



## The effect of optimistic attributional style training on self-efficacy of normal and dyslexic boys

Elham Eskandari<sup>1</sup>, Shole Amiri<sup>2\*</sup> , Amir Ghamarani<sup>3</sup>

1. MA in Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

2. Professor of Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

3. Assistant Professor of Department of Children with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

**Received:** 3 Apr. 2019

**Revised:** 19 Feb. 2020

**Accepted:** 19 Jun. 2020

### Keywords

Optimistic attributional style training  
Self-efficacy  
Dyslexic boys

### Corresponding author

Shole Amiri, Professor of Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

**Email:** S.amiri@edu.ui.ac.ir



doi.org/10.30699/icss.22.3.123

### Abstract

**Introduction:** Self-efficacy is one of the most important cognitive abilities in which defect leads to failure. The purpose of this study was to investigate the effect of optimistic attribution style training on self-efficacy of normal and dyslexic boys of fourth grade in Isfahan city.

**Methods:** The study design was experimental with pre-test, post-test, follow-up and control group. After screening based on Cattell's Intelligence Test (1973), Seligman's Children Attribution Style Questionnaire (1984), Bazrafshan Moghadam Dyslexia Checklist (1997) and Kormi Nouri and Moradi Reading and Dyslexia test (2005), from the population of fourth grade male students in Isfahan city, 60 students were selected in a multi-stage random manner. Thirty normal students were randomly assigned to the experimental and control groups and 30 dyslexic students were randomly assigned to the experimental and control groups. After performing a pre-test including bandura's self-efficacy questionnaire (2006) and presenting the optimistic attributional style training, post-test and follow-up test were performed.

**Results:** The results of the analysis of variance with repeated measures showed that optimistic attribution style training was effective on the general self-efficacy and social skills and emotional reactions subscales of the experimental groups in post-test and one-month follow-up test ( $P < 0.05$ ). This training was effective on the academic self-efficacy of the normal experimental group and the reading self-efficacy of the experimental dyslexic group in both post-test and follow up ( $P < 0.05$ ), but it was not effective on the reading self-efficacy of the normal experimental group and the academic self-efficacy of the experimental dyslexic group in post-test and follow up ( $P > 0.05$ ).

**Conclusion:** Optimistic attribution style training can improve normal and dyslexic boys' self-efficacy, and this program can be used to improve children's self-efficacy.

**Citation:** Eskandari E, Amiri Sh, Ghamarani A. The effect of optimistic attributional style training on self-efficacy of normal and dyslexic boys. *Advances in Cognitive Sciences*. 2020;22(3):123-136.



## تأثیر آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی پسران عادی و نارساخوان

الهام اسکندری<sup>۱</sup>، شعله امیری<sup>۲\*</sup> (ID)، امیر قمرانی<sup>۳</sup>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.  
 ۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.  
 ۳. استادیار گروه کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

## چکیده

**مقدمه:** خودکارآمدی، یکی از مهم‌ترین توانایی‌های شناختی برای موفقیت کودکان است که نقص در آن منجر به شکست می‌شود. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی پسران عادی و نارساخوان پایه چهارم شهر اصفهان بود.

**روش کار:** پژوهش حاضر تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به همراه گروه کنترل بود. پس از غربال‌گری بر مبنای تست هوش Cattell (۱۹۷۳)، چک لیست نارساخوانی بدر افشان مقدم (۱۳۷۶)، آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۴) و پرسشنامه سبک اسنادی کودکان Seligman (۱۹۸۴) از جامعه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم شهر اصفهان، ۶۰ نفر به شیوه تصادفی چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس ۳۰ نفر به صورت تصادفی به گروه آزمایش و کنترل عادی و ۳۰ نفر به گروه آزمایش و کنترل نارساخوان گمارده شدند. بعد از اجرای پیش‌آزمون شامل آزمون خودکارآمدی Bandura (۲۰۰۶) و ارائه آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه، پس‌آزمون و پیگیری ۱ ماهه اجرا شد.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه در پس‌آزمون و پیگیری بر خودکارآمدی عمومی و زیر مقیاس مهارت‌های اجتماعی و واکنش‌های هیجانی گروه‌های آزمایش موثر بوده است ( $P < 0/05$ ) همچنین، این آموزش در پس‌آزمون و پیگیری بر خودکارآمدی تحصیلی گروه عادی و خودکارآمدی خواندن گروه نارساخوان نیز موثر بود ( $P < 0/05$ )، ولی بر خودکارآمدی خواندن گروه عادی و خودکارآمدی تحصیلی گروه نارساخوان تأثیر نداشت ( $P > 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه، قادر به ارتقای خودکارآمدی پسران عادی و نارساخوان است و از این برنامه می‌توان در جهت ارتقای خودکارآمدی کودکان بهره برد.

دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۱۴

اصلاح نهایی: ۱۳۹۸/۱۱/۳۰

پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۱۹

## واژه‌های کلیدی

آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه  
خودکارآمدی  
پسران نارساخوان

## نویسنده مسئول

شعله امیری، استاد گروه روان‌شناسی،  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،  
دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

ایمیل: S.amiri@edu.ui.ac.ir



doi.org/10.30699/ics.22.3.123

## مقدمه

اعمال است؛ به گونه‌ای که زندگی انسان‌ها توسط خودکارآمدی آنها هدایت می‌شود (۲). افراد دارای خودکارآمدی پایین، احساس درماندگی می‌کنند و اعتقاد دارند، تلاش‌هایشان، بی‌فایده است. در مقابل، افراد دارای خودکارآمدی بالا، باور دارند که می‌توانند به شیوه موثری با وقایع مواجه شوند؛ به همین خاطر در کارها از خود استقامت نشان می‌دهند

خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین توانایی‌های شناختی در زندگی است و از نظر Bandura (۱۹۸۶) به باور افراد درباره توانایی انجام موفق وظایف در موقعیت‌های خاص اشاره دارد که روی مواردی مثل انتخاب تکالیف، تلاش و پشتکار فردی در رویارویی با چالش‌ها و همچنین روی یادگیری تأثیر می‌گذارد (۱). به تعبیر Bandura (۲۰۰۶)، خودکارآمدی، اساس

مخدوش کودکان نارساخوان باید مورد توجه و هدف برنامه‌های مداخله‌ای قرار گیرد تا عملکرد آنها نیز بهبود یابد.

