

تأثیر خوش بینی آموخته‌شده بر انگیزش پیشرفت و تاب‌آوری تحصیلی نوجوانان دختر

ملوک خادمی^۱، محبوبه‌السادات کدخدایی^{۲*}

۱- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۲- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر خوش‌بینی آموخته‌شده بر انگیزش پیشرفت و تاب‌آوری تحصیلی نوجوانان دختر انجام شد. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی، پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. نمونه آماری آن ۲۰ نفر از نوجوانان ۱۵-۱۳ ساله عضو کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شهر اصفهان بودند که به روش تصادفی انتخاب شده و یک گروه به عنوان گروه آزمایش و یک گروه به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایش، به مدت ۷ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش خوش‌بینی دریافت کردند در حالی که برای آزمودنی‌های گروه کنترل چنین مداخله‌ای ارائه نشد. ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس و تاب‌آوری تحصیلی سامونلز بود. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد خوش‌بینی آموخته‌شده در افزایش انگیزش پیشرفت و ابعاد آن (اعتماد به نفس و پشتکار) تأثیر معنادار داشت، در صورتی که بر ابعاد دیگر آن (آینده‌نگری و سخت‌کوشی) تأثیر معناداری نداشت. همچنین خوش‌بینی آموخته‌شده بر تاب‌آوری تحصیلی و ابعاد آن (مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده‌نگر و جهت‌گیری مسأله محور) تأثیر معناداری نداشت. بر اساس این نتایج، تمرکز بر بعد عاطفی و خوش‌بینی دانش‌آموزان به افزایش انگیزش پیشرفت در آنها منجر شد.

واژه‌های کلیدی: خوش‌بینی آموخته‌شده، انگیزش پیشرفت، تاب‌آوری تحصیلی، نوجوانان دختر.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی^۱ یکی از موضوع‌های اصلی و مهم در حیطه آموزش و پرورش است و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن بسیار ضروری و راهگشا است، چرا که با شناسایی عوامل مرتبط با این سازه، می‌توان به بهسازی پیشرفت دانش‌آموزان و در نتیجه به بهبود نظام آموزشی کمک کرد. در واقع آنچه در کنار تلاش‌های آموزشی و پرورشی معلمان، ضروری و سودمند است؛ پرداختن به راهکارهایی است که رسیدن به موفقیت و پیشرفت تحصیلی را تسهیل می‌نماید. گام نخست برای ارزیابی راهکارهای مطلوب در این زمینه، شناسایی متغیرهایی است که در ارتباط با موفقیت تحصیلی هستند، زیرا با شناسایی این متغیرها و ایجاد تغییر در آنها می‌توان گام‌های بعدی را محکم‌تر و اصولی‌تر برداشت. یکی از این متغیرهای تأثیرگذار، انگیزش پیشرفت^۲ است.

نیاز به پیشرفت و یا انگیزش پیشرفت برای نخستین بار توسط موری^۳ در سال ۱۹۷۰ مطرح شد و می‌توان آن را به صورت تلاش و تمایل برای به انجام رساندن چیزی یا رسیدن به هدفی تعریف نمود. افرادی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند، برای دستیابی به اهداف عالی تلاش می‌کنند و کوشش‌های خود را در جهت رسیدن به آرمان‌های خود به کار می‌برند. نیاز به پیشرفت را می‌توان پیامد تعارض عاطفی بین امید برای کسب موفقیت و تمایل برای اجتناب از شکست دانست (کولوزیج، ۲۰۱۰). در این زمینه بین دانش‌آموزان تفاوت‌های فردی وجود دارد و این تفاوت‌ها در توانایی موفقیت، تمایل به موفقیت و اهداف پیشرفت منعکس

می‌شود (اکسلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند بین انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد (آوان، نورین و ناز، ۲۰۱۱؛ سیخواری، ۲۰۱۴؛ تمنایی‌فر و گندمی، ۱۳۹۰) و انگیزش پیشرفت می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نماید (کاسورکار، تن کیت، ووس، وسترز و کرویسیت، ۲۰۱۲؛ حسین مردی و حسین مردی، ۱۳۹۴).

تاب‌آوری^۴، متغیر دیگری است که سال‌ها پس از انگیزش پیشرفت در حوزه آموزش و پرورش وارد شد و مورد توجه قرار گرفت. از آنجا که آموزش و پرورش امروزی به طور فزاینده‌ای دانش‌آموز محور شده، ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان، از جمله تاب‌آوری بیش از پیش مورد اهمیت واقع شده و در فرایند آموزش مورد توجه قرار گرفته است. تاب‌آوری را می‌توان به عنوان تمایل به خود اصلاحی^۵ تعریف کرد که فرد را برای قرار گرفتن در مسیر درست رشد، حتی در شرایط دشوار بر می‌انگیزد. به بیان دیگر فرد تاب‌آور را می‌توان فردی مقاوم و انعطاف‌پذیر دانست که برای التیام دادن سریع، بهتر شدن، غلبه بر انواع چالش‌ها، فاجعه‌ها، بحران‌ها و مشکلات فردی توانایی دارد (کوسکان، گاریپاگوگلو و توسان، ۲۰۱۴). افراد با تاب‌آوری بالا انعطاف‌پذیر هستند، به سرعت با تغییرات محیطی سازگار می‌شوند و پس از مواجهه با شرایط استرس‌زا وضعیت خلقی خود را بهبود می‌دهند، در حالی که افراد با تاب‌آوری پایین، به سختی با موقعیت‌ها و تغییرات محیطی سازگار می‌شوند و در مواجهه با شرایط استرس‌زا، به کندی رو

1 academic achievement
2 achievement motivation
3 Murray

4 resilience
5 self-corrective

زمینه، خوش بینی^۶ است. اگر چه استعداد و هوش قطعاً در پیشرفت یا حداقل در سرعت پیشرفت نقش دارند، اما امید و انگیزه مواردی هستند که در نبود آنها، هیچ حرکتی شکل نمی گیرد و خوش بینی، پیش نیاز این حرکت است. خوش بینی، انتظارات مطلوب افراد را در مورد وقایع آینده منعکس می سازد و منبع بسیار مهمی برای انگیزش و مقاوم بودن است (شی یو و کارور، ۱۹۸۵). خوش بینی با سطوح بالایی از تعهدات و سطوح پایینی از اجتناب یا عدم تعهد رابطه دارد. خوش بینی با گام های فعالانه برای حفظ سلامت فرد همراه است و مقاومت بیشتر در فعالیتهای آموزشی را در پی دارد (کارور، شی یو و سیجراستروم، ۲۰۱۰). خوش بینی نوعی انتظار پیامد است. انتظار اینکه بدون توجه به عملکرد فرد، پیامد مثبت رخ خواهد داد. انتظاراتی که در حوزه های مختلف زندگی فرد عمومیت دارند (فلدمن و کابوتا، ۲۰۱۵). عوامل خاصی با خوش بینی همراه هستند مانند باورهای عمومی در مورد خود کارآمدی^۷، شانس^۸ و حمایت اجتماعی^۹ (اریبگ و مونسن، ۲۰۱۲). خوش بینی علاوه بر اینکه موجب بهزیستی روان شناختی می گردد (سوری، حجازی و سوری نژاد، ۱۳۹۳) در موفقیت و پیشرفت تحصیلی نقش مهمی دارد؛ به طوری که پژوهش ها نشان می دهند بین امید و خوش بینی و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد (میرساردو و صداقت، ۱۳۹۲؛ کیا فر، کارشکی و هاشمی، ۱۳۹۳)؛ همچنین بین امید و خوش بینی با انگیزه و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (مدلین و گرین، ۲۰۰۹؛ سینگ و

