

«فصلنامه علوم تربیتی»

سال پنجم - شماره ۱۸ - تابستان ۱۳۹۱

ص. ص. ۴۰ - ۲۷

اثربخشی آموزش الگوی خوش بینی به روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی

در کودکان دبستانی

دکتر حمزه گنجی^۱

کامران امیریان^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۳/۱۶

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۰۸/۰۸

چکیده

قصه‌گویی به عنوان روشی غیرمستقیم برای ارایه چارچوبی برای آموزش و ارتقاء خودفهمی، کارآیی و وحدت دادن به تجارب، می‌تواند در سلامت کودکان و نوجوانان نقشی مؤثر داشته باشد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش الگوی خوش بینی به روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی شهر سنقر بود. این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح دو گروه آزمایش و کنترل با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و مرحله‌ی پیگیری می‌باشد. از نمرات پیشرفت تحصیلی کودکان برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. گروه نمونه از بین داوطلبان شرکت در کارگاه قصه‌گویی انتخاب شد و با روش همتا کردن براساس نمره‌ی پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی، آزمودنی‌ها به دو دسته هم‌تراز تقسیم شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه نمونه شامل ۳۱ نفر بوده است. طرح آزمایشی طی ۱۲ جلسه اجرا شد. و سه ماه بعد از اتمام جلسات پس‌آزمون و شش ماه بعد از پس‌آزمون، آزمون پیگیری اجرا شد. داده‌ها با آمار توصیفی، آزمون t مستقل و تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش الگوی خوش بینی به روش قصه‌گویی، باعث افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی شده است. همچنین کاربردپذیری این روش منجر به پایداری اثرات آن بعد از شش ماه شده است. بنابراین می‌توان پیشرفت تحصیلی کودکان را با استفاده از آموزش الگوی خوش بینی به روش قصه‌گویی تغییر داد و با استفاده از این آموزش به کودکان می‌توان بسیاری از مشکلات ناشی از پیشرفت تحصیلی را که منجر به سایر مشکلات خواهد شد از بین برد یا حداقل کاهش داد.

واژگان کلیدی: خوش بینی، بدبینی، قصه‌گویی، پیشرفت تحصیلی، کودکان دبستانی

۱- دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، گروه روانشناسی عمومی، رودهن، ایران،

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی K_Amirian61@yahoo.com

مقدمه

یکی از راه‌های پیشگیری از بروز مشکلات تحصیلی ارتقای ظرفیت روان‌شناختی (توانایی شخص در مواجهه با انتظارات و دشواری‌های زندگی روزمره) افراد است که از طریق آموزش مهارت خوش‌بینی جامعه عمل می‌پوشد. مهارت عبارت است از چیرگی، صلاحیت و متخصص شدن در یک فعالیت (یاسینی و همکاران، ۱۳۸۷).

از جمله مشکلاتی که انسان‌ها به خصوص دانش‌آموزان با آن مواجه هستند، اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی آنان و مشکلات پیشرفت تحصیلی ایجاد مشکل کرده است. اما در سال‌های اخیر به زمینه‌های ایجاد و دلایل و درمان آن توجه شده است. شاید در سال‌های اخیر علت توجه به پدیده پیشرفت تحصیلی لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی افراد دارای انگیزه پیشرفت تحصیلی پایین در انجام فعالیت‌هایی است که نیاز به تصمیم‌گیری آنی دارند (اسکونبرگ^۱، ۲۰۰۴).

گزارش‌های خود دانش‌آموزان، عنوان می‌کند که ۸۰ تا ۹۰ درصد گرفتار انگیزه پیشرفت تحصیلی پایین تا متوسط هستند (الیس و ناوس^۲، ۱۹۷۷، اوبراین^۳، ۲۰۰۲). و تقریباً ۵۰ درصد کسانی که دارای پیشرفت تحصیلی پایین هستند. دچار مشکلاتی در تکالیف و دیگر کارها می‌شوند (های‌کوک^۴، ۲۰۰۸ و اونوگبوزی^۵، ۲۰۰۴).

شکل معمول کسانی که پیشرفت تحصیلی پایین دارند، تنبلی در آغاز تکالیف است و سپس مجبور هستند تا به شدت کار کنند و تا در زمان خاصی آن را به انجام برسانند. معمولاً انگیزه پیشرفت تحصیلی پایین همراه با دیر حاضر شدن در سر جلسه امتحان، انجام ندادن تکالیف خانگی و نوشتن مقاله‌های درسی صورت می‌گیرد. در نتیجه عملکرد تحصیلی پایین می‌آید (بک، کونس و میلیگرام^۶، ۲۰۰۱).

مک کاون، پاتزل، روپرت^۷، (۲۰۰۵) دریافتند که افسردگی، روان‌رنجوری و احساسات مثبتی بر عدم کنترل بر شرایط و موقعیت‌ها با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. بسیاری از تحقیقات انجام شده ترس از شکست را به عنوان یک زیربنای پیشرفت پایین پیشنهاد می‌کنند. (روت بلوم، سولومن و موراکامی^۸، ۱۹۸۶) افرادی که خلق پایین و وضعی دارند، زمینه مساعدتری برای پیشرفت تحصیلی پایین دارند حتی اگر رفتار آن‌ها این گونه به نظر نرسد (به نقل از شهنی و همکاران، ۱۳۸۵).

