مجله روانشناسی و روان پزشکی شناخت
سال سوم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۵
صفحات: ۱۱۰-۹۷

The Effectiveness of Attribution Retraining on achievement motivation and attributional style of Children specific learning disabilities

[1]Taher ahmadi* ,[2]Bagher Ghobari Bonab ,[3]Arash Azarnia

1-Psychology of Exceptional Children (Corresponding Author:taher248@gmail.com)
2- Professor of Psychology, University of Tehran
3- Instructor of Payam Noor University of Western Azerbaijan, Sardasht

Abstract

Introduction : One of the most important factors of achievement motivation and academic achievement of children with special learning disorders. Children with specific learning disorders as well as many educational failure are pessimistic attribution style The current study intended to examine the effectiveness of group attributional retraining on achievement motivation and attributional style of children specific learning disabilities in Tehran.

Method: This study utilized a quasi-experimental design with pretest-posttest and control group. Using purposive and convenience sampling method, 30 individuals (18 male and 12 female) and(age=8-12) were selected from all students with learning disabilities in Tehran (2015-2016), and they were equally assigned into two groups (experimental and control). The experimental group received group attributional retraining for 11 sessions of 45 minutes in six weeks while the control group only received the regular education in learning disabilities centers. Before and after the intervention, Children Attributional Style Questionnaire, and Hermans Achievement Motivation Questionnaire were administered for both groups. In this research data using SPSS version 20, using descriptive and analytical statistics were analyzed.

Results: resulted in a significant increase achievement motivation and improved optimistic attributional style and reduced pessimistic attributional style in students with learning disabilities in experimental group. And there is a significant difference between the experimental and control groups.

Discussion and Conclusion: According to the findings, one may conclude that attributional retraining may increase achievement motivation and improved optimistic attributional style and reduced pessimistic attributional style in students with specific learning disabilities.

Keywords: Attributional retraining, Achievement motivation, Optimistic attributional style , Pessimistic attributional style, Specific learning disabilitieS

اثر بخشی بازآموزی اسنادی بر انگیزه پیشرفت و سبک اسنادی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

طاهر احمدی[۱]، باقر غباری بناب[۲]، آرش آذرنیاد[۳]

۱- کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) (Taher248@gmail.com)

۲- استاد گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران (Bghobari@ut.ac.ir)

۳- مدرس دانشگاه پیام نور آذربایجان غربی، واحد سردشت(Arash.azarniad@gmail.com)

چکیده

مقدمه: انگیزه پیشرفت یکی از عوامل مهم پیشرفت تحصیلی کودکان با اختلال یادگیری خاص است.کودکان با اختلال یادگیری خاص همچنین به دلیل شکست‌های تحصیلی بسیار دارای سبک اسناد بدبینانه هستند. هدف از مطالعه حاضر، بررسی اثر بخشی برنامه گروهی بازآموزی اسنادی بر انگیزه‌پیشرفت و سبک اسناد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شهر تهران بود.

روش: در این پژوهش شبه‌آزمایشی از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. از جامعه آماری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵- ۱۳۹۴ به روش نمونه‌گیری هدفمند (۳۰) دانش‌آموز (۱۸پسر و ۱۲ دختر) ۸ تا ۱۲ سال انتخاب شدند و به طور تصادفی در گروه آزمایش و کنترل قرار داده شده‌اند (هر گروه ۱۵نفر). گروه آزمایش برنامه بازآموزی را طی ۱۱ جلسه مداخله ۴۵ دقیقه‌ای در مدت ۶ هفته دریافت نمودند. در صورتی که گروه کنترل فقط در برنامه‌های متداول مرکز شرکت کردند. پرسشنامه سبک اسنادی کودکان و انگیزه‌پیشرفت هرمنس قبل و بعد از مداخله توسط دو گروه آزمایش و کنترل تکمیل شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شدند.در این پژوهش داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ و روش آمار توصیفی و استباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: نتایج نشان داد که مداخله بازآموزی اسنادی موجب افزایش انگیزه پیشرفت و افزایش سبک اسناد خوش‌بینانه و کاهش سبک اسناد بدبینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شده است و بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت برنامه گروهی بازآموزی اسنادی موجب افزایش انگیزه‌پیشرفت و افزایش سبک اسناد خوش‌بینانه و کاهش سبک اسناد بدبینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود.

واژه‌های کلیدی: بازآموزی‌اسنادی، انگیزه‌پیشرفت، سبک اسنادخوش‌بینانه، سبک اسناد بدبینانه، اختلال یادگیری خاص

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری با شیوع ۵ تا ۱۵ درصد مهم ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی به شمار می‌رود. براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ناتوانی‌یادگیری در طبقه اختلال‌های عصبی- تحولی قرار دارد. این ناتوانی به صورت مشکلات یادگیری و نارسایی در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن، در سال های اولیه تحصیلی آشکار می-گردد. این مشکلات حداقل ۶ ماه دوام یافته و ارتباطی با ناتوانی‌های‌ذهنی و اختلال‌های تحولی یا عصبی حرکتی ندارد. مشکلات شامل اختلال در خواندن و بیان نوشتاری ومحاسبات ریاضی است (انجمن روانپزشکی آمریکا[1] ، ۲۰۱۳). ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5)، معیارهای DSM-IV برای اختلال‌های ویژه یادگیری را وسعت می‌دهد تا اختلال‌های مستقل و مجزایی را پوشش دهد که یک یا چند مهارت تحصیلی، نظیر زبان شفاهی، خواندن، زبان کتبی، یا ریاضیات را محدود سازد و برای هر اختلال، سطح شدت نیز ذکر شود (گنجی، ۱۳۹۳).