به بهبودی می روند (مهری نژاد، تارصفی و رجبی مقدم، ۲۰۱۵). وجود منابع حمایت کننده مانند احساس شایستگی^۱، هدفمندی^۲، حمایت اجتماعی^۳ و فعالیت های اجتماعی عامل مهمی در افزایش تاب آوری محسوب می شود (هاس و گرایدن، ۲۰۰۹). همچنین پژوهشها حاکی از آن است که سرسختی روان شناختی^۴ و مؤلفه های آن (تعهد، کنترل و مبارزه جویی^۵) نقش مهمی در تاب آوری ایفا می کند (مدی، خوشابا، پرسیکو، هاروی و بلیکر، ۲۰۰۲؛ رحیمیان بوگر و اصغر نژاد، ۱۳۸۷؛ مظلوم بفروئی، افخمی اردکانی، شمس اسفندآباد و جلالی، ۱۳۹۲).

در بافت آموزشی، سازه تاب آوری به عنوان افزایش احتمال موفقیت در مدرسه علی رغم ناملایمات و شرایط و تجارب دشوار تعریف می شود. دانش آموزان تاب آور از لحاظ تحصیلی، آنهایی هستند که علی رغم وجود شرایط و موقعیتهای استرس زا که آنها را در خطر عملکرد تحصیلی ضعیف و نهایتاً ترک تحصیل قرار می دهد، سطوح بالایی از انگیزش پیشرفت و عملکرد را حفظ می کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). پژوهش ها نشان می دهند بین میزان تاب آوری و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (لی، ۲۰۰۹؛ کهریزی، ۱۳۹۳؛ رحیمی و علی اکبری دهکردی، ۱۳۹۴).

با توجه به اهمیت تاب آوری و انگیزش پیشرفت لازم است در پی افزایش سطح این دو، در دانش آموزان باشیم. یکی از روش های سودمند در این

6 optimism
7 self- efficacy
8 luck
9 social support

1 sense of competence
2 purposefulness
3 social support
4 psychological hardiness
5 commitment, control and challenge

(سلیگمن، ۱۳۹۱). هر دو حالت درماندگی و خوش بینی ریشه در سبک اسناد^۴ فرد دارد. سبک اسناد، به چگونگی نسبت دادن‌های فرد اشاره می‌کند، به بیان دیگر اینکه فرد وقایع خوشایند یا ناخوشایند زندگی‌اش را به چه چیزی نسبت بدهد، نوع سبک اسناد او را مشخص می‌کند. سبک اسناد خوش‌بینانه یا سازگارانه منجر به انتظارات مثبت در فرد می‌شود و سبک اسناد بدبینانه یا ناسازگارانه، انتظارات ناخوشایند را در فرد ایجاد می‌کند. از طریق آموزش خوش‌بینی می‌توان به افراد آموخت که باورهای ناسازگارانه خود را که به احساس درماندگی و عدم کنترل بر وقایع زندگی منجر می‌شود تغییر داده و باورهای سازگارانه که احساس خوش‌بینی و کنترل را در فرد ایجاد می‌نماید، جایگزین آن کنند (آلوی، پیترسون، آبرامسون و سلیگمن، ۱۹۸۴؛ لیو و باتس، ۲۰۱۴). سبک اسناد یا نسبت دادن‌ها سه بعد را در بر می‌گیرد: منبع کنترل^۵، پایداری^۶ و کنترل پذیری^۷. این سه بعد بر تجارب عاطفی فرد مانند خشم، قدردانی^۸، احساس گناه^۹، امید^{۱۰}، غرور^{۱۱} و شرم^{۱۲} تأثیرگذار است که در مجموع رفتار انگیزشی فرد را هدایت می‌کند. بر این اساس می‌توان با اصلاح سبک اسناد فرد و یا در واقع خوش‌بینانه نمودن آن، دیدگاه فرد را نسبت به علت موفقیت‌ها و شکست‌هایش تغییر داد و از این طریق عواطف مثبت مانند قدردانی، غرور و امید را جایگزین عواطف منفی

جا، ۲۰۱۳؛ عیسی زادگان، میکائیلی منیع، مروئی میلان، ۱۳۹۳؛ مرادی، واعظی، محمد و میرزایی، ۱۳۹۳؛ به گونه‌ای که امید و خوش‌بینی را می‌توان پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانست (مجبی نورالدین‌وند، شهنی بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳). بین خوش‌بینی و تاب‌آوری نیز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (سیدمحمودی، رحیمی و محمدی، ۱۳۹۰؛ شیری، ۱۳۹۰) و از طریق خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی^۱ می‌توان میزان تاب‌آوری را افزایش داد (سوری و حسنی‌راد، ۲۰۱۱؛ قدمی و خلعتبری، ۲۰۱۴؛ تورن، ۲۰۱۵؛ مهرآفرید، خاکپور، جاجرمی و عزیزاده موسوی، ۱۳۹۴).

آنچه در این میان امید بخش است این است که خوش‌بینی، قابل یادگیری است و می‌توان آن را در افراد ایجاد یا تقویت کرد که به آن خوش‌بینی آموخته‌شده^۲ گفته می‌شود. این اصطلاح، در مقابل درماندگی آموخته‌شده^۳ به کار برده شد. در درماندگی آموخته‌شده، فرد می‌آموزد که نتایج کسب شده به تلاش و کوشش او هیچ ارتباطی ندارد و هر چقدر فرد بکوشد نمی‌تواند به موفقیت دست یابد، در واقع چنین فردی انتظارات بدبینانه‌ای از نتایج عملکردش دارد و پیامدهای ناخوشایندی را پیش‌بینی می‌کند. چنین وضعیتی به احساس درماندگی، ناامیدی و بی‌هدفی منجر شده و کاهش عزت نفس فرد را در پی دارد (آبرامسون، سلیگمن و تیسدل، ۱۹۷۸). در مقابل، خوش‌بینی آموخته‌شده حالتی است که فرد می‌آموزد انتظارات خوش‌بینانه و خوشایند در مورد عملکرد خود داشته باشد و حتی در صورت وقوع اتفاق‌های ناخوشایند، آن را به گونه‌ای خوش‌بینانه تفسیر نماید

4 attribution style
5 locus of Control
6 stability
7 controllability
8 appreciation
9 feelings of guilt
10 hope
11 pride
12 shame

1 positive thinking
2 learned optimism
3 learned helplessness

این چینی عدم ایجاد تعامل بین شرکت‌کنندگان دو گروه و پیشگیری از انتشار عمل آزمایشی بود.

