



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Comparing the effect of cognitive restructuring training and self-regulated learning on students' attributional styles

- Mohsen Shakeri Nasab, PhD Candidate in Psychology, Islāmīc Āzād University (Bojnord Branch), Bojnord, Iran¹
- Hossein Mahdiyān (PhD), Islāmīc Āzād University (Bojnord Branch), Bojnord, Iran²
- Mehdi Ghāsemi Motlaq, (PhD), Islāmīc Āzād University (Bojnord Branch), Bojnord, Iran³

The purpose of this study was to compare the effect of cognitive restructuring training and self-regulated learning strategies on the students' attributional styles. It was a quasi-experimental study with a pre-test post-test control group design. The statistical population included the second cycle high school male students of Bojnord city in the academic year 2022, 45 of them were selected by purposive sampling and they were randomly divided into three equal groups. The research tool was Seligman et al. (1982)'s Attributional Styles Questionnaire. The experimental groups were given 8 sessions of cognitive restructuring training and self-regulated learning strategies, and the control group received no training. Data were analyzed by Repeated Measures Analysis of Variance and Ben Feroni post hoc test. The results indicated the effectiveness of both cognitive restructuring methods and self-regulated learning strategies on attributional styles ($P < 0.001$), in such a way that both approaches led to a decrease in the negative attributions and an increase in the positive attributions in students. And the effectiveness of cognitive restructuring training both in the post-test and in the follow-up period was more than self-regulated learning strategies training ($P < 0.05$). Accordingly, these two methods can be used to improve the attributional styles of students at schools.

Keywords

Cognitive Restructuring, Self-regulated Learning Strategies, Attributional Styles

E-mail: 1. shakerinasabmohsen@yahoo.com 2. hossein3284@gmail.com (Corresponding Author)
3. avestaps@yahoo.com

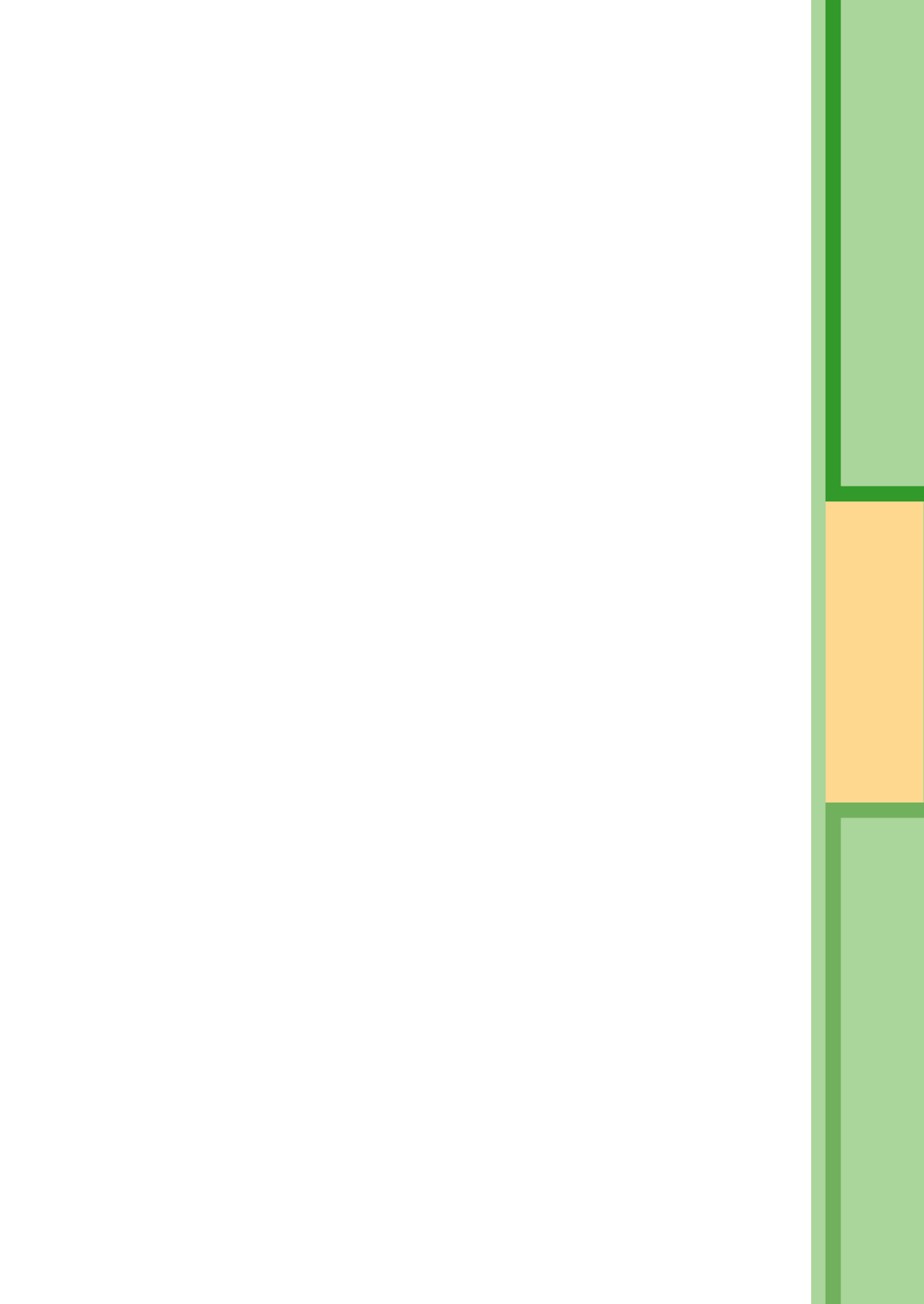
Serial No.86. 22(2): Summer. 2023
Quarterly Journal of Educational Innovations



Published by Tehran University of Medical Sciences

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد دانش‌آموزان

■ محسن شاکری‌نسب* ■ حسین مهدیان** ■ مهدی قاسمی‌مطلق***

چکیده:

هدف مطالعه حاضر، مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد دانش‌آموزان است. این مطالعه نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری از دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند که ۴۵ نفر آن‌ها با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به تصادف در سه گروه مساوی قرار گرفتند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه سبک‌های اسناد سلیگمن و همکاران (۱۹۸۲) بود. به گروه‌های آزمایش به تفکیک هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای رویکرد بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان آموزش داده شد. در حالی که گروه کنترل آموزشی ندید. داده‌ها به روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شد. نتایج حاکی از اثربخشی هر دو روش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد بود ($P < 0/001$). هر دو رویکرد، موجب کاهش اسناد منفی و افزایش اسناد مثبت در دانش‌آموزان شد. آموزش بازسازی شناختی هم در پس‌آزمون و هم در دوره پیگیری پیش از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اثربخش بود ($P < 0/05$). بر همین اساس، می‌توان از این دو روش در زمینه اصلاح سبک‌های اسناد دانش‌آموزان در مدارس استفاده کرد.

بازسازی شناختی، راهبردهای یادگیری خودگردان، سبک‌های اسناد

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۲۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۸/۱۹ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱/۲۰

* دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. E-mail: shakerinasabmohsen@yahoo.com
 ** (نویسنده مسئول) استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. E-mail: hossein3284@gmail.com
 *** استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. E-mail: avestaps@yahoo.com