1 - Schouwenburg

2 - Ellis and Knaus

3 - Obrien

4 - Haycock

5 - Onwuegbzie

6 - Beck, Koons and Milgram

7 - Mccown, Petzel and Rupert

8 - Rothblum, Soloman and Murakami

در محیط‌های مدارس به پیشرفت تحصیلی توجه زیادی همراه با تأکید بر این شده است که پیشرفت تحصیلی با خودتنظیمی پایین و خودبستگی و عزت نفس پایین و همچنین سطح اضطراب، استرس و بیماری رابطه دارد و اغلب در عملکرد نارضایت بخش نتیجه می‌دهد (فراری^۱ و همکاران، ۲۰۰۱).

بنابر نظر استیل (۲۰۰۴) حدود ۰/۹۵ از افراد جامعه گاه‌گاهی در کارهای خود دچار بی‌انگیزی در پیشرفت می‌شوند، اما برای ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد، بی‌انگیزی پیشرفت همیشگی و به صورت یک مسأله جلوه می‌کند.

یکی از اهداف اصلی برنامه آموزش خوش‌بینی، گسترش بهداشت روانی، ارتقاء بخشیدن به ظرفیت‌ها و کنش‌های هوش، تقویت خودپنداره و اتکا به نفس، افزایش قدرت تفکر خلاق و انتقادی، کاهش آسیب‌های فردی و اجتماعی و جلوگیری از رفتارهای خشونت‌آمیز و مخرب فرد و گسترش ارتباطات اجتماعی است. پیشرفت تحصیلی فرد نقش حساسی در بازدارندگی یا پایداری رفتار او در موقعیت‌های گوناگون ایجاد می‌کند (جینیوری^۲، ۲۰۰۳).

تربیت کودکانی شاد، سالم و از نظر اخلاقی خوب، جزو هدف‌های مهم والدین و مربیان می‌باشد. هر چند تعریف‌های ویژه‌ی شادکامی، سلامت و اخلاق خوب، ممکن است از مرز زمان و مکان و فرهنگ گذر کند اما اهمیت‌شان برای بهزیستی اجتماعی می‌تواند به اندازه‌ی بهزیستی شخصی باشد (پارک و پیترسون^۳، ۲۰۰۸). مهمترین زمان‌های آموزشی هر فرد در مدرسه می‌گذرد و آموزش و پرورش زندگی آینده‌ی افراد را تعیین می‌کند (دی^۴، به نقل از زیمبات و زولفیکار^۵، ۲۰۰۶). امروزه برنامه‌های اغلب مدارس بر فراگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن و تفکر خلاق متمرکز است اما بدون وجود اخلاق و ویژگی‌های خوب، نمی‌توان در آرزوی انجام درست مسائل بود (پارک و پیترسون، ۲۰۰۸).

در دهه‌های اخیر روان‌شناسی مثبت؛ عنوان تلاشی جهت بررسی توان‌مندی‌های انسان بستری برای مطالعاتی در مورد بهزیستی و شادمانی در حوزه‌های مختلف آموزشی، بهداشتی، درمان و دانشگاهی درآمده است (گلستانی‌بخت، ۱۳۸۶) روان‌شناسی مثبت‌گرا مطالعه علمی تجارب مثبت و ویژگی‌های فردی جهت تسهیل رشد می‌باشد که هدفش فرا رفتن از رنج، زحمت و مشقت در روان‌شناسی بالینی است. یعنی هدف آن ساختن چارچوب مفهومی برای شادمانی در سه حوزه‌ی لذت، درگیری و معنا می‌باشد (دک‌ورث، استین و سلیگمن^۶، ۲۰۰۵).

1 - Ferrari

2 - Januray

3 - Park and peterson

4 - Day

5 - Zembat and zulfikar

6 - Dukworth, Steen and Seligman

در همین راستا، مفهوم دیگری که سلیگمن در دهه‌های اخیر با جدیت به آن پرداخته است، خوش‌بینی آموخته شده است. او معتقد است خوش‌بینی واقعاً قابل یادگیری است. دو عامل پیش‌بینی کنترل‌پذیری حوادث و رخدادها، مفاهیمی هستند که باید در مدارس به کودکان آموخته شود، تا یاد بگیرند مشکلات را حل‌شدنی ببینند. مبنای مثبت‌اندیشی و خوش‌بینی در نحوه‌ی تفکر افراد درباره‌ی علت‌ها می‌باشد که به آن سبک تبیین گفته می‌شود. سبک تبیین در هر فرد، در دوره‌ی کودکی شکل می‌گیرد و در صورتی که در خارج، دخالتی در آن اعمال نشود تا آخر عمر پابرجا می‌ماند (سلیگمن، ۱۳۸۳).

سبک تبیین علت شکست و فقدان کنترل در سه حوزه‌ی درونی- بیرونی، خاص - کلی، پایدار- ناپایدار طبقه‌بندی شده است. با توجه به این ابعاد، دو تیپ اصلی ناشی از سبک تبیین افراد قابل شناسایی است. سبک تبیین خوش‌بینانه که خاص افرادی است که شکست‌های خود را به علل ناپدار، خاص و بیرونی اسناد می‌دهند و سبک تبیین بدبینانه، که افراد شکست خود را به علل پایدار، کلی و درونی نسبت می‌دهند (طاهرپور، ۱۳۸۳). سبک تبیین بدبینانه، پیش‌بینی کننده‌ی کاهش سلامت جسمانی، افزایش افسردگی و کاهش پیشرفت شغلی و تحصیلی است (شولتز و شولتز^۱، ۱۳۸۵، ریو^۲، ۱۳۸۵، ایساکوویتز^۳ و سلیگمن، ۲۰۰۱، کامن^۴ و سلیگمن، ۱۹۸۷، پیترسون و سلیگمن، ۱۹۸۴، نولن- هوکسما، گیرگاس^۵ و سلیگمن، ۱۹۹۲، نولن- هوکسما، گیرگاس و سلیگمن، ۱۹۸۶). پژوهش‌ها نشان داده است که تغییر روند درس خواندن و آموزش با کاهش بدخلقی و افسردگی و افزایش شادمانی کودکان همراه است (باچانان، گردن‌زورات^۶، سلیگمن، ۱۹۹۹، جایکاز، ریویچ، گیلهام^۷ و سلیگمن، ۱۹۹۴).