ابزار سنجش: پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^۱؛ پرسشنامه هرمنس (۱۹۸۷) یکی از رایج‌ترین پرسشنامه‌های مداد و کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است که بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود در زمینه انگیزش پیشرفت ساخته شده است، به این صورت که ۱۰ ویژگی افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا به عنوان مبنای انتخاب سؤالات در نظر گرفته شده است که عبارتند از: سطح آرزوی بالا، انگیزه قوی برای تحرک، مقاومت در مواجهه با تکالیف دشوار، تلاش در انجام تکالیف نیمه تمام، ادراک پویا از زمان، آینده‌نگری، توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست، همکار و الگو، توجه به عملکرد خوب، انجام درست کار و خطرپذیری پایین. سؤالات پرسشنامه شامل ۲۹ جمله نیمه‌تمام است که به دنبال هر یک، چهار گزینه داده شده است. این گزینه‌ها بر حسب اینکه شدت انگیزه از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد، نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمرات به دست آمده از آن بین ۲۹ تا ۱۱۶ است. این پرسشنامه از چهار عامل کلی اعتماد به نفس، پشتکار، آینده‌نگری و سخت‌کوشی تشکیل شده و ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ در مورد دانش‌آموزان ایرانی ۰/۸۴ گزارش شده است (اکبری، ۱۳۸۶).

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی^۲: این پرسشنامه توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴، به منظور اندازه‌گیری میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است که غلبه بر موارد استرس‌زا در جهت موفقیت تحصیلی را

نمود که پیامد آن سوق دادن فرد به تلاش بیشتر و کسب موفقیت و پیشرفت است (واینر، ۱۹۸۵).

در خوش‌بینی آموخته شده سبک اسناد فرد و اصلاح و بهسازی آن هدف قرار می‌گیرد و این همان اصلی است که بر اساس آن به آموزش شرکت‌کنندگان در این پژوهش پرداخته شد. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی خوش‌بینی آموخته شده بر انگیزش پیشرفت و تاب‌آوری تحصیلی بود و فرضیه‌های زیر را مورد آزمون قرار داد:

- ۱- خوش‌بینی آموخته شده در افزایش انگیزش پیشرفت نوجوانان دختر مؤثر است.
- ۲- خوش‌بینی آموخته شده در افزایش تاب‌آوری تحصیلی نوجوانان دختر مؤثر است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: طرح پژوهش حاضر، شبه آزمایشی، پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان نوجوان دختر ۱۳ تا ۱۵ ساله‌ای بود که در تابستان ۱۳۹۴ عضو کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شهر اصفهان بودند. نمونه نهایی این مطالعه شامل ۲۰ آزمودنی بود. نمونه‌گیری این مطالعه به این صورت بود که از ۱۳ مرکز کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، دو مرکز و سپس از هر مرکز، ۱۰ نوجوان دختر به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس آزمودنی‌های انتخاب شده از یک مرکز به عنوان گروه آزمایش و آزمودنی‌های مرکز دوم به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. علت‌گزینش

1 Hermance Achievement Motivation Questionnaire

2 Academic Resilience Questionnaire

اندازه گیری می کند. این پرسشنامه شامل ۲۹ سؤال است که از حوزه های مرتبط با موفقیت تحصیلی نظیر خلق و خو، روابط اجتماعی، روابط خانوادگی و انگیزش پیشرفت طراحی شده اند و از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان تاب آوری خود را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه بندی کنند. برای نمره گذاری این پرسشنامه به انتخاب های «کاملاً موافقم» نمره پنج و به انتخاب های «کاملاً مخالفم» نمره یک تعلق می گیرد؛ البته سؤالات شماره ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. دامنه نمرات به دست آمده از این پرسشنامه بین ۲۹ تا ۱۴۵ است. فرم اولیه این پرسشنامه شامل ۴۰ سوال بوده و آلفای کرونباخ آن ۰/۸۹ گزارش شده است. یافته های حاصل از اجرای این پرسشنامه روی نمونه دانش آموزان و دانشجویان ایرانی با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه های اصلی و تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده سه عامل بود. این سه عامل بر اساس محتوای تحت پوشش، مهارت های ارتباطی، جهت گیری آینده و مسأله محور و مثبت نگر نام گذاری شدند. ضرایب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس های آن (مهارت های ارتباطی، جهت گیری آینده و جهت گیری مسأله محور) برای نمونه دانش آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد که نشان می دهد پایایی این سه عامل قابل قبول است (سلطانی نژاد، آسیابی، ادهمی و توانایی یوسفیان، ۱۳۹۲).

روش اجرا و تحلیل: به منظور اجرای این پژوهش از طرح شبه آزمایشی (پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل) استفاده شد. نمونه گیری این مطالعه به این صورت بود که از ۱۳ مرکز کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، دو مرکز و سپس از هر مرکز، ۱۰ نوجوان دختر به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس آزمودنی های انتخاب شده از یک مرکز به عنوان گروه آزمایش و آزمودنی های مرکز دوم به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. شرکت کنندگان هر دو گروه در دو نوبت به پرسشنامه های پژوهش پاسخ دادند (پیش از برگزاری جلسات آموزشی به عنوان پیش آزمون و پس از جلسات آموزشی به عنوان آزمون). متغیر مستقل این پژوهش (خوش بینی آموخته شده) به صورت یک دوره آموزشی ۷ جلسه ای (هر جلسه ۶۰ دقیقه) برای گروه آزمایش اجرا شد و شرکت کنندگان گروه کنترل، هیچ آموزشی دریافت نکردند. محور اصلی محتوای جلسات آموزشی، تغییر سبک اسناد نوجوانان بود. در واقع سعی بر این بود که اسناد ناسازگارانه و بدبینانه نوجوانان مبنی بر اینکه اتفاق های ناخواسته و نامطلوب، پیامدهای بدی به همراه دارند به اسنادهای خوش بینانه تغییر یابد؛ اسندهایی که نوجوان را ترغیب می کند از دیدگاهی خوش بینانه به وقایع روزمره خود بنگردد و پیامدهای مثبت وقایع را در نظر بگیرد و بر اساس آن تصمیم گیری و رفتار نماید. محتوای این جلسات که با اقتباس از کتاب خوش بینی آموخته شده نوشته مارتین سلیگمن (۱۳۹۱) طراحی و تنظیم شده؛ در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول (۱) محتوای جلسات آموزش خوش بینی به شیوه اصلاح سبک اسناد