مقدمه

در زندگی هر فردی اتفاقات و رویدادهای بسیاری می‌افتد که ممکن است هر کس براساس نگرش خود درباره علل وقوع آن برداشت متفاوتی از موقعیت داشته باشد و با یک سبک اسناد^۱ متفاوت وقایع و اتفاقات زندگی خود را توجیه کند (شیرازی تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ این سبک‌ها فرایندهایی هستند که افراد آن‌ها را به کار می‌برند تا بتوانند موقعیت‌ها را به عوامل زیربنایی آن پیوند دهند و تجربیات زندگی را درک کنند (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۳). هایدرا^۲ (۱۹۵۸) در نظریه خود، عنوان می‌کند که افراد رفتار خود و دیگران را یا به عوامل موقعیتی ارتباط می‌دهند و یا آن‌ها را به عوامل درونی و شخصیتی نسبت می‌دهند و براساس همین موضوع، نتیجه‌گیری می‌کنند و رفتارهای بعدی آن‌ها شکل می‌گیرد. واینر^۳ (۱۹۹۲) معتقد است افراد موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و رفتارهای خود را علاوه بر عوامل شخصی یا محیطی به عواملی مانند پایداری یا ناپایداری و کنترل‌پذیر یا کنترل‌ناپذیر بودن نسبت می‌دهند و براساس همین موضوع، رفتارهای بعدی خود را پیش‌بینی می‌کنند (کریمی، ۱۴۰۱). همچنین، سلیگمن^۴ و همکاران (۱۹۸۲) معتقدند انسان‌ها به‌منظور فهم دنیای اطراف خود به استنباط روابط علی میان وقایع و رفتارها و پیامدها می‌پردازند. به‌عبارت‌دیگر، برخی افراد اتفاقات را به خصوصیات درونی خود نسبت می‌دهند، اما برخی دیگر به عوامل بیرونی اهمیت می‌دهند. علاوه بر این، گروهی رویدادها و وقایع را به عواملی نسبت می‌دهند که تقریباً در طول زمان ثابت می‌مانند و گروهی دیگر، وقایع را به عواملی موقت و گذرا نسبت می‌دهند. برخی اسناد کلی دارند و علل موفقیت یا شکست‌های خود را به عوامل موجود در موقعیت‌های مختلف نسبت می‌دهند و برخی دیگر سبک اسنادی خاصی دارند و این موفقیت‌ها و شکست‌هایشان را به موقعیت‌های خاص نسبت می‌دهند که همین سبک‌ها می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عملکرد بعدی آن‌ها باشد (صمدی، ۱۳۹۵).

معمولاً دانش‌آموزان نیز در برخورد با مسائل زندگی خود، علل موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی یا درونی و پایدار یا ناپایدار و کلی یا خاص نسبت می‌دهند. این اسناددهی در پیشرفت تحصیلی و انتظارات از عملکرد آینده و واکنش‌های هیجانی آنان تأثیر می‌گذارد (عرب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). سبک‌های اسنادی در نقش عاملی شناختی و انگیزشی، ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در اندازه یادگیری، موفقیت یا موفق نبودن، پیشرفت یا افت تحصیلی آنان تأثیرگذار است که توجه به این مسئله در جامعه دانش‌آموزی بسیار اهمیت دارد (گوردیو^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). تا زمانی که دانش‌آموزان از سبک‌های اسنادی منفی استفاده می‌کنند، قادر نیستند موقعیت‌های تحصیلی را به‌درستی تبیین کنند و در این مسیر با مسائل فراوانی همچون عملکرد تحصیلی ضعیف و افت تحصیلی روبه‌رو می‌شوند؛ در نتیجه روش‌هایی که سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان را اصلاح کند حائز اهمیت است و می‌توانند نقش پیشگیرانه‌ای داشته باشند (اسکاینی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰).

از میان رویکردهای گوناگون درمانی و آموزشی، که هر یک به طرقی به‌دنبال افزایش توانمندی‌های

روان‌شناختی است، آموزش بازسازی شناختی^۷ اهمیت ویژه‌ای دارد؛ چراکه این رویکرد به افراد کمک می‌کند بر تکالیف خود متمرکز شوند، به پاسخ‌های خودم‌محور کمتر توجه کنند، ضمن بازسازی افکار ناکارآمد پاسخ‌های شناختی ناسازگار خود را بیرون بکشند، مشکل خود را بپذیرند، به‌طرزی منطقی با آن مواجه شوند و بتوانند عواطف خود را به شیوه‌ای جدید بیان کنند و از طریق آن احساس اطمینان و اعتماد کنند (فدایی‌وطن و همکاران، ۱۳۹۸). بازسازی شناختی به فرد این امکان را می‌دهد که توانایی شناخت افکار غیرمنطقی را کسب و آن را با افکار سالم و منطقی جایگزین کند؛ همین‌طور دید و گستره آگاهی خود را افزایش دهد و به این توانمندی برسد که الگوهای تفکر ناکارآمد خود را تصحیح کند (بازیار و دهقانی، ۱۳۹۴). بازسازی شناختی بر این پیش‌فرض بنیادی استوار است که وجود مشکلات به دلیل شناخت‌ها و باورها و افکار اشتباهی است که افراد آن‌ها را رشد و گسترش می‌دهند و ناتوانی در اصلاح و بازسازی اطلاعات عملکرد فرد را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (کرانکه^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). شواهد پژوهشی بسیاری نشان می‌دهد که آموزش بازسازی شناختی موجب ارتقای توانمندی‌های فکری افراد می‌شود و بدین‌طریق عملکرد آنان را بهبود می‌بخشد. پژوهش حمیدی و جلیلیان (۱۳۹۷) گویای این موضوع است که به‌کارگیری فنون شناختی به اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان می‌انجامد. پژوهش شیرازی تهرانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان داده است که کارگیری روش‌های بازسازی شناختی در نوع نگرش دانش‌آموزان مؤثر است و به افزایش اسناد مثبت و کاهش اسناد منفی منجر می‌شود. همچنین پژوهش آستوتی و وانگید^۹ (۲۰۲۰) توضیح داده می‌شود که آموزش بازسازی شناختی ضمن افزایش آگاهی و اصلاح تفکرات غیرمنطقی، سبک اسنادی دانش‌آموزان را اصلاح می‌کند و بدین‌طریق درماندگی آموخته‌شده را در آنان کاهش می‌دهد. علاوه‌براین، پژوهش گاش^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد آموزش بازسازی شناختی به اصلاح سبک‌های اسنادی و سوگیری‌های فکری افراد دارای درماندگی آموخته‌شده می‌انجامد. آلیم^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۹) نیز در تحقیقی نشان دادند مشاوره گروهی با روش بازسازی شناختی به اصلاح نگرش و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان کمک می‌کند و به بهبود خودکارآمدی آنان منجر می‌شود.

همچنین یکی دیگر از روش‌هایی که به‌منظور اثرگذاری بر توانمندی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان استفاده می‌شود، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان^{۱۲} است که بر ترغیب دانش‌آموزان به واری‌ا‌دراک و نظم‌بخشی افکارشان تأکید می‌کند و بر مهارت‌های مسئله‌گشایی و خودانعکاسی سازنده تمرکز دارد (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۷). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارت است از: الف) راهبردهای شناختی و فراشناختی؛ ب) راهبردهای مدیریت منابع که طی آن، فرد در خصوص روش‌های تکرار و مرور، بسط، گسترش و سازمان‌دهی، فنون برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و نظم‌دهی به توانمندی می‌رسد و دید مثبتی به خود و عملکرد خود به‌دست می‌آورد. همچنین به این باور می‌رسد که موفقیت‌های ناشی از توانمندی‌های درونی اوست (آرتوچ گاردی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۷). در خودگردانی

بیشتر بر توجه تأکید می‌شود و همین افزایش توجه، بیش از قابلیت‌های ذاتی و آموزش خوب، عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ چراکه افزایش آگاهی فرد از تفکر خود، کمک می‌کند تحلیل مؤثری از عادت‌های تفکر خود کسب کند و بیش‌ازپیش به نتایج حاصل از تلاش خود متکی شود (زیمرن^۴، ۲۰۱۵). در تعریفی کلی، یادگیری خودگردان مفهومی رفتاری و فراشناختی و انگیزشی است که در جریان یادگیری نقش اساسی دارد و دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد تا از عهده تکالیف تحصیلی خود برآیند و احساس کارآمدی درخور توجهی داشته باشند (پاولاک و سزیر^{۱۵}، ۲۰۲۱). افزون‌براین، شواهد نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودگردان استفاده می‌کنند ضمن کسب موفقیت‌های تحصیلی بیشتر، دید مثبت‌تری به خود دارند و به نتیجه تلاش خود باور بیشتری دارند؛ به طوری که پژوهش احدی و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهد آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی با اثرگذاری بر فرایندهای فکری و اسناددهی دانش‌آموزانی با درماندگی آموخته‌شده، باعث افزایش خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی آنان می‌شود. همچنین پژوهش نیک‌پی و همکاران (۱۳۹۵) گویای این است که آموزش راهبردهای یادگیری به‌طور معنی‌داری سبک اسنادی رویدادهای با پیامد خوب را افزایش و سبک اسنادی رویدادهای با پیامد بد را کاهش می‌دهد. در پژوهش مالهاترا و کائر^{۱۶} (۲۰۲۲) نیز بیان می‌شود که استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی به اصلاح اسناددهی دانش‌آموزان کمک می‌کند و بدین طریق پیشرفت تحصیلی آن‌ها را در پی دارد. پژوهش جاین^{۱۷} و همکاران (۲۰۲۲) درباره ارتباط بین آموزش راهبردهای یادگیری نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در نوع تفکر و نگرش فرد به موفقیت تحصیلی مؤثر است. علاوه‌براین، پژوهش چاروکر و دولو^{۱۸} (۲۰۲۲) بیان می‌کند آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان دبیرستانی، در سبک‌های اسناد آنان تأثیر دارد و به اصلاح سبک‌های اسنادی ناکارآمد آن‌ها کمک می‌کند.