برای این اختلال هیچ نوع روش درمانی و آموزشی که مورد پذیرش همگان باشد وجود ندارد. لذا توصیه شده است برنامه‌های آموزشی به موازات هم پیش روند، چون هیچ کدام به تنهایی کافی نخواهند بود. در مورد روش های آموزشی انواع و اقسام روشهای پیشنهاد شده عبارتند از: روشهای چند حسی[2]، آموزش مستقیم[3] آموزش تغییر رفتاری و روش آموزش شناختی[4]. یکی از مؤلفه‌های مهم یادگیری این کودکان انگیزه‌پیشرفت یا اشتیاق برای کسب موفقیت است و نقش اساسی در یادگیری دارد. انگیزه‌پیشرفت به عنوان یک زمینه نسبتاً ثابت در افراد، از جمله مهمترین انگیزه‌ها یا نیازهای اکتسابی هر فرد می‌باشد که برای نخستین بار توسط موری[5] در سالهای ۱۹۳۰ مطرح شد (بیابانگرد، ۱۳۸۴). وی نیاز و میل به پیشرفت را به عنوان یکی از نیازهای اساسی و از ویژگیهای سازگار شخصیت انسان می‌دانند. مک کلهلند[6] نیز نیاز و انگیزه پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی بین امید به موفقیت و میل به دوری و گریز ازشکست می‌داند. اینکه امید به موفقیت از سویی به هیجانات و عقاید مثبت پیرامون موفقیت وابسته است و از سوی دیگر ترس از شکست به هیجانات منفی و اینکه موقعیت پیشرفت دور از دسترس و خارج از توان او می‌باشد، مرتبط است (استین مای و اسپیناس[7]، ۲۰۰۹). افراد دارای سطح انگیزه پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. این افراد حتی پس از آنکه شکست می‌خورند دست از تلاش برنمی‌دارند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند(سیف، ۱۳۹۰). نکته حائز اهمیت دیگر، نقش مهم انگیزش پیشرفت به عنوان یک رگه شخصیتی و یک عامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است. به طور کلی انگیزش پیشرفت، تمایل به تلاش جهت دستیابی به موفقیت و اثرات مثبت مرتبط با آن را منعکس می‌کند (بوساتو، پرینس، ال شات و همیکر،۲۰۰۰) و به عنوان یک پیش بینی‌کننده مهم برای عملکردهای شناختی از جمله پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار می‌گیرد (اتکینسون[8] و فیدر[9]، ۱۹۶۴؛ بوکارتز[10] و سیمون[11]، ۱۹۹۵؛ دیوک[1]،

1.American Psychiatric Association (APA)
2.Multisensory
3.Direct instruction
4.Cognitive training

5.Murry
6.Mcclelland
7.Steinmay & Spinath
8.Atkinson
9.Feather
10.Boekaerts
11.Simons

دیوک[1]، ۱۹۸۶؛ پینتریچ[2] و اسچانک[3]، ۱۹۹۶ نقل از بوساتو و همکاران ۲۰۰۰) اسناد چگونگی تبیینات و توجیهات برای درک موفقیت و شکست است. سبک اسناد شیوه‌ای است که افراد پیامدهای مثبت و منفی یا موفقیت و شکست زندگی خود را تبیین می‌کنند (اندرسون و آرنولت، ۱۹۸۵). سبک اسناد شیوه‌ای است که به وسیله آن تلاش می‌کنیم علل پایدار و زیربنایی رفتار دیگران و دلایلی که افراد به شیوه‌های معین عمل می‌کنند، درک کنیم (مهدی‌زاده، ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۹۳) اسناد شامل دو نوع سبک تبیین خوش بینانه و سبک تبیین بدبینانه است (پترسون و سلیگمن، ۱۹۸۴). پترسون و همکاران به نقل از اشکانی و حیدری، ۲۰۱۴) معتقدند که سبک‌های اسنادی دو نوع رویداد را دربرمی‌گیرند: الف) رویدادهای مثبت و ب) رویدادهای منفی.

گاما و همکاران (۱۹۹۱) در پژوهشی جهت ارزیابی تأثیر تجربه شکست و موفقیت تحصیلی بر الگوهای اسنادی دانش‌آموزان ابتدایی نشان دادند که الگوهای اسنادی دانش‌آموزان موفق، درونی، پایدار و قابل کنترل بود. آنها انگیزش تحصیلی، انتظار موفقیت، غرور و حرمت خود بالاتری داشتند در حالی که اسنادهای دانش‌آموزان ناموفق، درونی، پایدار و غیرقابل‌کنترل بود و انتظار موفقیت پایین، وجود احساس ترس، انتظار شکست در کارهای آینده وهمچنین حرمت خود پایین و احساس شرم نیز در آنها وجود داشت. در پژوهش آلن و دیتریش (۱۹۹۱) تفاوتهای دانش‌آموزان در انگیزش و اسنادها در درس زمین‌شناسی مورد بررسی قرار گرفت و سعی شد که با انجام چند جلسه درمان منظم در زمینه اسنادهای دانش-آموزان در مورد موفقیت یا شکست آنها در درس مورد نظر تغییراتی ایجاد شود. نتایج نشان دادند که تغییر اسنادها و مهارت در دروس با پیشرفت تحصیلی در آن درسها مرتبط بود. به عبارت دیگر، تغییر در سبک زندگی و سبک اسنادی افراد، جنبه‌های متفاوتی از شناختها و همچنین پاسخهای رفتاری آنها را در مواجهه با موقعیتهای مختلف اجتماعی و تحصیلی پیش‌بینی می‌کند. در حوزه آموزش و پرورش دانش‌آموزان، بر حسب سبک اسنادی خود می‌توانند پیشرفت تحصیلی شان را به عوامل مختلفی از جمله توانایی، سعی و کوشش، سطح دشواری تکلیف و بخت و اقبال نسبت دهند.

