تأثیر بازآموزی اسنادی بر ترس از شکست و اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان دختر دارای اضطراب امتحان

سید موسی طباطبایی[1*]، سکینه عرب [2]، فاطمه بیان فر[3]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۰۲ پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۱۰/۰۵

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی بازآموزی اسنادی بر اهمال‌کاری تحصیلی و ترس از شکست در دانش آموزان دختر دارای اضطراب امتحان شهرستان سمنان بود. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و بر اساس ماهیت و روش از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون-پس آزمون بهمراه گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم آموزش نظری دبیرستان های شهر سمنان تشکیل دادند. از این جامعه، تعدا پنجاه نفر که بیشترین نمره را در پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن کسب کرده بودند، انتخاب و به شیوه تصادفی در یکی از دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابزار گردآوری داده ها مشتمل بر دو پرسشنامه استاندارد ترس از شکست در عملکرد کانروی و اهمالکاری تحصیلی سواری بود. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) نشان داد که میانگین گروه آزمایش در مولفه‌های ترس از شکست و نمره کل ترس از شکست و نمره کل اهمال‌کاری به گونه‌ای معنادار (P>۰/۰۵) از گروه کنترل پایین‌تر بود اما در مولفه‌های اهمال‌کاری تفاوت بین دو گروه معنادار نبود. نتایج نشان دارد بازآموزی اسنادی به کاهش ترس از شکست و اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شود. این مداخله کمک شایان توجهی به سلامت روان دانش‌آموزان می‌کند و از هدر رفت هزینه های اجتماعی و اقتصادی جامعه جلوگیری می‌کند.

کلیدواژه‌ها: بازآموزی اسنادی، ترس از شکست، اهمالکاری تحصیلی، اضطراب امتحان، دانش‌آموزان دختر

۱. استادیار گروه علوم شناختی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. (نویسنده مسئول) s.mosatabatabaee@semnan.ac.ir
۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، آموزگار آموزش و پرورش، شهرستان سرخه، سرخه، ایران
۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

مقدمه

شکست تحصیلی در صورت تکرار منجر به کاهش انگیزه و ارزیابی نادرست از خود، نادیده گرفتن توانایی‌ها و افزایش اضطراب دانش‌آموزان می‌شود. (کالو، ۲۰۰۸؛ وینر و کارتون، ۲۰۱۲؛ پلاسن، ۲۰۰۴؛ تارا، ۲۰۱۴؛ کاپان، ۲۰۱۰). ترس از شکست یکی از عوامل عمده‌ی اضطراب رقابتی (حتی در ورزشکاران المپیکی) است (پاسر، ۱۹۸۴)، و با ممانعت از شکوفایی استعدادهای فرد، موفقیت فرد را تحت تأثیر قرار دهد (لاکارا، ۲۰۰۹). در افراد موفق ترس از شکست آن‌ها را برای رسیدن به سطح مطلوبی از عملکرد یاری می‌کند (مایک و ویت، ۲۰۰۸). بعضی افراد در موقعیت‌های جدید و حتی با رسیدن به موفقیت و در هنگام پیشرفت، دچار اضطراب شده و ترس از آنچه در آینده برایشان اتفاق می‌افتد، سدی در مقابل پیشرفت‌هایشان خواهد شد (ساکار و لاوالی، ۲۰۰۷). همچنین در افراد دارای مسؤلیت زیاد، به موازات افزایش نگرانی‌ها ترس از شکست موجب دوری فرد از رسیدن به هدف می‌شود (کنری و متزلر[1]، ۲۰۰۴).

ترس از شکست با ارزیابی فرد از عوامل تهدید کننده توانایی رسیدن به اهداف مهم ارتباط دارد (ساکار و لاوالی، ۲۰۰۷؛ ساکار و لاوالی، ۲۰۱۰) و بیشتر تهدید کننده‌ی فردی است که تمایل دارد پیامدهای بیزاری را با خود همراه کند (کنروی، کی و فیفر، ۲۰۰۷). تجربه شرم و خجالت، کاهش عزت نفس، داشتن آینده نامعلوم، از دست دادن علاقه افراد مهم و ناراحت شدن افراد مهم (سیدریس و کافتسیون[2]، ۲۰۰۸؛ ساکار و جویت[3]، ۲۰۱۰) از ابعاد ترس از شکست هستند.

اسناد عملکرد به نیروهای بیرونی یا کنترل ناپذیر و استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی و انتخاب اهداف نامناسب بعد از اجتناب از شکست، منجر به تحلیل رفتن یادگیری و تلاش‌های ناقص و دوری کردن از تکالیف منجر می‌شود (پلاسن، ۲۰۰۴). لذا در موقعیت‌های چالش برانگیز ارزیابی و رقابت مانند امتحان واکنش‌های ناسازگارانه احساس گناه، شرمندگی و عزت نفس پایین بروز می‌دهند و همه نگرانی آنها حول این مسئله که مبادا موفق نشوند، می‌چرخد و اضطراب بالا میرود (حیدریان و نوروزی، ۱۳۹۳).

عامل بعدی و شایع بین دانش‌آموزان اهمال‌کاری است. اهمال‌کاری از دو بخش Pro به معنی «ببعد»، «پس» و (برای) و Crastinus به معنی«فردا» (کلین،۱۹۷۱ به نقل از استیل، ۲۰۰۷) به معنی تحت الفظی به معنی برای فردا است.

1. Conrey & Metzler
2. Sideridis & Kafetsios
3. Sagar & Jowett

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

گاهی به آن طفره رفتن، مسامحه و به تاخیر انداختن نیز گفته می‌شود. اهمال‌کاری به شکل عقب انداختن یک تکلیف و یا یک تصمیم گیری نمایان می‌شود (سواری، ۲۰۱۱).اهمال‌کاری، یک نمونه از شکست خود تنظیمی با یک نتیجه زیان‌آور (چودهری و فیچل، ۲۰۱۸) و یک پدیده مبهم و مرموز (گراند و فرایز، ۲۰۱۸) و یک رفتار غیر عادی و نامعقول تأخیری دارای پیامد منفی (کیم، فرناندز و ترير، ۲۰۱۷) است. اهمال‌کاری را گرایش رفتاری در به تاخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است (عطادخت، محمدی و بشرپور، ۱۳۹۴)، به تعویق یا به وقت دیگر انداختن تکالیف (استیونسون، ۲۰۱۲) و ارجاع عمل به آینده یا عمل به تأخیر انداختن غیر ضروری تکالیف تا جایی که پریشانی ذهنی تجربه شود، تعریف کرده‌اند. روان‌شناسان اهمال‌کاری را تأخیر داوطلبانه در فعالیت مهمی می‌دانند که نیاز یا قصد انجام آن را داریم علیرغم اینکه یک نتیجه منفی بیشتر از نتیجه مثبت به همراه دارد (گراند و فرایز، ۲۰۱۸).