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان این‌گونه عنوان کرد از آنجاکه نحوه تفسیر دانش‌آموزان از شکست‌ها و موفقیت‌های خود بر عملکرد بعدی آنان اثر مثبت یا منفی دارد و فرایندهای تبیین رویدادها براساس سبک‌های اسنادی پیامدهای عاطفی و رفتاری متفاوتی دارد، روش‌هایی بسیار حائز اهمیت است که به اصلاح اسناددهی دانش‌آموزان کمک کند و آنان را در جایگزین کردن اسنادهای کنترل‌پذیر توانمند سازد؛ چراکه به رشد شخصی دانش‌آموزان کمک می‌کند (یحیایی و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به اینکه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد تاکنون در پژوهشی این دو رویکرد آموزشی درخصوص اصلاح سبک اسنادی مقایسه نشده است، این پژوهش در نوع خود جدید و نوآورانه است؛ بنابراین نتایج آن می‌تواند درخصوص تأثیرگذاری در افزایش توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود و مشاوران مدارس، درمانگران و مشاوران تحصیلی و تربیتی و معلمان از یافته‌های این پژوهش در حوزه ارتقای توانمندی‌ها و کاهش مشکلات دانش‌آموزان سود ببرند. در مجموع با توجه به

اینکه شواهد پیشین نشان‌دهنده تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر افزایش توانمندی‌های فردی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد و با توجه به اینکه هر دو رویکرد به افزایش و تصحیح شناختی منجر می‌شود، در این پژوهش تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد دانش‌آموزان مقایسه شده است. در این پژوهش، با این سؤال روبرو هستیم که آیا میان آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع کاربردی است که به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. به این صورت که آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار داده شده‌اند. علت انتخاب این طرح کم‌شدن خطاست؛ زیرا به علت انتخاب و انتساب تصادفی آزمودنی‌ها، اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای اندازه‌گیری تأثیرات و وجود گروه کنترل برای مقایسه نتایج، کمترین میزان خطا در این طرح وجود دارد.

● روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل دادند؛ نمونه مدنظر ۴۵ نفر از این دانش‌آموزان است. از آنجاکه حداقل حجم نمونه در پژوهش‌های مداخله‌ای ۱۵ نفر است (دلاور، ۱۳۹۵)، حجم نمونه در این پژوهش هم در هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد. بنابراین، از میان اعضای جامعه ۴۵ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب آزمودنی‌ها ملاک‌های ورود و خروج در نظر گرفته شد که به قرار ذیل است.

● ملاک‌های ورود و خروج پژوهش

ملاک‌های ورود به‌قرار زیر است:

۱. کسب نمره بیشتر از پنج در هریک از سبک‌های اسناد منفی پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی؛
۲. تمایل برای همکاری با پژوهشگر و شرکت در همه جلسات؛
۳. تحت درمان هم‌زمان یا مداخله درمانی دیگر نبودن.

ملاک‌های خروج به‌قرار زیر است:

۱. نبود تمایل به ادامه همکاری با پژوهشگر؛
۲. غیبت بیش از سه جلسه؛
۳. شرکت هم‌زمان در مداخلات درمانی دیگر.

ابزار

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه سبک‌های اسناد^{۱۹} استفاده شد. این ابزار آخرین فرم تجدیدنظرشده پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی است که آن را سلیگمن و سینگ در سال ۱۹۸۲ تهیه کردند. این پرسش‌نامه شامل ۱۲ موقعیت فرضی (۶ موقعیت مثبت و ۶ موقعیت منفی) است و ۴۸ سؤال دارد (برای هر موقعیت ۴ سؤال). در راهنمای این آزمون، از فرد خواسته می‌شود تصور کند در آن موقعیت قرار دارد و درباره علت اصلی آن موقعیت تصمیم بگیرد؛ سپس به سؤالات در طیفی هفت‌درجه‌ای پاسخ دهد. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به این صورت است که برای هر موقعیت از ۱۲ موقعیت، سؤال اول نمره‌ای نمی‌گیرد و فقط برای درک بهتر سؤال‌های دیگر است. موقعیت‌های مثبت عبارت‌اند از موقعیت ۶، ۳، ۱، ۹، ۱۰ و ۱۲ که گزینه ۷ نمره ۷، گزینه ۶ نمره ۶، گزینه ۵ نمره ۵، گزینه ۴ نمره ۴، گزینه ۳ نمره ۳، گزینه ۲ نمره ۲ و گزینه ۱ نمره ۱ می‌گیرد و موقعیت‌های منفی عبارت‌اند از موقعیت ۸، ۵، ۴، ۲ و ۱۱ که در آن به گزینه ۷ نمره ۱، گزینه ۶ نمره ۲، گزینه ۵ نمره ۳، گزینه ۴ نمره ۴، گزینه ۳ نمره ۵، گزینه ۲ نمره ۶ و گزینه ۱ نمره ۷ تعلق می‌گیرد. سپس زیرمقیاس‌ها به این ترتیب محاسبه می‌شوند. سبک اسناد مثبت: جمع نمرات شش موقعیت (۱۰، ۹، ۶، ۳، ۱، ۱۲) تقسیم بر ۱۸؛ اسناد درونی مثبت: جمع نمرات (۲، ۱۰، ۲۲، ۳۴، ۳۸، ۴۶) تقسیم بر ۶؛ اسناد پایدار مثبت: جمع نمرات (۴۷، ۳۹، ۳۵، ۲۳، ۱۱، ۳) تقسیم بر ۶؛ اسناد کلی مثبت: جمع نمرات (۴، ۱۲، ۲۴، ۳۶، ۴۰، ۴۸) تقسیم بر ۶؛ سبک اسناد منفی: جمع نمرات شش موقعیت منفی (۱۱، ۸، ۷، ۵، ۴، ۲) تقسیم بر ۱۸؛ اسناد درونی منفی: جمع نمرات (۴۲، ۳۰، ۲۶، ۱۸، ۱۴، ۶) تقسیم بر ۶؛ اسناد پایدار منفی: جمع نمرات (۷، ۱۵، ۱۹، ۲۷، ۳۱، ۴۳) تقسیم بر ۶ و اسناد کلی منفی: جمع نمرات (۴۴، ۳۲، ۲۸، ۲۰، ۱۶، ۸) تقسیم بر ۶ است. سلیگمن و همکاران (۱۹۸۲) ضریب پایایی این ابزار را از طریق آلفای کرونباخ برای سه بعد درونی بودن پایداری و کلی برای رویدادهای خوشایند ۰/۸۶ و ۰/۹۲ و ۰/۸۸ و همچنین برای رویدادهای ناخوشایند به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۸۶ و ۰/۷۶ گزارش داده‌اند. علاوه‌براین، سلیگمن و همکاران (۱۹۸۲) همین پرسش‌نامه را از نظر روایی ملاکی و سازه‌ای مطلوب گزارش کرده و ضریب روایی هم‌زمان برای رویدادهای مثبت ۰/۵۳ و برای رویدادهای منفی ۰/۵۱ به‌دست آورده‌اند. در ایران نیز حیدری و همکاران (۱۳۹۱) ضریب پایایی این ابزار را از طریق آلفای کرونباخ برای سبک اسناد مثبت ۰/۹۲ و برای سبک اسناد منفی ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند و روایی سازه آن از طریق روش تحلیل عامل تأیید شده است و نشان‌دهنده برازندگی مناسب این مقیاس است.