با توجه به نرخ بالای خلق افسرده و اختلالات افسرده‌ساز در جمعیت کودکان به علت آموزش بد درسی، این حوزه، توجه قابل ملاحظه‌ای در مداخله‌های درمانی به خود اختصاص داده است (مرادی، شکری، دانشورپور، ۱۳۸۶).

از طرفی دیگر، یکی از شیوه‌های مؤثر در آموزش و پرورش کودکان روش‌های غیرمستقیمی چون هنر می‌باشد. در این راستا اهمیت و جذابیت قصه‌گویی برای کودکان در متون مختلف و از منظر صاحب‌نظران گوش‌زد شده است (والی، ۱۳۸۶). متخصصان آموزش و پرورش دو هدف متمایز را برای قصه‌گویی کودکان مطرح کرده‌اند، هدف نخست کارکرد اطلاعاتی قصه‌گویی در ارائه‌ی بخشی از دانش درباره‌ی جهان و فرهنگ است و هدف دوم کارکرد انتقالی در آموزش و یاد دادن است که شیوه‌های تفکر و عمل را به افراد می‌آموزد (یوسفی‌لویه، متین، یوسفی‌لویه، ۱۳۸۷) و کمک می‌کند تا کودک با

1 - Schultz and Schultz

2 - Reeve

3 - Isaacowitz

4 - Kamen

5 - Nolen- Hoeksema and Girgus

6 - Buchanan and Gardenswartz

7 - Jaycox, Reivich and Gillham

شخصیت‌های مورد علاقه‌ی خود همانندسازی کند و از آن‌ها الگوبرداری و از رفتارها و ویژگی‌های آن‌ها نقش پذیرد (میرزاییگی، ۱۳۸۷).

تأثیر قصه‌گویی در درمان اختلال‌های روان‌شناختی کودکان، روش مؤثری در آموزش و کاهش نشانه‌های اختلال اضطراب بوده است (یوسفی‌لویه، متین، یوسفی‌لویه، ۱۳۸۷، یوسفی‌لویه، دلاور، یوسفی‌لویه، ۱۳۸۷، والی، ۱۳۸۶). در فرایند قصه‌درمانی، به منظور این که به طور کامل تجربیات فرد تحت پوشش قرار گیرد، باید در سه فعالیت دوباره ارزشیابی، نسبت دادن معنا و وحدت دادن به تجربیات در حیطه‌ی زندگی درگیر شود (پیترسون، بول، پروپست و دیتنگر^۱، ۲۰۰۵).

بهداشت روانی مستلزم بهره‌گیری از شرایط و روش‌هایی است که در آن، هنر و فعالیت‌های خلاق، نقشی در خور توجه را دارد. بر مبنای مکتب روان‌شناسی مثبت، مداخله‌های مثبت مکمل روش‌های مستقیم پیشگیری و درمان آسیب‌های شناختی- روانی می‌باشد (دکورت، استین و سلیگمن، ۲۰۰۵). و دارای دو جزء هیجانی و شناختی می‌باشد که در سنین مختلف به کار برده می‌شود (سلیگمن، ۱۳۸۳). در ارتباط با تأثیر قصه‌گویی در درمان مشکلات کودکان، پیترسون، بول، پروپست و دیتنگر (۲۰۰۵) مطرح می‌کند که قصه‌درمانی به ارتباط با دیگران، خلق و نسبت دادن معنا به تجربیات، تفکر درباره‌ی خوب یا بد، بیان نظر و ایده‌ها، و وحدت دادن به نیازها از طریق تجربیات منجر می‌شود. همچنین والی (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی تأثیر قصه‌گویی، به عنوان روشی مؤثر در آموزش مفاهیم پیچیده علم پزشکی پرداخت. بررسی این که ورود جنبه‌های جدید داستان چگونه معنای نسبت داده شده به وقایع را تغییر می‌دهد و منجر به تغییر تصور از خود و اولویت‌ها و همچنین تغییر ارتباط‌ها می‌شود (پیترسون، بول، پروپست و دیتنگر، ۲۰۰۵). قصه‌ها می‌توانند چارچوبی برای آموزش و ارتقای خود فهمی و کارآیی تحصیلی و روابط بین شخصی فراهم می‌آورند (یوسفی‌لویه، دلاور، یوسفی‌لویه، ۱۳۸۷).

وول فولک^۲ (۲۰۰۴) گزارش کرده است که اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبولی می‌توانند یاد بگیرند، تلاش بیشتری کرده و در مواجهه با مشکلات پافشاری بیشتری می‌کنند. همچنین خود را بر مشکل متمرکز کرده و احساس آرامش و خوشبختی بیشتری می‌کنند و از راهبردهای مؤثرتری بهره می‌گیرند.