مطالعات نشان داده‌اند که اهمال‌کاری حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط‌های آموزشی را در بر میگیرد و همچنین ۷۰ درصد دانشجویان و ۲۰ درصد مردم عادی دارای تمایلات اهمال‌کاری و ۳۸ درصد از دانشجویان شدیدا اهمال‌کار هستند. (اوزر و ساکس ۲۰۱۱و همر و فراری ،۲۰۰۲). اهمال‌کاری در طول انقلاب صنعتی رایج شد. (کیم و همکاران، ۲۰۱۷). مشکل رفتاری یاد شده را بسیاری ازبزرگسالان در کارهای منظم روزانه خود تجربه می‌کنند (جانسون و کارتون، ۲۰۰۳). این تعلل ورزی سطحی از اضطراب را برایش بوجود می‌آورد (روربا‌گ، ۲۰۰۶) دانش‌آموزان اهمال‌کار، آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان، اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند (فتحی، فتحی آذر، بدری و میر نسب، ۱۳۹۴). هاول و واتسون (۲۰۰۷) معتقدند تعلل ورزی می‌تواند فرد را بصورت گذرا از هیجان‌ها دور کند و به او احساس بهتری را بدهد (بامیستر، هیردتون و تایس، ۱۹۹۴).

از مصادیق اهمال‌کاری، تعلل‌ورزی دانشجویان و دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی است. در میان دانشجویان دو نوع تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی مشاهده می‌شود. یک نوع آن تأخیر هدفمند، برنامه ریزی شده و متفکرانه است (کیم، فرناندز و ترير، ۲۰۱۷؛ گرانکل، پاترزک و فریس، ۲۰۱۳) که در آن برخی تکالیف مهم را اولویت بندی می‌کنند. نوع دیگر آن تأخیر غیرمنطقی، خودشکنانه و آسیب زاست که این نوع تأخیر به عنوان اهمال‌کاری تحصیلی شناخته شده است (گرانکل و همکاران، ۲۰۱۳).

گرانکل و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود به چهار دسته افراد اهمال‌کار درزمینه‌ی تحصیلی اشاره کرده‌اند: افرادی که اهمال‌کاری نامشهود دارند، افرادی که موفقیت تحت فشار را تجربه میکنند، افرادی که مضطرب و نگران می‌باشند

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

و افرادی که از مطالعه ناراضی هستند. دو نوع نخست، اهمال‌کاری هدفمند بوده و دو نوع دیگر اهمال‌کاری تحصیلی محسوب می‌شوند.

تأخیر در شروع یک تکلیف می‌تواند ناشی از تمایل به انجام آن به صورت کامل و به علت مواجهه با استانداردهای کمال گرایانه باشدکه در نتیجه آن انجام تکلیف را زودهنگام تلقی کرده و از آن اجتناب می‌کند (شافران و مانسل، ۲۰۰۱). این سازه پیشایندهایی نیز دارد که می‌توان به خودکارآمدی، اهداف بیرونی ارزش تکلیف، اضطراب امتحان و کمال‌گرایی اشاره کرد (تارا، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری ممکن است پیامد عواملی همچون باورهای غیر منطقی (استیل،۲۰۰۷)، ترس از شکست (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) و اضطراب (هاول و واتسون،۲۰۰۷) باشد.

تعلل ورزی فقط یک مشکل مدیریت زمانی نیست، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (فی و تانگنی[1]، ۲۰۰۰) و معلول برخی از عوامل است که شناسایی آنها جهت مقابله با آن لازم و ضروری است (کاپان و همکاران، ۲۰۱۰).

طبق پژوهش‌ها، یکی از این عوامل موفقیت و شکست، نحوه اسناد دانش آموزان است. به عبارت دیگر، اسناد نامطلوب می تواند منجر به افت تحصیلی شود (کدیور، ۱۳۸۴). افراد مضطرب احساس می کنند که کنترلی بر امور ندارند و موفقیت‌ها و شکست‌های خود را در دست دیگران می‌دانند و در مورد توانایی‌هایی خود مشکوک هستند (یحیایی، ۱۳۹۳). یکی از روش‌های درمان و اصلاح اسنادهای دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان، بازآموزی اسنادی است. بازآموزی اسنادی در تمام دوره‌ها و زمینه‌های متفاوت تأثیر مثبت دارد (ماتیوچی[2]، ۲۰۱۷؛ بواس، ۲۰۱۳؛ چانگ و سانا، ۲۰۰۱). عامل مهم و تأثیر گذار به تمامی فاکتورهای شخصیتی سبک اسناد دانش‌آموزان و اصلاح این سبک است. نظریه اسنادهای علی[3]، نظریه‌ای شناختی و انگیزشی است که هدف آن بررسی شیوه‌های تبیین رویدادها و حوادث توسط فرد و چگونگی تفسیر علت رفتارهای خود و دیگران است (سوکاریا و اسد، ۲۰۱۵). پژوهشگران، با شناسایی سبک‌های اسنادی مختلف یادگیرندگان موفق و ناموفق به یک الگوی سه بعدی رسیده‌اند. مکان یا منبع

1. Fee & Tangney
2. Matteucci
3. Casual attribution theory

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

کنترل[1]: بعد درونی در برابر بیرونی، پایداری[2]: بعد پایداری در برابر ناپایداری و در نهایت قابلیت کنترل[3]: بعد قابل کنترل در برابرغیر قابل کنترل (واینر، ۱۹۷۹؛ ماتیوچی، ۲۰۱۷).

درک یادگیرندگان از سبک های اسنادی به یادگیرندگان در جهت بهبود عملکرد کمک می‌کند (متالیدو و والاچن[4]، ۲۰۰۷). این فرایند از طریق بازآموزی اسنادی به انجام می‌رسد؛ بازآموزی اسنادی با تغییر اسناد یادگیرندگان در موفقیت ها و شکست ها به آن‌ها آموزش می‌دهد که پیامدهای تحصیلی موفق را به تلاش و شکست را به فقدان تلاش کافی یا راهبرد ناپایدار نسبت دهند تا با اسناد مناسب‌تر، نتیجه بهتری و انگیزه بیشتری را تجربه کنند (سوکاریا و اسد، ۲۰۱۵). بازآموزی اسنادی[5] مداخله شناختی و رفتاری است که هدفش آگاه کردن یادگیرندگان از توانایی واقعی خودشان (سوکاریا و اسد، ۲۰۱۵) و اصلاح اسنادهای علی فرد برای عملکرد ضعیف و ترغیب به استفاده از اسنادهای درونی، کنترل پذیر و تغییر پذیر است (ماتیوچی، ۲۰۱۷). باور به تغییر پذیری، توانایی انتظار موفقیت در آینده و امیدواری را افزایش می‌دهد (سیاروچی و دیوین، ۲۰۰۷).