همچنین پژوهشگرانی مانند پتری (۱۹۹۶) نشان داده‌اند که انگیزه بالای پیشرفت با تمایل دستیابی به علل موفقیت و اسناد توانایی به خود و انگیزه پایین پیشرفت با اسناد عدم موفقیت به تکلیف یا شانس و ناتوانی به خود، همراه است. لیدراید [4](۱۹۷۸ به نقل از هالواری، ۱۹۹۶) در تحقیقی با هدف بررسی ارتباط بین انگیزه پیشرفت با اسناد مسئولیت‌پذیری در موفقیت یا شکست تکالیف مدرسه به این نتیجه رسید که انگیزش بالای پیشرفت تحصیلی یک ارتباط قوی با اسناد مسئولیت پذیری درباره شکست و موفقیت داشت. پیشرفت تحصیلی و نمره های بالا نیز با پذیرش مسئولیت در موفقیت همراه بود. در خصوص ارتباط بین اسنادهای علی با نیرومندی انگیزه پیشرفت تحصیلی، مطالعه‌ای توسط میر (۱۹۸۰به نقل از توکلی، ۱۳۷۳) انجام شد نتایج نشان دادند که افراد دارای انگیزه بالای پیشرفت تحصیلی در مقایسه با افراد با انگیزه پایین پیشرفت تحصیلی، موفقیت خود را بیشتر به عوامل توانایی و کوشش و شکست را بیشتر به فقدان کوشش و کمتر به بخت و اقبال نسبت داده اند. پژوهش‌های مختلف نیز حاکی از تأثیر سبک اسناد بر

1.Dweck
2.Pintrich
3.Achunk

4.Liderid

پیامدهای جسمانی و روانی حاصل از رویدادهای منفی زندگی بوده‌اند (وارکوئیز[1]، جیمنز[2]، سورا[3]، آوایا[4]،۲۰۰۱؛ ویلسون[5]، راگلین[6]، پریچاد[7]، ۲۰۰۲؛ سپهوند، گیلانی، زمانی، ۱۳۸۵). تحقیقات نشان داده‌اند که بازآموزی اسنادی موجب کاهش نشانه‌های جسمانی (بلنکتسین[8]، وندر هورست[9]، سیلت[10]، دی ورس[11]، زات[12]، آندر نوتروس[13]، ۲۰۰۲؛ لاریش[14]، اسکویی کارت[15]، ورسینگ[16]، فرسیچ[17]، ۲۰۰۴؛ روزندل[18]، فینک[19]، برو[20]، آلزن[21]، ۲۰۰۵)، افسردگی (لیدن[22]، ۱۹۸۲؛ کاویل[23]، ۱۹۹۱؛ استرادرز[24]، ۱۹۹۵)، اضطراب (لاریش و همکاران، ۲۰۰۴) و افزایش عملکرد (زرلر[25]، ماهونی[26]، واینر[27]، ۱۹۸۳؛ واضحی آشتیانی، ۱۳۸۲) می‌شود.

آقاولی جماعت (۱۳۸۰) در پژوهش خود تأثیر بازآموزی اسنادی را در تغییر سبک اسناد دانش‌آموزان ناموفق در بعد پایداری گزارش کرد. ابزار این پژوهش، پرسشنامه سبک اسناد کودکان و کارنامه تحصیلی دانش‌آموزان و نمونه آن ۲۲۵ دانش‌آموز در قالب سه گروه ۷۵ نفری (۷۵ دانش‌آموز موفق، ۷۵ دانش‌آموز ناموفق (گروه آزمایش) و ۷۵ دانش‌آموز ناموفق (گروه کنترل) بود. در این پژوهش، گروه آزمایش آموزش بازآموزی اسنادی را در ۹ جلسه دریافت نمودند، این در حالی بود که گروه کنترل چنین آموزشی را دریافت ننمودند. واضحی آشتیانی (۱۳۸۲) به‌منظور بررسی تأثیر بازآموزی اسنادی بر سبک اسنادی، عزت‌نفس، عملکرد و پشتکار در درس ریاضیات به روش نمونه‌گیری در دسترس، ۲۰ دانش‌آموز رشته علوم تجربی سال سوم دبیرستان که خود را در یادگیری درس ریاضیات دلسرد توصیف کرده و هم‌چنین واجد سبک‌های اسنادی نامطلوب برای موفقیت و شکست و نمرات پایین در درس مذکور بودند را انتخاب و آنها را به صورت تصادفی در دو گروه ۱۰ نفری آزمایش و کنترل گنجاند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه بازآموزی اسنادی را دریافت نمودند. یافته این پژوهش نشان داد که روش بازآموزی اسنادی علاوه بر بهبود در عملکرد ریاضی، سبب تغییر در سبک اسنادی در موقعیت‌های شکست و موفقیت دانش‌آموزان شده است. پژوهش استاندیج- باداک[28] و موکان- آیدین[29] (۲۰۰۵) به‌منظور بررسی رابطه خوش‌بینی- بدبینی با سلامت روان بر گروهی متشکل از ۳۴۵ نفر انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین سبک تبیین خوش‌بینانه با سلامت روان رابطه مثبت وجود دارد و خوش‌بینی را می‌توان به عنوان علل پیش‌بینی کننده برای سلامت جسم و روان در نظر گرفت و افرادی که سبک تبیین خوش‌بینانه دارند کمتر دچار افسردگی و بدبینی می‌گردند. کومر (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای از تعدادی از بیماران خواست که قبل و بعد از درمان شناختی پرسشنامه سبک اسنادی را پر نمایند. فرض وی بر این بود که بیماران قبل از درمان مشکلاتشان را درونی، کلی و پایدار می‌پندارند. وی

1.Varques.
2.Jimense.
3.Saura.
4.Avia.
5.Wilson.
6.Roglin.
7.Prichard.
8.Blankenstein
9.Vander Horst
10.Schilte,
11.De Vries
12.Zaat
13.Andre Knottneru
14.Larisch
15.Schweickhardt
16.Wirsching
17.Fritzsche
18.Rosendal
19.Fink
20.Bro
21.Olesen
22.Layden
23. Coville
24.Struthers
25.Zoeller
26.Mahoney
27.Weiner
28.Ustundag Budak
29.Mocan-Aydin

پس از درمان بیماران خواست پرسشنامه سبک اسنادی را پر نمایند. نتیجه نشان داد که پس از درمان، بیماران مشکلات خود را بیرونی، اختصاصی و ناپایدار ارزیابی می‌کنند. افزایش انگیزه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص برای پیشرفت تحصیلی این دانش-آموزان و همچنین افزایش سبک اسناد خوش بینانه و کاهش سبک اسناد بدبینانه برای سازگاری عاطفی و اجتماعی در این طیف از کودکان ضروری به نظر می رسد. با توجه به مطالب گفته شده هدف از این پژوهش بررسی اثر بخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر انگیزش پیشرفت و سبک اسنادی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می باشد. بر همین اساس فرضیه های زیر مورد آزمایش قرار می‌گیرند:

بازآموزی اسنادی موجب افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود.