جلسه	محتوا و تمرین‌های هر جلسه	هدف
اول	توضیح و گفتگوی متقابل درباره خوش بینی و بدبینی، ویژگی‌های ویژگی افراد خوش بین و بدبین	آشنایی شرکت کنندگان با مفهوم خوش بینی و ضرورت آن برای زندگی سازگاران
دوم	بررسی زنجیره اتفاق- باور- پیامد: در این جلسه پس از آموزش رابطه بین اتفاق‌های روزمره، باورهای مربوط به آن و پیامد آن باورها، مثالهایی برای شرکت کنندگان آورده شد تا آن را بهتر درک کنند. سپس از آنها خواسته شد با ذکر مثالهایی، تجارب خود را در مورد الف- ب- پ روی کاغذ بنویسند و در مورد رابطه آنها با یکدیگر ببیندیشند تا به این نکته پی ببرند که پیامد یا نتیجه در واقع مربوط به اتفاق نیست بلکه مربوط به باور یا طرز فکر شخص در مورد آن اتفاق است.	آشنایی با الفبای خوش بینی و بررسی پیامدهای آن
سوم	در این جلسه با یادآوری اینکه باورها در تعیین پیامدها نقش مهمی دارند به آنها ضرورت تغییر باورها و چگونگی آن آموزش داده شد، به این صورت که از آنها خواسته شد با باور خود به مجادله پردازند و فاجعه سازی ^۱ نکنند. این تغییر باورها در واقع تغییر در سبک اسناد فرد است. در این جلسه، شرکت کنندگان آموختند تا منبع کنترل درونی را به بیرونی تبدیل کنند. یعنی کمتر خود را مقصر دانسته و به عوامل بیرونی در شکست خود ببیندیشند (البته تا جایی که موجب سلب مسئولیت از آنها نشود). از آنها خواسته شد این کار را به صورت نوشتاری انجام دهند.	مجادله ۱ اصلاح باورها (تغییر منبع کنترل از درونی به بیرونی)
چهارم	در این جلسه به شرکت کنندگان آموزش داده شد تا سبک اسناد خود را از پایدار به ناپایدار تغییر دهند. یعنی به جای تمرکز بر علت‌های پایدار و غیر قابل تغییر مثل هوش، وضعیت خانوادگی بر علت‌های ناپایدار و قابل تغییر مانند تلاش و انگیزه تمرکز کنند. از شرکت کنندگان خواسته شد با نوشتن باورهای خود و اصلاح آنها به تمرین تغییر باورهای خود پردازند.	مجادله ۲ (تغییر سبک اسناد از علت پایدار به علت ناپایدار)
پنجم	در این جلسه به شرکت کنندگان آموزش داده شد تا سبک اسناد خود را از کلی به اختصاصی تغییر دهند. یعنی به جای تمرکز بر علت‌های کلی مانند «همیشه من بدشانسم» یا «همه در مورد من بد قضاوت می‌کنند» بر علت‌های اختصاصی که با «گاهی» یا «بعضی وقتها» شروع می‌شود تمرکز کنند. در این جلسه نیز تغییر باورها به صورت نوشتاری تمرین شد.	مجادله ۳ (تغییر سبک اسناد از کلی به اختصاصی)
ششم	در این جلسه نخست سه جلسه پیش که در مورد مجادله با خود و تغییر باورها بود، مرور شد. سپس پیامد تغییر باور که همان انرژی‌دهندگی است به شرکت کنندگان آموزش داده شد و از آنها خواسته شد با بیان مثالهایی از تجربه خود در تغییر باورها به پیامد آن که موجب انرژی بخشی می‌شود نیز دقت کنند.	انرژی دهنده‌گی
هفتم	در این جلسه زنجیره اتفاق- باور- پیامد- انرژی دهنده‌گی مرور و تمرین شد تا تثبیت شده و سپس برای درونی شدن تبدیل به گفتگو شود. به این صورت که از شرکت کنندگان خواسته شد همان کاری را که در نوشتن انجام می‌دادند، اکنون به صورت کلامی با صدای بلند و سپس به صورت گفتگوی درونی تمرین کنند.	گفتگوی درونی

بود. والدین ۳ نفر از آزمودنی‌ها، تحصیلات ابتدایی داشتند، ۴ نفر از آنها دارای والدینی با تحصیلات دیپلم و ۳ نفر نیز والدینی با تحصیلات کارشناسی داشتند. در گروه کنترل، میانگین سنی آزمودنی‌ها، ۱۴ سال بود، ۵ نفر در پایه هفتم و ۵ نفر در پایه هشتم مشغول به تحصیل بودند، میانگین سنی والدین این گروه، ۳۹ سال بود. والدین ۴ نفر از آزمودنی‌ها، تحصیلات دیپلم داشتند، ۳ نفر از آنها والدینی با تحصیلات فوق دیپلم و ۳ نفر والدینی با تحصیلات کارشناسی داشتند. نتایج حاصل از اجرای پژوهش در ادامه آمده است.

داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS-19 و به روش تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکووا) تحلیل شد.

یافته‌ها

در این پژوهش، ۲۰ نوجوان دختر ۱۳ تا ۱۵ ساله که در تابستان ۱۳۹۴، عضو کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شهر اصفهان بودند، شرکت کردند. بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی، در گروه آزمایش، میانگین سنی آزمودنی‌ها، ۱۳/۵ سال بود. ۴ نفر از آنها در پایه هفتم و ۶ نفر در پایه هشتم مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی والدین این گروه نیز ۳۷/۵ سال

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی انگیزه پیشرفت و ابعاد آن بر اساس عضویت گروهی و مرحله ارزیابی

گروه	مرحله آزمون	تعداد	انگیزش پیشرفت		اعتماد به نفس		پشتکار		آینده‌نگری		سخت‌کوشی	
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
آزمایش	پیش آزمون	۱۰	۶۱/۸۰	۶/۵۷	۱۵/۸۰	۱/۴۷	۹/۳۰	۲/۱۱	۱۰/۳۰	۲/۳۱	۱۴/۷۰	۲/۲۱
	پس آزمون	۱۰	۷۰	۶/۳۰	۱۷/۲۰	۱/۹۸	۱۱/۱۰	۱/۳۷	۱۲/۵۰	۲/۵۹	۱۵	۲/۶۰
کنترل	پیش آزمون	۱۰	۵۹/۲۰	۱۱/۴۹	۱۶/۱۰	۱/۹۶	۸/۳۰	۱/۷۶	۱۲/۱۰	۳/۵۴	۱۶/۶۰	۳/۶۵
	پس آزمون	۱۰	۵۹/۶۰	۱۱/۵۹	۱۶/۴۰	۱/۸۱	۸	۱/۴۹	۱۱/۹۰	۲/۹۶	۱۶	۳/۵۱

گروه آزمایش از ۱۵/۸۰ در مرحله پیش آزمون به ۱۷/۲۰ در مرحله پس آزمون رسیده است و این میزان در گروه کنترل از ۱۶/۱۰ به ۱۶/۴۰ رسیده است. میانگین پشتکار نیز در گروه آزمایش از ۹/۳۰ در مرحله پیش آزمون به ۱۱/۱۰ در مرحله پس آزمون رسیده است؛ این میزان در گروه کنترل از ۸/۳۰ به ۸ رسیده است. در مورد ابعاد آینده‌نگری و سخت‌کوشی تفاوت معناداری در افزایش نمره دو گروه در مرحله پیش آزمون و پس آزمون وجود ندارد.