یافته های شاهرخی و نصری (۱۳۹۳) نشان داد که بین کمال‌گرایی، اهمال‌کاری، اضطراب امتحان و ترس از شکست رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد. تاثیر مثبت و مستقیم مداخله بازآموزی اسنادی بر کاهش اضطراب امتحان در پژوهش عرب ، طباطبایی و بیان فر (۱۳۹۸) به وضوح بیان شده است. اما در مورد تأثیر بازآموزی اسنادی بر ترس از شکست و اهمال‌کاری که با اضطراب امتحان ارتباط دارند (شاهرخی و نصری، ۱۳۹۳)، تا بحال پژوهشی صورت نگرفته است. همچنین، اگرچه برنامه‌های بازآموزی اسنادی در جلسات بالینی مؤثر بوده است، اما پژوهش کمی در جلسات واقعی کلاس درسی انجام شده است (طباطبایی و همکاران،۱۳۹۳)، دلیل آن لزوم فراهم آوردن بازخورد کافی است که برای آن به بیش از یک معلم در کلاس نیاز است (مک روول، ۲۰۰۹ به نقل از طباطبایی و همکاران (۱۳۹۳). لذا، پژوهش حاضر در صدد است مشخص کند آیا بازآموزی اسنادی بر اهمال کاری تحصیلی و ترس از شکست دختران دارای اضطراب امتحان تأثیر دارد؟

1. Locus
2. Stability
3. Control ability
4. Metallidou &Valachon
5.Attribution Retraining

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

روش

پژوهش حاضر به صورت نیمه آزمایشی (پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر سمنان که در سال ۹۷-۱۳۹۶، مشغول تحصیل بوده و دارای اضطراب امتحان بودند، تشکیل دادند. از بین ۱۰ مدرسه دخترانه دوره دوم متوسطه، دو مدرسه همتراز انتخاب شدند و از بین این دو مدرسه تعداد ۲۵۰ دانش آموز به پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن پاسخ دادند. سپس، از هر مدرسه تعداد ۲۵ نفر که بالاترین نمره را در پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن کسب کرده بودند، انتخاب شدند. و به شیوه تصادفی در یکی از دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۵ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود شامل: اشتغال به تحصیل از شروع سال تحصیلی، رضایت برای شرکت در مطالعه، شرکت در جلسات مداخله، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی معمول و عدم دریافت مداخله‌های روانشناسی از شش ماه قبل از شروع تا پایان مطالعه و ملاک‌های خروج شامل: غیبت بیش از دو جلسه در جلسات مداخله و مصرف داروهای روانپزشکی بود. گروه آزمایش تحت مداخله بازآموزی اسنادی قرار گرفتند و گروه کنترل بدون مداخله بودند. هردو گروه در ابتدا و انتهای کار به پرسشنامه های ترس از شکست و اهمالکاری تحصیلی پاسخ دادند. گروه آزمایشی به منظور درمان موثرتر و تعامل کافی درمانگر با آزمودنی‌ها به دوگروه ۱۲ و ۱۳ نفری تقسیم و برای اجرای مداخله آماده شدند. بخاطر اینکه نمونه پژوهش از کلاس‌های متفاوتی انتخاب شده بودند و تسهیل حضور گروه آزمایش برای دریافت مداخله، گروه آزمایش مداخله را در خارج ساعت مدرسه (بعد از ظهر) در اتاق مشاوره مدرسه دریافت میکرد. اعضاء هر گروه با همدیگر به بحث می‌پرداختند.

تعداد ۱۱ جلسه به صورت هفته ای ۲ جلسه به مدت زمان ۱ ساعت به گروه آزمایش ارائه شده و گروه گواه هیچ برنامه‌ای دریافت نکرد.

برنامه گروهی بازآموزی اسنادی

روش بازآموزی : شامل دو فاز: ۱- القا[1]، ۲- تثبیت[2]

القا: یک بخش اطلاعاتی است(بوسیله گفتگو شفاهی یا ارائه فیلم) به این امید که مزایا و کارآمدی بازآموزی را بیان کند.

1. Attributional retraining induction
2. Attributional retraining consolidation

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

(در مورد علت شکست با گفتگو علت را به تلاش کم نسبت دادن). این فاز به وسیله فاز تثبیتی تقویت می‌شود.

فاز تثبیتی شامل چندین فعالیت مانند نوشتن توافقات و.... است (هال، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۶ به نقل از ماتیوچی،۲۰۱۷).

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 دانش آموزان دارای اختلال ریاضی تنظیم شد .وی ضرایب روایی و پایایی این بسته ی آموزشی را به ترتیب۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش کرده است(گلپرور، ۱۳۸۸ ؛ به نقل از نجفی فرد، ۱۳۹۴). البته با توجه به محدوده سنی آزمودنی‌های پژوهش و با توجه به اهداف پژوهش، مناسب سازی (tailoring) مداخله توسط پژوهشگر صورت گرفت و مثال‌ها و محتوای جلسات با سن و نیاز آزمودنی‌هامناسب شده است. محتوای جلسات عبارت است از:

جلسه اول: آشنایی با اعضا و بحث پیرامون اهداف آموزشی و ترغیب برای دستیابی به اسنادهای سازگارانه.

جلسه دوم: آموزش گفتگوی درونی و تاثیر گفته های خود درباره رویدادهای ناخوشایند.

جلسه سوم: شرح مدل ABC ، A : اتفاق ناراحت کننده B : باور C: پیامد.

جلسه چهارم: تغییر دادن سبک اسناد دانش آموزان با ارائه توضیح در مورد سبک اسناد.

جلسه پنجم: ارزیابی درستی باورها.

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

جلسه هفتم: کیک بازی: هدف یافتن دلایل احتمالی متعدد برای یک رویداد بود.