بازآموزی اسنادی موجب افزایش سبک اسناد خوش‌بینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود.

بازآموزی اسنادی موجب کاهش اسنادبدبینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. از بین دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری منطقه ۱۴ شهر تهران، به شیوه نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. معیارهای ورود این دانش-آموزان (بهره هوش طبیعی، عدم نارسایی عضوی و اختلال‌های دیگر مانند اختلال رفتاری، درخودماندگی و دامنه سنی ۸ تا ۱۲ سال) و معیارهای خروج (پیشینه‌ی شرکت در جلسه‌های مداخله‌ای مشابه، مصرف داروهای محرک) انتخاب شدند. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه سبک اسناد کودکان(CASQ): توسط دو تن از دانشجویان سلیگمن به نام‌های نادین کازلو و ریچارد تانن بام تهیه شده است. این پرسشنامه ۴۸ سؤال دارد و دارای دو موقعیت مثبت (خوب) و منفی (بد) می‌باشد و برای کودکان سنین ۸ تا ۱۳ ساله کاربرد دارد. هر موقعیت دارای سه بعد اسنادی (پایدار، کلی، درونی) و هر بعد دارای ۸ سؤال است که به صورت صفر و ۱ نمره‌گذاری می‌شود (سلیگمن و همکاران، ۱۹۹۵). نمره کلی تست از طریق کم کردن مجموع نمرات برای رویدادهای خوب (پایدار–خوب، کلی- خوب، درونی- خوب) از مجموع نمرات برای رویدادهای بد (پایدار – بد، کلی- بد، درونی – بد) به دست می‌آید. هر چه تفاضل این دو نمره بیشتر باشد سبک اسناد کودک خوش‌بینانه‌تر است. در مورد شرکت‌کنندگان دختر، نمره کلی (تفاضل مجموع نمرات رویدادهای خوب از رویدادهای بد) کمتر از ۵ بیانگر تا حدی بدبینی نمره کمتر از ۴ بیانگر بسیار بدبین بودن و آمادگی برای ابتلا به افسردگی است، اما در مورد شرکت‌کنندگان پسر نمره کمتر از ۳ بیانگر تا حدی بدبینی و نمره کمتر از ۱/۵ بیانگر بدبینی زیاد است (سلیگمن، ۱۹۹۵).

سلیگمن، کاسلو[1]، آلوی[2]، پترسون[3]، تننبام[4] و آبرامسون[5] (۱۹۸۴) اعتبار و پایایی به‌دست‌آمده از ترکیب سه بعد از وقایع خوب CASQ را ۶۶٪ و در مورد وقایع بد ۵۰٪ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز پرسشنامه سبک اسناد کودکان در شماری از پژوهش‌ها به کار رفته و نشان داده شده است که از اعتبار و روایی

1.Nadin Kaslow.
2.Alloy
3.Peterson
4.Richard Tanenbaum.
5.Abramson

بالایی برخوردار می‌باشد. به‌عنوان مثال مهدوی‌فر (۱۳۷۴) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۶۹٪ گزارش کرده است.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس: برای اندازه-گیری یا ارزیابی انگیزش پیشرفت از پرسشنامه هرمنس استفاده شده است. هرمنس (۱۹۷۰) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های موجود و پس از طی مراحلی یک آزمون ۲۹ ماده‌ای را برای ارزیابی این به وجود آمده است. هرمنس برای نوشتن سؤالات پرسشنامه انگیزه پیشرفت، ده ویژگی که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پیشرفت پایین، متمایز می‌کند و از بررسی تحقیقات قبلی به دست آورده است، به عنوان مبنا و راهنما برای انتخاب سوالات برگزیده است. ابتدا وی ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه کرد و در نهایت براساس میزان ضریب همبستگی که بین هر سؤال با رفتار پیشرفت مندانه به دست آورده است، ۲۹ سؤال چند گزینه‌ای را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب نموده است. ده ویژگی که افراد دارای نیاز به پیشرفت بالا را از افراد با نیاز به پیشرفت پایین متمایز می‌کند و به عنوان مبنایی برای نوشتن سؤالات پرسشنامه استفاده شده، ویژگیهای زیر می‌باشند: ۱- سطح آرزوی بالا ۲- انگیزه قوی بالا برای تحرک به سوی بالا ۳- مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف در سطح دشواری متوسط ۴- تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام ۵- ادراک پویا از زمان یعنی احساس این که امور سریع‌تر روی می‌دهند ۶- آینده‌نگری ۷- توجه به ملاک شایستگی و لیاقت در انتخاب دوست یا همکار ۸- بازشناسی از طریق عمکرد خوب در کار ۹- کاری را به خوبی انجام دادن ۱۰- رفتار ریسک کردن پایین (لازم به ذکر است که در رابطه بت این ویژگی آخر پرسشنامه براساس ۹ ویژگی فوق تدوین شده است). سؤالات پرسشنامه به صورت ۲۹ جمله ناقص بیان شده است که به دنبال هر جمله ناتمام، چند گزینه داده است. این گزینه ها برحسب این که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشند با آنها نمره میزانی تعلق می‌گیرد. به خاطر اینکه برخی ماده‌ها (سؤالات) دایرای تعداد گزینه‌های یکسانی نبودند و امکان نمره‌گذاری یکسان برای ۲۹ ماده (سؤال) وجود نداشت ۲۹ ماده پرسشنامه به صورت چهار گزینه‌ای نوشته شده است، تا همه سؤالات از ارزش یکسانی برخوردار باشند. نمره‌گذاری پرسشنامه: نمره‌گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگیهای ۹ گانه که سؤالات براساس آنها نوشته شده انجام می‌گیرد. بدین معنی که سؤالات ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۳، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۰، ۹، ۴، ۱ به صورت (۱)، ب (۲)، ج (۳)، د (۴) و سؤالات ۲۶، ۲۵، ۲۴، ۲۲، ۲۱، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۸، ۷، ۶، ۵، ۳، ۲ و به صورت الف (۴)، ب (۳)، ج (۲)، د (۱) نمره گذاری می شدند. نمرات بالایی که از مجموع سؤالات به دست می‌آیند، نشان دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا در فرد می‌باشند و نمرات پایین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین می‌باشند.