شانک^۳ (۲۰۰۹) مفهوم پیشرفت تحصیلی را برای بسیاری از جنبه‌های پیشرفت دانش‌آموزان به کار برده است. بر طبق دیدگاه وی پیشرفت تحصیلی بر انتخاب فعالیت‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در تمامی جنبه‌های زندگی خصوصاً آینده شغلی و کاری، شیوه‌های

1 - Peterson, Bull, Propst and Dettinger

2 - Wollfolk

3 - Schunk

متعددی برای بهبود آن وجود دارد. بنابراین، هدف از پژوهش حاضر، ۱- تأثیر الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی ۲- پایداری تأثیر الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی در کودکان دبستانی می باشد.

روش

به منظور تأثیر آموزش الگوی خوش‌بینی به روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی کودکان دبستانی از طرح شبه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون و مرحله‌ی پیگیری با گروه‌های آزمایشی و کنترل استفاده شده است. آزمودنی‌ها براساس نتایج پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی که توسط ۴۸ نفر متقاضی کارگاه قصه‌گویی تکمیل شده بود در دو گروه هم‌تا شدند. گروه نمونه به طور تصادفی از میان آن‌ها انتخاب شد. گروه‌های هم‌تا شده به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. تنها گروه آزمایش در کارگاه قصه‌گویی به مدت ۴۵ روز و در طی ۱۲ جلسه آموزش داده شد و کار آموزشی اجرا شد. گروه کنترل در طول این مدت در فعالیت‌های هنری معمول در کانون پرورش فکری کودکان شرکت می‌کردند. ۳ ماه بعد از اتمام کارگاه، روی هر دو گروه پس‌آزمون اجرا شده و جهت مطالعه پیگیری ۶ ماه بعد از پس‌آزمون، آزمون پیگیری روی هر دو گروه اجرا شد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری را پسران دبستانی شهر سنقر که عضو کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بودند، تشکیل می‌دادند. گروه نمونه از میان داوطلبان شرکت در کارگاه قصه‌گویی انتخاب شدند. نمونه‌گیری در دو مرحله صورت گرفت. ابتدا در مراکز کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان سنقر، از افراد داوطلب شرکت در کارگاه قصه‌گویی ثبت نام به عمل آمد، سپس از ۴۸ نفر داوطلب آزمون پیشرفت تحصیلی گرفته شد. آزمودنی‌ها براساس نمره پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی به جفت‌های هم‌تا تقسیم شدند. جفت‌ها به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، در هر گروه ۲۰ نفر قرار گرفتند (در مجموع ۴۰ نفر) و ۴ جفت به طور تصادفی از نمونه حذف شدند. به دلیل افت نمونه، در پایان جلسات قصه‌گویی حجم نمونه به ۳۱ نفر رسید که ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۶ نفر در گروه کنترل بودند. در مطالعه پیگیری بعد از گذشت ۶ ماه، مجدداً آزمون وجود داشت. به این ترتیب که ۱۱ نفر در گروه آزمایش و ۱۲ نفر در گروه کنترل به آزمون پیگیری پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

الف- آزمون پیشرفت تحصیلی

این آزمون بر اساس محتوای تدریس شده در دروس ابتدایی که توسط آموزش و پرورش تحت عنوان آزمون پیشرفت تحصیلی هر سه ماه یکبار انجام می‌شود. در مرحله پیش‌آزمون در هر دو گروه اجرا و در ۳ ماه بعد از آموزش در گروه آزمایشی، پس‌آزمون در هر دو گروه اجرا و در ۶ ماه بعد در مرحله پیگیری آزمون پیشرفت تحصیلی برای بار سوم اجرا شد.

ب- بسته آموزش الگوی خوش‌بینی به روش قصه‌گویی

محتوا و اهداف کارگاه قصه‌گویی، برگرفته و گسترش یافته‌ی از دیدگاه سلیگمن (۱۳۸۳) در زمینه آموزش الگوی خوش‌بینی می‌باشد. کارگاه توسط پژوهشگر و با همکاری یکی از کارشناسان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان اجرا شد. وی دارای مهارت قصه‌گویی بوده و توسط پژوهشگر با به کارگیری الگوی آموزش خوش‌بینی در قصه‌گویی آشنا شد. محتوای جلسات قصه‌گویی با تأکید بر دیدگاه روانشناسی مثبت‌گرا درباره‌ی سبک تبیین در سه حوزه‌ی (درونی- بیرونی، خاص- کلی و پایدار- ناپایدار) و دو تیپ خوش‌بین و بدبین تهیه و تنظیم شده است. هدف کارگاه، تغییر سبک اسناد بدبینی به خوش‌بینی نسبت به تحصیل، آموزش، درس، مدرسه و نهایتاً پیشرفت تحصیل، تنبلی و تعلل‌ورزی در قالب قصه‌های با موضوعاتی متفاوت بوده است. محتوای کارگاه و خلاصه‌ی هر جلسه بدین شرح است.