جلسه هشتم: آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه پندارانه.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

جلسه نهم: شرح ABCDEF : A: اتفاق ناراحت کننده[1]، B: به باورها ، C به پیامدها[2]، D مجادله[3]، E به انرژی دهندگی[4] و F به احساسات[5] اشاره دارد.

جلسه دهم: اجتناب از فاجعه پنداری.

جلسه یازدهم: بازی ذهنی. ارائه افکار بدبینانه توسط پژوهشگر و جایگزینی افکار خوشبینانه توسط آزمودنی ها.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها:

پرسشنامه ارزیابی ترس از شکست در عملکرد –**PFIA**

این پرسشنامه توسط کانروی (۲۰۰۱) ساخته شد. این مقیاس دارای 5 زیر مقیاس و 14 ماده می‌باشد. ترس از تجربه شرم و خجالت، ترس ازکاهش عزت نفس خود، ترس از داشتن آینده نامعلوم، ترس از دست دادن تاثیر اجتماعی (علاقه دیگران) و ترس از ناراحت شدن افراد مهم. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت انجام شده است. پایایی زیر مقیاس‌های این ابزار نیز بالای ۰/۷ اعلام شد. حسینی (۱۳۸۷) برای اعتبار یابی این ابزار روایی صوری و محتوایی آنرا توسط چند تن از اساتید و متخصصین حوزه روانشناسی سنجیده و در نهایت ۴۱ گویه به تایید رسید. پایایی زیر مقیاس‌های این ابزار نیز بالای ۰/۷ اعلام شد. همچنین کانروی و همکاران (۲۰۰۱) زیر مقیاس‌های این ابزار را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ترس از تجربه شرم و خجالت (FSE) ۰/۷۹، ترس از کاهش عزت نفس خود (FDOSE) ۰/۷۲، ترس از داشتن آینده نامعلوم (FHUF) ۰/۸۱، ترس از دست دادن تأثیر اجتماعی (FLSI) ۰/۷۶ و ترس از ناراحت شدن افراد مهم (FUIO) ۰/۷۲ بدست آوردند.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی

این مقیاس توسط سواری (۱۳۹۲) بدلیل نبود پرسشنامه داخلی طراحی و اعتبار سنجی شد. این پرسش نامه دارای ۳ زیر مقیاس (اهمال‌کاری عمدی، ناشی از خستگی جسمی، ناشی از بی برنامگی) و ۱۲ ماده می باشد. پایایی: ۰/۷۶۰ =KMO و اندازه گیری کرویت بارتلت ۱۶۲/۶۷۲ =X2 (P<۰/۰۰۰۱). آلفای کرونباخ کل ۰/۸۵ گزارش شده است.

1. Adversity
2. Consequence
3. Dispute
4. Energization
5. Feeling

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

آلفای کرونباخ عامل اول (عمدی) ۰/۷۷، عامل دوم (ناشی از خستگی جسمی) ۰/۶ و عامل سوم (ناشی از بی برنامگی) ۰/۷۰ می باشد. سواری (۱۳۹۲). به منظور تحلیل داده ها از نرم افزار کامپیوتری spss نسخه ۱۶ استفاده شد. نتایج آزمون های شاخص کفایت نمونه گیری KMO= ۰/۷۶۰ و اندازه گیری کرویت بارتلت X2= ۱۶۲/۶۷۲ (P<۰/۰۰۰۱) بیانگر این هستند که داده ها برای تجزیه و تحلیل عاملی مناسب می باشند. برای تحلیل عاملی مقیاس اهمال کاری تحصیلی در آغاز از روش تحلیل مولفه های اصلی استفاده شد. پس از ان برای تشخیص عوامل بنیادی که زیر بنای مقیاس را تشکیل می دهند از روش چرخش متعامد (واریماکس) استفاده شد. تحلیل عاملی اکتشافی نشان می دهد که ارزش ویژه عامل های اول تا سوم از یک بالاتر می باشند که جمعا ۶۱/۱۱ واریانس ماده های مقیاس را تبیین می کنند در تحلیل عوامل این پرسشنامه از بارهای عاملی ۰/۴۹ به بالا استفاده شد. آلفای کرونباخ کل ۰/۸۵ گزارش شده است. آلفای کرونباخ عامل اول (عمدی) ۰/۷۷، عامل دوم (ناشی از خستگی جسمی) ۰/۶ و عامل سوم (ناشی از بی برنامگی) ۰/۷۰ می باشد.

به منظور تعیین روایی آزمون اهمال کاری تحصیلی ، از پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) استفاده شد و از طریق همبسته کردن این دو آزمون مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ به دست آمد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۳ معنی دار است . با استناد به این یافته می توان نتیجه گرفت که آزمون اهمال کاری تحصیلی ساخته شده از روایی نسبتا بالایی برخوردار است. سواری (۱۳۹۲).

یافته‌ها

ابتدا مفروضه‌های آمار پارامتریک بررسی شد. آزمون کولموگروف-اسمیروف و شاخص‌های کشیدگی و کجی (که از محدوده ۱+ تا ۱- فراتر نرفت) نشان داد توزیع نمرات دو گروه در تمامی متغیرهای پژوهش بهنجار است (P>0/01). آزمون لوین نشان داد واریانس نمرات در مولفه‌ها و نمرات کل متغیرهای پژوهش برابر است (P>۰/۰۱). بنابراین منعی برای استفاده از آزمون تحلیل کواریانس برای آزمون فرضیه‌های پژوهش وجود ندارد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش دو گروه آزمایشی و کنترل.

	گروه آزمایش				گروه کنترل			
	پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
ترس از تجربه شرم و خجالت	۲۹/۳۲	۶/۹۴	۲۵/۰۱	۵/۷۸	۳۰/۰۸	۵/۹۲	۲۸/۲۲	۶/۷۱