یکی از روش‌های موثر ارتقای سطح خودکارآمدی، آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه است؛ خوش‌بینی، از نظر Seligman یک سبک اسناد ساختاریافته است که منشا آن، شیوه تفکر افراد درباره علت‌ها است. هر فردی در انتساب امور به علل مختلف، عادت‌های ویژه‌ای دارد که سبک اسناد نامیده می‌شود. سبک اسناد در کودکی شکل می‌گیرد و در صورتی که از بیرون، دخالتی در آن صورت نگیرد، در تمام عمر ثابت باقی می‌ماند. کودکان در تبیین این که چرا رویدادهای خوب یا بد برای آنها رخ می‌دهد، از سه بعد استفاده می‌کنند که شامل تداوم، فراگیر بودن و شخصی‌سازی است. اگر کودکان، درباره شکست‌های خود، کلمه همیشه را به کار می‌برند، سبک اسناد بدبینانه دارند و اگر در این موارد از کلمه بعضی وقت‌ها استفاده می‌کنند، پیرو سبکی خوش‌بینانه هستند. کودکان بدبین در مورد شکست‌های خود، به تعمیم‌های کلی دست می‌زنند ولی کودکان خوش‌بین در مورد شکست‌هایشان به تبیین‌های اختصاصی می‌پردازند. کودکان بدبین، همچنین خود را به صورت فراگیر و دائمی نکوهش می‌کنند ولی کودکان خوش‌بین خودشان را به شکل موقت و اختصاصی نکوهش می‌نمایند (۱۲). از نظر Bandura (۲۰۰۶) افرادی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، هدف‌های چالش‌برانگیزی برای خودشان در نظر می‌گیرند و انتظار دارند که تلاش‌هایشان، نتایج مثبت به بار آورد. چنین افرادی به جای انتساب شکست‌ها به عوامل کنترل‌ناپذیر، آنها را به تلاش‌های ناکافی یا راهبردهای نامناسب نسبت می‌دهند. این افراد، موانع را قابل رفع و مسائل را قابل حل در نظر می‌گیرند و در جهت دستیابی به اهداف خود، با پشتکار تلاش می‌کنند (۲). بنابراین، یکی از راه‌های ارتقای خودکارآمدی، افزایش افکار خوش‌بینانه است و پژوهش‌های متعددی بر ارتباط خوش‌بینی و خودکارآمدی صحه گذاشته‌اند (۱۶-۱۳).

به طور کلی می‌توان گفت کودکان در طول زندگی با مشکلاتی رو به رو می‌شوند که بر روی خوش‌بینی آنها تأثیر منفی گذاشته و موجب بدبینی آنها می‌شود؛ در این میان، کودکان نارساخوان، به دلیل نقص‌ها و مشکلات متعددی که همواره در عرصه‌های مختلف زندگی‌شان تجربه می‌کنند، به گونه‌ای خاص‌تر، اسیر بدبینی می‌شوند و این حالت، تأثیرات منفی بر خودکارآمدی آنها بر جای می‌گذارد. در این میان، پروتکل آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه Seligman، مطابق با نتایج پژوهش‌های متعدد، با ارائه آموزش‌های متنوع موثر بر خودکارآمدی، مانند آموزش مهارت حل مسئله (۱۷، ۱۸) و جرات‌مندی (۱۹) می‌تواند به عنوان مداخله‌ای موثر به این وضعیت پایان دهد و کودکان را از بدبینی

و غالباً در سطح بالا عمل می‌کنند. خودکارآمدی بالا، ترس از شکست را کم می‌کند، سطح اهداف را ارتقا می‌دهد و توانایی حل مسئله را تقویت می‌کند. خودکارآمدی بالا، همچنین بر سطح انگیزش فرد تأثیر می‌گذارد و میزان تلاش و پشتکار را تقویت می‌کند (۳).

یکی از حیطه‌های مهمی که خودکارآمدی در آن به شدت موثر است یادگیری می‌باشد. یادگیری یکی از مهم‌ترین حیطه‌ها در زندگی افراد است؛ به گونه‌ای که اختلال در آن صدمات جبران‌ناپذیری به زندگی وارد می‌سازد و مداخله سریع در آن ضرورت می‌یابد. اختلال در فرآیند یادگیری، می‌تواند به صورت مختلف رخ دهد؛ یکی از انواع اختلالات یادگیری، نارساخوانی است که به تعبیر Tanaka و همکاران (۲۰۱۱)، یک اختلال عصب‌شناختی است که در آن فرد علی‌رغم داشتن هوش طبیعی و فرصت‌های آموزشی کافی در کسب مهارت‌های خواندن با مشکل مواجه می‌گردد (۴). کودکان مبتلا به نارساخوانی، معمولاً واژه‌ها را تحریف و جایگزین می‌کنند یا آنها را کلاً نمی‌خوانند و تنها بعضی از مطالب خوانده شده را درک می‌کنند (۵). به دلیل این که توانایی خواندن، زیربنای اکتساب علم و دانش است، این توانایی به عنوان یکی از ضروری‌ترین قابلیت‌های بشری شناخته می‌شود که توجه همه جانبه به ابعاد مختلف آن بسیار اهمیت دارد (۶).

در باب اهمیت نارساخوانی، باید گفت که طبق نتایج پژوهش‌ها، حدوداً ۸۰ درصد کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری در این دسته قرار می‌گیرند که شیوع آن در پسرها سه تا چهار برابر بیش از دخترها است (۷). دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری از جمله دانش‌آموزان نارساخوان، افزون بر مشکلات تحصیلی، در برخی زمینه‌های مهم روان‌شناختی هم دچار مشکل هستند. برای مثال، خودکارآمدی آنها، اغلب دچار اختلال می‌شود (۸-۱۰). از آنجایی که عملکرد موفق فرد، نقش مهمی در ارتقا و حفظ خودکارآمدی دارد (۳) و در این کودکان به دلیل ضعف تحصیلی، نه تنها موفقیت‌های چشمگیر دیده نمی‌شود، بلکه شکست‌های مکرر توسط آنها تجربه می‌شود، خودکارآمدی به شدت صدمه می‌بیند.

با توجه به تأثیرات مثبت خودکارآمدی بر عملکرد و زیان ناشی از نقص آن مخصوصاً در کودکی، باید در جهت ارتقای سطح خودکارآمدی افراد گام برداشت و بر اساس این که کودکان نارساخوان خودکارآمدی پایینی دارند؛ انگیزش آنها برای پیشرفت تحصیلی بهتر، افت می‌کند و آنها را در یک موقعیت راکد نگه می‌دارد. در یک سیکل باطل، خودکارآمدی مختل شده بر توانایی‌های یادگیری افراد نارساخوان تأثیر منفی گذاشته و بر مشکلات آنها دامن می‌زند. در همین راستا، Sarier (۲۰۱۶)؛ به نقل از Yuksel و همکاران، در پژوهشی نشان داد که مهم‌ترین عامل موثر در موفقیت تحصیلی، خودکارآمدی است (۱۱). بنابراین خودکارآمدی

در مصاحبه اولیه پژوهشگر با وی، داشتن بهره هوشی نرمال بر اساس آزمون هوشی، داشتن سبک اسناد بدبینانه بر اساس ابزار شناسایی سبک اسناد کودکان، رضایت از شرکت در دوره آموزشی و برای گروه نارساخوان علاوه بر معیارهای فوق شامل دریافت عنوان نارساخوانی بر اساس ابزارهای تشخیصی بود. ملاک‌های خروج از پژوهش برای دو گروه عادی و نارساخوان هم شامل: ابتلا به اختلال روانی همزمان، مشارکت همزمان در برنامه‌های آموزشی-درمانی دیگر، عدم علاقه‌مندی به ادامه شرکت در جلسات و غیبت بیش از ۲ جلسه بود.