برنامه گروهی بازآموزی اسنادی: روش بازآموزی اسنادی مورد استفاده در این پژوهش از برنامه مبتنی بر نظریه خودکارآمدی بندورا، مدل درماندگی آموخته شده سلیگمن و مدل اسنادی واینر گرفته شده است. این بسته آموزشی برای اولین بار توسط گلپرور برای دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی تنظیم شد. وی ضرایب روایی و پایایی این بسته‌ی آموزشی را به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش کرده است (گلپرور، ۱۳۸۸؛ به نقل از عاشوری، پورمحمدرضای‌تجریشی، جلیل آبکنار، عاشوری، ۱۳۹۱). محتوای جلسات عبارت است از:

جلسه اول: آشنایی با اعضا و بحث پیرامون اهداف آموزش و ترغیب کودکان به انجام تمرینهای لازم برای دستیابی به اسنادهای سازگارانه همراه با صبر و شکیبایی .

جلسه دوم: آموزش گفتگوی درونی از طریق ارائه مثال، به منظور آگاه ساختن دانش آموزان نسبت به تاثیر گفته‌های خود در مورد رویدادهای ناخوشایند.

جلسه ی سوم: شرح مدل ABC (A: اتفاق ناراحت کننده، B: باور و C: پیامد) به زبان ساده همراه با مثال، برای فهماندن این مطلب به دانش‌آموزان که احساسات آنها به طور قطع از یک واقعه ناراحت کننده ناشی نمی شود بلکه گفتار درونی فراخوان چنین احساسی می‌باشد.

جلسه چهارم: تغییر دادن سبک اسناد دانش‌آموزان با ارائه توضیح در مورد سبک اسناد و اشاره به سه بعد آن (درونی- بیرونی،کلی- اختصاصی، پایدار- ناپایدار) و توصیف ویژگیهای اسنادهای بدبینانه و خوش بینانه نسبت به علل رویدادها با توجه به سه بعدمذکور .

جلسه پنجم: ارزیابی درستی باورها و اطمینان یافتن از فهم دانش‌آموزان نسبت به تفاوت ویژگی اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه و آموزش کودکان در خصوص ارزیابی باورها و توضیح مفهوم مسئولیت شخصی یعنی پذیرش مسئولیت خود در مورد علل رویدادها به جای سرزنش عوامل خارج از کنترل.

جلسه ششم: تشخیص سبک سرزنش خود و آشنا ساختن کودکان با تفکر مطلق اندیشی، احساس گناه و تاثیر آن در تشدید اسنادهای بدبینانه و افسردگی

جلسه هفتم: کیک بازی: در این جلسه رویداد ناراحت کننده ای توصیف شد، سپس از کودکان خواسته می شد علل احتمالی آن رویداد را در برش‌های مختلف یک کیک روی کاغذ یادداشت کنند و بعد هر برش را بر اساس ابعاد اسنادی ذکر شده در جلسه چهارم تفسیر نمایند. هدف اصلی این جلسه یافتن دلایل احتمالی متعدد برای یک رویداد بود .

جلسه هشتم: آموزش مجادله و مقابله با نگرشهای فاجعه پندارانه. در این جلسه کودکان با موشکافی دیدگاه خود به مقابله با منفی‌نگری و بدبینی و نپذیرفتن سرزنش‌های کورکورانه‌ای که متوجه خودشان بود پرداختند.

جلسه نهم: شرح ABCDEF به زبان ساده با ارائه مثال هایی از طریق بیان داستان و تقاضا از کودکان برای ارائه فرض‌ها و اسنادهای واقع بینانه‌تر به جای اسنادهای منفی و بدبینانه.

جلسه دهم: اجتناب از فاجعه پنداری. هدف این جلسه آموزش شیوه دیگر تفکر در زمان رویارویی با رویداد ناراحت‌کننده از طریق آموزش اندیشیدن در مورد بدترین، بهترین و احتمالی‌ترین وضعی که ممکن است رخ دهد بود.

جلسه یازدهم: بازی ذهنی. در این جلسه پژوهشگر درطی بازی وانمودی، افکار بدبینانه ای را ارائه داد. کودکان باید ضمن بیان علل نادرست بودن افکار و مجادله با آن، افکار خوش بینانه‌تری را جایگزین می‌کردند.

گروه کنترل فقط درمانهای ارائه شده در مرکز اختلال یادگیری (ترکیبی از روشهای چند حسی، آموزش تغییر رفتاری، آموزش مستقیم، آموزش شناختی) را دریافت کردند و در هیچ جلسه بازآموزی اسنادی شرکت نکردند (هر دانش‌آموز با توجه به نیاز به هر یک از روشهای مورد استفاده در مرکز، یکی از روشها را دریافت می‌کرد). نتایج پیش‌آزمون و پس آزمون دو گروه با استفاده از تحلیل کوواریانس تحلیل شدند.