● روش مداخله

به یکی از گروه‌ها، مطابق بسته آموزشی بک^{۲۰} (۲۰۰۵) رویکرد آزمایش بازسازی شناختی آموزش داده شد که در پژوهش شیرازی تهرانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز استفاده شده بود. این آموزش طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و یک جلسه در هفته برگزار شد. در مقابل به گروه دیگر مطابق بسته آموزشی پینتریچ^{۲۱} (۱۹۹۵) راهبردهای یادگیری خودگردان به مدت هفته‌ای یک جلسه آموزش داده شد که در پژوهش کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۷) هم استفاده شده بود. محتوای آموزشی هر دو گروه جداگانه در جدول‌های ۱ و ۲ شرح داده شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش بازسازی شناختی

| جلسات | محتوا |
|------------|--|
| جلسه اول | ● آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با اهداف جلسات، توضیح درباره قواعد گروه و شیوه برگزاری جلسات، آشنایی با روش درمان و منطق آن، آشنایی با مفهوم سرزندگی تحصیلی. |
| جلسه دوم | ● آشنایی با خطای شناختی، آشنایی با اسنادهای تحصیلی، درک ارتباط بین رفتارها، آگاهی از تفاوت ذهنیت و عینیت، آشنایی با افکار منفی و روش‌های اصلاح آن، درک ارتباط افکار خودکار منفی. |
| جلسه سوم | ● مرور جلسه قبل و پرسش درباره چگونگی به‌کارگیری آموخته‌ها در طول هفته گذشته، آشنایی با خطاهای شناختی که در خودپنداره و خودارزشمندی در زمینه‌های شخصی و تحصیلی تأثیر می‌گذارد. |
| جلسه چهارم | ● آشنایی با مفاهیم تغییر شناختی، اطلاع از اینکه چطور خطاهای شناختی باعث دیدگاه منفی درباره خود می‌شود. |
| جلسه پنجم | ● آشنایی با مفهوم مسئولیت‌پذیری، آشنایی با مفهوم پذیرش مسئولیت اعمال و رفتارها، آگاهی با نقش تفکرات خوشایند و ناخوشایند در بروز رفتارها و لزوم توجه به خود؛ ● پرورش توانایی در زمینه تشخیص افکار منفی و مثبت. |
| جلسه ششم | ● آشنایی با روش‌های اصلاحی و بررسی خطاهای شناختی با کمک روش‌های درمان شناختی، روش‌های افزایش احساس خودارزشمندی با تأکید بر اصلاح باورهای منفی و خودپنداره منفی. |
| جلسه هفتم | ● آشنایی با روش‌های شناسایی افکار و مفروضات اشتباه، آشنایی با روش‌های بازنگری افکار، توجه به خطاهای شناختی. |
| جلسه هشتم | ● بررسی خلاصه‌ای از جلسه‌های قبل، بررسی مجدد تفکرات و افزایش آگاهی در خصوص توجه به خود و پذیرش رفتارهای خود و قبول مسئولیت، پیشنهاد در زمینه به‌کارگیری روش‌های آموخته‌شده در زندگی |

جدول ۲. محتوای جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

| جلسه‌ها | محتوا |
|------------|--|
| جلسه اول | ● معرفی برنامه آموزش یادگیری خودگردان و نقش آن در افزایش سرزندگی با تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش و توجه به تقویت سرزندگی تحصیلی. |
| جلسه دوم | ● آموزش راهبردهای شناختی مبتنی بر تکرار و تمرین و ارائه روش‌های کاربردی در این زمینه. |
| جلسه سوم | ● آموزش راهبردهای شناختی مبتنی بر راهبردهای بسط و گسترش معنایی و راهبرد سازمان‌دهی مطالب درسی، ارائه روش‌های مؤثر در رابطه با بسط و گسترش. |
| جلسه چهارم | ● آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر در راهبردهای خودگردان همچون راهبرد برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و ارائه روش‌های مؤثر و مرتبط با برنامه‌ریزی و اسناددهی |
| جلسه پنجم | ● آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر در یادگیری خودگردان همچون راهبرد خودنظم‌دهی و راهبرد مدیریت زمان. |
| جلسه ششم | ● آموزش راهبردهای سازمان‌دهی محیط، آموزش راهبرد کمک‌خواستن و تنظیم تلاش‌ها و اهمیت توجه. |
| جلسه هفتم | ● آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر در یادگیری خودگردان همچون خودکارآمدی و جهت‌گیری اهداف آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر در یادگیری خودگردان همچون احساس ارزشمندی و هدف‌گذاری درخصوص استفاده از یادگیری مشارکتی |
| جلسه هشتم | ● آموزش راهبردهای سازمان‌دهی محیط مؤثر در یادگیری خودگردان همچون برنامه هفتگی درس خواندن، استفاده از فرم خودنظارتی زمان مطالعه، تعیین ساعت‌های موردنیاز برای هر درس. |

● روش اجرا

جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. از میان آن‌ها، ۴۵ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس ملاک‌های ورود و خروج پژوهش انتخاب شدند. ابتدا از آن‌ها خواسته شد در نقش پیش‌آزمون، پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی را تکمیل کنند. در مرحله بعد، به یکی از گروه‌های آزمایش رویکرد بازسازی شناختی طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و یک جلسه در هفته آموزش داده شد و گروه آزمایش دیگر، هفته‌ای یک جلسه راهبردهای یادگیری خودگردان را آموزش دیدند. در حالی که گروه کنترل آموزشی ندید. در نهایت هر سه گروه دوباره پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی را در نقش پس‌آزمون تکمیل کردند. داده‌ها در نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس ۲۵^{۲۲} با روش تحلیل واریانس^{۲۳} اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی^{۲۴} تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در این مطالعه، هیچ ریزشی در نمونه‌ها اتفاق نیفتاد و تحلیل‌ها برای سه گروه ۱۵ نفری انجام شد. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آموزش بازسازی شناختی ۱۶/۸۳ و ۱/۱۴ و در گروه راهبردهای یادگیری خودگردان ۱۶/۸۸ و ۱/۱۶ و در گروه کنترل ۱۶/۸۶ و ۱/۲۲ بود. شاخص‌های توصیفی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی سبک‌های اسنادی برحسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه‌ها

| متغیرها | گروه | پیش آزمون | | پس آزمون | | پیگیری | |
|-------------------|------------------|-----------|--------------|----------|--------------|---------|--------------|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| اسناد درونی منفی | بازسازی شناختی | ۶/۲۲ | ۰/۵۴ | ۳/۵۵ | ۰/۵۶ | ۳/۵۳ | ۰/۵۸ |
| | یادگیری خودگردان | ۶/۰۷ | ۰/۵۵ | ۴/۵۹ | ۰/۵۰ | ۴/۵۴ | ۰/۵۲ |
| | کنترل | ۶/۵۴ | ۰/۴۰ | ۶/۵۵ | ۰/۴۰ | ۶/۵۳ | ۰/۴۱ |
| اسناد پایدار منفی | بازسازی شناختی | ۵/۹۴ | ۰/۷۷ | ۳/۷۶ | ۰/۹۱ | ۳/۷۵ | ۰/۹۰ |
| | یادگیری خودگردان | ۵/۸۶ | ۰/۷۲ | ۵/۱۳ | ۰/۸۹ | ۵/۱۱ | ۰/۸۸ |
| | کنترل | ۶/۲۸ | ۰/۴۱ | ۶/۳۵ | ۰/۴۰ | ۶/۳۳ | ۰/۴۱ |
| اسناد کلی منفی | بازسازی شناختی | ۶/۱۱ | ۰/۴۴ | ۳/۱۲ | ۰/۵۲ | ۳/۰۷ | ۰/۵۳ |
| | یادگیری خودگردان | ۶/۰۴ | ۰/۴۲ | ۴/۹۲ | ۰/۴۷ | ۴/۹۰ | ۰/۴۷ |
| | کنترل | ۶/۳۴ | ۰/۳۸ | ۶/۲۲ | ۰/۳۷ | ۶/۲۳ | ۰/۳۹ |
| اسناد درونی مثبت | بازسازی شناختی | ۲/۶۰ | ۱/۱۴ | ۶/۰۵ | ۰/۸۳ | ۶/۰۱ | ۰/۹۹ |
| | یادگیری خودگردان | ۲/۶۲ | ۱/۲۲ | ۴/۷۳ | ۱/۱۱ | ۴/۷۱ | ۱/۱۶ |
| | کنترل | ۲/۶۴ | ۰/۸۰ | ۲/۶۶ | ۰/۷۲ | ۲/۶۵ | ۰/۷۰ |
| اسناد پایدار مثبت | بازسازی شناختی | ۲/۳۷ | ۰/۶۴ | ۵/۸۷ | ۰/۶۹ | ۵/۸۵ | ۰/۶۸ |
| | یادگیری خودگردان | ۲/۶۷ | ۰/۶۵ | ۴/۷۹ | ۰/۶۶ | ۴/۷۸ | ۰/۶۸ |
| | کنترل | ۲/۲۶ | ۰/۴۱ | ۲/۳۰ | ۰/۴۶ | ۲/۲۸ | ۰/۴۷ |
| اسناد کلی مثبت | بازسازی شناختی | ۲/۸۳ | ۰/۷۲ | ۵/۸۶ | ۰/۶۹ | ۵/۸۳ | ۰/۶۹ |
| | یادگیری خودگردان | ۲/۹۸ | ۰/۷۰ | ۴/۹۰ | ۰/۷۴ | ۴/۸۸ | ۰/۷۵ |
| کنترل | ۲/۴۲ | ۰/۶۹ | ۲/۴۴ | ۰/۶۲ | ۲/۴۳ | ۰/۶۱ | |