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

ترس از کاهش عزت نفس خود	۳۳/۱۶	۱۱/۱۸	۳۱/۳۲	۸/۱۰	۳۶/۲۸	۹/۰۵	۳۵/۰۳	۸/۹۶
ترس از داشتن آینده نامعلوم	۱۹/۴۸	۵/۴۹	۱۸/۳۵	۵/۰۳	۲۰/۶۸	۴/۴۸	۱۹/۴۸	۴/۴۸
ترس از دست دادن تاثیر اجتماعی	۸۷/۱۶	۱۲/۲۸	۱۶/۷۶	۴/۵۶	۸۱/۲۷	۱۳/۵۹	۱۹/۵۵	۵/۵۲
ترس از ناراحت شدن افراد مهم	۱۸/۰۸	۴/۳۳	۱۶/۸۱	۳/۵۴	۱۷/۲۴	۲/۹۳	۱۶/۱۴	۳/۰۵
ترس از شکست کل	۱۱۷/۸۸	۲۹/۶۶	۱۰۶/۳۵	۱۹/۷۳	۱۲۳/۴۸	۲۲/۷۸	۱۱۸/۰۸۵	۲۴/۶۳
عمدی	۷/۷۲	۶/۶۹	۶/۵۲	۴/۵۹	۷/۲۴	۴/۸۹	۶/۷۲	۴/۶۲
خستگی جسمی و روانی	۸/۰۴	۶/۰۷	۷/۰۴	۵/۶۸	۸/۴۴	۵/۴۲	۸/۰۴	۵/۳۸
بی برنامگی	۶/۰۴	۴/۸۵	۵/۲۸	۴/۳۵	۵/۹۶	۴/۴۳	۶/۱۲	۴/۴۸
نمره کل اهمال‌کاری	۲۱/۸۰	۱۵/۹۰	۱۷/۳۸	۱۱/۱۴	۲۱/۶۴	۱۲/۳۲	۲۰/۹۴	۱۱/۹۹

درجدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون آمده است برای این که مشخص شود آیا این تفاوت‌ها معنادار است یا خیر، از روش تحلیل کواریانس استفاده شد.

اثر بازآموزی اسنادی بر ترس از شکست

برای مقایسه دو گروه در نمره کل ترس از شکست از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده است و نمرات پیش آزمون ترس از شکست به عنوان متغیر کمکی وارد تحلیل شد.

جدول ۲. تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات دو گروه در متغیر ترس از شکست.

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.	اندازه اثر
پیش آزمون	۱۶۳۷۳/۲۵	۱	۱۶۳۷۳/۲۵	۱۰۲/۲۰	۰/۰۰۰	۰/۶۸
گروه	۱۶۹۹/۹۴	۱	۱۶۹۹/۹۴	۱۰/۶۱	۰/۰۰۲	۰/۱۸
خطا	۷۵۲۹/۷۰	۴۷	۱۶۰/۲۰			

براساس جدول ۲، بین دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر میانگین نمره پس آزمون ترس از شکست تفاوت معنادار وجود دارد. براساس جدول سه، میانگین ترس از شکست در گروه آزمایشی (۱۰۴/۴۰) از میانگین گروه کنترل (۱۲۰/۰۴) پایین تر است. اندازه اثر مداخله بازآموزی اسنادی بر ترس از شکست برابر ۰/۱۸۴ است که در حد پایین است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

اثر بازآموزی اسنادی بر مولفه‌های ترس از شکست

برای مقایسه میانگین دو گروه آزمایشی و گواه در ابعاد ترس از شکست از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شده است و نمره کل پیش آزمون ترس از شکست به عنوان متغیر کمکی وارد تحلیل شد.

آماره ام باکس (۱۰/۱۸۸) با ($F_{(df1: 15, df2: 9276.623)}$: .603, Sig.: .875) معنادار نبود و لذا شرط برابری ماتریس کواریانس-های دو گروه برقرار است.

آماره هتلینگ ترس ۰/۳۲ بود که با (F $_{(df: ۵ و ۴۳)}$: ۲/۸۰ Sig.: ۰/۰۲, ETA: ۰/۲۴) نشان می‌دهد اثر بازآموزی اسنادی بر ترکیب خطی مولفه‌های ترس از شکست معنادار است و اندازه اثر مداخله آزمایشی بازآموزی بر ترکیب خطی مولفه‌های ترس از شکست برابر با ۰/۲۴ است که پایین است.

جدول ۳. تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه دو گروه در مولفه‌های ترس از شکست.

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.	اندازه اثر
متغیر کمکی (پیش آزمون ترس از شکست کل)	ترس از تجربه شرم و خجالت	۱۰۴۱/۹۱	۱	۱۰۴۱/۹۱	۵۸/۰۶	۰/۰۰	۰/۵۵
	ترس از کاهش عزت نفس خود	۲۰۱۶/۲۸	۱	۲۰۱۶/۲۸	۶۳/۶۶	۰/۰۰	۰/۵۷
	ترس از داشتن آینده نامعلوم	۶۸۲/۸۱	۱	۶۸۲/۸۱	۶۴/۳۴	۰/۰۰	۰/۵۷
	ترس از دست دادن تاثیر اجتماعی	۵۷۷/۶۴	۱	۵۷۷/۶۴	۴۱/۵۰	۰/۰۰	۰/۴۶
	ترس از ناراحت شدن افراد مهم	۱۳۲/۷۲	۱	۱۳۲/۷۲	۱۵/۸۶	۰/۰۰	۰/۲۵
گروه	ترس از تجربه شرم و خجالت	۱۲۷/۵۹	۱	۱۲۷/۵۹	۷/۱۱	۰/۰۱	۰/۱۳
	ترس از کاهش عزت نفس خود	۱۶۹/۸۶	۱	۱۶۹/۸۶	۵/۳۶	۰/۰۲	۰/۱۰
	ترس از داشتن آینده نامعلوم	۱۵/۵۳	۱	۱۵/۵۳	۱/۴۶	۰/۲۳	۰/۰۳
	ترس از دست دادن تاثیر اجتماعی	۹۵/۸۶	۱	۹۵/۸۶	۶/۸۸	۰/۰۱	۰/۱۲
	ترس از ناراحت شدن افراد مهم	۵/۵۸	۱	۵/۵۸	۰/۶۶	۰/۴۱	۰/۰۱
خطا	ترس از تجربه شرم و خجالت	۸۴۳/۳۶	۴۷	۱۷/۹۴			
	ترس از کاهش عزت نفس خود	۱۴۸۸/۵۱	۴۷	۳۱/۶۷			
	ترس از داشتن آینده نامعلوم	۴۹۸/۷۹	۴۷	۱۰/۶۱			
	ترس از دست دادن تاثیر اجتماعی	۶۵۴/۱۹	۴۷	۱۳/۹۱			
	ترس از ناراحت شدن افراد مهم	۳۹۲/۴۷	۴۷	۸/۳۵			

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

براســـاس جدول ۳ ، بین گروه آزمایش و کنترل در مولفه‌های ترس از کاهش عزت نفس، ترس از دســـت دادن تاثیر اجتماعی، ترس از تجربه شــرم و خجالت در پس آزمون تفاوت معنا داری مشــاهده شــده اســت. میانگین نمرات پس آزمون مولفه‌های ترس از تجربه شرم و خجالت، ترس از د ست دادن تاثیر اجتماعی(علاقه دیگران) و ترس از کاهش عزت نفس خود در گروه آزمایش به گونه‌ای معنادار پایین‌تر از میانگین این ســه مولفه در گروه کنترل اســت. در دو مولفه دیگر تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد.

