

اثر بازآموزی اسنادی بر باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دیرستانی دارای تجدیدی

سید موسی طباطبایی^۱، گوهر آلبویه^۲، الهه جهان^۳ و خدیجه سادات طباطبایی^۴

چکیده

به منظور بررسی اثر مداخله بازآموزی اسنادی بر باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی تعداد ۲۸ دانش‌آموز دختر پایه‌ی اول دیرستان شهر سمنان، که حداقل در یک درس در سال تحصیلی ۱۳۹۰ - ۱۳۹۱ تجدید شده بودند، به شیوه‌ی تصادفی ساده انتخاب شدند و با انتساب تصادفی در یکی از گروه‌های آزمایشی یا کنترل قرار گرفتند. طرح پژوهشی از نوع آزمایشی بود که آزمودنی‌ها قبل از شروع مداخله و پس از پایان آزمایش به سؤالات پرسش‌نامه باورهای هوشی پاسخ دادند. میانگین نمرات دروس تجدیدی آزمودنی‌ها در قبل و پس از مداخله به عنوان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. تحلیل آماری نشان داد میانگین پیشرفت تحصیلی، باورهای هوشی افزایشی و باورهای تلاش آزمودنی‌های گروه آزمایشی به گونه‌ای معنی‌دار بالاتر از میانگین پیشرفت تحصیلی، باورهای هوشی افزایشی و باورهای تلاش آزمودنی‌های گروه کنترل بود. در مورد باورهای هوشی ذاتی بین دو گروه آزمایشی و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: اسنادهای علی، بازآموزی اسنادی، درماندگی آموخته شده، باورهای هوشی ذاتی، باورهای هوشی افزایشی، افت تحصیلی

(tabatabaee19@se.pnu.ac.ir)

۱. عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی سمنان

۳. دانشجوی کارشناسی پرستاری و عضو باشگاه پژوهشگران جوان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه سمنان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۲/۲۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۱/۱۲

مقدمه

درماندگی آموخته شده به «ناتوانی تصور شده برای غلبه بر شکست» (دینر و دوئک^۱، ۱۹۷۸)، «این باور که نتایج عملکرد فرد مستقل از فعالیت‌های فرد است» (درکین^۲، ۱۹۹۵) و «فقدان کنترل بر پیشرفت تحصیلی» (پیزولاتو^۳، ۲۰۰۴) اشاره دارد. کودکان دارای درماندگی آموخته شده شکست خود را ناشی از فقدان توانایی، درونی، ثابت و تا حدودی تغییرناپذیر می‌دانند. این کودکان در معرض عاطفه و انتظارات منفی، عملکرد پایین و پرهیز از تکالیف چالش‌زا هستند (برهانز^۴ و دوئک، ۱۹۹۵).

اسنادهای علی نامناسب (از قبیل اسناد شکست به توانایی و اسناد موفقیت به شانس) به نظریه ذاتی^۵ هوش همبسته هستند (الیس^۶، ۲۰۰۷). دوئک و لگرت^۷ (۱۹۸۸) و دوئک (۱۹۷۵ و ۱۹۹۹) نظریه‌ای از هوش را گسترش دادند که براساس آن باورهای کودکان درباره‌ی هوش رفتارشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کودکانی که هوش را ثابت و غیرقابل تغییر در نظر می‌گیرند، نظریه ذاتی از هوش دارند. در مقابل، کودکان دارای نظریه افزایشی^۸ هوش بر این باورند که هوش قابل تغییر است و به تدریج افزایش پیدا می‌کند (دوئک، ۱۹۸۶). آن‌ها اسنادهای انعطاف‌پذیر و قابل کنترل دارند و در هنگام برخورد با مشکل موفق‌تر عمل می‌کنند (تامیر و جان^۹، ۲۰۰۷). افراد دارای باور هوشی ذاتی عملکرد تحصیلی خود را شاخص توانایی خود می‌دانند و چالش و تلاش را نشانه‌ی فقدان توانایی می‌دانند اما افراد دارای باور هوشی افزایشی چالش را نشانه لزوم تلاش بیشتر می‌دانند

-
1. Diener & Dweck
 2. Durkin
 3. Pizzolato
 4. Burhans
 5. entity
 6. Ellis
 7. Leggret
 8. incremental
 9. Tamir & John