از میان ۳۲۲ دانش‌آموز مشغول به تحصیل در ۱۱ کلاس مذکور، ۴۹ نفر مشکوک به نارساخوانی بودند که از طریق یک مصاحبه اولیه با معلمین انتخاب شده بودند (ویژگی‌های دانش‌آموزان نارساخوان بر اساس DSM-5 به معلمین گفته شد و از آنان درخواست شد که بر اساس ویژگی‌های مطرح شده، دانش‌آموزانی که به نظر نارساخوان هستند را معرفی نمایند). سپس به منظور تشخیص کودکان نارساخوان از میان این ۴۹ دانش‌آموز، چک لیست نارساخوانی بذرافشان مقدم، آزمون خواندن و نارساخوانی گرمی نوری و مرادی و همچنین آزمون هوشی Cattell، استفاده شد. برای انتخاب دانش‌آموزان نارساخوان، کسانی که بر اساس چک لیست نارساخوانی بذرافشان مقدم، نارساخوان بوده، و نارساخوانی آنها بر اساس آزمون خواندن و نارساخوانی گرمی نوری و مرادی تایید شده بود (یعنی کسانی که در این آزمون نمره ۱۵۷ و کمتر دریافت کرده بودند (۲۲)) و بر اساس آزمون هوشی Cattell دارای هوش نرمال بودند، برای ورود به پژوهش انتخاب شدند. از میان این ۴۹ نفر، ۳۷ نفر بر اساس ابزارهای گفته شده نارساخوان بودند. سپس از میان این ۳۷ دانش‌آموزی که شرایط لازم برای ورود به پژوهش را کسب کرده بودند، آزمون سبک اسنادی کودکان Seligman و همکاران گرفته شد. از میان این دانش‌آموزان، ۳۰ نفر از کسانی که سبک اسنادی بدبینانه داشتند، برای ورود به پژوهش انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان عادی از میان ۳۲۲ نفر دانش‌آموز مذکور، پس از یک مصاحبه اولیه با معلمین ۴۱ نفر معرفی شدند (از معلمین خواسته شد، دانش‌آموزانی را معرفی نمایند که به لحاظ تحصیلی عادی هستند و به لحاظ خوش‌بینی، سطح پایین‌تر از همسالانشان به نظر می‌رسند) که برای ورود به پژوهش ۳۰ نفر از کسانی که بر اساس آزمون هوشی Cattell دارای هوش نرمال بودند و بر اساس آزمون سبک اسنادی کودکان Seligman و همکاران، سبک اسناد بدبینانه داشتند، انتخاب شدند و از بین دو گروه نارساخوان و عادی که شرایط لازم برای شرکت در پژوهش را به دست آورده بودند، به صورت تصادفی ۱۵ نفر به هر گروه، گمارده شدند. البته حجم نهایی نمونه پس از

به سمت خلق بالاتر (۲۰)، شناخت و توجه بهتر (۳) و خوش‌بینی، سوق دهد؛ چرا که طبق نتایج پژوهش‌ها، مداخلات روان‌شناسی مثبت، می‌تواند مکمل دیگر روش‌ها، در ارتباط با پیشگیری و درمان آسیب‌های روانی باشد (۲۱). پژوهش‌هایی در زمینه ارتباط خوش‌بینی با خودکارآمدی، انجام گردیده که رابطه خوش‌بینی با خودکارآمدی را به روشنی نشان می‌دهد ولی این مطالعات در کودکان و بالاحص کودکان نارساخوان چه در ایران و چه در خارج از ایران کمتر انجام شده و یا حتی اصلاً انجام نشده است. همچنین بیشتر این مطالعات از نوع همبستگی بوده و تاثیر خوش‌بینی بر خودکارآمدی را به صورت یک مداخله مجزا مورد بررسی قرار نداده است؛ بنابراین، با توجه به مطالب مذکور، این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی پسران عادی و نارساخوان پایه چهارم شهر اصفهان، چند فرضیه ذیل را مورد بررسی قرار داده است.

۱) آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی عمومی پسران عادی و نارساخوان پایه چهارم شهر اصفهان در مقایسه با گروه‌های کنترل در پس‌آزمون و پیگیری موثر است.  
۲) آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی خواندن پسران عادی و نارساخوان پایه چهارم شهر اصفهان در مقایسه با گروه‌های کنترل در پس‌آزمون و پیگیری موثر است.  
۳) آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر مهارت‌های اجتماعی و واکنش‌های هیجانی پسران عادی و نارساخوان پایه چهارم شهر اصفهان در مقایسه با گروه‌های کنترل در پس‌آزمون و پیگیری موثر است.

## روش کار

طرح پژوهش حاضر، از نوع تجربی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود. روش نمونه‌گیری، تصادفی چند مرحله‌ای بود؛ بدین منظور، به انتخاب تصادفی ناحیه سه از نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش اصفهان، پرداخته شد؛ سپس از بین مدارس پسرانه دوره ابتدایی این ناحیه، پنج مدرسه به تصادف، انتخاب شد. تعداد کل کلاس‌های پایه چهارم این پنج مدرسه ۱۱ کلاس بود و جمعاً، ۳۲۲ نفر دانش‌آموز پایه چهارم در این ۱۱ کلاس مشغول به تحصیل بودند که از میان این ۳۲۲ دانش‌آموز، بر اساس معیارهای ورود به پژوهش، گروه نمونه به تعداد ۶۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش عادی، ۱۵ نفر گروه کنترل عادی، ۱۵ نفر گروه آزمایش نارساخوان، ۱۵ نفر گروه کنترل نارساخوان) انتخاب شدند. این معیارها برای گروه عادی شامل: داشتن سن ۹-۱۰ سال، معرفی توسط معلم

**آزمون هوشی Cattell:** این آزمون توسط Cattell در سال ۱۹۷۳ ساخته شده است که هوش کودکان ۴ سال به بالا تا بزرگسالان باهوش را می‌سنجد و از چهار خرده آزمون سری‌ها، طبقه‌بندی‌ها، ماتریس‌ها و شرایط تشکیل شده است. این آزمون سه مقیاس دارد که هر مقیاس دو فرم همتای الف و ب را شامل می‌شود. مقیاس اول مخصوص کودکان ۴-۸ سال، مقیاس دوم برای افراد ۱۴-۸ سال و بزرگسالان با سطح سواد کمتر از دیپلم و مقیاس سوم برای دانشجویان و بزرگسالان باهوش مورد استفاده قرار می‌گیرد. نمره‌گذاری این آزمون بدین صورت است که به هر پاسخ صحیح یک نمره تعلق می‌گیرد و از جمع نمرات چهار خرده مقیاس، نمره کل آزمون کسب می‌شود (۲۵). صوفی در سال ۱۳۷۵ (به نقل از لاهیجانیان)، ضریب پایایی فرم الف مقیاس دوم آزمون هوش Cattell را با استفاده از روش کودر-ریچاردسون ۰/۸۱ و با استفاده از روش تنصیف ۰/۸۲ اعلام کرده است. او همچنین با هدف ارزیابی روایی همگرا، همبستگی این آزمون را با آزمون هوشی Raven، محاسبه کرد و ضریب همبستگی ۰/۵ و ۰/۶۸ را برای کودکان ۱۱ تا ۱۴ سال ارائه نمود (۲۵).