یافته‌ها

جدول ۱: تعداد افراد شرکت کننده و میانگین سنی آنان

جنس	تعداد	میانگین سنی
پسر	۱۸	۱۰/۱
دختر	۱۲	۹/۵

با توجه به جدول ۱ تعداد افراد حاضر در این پژوهش ۳۰ نفر (۸ تا ۱۲ سال) بودند که از این تعداد ۱۸ نفر از آنها پسر بودند و تعداد ۱۲ نفر از آنان دختر بودند. میانگین سنی پسران ۱۰/۱ و میانگین سنی دختران ۹/۵ بود.

جدول ۱: شاخص های توصیفی نمرات آزمودنی ها در متغیر انگیزه پیشرفت، اسناد خوش بینانه واسناد بدبینانه

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		M	SD	M	SD
انگیزه پیشرفت	آزمایش	۵۹/۴	۳/۰۴	۶۸/۱	۳/۳۲
	کنترل	۵۸/۴	۲/۵۲	۵۸	۳/۳۵
اسنادخوش بینانه	آزمایش	۹	۱/۵۵	۱۲/۲۶	۱/۶۲
	کنترل	۸	۱/۹۶	۸/۶۶	۱/۴۹
اسناد بدبینانه	آزمایش	۱۷/۳۳	۱/۲۷	۱۲/۸۶	۲/۳۵
	کنترل	۱۹/۲۶	۱/۱۶	۱۸/۲۶	۲/۲۵

در جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش و گواه در دو موقعیت پیش آزمون و پس آزمون ارائه شده است. نتایج جدول نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با پیش از مداخله افزایش یافته است. به منظور بررسی دقیق تر مداخله در گروه‌های آزمایش و گواه، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس در جدول زیر آمده است.

نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات انگیزه پیشرفت نشان داد، با توجه به نتایج به دست آمده ۸۲/. η^2 Partial =۰۵/.> P ، ۱۲۵/۱ =$F_{(۱و۲۷)}$ زمانی که اثر پیش آزمون مربوط به گروهها حذف شود. تفاوت بین گروهها در سطح اطمینان ۹۵٪ معنی‌دار می‌باشد. بنابراین فرض صفر پژوهش رد و فرض تحقیق مبنی بر اثر معنی‌داری بازآموزی اسنادی بر افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پذیرفته می شود. بنابراین نتیجه می گیریم که آموزش باز آموزی اسنادی سبب افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

همچنین با توجه به نتایج به دست آمده بین دانش-آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ نمرات اسناد خوش بینانه تفاوت معنی داری وجود دارد ۶۵/. η^2 Partial =۰۵/.> P ، ۵۲/۲ =$F_{(۱و۲۷)}$. بنابراین فرض صفر پژوهش رد و فرض تحقیق مبنی بر اثر معنی‌داری بازآموزی اسنادی بر افزایش سبک اسناد خوش بینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پذیرفته می-شود. بنابراین نتیجه می‌گیریم که آموزش بازآموزی اسنادی سبب افزایش سبک اسناد خوش بینانه در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

نتایج حاصل از اجرای تحلیل کوواریانس نشان داد، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، اثر معنی‌دار عامل بین آزمودنیهای ۴۴/.=η^2 Partial ،۰۵/.>P ،۲۱/۵ = $F_{(۱و۲۷)}$)گروه وجود داشت. این نتیجه بدان معنی است که آموزش بازآموزی اسنادی بر کاهش اسناد بدبینانه گروه آزمایش اثر معنی‌داری داشته است. براساس ضریب اتا، ۴۴ درصد از تفاوت گروه کنترل و آزمایش در میزان اسناد بدبینانه مربوط به تاثیر آموزش بازآموزی اسنادی بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه گروهی بازآموزی اسنادی بر انگیزه پیشرفت و سبک اسنادی کودکان با اختلال یادگیری خاص بوده است. نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است که بازآموزی اسنادی موجب افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شده است. این یافته با نتایج پژوهشهای مختلف (برای مثال گاما و همکاران، ۱۹۹۱؛ آلن و دیتریش، ۱۹۹۱؛ پتری، ۱۹۹۶؛ لیدراید، ۱۹۷۸؛ میر، ۱۹۸۰) همخوانی دارد.

در تبیین بهبود انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌توان نتیجه گرفت که دلایلی که دانش‌آموز برای موفقیتها و شکستهای خود به کار می‌برد در شکل‌گیری شناخت او از خود و به تبع آن در انگیزه پیشرفت او نقش دارد؛ به این صورت که اگر درمورد شکستهای خود از اسنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند ممکن است انگیزه پیشرفت او نیز پایین بیاید؛ اما اگر برای تبیین شکستهای خود از اسنادهای بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده کند، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد.دلیل دیگر این است که دانش‌آموز برای تبیین موفقیتها و شکستهای خود از سبک تبیینی استفاده می کند که به

حفظ حرمت خود او کمک نماید؛ به این صورت که اگر وی شکستهای خود را به عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی و موفقیتهای خود را به عوامل درونی، کلی و پایدار نسبت دهد در جهت حفظ حرمت خود حرکت می‌کند، این امر در هر دو جنس مصداق دارد.