(هنگ، چیو، دوئک، لین و وان^۱، ۱۹۹۹؛ ملدن^۲ و دوئک، ۲۰۰۶؛ میل^۳ و ملدن، ۲۰۱۰). مطالعات نشان می‌دهد افرادی دارای هوش ذاتی در صورت شکست سبک اسنادی درماندگی دارند (دوئک، ۱۹۹۹؛ هنگ و همکاران، ۱۹۹۹). و برای حفظ عزت نفس خود از مکانیسم‌های خود معلول‌سازی استفاده می‌کنند (امندسن^۴، ۲۰۰۱؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). از طرف دیگر افرادی که هوش را افزایشی در نظر می‌گیرند، معتقدند که هوش را از طریق کسب دانش می‌توان بالا برد. و در صورت شکست از سبک اسنادی مبتنی بر مهارت استفاده می‌کنند (هنگ، چیو، دوئک، لین و وان^۵، ۱۹۹۹).

باورهای هوشی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان (ارونسون، فرید و گود^۶، ۲۰۰۲) و دانش‌آموزان (استیک و گرالینسکی^۷، ۱۹۹۶؛ بلک ول، ترزنوسکی^۸ و دوئک، ۲۰۰۷؛ و کری، الیوت، دافنسکا و مولر^۹، ۲۰۰۶) ارتباط دارد. بلک ول و همکارانش (۲۰۰۷) در بررسی ارتباط باورهای هوشی و نمرات ریاضی دانش‌آموزان در طول دوره‌ی دبیرستان دریافتند دانش‌آموزان دارای باور هوشی افزایشی نمراتشان در هر نیمسال افزایش پیدا کرد. ولی دانش‌آموزان دارای باورهای هوشی ذاتی در دو سال متوالی کاهش در عملکرد را به نمایش گذاشتند.

باور دانش‌آموزان در مورد ثابت و ذاتی بودن هوش و نقش تلاش و توانایی در شکست با انتخاب هدف، اسنادهای شکست، میل به یادگیری، میزان مقاومت در تکالیف دشوار، و نقش تلاش در عملکرد آینده آن‌ها ارتباط دارد (منگلز، بترفیلد، لامب^{۱۰}، گود و دوئک، ۲۰۰۶؛ دوئک،

1. Hong, Chiu, Lin & Wan
2. Molden
3. Miele
4. Ommundsen
5. Hong, Chiu, Dwek, Lin & Wan
6. Aronson, Fried & Good
7. Stipek & Gralinski
8. Blackwell & Trzesniewski
9. Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller
10. Mangels, Butterfield & Lamb

۲۰۰۸؛ گرین، کاستا، ربرتسون، پن و دیکنز^۱، ۲۰۱۰). با توجه به ارتباط بین باورهای هوشی و سبک‌های اسنادی و پیشرفت تحصیلی به نظر می‌رسد یکی از روش‌های تغییر باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی بازآموزی اسنادی است. مولر و دوئک (۱۹۹۸) دریافتند که قدردانی از تلاش، تمایل برای یادگیری و باورهای هوشی افزایشی را تقویت می‌کند و قدردانی از هوش و توانایی به نشان دادن عملکرد مطلوب در تکلیف و باور هوشی ذاتی منجر می‌شود. (میس^۲، ۲۰۰۴؛ سیمور و هویت^۳، ۲۰۰۰). پژوهشگران دریافتند که بعد از مداخله افزایش باور هوشی افزایشی، باورهای هوشی افزایشی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل خیلی بالاتر رفت و دانش‌آموزان بیشتری افزایش در انگیزه خود را گزارش کردند (بلک و همکاران، ۲۰۰۷) و می‌توان لذت از تحصیل، درگیری تحصیلی و نمره‌های درسی را افزایش داد (آرونسون، فرید و گود، ۲۰۰۲؛ گود، ارونسون و اینزلیکت^۴، ۲۰۰۳). این نتایج نشانگر تغییرپذیری باورهای هوشی است. اما رایبیز و پالس^۵ (۲۰۰۲) با انجام یک تحلیل مسیر روی ۵۰۸ دانشجوی دانشگاه دریافتند که باورهای هوشی از دوره دبیرستان تا دانشگاه تغییر معنی‌داری نمی‌کند. البته نظر افراد در باره هوش از توانایی واقعی آن‌ها مستقل است و در دوره‌ی پیش‌دبستانی و ابتدایی گسترش می‌یابد و به سال‌های دبیرستان و دانشگاه نیز انتقال می‌یابد (ریتکنن، آنولا و نرنی^۶، ۲۰۰۵). تعدادی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تعداد کودکان دارای هوش بالا و پایین که هوش را افزایش می‌دانند، یکسانند (برونینگ، اسکراو، نری و رنینگ^۷، ۲۰۰۴؛ دوئک و مسترز^۸، ۲۰۰۸).