در جدول شماره ۲، داده‌های مربوط به آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) گروه آزمایش و کنترل در انگیزش پیشرفت و خرده مقیاس‌های مربوط به آن در مراحل پیش آزمون و پس آزمون گزارش شده است. بر اساس این یافته‌ها، میانگین انگیزش پیشرفت آزمودنی‌های گروه کنترل از ۶۱/۸۰ در مرحله پیش آزمون به ۷۰ در مرحله پس آزمون رسیده است؛ در حالی که در گروه کنترل این میزان از ۵۹/۲۰ در مرحله پیش آزمون به ۵۹/۶۰ در مرحله پس آزمون رسیده است. همچنین میانگین اعتماد به نفس آزمودنی‌های

جدول (۳) شاخص های توصیفی تاب آوری و ابعاد آن بر اساس عضویت گروهی و مرحله ارزیابی

گروه	مرحله آزمون	تعداد	تاب آوری تحصیلی		مهارت های ارتباطی		جهت گیری آینده		جهت گیری مسأله محور
			انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار	
آزمایش	پیش آزمون	۱۰	۹۲/۶۰	۱۰/۷۸	۱۶/۲۳	۱/۵۲	۱۲/۸۵	۲/۲۵	۴۶/۶۲
	پس آزمون	۱۰	۹۳/۹۰	۸/۰۸	۱۷/۲۴	۲/۲۳	۱۲/۲۳	۳/۷۵	۴۶/۷۰
کنترل	پیش آزمون	۱۰	۹۳/۶۰	۸/۶۴	۱۵/۲۷	۱/۹۶	۱۳/۵۸	۱/۴۸	۴۵/۶۲
	پس آزمون	۱۰	۹۱/۳۰	۶/۹۱	۱۶	۳/۳۲	۱۲/۶۲	۲/۵۶	۴۶/۶۶

در جدول شماره ۳، داده های مربوط به آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) گروه آزمایش و کنترل در تاب آوری تحصیلی و خرده مقیاس های مربوط به آن در مراحل پیش آزمون و پس آزمون گزارش شده است. پیش فرض همگنی واریانس ها در بین نمرات دو گروه با استفاده از آزمون لوین بررسی شد. نتایج این تحلیل نشان داد که تفاوت معنی داری در واریانس دو

گروه در متغیرهای انگیزش پیشرفت ($F=0/51, P>0/05$) و تاب آوری تحصیلی ($P > 0/05$)، $F=0/82$ مشاهده نمی شود و بنابراین فرض همگنی واریانس ها برقرار است و می توان اطمینان داشت که پراکنندگی نمرات در هر دو گروه یکسان است. علاوه بر این، نتایج آزمون باکس نیز نشان داد که مفروضه همگنی کوواریانس برقرار است.

جدول (۴) تحلیل کوواریانس چند متغیره برای بررسی تاثیر مداخله بر نمره کل و ابعاد انگیزش پیشرفت

متغیر وابسته	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
انگیزش پیشرفت	پیش آزمون	۴۸۶/۲۴	۱	۴۸۶/۲۴	۸/۷۹	۰/۰۱۱	۰/۴۰۴	۰/۷۸۳
عضویت گروهی	پیش آزمون	۲۹۳/۶۸	۱	۲۹۳/۶۸	۵/۳۱	۰/۰۳۸	۰/۲۹۰	۰/۵۶۹
اعتماد به نفس	پیش آزمون	۴/۷۹	۱	۴/۷۹	۰/۰۲	۰/۸۷۰	۰/۰۰۲	۰/۰۵۳
عضویت گروهی	پیش آزمون	۸۴۰/۰۱	۱	۸۴۰/۰۱	۴/۸۸	۰/۰۴۵	۰/۲۷۳	۰/۵۳۴
پشتکار	پیش آزمون	۴/۲۶	۱	۴/۲۶	۲/۵۸	۰/۱۳۲	۰/۱۶۶	۰/۳۲۰
	عضویت گروهی	۲۳/۶۲	۱	۲۳/۶۲	۱۴/۳۴	۰/۰۰۲	۰/۵۲۵	۰/۹۳۸
آینده نگری	پیش آزمون	۱/۱۶	۱	۱/۱۶	۰/۱۶	۰/۶۹۲	۰/۰۱۲	۰/۰۶۶
	عضویت گروهی	۲/۸۸	۱	۲/۸۸	۰/۴۰	۰/۵۳۵	۰/۰۳۰	۰/۰۹۱
سخت کوشی	پیش آزمون	۳/۳۶	۱	۳/۳۶	۰/۴۳	۰/۵۲۳	۰/۰۳۲	۰/۰۹۴
	عضویت گروهی	۴/۰۸	۱	۴/۰۸	۰/۵۲	۰/۴۸۲	۰/۰۳۹	۰/۱۰۳

مبنی بر اینکه خوش‌بینی آموخته شده در افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان نوجوان مؤثر است؛ مورد تأیید قرار می‌گیرد. در مورد ابعاد انگیزش پیشرفت، بین دو گروه از لحاظ اعتماد به نفس ($F=4/88, P<0/05$) و پشتکار ($F=14/34, P<0/05$) تفاوت معنی‌دار مشاهده شد و هر کدام به ترتیب ۲۷/۳ درصد و ۵۲/۵ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین نموده‌اند، در حالی که در مورد ابعاد آینده‌نگری و سخت‌کوشی بین دو گروه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

بر اساس یافته‌های جدول ۴، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون، خوش‌بینی آموخته شده موجب افزایش ۲۹ درصدی انگیزش پیشرفت، ۲۷/۳ درصدی اعتماد به نفس و ۵۲/۵ درصدی پشتکار شده است؛ در حالی که موجب افزایش ابعاد آینده‌نگری و سخت‌کوشی نشده است. به بیان دیگر، تفاوت بین دو گروه در متغیر انگیزش پیشرفت معنی‌دار است ($F=5/31, P<0/05$) و ۲۹ درصد واریانس متغیر وابسته (انگیزش پیشرفت) را تبیین نموده است. بر این اساس، فرضیه اول این پژوهش

جدول (۵) میانگین‌های تعدیل شده دو گروه در انگیزش پیشرفت و ابعاد آن

گروه	انگیزش پیشرفت		اعتماد به نفس		پشتکار		آینده‌نگری		سخت‌کوشی	
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
آزمایش	۲/۶۹	۳۳/۵۲	۴/۷۵	۱۰/۹۳	۰/۴۶۶	۱۲/۶۸	۰/۹۶۷	۱۵/۳۷	۱/۰۱	۶۹/۶۹
کنترل	۲/۶۹	۱۶/۰۷	۴/۷۵	۸/۱۶	۰/۴۶۶	۱۱/۷۱	۰/۹۶۷	۱۶/۵۲	۱/۰۱	۵۹/۹۰

میانگین‌های تعدیل شده گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بوده است.