**پرسشنامه سبک اسنادی کودکان (Style Questionnaire Children Attributional):** این پرسشنامه، توسط Seligman و همکارانش در سال ۱۹۸۴ طراحی شده است و ۴۸ سوال دارد که سبک‌های اسنادی کودکان را تعیین می‌کند. هر سوال یک موقعیت فرضی را ارائه می‌کند و آزمودنی‌ها با تصور آن موقعیت یکی از دو پاسخ را در ارتباط با دلیل آن اتفاق انتخاب می‌کنند. به منظور نمره‌گذاری این پرسشنامه، به هر پاسخ درونی، پایدار و کلی عدد یک و به هر پاسخ بیرونی، گذرا و خاص عدد صفر داده می‌شود (۲۶). در راستای بررسی پایایی پرسشنامه، ضریب آلفای کرونباخ آن برای رویدادهای مثبت، ۰/۷۱، رویدادهای منفی، ۰/۶۶ و برای کل پرسشنامه، ۰/۷۳ محاسبه شده است (۲۷). روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران توسط درستکار و همکاران در سال ۱۳۹۱ به دست آمد و مورد تایید قرار گرفت (۲۸). در پژوهشی، ضریب پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برای رویدادهای مثبت در دامنه ای بین ۰/۵۷ و ۰/۴۲ و برای رویدادهای منفی در دامنه‌ای بین ۰/۴۵ و ۰/۴۵ محاسبه شد. همچنین ضریب روایی همزمان آن برای رویدادهای مثبت ۰/۵۳ و برای رویدادهای منفی ۰/۵۱ به دست آمد که قابل قبول می‌باشد (۲۹).

**پرسشنامه خودکارآمدی:** این پرسشنامه بر اساس نظریه Bandura، طراحی و در سال ۲۰۰۲ توسط Bandura و همکاران ساخته شد.

ریزش ۸ نفر، به ۵۲ نفر رسید؛ به طوری که در هر گروه، ۱۳ نفر حضور داشتند. پس از اجرای پیش‌آزمون بر روی ۴ گروه ذکر شده، مداخله آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه (۱۲) در ۸ جلسه یک ساعته به دو گروه آزمایش در ۸ هفته متوالی ارائه گردید. گروه‌های کنترل، هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات، برای ارزیابی اثربخشی مداخله در گروه‌های آزمایش در مقایسه با گروه‌های کنترل پس‌آزمون، انجام شد. همچنین پس از گذشت ۱ ماه، آزمون پیگیری، جهت ارزیابی تداوم اثربخشی مداخله اجرا گردید و گروه‌های آزمایش با گروه‌های کنترل مورد مقایسه قرار گرفتند. در راستای عمل بر اساس ملاحظات اخلاقی در پژوهش، پس از اجرای آزمون پیگیری ۱ ماهه، برای ۲ گروه کنترل عادی و نارساخوان، مداخله آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه به صورت فشرده اجرا گردید. از ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد:

#### ابزار پژوهش

**چک لیست نارساخوانی بذرافشان مقدم:** این چک لیست، وسیله‌ای برای غربال‌گری دانش‌آموزان مشکوک به نارساخوانی است که توسط بذرافشان مقدم در سال ۱۳۷۶ ساخته شده است (۲۳) و شامل ۱۵ سؤال در مورد نحوه خواندن دانش‌آموزان است؛ این سوالات توسط معلم دانش‌آموز پاسخ داده می‌شود؛ بدین صورت که معلم مواردی را که به صورت مکرر در عملکرد دانش‌آموزش دیده است، انتخاب می‌نماید. چنانچه معلم گزینه بلی را برای ۵ گویه یا بیشتر در مورد دانش‌آموز علامت بزند، آن دانش‌آموز ملاک‌های اولیه نارساخوانی را برآورده می‌کند و پس از آن باید با دیگر آزمون‌های معتبر مورد ارزیابی واقع گردد تا نارساخوانی وی تایید گردد. روایی محتوایی چک لیست مورد تایید متخصصین قرار گرفته است (۲۴) و همچنین در پژوهشی، پاکدامن ساوجی پایایی آن به روش بازآزمایی را برابر با ۰/۹۲ به دست آورد (۲۴).

**آزمون خواندن و نارساخوانی گرمی نوری و مرادی:** این آزمون توسط گرمی نوری و مرادی در سال ۱۳۸۴ خاص دانش‌آموزان دختر و پسر اول تا پنجم دبستان یک زبانه (فارسی) و دو زبانه (آذری و کردی) تدوین و هنجاریابی شده و ده آزمون فرعی به نام‌های خواندن کلمات، زنجیره کلمات، قافیه، نامیدن تصاویر، درک متن، درک کلمات، حذف آواها، خواندن ناکلمات و شبه کلمات، نشانه‌های حرف و مقوله‌ها را داراست. برای نمره‌گذاری به هر پاسخ صحیح یک نمره داده می‌شود و از جمع نمرات ده خرده مقیاس، نمره کل به دست می‌آید. فردی که نمره ۱۵۷ و کمتر به دست بیاورد، نارساخوان، در نظر گرفته می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون، در پژوهشی ۰/۸۲ گزارش شده است (۲۲).



تا خیلی خوب می‌توانم، تنظیم می‌شود که بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۴ درجه‌بندی می‌شود. روایی محتوایی این آزمون توسط ۵ استاد متخصص دانشگاه اصفهان، بررسی و تایید شده است. در پژوهشی، پایایی این آزمون به شیوه بازآزمایی با فاصله دو هفته ۰/۸۴ برای کل چهار آزمون، ۰/۹۲ برای تحصیلی، ۰/۷۵ برای خواندن، ۰/۸۶ برای مهارت‌های اجتماعی و ۰/۸۴ برای واکنش‌های هیجانی به دست آمد (۳۰).

**برنامه آموزش سبک اسناد خوش بینانه:** این برنامه توسط Seligman طراحی شده است (۱۲) و در ۸ جلسه یک ساعته به گروه‌های عادی و نارساخوان آزمایش ارائه گردید. در جدول ۱، خلاصه‌ای از محتوای آموزشی ارائه شده است.

سپس در سال ۲۰۰۶، توسط Mercer مورد بازبینی قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ آن در دفعات مختلف اجرا، بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۴ گزارش شده است. این پرسشنامه شامل ۴۰ سوال است و خودکارآمدی تحصیلی (۱۰ سوال اول)، خودکارآمدی خواندن (۱۰ سوال دوم)، مهارت‌های اجتماعی (۱۰ سوال سوم) و واکنش‌های هیجانی (۱۰ سوال چهارم) را در بر می‌گیرد. حوزه تحصیلی، تمرکز حواس در کلاس، علاقه به درس، رویارویی با امتحان و انتظارات والدین را شامل می‌شود. حوزه خواندن، شامل توانایی خواندن و فهم مطالب خوانده شده است. حوزه هیجانی، شناخت و تنظیم عواطف خود و دیگران را در بر می‌گیرد و حوزه اجتماعی، دوست‌یابی، دانش اجتماعی و کاربرد مهارت‌های اجتماعی را شامل می‌شود. نمره خودکارآمدی عمومی، نیز به جمع نمرات ۴ پرسشنامه اشاره دارد. دامنه پاسخ به صورت چهار گزینه اصلاً نمی‌توانم