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد در پس‌آزمون و پیگیری ابعاد اسناد درونی منفی و اسناد پایدار منفی و اسناد کلی منفی آزمودنی‌های گروه‌های آموزش بازسازی شناختی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به نسبت آزمودنی‌های گروه کنترل میانگین کمتری دارند. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که در هر دو گروه آموزش بازسازی شناختی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان میانگین نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش داشته است. سایر نتایج نشان می‌دهد که در پس‌آزمون و پیگیری ابعاد اسناد درونی مثبت و اسناد پایدار مثبت و اسناد کلی مثبت آزمودنی‌های گروه‌های آموزش بازسازی شناختی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به نسبت آزمودنی‌های گروه کنترل میانگین بیشتری دارند.

در بررسی مفروضات تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر عاملی چندمتغیره^{۲۵} آزمون شاپیرو ویلک^{۲۵} نشان داد که توزیع تمامی متغیرها به تفکیک گروه‌ها نرمال است ($P > 0/05$). بررسی همگنی واریانس‌ها با آزمون برابری خطای واریانس لوین^{۲۶} نشان‌دهنده تحقق این مفروضه بود ($P > 0/05$). آزمون ام باکس^{۲۷} نیز نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس کوواریانس^{۲۸} محقق شده است ($F = 1/09, P > 0/05, \text{Box`M} = 163/47$). آزمون بارتلت^{۲۹} نیز نشان‌دهنده آن بود که میان ابعاد سبک‌های اسناد هم‌بستگی متوسط و معناداری وجود دارد ($\chi^2 = 298/11, P < 0/01$). در نهایت آزمون موجلی^{۳۰} نشان‌دهنده آن بود که مفروضه کرویت^{۳۱} محقق نشده است ($P < 0/05$) و باید از اصلاح اسپیلن گرینهاوس گیزر^{۳۲} برای برآورد تفاوت‌ها استفاده شود. آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز^{۳۳} در خصوص مراحل آزمون، عضویت گروهی و تعامل آزمون و عضویت گروهی نیز معنادار بود ($P < 0/01$). نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای ابعاد سبک‌های اسناد در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. بررسی تفاوت‌های بین گروهی در ابعاد سبک‌های اسناد

| متغیرها | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F | معناداری | مجدور اتا |
|-------------------|---------------------|---------------|-------------|-----------------|---------|----------|-----------|
| | آزمون | ۵۸/۳۸ | ۱/۲۴ | ۴۶/۹۳ | ۳۰۷۶/۳۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۹ |
| ناد درونی منفی | عضویت گروهی | ۱۰۵/۵۶ | ۲ | ۵۲/۷۸ | ۷۲/۰۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۷ |
| | آزمون × عضویت گروهی | ۳۶/۱۹ | ۲/۴۹ | ۱۴/۵۵ | ۹۵۲/۶۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۸ |
| اسناد پایدار منفی | آزمون | ۲۷/۵۲ | ۱/۰۵ | ۲۶/۲۵ | ۳۱۹/۷۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۸ |
| | عضویت گروهی | ۷۶/۱۹ | ۲ | ۳۸/۱۰ | ۲۵/۰۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۴ |
| | آزمون × عضویت گروهی | ۲۵/۹۸ | ۲/۱۰ | ۱۲/۳۹ | ۱۵۰/۹۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۸ |
| اسناد کلی منفی | آزمون | ۶۰/۲۸ | ۱/۳۸ | ۴۳/۷۰ | ۲۰۶۰/۲۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۸ |
| | عضویت گروهی | ۱۰۵/۸۶ | ۲ | ۵۲/۹۳ | ۹۲/۵۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۲ |
| | آزمون × عضویت گروهی | ۴۳/۲۷ | ۲/۷۶ | ۱۵/۶۹ | ۷۳۹/۵۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۷ |

جدول ۴. (ادامه)

| متغیرها | منع تغییرات | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F | معناداری | مجدور اتا |
|-------------------|---------------------|---------------|-------------|-----------------|---------|----------|-----------|
| اسناد درونی مثبت | آزمون | ۱۰۲/۳۰ | ۱/۴۲ | ۷۲/۱۵ | ۶۰۸/۹۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۴ |
| | عضویت گروهی | ۱۱۴/۱۵ | ۲ | ۵۷/۰۸ | ۲۰/۹۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۰ |
| | آزمون × عضویت گروهی | ۵۹/۲۰ | ۲/۸۴ | ۲۰/۸۸ | ۱۷۶/۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۹ |
| اسناد پایدار مثبت | آزمون | ۱۰۵/۸۴ | ۱/۱۱ | ۹۵/۶۶ | ۲۵۳۵/۰۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۸ |
| | عضویت گروهی | ۱۴۲/۰۸ | ۲ | ۷۱/۰۴ | ۶۷/۵۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۶ |
| | آزمون × عضویت گروهی | ۶۰/۷۲ | ۲/۲۱ | ۲۷/۴۴ | ۷۲۷/۲۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۷ |
| اسناد کلی مثبت | آزمون | ۸۱/۴۸ | ۱/۰۶ | ۷۷/۱۳ | ۱۱۶۲/۲۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۷ |
| | عضویت گروهی | ۱۴۲/۲۳ | ۲ | ۷۱/۱۲ | ۵۲/۱۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۱ |
| | آزمون × عضویت گروهی | ۴۵/۷۵ | ۲/۱۱ | ۲۱/۶۵ | ۳۲۶/۲۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۴ |

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد میان گروه‌های آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان و گروه کنترل در ابعاد سبک‌های اسناد برحسب مراحل آزمون و عضویت گروهی با اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین‌ها برحسب مراحل آزمون در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه برحسب مراحل آزمون

| متغیرها | گروه‌ها | پیش آزمون - پس آزمون | | پیش آزمون - پیگیری | | پس آزمون - پیگیری | |
|-------------------|------------------|----------------------|--------------|--------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | | اختلاف میانگین | سطح معناداری | اختلاف میانگین | سطح معناداری | اختلاف میانگین | سطح معناداری |
| اسناد درونی منفی | بازسازی شناختی | ۲/۶۷ | ۰/۰۰۱ | ۲/۷۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲ | ۰/۴۹ |
| | یادگیری خودگردان | ۱/۴۸ | ۰/۰۰۱ | ۱/۵۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۴ | ۰/۱۲ |
| | کنترل | -۰/۰۱ | ۰/۹۹ | ۰/۰۱ | ۰/۹۹ | ۰/۰۲ | ۰/۴۹ |
| اسناد پایدار منفی | بازسازی شناختی | ۲/۱۸ | ۰/۰۰۱ | ۲/۲۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۱ | ۰/۹۹ |
| | یادگیری خودگردان | ۰/۷۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۲ | ۰/۴۹ |
| | کنترل | -۰/۰۷ | ۰/۴۸ | -۰/۰۵ | ۰/۸۷ | ۰/۰۲ | ۰/۹۹ |