همانطور که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد در انگیزش پیشرفت و ابعاد اعتماد به نفس و پشتکار،

جدول (۶) تحلیل کوواریانس چند متغیره برای بررسی تاثیر مداخله بر نمره کل و ابعاد تاب‌آوری تحصیلی

متغیر وابسته	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۸۵/۴۶	۱	۸۵/۴۶	۲/۰۴	۰/۱۷۵	۰/۱۲۷	۰/۲۶۵
تحصیلی	عضویت گروهی	۶۵/۵۹	۱	۶۵/۵۹	۱/۶۳	۰/۲۲۲	۰/۱۰۵	۰/۲۲۲
مهارت‌های	پیش‌آزمون	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۸۸۲	۰/۰۰۲	۰/۰۵۲
ارتباطی	عضویت گروهی	۰/۶۱	۱	۰/۶۱	۰/۴۳	۰/۵۲۰	۰/۰۳۰	۰/۰۹۴
جهت‌گیری	پیش‌آزمون	۰/۰۴	۱	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۷۷۸	۰/۰۰۶	۰/۰۵۸
آینده	عضویت گروهی	۰/۱۴	۱	۰/۱۴	۰/۲۶	۰/۶۱۵	۰/۰۱۹	۰/۰۷۷
جهت‌گیری	پیش‌آزمون	۷/۵۶	۱	۷/۵۶	۰/۲۱	۰/۶۵۰	۰/۰۱۵	۰/۰۷۲
مسئله‌محور	عضویت گروهی	۳۵/۷۲	۱	۳۵/۷۲	۱/۰۱	۰/۳۳۱	۰/۰۶۸	۰/۱۵۶

متغیر تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن معنادار نبوده است. بر این اساس، فرضیه دوم این پژوهش مبنی بر اینکه خوش بینی آموخته شده در افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان نوجوان مؤثر است؛ مورد تأیید قرار نمی گیرد.

بر اساس یافته های جدول شماره ۶، نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که با کنترل نمره های پیش آزمون، خوش بینی آموخته شده موجب افزایش معناداری در تاب آوری تحصیلی و ابعاد (مهارت های ارتباطی، جهت گیری آینده و جهت گیری مسأله محور) آن نشده است. به بیان دیگر تفاوت بین دو گروه در

جدول (۷) میانگین های تعدیل شده دو گروه در تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن

گروه	تاب آوری تحصیلی		مهارت های ارتباطی		جهت گیری آینده		جهت گیری مسأله محور	
	انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۹۲/۷۸	۲/۲۴	۱۵/۴۰	۰/۴۱	۱۲/۴۵	۰/۲۵	۴۷/۸۲	۲/۰۵
کنترل	۹۰/۴۱	۲/۲۴	۱۴/۹۹	۰/۴۱	۱۲/۲۴	۰/۲۵	۴۴/۶۷	۲/۰۵

عملکرد تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (لی، ۲۰۰۹؛ کهریزی، ۱۳۹۳؛ رحیمی و علی اکبری دهکردی، ۱۳۹۴). از این رو، با افزایش انگیزش پیشرفت و تاب آوری می توان زمینه افزایش موفقیت تحصیلی را فراهم نمود. هدف این پژوهش نیز افزایش انگیزش پیشرفت و تاب آوری تحصیلی با استفاده از ایجاد خوش بینی آموخته شده به شیوه تغییر باورها و اصلاح سبک اسناد در نوجوانان بود.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که خوش بینی آموخته شده بر انگیزش پیشرفت دانش آموزان و خرده مقیاس های آن مانند اعتماد به نفس و پشتکار تأثیر مثبت و معنادار داشت؛ در حالی که بر خرده مقیاس های آینده نگر و سخت کوشی تأثیر معناداری نداشت. این یافته با نتایج پژوهش مدلین و گرین (۲۰۰۹) سینگ و جا (۲۰۱۳) میرساردو و صداقت (۱۳۹۲) کیافر و همکاران (۱۳۹۳) عیسی زاده و همکاران (۱۳۹۳) مرادی و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین خوش بینی و انگیزش

همانطور که در جدول ۷ مشاهده می شود، میانگین های تعدیل شده دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن غیر معنادار است.

بحث

موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، ملاکی است که پیشبرد اهداف نظام آموزشی و نیز تحقق اهداف یادگیری دانش آموزان را نمایان می سازد. از این رو هر آنچه که بر این ملاک تأثیرگذار باشد شایسته توجه است و لازم است که نظام آموزشی در کنار آموزش محتوای درسی به آنها نیز پردازد. دو متغیری که در این ارتباط اهمیت فراوان دارد، انگیزش پیشرفت و تاب آوری تحصیلی است. بر اساس پژوهش های انجام شده بین انگیزش پیشرفت و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (آوان و همکاران، ۲۰۱۱؛ سیخواری، ۲۰۱۴؛ تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰) و انگیزش پیشرفت می تواند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نماید (کاسورکار و همکاران، ۲۰۱۲؛ حسین مردی و حسین مردی، ۱۳۹۴). همچنین بین میزان تاب آوری و

پیشرفت همسویی دارد؛ همچنین این یافته مطابق با نظر سلیگمن (۱۹۹۵) است مبنی بر اینکه افراد خوش‌بین کمتر احساس ناامیدی می‌کنند و در نتیجه انگیزش پیشرفت آنها در مقایسه با افراد بدبین بالاتر است.

از سوی دیگر، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، خوش‌بینی آموخته شده بر میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان و خرده‌مقیاس‌های آن (مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و جهت‌گیری مسأله‌محور) تأثیر معناداری نداشت و به بیان دیگر شرکت در جلسات آموزش خوش‌بینی منجر به افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی شرکت‌کنندگان نشد. این یافته با نتایج پژوهش قدیمی و خلعتبری (۲۰۱۴)، تورن (۲۰۱۵)، سوری و حسنی‌راد (۲۰۱۱)، سید محمودی و همکاران (۱۳۹۰)، مهرآفرید و همکاران (۱۳۹۴) مبنی بر اینکه بین خوش‌بینی و تاب‌آوری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد همسویی ندارد.