اثر بازآموزی اسنادی بر اهمالکاری تحصیلی

جدول ۴. تحلیل کواریانس برای مقایسه نمرات دو گروه در متغیر اهمالکاری.

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig.	اندازه اثر
متغیر کمکی (پیش آزمون)	۴۷۳۸/۰۵۰	۱	۴۷۳۸/۰۵۰	۱۳۱/۲۴۴	۰/۰۰۱	۰/۷۳۸
گروه	۱۵۷/۶۸۱	۱	۱۵۷/۶۸۱	۴/۳۶۸	۰/۰۴۲	۰/۰۸۵
خطا	۱۶۹۶/۷۵۰	۴۷	۳۶/۱۰۱			

براساس جدول ۴، بین دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر میانگین نمره اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین اهمالکاری تحصیلی در گروه آزمایشی (۱۷/۴۴) از گروه کنترل در مرحله پس آزمون (۲۰/۸۸) پایین تر است. اندازه اثر مداخله بازآموزی اسنادی بر اهمالکاری تحصیلی برابر ۰/۷۳ است که در حد بالا است.

اثر بازآموزی اسنادی بر مولفه‌های اهمال‌کاری

برای مقایسه میانگین دو گروه آزمایشی و گواه در ابعاد اهمال‌کاری از تحلیل کواریانس چند متغیره با وارد کردن نمره کل پیش آزمون اهمال‌کاری به عنوان متغیر کمکی استفاده شده است:

آماره ام باکس (۴/۲۶۱) (Sig.: ۰/۶۸۱، F:(df: ۶ و ۱۶۶۹۳/۱۳۲): ۰/۶۶۲) معنادار نبود و لذا شرط برابری ماتریس کواریانس‌های دو گروه برقرار است. آماره هتلینگ ترس ۰/۰۵ بود که با (F: (df: ۳ و ۴۵): ۰/۸۶ Sig.: ۰/۴۶, ETA: ۰/۰۵) نشان می‌دهد اثر بازآموزی اسنادی بر ترکیب خطی مولفه‌های اهمالکاری تحصیلی معنادار نیست و لذا، از ادامه تحلیل خودداری شد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر تاییدی است بر اثر بازآموزی اسنادی در کاهش ترس از شکست. براساس نتایج بدست آمده، میانگین ترس از شکست گروه آزمایشی در مرحله پس آزمون از میانگین ترس از شکست گروه کنترل در مرحله پس آزمون به گونه‌ای معنا دار پایین‌تر می‌باشد. از پنج خرده مولفه این متغیر نیز میانگین سه مولفه، بطور معناداری در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش یافت. البته، دو خرده مولفه ترس از داشتن آینده نامعلوم و ترس از ناراحت شدن افراد مهم تفاوت معناداری مشاهده نشد.

ترس از شکست باعث بالا رفتن اضطراب می‌شود. تئوری انگیزش پیشرفت نیز رابطه تنگاتنگ بین عامل ترس از شکست و اضطراب امتحان را تأیید می‌کند (هویت و همکاران،۲۰۰۳). بازآموزی اسنادی با کاهش اضطراب امتحان بر کاهش ترس از شکست نیز تأثیری مثبت دارد (شاهرخی و نصری، ۱۳۹۳؛ خسروی، استوار و اعظمی، ۱۳۹۱). پژوهش پلاسن (۲۰۰۴) نشان داد که وقتی دانش‌آموزان به جای پیگیری موفقیت به دنبال دوری وترس از شکست هستند، اسناد های بیرونی برمی‌گزینند. این پژوهش نقش بازآموزی اسنادی را در کاهش ترس از شکست پر رنگ‌تر می‌کند. علیرغم این که تا کنون تأثیر بازآموزی اسنادی بر مولفه های ترس از شکست بررسی نشده، اما پژوهشگران رابطه بین کمال‌گرایی، اضطراب امتحان ، افکار ناتوان کننده و ارزیابی فرد از عوامل تهدید کننده‌ی رسیدن به اهداف مهم را با ترس از شکست تایید می‌کنند (کی و فیفر، ۲۰۰۷؛ پاسر، ۱۹۸۴؛ و بلانکستین، ۲۰۰۴). احتمال دارد معنادار نشدن دو خرده مولفه ترس از داشتن آینده نامعلوم و ترس از ناراحت شدن افراد مهم به دلیل شرایط سنی، عدم آگاهی به شیوه های سنجش و نمره دهی و شناخت ناکافی در مورد برخورد والدین در زمان برگزاری دوره های بازآموزی که مقارن با تحویل کارنامه های نوبت اول دانش‌آموزان بود، باشد.

همچنین، پژوهش حاضر نشان داد که میانگین اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری کاهش یافت. حجم اثر مداخله بازآموزی بر اهمالکاری تحصیلی برابر ۰/۷۳ است که در حد بالا است. البته در میانگین سه مولفه اهمال‌کاری تحصیلی بین گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معناداری مشاهده نشد.

فرد اهمال‌کار بخاطر استانداردهای کمال گرایانه، انجام تکلیف را زود هنگام تلقی کرده و از آن اجتناب میکند (شافران و مانسل، ۲۰۰۱). طبق تحقیقات اضطراب امتحان، کمال‌گرایی (تارا، ۲۰۱۴) و ترس از شکست (خسروی، استوار و اعظمی، ۱۳۹۱) پیشایندهای اهمال‌کاری می‌باشند. نتایج پژوهش عطا دخت، محمدی و بشرپور (۱۳۹۴) بیان کرد