در مورد دومین فرضیه پژوهش " بازآموزی اسنادی منجر به افزایش خوش بینی در دانش‌آموزان با اختلال یاگیری می‌شود"، نتایج بیانگر افزایش معنی دار سبک اسناد خوش بینانه درگروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بود. به عبارت دیگر فرضیه فوق مورد تایید قرار گرفت. نتیجه مذکور با نتایج پژوهش آقاولی جماعت (۱۳۸۰)، واضحی آشتیانی (۱۳۸۲) هماهنگی دارد. نتیجه این پژوهش با یافته‌ی آقاولی جماعت (۱۳۸۰) همخوانی دارد. وی در پژوهش خود با این نتیجه رسید که با استفاده از روش بازآموزی اسنادی و اصلاح باورها و اسنادهای نادرست دانش‌آموزان ناموفق، می-توان در آنها این توانایی را ایجاد کرد که موفقیت‌ها و وقایع خوشایند را به عوامل درونی مانند توانایی نسبت دهند. این امر (تغییر سبک اسناد) با افزایش احساس کنترلی که ایجاد می‌کند سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ناموفق می‌شود. یافته پژوهش مذکور با نتیجه پژوهش واضحی آشتیانی (۱۳۸۲) مبنی بر اثر بخشی بازآموزی اسنادی بر تغییر سبک اسنادی هماهنگی دارد. وی در پژوهش خود با این نتیجه رسید که بازآموزی اسنادی از طریق آموزش درونی-پایدار و کلی بودن موفقیتها و بیرونی- ناپایدار و اختصاصی بودن شکستها، علاوه بر بهبود سبک اسنادی سبب بهبود عملکرد در درس ریاضی نیز می‌گردد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت آموزش برنامه بازآموزی اسنادی با تاکید بر توضیحات علی دانش‌آموزان از وقایع خوب و بد موفق شده است به دانش‌آموزان در زمینه موضوع‌هایی از جمله: درک مفهوم سبک اسناد، چگونگی درک علل رویدادها در موقعیتهای مختلف، تأثیر اسنادها بر انتظارهای آتی، آثار مخرب اسناد دائمی و درونی در زمینه شکست، آموزش مناسب ارائه دهد ارائه دهد و با افزایش آگاهی این دانش‌آموزان از تأثیر سبک‌های اسناد بر سلامت و ایجاد مهارت در این افراد برای شناسایی اسنادهای سالم و ناسالم، به دانش-آموزان با اختلال یادگیری برای استفاده از اسنادهای سالم در مواجهه با رویدادها کمک نموده و در نتیجه باعث افزایش خوش بینی در این گروه از دانش‌آموزان شود. بازآموزی اسنادی به افراد می آموزد تا در هنگام شکست به جای استفاده از اسناد فقدان توانایی که منجر به احساس درماندگی آموخته شده و شرم می‌شود، از تبیین‌های قابل کنترل و تغییر پذیر مثل فقدان تلاش و روش مطالعه نامناسب استفاده کند. (پری و همکاران، ۲۰۰۵؛ هال وهمکاران، ۲۰۰۷؛ تلند و بیل، ۲۰۰۸) در بررسی فرضیه سوم پژوهش " بازآموزی اسنادی موجب کاهش اسناد بدبینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری می‌شود"، نتایج حاکی از آن است که بازآموزی موجب کاهش معنی‌دار سبک اسناد بدبینانه در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری می‌شود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش استاندیج- باداک و موکان- آیدین (۲۰۰۵) و کومر (۲۰۰۴) همخوانی دارد. نتایج پژوهش استاندیج- باداک و موکان- آیدین (۲۰۰۵) نشان داد که خوش بینی را می‌توان به عنوان علل پیش-بینی‌کننده برای سلامت جسم در نظر گرفت و افرادی که سبک تبیین خوش بینانه دارند کمتر دچار بدبینی می‌گردند. کومر (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای از تعدادی از بیماران خواست که قبل و بعد از درمان شناختی پرسشنامه سبک اسنادی را پر نمایند. فرض وی بر این بود که بیماران قبل از درمان مشکلاتشان را درونی، کلی و پایدار می‌پندارند. وی پس از درمان از بیماران خواست پرسشنامه سبک اسنادی را پر نمایند. نتیجه

نشان داد که پس از درمان، بیماران مشکلات خود را بیرونی، اختصاصی و ناپایدار ارزیابی می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که این افراد به علت داشتن خود ادراکی منفی، مشکلات روان شناختی خاصی را تجربه می‌کنند، آنها تمایل دارند شکستهای خود را به ناکارآمدی نسبت دهند، شکستهایی که بغضاً ناشی از دارا بودن یک بیماری نورولوژیک است و این حس درماندگی و ناکارآمدی را به سایر تجارب خود نیز منتقل می‌کنند و عملاً بسیاری از فرصتهای عملکردی مؤثر را از خود می‌گیرند و به جای حل صحیح مسأله به انزوا و درماندگی روی می‌آورند. به نظر می‌رسد تاکید برنامه بازآموزی اسنادی بر تغییر سبک اسناد بدبینانه به خوش‌بینانه موجب شده است افراد رویدادهای ناگوار را به عوامل ناپایدار، اختصاصی و بیرونی نسبت دهند. به نظر می‌رسد در پژوهش حاضر، برنامه بازآموزی اسنادی با تأکید بر توضیحات علی دانش‌آموزان از فعالیتهای خوب و بد، موفق شده است به دانش‌آموزان در زمینه موضوع‌هایی از جمله درک مفهوم سبک اسناد، چگونگی درک علل فعالیتها در موقعیت‌های مختلف، تأثیر اسنادها بر انتظارهای آتی، آثار مخرب اسناد پایدار و درونی در زمینه شکست، آموزش مناسب ارائه دهد و از این طریق بر آگاهی آنها از تأثیر سبک‌های اسنادی بر سلامت بیفزاید. از سوی دیگر، این احتمال وجود دارد که شرکت در برنامه بازآموزی اسنادی توانسته باشد به دانش‌آموزان کمک کند در شناسایی اسنادهای سازش یافته و سازش نایافته، مهارت لازم را به دست آوند و به هنگام مواجهه با رویدادها، توانمندی لازم را برای استفاده از اسنادهای سازش یافته و جایگزینی آن با اسنادهای سازش نایافته کسب کنند. این امکان وجود دارد که کودکان با اختلال یادگیری خاص از طریق شرکت در جلسات برنامه بازآموزی اسنادی توانسته باشند ادراک خود را از موقعیت مهار کنند و از این طریق با محیط پیرامون خود بهتر سازش یابند و از خلال شرکت در این جلسات دانش‌آموزان آموخته باشند که موفقیتهای خود را به عوامل درونی و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند. بنابراین به نظر می‌رسد با گنجاندن برنامه بازآموزی اسنادی در مداخله‌های آموزشی و درمانی به هنگام در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، بتوان به آنها کمک کرد از شکل‌گیری اسنادهای منفی نسبت به خود، تواناییهای خود و احساس عدم مهار امور، که بهداشت روانی را به مخاطره می‌اندازد، جلوگیری کند. به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برنامه گروهی بازآموزی اسنادی موجب افزایش انگیزه پیشرفت درکودکان با اختلال یادگیری خاص و همچنین افزایش سبک اسناد خوش بینانه و کاهش سبک اسناد بدبینانه در این کودکان شود. از محدودیتهای پژوهش می‌توان به استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، عدم اجرای آزمون پیگیری به همزمانی با دوره امتحانات دانش‌آموزان و عدم استفاده از سایر روشهای ارزیابی اشاره کرد. در این راستا پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی از سایر روشهای ارزیابی از جمله مصاحبه استفاده شود. از آزمون پیگیری نیز برای دستیابی به نتایج بهتر استفاده شود. و همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش بر روی سایر گروههای کودکان استثنایی نیز انجام شود.