جلسه اول: معرفی اعضاء بحث و گفتگو در مورد دو مفهوم خوش‌بینی و بدبینی، خصوصیات و ویژگی‌های افراد خوش‌بین و بدبین. **جلسه دوم:** بحث و گفتگو درباره‌ی ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری افراد خوش‌بین و بدبین و تأثیرات آن بر زندگی، بیان قصه با محتوای بدبینی و خوش‌بینی، گفتگو درباره تفاوت‌های دو قصه با توجه به سه حوزه‌ی تبیین درونی- بیرونی، خاص- کلی و پایدار- ناپایدار. **جلسه سوم:** بیان دو قصه با اسناد به تأثیرات موفقیت تحصیلی برای وقایع منفی و مثبت، بحث و گفتگو درباره‌ی تفاوت دو قصه و تأثیرات آن بر زندگی. **جلسه چهارم:** بیان خاطرات تلخ و شیرین توسط شرکت‌کنندگان در کارگاه قصه‌گویی و تحلیل آن براساس موفقیت تحصیلی و بیان مجدد آنها در قالبی متضاد. **جلسه پنجم:** شناخت و بررسی گفتگوهای درونی و شیوه‌های خود سرزنش‌گر توسط اعضا و بررسی تفاوت خود سرزنش‌گری درونی و بیرونی. **جلسه ششم:** بیان دو داستان در زمینه‌ی شکست و موفقیت تحصیلی توسط اعضا، همچنین بیان خاطراتی مشابه توسط اعضا. **جلسه هفتم:** شناخت اسنادهای درونی و بیرونی پیشرفت تحصیلی، بیان خاطرات و اتفاقات ناراحت‌کننده توسط اعضا و تحلیل اسنادهای مرتبط در قالب درونی یا بیرونی. **جلسه هشتم:** آموزش شناخت و گفتگو درباره‌ی علل احتمالی پیشرفت تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی و بررسی اثرات آن بر خوش‌بینی و بدبینی، بیان مشکلات و مسائل اعضا و بررسی علل احتمالی. **جلسه نهم:** آموزش مجادله با افکار منفی و بدبینانه به وسیله بیان و نقد در قصه با محتوای متضاد. **جلسه دهم:** آموزش علت‌یابی با یافتن شواهد و مستندات از طریق نقد و بررسی در قصه با محتوای متضاد. **جلسه یازدهم:** آموزش اجتناب از فاجعه- پنداری به وسیله بیان و نقد دو داستان با محتوای خوش‌بینی و بدبینی. **جلسه دوازدهم:** شناخت و مجادله با افکار منفی و فاجعه پنداری به وسیله بیان دو قصه توسط اعضا.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، آزمون t گروه‌های مستقل جهت مقایسه میانگین تغییر در گروه‌ها، تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای تأثیر عمل آزمایشی با توجه به زمان استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش، به بررسی تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش بر اساس نمره‌ی پیش‌آزمون پرداخته شد و مشاهده شد که هم‌تا کردن به خوبی انجام شده است. براین اساس به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود. ۱- الگوی آموزش خوش بینی به روش قصه‌گویی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی کودکان دبستانی می‌شود. ۲- الگوی آموزش خوش بینی به روش قصه‌گویی بر افزایش پیشرفت تحصیلی کودکان دبستانی در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. با توجه به معنی‌دار بودن آزمون برابری واریانس‌های خطای متغیر وابسته در دو گروه، $P \leq 0/5$ ، $dF=1,29$ و $F=0/6$ استفاده از تحلیل کواریانس مناسب نبود. بنابراین از روش آماری t گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج ذیل بدست آمد.

جدول (۱) مقایسه میزان تغییر پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون

گروه	N	میانگین	انحراف استاندارد	t	dF	Sig
آزمایش	۱۵	۱۶/۲۰	۳/۴			
کنترل	۱۶	۱۱/۹۴	۳/۶	۵/۸۵	۲۹	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۱- نشان می‌دهد که در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری بین میانگین پیشرفت تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل ایجاد شده است، $p \leq 0/001$ ، $t(29) = 5/85$ ، در این میان نمره میانگین تغییر در گروه آزمایش، $M = 16/20$ ، بیش از گروه کنترل، $M = 11/94$ ، می‌باشد. در مطالعه پیگیری ۶ ماه بعد از پس‌آزمون، برای بررسی تأثیر زمان بر تغییرات، آزمون پیشرفت تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش اجرا شد. این نتایج با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت، خلاصه‌ی نتایج اجرای این آزمون در جدول ۲- آمده است.

جدول (۲) خلاصه نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه تغییر پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش و کنترل

منبع	مجموع مجزورات	dF	میانگین مجزورات	F	p
گروه تجربی * زمان	۴۹۵/۶۳	۲	۲۵۲/۸۲		
خطا	۳۳۲/۳۶	۲۰	۱۷/۱۲	۱۵/۰۷	۰/۰۰۱
گروه کنترل * زمان	۲/۲۰	۲	۱/۰۹		
خطا	۳۸۳/۱۷	۲۲	۱۶/۹۷	۰/۰۷	۰/۹۲

نتایج به دست آمده از جدول ۲- نشان می‌دهد که اثر زمان در گروه آزمایش معنی‌دار می‌باشد، $P \leq 0/001$ ، $F(2,20) = 15/07$ ، $MFE = 252/82$ ، نتایج همچنین نشان می‌دهد که اثر زمان در گروه کنترل معنی‌دار نیست، $P \geq 0/05$ ، $MSE = 1/90$ ، $F(2,22) = 0/07$ ، بنابراین در آزمون‌های پیگیری، گروه

آزمایش با گروه کنترل تفاوت داشته است. جدول ۳- مقایسه میانگین‌ها و انحراف استانداردها را در دوگروه کنترل و آزمایش نشان می‌دهد.