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

افراد اهمال‌کار از اضطراب عمومی بالایی برخوردارند. کاپان (۲۰۱۰) معتقد است دانشجویانی که صفت شخصیتی کمال‌گرایی دارند، اهمالکاری بیشتری را در امور تحصیلی نشان می‌دهند. با توجه به این مطالب هر روشی که به کاهش اضطراب، کمال‌گرایی و یا ترس از شکست منجر شود، اهمال‌کاری را نیز کاهش می‌دهند. بازآموزی اسنادی با اصلاح اسنادهای آزمودنی‌ها سبب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نیز می‌شود. برخی از مؤلفه های اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی متفاوت است. با بالا رفتن پایه تحصیلی میزان اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی افزایش می‌یابد (عطا دخت، محمدی و بشرپور، ۱۳۹۴). با توجه به گرایش دانش‌آموزان برای درگیر شدن در تکالیف جذابتر و جالبتر و بر اساس اصل بازتاب توجه مبنی بر جذابیت بیشتر تکالیف جدید، عادی شدن مدرسه، محیط و تکالیف مشابه در مجموع از میزان جذابیت موضوع کاسته شده و باعث افزایش سطوح اهمال‌کاری می‌شود (روزاریو و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین، کاهش اهمال‌کاری آزمودنی‌های پژوهش حاضر که در دوره دبیرستان هستند، نشانه مؤثر بودن بازآموزی اسنادی است. هرچند در خرده مؤلفه ها تفاوت معنا داری وجود ندارد ولی در اهمال کاری کلی تفاوت معنا دار با حجم اثر بالا گزارش شد. مولفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در پژوهش حاضر عبارت بودند از: اهمال‌کاری عمدی، ناشی از خستگی جسمی، ناشی از بی برنامگی. دلایل متعددی را می‌توان برای معنادار نبودن اثر بازآموزی اسنادی بر سه مولفه اهمال‌کاری تحصیلی از جمله پائین‌تر بودن روایی این سه مولفه در مقایسه با روایی کل پرسشنامه برشمرد. همچنین، مداخله بازآموزی اسنادی به تغییر باورهای مربوط به تأثیر شانس، دشواری تکلیف، دیگران و توانایی بر نتایج عملکرد و هدایت این باورها به تلاش می‌پردازد (سوکاریا و اسد، ۲۰۱۵)، بنابراین خستگی جسمی و اهمال‌کاری تحصیلی عمدی کمتر در اهداف این مداخله است. بهمین خاطر بررسی این موضوع با پروتکل های دیگر بازآموزی اسنادی ضروری به نظر می‌رسد. با اینحال، اندازه اثر مداخله بازآموزی اسنادی بر نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۷۳ است که در حد زیاد است و می‌توان با اتکا به اندازه اثر زیاد این مداخله بر اهمال‌کاری تحصیلی از این مداخله برای درمان اهمالکاری تحصیلی بهره برد.

پژوهش حاضر بدلیل اجرا شدن در محیط مدرسه، شرکت در کلاس های درسی و دریافت همزمان مداخله، از اعتبار بوم شناختی بسیار بالایی برخوردار است. بعلاوه همزمان بودن این مداخله با زمان امتحانات میان ترم و دریافت کارنامه میزان بیشتری اضطراب امتحان و به تبع آن میزان بیشتر اهمال‌کاری و ترس از شکست را تجربه می کردند. و کاهش فاکتورهای بیان شده می تواند از نقاط قوت و تاثیر گذاری این مداخله می باشد. که تعمیم پذیری نتایج را افزایش می دهد. پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز می باشد. حجم اثر پایین بعضی از مولفه‌ها و معنادار نبودن اثر مداخله

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

بازآموزی اسنادی بر مولفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، نیاز به تکرار پژوهش را در گروه‌های مختلف دانش آموزی و دانشجویی ضروری می‌سازد. در بررسی فاکتورهای این پژوهش در نظر گرفتن متغییر های شناختی به تنهایی کفایت نکرده و باید متغییر های عاطفی، شخصیتی، سبک های فرزندپروی پروش یافته در آن و ... نیز در نظر گرفته شود.. با توجه به نتایج حاصله پیشنهاد می شود دانش‌آموزان از نظر سبک های اسنادی مورد بررسی بیشتر قرار گرفته شوند و در برنامه های بازآموز اسنادی شرکت نمایند.

منابع و مآخذ

Arab, S., Tabatabaee, S.M., Bayanfar, F. The Effectiveness of Attribution Retraining Intervention on Test Anxiety Level and Obsessional Perfectionism of Female High - school Student with Test Anxiety. Journal of Clinical Psychology, 2019, 11(2): 41-51. [Persian].

Atadokht, A., Mohammadi, I., Basharpoor, S. A study of academic procrastination based on demographic variables and its relationship with achievement motivation and academic performance of high school students. Journal of school psychology, 2015, 4(2) 55-68. [Persian].

Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. Losing control: How and why people fail at self-regulation. San Diego: Academic Press. 1994

Blankstein, K. R. & Dunkley, D. M. Evaluative concerns, self-critical, and personal standards perfectionism: A structural equation modeling strategy. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research and treatment (pp. 285-315). Washington, DC: American Psychological Association, 2002.

Boese, G.D., Stewart, T.L., Perry, R.P. & Hamm, J.M. Assisting failure-prone individuals to navigate achievement transitions using a cognitive motivation treatment (attributional retraining). Journal of Applied Social Psychology, 2013, 43(9), 1946-1955.

Calvo, M.G. (2008).Test anxiety and comprehension efficiency. Psychology in the School, 20, 77-86.

Capan, B.E. Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2010, 5, 1665–1671.

Chang. E.C, Sanna, L.J. Negative attributional style as a moderator of the link between perfectionism and depressive symptom: preliminatory evidence for an integrative model. Journal of Counseling Psychology, 2001, 48(4), 490-495.

Chowdhury, S.F. Pychyl, T.A. A critique of the construct validity of active procrastination. Personality and Individual Difference. 2018, 120, 7-12.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

Ciarrochi, J., Heaven, P.C.L. & Davies, F. The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being, a longitudinal study. Journal of Research in Personality, 2007, 41, 1161–1178.

Conroy, D.E., Kaye, M.P., & FiFer, A.M. Cognitive links between fear of failure and perfectionism. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 2007, 25(4) 237-253.

Conroy, D.E. & Metzler, J.N. Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. Journal of Sport & Exercise Psychology, 2004, 26, 69-89.

Conroy D.E., Jason P.W., & Jonathan N.M. Multi-dimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. Journal of applied sport psychology, 2002, 14, 76-90.

Fathi, A., Fathi Azaar, E., Badri, R., Mir Nasab, M.M., Bardel, M., Hoseyni Nasab, S.D. The Effectiveness of Teaching Strategies to Reduce Academic Procrastination on Secondary Schools Students' Academic Procrastination in Tabriz. Journal of Instruction and Evaluation, 2015, 8(30) 45-57. [Persian].

Fee, R.L., & Tangney, J.P. Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? Journal of Social Behavior and Personality, 2000, 15, 167-184.

Grund, A. Fries, S. Understanding procrastination: A motivational approach. Personality and Individual Difference, 2018, 121, 120-130.

Grunschel, C., Patrzek, J., & Frie, S. Exploring different types of academic delayer: A latent profile analysis. Learning and Individual Differences, 2013, 23, 225-233.