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش سبک اسناد خوش بینانه

جلسه	محتوای آموزشی
اول	معرفه، آموزش مفاهیم فکر، احساس و رفتار به عنوان پیش زمینه‌شنایی با مدل شناختی ABC
دوم	آموزش مدل شناختی ABC از طریق تمرین با تصاویر کارتونی و نمونه‌های شفاهی
سوم	آموزش سبک اسناد خوش بینانه و بدبینانه
چهارم	آموزش ابعاد سه گانه سبک اسناد شامل تداوم، شخصی‌سازی و فراگیر بودن
پنجم	آموزش مدل شناختی ABCDE و نحوه مجادله موثر با نگرش‌های فاجعه‌آمیز
ششم	آموزش مجادله سریع، کاربرد مدل شناختی ABCDE و آموزش اجتناب از فاجعه‌پنداری
هفتم	آموزش مهارت حل مسئله
هشتم	آموزش مهارت جرات‌مندی

## یافته‌ها

خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی خواندن) در گروه آزمایش، میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تغییر یافته، اما در گروه کنترل در هر سه بار آزمون تفاوت به اندازه گروه آزمایش محسوس نیست. همچنین در گروه نارساخوان در خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی تحصیلی) در گروه آزمایش، میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون تغییر یافته، اما در گروه کنترل در هر سه بار آزمون تفاوت به اندازه گروه آزمایش محسوس نیست.

قبل از استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر پیش‌فرض‌های مربوط به این آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. برای بررسی وضعیت نرمالیتی داده‌های متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن

پژوهش حاضر بر روی ۵۲ پسر پایه چهارم ابتدایی انجام شد (به طوری که قبلاً اشاره شد تعداد نمونه پس از ریزش به ۵۲ نفر کاهش یافت) که ۲۶ نفر از آنها عادی و ۲۶ نفر دیگر نارساخوان بودند. جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش، با مدنظر قرار دادن پیش‌فرض‌های مربوطه از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید که نتایج در ادامه گزارش شده است. ابتدا شاخص‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف استاندارد و تعداد آزمودنی‌های نمونه مربوط به نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۲ گزارش شده است.

مقادیر برآورد شده در جدول ۲ بیان‌گر این است که در گروه عادی در

در بین گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده گردید که برآورد مقادیر مربوط به آن نشان‌دهنده این است که شکل توزیع داده‌های مربوط به متغیرها در بین گروه‌های آزمایش و کنترل نرمال است؛ بنابراین پیش‌فرض توزیع نرمال این متغیرها برقرار است ( $P > 0/05$ ). به منظور بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌های متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در سه مرحله آزمون از آزمون لوین

استفاده گردید که مقادیر مربوط به آن نشان‌دهنده برقراری پیش‌فرض برابری واریانس‌های متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در سه مرحله آزمون است ( $P > 0/05$ ). در نهایت جهت بررسی پیش‌فرض همگنی کوواریانس‌های درون‌آزمودنی متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در سه مرحله آزمون از آزمون کرویت ماچلی استفاده گردید که مقادیر مربوط به آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های مورد مطالعه

گروه	متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری		
				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
عادی	خودکارآمدی عمومی	آزمایش	۱۳	۱۲۴/۹۲۲	۱۰/۰۲۰	۱۴۲/۳۸۲	۸/۲۱۱	۱۴۰/۶۲۲	۹/۵۴۴	
		کنترل	۱۳	۱۲۹/۱۵۳	۹/۱۱۸	۱۲۷/۹۲۲	۸/۲۴۰	۱۲۷/۶۲۲	۷/۹۳۲	
	خودکارآمدی تحصیلی	آزمایش	۱۳	۳۱/۴۶۱	۴/۹۰۹	۳۵/۱۵۳	۳/۷۸۲	۳۴/۳۸۴	۴/۳۸۸	
		کنترل	۱۳	۳۴/۰۰۰	۳/۴۱۵	۳۴/۰۷۶	۲/۸۷۱	۳۳/۶۱۵	۳/۴۰۴	
	خودکارآمدی خواندن	آزمایش	۱۳	۳۴/۴۶۱	۲/۷۸۷	۳۶/۳۸۴	۲/۴۶۷	۳۶/۵۳۸	۲/۴۳۶	
		کنترل	۱۳	۳۴/۶۹۲	۱/۶۵۲	۳۵/۰۷۶	۲/۲۵۳	۳۴/۴۶۱	۱/۷۶۱	
	مهارت‌های اجتماعی	آزمایش	۱۳	۳۰/۳۰۷	۲/۱۷۵	۳۵/۳۰۷	۲/۳۲۳	۳۴/۷۶۹	۲/۶۱۸	
		کنترل	۱۳	۳۰/۹۲۳	۳/۸۳۹	۳۰/۸۴۶	۲/۹۱۱	۳۰/۶۹۲	۳/۲۵۰	
	واکنش‌های هیجانی	آزمایش	۱۳	۲۸/۶۹۲	۳/۷۷۲	۳۵/۵۳۸	۲/۲۵۸	۳۴/۹۲۳	۱/۸۹۱	
		کنترل	۱۳	۲۹/۵۳۸	۴/۶۲۹	۲۷/۹۲۳	۳/۳۰۳	۲۸/۸۴۶	۳/۴۸۴	
	نارساخوان	خودکارآمدی عمومی	آزمایش	۱۳	۹۴/۰۳۷	۸/۴۱۰	۱۱۸/۵۴۲	۱۱/۴۹۳	۱۱۷/۱۵۳	۱۰/۸۳۸
			کنترل	۱۳	۹۴/۸۴۶	۶/۹۹۸	۹۳/۵۳۸	۶/۵۹۰	۹۴/۵۳۸	۴/۴۲۷
خودکارآمدی تحصیلی		آزمایش	۱۳	۲۲/۳۸۴	۲/۵۹۹	۲۶/۰۰۰	۴/۳۳۹	۲۶/۰۷۹	۴/۱۵۲	
		کنترل	۱۳	۲۳/۰۰۰	۱/۶۳۸	۲۳/۳۸	۲/۷۵۴	۲۳/۴۶۱	۱/۸۹۸	
خودکارآمدی خواندن		آزمایش	۱۳	۲۳/۳۸۴	۳/۰۱۴	۲۶/۰۰۰	۴/۶۳۶	۲۶/۹۲۳	۴/۵۵۴	
		کنترل	۱۳	۲۳/۷۶۹	۱/۸۳۲	۲۲/۲۳۰	۲/۰۸۷	۲۲/۳۰۷	۲/۰۱۵	
مهارت‌های اجتماعی		آزمایش	۱۳	۲۵/۰۰۰	۲/۶۱۴	۳۲/۶۹۲	۲/۲۱۳	۳۱/۵۳۸	۳/۳۰۶	
		کنترل	۱۳	۲۴/۰۷۶	۲/۷۵۲	۲۴/۶۹۲	۳/۳۲۶	۲۴/۶۱۵	۴/۰۷۳	
واکنش‌های هیجانی		آزمایش	۱۳	۲۳/۵۳۸	۳/۳۰۶	۳۳/۸۴۶	۲/۶۰۹	۳۲/۶۱۵	۲/۷۲۴	
		کنترل	۱۳	۲۴/۰۰۰	۴/۶۰۰	۲۳/۲۳۰	۲/۴۸۸	۲۴/۱۵۳	۳/۱۸۴	