1. Greene, Costa, Robertso, Pan & Deekens
2. Muis
3. Seymour & Hewitt
4. Inzlicht
5. Robins & Pals
6. Rytkenon, Aunola & Nurmi
7. Bruning, Schraw, Norby & Ronning
8. Master

تا به حال پژوهشی در مورد تأثیر بازآموزی اسنادی بر باورهای هوشی پژوهشی انجام نشده است. یکی از مفاهیم مشترک بین نظریه اسنادی و نظریه ضمنی هوش، مفهوم ثبات پذیری است. دوئک و ملدن (۲۰۰۵) معتقدند که علت تفاوت افراد در سبک‌های اسنادی تفاوت آن‌ها در باور به تغییرپذیری توانایی است. هدف بازآموزی اسنادی اصلاح اسنادهای علی فرد برای عملکرد ضعیفش و ترغیب به استفاده از اسنادهای درونی، کنترل پذیر و تغییرپذیر است. اسناد ثابتی مثل توانایی پایین به کاهش انتظار موفقیت در آینده و درماندگی آموخته شده منجر می‌شود. (هاینز، پری، استپنیسکی و دانیلز^۱، ۲۰۰۹). ولی باور به تغییرپذیری توانایی انتظار موفقیت در آینده و امیدواری را افزایش می‌یابد. (سیاروچی و دیویس^۲، ۲۰۰۷). به همین خاطر بعضی از الگوهای بازآموزی اسنادی، بعد ثبات‌پذیری اسنادهای علی را نشانه گرفته‌اند. امندسن، هاگن و لند^۳ (۲۰۰۵) معتقدند افراد دارای باورهای هوشی ثابت باید بیاموزند تا به جای استفاده از اسنادهای درونی در هنگام شکست، از اسناد توانایی در هنگام موفقیت استفاده کنند. پژوهش حاضر در پی آنست تا مشخص کند آیا از طریق بازآموزی اسنادی می‌توان باورهای هوشی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی را تغییر داد. همچنین پژوهش‌های قبلی بیشتر به بررسی نقش بازآموزی اسنادی در افزایش پیامدهای پیشرفت تحصیلی (افزایش میانگین نمرات) متمرکز بوده است و پژوهش کمی در مورد تأثیر بازآموزی اسنادی بر کاهش پیامدهای منفی مثل افت تحصیلی و تکرار پایه انجام شده است. (هاینز، کلیفتن، دانیلز، پری، چپرفیلد و رتیگ^۴، ۲۰۱۱). بنابراین هدف دیگر پژوهش حاضر بررسی این موضوع است که آیا بازآموزی اسنادی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای تجربه شکست تأثیر دارد.

-
- 1 . Haynes, Perry, Stupnisky & Daniels
 - 2 . Ciarrochi & Davies
 - 3 . Haugen & Lund
 - 4 . Clifton, Daniels, Perry, Chipperfield & Ruthig

روش

روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی بوده و از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: تعداد ۲۸ دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستان شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۰ - ۱۳۹۱ که به علت تجدید شدن در حداقل در یک درس در دوره تابستانی کلاس‌های جبرانی برای دانش‌آموزان تجدیدی شهر سمنان ثبت‌نام نموده بودند، به شیوه‌ی تصادفی انتخاب و به تصادف به یکی از گروه‌های آزمایشی و کنترل گماشته شدند. ضمناً از هر گروه دو دانش‌آموز در زمان پس‌آزمون در دسترس نبود.