جدول ۳) میانگین پیشرفت تحصیلی گروه کنترل و آزمایش در سه زمان

گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		آزمون پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۱/۵۳	۵/۲	۱۶/۲۰	۳/۴	۱۵/۹۰	۳/۳
کنترل	۱۱/۸۷	۳/۴	۱۱/۹۴	۳/۶	۱۱/۴۱	۳/۷

بحث و نتیجه‌گیری

در آموزش خوش‌بینی، سلیگمن به چالش و بحث کردن اشاره می‌کند که در آن باید به مردم آموزش داده شود با خودشان به عنوان افرادی غیر از خود به بحث، مجادله و چالش بپردازند این کار موجب می‌شود که از فکر این که همه چیز بد است و هیچ چیز قابل تغییر نیست، به سوی ایجاد راهکارهای تغییر این افکار پیش بروند (سلیگمن، ۱۳۸۳). در بررسی مداخله‌های شناختی - رفتاری جهت تغییر سبک آموزش پژوهش‌های انجام شده است (همان) که نتایج تحقیق حاضر از آنها حمایت می‌کند. یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که می‌توان پیشرفت تحصیلی و تعلل‌ورزی آموزشی کودکان را با استفاده از الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی تغییر داد و به کودکان خوش‌بینی را آموخت. همچنین نتایج نشان داد یادگیری خوش‌بینی در گروه آزمایش در طی زمان نیز نسبتاً ثابت باقی مانده است.

پژوهش‌ها حاضر از نتایج شماری از مطالعات حمایت می‌کند. مثلاً باجانان، گردن‌زوارت و سلیگمن (۱۹۹۹) صد و بیست دانشجو ورودی کالج را براساس نمره پایان ترم، در معرض مداخله‌های رفتاری - شناختی قرار دادند که این مداخله‌ها، بهبودی در نمرات، امیدواری و نگرش مثبت به ناکامی ایجاد کرد. در پژوهشی دیگر گیلهام، ریوچ، جایکاز و سلیگمن (۱۹۹۵)، به بررسی تأثیر آموزش تکنیک‌های حل‌مسئله اجتماعی و شناختی بر سبک اسناد و کنترل‌پذیری نسبت به آموزش و پیشرفت تحصیلی و آموزشی پرداختند و نشان دادند که این برنامه در این زمینه‌ها مؤثر بوده است.

پژوهش‌های یوسفی‌لویه (۱۳۸۷) شیبانی، یوسفی‌لویه، دلاور (۱۳۸۵)، والی (۱۳۸۶) شیبانی، یوسفی‌لویه، دلاور (۱۳۸۷) و پیترسون و بول، پروپیت و دیتنگر (۲۰۰۵) به اهمیت قصه‌گویی اشاره کرده‌اند که همسو با نتایج پژوهش حاضر می‌باشد. برای مثال، یوسفی‌لویه، متین، یوسفی‌لویه (۱۳۸۷) شیبانی، یوسفی‌لویه، دلاور (۱۳۸۵)، والی (۱۳۸۶)، یوسفی‌لویه، دلاور، یوسفی‌لویه (۱۳۸۷) و پیترسون، بول، پروپیت و دیتنگر (۲۰۰۵) به اهمیت قصه‌گویی اشاره کرده‌اند که همسو با نتایج تحقیق حاضر می‌باشد. برای مثال، یوسفی‌لویه، متین، یوسفی‌لویه (۱۳۸۷) تأثیر قصه‌درمانی را بر اختلال‌های روان‌شناختی کودکان نشان دادند و همچنین یوسفی‌لویه، دلاور، یوسفی‌لویه (۱۳۸۷) تأثیر قصه‌درمانی را بر کاهش نشانه‌های اختلال اضطرابی دانش‌آموزان مضطرب پایه چهارم ابتدای مشاهده کردند.

احمدی و همکاران (۱۳۹۰) به بررسی تأثیر قصه‌گویی بر کاهش افسردگی کودکان پرداختند که نتایج نشان داد که تغییر سبک کودکان بر افسردگی آنها مؤثر است و الگوی آموزش خوش‌بینی به روش قصه‌گویی، باعث کاهش میزان افسردگی کودکان و پایداری اثر آن بعد از شش ماه شده است. مؤذگان و نجفی (۱۳۹۰) به بررسی تأثیر قصه‌درمانی در افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش از دبستان شهر تهران پرداختند که نتایج نشان داد که مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است و در واقع قصه‌درمانی در ارتقاء مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش از دبستان مؤثر بوده است. قصه می‌تواند باعث ارتقای کفایت اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی و بهبود ارتباط با همسالان شود. همچنین نتایج پژوهش‌های صنعت‌کار و همکاران (۱۳۸۹) بررسی اثربخشی قصه‌درمانی گروهی بر ناامیدی و تنهایی کودکان دختر مقطع ابتدایی، محمودی و همکاران (۱۳۸۷) تأثیر قصه‌درمانی بر باورهای فراشناختی و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی، امراله و همکاران (۱۳۸۶) اثربخشی آموزش مبتنی بر قصه‌پردازی بر افزایش سازگاری دانش‌آموزان همسو با نتایج پژوهش است. (به نقل از احمدی و همکاران، ۱۳۹۰)

استفاده از روش‌های آموزش خوش‌بینی باعث افزایش باور فرد نسبت به توانایی‌هایش می‌شود. بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ برخورد انگیزنده و کنترل می‌شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ برخورد، هیچ یک مهم‌تر و فراگیرتر از باور به پیشرفت شخصی نیست. اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد و یا به این باور برسد که نمی‌توان مانع رفتارهای غیر قابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کم خواهد شد. اگر چه عوامل دیگری وجود دارند که به عنوان برانگیزنده‌های رفتار انسان عمل می‌کند، اما همه آن‌ها تابع باور فرد هستند از آنجایی که تمام درمان‌های شناختی - رفتاری خود به نوعی خوش‌بینی تلقی می‌شوند، در آن جا به فرد می‌آموزند تا در برخورد با مشکلات «چطور فکر کنند» نه آن که «چه فکر کنند».