جدول ۳. برآورد مقادیر آزمون ماچلی جهت بررسی همگنی کوواریانس‌های درون آزمودنی متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های مورد مطالعه

گروه	متغیر	آماره ماچلی	کای اسکوئر	P	درجه آزادی
عادی	خودکارآمدی عمومی	۰/۸۵۶	۳/۵۶۶	۰/۱۶۸	۲
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۹۸۳	۰/۳۸۷	۰/۸۲۴	۲
	خودکارآمدی خواندن	۰/۹۵۶	۱/۰۲۷	۰/۵۹۸	۲
	مهارت‌های اجتماعی	۰/۹۶۲	۰/۹۰۰	۰/۶۳۸	۲
	واکنش‌های هیجانی	۰/۹۷۷	۰/۷۲۲	۰/۲۱۴	۲
نارساخوان	خودکارآمدی عمومی	۰/۹۰۱	۱/۹۱۰	۰/۱۲۷	۲
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۵۵	۳/۵۹۱	۰/۱۶۶	۲
	خودکارآمدی خواندن	۰/۸۲۷	۴/۳۶۱	۰/۱۱۳	۲
	مهارت‌های اجتماعی	۰/۸۳۲	۴/۲۳۲	۰/۱۲۱	۲
	واکنش‌های هیجانی	۰/۹۵۶	۰/۵۴۳	۰/۷۲۵	۲

تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر یکی از برون داده‌ها، تحلیل تاثیر عضویت گروهی است. در جدول ۴ نتایج این تحلیل آمده است.

مقادیر مربوط به جدول ۳، بیان گر این است که پیش فرض همگنی کوواریانس‌های درون آزمودنی متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در سه مرحله آزمون رعایت شده است ( $P > 0.05$ ). در اجرای

جدول ۴. برآورد مقادیر تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای اثرات اصلی و تعاملی در گروه‌های مورد مطالعه

گروه	متغیر	روش	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی	P	میزان تأثیر
خودکارآمدی عمومی	خودکارآمدی عمومی	زمان	لامبدای ویلکز	۰/۱۸۵	۵۰/۷۰۸	۲	۰/۰۰۰	۰/۸۱۵
		زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۱۳۸	۷۱/۹۷۴	۲	۰/۰۰۰	۰/۸۶۲
خودکارآمدی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	زمان	لامبدای ویلکز	۰/۶۱۰	۷/۳۳۸	۲	۰/۰۰۳	۰/۳۹۰
		زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۶۰۶	۷/۴۸۷	۲	۰/۰۰۳	۰/۳۹۴
خودکارآمدی خواندن	خودکارآمدی خواندن	زمان	لامبدای ویلکز	۰/۷۵۹	۳/۶۴۸	۲	۰/۰۵۴	۰/۱۴۱
		زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۷۵۶	۳/۷۱۲	۲	۰/۰۵۲	۰/۱۴۴
مهارت‌های اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی	زمان	لامبدای ویلکز	۰/۴۵۰	۱۴/۰۴۸	۲	۰/۰۰۰	۰/۵۵۰
		زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۴۲۰	۱۵/۸۶۰	۲	۰/۰۰۰	۰/۵۸۰
واکنش‌های هیجانی	واکنش‌های هیجانی	زمان	لامبدای ویلکز	۰/۵۰۵	۱۱/۲۹۱	۲	۰/۰۰۰	۰/۴۹۵
		زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۳۶۴	۲۰/۰۶۹	۲	۰/۰۰۰	۰/۶۳۶



گروه	متغیر	روش	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی	P	میزان تأثیر
نارساخوان	خودکارآمدی عمومی	زمان	لامبدای ویلکز	۰/۲۴۵	۳۵/۴۳۳	۲	۰/۰۰۰	۰/۷۵۵
	خودکارآمدی تحصیلی	زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۲۰۹	۴۳/۵۶۰	۲	۰/۰۰۰	۰/۷۹۱
		زمان	لامبدای ویلکز	۰/۱۸۵۵	۲۱۰۶۷	۲	۰/۰۵۲	۰/۱۰۱
	خودکارآمدی خواندن	زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۹۲۴	۱۱۰۸۰	۲	۰/۰۶۷	۰/۰۹۱
		زمان	لامبدای ویلکز	۰/۷۱۶	۱۱/۸۸۷	۲	۰/۰۰۰	۰/۵۱۳
	مهارت‌های اجتماعی	زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۵۶۹	۸/۷۱۱	۲	۰/۰۰۲	۰/۴۳۱
		زمان	لامبدای ویلکز	۰/۲۸۸	۲۸/۳۹۰	۲	۰/۰۰۰	۰/۷۱۲
		زمان*گروه	لامبدای ویلکز	۰/۳۵۸	۲۰/۶۰۶	۲	۰/۰۰۰	۰/۶۴۲
	واکنش‌های هیجانی	زمان	لامبدای ویلکز	۰/۳۴۶	۲۱/۷۵۸	۲	۰/۰۰۰	۰/۶۵۴
زمان*گروه		لامبدای ویلکز	۰/۳۱۶	۲۴/۹۱۳	۲	۰/۰۰۰	۰/۶۸۴	

مقادیر مربوط به تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۴ بیان‌گر این است که اثر متغیر زمان و همچنین اثر تعاملی مربوط به زمان و گروه بر متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی خواندن

در گروه عادی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه نارساخوان) به لحاظ آماری معنادار است ( $P < 0/05$ ). بنابراین در ادامه به منظور بررسی اثر، هر یک از این متغیرها به تفکیک در جدول ۵ آمده‌اند.

جدول ۵. برآورد مقادیر آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت مقایسه میانگین متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در مراحل سه‌گانه در گروه‌های مورد مطالعه

گروه	متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	حجم اثر
خودکارآمدی عمومی	گروه*مراحل	مراحل	۱۰۱۴/۱۷	۲	۵۰۷/۰۹۰	۶۹/۳۷۱	۰/۰۰۰	۰/۷۴۳
		گروه	۱۴۰۴/۹۴۹	۲	۷۰۲/۴۷۴	۹۶/۱۰۰	۰/۰۰۰	۰/۸۰۰
	گروه	۱۱۶۹/۲۸۲	۱	۱۱۶۹/۲۸۲	۱	۵/۲۷۱	۰/۰۳۱	۰/۱۸۰
خودکارآمدی تحصیلی	گروه*مراحل	مراحل	۴۸/۰۲۶	۲	۲۴/۰۱۳	۷/۳۰۷	۰/۰۰۲	۰/۲۳۳
		گروه	۵۲/۲۳۱	۲	۲۶/۱۱۵	۷/۹۴۷	۰/۰۰۱	۰/۲۴۹
	گروه	۷۶/۰۰۵	۱	۷۶/۰۰۵	۱	۸/۹۶۸	۰/۰۰۰	۰/۸۷۰
خودکارآمدی خواندن	گروه*مراحل	مراحل	۱۹/۳۸۵	۲	۹/۶۹۲	۴/۵۹۱	۰/۰۵۱	۰/۱۶۱
		گروه	۱۷/۹۴۹	۲	۸/۹۷۴	۴/۲۵۱	۰/۰۵۳	۰/۱۵۰
	گروه	۲۱/۵۵۱	۱	۲۱/۵۵۱	۱	۱/۹۳۶	۰/۱۷۷	۰/۰۷۵
مهارت‌های اجتماعی	گروه*مراحل	مراحل	۹۲/۳۳۳	۲	۴۶/۱۶۷	۱۷/۵۲۳	۰/۰۰۰	۰/۴۴۲
		گروه	۱۰۳/۸۷۲	۲	۵۱/۹۳۶	۱۹/۷۱۳	۰/۰۰۰	۰/۴۵۱
	گروه	۱۳۶/۰۱۳	۱	۱۳۶/۰۱۳	۱	۶/۷۶۲	۰/۰۱۶	۰/۲۲۰