ابزار اندازه‌گیری: برای سنجش باورهای هوشی از خرده‌مقیاس باورهای هوشی پرسش‌نامه دوپی‌رات و مارین^۱ استفاده شد. این خرده‌مقیاس دارای ۹ سؤال است که چهار سؤال اول آن باور هوشی ذاتی و پنج سؤال بعدی باور هوشی افزایشی را می‌سنجد. همچنین ۴ سؤال نیز باور به تلاش را می‌سنجد (دوپی‌رات و مارین، ۲۰۰۵). رستگار، حجازی، لواسانی و قربان‌جهرمی (۱۳۸۸) و رستگار، حجازی و جمشیدی (۱۳۸۷) در پژوهش خود برای سنجش اعتبار این پرسش‌نامه آلفای کرونباخ ۰/۸۳ را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای نمرات پیش‌آزمون برابر با ۰/۷۶ بود.

برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی، میانگین نمرات دروسی که در کارنامه تحصیلی آزمودنی‌ها به عنوان تجدید (زیر ۱۰) قید شده بود و میانگین همان دروس که در امتحانات شهریور ماه اخذ کرده‌اند، به عنوان نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

روش اجرا: قبل از شروع مداخله، آزمودنی‌ها به پرسش‌نامه‌ی باورهای هوشی پاسخ دادند. گروه آزمایش به مدت ۵ هفته و هر هفته دو بار مداخله بازآموزی اسنادی را دریافت نمود. فاصله

زمانی بین جلسات دو یا سه روز بود. جلسات گروه آزمایش در دو گروه شش نفره صورت گرفت. محتوی جلسات آموزش مبتنی بر نظریه اسنادهای علی واینر^۱ بود. برای تثبیت درمان از سه روش بحث گروهی، تکالیف نوشتنی و مثال‌های تشریحی تایپ شده استفاده شد. در بحث گروهی، آزمودنی‌ها به بحث درباره اسنادهایشان در مورد تجارب تحصیلی ضعیف و جدید خود می‌پرداختند. سپس روان‌شناس و آزمودنی‌ها با جدا کردن دلایل قابل کنترل و دلایل غیر قابل کنترل برای دلایل غیر قابل کنترل، دلایل قابل کنترل ارایه می‌کردند. در روش تکالیف نوشتنی، از دو نوع تکالیف تشریح اسنادها و توضیف هیجانات ناشی از تجارب شکست استفاده شد. در روش سوم، یعنی دستورالعمل‌های بازآموزی اسنادی، بعضی از جملات اسنادی آسیب‌زا و جملات جایگزین (اسنادهای صحیح) و روش درست اسناد دادن بحث شد. جلسات هم‌مبتنی بر محتوای آموزشی و هم‌حمایت گروهی بود.

در پایان دوره‌ی درمان، پس‌آزمون بر روی آزمودنی‌های دو گروه اجرا شد. در مورد پس‌آزمون نمرات پیشرفت تحصیلی، نمرات درس‌هایی که به عنوان تجدیدی امتحان داده بودند از کارنامه‌ی پایان دوره یادداشت شد و میانگین نمرات دروس تجدیدی هر فرد به عنوان نمره‌ی پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی وی در نظر گرفته شد.

نتایج

در جدول ۱ میانگین‌های دو گروه آزمایشی و کنترل در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، باورهای هوشی افزایشی و باورهای مربوط به تلاش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارایه شده است. جدول یک نشان می‌دهد گروه آزمایش و کنترل قبل از دریافت مداخله از نظر متغیرهای پژوهش تقریباً یکسان بوده‌اند.

1 . Weiner

Vol.3, No.1/68-82

دوره‌ی ۳، شماره‌ی ۱/۸۲-۶۸

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایشی و کنترل در متغیرهای وابسته

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		آزمون T وابسته	
	M	SD	M	SD	T	P
پیشرفت تحصیلی	۶/۹۱	۱/۷۵	۱۲/۷۲	۳/۹۳		
	۶/۵۴	۱/۸۵	۹/۶۷	۲/۷۴		
یاورهای ذاتی	۱۰/۸۳	۱/۷۵	۸/۰۸	۱/۸۸	۳/۷۷۰	۰/۰۰۳
	۸/۷۱	۲/۳۰	۶/۶۷	۳/۴۲	۱/۷۵	۰/۱۰۸
باورهای افزایشی	۸/۵۰	۱/۸۳	۱۳/۰۰	۲/۴۹		
	۱۰/۵۰	۳/۷۴	۸/۲۵	۴/۶۷		
باورهای تلاش	۸/۹۲	۲/۳۱	۱۲/۱۷	۲/۱۷		
	۸/۷۱	۳/۱۵	۷/۶۷	۴/۰۷		