References

Allen, G. & Dietrich, A.,1991.Student difference in attribution and motivation. *Paper presented at the Annual meeting of the Western Psychological Research Association,* Chicago, April.

Ashkani, F & Heydar, H.,2014.Effects of emotional adjustment on psychological welfare and

attributional styles of students with learning disabilities in primary school. *Journal of*

Learning Disabilities, 4(1), 6-22. (Persian).

Biabangard, A., 2005. *Educational Psychology*. Fifth Edition. Tehran: Viraiesh Publication.

Blankenstein, A. H., Vander Horst, H. E., Schilte, A. F., De Vries, D., Zaat,J. O., Andre Knottnerus, J., Van Eijk, J. T. and De Haan, M., 2002. Development and

feasibility of a modified reattribution model for somatising patients, applied by their own general practitioners. *Patient Educ Couns*, 47(3), 229-35.

Busato, S. S., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C., 2000. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1067.

Comer, R, J .,2004. *Abnormal Psychology*. 5th Edition. Worth Publishers, New York.

Coville, P. F., 1991. The effects of a teacher attribution training program on the locus- of- control, achievement, persistence, and helpless behaviors of students in a remedial reading classroom. *EdD Dissertation*, Boston College.

Gama, E., Jesuse, P., & Meyrelles, D .,1991. School achievement and causal attribution pattern among lowincome students. *Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association*. San Francisco, August.

Ganji, M. 2013, *Abnormal psychology based on DSM-5*. Tehran: savalan publication.(Persian).

Halvari, H., 1996. Relationship between motive to achieve success and motive to avoid failure physical performance and sport performance in Wrestling. *Scandinavians Journal of Sports Science*, 5, 64-72.

Larisch, A., Schweickhardt, A., Wirsching, M. and Fritzsche, K.,2004. Interventions for somatizing patients by the general practitioner. *Journal of Psychosomatic Research*, 57 (6), 507-514.

Layden, M. A.,1982. The effect of attributional style change on self-esteem and depression. *American psychology association*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse.

Mahdavifar, Z.,1995. The Effect and compare the attribution style of fretted and normal subjects in school female students in Tehran. [Thesis*]. Allameh Tabatabaei University*. (Persian)

Mahdizadeh, Z., Abolghasemi, A, & narimani, M., 2014.The role of cognitive process

and attribution styles in predict of quality of life in the students with body dysmorphic.

Journal of school psychology, 3(4), 111-127.(Persian).

Petri, H. L., 1996. *Motivation: Theory, research and application* (Fourth Edition). London: Bookseller Publishing Company.

Rosendal, M., Fink, P., Bro, F., & Olesen, F., 2005. ***Somatization, heartsink patients, or functional somatic symptoms?*** **Scandinavian Journal of Primary Health Care**, ***23****, 3-10.*

Seif, A., 2011. *Modern educational psychology*. Tehran: Doran.

Seife Naraghi M, Naderi, E. [*Psychology and Education of Exceptional Children* (Persian)]. Tehran: Arasbaran Publishing Co; 2008

Seligman, M. E. P., Kaslow, N. J., Alloy, L. B,. Peterson, C., Tanenbaum, R. L., & Abramson, L.Y. 1984, Attributional Style and Depressive Symptoms among Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(2), 235-238.

Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., and Gillham, J.,1995.*The Optimistic Child*, New York: Houghton Mifflin.

Sepahvand, T., Guilani, B. and Zamani, R., 2007.Relationship between Attributional Styles with Stressful Life Erents and General Health. *Psychological Research*, 9, 33-46. (In Persian)

Steinmay, R. & Spinath , B., 2009. The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.

Struthers, C. W., 1995. Styles of attributions and coping and therapeutic inoculation against motivational deficits. *Ph. D. Dissertation, the University of Manitoba*, Canada.

Tavakoli, A., 1994.The relationship between achievement motivation and causal attribution of academic achievement of high school students in Hamadan. [Thesis]. *Allameh Tabatabaei University*. (Persian)

Vazehi Ashtiani, A., 2003.The Effect of Attribution Retraining on Attribution Style, Self-esteem, and Perseverance in Mathematics Performance of Students. [Thesis].*Iran University of Medical Scienceh*.(Persian)

Vázquez C, Jiménez F, Saura F, Avia MD.,2001.The importance of "importance": A longitudinal confirmation of the attributional-stress model of depression measuring the importance of the attributions and the impact of the stressor. *Personal Individual Diff*; 31(2):205-14.

Wilson, G. S., Roglin, S. S., & Pritchard, M. E., 2002.Optimism, pessimism, and precompetition anxiety in college athletes. *Personality and Individual Differences*, 32, 893-902.