حجم اثر	P	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	منبع	متغیر	گروه
۰/۳۸۲	۰/۰۰۰	۱۴/۸۲۱	۶۲/۹۷۴	۲	۱۲۵/۹۴۹	مراحل	واکنش‌های هیجانی	عادی
۰/۵۶۴	۰/۰۰۰	۳۱/۰۷۹	۱۳۲/۰۵۱	۲	۲۶۴/۱۰۳	گروه*مراحل		
۰/۳۷۲	۰/۰۰۱	۱۴/۱۸۸	۳۷۵/۵۵۱	۱	۳۷۵/۵۵۱	گروه		
۰/۷۱۳	۰/۰۰۰	۵۹/۷۵۰	۱۱۱۹/۷۳	۲	۲۲۳۹/۴۶	مراحل	خودکارآمدی عمومی	
۰/۷۴۲	۰/۰۰۰	۶۹/۰۲۲	۱۲۹۳/۵۰۰	۲	۲۵۸۷/۰۰۰	گروه*مراحل		
۰/۵۲۸	۰/۰۰۰	۲۶/۸۷۴	۴۸۰/۱۸۴۶	۱	۴۸۰/۱۸۴۶	گروه		
۰/۰۹۷	۰/۰۵۷	۱۲/۱۸۶	۳۶/۰۵۱	۲	۷۲/۱۰۳	مراحل	خودکارآمدی تحصیلی	
۰/۰۸۵	۰/۰۶۴	۷/۶۴۵	۲۲/۶۱۵	۲	۴۵/۲۳۱	گروه*مراحل		
۰/۰۷۹	۰/۱۶۵	۲/۰۵۰	۴۶/۱۵۴	۱	۴۶/۱۵۴	گروه		
۰/۲۶۲	۰/۰۰۰	۱۰/۶۰۶	۲۸/۰۱۳	۲	۵۹/۰۲۶	مراحل	خودکارآمدی خواندن	نارساخوان
۰/۳۴۸	۰/۰۰۰	۱۲/۸۲۷	۴۶/۵۵۱	۲	۹۳/۱۰۳	گروه*مراحل		
۰/۱۹۲	۰/۰۲۵	۵/۷۰۷	۱۳۸/۶۶۷	۱	۱۳۸/۶۶۷	گروه		
۰/۵۲۲	۰/۰۰۰	۲۶/۲۴۵	۱۳۰/۶۶۷	۲	۲۶۱/۳۳۳	مراحل	مهارت‌های اجتماعی	
۰/۴۴۲	۰/۰۰۰	۱۸/۹۸۴	۹۴/۵۱۳	۲	۱۸۹/۰۲۶	گروه*مراحل		
۰/۵۴۴	۰/۰۰۰	۲۸/۶۴۷	۵۴۴/۰۵۱	۱	۵۴۴/۰۵۱	گروه		
۰/۵۸۶	۰/۰۰۰	۳۳/۹۹۶	۱۹۰/۹۷۴	۲	۳۸۱/۹۴۹	مراحل	واکنش‌های هیجانی	
۰/۶۲۴	۰/۰۰۰	۳۹/۹۱۲	۲۲۴/۲۰۵	۲	۴۴۸/۴۱۰	گروه*مراحل		
۰/۶۰۹	۰/۰۰۰	۳۷/۳۵۷	۷۵۰/۸۲۱	۱	۷۵۰/۸۲۱	گروه		

میانگین متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی خواندن) در گروه عادی و خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی تحصیلی) در گروه نارساخوان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری به طور معناداری بالاتر از مرحله پیش‌آزمون است، بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر این که آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی خواندن در گروه عادی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه نارساخوان) مؤثر است، تأیید می‌شود. به عبارتی آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه منجر به افزایش خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی خواندن در گروه عادی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه نارساخوان) گردیده و این اثر در طول زمان حفظ شده است.

برآورد مقادیر آزمون تحلیل واریانس در جدول ۵ نشان‌دهنده این است که در گروه عادی بین دو گروه آزمایش و کنترل (در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به لحاظ خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی خواندن) تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). همچنین در گروه نارساخوان بین دو گروه آزمایش و کنترل (در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به لحاظ خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (به جز خودکارآمدی تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). بنابراین به منظور بررسی دقیق‌تر تفاوت بین مراحل سه‌گانه به لحاظ میزان اثربخشی مداخلات، از آزمون تعقیبی LSD استفاده گردید، برآوردهای مربوط به آن در جدول ۶ گزارش شده است.

بر حسب مقادیر مربوط به آزمون تعقیبی LSD در جدول ۶

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه میانگین نمرات خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در مراحل سه‌گانه در گروه‌های مورد مطالعه

گروه	متغیر	تفاوت میانگین‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون	P	تفاوت میانگین‌ها در پیش‌آزمون و پیگیری	P	تفاوت میانگین‌ها در پس‌آزمون و پیگیری	P
عادی	خودکارآمدی عمومی	-۸/۱۱۵	۰/۰۰۰	-۷/۰۷۷	۰/۰۰۰	۱/۰۳۸	۰/۱۱۱
	خودکارآمدی تحصیلی	-۱/۸۸۵	۰/۰۰۱	-۱/۲۶۹	۰/۰۲۶	۰/۶۱۵	۰/۲۲۱
	خودکارآمدی خواندن	-۱/۱۵۴	۰/۰۵۱	-۰/۹۲۳	۰/۰۷۶	۰/۲۳۱	۰/۵۲۷
	مهارت‌های اجتماعی	-۲/۴۶۲	۰/۰۰۰	-۲/۱۱۵	۰/۰۰۰	۰/۳۴۶	۰/۴۰۲
	واکنش‌های هیجانی	-۲/۶۱۵	۰/۰۰۱	-۲/۷۶۹	۰/۰۰۰	-۰/۱۵۴	۰/۷۲۲
نارساخوان	خودکارآمدی عمومی	-۱۱/۴۶۲	۰/۰۰۰	-۱۱/۲۶۹	۰/۰۰۰	۰/۱۹۲	۰/۷۸۷
	خودکارآمدی تحصیلی	-۲/۰۰۰	۰/۰۵۱	-۲/۰۷۷	۰/۰۵۱	-۰/۰۷۷	۰/۸۵۲
	خودکارآمدی خواندن	-۳/۵۳۸	۰/۰۰۰	-۳/۰۳۸	۰/۰۰۰	-۰/۵۰۰	۰/۲۴۱
	مهارت‌های اجتماعی	-۴/۱۵۴	۰/۰۰۰	-۳/۵۳۸	۰/۰۰۰	۰/۶۱۵	۰/۲۸۶
	واکنش‌های هیجانی	-۴/۷۶۵	۰/۰۰۰	-۴/۶۱۵	۰/۰۰۰	۰/۱۵۴	۰/۷۳۸