روش آموزش الگوی خوش‌بینی به عنوان اصلی‌ترین شیوه مقابله مطرح و با هدف شناسایی منابع مؤثر مقابله و افزایش پیشرفت تحصیلی کلی فرد از طریق آموزش مهارت و شیوه کلی مقابله، بدون تحمل وابستگی در مواجهه با مشکلات، از حمایت نسبتاً خوبی برخوردار است و به نظر پژوهشگر این روش بااطمینان بالا به افزایش پیشرفت تحصیلی فرد منجر شود. دو نکته‌ی مهم، این پژوهش را از سایر مطالعه‌ها متمایز می‌سازد. اول این که در پژوهش حاضر الگوی خوش‌بینی به روش قصه‌گویی به سبک شناختی انجام شده است و با هدف آموزش خوش‌بینی تنظیم شده است. نکته دوم مطالعه بررسی ماندگاری برنامه‌های مداخله‌ای است که در این پژوهش با استفاده از آزمون پیگیری بعد از ۶ ماه انجام شده است. بنابراین می‌توان از این پژوهش نتیجه‌گیری کرد که الگوی آموزش باعث تغییر سبک اسناد بدبینانه به خوش‌بینانه نسبت به پیشرفت تحصیلی و آموزش در کودکان دبستانی شده است. بررسی کاربردی‌پذیری این الگو نشان داد که پایداری آن بعد از ۶ ماه تأیید شده است. پس می‌توان پیشرفت

تحصیلی کودکان را با استفاد از این الگو تغییر داد و با آموزش خوش‌بینی به کودکان می‌توان بسیاری از مشکلات ناشی از تعلل‌ورزی آموزشی و پیشرفت تحصیلی پایین را در جهت مثبت تغییر داد.

محدودیت‌ها: از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به افت آزمودنی‌ها، اشکال در اجرای روش آموزشی، نبود فضای فیزیکی مناسب در مدارس، تشکیل گروه آموزشی فقط از جنس پسر، محدودیت زمانی انجام پژوهش و محدود نمودن جلسات آموزش به دوازده جلسه می‌توان اشاره کرد.

پیشنهادات: نظر به اینکه شرکت‌کنندگان در جلسات آموزش با اشتیاق زیاد شرکت می‌کردند و خواستار ادامه این‌گونه آموزش‌ها بودند، و با توجه به اهمیت مهارت‌ها در حل مشکلات زندگی به خصوص تحصیلی و آموزشی، پیشنهاد می‌شود آموزش این‌گونه مهارت‌ها به عنوان یک فوق برنامه در مدارس، به ویژه دبستان در نظر گرفته شود و مشاوران، معلمان و مدیران به کودکان این‌گونه مهارت‌ها را در دنیای واقعی آموزش دهند و آنان را برای ورود به دنیای اجتماعی واقعی، پیچیده و نامتجانس خارج از مدرسه آماده کنند.

منابع

- احمدی، امیر؛ ربیعی‌فر، علی؛ علیوندی‌وفا، مرضیه؛ چلیبانو، علی‌رضا (۱۳۹۰)، **بررسی تأثیر قصه‌گویی بر کاهش افسردگی کودکان**. مجموعه مقالات سومین گنگره سراسری هنر درمانی در ایران. دانشگاه شهید بهشتی ۳ تا ۵ اسفند ۱۳۹۰.
- ریو، جان مارشال (۱۳۸۵)، **انگیزش و هیجان**. ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: نشر ویرایش.
- سلیگمن، مارتین (۱۳۸۳)، **کودک خوش‌بین**. ترجمه داورپناه، تهران: انتشارات رشد.
- شهنی، بیلاق و همکاران (۱۳۸۵)، **بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی - رفتاری، مدیریت رفتار بر کاهش آن بردانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز**. **مجله روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران**، شماره ۲.
- شولتز، دوان؛ شولتز، سیدنی‌آلن (۱۳۸۵)، **روان‌شناسی شخصیت**. ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: نشر ویرایش.
- شیبانی، شهناز؛ یوسفی‌لویه، مجید؛ دلاور، علی (۱۳۸۵)، **تأثیر قصه‌درمانی بر کاهش علائم افسردگی در کودکان افسرده**. **پژوهش در حیطه کودکان استثنایی**. ۶(۴)، ۸۹۳ - ۹۱۶.
- طاهریپور، فیروزه (۱۳۸۳)، **تأثیر نوع اسناد در مصونیت در برابر درماندگی آموخته شده**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.
- گلستانی‌بخت، طاهره (۱۳۸۶). **ارائه الگوی بهزیستی ذهنی و شادمانی در جمعیت شهر تهران**. پایان‌نامه دکترا، تهران: دانشگاه الزهراء. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- مرادی، علیرضا؛ شکر، امید؛ دانشورپور، زهرا (۱۳۸۶)، **تأثیر روان‌درمانی بین‌فردی بر درمان افسردگی نوجوانان: مطالعه موردی**. **پژوهش در سلامت روانشناختی**. ۱(۳)، ۵ - ۲۹.

میرزا بیگی، علی (۱۳۷۶)، نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان. تهران: انتشارات مدرسه، ص ۹۵ - ۹۶.