برای آزمون تأثیر بازآموزی اسنادی بر باورهای هوشی و تلاش از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج آزمون هتلینگ نشان داد که مقایسه باورهای هوشی ذاتی و افزایشی و تلاش در دو گروه آزمایشی و کنترل معنی‌دار است ($F=۴/۳۶۷$ ، $P=۰/۰۱۷$ ، $T_{Hotelling}=۰/۶۸۹$ ، $Partial\ Eta=۰/۴۰۸$) و ۴۰/۸ درصد از متغیر باورهای هوشی از طریق مداخله تبیین می‌شود.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره برای خرده مقیاس‌های باورهای هوشی

منابع تغییرات	df	MS	F	P	Eta
باورهای هوشی ذاتی	۱	۱۱/۲۷۲	۱/۴۱۹	۰/۲۴۷	۰/۰۶۳
باورهای هوشی افزایشی	۱	۱۳۰/۴۶۷	۸/۴۹۰	۰/۰۰۰	۰/۲۹۹
باورهای تلاش	۱	۱۲۳/۳۵۴	۱۱/۱۴۴	۰/۰۰۰	۰/۳۴۷

براساس نتایج به‌دست آمده در جدول ۲ بین گروه‌های آزمایشی و کنترل از نظر خرده مقیاس‌های باورهای هوشی افزایشی و باورهای تلاش تفاوت معنی‌دار وجود دارد و از نظر باورهای هوشی ذاتی بین گروه کنترل و آزمایشی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. حجم اثر مداخله

بر باورهای هوشی افزایشی (۰/۲۹۹) و بر باورهای تلاش (۰/۳۴۷) متوسط به پایین است. برای مقایسه میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون باورهای ذاتی هوش در گروه آزمایشی و گروه کنترل به صورت جداگانه، دو آزمون T همبسته انجام شد (جدول یک). جدول یک نشان می‌دهد در گروه آزمایش، میانگین نمرات پس‌آزمون باورهای ذاتی هوش در مقایسه با میانگین نمرات پیش‌آزمون باورهای ذاتی هوش به گونه‌ای معنی‌دار کاهش پیدا کرده است. اما این کاهش در گروه کنترل معنی‌دار نبوده است.

برای بررسی اثر بازآموزی اسنادی بر پیشرفت تحصیلی از روش تحلیل کواریانس استفاده شد:

جدول ۳. آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه میانگین گروه آزمایشی و کنترل از نظر پیشرفت تحصیلی

منبع	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
پیش‌آزمون (همپراش)	۱۲۰/۵۳۶	۱	۱۲۰/۵۳۶	۱۸/۷۸۶	۰/۰۰۱	
گروه	۴۲/۹۵۲	۱	۴۲/۹۵۲	۶/۶۹۴	۰/۰۱۶	۰/۲۲۵
خطا	۱۴۵/۵۷۵	۲۳	۶/۴۱۶			

بر اساس جدول ۳، بین دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر میانگین پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بر اساس جدول یک میانگین پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی در پس‌آزمون (۱۲/۷۲۱۷) از میانگین پیشرفت تحصیلی گروه کنترل (۹/۶۷۲۹) بالاتر است. حجم اثر مداخله آزمایشی (۰/۲۲۵) متوسط به پایین است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر در راستای نظریه اسنادهای علی و نظریه باورهای هوشی است. علیرغم این که آزمودنی‌ها از نظر دروس تجدیدی متفاوت بودند، میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایشی به گونه‌ای معنی‌دار از میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه کنترل بالاتر بود. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج پژوهش دوئک (۱۹۷۵)، گرین و همکاران (۲۰۱۰) و بروتینگ و همکاران (۲۰۰۴) هماهنگ است. بازآموزی اسنادی به فرد می‌آموزد تا در

هنگام شکست به‌جای استفاده از اسناد فقدان توانایی که منجر به احساس درماندگی آموخته شده و شرم می‌شود، از تبیین‌های قابل کنترل و تغییرپذیر مثل فقدان تلاش و روش مطالعه نامناسب استفاده کند. (پری و همکاران، ۲۰۰۵؛ هال و همکاران، ۲۰۰۷؛ تلند و بیل، ۲۰۰۸).