جدول ۵. (ادامه)

| پس آزمون - پیگیری | | پیش آزمون - پیگیری | | پیش آزمون - پس آزمون | | گروه‌ها | متغیرها |
|-------------------|----------------|--------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------------|-------------------|
| معدناداری سطح | اختلاف میانگین | معدناداری سطح | اختلاف میانگین | معدناداری سطح | اختلاف میانگین | | |
| ۰/۴۱ | ۰/۰۶ | ۰/۰۰۱ | ۳/۰۴ | ۰/۰۰۱ | ۲/۹۸ | بازسازی شناختی | اسناد کلی منفی |
| ۰/۹۹ | ۰/۰۲ | ۰/۰۰۱ | ۱/۱۴ | ۰/۰۰۱ | ۱/۱۲ | یادگیری خودگردان | |
| ۰/۸۴ | -۰/۰۲ | ۰/۴۹ | ۰/۱۰ | ۰/۳۱ | ۰/۱۲ | کنترل | |
| ۰/۹۹ | ۰/۰۴ | ۰/۰۰۱ | -۳/۴۰ | ۰/۰۰۱ | -۳/۴۵ | بازسازی شناختی | اسناد درونی مثبت |
| ۰/۹۹ | ۰/۰۳ | ۰/۰۰۱ | -۲/۰۹ | ۰/۰۰۱ | -۲/۱۱ | یادگیری خودگردان | |
| ۰/۹۹ | ۰/۰۱ | ۰/۹۹ | -۰/۰۰۸ | ۰/۸۸ | -۰/۰۲ | کنترل | |
| ۰/۹۹ | ۰/۰۲ | ۰/۰۰۱ | -۳/۴۸ | ۰/۰۰۱ | -۳/۵۰ | بازسازی شناختی | اسناد پایدار مثبت |
| ۰/۹۹ | ۰/۰۱ | ۰/۰۰۱ | -۲/۱۱ | ۰/۰۰۱ | -۲/۱۲ | یادگیری خودگردان | |
| ۰/۴۹ | -۰/۰۲ | ۰/۹۹ | -۰/۰۲ | ۰/۹۹ | -۰/۰۴ | کنترل | |
| ۰/۲۵ | ۰/۰۳ | ۰/۰۰۱ | -۲/۹۹ | ۰/۰۰۱ | -۳/۰۳ | بازسازی شناختی | اسناد کلی مثبت |
| ۰/۴۹ | ۰/۰۲ | ۰/۰۰۱ | -۰/۹۰ | ۰/۰۰۱ | -۱/۹۲ | راهبردهای یادگیری خودگردان | |
| ۰/۹۹ | ۰/۰۱ | ۰/۹۹ | -۰/۰۲ | ۰/۹۹ | -۰/۰۳ | کنترل | |

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در هر دو گروه آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیش‌آزمون به پیگیری، میانگین‌ها در سبک‌های اسناد منفی کاهش داشته و در سبک‌های اسناد مثبت افزایش یافته است و تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$)؛ اما از پس‌آزمون به پیگیری در هر دو گروه تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود ($P > ۰/۰۵$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌های بین گروهی در پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه تفاوت‌ها بر حسب عضویت گروهی

| متغیرها | گروه‌ها | پس آزمون | | پیگیری | |
|-------------------|---------------------------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| | | اختلاف میانگین | سطح معناداری | اختلاف میانگین | سطح معناداری |
| اسناد درونی منفی | بازسازی شناختی یادگیری خودگردان | -۱/۰۴ | ۰/۰۰۱ | -۱/۰۲ | ۰/۰۰۱ |
| | بازسازی شناختی کنترل | -۳/۰۵ | ۰/۰۰۱ | -۳/۰۱ | ۰/۰۰۱ |
| | یادگیری خودگردان کنترل | ۱/۹۷ | ۰/۰۰۱ | -۱/۹۹ | ۰/۰۰۱ |
| اسناد پایدار منفی | بازسازی شناختی یادگیری خودگردان | -۱/۳۸ | ۰/۰۰۱ | -۱/۳۷ | ۰/۰۰۱ |
| | بازسازی شناختی کنترل | -۲/۵۹ | ۰/۰۰۱ | -۲/۵۸ | ۰/۰۰۱ |
| | یادگیری خودگردان کنترل | -۱/۲۲ | ۰/۰۰۱ | -۱/۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| اسناد کلی منفی | بازسازی شناختی یادگیری خودگردان | -۱/۸۰ | ۰/۰۰۱ | -۱/۸۳ | ۰/۰۰۱ |
| | بازسازی شناختی کنترل | -۳/۱۰ | ۰/۰۰۱ | -۳/۱۷ | ۰/۰۰۱ |
| | یادگیری خودگردان کنترل | -۱/۳۰ | ۰/۰۰۱ | -۱/۳۳ | ۰/۰۰۱ |
| اسناد درونی مثبت | بازسازی شناختی یادگیری خودگردان | ۱/۳۱ | ۰/۰۰۱ | ۱/۳۰ | ۰/۰۰۲ |
| | بازسازی شناختی کنترل | ۳/۳۹ | ۰/۰۰۱ | ۳/۳۵ | ۰/۰۰۱ |
| | یادگیری خودگردان کنترل | ۲/۰۷ | ۰/۰۰۱ | ۲/۰۶ | ۰/۰۰۲ |
| اسناد پایدار مثبت | بازسازی شناختی یادگیری خودگردان | ۱/۰۸ | ۰/۰۰۱ | ۱/۰۷ | ۰/۰۰۱ |
| | بازسازی شناختی کنترل | ۳/۵۷ | ۰/۰۰۱ | ۳/۵۷ | ۰/۰۰۱ |
| | یادگیری خودگردان کنترل | ۲/۴۹ | ۰/۰۰۱ | ۲/۵۰ | ۰/۰۰۱ |
| اسناد کلی مثبت | بازسازی شناختی یادگیری خودگردان | ۰/۹۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۵ | ۰/۰۰۱ |
| | بازسازی شناختی کنترل | ۳/۴۲ | ۰/۰۰۱ | ۳/۴۰ | ۰/۰۰۱ |
| | یادگیری خودگردان کنترل | ۲/۴۶ | ۰/۰۰۱ | ۲/۴۴ | ۰/۰۰۱ |

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد در پس‌آزمون و پیگیری، گروه‌های آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان با گروه کنترل تفاوت معناداری دارد ($P < 0/01$). میانگین این گروه‌ها در ابعاد اسناد منفی از گروه کنترل کمتر و در ابعاد اسناد مثبت از گروه کنترل بیشتر است. تفاوت گروه آموزش بازسازی شناختی با راهبردهای یادگیری خودگردان نیز در پس‌آزمون و پیگیری معنادار است ($P > 0/05$). مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد در ابعاد منفی اسناد آزمودنی‌های گروه آموزش بازسازی شناختی میانگین کمتر و در ابعاد مثبت اسناد به‌نسبت آزمودنی‌های گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان میانگین بیشتری دارند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از این پژوهش، مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی با راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد بود. یافته‌ها نشان داد هر دو روش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد دانش‌آموزان اثربخش بوده است و هر دو رویکرد، موجب کاهش اسناد منفی و افزایش اسناد مثبت در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین آموزش بازسازی شناختی هم در پس‌آزمون و هم در دوره پیگیری بیش از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اثربخش است.

یافته‌های این تحقیق، با پژوهش‌های احدی و همکاران (۱۴۰۰)، حمیدی و جلیلیان (۱۳۹۷)، نیک‌پی و همکاران (۱۳۹۵)، شیرازی تهرانی و همکاران (۱۳۹۴)، آستوتی و وانگید (۲۰۲۰)، مالهاترا و کائر (۲۰۲۲)، چاروکر و دولو (۲۰۲۲)، گاش و همکاران (۲۰۲۲)، جاین و همکاران (۲۰۲۰) و آلیم و همکاران (۲۰۱۹) همسو و هماهنگ است.