در تبیین این نتایج می‌توان به این نکته اشاره نمود که سبک اسناد (چگونگی تفسیر علت وقایع) بیشتر با حوزه انگیزش و به ویژه اعتماد به نفس و پشتکار سر و کار دارد؛ به گونه‌ای که با تغییر سبک اسناد فرد می‌توان زمینه افزایش انگیزش پیشرفت وی را فراهم نمود (واینر، ۱۹۸۵). در واقع در تغییر سبک اسناد به افراد کمک می‌شود تا باورهای نادرست خود را که منجر به تفسیرهای بدبینانه و ناسازگارانه می‌شود شناسایی کرده و آن را با باورهای سازگارانه و خوش‌بینانه جایگزین نمایند. در این فرایند اصلاح باورها، سه نوع تغییر صورت می‌گیرد: تغییر منبع کنترل از درونی به بیرونی که زمینه افزایش اعتماد به نفس را فراهم می‌کند، تغییر علت وقایع ناخوشایند از پایدار به ناپایدار و تغییر کلی بودن علت وقایع به خاص بودن آن که زمینه افزایش تلاش و پشتکار فرد را برای کسب

موفقیت فراهم می‌آورد (سلیگمن، ۱۳۹۱). در جلسات آموزشی این پژوهش نیز هدف مورد نظر، اصلاح باورهای بدبینانه نوجوانان بود؛ باورهایی مبنی بر اینکه علت رویدادهای ناخواسته و ناخوشایند، شخصی، همیشگی و کلی است. چنین باورهایی موجب می‌شوند نوجوان خود را ناتوان پنداشته و تصور کند نقشی در تغییر زندگی و بهبود امور تحصیلی خود ندارد. این وضعیت کاهش انگیزش پیشرفت وی را در پی خواهد داشت. بنابراین آنچه در ایجاد انگیزه نقش کلیدی دارد تغییر و اصلاح سبک اسناد است که البته بیشتر اعتماد به نفس و افزایش تلاش فرد را در پی دارد و از این رو نتایج پژوهش حاضر که هدف آن ایجاد خوش‌بینی در نوجوانان از طریق تغییر و اصلاح سبک اسناد آنان بود، نشان داد که شرکت در جلسات آموزشی و ایجاد خوش‌بینی آموخته شده در نوجوانان منجر به افزایش انگیزش پیشرفت، اعتماد به نفس و پشتکار آنان شد، در حالی که بر متغیرهایی مانند آینده‌نگری و سخت‌کوشی تأثیر معناداری نداشت؛ به بیان دیگر تغییر و اصلاح سبک اسناد به صورت بیرونی، ناپایدار و خاص بیشتر اعتماد به نفس و پشتکار (مدت تلاش) را به منظور رسیدن به موفقیت افزایش می‌دهد، در حالی که بر متغیرهایی مانند آینده‌نگری و سخت‌کوشی (شدت تلاش) تأثیر اندک و یا غیر مستقیم دارد.

بر این اساس، لازم است در نظام آموزشی شرایطی فراهم شود که دانش‌آموزان در کنار آموختن محتوای کتاب‌های درسی که عمدتاً حیطه شناختی را هدف قرار می‌دهد، در معرض آموزش‌های دیگری که حوزه عاطفی را شامل می‌شود نیز قرار بگیرند تا هم به بعد عاطفی رشد آنها پرداخته شود و هم زمینه‌ای مناسب برای رشد شناختی آنها فراهم گردد. ویژگی‌هایی مانند خوش‌بینی و انگیزش پیشرفت که به حوزه عاطفی

پیشنهاداتی که بر اساس یافته‌های این پژوهش ارائه می‌شود را می‌توان در دو زمینه پیشنهادات کاربردی و پیشنهادات پژوهشی مطرح نمود. در زمینه کاربردی، پیشنهاد می‌شود در نظام آموزشی با تمرکز بیشتر بر حوزه عاطفی و انگیزشی زمینه را برای رشد هر چه بهتر حوزه شناختی در دانش‌آموزان فراهم آورده و توان آنها را در مواجهه با شکست‌های تحصیلی احتمالی افزایش داد. همچنین از آنجا که این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده است؛ در زمینه پژوهشی نیز پیشنهاداتی ارائه می‌گردد. این محدودیت‌ها که شامل جنسیت و سن آزمودنی‌ها و اینکه نمونه انتخاب شده از مراکز کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بوده‌اند، قابلیت تعمیم پذیری نتایج را کاهش می‌دهد. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش فوق در مورد نوجوانان پسر و دانش‌آموزان سنین بالاتر به ویژه برای دانش‌آموزان در آستانه ورود به دانشگاه که نیاز به انگیزه و کسب آمادگی دارند و حتی در مورد دانشجویان اجرا شود و نتایج حاصل با نتایج پژوهش فعلی و پژوهش‌های پیشین مقایسه شود.

سپاسگزاری

بدین وسیله از همکاری و مساعدت مدیریت محترم کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شهر اصفهان و نیز مسئولان، مریبان و نوجوانان مراکز شماره ۳ و ۱۳ که صبورانه در انجام این پژوهش، محققان را یاری رساندند، صمیمانه سپاسگزاری می‌نمایم.

منابع

اکبری، ب. (۱۳۸۶). روایی و پایایی آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره

مربوط می‌شوند، موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند با توان و مقاومت و احساس امنیت بیشتر و اضطراب کمتر به یادگیری و در نهایت به موفقیت و پیشرفت تحصیلی دست یابند. این مسأله به ویژه برای دانش‌آموزانی که سابقه شکست یا عقب ماندگی تحصیلی دارند و در نتیجه احساس درماندگی می‌کنند و نسبت به توانایی‌های خود تردید دارند، ضروری تر و اثربخش تر است. با شناسایی این افراد و ارائه آموزش مناسب به آنها می‌توان موجبات تغییر باورهای آنها را فراهم نمود و آنها را به کسب نتایج بهتر و انتظارات مطلوب تر از خود سوق داد.

این در حالی است که به نظر می‌رسد تاب‌آوری تحصیلی که به معنای انعطاف‌پذیری و مقاومت در شرایط استرس‌زای آموزشی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶)، بیش از آنکه تحت تأثیر سبک اسناد باشد، به سرسختی روان‌شناختی فرد بستگی دارد. پژوهش‌ها نیز نشان دهنده وجود رابطه مثبت معنادار بین تاب‌آوری و سرسختی روان‌شناختی است (مدی، خوشابا، پرسیکو، هاروی و بلیکر، ۲۰۰۲؛ رحیمیان بوگر و اصغر نژاد، ۱۳۸۷؛ مظلوم بفرئی، افخمی اردکانی، شمس اسفندآباد و جلالی، ۱۳۹۲). از این رو برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان لازم است سرسختی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن که تعهد، کنترل و مبارزه جویی است (رحیمیان بوگر و اصغر نژاد، ۱۳۸۷) مورد هدف قرار گیرد و با افزایش این ویژگی‌ها، زمینه ایجاد و افزایش تاب‌آوری فراهم گردد. علاوه بر این، به نظر می‌رسد برای تقویت تاب‌آوری و افزایش انعطاف‌پذیری و مقاومت در دانش‌آموزان، به آموزشی طولانی مدت نیاز است و نمی‌توان به برگزاری چند جلسه یا کارگاه آموزشی در این زمینه بسنده کرد.

واسطه‌ای خوش‌بینی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱(۵۵).

سید محمودی، س.، رحیمی، چ. و محمدی، ن. (۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد مواجه شده با ضربه روانی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره دانشگاه فردوسی مشهد، ۱(۱)، ۵-۱۴.

شیری، ف. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خوش‌بینی با سلامت روان و تاب‌آوری در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، مرکز آموزش‌های نیمه خصوصی و آزاد.

عیسی‌زادگان، ع.، میکائیلی‌منیع، ف. و مروئی‌میلان، ف. (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۲(۳)، ۱۳۷-۱۵۲.

