ پنجم. تهران: نشر دوران.
- Abramson, L. Y.; Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol. 87: 49-74.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52: 1-26.
- Beck, A. T.; Emery, G. & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. Basic Books.
- Bridges, K. R. (2001). Using Attributional Style to Predict Academic Performance: How does it Compare to Traditional Methods. *Personality and Individual Differences*. Vol. 31: 723-773.
- Chapin, M. & Dyke, D. G. (2002). Persistence in Children's Reading Behavior as a Function of Length and Attribution Retraining. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol. 85: 511-515.
- Evans, D. L.; Foa, E. B.; Gur, R. E.; Hendin, H.; O'Brien, C. P.; Seligman, M. E. P. & Walsh, B. T. (2005). *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders: What We Know and What We don't Know*. New York: Oxford University Press.
- Forsterling, F. (2004). Attribution Retraining. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 41(4): 82-262.
- Geek, B. (2001). Analysis of Cognitive and Meta Cognitive Skills in Solving Mathematics Problems. *Journal of Applied Behavior*. Vol. 36: 21-33.
- Marian, M. & Filimon, L. (2010). Cognitive Restructuring and Improvement of Symptoms with Cognitive-Behavioral Therapy and Pharmacotherapy in Patients with Depression. *Annals of General Psychiatry*. Vol. 9(1): S173

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*. Vol. 91: 347-374.
- Petri, H. L. (1996). *Motivation Theory, Research and Application* (4<sup>th</sup> Edition). London: Bookseller Publishing Company.
- Sanjuan, P. & Magallares, A. (2009). A Longitudinal Study of the Negative Explanatory Style and Attributions of Uncontrollability as Predictors of Depressive Symptoms. *Personality and Individual Differences*. Vol. 46: 714-718.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology* (3<sup>rd</sup> Edition). New York: McGraw Hill.
- Sauter, F. M.; Heyne, D. & Westenberg, P. M. (2009). Cognitive Behavior Therapy for Anxious Adolescents: *Developmental Influences on Treatment Design and Delivery*. *Clinical Child and Family Psychology Review*. Vol. 12(4): 310-335.
- Seligman, M. E. P. & Rosenhan, D. L. (1998). *Abnormality*. New York: W.W. Norton.
- Tamanaiefar, M. (2000). *The Relationship between Learned Helplessness and Depression in Children and the Effect of Drug Treatment and Behavioral Cognitive Treatment*. PhD. Thesis. Alameh Tabatabaie University.
- Terry, D. (1994). Determinants of Coping the Role of Stable and Situational Factor. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 66: 895-910.
- Tyler, A. (2008). The Relationship between Optimistic and Women Depression. *European Journal of Personality*. Vol. 23: 71-84.
- Weiner, B. (2000). *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology* (5<sup>th</sup> Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Zealand, A. (2004). *Relationships among Achievement, Perceptions of Control, Self Regulation and Self-Determination of Students with and without the Classification of Learning Disabilities*. PhD dissertation. School of Arts and Sciences. Columbia University.