همچنین در مورد تأثیر بازآموزی اسنادی بر باورهای هوشی، یافته‌ها جالب بودند. میانگین باورهای هوشی افزایشی و باورهای مربوط به تلاش در گروه آزمایشی به گونه‌ای معنی‌دار بالاتر از میانگین این باورها در گروه کنترل بود. نتایج این قسمت از پژوهش تا حدودی با نتایج پژوهش بلک و ل، ترزنوسکی و دونک (۲۰۰۷) هماهنگ است. در پژوهش حاضر از مداخله بازآموزی اسنادی برای تغییر باور هوشی استفاده شده است ولی بلک و ل و همکاران (۲۰۰۷) در یک مطالعه‌ی شبه آزمایشی اثر آموزش باورهای مربوط به نظریه‌ی ضمنی هوش را بررسی نمودند. بعد از مداخله شرکت کنندگان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل افزایش خیلی زیادی در باورهای افزایشی نشان دادند. افرادی که هوش را افزایش می‌دانند، به رابطه‌ای مثبت و مستقیم بین تلاش و توانایی قایل هستند. (سیگل و همکاران، ۲۰۱۰). در پژوهش حاضر نیز مداخله بازآموزی اسنادی منجر به افزایش معنی‌دار باور به افزایشی بودن هوش و افزایش باور به تلاش در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل شده است. از آنجایی که بازآموزی اسنادی فرد را به استفاده از اسنادهای تلاش و راهبردهای مطالعه در هنگام شکست ترغیب می‌کند، باور به تلاش در آزمودنی‌های گروه آزمایشی بیشتر شده است. از طرفی، یکی از ابعاد اسنادها ثبات‌پذیری است و در بازآموزی اسنادی تأکید بر تغییرپذیر بودن توانایی است. بررسی‌ها نشان می‌دهد برخی افراد توانایی را ثابت نمی‌دانند. (استیک و گرالینسکی، ۱۹۹۶). بازآموزی اسنادی با تأکید بر تغییرپذیری توانایی، علاوه بر اصلاح اسنادهای نادرست، باور فرد به افزایشی بودن توانایی را افزایش می‌دهد. براساس نتایج این قسمت از پژوهش حاضر، می‌توان با استفاده از بازآموزی اسنادی باورهای هوشی دانش‌آموزان را ترمیم نمود. بنابراین یکی از علل‌های احتمالی این نتیجه مفاهیم مشترک بین نظریه اسنادی و نظریه ضمنی هوش، مفهوم ثبات‌پذیری (تغییرپذیری یا

تغییر ناپذیری علت عملکرد در طول زمان) است. دوئک و ملدن (۲۰۰۵) معتقدند افراد دارای باور هوشی افزایشی هوش را قابل تغییر می‌دانند. از طرفی در بازآموزی اسنادی افراد به استفاده از اسنادهای درونی، کنترل‌پذیر و تغییرپذیر ترغیب می‌شوند. بهمین خاطر بعضی از الگوهای بازآموزی اسنادی با تأکید بر ماهیت موقتی بودن عملکرد تحصیلی ضعیف، بعد ثبات‌پذیری اسنادهای علی را نشانه گرفته‌اند. (ویلسون و لینویل، ۱۹۸۲ به نقل از هاینز و همکاران، ۲۰۰۹).