کهریزی، م. (۱۳۹۳). رابطه تاب‌آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان مقطع متوسطه کرمانشاه. رشد آموزش مشاور مدرسه، ۱(۱۰).

کیافر، م.، کارشکی، ح. و هاشمی، ف. (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶(۱۴).

محبی نورالدین‌وند، م.، شهنی‌بیلاق، م. و شریفی، ح. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی

متوسطه استان گیلان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۶(۲۱)، ۷۳-۹۶.

تمنایی‌فر، م. و گندمی، ز. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۱(۴).

حسین‌مردی، ع. و حسین‌مردی، ز. (۱۳۹۴). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. مجله علمی پژوهان، ۳(۱۳).

رحیمیان بوگر، ا. و اصغرنژاد، ع. (۱۳۸۷). رابطه سرسختی روان‌شناختی و خودتاب‌آوری با سلامت روان در جوانان و بزرگسالان بازمانده زلزله شهرستان بم. روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱(۱۴)، ۶۲-۷۰.

رحیمی، ر. و علی‌اکبری‌دهکردی، م. (۱۳۹۴). رابطه بین تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان کم‌شنا. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۳۸(۱۰)، ۱۱۹-۱۳۳.

سلطانی‌نژاد، م.، آسیابی، م.، ادهمی، ب. و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۵(۵)، ۳۵-۱۷.

سلیگمن، م. (۱۳۹۱). خوش‌بینی آموخته شده. ترجمه: ف. داورپناه و م. محمدی. تهران: رشد (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۱).

سلیگمن، م. (۱۳۹۱). کودک خوش‌بین. ترجمه: ف. داورپناه. تهران: رشد (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۵).

سوری، ح.، حجازی، ا. و سوری‌نژاد، م. (۱۳۹۳). رابطه تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی: نقش

- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Coşkun, Y. D., Garipağaoğlu, C., & Tosun, U. (2014). Analysis of the relationship between the resiliency level and problem solving skills of university students. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 673 – 680.
- Eccels, J. S., & Wigfield, A. (2002). Development of academic achievement motivation. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science*, 14-20.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Ghadami, E., & Khalatbari, J. (2014). The Relationship between optimism and resiliency and marital satisfaction among married students in Kerman University of Medical Sciences. *International Research Journal of Social Science and Management*, 2, 57-63.
- Hass, M., & Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, 3, 457-463.
- Kołodziej, S. (2010). *The role of achievement motivation in educational aspirations and performance*. Kozminski University, Poland: General and Professional Education.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2012). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 18(1), 57-69.
- Lee, D. D. (2009). *Impact of resilience on the academic achievement of at-risk student in the upward bound program in Georgia*. College Graduate Studies, Georgia: Southern University.
- Liu, C., & Bates, T. C. (2014). The structure of attributional style: Cognitive styles and optimism-pessimism bias in the Attributional Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 16, 79-85.
- Maddi, S. A., Khoshaba, D. M., Persico, M., Harvey, R., & Blecker, F. (2002). The دانشجویان سال اول. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۳ (۴۰).
- مرادی، ک.، واعظی، م.، محمد، ف. و میرزایی، م. (۱۳۹۳). رابطه خوش بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ تهران. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۵ (۲)، ۸۰-۶۹.
- مظلوم بفرورنی، ن.، افخمی اردکانی، م.، شمس اسفندآباد، ح. و جلالی، م. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تاب آوری و سرسختی با سبک های مقابله هیجان مدار و مسأله مدار در بیماران مبتلا به دیابت شهر یزد. فصلنامه پرستاری دیابت دانشگاه زابل، ۲ (۱).
- مهر آفرید، م.، خاکپور، م.، جاجرمی، م. و علیزاده موسوی، ا. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مثبت اندیشی بر سخت رویی، تاب آوری و فرسودگی شغلی زنان پرستار. آموزش پرستاری، ۱ (۱۱).
- میرساردو، ط. و صداقت، م. (۱۳۹۲). انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن. پژوهش های جامعه شناختی، ۲ (۸)، ۲۷-۸.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Alloy, L. B., Peterson, C., Abramson, L. Y., & Seligman, M. E. P. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (3), 681-687.
- Awan, R. U. N., Noureen, G., & Naz, A. (2011). A study of relationship between achievement motivation, self concept and achievement in English and mathematics at secondary level. *International Education Studies*, 4(3), 72-79.

- outcome expectancies. *Journal of Economic Psychology*, 33, 854-867.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- personality construct of hardiness: Relationships with comprehensive tests of personality and psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 36(1), 72-85.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267-281.
- Medlin, B., & Green, K. W. (2009). Enhancing performance through goal setting, engagement, and optimism. *Industrial Management & Data Systems*, 109, 943-956.
- Mehrinejad, S. A., Tarsafi, M., & Rajabimoghadam, S. (2015). Predictability of students' resiliency by their spirituality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 396 – 400.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Sikhwari, T. D. (2014). A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a university in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Education Science*, 6 (1), 19-25.
- Singh, I., & Jha, A. (2013). Anxiety, optimism and academic achievement among students of private medical and engineering colleges: A comparative study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1).
- Souri, H., & Hasanirad, T. (2011). Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine. *2nd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance*, 30, 1541-1544.
- Thorne, R. S. (2015). *Exploring resilience and individual differences*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Honors in the Major Program in Psychology in the College of Sciences and in the Burnett Honors College at the University of Central Florida Orlando, Florida.
- Urbig, D., & Monsen, E. (2012). The structure of optimism: Controllability affects the extent to which efficacy beliefs shape

The Effect of Learned Optimism on Achievement Motivation and Academic Resilience in Female Adolescents

M. Khademi¹, M. Kadkhodaie^{2*}

1- Assistant of Educational Psychology, Psychology and Educational Faculty, Alzahra University, Tehran, Iran

2- Ph.D. Candidate of Educational Psychology, Psychology and Educational Faculty, Alzahra University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of learned optimism on achievement motivation and academic resilience in female adolescents. This study was a quasi design, pre- and post-test control group and the subjects were selected among adolescents who were members of the Center for Intellectual Development of Children and Adolescents in Isfahan. These subjects selected by randomly style and divided into two experimental and control groups. They were 20 female adolescents aged between 13 to 15 years. The experimental group received optimism training in 7 sessions. Measuring tools were Hermance Achievement motivation questionnaire and Samuel's academic resilience questionnaire. Data were analyzed by multivariate analysis of covariance (MANCOVA). The results showed that learned optimism had a significant effect on achievement motivation and it's subscales (confidence and perseverance) but it had no effect on other subscales (foresight and hard working). As well as learned optimism had no effect on academic resilience and it's subscales (communication skills, orientation for the future, orientation for the problem-based). Based on these results focus on emotional and optimism in educational system leads to increase motivation in students and prevent failure and school drop.

Keywords: learned optimism, achievement motivation, academic resilience, female adolescents.

* mahbobeh_kadkhodaie@yahoo.com