براساس نظریه هایدلر (۱۹۵۸) درخصوص سبک‌های اسناد، معمولاً افراد براساس عوامل موقعیتی برداشت‌هایی می‌کنند و اعمال و رفتارهای خود را به آن مرتبط می‌کنند. به این صورت که عملکرد خود را یا به عوامل شخصی و یا محیطی نسبت می‌دهند و تحت تأثیر خطاهای شناختی به این باور می‌رسند که علل شکست یا موفقیت‌ها درونی یا بیرونی است و در این باره اگر تحت تأثیر اشتباهات شناختی موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی و شکست را به عوامل درونی نسبت دهند، توانمندی‌های خود را نادیده می‌گیرند و عملکرد آن‌ها کاهش می‌یابد (کریمی، ۱۴۰۱). با استناد به این نظریه می‌توان این‌گونه تبیین کرد که دانش‌آموزانی با قدرت پردازش صحیح اطلاعات قادرند به راحتی خطاهای شناختی را شناسایی کنند و در جهت مدیریت بهتر آن‌ها گام بردارند،

اما ناتوانی در شناسایی خطاهای شناختی و وجود ساخت شناختی منفی در نگرش آنان تأثیر می‌گذارد و باعث می‌شود سبک اسناد منفی را در خصوص عملکرد خود برگزینند و پیوسته موفقیت‌ها و شکست‌های خود را خارج از کوشش‌های شخصی خود بدانند (شیرازی تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴). براساس دیدگاه واینر (۱۹۹۲)، افرادی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل موقعیتی نسبت می‌دهند، آگاهی تحریف‌شده‌ای درباره عملکرد خود دارند و با دیدی منفی به موفقیت‌های خود می‌نگرند و معتقدند اگر به موفقیتی دست می‌یابند، تلاش فردی آنان کمترین تأثیر را داشته و عوامل بیرونی نقش پررنگ‌تری در این باره دارد و برعکس اگر با شکست روبه‌رو می‌شوند، این شکست فقط نتیجه عملکرد فردی آن‌هاست (کریمی، ۱۴۰۱). بر همین اساس، این‌گونه تبیین می‌شود که دانش‌آموزانی که از سبک اسنادی منفی استفاده می‌کنند عموماً علل شکست‌های خود را ناتوانی در کنترل محیط می‌دانند و موفقیت‌های خود را به شانس نسبت می‌دهند؛ زیرا این گروه از دانش‌آموزان به‌واسطه تحریفات شناختی نمی‌توانند پردازش صحیحی از موقعیت داشته باشند. به‌همین دلیل، بازسازی شناختی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به این باور برسند علل شکست بیشتر فقدان تلاش و کوشش بوده و در این موضوع شانس تأثیر چندانی ندارد. در واقع طی آموزش بازسازی شناختی، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند بر افکار خود نظارت بیشتری کنند، ارتباط بین افکار و خطاهای انتسابی خود را درک کنند و به اتفاقات منطفانه فکر کنند (حمیدی و جلیلیان، ۱۳۹۷). دانش‌آموزانی که رویکرد بازسازی شناختی را آموزش می‌بینند، نحوه شناسایی خطاهای شناختی را فرامی‌گیرند که این خطاها به احساس منفی درباره عملکردشان منجر می‌شود. در نتیجه در خصوص تفسیر غلط خود از رویدادها آگاه می‌شوند و به این توانمندی می‌رسند که محور تلاش خود را بر اصلاح تفکر نادرست قرار دهند و اسناددهی خود درباره وقایع را بهبود بخشند (آستوتی و وانگید، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که به دلیل اسناددهی منفی، موفقیت‌های خود را به شانس و شکست‌هایشان را به عملکرد ضعیف خود نسبت می‌دهند، تحت تأثیر افکار خودآیندی قرار دارند که عملکرد بهینه آن‌ها را کاهش می‌دهد. روش‌های بازسازی شناختی به آنان کمک می‌کند افکار خودآیند را شناسایی و شواهد مربوط به درستی یا نادرستی این افکار را بررسی کنند و با تلاش افکاری متفاوت با افکار منفی را جایگزین کنند و ضمن تغییر نگرش‌ها، اعتقادات منفی خود را بازسازی کنند (آلیم و همکاران، ۲۰۱۹).

در تبیین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد نیز گفتنی است سبک‌های اسنادی یکی از عوامل تعیین‌کننده عملکرد کلی دانش‌آموزان

است؛ به‌نحوی که این سبک‌ها نقش مؤثری در موفقیت و شکست تحصیلی آنان دارد و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان به سبب افزایش توانمندی‌های یادگیری، باور خودکارآمدی آن‌ها را افزایش می‌دهد و نگرش آن‌ها به موفقیت و شکست را اصلاح می‌کند (مالهاترا و کائر، ۲۰۲۲).

با استناد به دیدگاه سلیگمن و همکاران (۱۹۸۲) و مباحث مربوط به درماندگی گفتنی است دانش‌آموزانی که موفقیت‌هایشان را به عوامل بیرونی و شکست را به خود نسبت می‌دهند یا موفقیت‌هایشان را موقتی و شکست‌هایشان را دائمی می‌دانند و یا موفقیت‌ها را به موقعیتی خاص و شکست را به موقعیت‌های کلی نسبت می‌دهند، برداشت درستی از عملکرد خود ندارند و همین موضوع باعث حس درماندگی در آنان می‌شود؛ تا زمانی که بتوانند به موفقیت‌هایی هر چند کوچک برسند و این موفقیت‌ها مستمر شود، اصلاح شناختی اتفاق می‌افتد و می‌تواند سبک اسنادی منفی آن‌ها را اصلاح کند (صمدی، ۱۳۹۵). با توجه به این موضوع، این‌گونه تبیین می‌شود که چون آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان باعث می‌شود دانش‌آموزان به‌طور مؤثری از عهده تکالیف تحصیلی برآیند و در یادگیری مطالب درسی بیشتر توانمند شوند و به یادگیری‌های خود نظم بخشند، در نتیجه باور به موفقیت در آن‌ها افزایش می‌یابد و درک درستی از تأثیر تلاش در موفقیت در آن‌ها شکل می‌گیرد و این مسئله می‌تواند اسناددهی منفی را در آن‌ها اصلاح کند و موجب بهبود آن شود (جاین و همکاران، ۲۰۲۰). اگر به هر دلیلی دانش‌آموزان نتوانند بر مطالب درسی خود تمرکز کافی داشته باشند، در برآورده ساختن انتظارات خود و دیگران موفق نمی‌شوند و تا زمانی که این موضوع به دفعات تکرار شود، در آن‌ها این احساس القا می‌شود که موفقیت‌ها یا شکست‌هایشان تحت تأثیر عوامل خارجی بوده و تلاش نقش چندانی ندارد. بر همین اساس، رسیدن به توانمندی در استفاده از راهبردهای یادگیری باعث افزایش احساس خودکارآمدی آنان می‌شود و نگرششان را اصلاح می‌کند (احدی و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این، آموزش راهبردهای یادگیری موجب افزایش کنترل و نظارت شخصی می‌شود و توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان را رشد می‌دهد. به عبارت دیگر، موجب می‌شود آنان نگرش خود به توانایی‌هایشان را اصلاح کنند و به توانمندی بیشتری در اسناددهی موقعیت‌ها دست یابند (چاروکر و دولو، ۲۰۲۲).

در مجموع گفتنی است از جمله عللی که باعث می‌شود دانش‌آموزانی که رویکرد بازسازی شناختی را آموزش دیده‌اند بتوانند سبک اسنادی مثبت را جایگزین سبک اسنادی منفی کنند، افزایش آگاهی آنان در خصوص تحریفات شناختی‌ای است که در رفتارشان تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس، دانش‌آموزان تحت تأثیر آموزش یاد گرفتند موفقیت‌های