از ویژگی‌های پژوهش حاضر این است که اثر بازآموزی اسنادی بر روی دانش‌آموزان دارای تجربه شکست بررسی شده است. پژوهش‌های قبلی در مورد بازآموزی اسنادی بیشتر بر بررسی اثر این مداخله بر ارتقاء پیامدهای مثبت تحصیلی (از قبیل افزایش نمره و پیشرفت تحصیلی) متمرکز بوده است و کاهش پیامدهای منفی مثل کاهش شکست و تجدیدی را به فراموشی سپرده‌اند. همچنین پژوهش حاضر در زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه و در فضای واقعی مدرسه و کلاس درس انجام شده است و در نتیجه از امکان تعمیم بالایی برخوردار است. اگرچه برنامه‌های بازآموزی اسنادی در جلسات بالینی مؤثر بوده است، اما پژوهش کمی در جلسات واقعی کلاس درس انجام شده است (درسل و همکاران، ۲۰۰۰). دلیل آن لزوم فراهم آوردن بازخورد کافی است که برای آن به بیش از یک معلم در کلاس نیاز است. (مک دوول، ۲۰۰۹). ویژگی دیگر پژوهش حاضر این است که مداخله بازآموزی اسنادی به موازات شرکت دانش‌آموزان در کلاس‌های جبرانی دروس افتاده‌اشان ارایه شده است و نتایج پژوهش نشانگر کافی نبودن کلاس‌های جبرانی است و تاییدی است بر ضرورت اصلاح و ترمیم عوارض روحی و شناختی شکست‌هایی که محیط آموزشی برای فرد تدارک می‌بیند.

با این حال پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد. در پژوهش فعلی به خاطر فوریت و سراغ نداشتن فیلم مناسب، از فیلم برای اصلاح اسنادها استفاده نشده است. همچنین آزمودنی‌های پژوهش از نظر تعداد دروس و نوع دروس تجدیدی یکسان نبودند. همچنین، سطح دشواری و شیوه‌ی نمره‌گذاری برگه‌های امتحانی دروس مختلف و شیوه‌ی نمره‌گذاری معلمان دبیرستان‌های

مختلف در پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی برای همه آزمودنی‌ها یکسان نبوده است. البته جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها تا حدودی اثر این محدودیت را کاهش داده است.

در پژوهش حاضر اثرات فوری مداخله بازآموزی اسنادی بر پیشرفت تحصیلی و باورهای هوشی و تلاش در دختران دارای تجدیدی بررسی شده است. در پژوهش‌های بعدی می‌توان به بررسی اثرات درازمدت مداخله اسنادی در دانش‌آموزان معمولی (بدون تجدیدی) دختر و پسر پرداخت تا مشخص شود آیا نتایج پژوهش قابل تعمیم به گروه‌های وسیع‌تری است یا خیر.

منابع

حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی، نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۲ (۲۳)، ۱۱-۲۵.

رستگار، احمد؛ حجازی، الهه و جمشیدی، اکبر (۱۳۸۷). ارتباط متغیرهای شناختی - انگیزشی با عملکرد ورزشی دانش‌آموزان. *فصل‌نامه المپیک*، ۲ (۴۲)، ۶۳-۷۴.

نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۳). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۲)، ۷۸-۹۱.

محمودعلیلو، مجید؛ موحدی، یزدان و علیزاده گورادل، جابر (۱۳۹۲). تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۱)، ۹۰-۱۰۹.

Aronson, J., Fried, C. B. & Good, C. (2002). "Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence". *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.

Blackwell, L., Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition, a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.

Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Burhans, K. & Dweck, C. (1995). Helplessness in early childhood: the role of contingent worth. *Child Development*, 66, 1719 - 1738.

- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being, A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41, 1161-1178.
- Cury, F. A. J., Elliot, D., Fonseca, Da. & Moller, A. C. (2006). "The Socialcognitive Model of Achievement Motivation and the 2x2 Achievement Goal Framework." *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 4, 666-679.
- Diener, C. & Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous change in Performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451 - 461.
- Dresel, Schober, M. & Zielgar, B. A. (2005). Nothing more than dimension? Evidence for a surplus meaning of specific attributions. *The Journal of Educational Research*, 99(1). 31-44.
- Durkin, K. (1995). Development social psychology: From infancy to old age. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Dupeyrat, C. & Marian, C. (2005). "Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults". *Contemporary Educational psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674 - 675.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Leggert, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 - 273.
- Dweck, C. S. (2000) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2008). Self-theories of intelligence. In Aronson, J. & Aronson, E. (Eds.). *Readings about the social animal* (10th ed, 217-231). New York: Worth Publishers.
- Dweck, C. S. & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory research and, applications*, 31-51. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. M. (2007). Relationship between parenting styles and children's motivational style: The development of learned helplessness. Submitted to the Department of Education and the Faculty of the Graduate School of Wichita State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education.
- Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G. N. & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and depression among university students: A decade later. *Professional Psychology Research and Practice*, 32, 97-100.
- Good, C., Aronson, J. & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645 - 662.