Hammer, C.A., & Ferrari, J.R. Differential incidence of procrastination between blue-and white-collar workers. Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 2002, 21, 333-338.

Heidarian A, Nouroozi M. Prediction of test anxiety based on the excitement and perfectionism of students. Journal of counseling and psychotherapy. 2014, 19, 139-154. (In Persian)

Hewitt, P.L., Flett, G.L., Besser, A., Sherry, S.B., & McGee, B.J. Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper, and Fairburn. Behavior Research and Therapy, 2003, 41, 1221-1236.

Hoseini S.S., The relationship between fear of failure, perfectionism and motivational structure, Psychology Department, Ferdowsi University of Mashhad, 2008. [Persian].

Howell, A.J., & Watson, D.C. Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 2007, 43, 167-178.

Jansenn, T., & Carton, J.S. The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. Journal of Genetic Psychology, 2003, 160, 436-442.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

Khosravi M, Ostovar Z, Azami S. Test anxiety and its coping strategies, Tehran: Elm; 2012. [Persian].

Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. Procrastination, personality traits and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. Personality and Individual Difference. 2017, 108, 154-157.

Lacarra, R.D. So very hard to go: an action research project on cultural affirmation. Doctoral Dissertation, Faculty of Education, and Claremont California, 2009.

Matteucci, M.C. Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. Revue Europeenne De Psychologie Appliquee, 2017, 67, 279-289.

Metallidou, P. & Valchou, A. Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. International Journal of Psychology, 2007, 42(1), 2-15.

Najafi Fard T, Abbasi S, Pour Sadoghi A, Yousefi S, Mohammadi Malek Abadi A, Delavar Kasmaei H. Effectiveness of attributive retraining on epileptic male children's mental health. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry. 2016, 2(4), 69-81. [Persian].

Ozer, B.U., & Sackes, M. Effects of academic nature of on college students life satisfaction. Procedia Social and Behavior Sciences, 2011, 12, 512-519.

Passer, M.W. Competitive trait anxiety in children and adolescents. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (PP: 130-143). Champaign, IL: Human Kinetics, 1984.

Plasen, M. Assessing students Meta cognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology. 2004, 94(2), 249-259.

Rohrbaugh, D. Perceived stress in active, passive and non-procrastinating college students. Psychology II, 2006.

Sagar, S.S., Jowett, S. Validation of a multidimensional measure of fear of failure in a British sample: The performance failure appraisal inventory (PFAI). International Journal of Coaching Sciences; 2010, 4, 49-63.

Sagar S.S., Lavallee, D. The developmental origins of fear of failure in adolescent athletes: Examining parental practices. Psychology of Sport and Exercise, 2010, 11, 177-187.

Sagar S.S., Lavallee D., & Spray C.M. Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. Journal of sports science; 2007, 25(11), 1171-118.

Savari, K. The simple & multiple relationship of mastery & Performance goals with academic procrastination. Quarterly Journal of Social Cognition, 2013, 2(1), 44-51. [Persian].

Sideridis, G., & Kafetsios, K. Parental bonding, fear of failure and stress during class presentation. International Journal of Behavioral Development, 2008, 32, 119-130.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

Shafran, R., & Mansell, W. Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. Clinical Psychology Review, 2001, 21, 879–906.

Shahrokhi, M., Nasri, S. The Study on the Relationship between Perfectionism and Test Anxiety and Academic Procrastination in University Students. Quarterly Journal of New Thoughts on Education, 2014, 10(2), 161-183. [Persian].

Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta- Analistic and Theorical Review of Quintessential Self-Regulation failure. Psychological Bulleetin. 2007, 133, 65-94.

Stevenson, A. Oxford dictionary of English (3rd ed), 2013.

Sukariyah, M.B., Assaad, G. The Effect of Attribution Retraining on the Academic Achievementof High School Students in Mathematics. Social and Behavioral Sciences. 2015, 177, 345–351.

Tabatabaee SM, Alboyeh G, Jahan E, Tabatabaee KhS. The effectiveness of attributive retraining on intelligence beliefs and academic achievement in high school failed students. Journal of School Psychology. 2014, 3(1), 68-82. [Persian].

Taura, A.A. Antecedents and consequences of active procrastination and mediation effect of self-regulation strategies among pre-service teachers in colleges of education in Nigeria. Doctoral Dissertation, University Putra Malaysia, 2014.

Voight, M. Fear of failure in the context of competitive sport: A commentary. International Journal of Sports Science & Coaching, 2008, 3(2) 201-204.

Weinr, B., & Carton, J.S. Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. Journal of Personality and Individual Differences. 2012, 52, 632-636.

Plasen, M. Assessing students Meta cognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology. 2004, 94(2), 249-259.

Weiner, B. A theory of motivation for some classroom experience. Journal of Educational Psycology, 1979, 71, 3-25.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]

Effect of attribution retraining on the fear of failure and academic procrastination of Semnan high school girl students with test anxiety

Seyed Mosa Tabatabaee[1]*, Sakine Arab[2], Fatemeh Bayanfar[3]

Abstract

This study aimed to investigate the effect of attribution retraining on academic procrastination and fear of failure of Semnan high school girl students with test anxiety. This study was applied in terms of purpose and semi-experimental based on the nature and method with pretest-posttest along with a control group. The statistical population included all high school girl students of the second semester of the Semnan high schools. From this population, the fifty people who had the highest score in the Friedman test anxiety questionnaire were selected and randomly assigned to one of the two experimental and control groups. The data collection tool consisted of two standard questionnaires including; fear of failure in Conroy's performance (2001), and Savari's academic procrastination (1392). The results of multivariate analysis of covariance (MANCOVA) showed that the mean of the experimental group in the components of fear of failure and total score of fear of failure and total score of procrastination was significantly lower ($P < 0.05$) than the control group, but there was no significant difference between the two groups in the components of procrastination. The results showed that attribution retraining reduced the fear of failure and academic procrastination. This intervention contributes significantly to the mental health of students and prevents the wastage of social and economic costs of society.

Keywords: Attribution retraining; fear of failure; academic procrastination; test anxiety; girl students

1. Assistant Professor, cognitive Sciences Department, Faculty of Psychology and Educational Science, Semnan University, Semnan, Iran.
2 . M.A in educational Psychology & Elementary School Teacher, Sorkhe, Iran.
3 . Assistant Professor, Psychology Department, Payame Noor University, Tehran, Iran.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2024-10-12]

[DOI: 10.52547/erj.8.42.162]