خود را به عوامل درونی نسبت دهند و رسیدن به موفقیت را ناشی از تلاششان بدانند و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی ناپایدار و تغییرپذیر تعمیم دهند و سبک اسنادی مثبت را جایگزین کنند. همچنین به‌نظر می‌رسد از جمله عللی که باعث شد دانش‌آموزان تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، سبک اسنادی مثبت را جایگزین سبک اسنادی منفی کنند، افزایش توانمندی آنان پس از فراگیری این راهبردها بوده است: زیرا کسب موفقیت‌های کوچک پی‌درپی، که در پی افزایش توانمندی‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان به وقوع می‌پیوندد، به افزایش آگاهی آنان در خصوص تأثیر تلاش در موفقیت کمک می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان دریابند نتیجه موفقیت‌های آنان، فقط به دلیل تلاش و انگیزه درونی است و عوامل بیرونی و شانس در این موضوع نقش چندانی ندارد. در خصوص تأثیر بیشتر آموزش بازسازی شناختی به‌نسبت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان نیز این‌گونه نتیجه‌گیری می‌شود که چون بازسازی شناختی به‌صورت کلی افکار نادرستی را که مانع تلاش می‌شود هدف قرار می‌دهد، بیشتر در اصلاح سبک اسنادی تأثیر می‌گذارد. در صورتی که آموزش یادگیری خودگردان فقط روش‌ها و فنون افزایش یادگیری را هدف قرار می‌دهد و اصلاح سبک اسنادی در این رویکرد بیشتر به اندازه موفقیت دانش‌آموزان در انجام تکالیف تحصیلی بستگی دارد. همچنین یکی دیگر از مزیت‌های عمده روش بازسازی شناختی، آسانی نسبی آن در مقایسه با یادگیری خودگردان است. این موضوع باعث می‌شود دانش‌آموزان زمان اندکی برای شرح و تبیین منطق اساسی روش شناختی به‌کار برند و در نتیجه زمان بیشتری داشته باشند تا درباره تجربه‌هایشان و استفاده از این روش‌ها بحث کنند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت در نمونه‌گیری اشاره کرد؛ زیرا در این پژوهش فقط دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد شرکت داشتند. بنابراین، در تعمیم نتایج به‌دست‌آمده باید جانب احتیاط رعایت شود. همچنین، براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود به موضوع سبک اسناد در مدارس توجه شود و روان‌شناسان و مشاوران مدارس قادر باشند مداخلات لازم را انجام دهند. افزون‌براین، با توجه به تأثیر مثبت راهبردهای یادگیری خودگردان و بازسازی شناختی در اصلاح سبک اسناد، استفاده از این دو روش آموزشی توصیه می‌شود و پیشنهاد می‌شود در خصوص معرفی این دو روش آموزشی به مشاوران و مسئولان مدرسه برنامه‌ریزی کلی صورت گیرد و در قالب آموزش ضمن خدمت، این برنامه‌ها معرفی شوند تا مشاوران با بهره‌گیری از آن، به اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان کمک کنند و بدین طریق تأثیر پیشگیرانه‌ای در کاهش مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند.

منابع REFERENCES

- احدی، الناز، انتصارفومنی، غلامحسین، کیانی، قمر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر با درمادگی آموخته شده. *مجله زن و مطالعات خانواده*، ۱۴(۵۴)، ۳۳-۵۰.
- بازیار، صادق و دهقانی، یوسف. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر کاهش میزان درماندگی آموزش و افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ممسنی [مقاله ارائه شده]. کنفرانس ملی آینده‌پژوهی، علوم انسانی و توسعه، تهران
- حمیدی، فریده و جلیلیان، هانیه. (۱۳۹۷). تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان. *نشریه خانواده و پژوهش*، ۱۵(۴)، ۸۵-۱۰۲.
- حیدری، سکینه، مکتبی، غلامحسین و شهنی‌بیلاق، منیجه. (۱۳۹۱). مقایسه دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستانی از لحاظ سبک‌های اسنادی و خود ناتوان‌سازی با کنترل هوش، در شهر اهواز. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۴۳-۶۲.
- دلاور، علی. (۱۳۹۵). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. نشر ویرایش.
- شیرازی تهرانی، علی‌رضا، میردربکوند، فضل‌الله و جاودانی، مریم. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش بازسازی شناختی در اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۴(۱)، ۶۹-۷۸.
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۵). سبک اسنادی و عزت‌نفس علم‌آموزان. انتشارات علیم نور.
- عرب زاده، مهدی، حسن‌آبادی، حمیدرضا و عظیمی، کامیار. (۱۳۹۷). اثربخشی بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *مجله سلامت روان کودک*، ۵(۴)، ۸۰-۹۴.
- فدایی وطن، زهرا، استکی، مهناز، قنبری‌بناه، افسانه و کوچک انتظار، رؤیا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *مجله روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۵)، ۱۶۹-۱۹۲.
- کابینی مقدم، سلیمان، انتصارفومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردی یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۹(۱۴)، ۱۷۱-۱۹۳.
- کریمی، یوسف. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی اجتماعی* (ویرایش سوم با تجدیدنظر و اضافات). انتشارات ارسباران
- نیک‌پی، ایرج، فرحبخش، سعید و یوسفوند، لیلا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی و ابعاد آن (منبع‌علیت، ثبات‌علیت، کلی‌بودن‌علیت) در دانش‌آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۳-۱۰۸.
- یعقوبی، ابوالقاسم، فروتن‌بنا، پریسا و محقی، حسین. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سبک‌های اسنادی دانشجویان. *مجله مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۷)، ۱۹-۳۳.
- یحیایی، مرضیه، پورمحمدرضای تجربی، معصومه، ساجدی، فیروزه و بیگلریان، اکبر. (۱۳۹۲). تأثیر بازآموزی اسنادی بر سبک اسناد دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری [مقاله ارائه شده]. کنفرانس سراسری روان‌شناسی کودک و نوجوان، دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی، تهران.

- Aliem, N., Sugiharto, D. Y. P., & Awalya, A. (2019). Group counseling with cognitive restructuring technique to improve the self-efficacy and assertiveness of students who experienced advanced study anxiety. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(4), 106-112.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*, 8(3), 612-632.
- Astuti, L. P., & Wangid, M. N. (2020). The Effectiveness of Cognitive Restructuring Techniques in Improving Students Learning Motivation. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 3(2), 75-82.
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. Guilford Press.

- Charokar, K., & Dulloo, P. (2022). Self-directed Learning Theory to Practice: A Footstep towards the Path of being a Life-long Learner. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 10(3), 135-150.
- Ghosh, A., Agnihotri, J., Bhalotia, S., Sati, B. K., Agarwal, L., Akash, A., ... & Gupta, N. (2022). Design of serious games based on cognitive bias modification and learned helplessness paradigms for treatment of depression (pp. 1-13). Prufrock Press.
- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 21-48.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations* (pp. 1-23). Wiley, New York.
- Jin, X., Jiang, Q., Xiong, W., Pan, X., & Zhao, W. (2022). Using the Online Self-Directed Learning Environment to Promote Creativity Performance for University Students. *Educational Technology & Society*, 25(2), 130-147.
- Kranke, D., Weiss, E.L., Gin, J., Der-Martirosian, C., Brown, J.L.C., Saia, R., & et al. (2017). A culture of compassionate bad asses: A qualitative study of combat veterans engaging in peer-led disaster relief and utilizing cognitive restructuring to mitigate mental health stigma. *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, 13(1), 20 – 33.
- Malhotra, N., & Kaur, J. (2022). Effect of Cognitive Strategy Intervention on Scholastic Learning of students with Learning Difficulties. *Journal of Positive School Psychology*, 14(2), 63-77.
- Pawlak, M., & Csizér, K. (2021). Self-Regulatory Strategy Use and its Impact on Motivated Language Learning Behaviour and Self-Efficacy in European Study Abroad Contexts. In *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context* (pp. 242-259). Routledge
- Pintrich, P. R. (1995). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470
- Scaini, S., Caputi, M., Ogliari, A., & Oppo, A. (2020). The relationship among attributional style, mentalization, and five anxiety phenotypes in school-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 551-565.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1982). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242–247.
- Weiner, B. (1992). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological review*, 92(1), 548-573.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford Elsevier.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Attributional Style 2. Heider 3. Weiner 4. Seligman 5. Gordeeva 6. Scaini 7. Cognitive Restructuring Learning 8. Kranke 9. Astuti & Wangid 10. Ghosha 11. Aliem 12. Self-regulated Learning 13. Artuch-Garde 14. Zimmerman 15. Pawlak & Csizér 16. Malhotra & Kaur 17. Jin | <ol style="list-style-type: none"> 18. Charokar & Dulloo 19. Attributional Style Questionnaire 20. Beck 21. Pintrich 22. SPSS-25 23. Analysis of variance (ANOVA) 24. Bonferroni Post-Hoc Test 25. Shapiro-Wilk Test 26. Levene's Test 27. Box's M test 28. Variance Covariance Matrix 29. Bartlett's 30. Mauchly's Test 31. Sphericity 32. Epsilon Greenhouse-Geisser 33. Wilks' Lambda Criterion |
|---|--|