- Greene, J. A., Costa, L. J., Robertson, J., Pan, Y. & Deekens, V. M. (2010). Exploring relations among college students' prior knowledge, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning in a hypermedia environment. *Computers & Education*, 55, 1027 – 1043.
- Hall, N. C., Perry, R. P., Goetz, T., Ruthig, J. C., Stupnisky, R. H. & Newall, N. E. (2007). Attributional retraining and elaborative learning. Improving academic development through writing-based interventions. *Elsevier Learning and Individual Differences*, 17, 280 – 290.
- 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. J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Springer Science Business Media B.V. 2009.
- Haynes, T. L., Clifton, R. A., Daniels, L. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G. & Ruthig, J. (2011). Attributional Retraining: reducing the likelihood of failure. *Social Psychology Education*, 14, 75 – 92.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M. S. & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C. & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 1, 75-86.
- McDowell, J. (2009). The impact of attribution retraining for increasing student motivation .Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in education at northern Michigan university.
- Miele, D. B. & Molden, D. C.(2010). Naive Theories of Intelligence and the Role of Processing Fluency in Perceived Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 139, 535–557.
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61, 192–203.
- Mueller, C. & Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Muis, K. R. (2004). “Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research, *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 3, pp. 317-377.
- Ommundsen, Y.(2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *Psychology of Sport & Exercise*, 2, 139–156.
- Ommundsen, Y., Haugen, R. & Lund, T.(2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self- regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 461–474.

- Pizzolato, J. E. (2004). Coping with conflict: Self-authorship, coping, and adaptation to college in first-year, high-risk students. *Journal of College Student Development*, 45, 425-442.
- Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1, 313-336.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C. & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retaining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary withdrawal in university students. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 709-730.
- Rytkonen, K., Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). Parents' causal attributions concerning their children's school achievement: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 494-523.
- Seymour, E. & Hewitt, N. M. "Talking About Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences," Boulder: Westview Press, 2000.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D. V., Pollard, E. & Romey, E. (2010). Exploring the Relationship of College Freshmen Honors Students' Effort and Ability Attribution, Interest, and Implicit Theory of Intelligence With Perceived Ability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 92-101.
- Stipek, D., and Gralinski, J.H. (1996). "Children's Beliefs about Intelligence and School Performance," *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S. & Gross, J. J. (2007). Implicit Theories of Emotion: Affective and Social Outcomes Across a Major Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 731-744.
- Toland, J. & Boyle, C. (2008). Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International*, 29(3), 286-306.
- Weiner, B. (1971). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548 - 573.

The effectiveness of attributive retraining on intelligence beliefs and academic achievement in high school failed students

S. M. Tabatabaee¹, G. Albooyeh², E. Jahan³ & Kh. Sadat Tabatabaee⁴

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of Attributive Retraining on intelligence beliefs and academic achievement. To do so, 28 girls of first grade high school who have failed at least at one course in school year of 2012-2013 were selected through simple random sampling and were randomly assigned to experimental and control groups. Experimental group received 10-sessions Attributive Retraining Intervention, while the control group received no intervention. All participants answered the Intelligence Beliefs Questionnaire before and after intervention. Mean of students' failed scores and mean score of the same courses at Shahrivar were considered as pre-test and post-test scores of academic achievement. Data analysis showed that mean of academic achievement, incremental intelligence beliefs and effort beliefs scores of students in experimental group were significantly higher than control group. No significant difference has been found between experimental and control groups in entity beliefs, but paired sample T-test showed that in experimental group mean of pre-test scores significantly differ from mean of post-test scores. In control group, this comparison wasn't significant.

Keywords: causal attribution, attributive retraining, entity intelligence beliefs, incremental intelligence beliefs, academic achievement

1. Corresponding Author: Faculty member of Payame Noor university, tabatabaee19@se.pnu.ac.ir

2. M.Sc of Islamic Azad university in Semnan branch

3. M. se of nursing, Islamic Azad University, Semnan branch, Member of young Researchers club, Semnan

4. M.Sc of Persian language and literature Semnan university