مژدگان، سپیده؛ نجفی، مینا (۱۳۹۰)، تأثیر قصه‌درمانی در افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش از دبستان شهر تهران. مجموعه مقالات سومین گنگره سراسری هنر درمانی در ایران. دانشگاه شهید بهشتی ۳ تا ۵ اسفند ۱۳۹۰.

یاسینی، زهراسادات و همکاران (۱۳۸۷)، راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی دوره‌دبیرستان، وزارت آموزش و پرورش.

یوسفی‌لویه، معصومه؛ دلاور، علی؛ یوسفی‌لویه، مجید (۱۳۸۷)، تأثیر قصه‌درمانی در کاهش نشانه‌های اختلال اضطرابی دانش‌آموزان مضطرب پایه چهارم ابتدایی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. ۸ (۳)، ۲۸۱ - ۲۹۵.

یوسفی‌لویه، مجید؛ متین، آذر؛ یوسفی‌لویه، معصومه (۱۳۸۷)، قصه‌درمانی و اختلالات روان‌شناختی کودکان. **تعلیم و تربیت استثنایی**. شماره ۸۴ - ۸۵، ۱۲ - ۲۸.

والی، آناهیتا (۱۳۸۶)، قصه‌گویی، روشی مؤثر در آموزش مفاهیم پیچیده‌ی علم پزشکی. **مجله آموزش در علوم پزشکی**. ۷ (۱)، ۱۵۵ - ۱۶۰.

Beck, B.L, Koons, S.R, milgrim, D.L. (2001). Correlates and consequences of behavioral procrastination. the effects of academic procrastination, self-consciousness , self-esteem. and self-handicapping. **Journal of social behavior and personality**.

Buchanan, G.M, Gardenswartz, C.A. and Seligman M.E.P. (1999). **Physical Health Following a Cognitive-Behavioral Intervention. Prevention and Treatment**, 2(10), 159-171.

Dukworth, A.L, Steen, T. A. and Seligman, M.E.P. (2005). **Positive Psychology in Clinical Practice. Annual Review of Clinical Psychology**, 1(1), 629-651

Ellis, A, and Knuos, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. institute for rational living new York.

Ferrari, J.R, Johnson, J.L, A.Mccown, W.G. (2001). **procrastination and task avoidance. theory, research , and treatment. new York: plenumpress**

Haycock, L.A. (2008). **The cognitive mediation of procrastination. A meta-analysis, educational psychology review** 13.

January, G. (2003). **the relationship between delf-efficacy expectation and career choice. MA thesis in educational psychology, Morgantown, West Virginia University.**

Jaycox, LH, Reivich, KJ, Gillham, J, Seligman, M. (1994). **Prevention of depressive symptoms in school children. Behaviour Research and therapy**. 32(8), 801-16

- Isaacowitz, D.M, and Seligman, M. (2001). **Is Pessimism a Risk Factor for Depressive Mood among Community-dwelling Older Adults.** Behaviour Research and therapy. 39(3), 255-272
- Kamen, L, and Seligman, M.E.P. (1987). **Explanatory Style and Health.** Current psychological research and reviews, 6(3), 207-218.
- Mccown,W, Petzel, T, a Rupert, P. (2005). **An experimental study of so hypothesized behaviors and personality variables of college study procrastinators. personality and individual differences.**
- Nolen-Hoeksema, S, Girgus, J.S, and Seligman, M.E.P. (1986). **Learned Helplessness in Children. A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style.** Journal of Personality and Social Psychology, 51(2), 435-442.
- Nolen-Hoeksema, S, Girgus, J, Seligman, M.E.P. (1992). **Predictors and Consequences of Childhood Depressive Symptoms.** Journal of Abnormal Psychology. 101 (3), 405-422.
- O'Brien, W.K. (2002). **Applying the trans theoretical model to academic of developmental psychology.**
- Onwuegbuzie, A.J. (2004). **Academic procrastination and statistics anxiety, Assessment and evolution in higher education.** 29 (2004).
- Park, N, and Peterson, C. (2008). **Positive Psychology and Character Strengths. Application to Strengths-Based School Counseling.** Professional School Counseling, 12(2), 85-92.
- Peterson, S, Bull, C, Propst, O, and Dettinger, S. (2005). **Narrative Therapy to Prevent Illness-Related Stress Disorder.** Journal of Counseling and Development, 83(1), 41-49
- Peterson, C, and Seligman, M.E.P. (1984). **Causal Explanations as a Risk Factor for Depression. Theory and Evidence.** Psychological Review, 91(3), 347-374.
- Rothblum, E.D, Solomon, L.J, a Murakomi, J.(1986). **Affective ,cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators.** Journal of counseling psychology
- Schunk, D.H. (2009). **social cognitive theory and self- regulated learning.** Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schouwenburg, H.C. (2004). **procrastination in academic settings. general introduction in: H.C.**
- Schouwenburg, C.H. ay. T.A.
- Seligman, M.E.P, Kaslow, N.J, Alloy, L.B, Peterson, C, Tanenbaum, R.L, and Abramson, L.Y. (1984). **Attributional Style and Depressive Symptoms among Children.** Journal of Abnormal Psychology. 93(2), 235-238.
- Steel, P. (2004). **The nature of procrastination. a meta analytic study** retrieved July 12.

-
- Wollfolk, A. (2004). **What do teachers need to know about self- efficacy. paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, san diego, CA.**
- Zembar, R, and Zulfikar, T. (2006). **An Investigation of Conversation and Story Telling Activities Used by Preschool Education Teachers.** Education Sciences: Theory and Practice, 6(2), 602- 603.