## بحث

سبک اسناد خوش‌بینانه اشاره دارد که در پروتکل مورد استفاده این پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی پسران عادی و نارساخوان پایه چهارم ابتدایی شهر اصفهان انجام شد. نتایج نشان داد، آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی عمومی، مهارت‌های اجتماعی و واکنش‌های هیجانی پسران عادی و نارساخوان، خودکارآمدی تحصیلی پسران عادی و خودکارآمدی خواندن پسران نارساخوان تاثیر معنادار داشته و این نتایج در طول زمان حفظ شده است ولی این آموزش بر خودکارآمدی خواندن گروه عادی و خودکارآمدی تحصیلی گروه نارساخوان تاثیر معنادار نداشته است. نتایج این پژوهش در ارتباط با رابطه خوش‌بینی و خودکارآمدی همسو با نتایج پژوهش‌های خارجی مرتبط می‌باشد (۱۶-۱۳). در تبیین یافته‌ها به طور کلی می‌توان گفت از نظر Bandura (۲۰۰۶) افرادی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، هدف‌های چالش‌برانگیزی برای خودشان در نظر می‌گیرند و انتظار دارند که تلاش‌هایشان، نتایج مثبت به بار آورد. چنین افرادی معمولاً به جای انتساب شکست‌ها به عوامل کنترل‌ناپذیر، آنها را به تلاش‌های ناکافی یا راهبردهای نامناسب نسبت می‌دهند. این افراد غالباً، موانع را قابل رفع و مسائل را قابل حل در نظر می‌گیرند و در جهت دستیابی به اهداف خود، با پشتکار تلاش می‌کنند (۲). همگی موارد مذکور به

سبک اسناد خوش‌بینانه اشاره دارد که در پروتکل مورد استفاده این پژوهش به آن توجه شده است. به طور خاص‌تر در ارتباط با تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد: خودکارآمدی عمومی، نمره کل خودکارآمدی است که از جمع نمرات چهار زیرمقیاس خودکارآمدی به دست می‌آید. با توجه به این که در هر یک از گروه‌های عادی و نارساخوان سه زیرمقیاس از آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه در حد معناداری تاثیر پذیرفته‌اند، معنادار شدن نمره کل خودکارآمدی کاملاً بدیهی و روشن است. به طور کلی، می‌توان گفت که وجود دو مهارت حل مسئله و جرات‌مندی در پروتکل مورد استفاده، تاثیر مداخله بر خودکارآمدی عمومی و برخی زیرمقیاس‌های آن مثل مهارت‌های اجتماعی را توجیه می‌کند؛ چرا که پژوهش‌ها حاکی از تاثیرات مثبت مهارت حل مسئله (۱۷، ۱۸) و جرات‌مندی (۱۹)، بر خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی اجتماعی هستند. در واقع، زمانی که فرد بتواند مسائل متعدد را به درستی تعریف کند و با کمک بارش ذهنی راه حل‌های مناسبی برای آنها تدارک ببیند که منجر به حل مسائلی شود، احساس کفایت وی برای مدیریت مسائل و چالش‌ها، تقویت می‌شود؛ همچنین هنگامی که فرد مهارت جرات‌مندی را در روابط بین فردی به کار می‌برد، قادر است ضمن احترام به حقوق دیگران، از حقوق خود نیز دفاع کرده و روابط سازگارانه‌تری با دیگران برقرار نماید؛ در این صورت

ضعیف عمل کردن در برخی حیطه‌های تحصیلی قادر به برآوردن انتظارات تحصیلی والدین نیستند، معمولاً خودکارآمدی تحصیلی آنها به راحتی و با دریافت آموزش، ارتقا نمی‌یابد. به طور کلی شرایط خانوادگی، مدرسه و دیگر متغیرهایی که کنترل آن از دست پژوهشگر خارج بوده است می‌تواند بر معنادار نشدن آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه در این حیطه‌ها تاثیرگذار باشد و اثرات آموزش را خنثی نماید.

این پژوهش همانند دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود که باید مورد توجه قرار گیرد. از جمله محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به محدود بودن نمونه پژوهش به جنسیت مذکر، عدم حضور دیگر پایه‌های تحصیلی در پژوهش، ریزش اعضا و همزمانی فصل اجرای پژوهش با فصل امتحانات مدارس، اشاره کرد؛ لذا با در نظر داشتن این محدودیت‌ها تعمیم نتایج باید با احتیاط کافی صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده اثربخشی آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی در دیگر کودکان آسیب‌پذیر، جنسیت مونث، دیگر سنین و پایه‌های تحصیلی و دیگر فرهنگ‌ها مورد ارزیابی واقع شود. همچنین اثربخشی مداخله مذکور، می‌تواند بر دیگر حیطه‌های مختل در کودکان نارساخوان مانند تنظیم هیجان، مورد بررسی قرار بگیرد. والدین، معلمین و مراکز مشاوره می‌توانند از این آموزش‌ها نیز برای ترمیم یا ارتقای خودکارآمدی کودکان بهره‌مند گردند. به عنوان یک پیشنهاد کاربردی، می‌توان گفت بهتر است چنین آموزش‌هایی را برای مقاوم‌سازی کودکان آسیب‌پذیر در برابر شرایط تنش‌زا به کار برد؛ همان‌طور که Seligman، آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه را به عنوان یک برنامه پیشگیرانه برای مقاوم ساختن کودکان در برابر ابتلا به افسردگی، به کار برد (۱۲). به طور کلی می‌توان گفت مداخلات مثبت در روان‌شناسی مثبت‌نگر، می‌تواند مکمل دیگر روش‌ها، در ارتباط با پیشگیری و درمان آسیب‌های روانی باشد (۲۱). در این پژوهش، یافته‌ها به طرز جالبی حکایت از تاثیرات تلفیقی ترمیمی و ارتقادهنده آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه داشت؛ به گونه‌ای که این آموزش توانسته موارد مختل در گروه نارساخوان را ترمیم نماید و موارد متوسط گروه عادی را به سمت بالاتر ارتقا دهد و به همین خاطر این آموزش‌ها باید مورد توجه متولیان امر خطیر آموزش و پرورش کودکان قرار گیرد تا بتوان علاوه بر ترمیم آسیب‌ها در جهت ارتقای توان‌مندی‌های افراد جامعه گام برداشت.

### نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه‌گیری نمود که با اصلاح سبک اسناد کودکان، به ویژه کودکان مبتلا به اختلال نارساخوانی،

فرد از جانب دیگران هم مورد احترام واقع می‌شود و ضمن پرورش عزت نفس، خودکارآمدی فرد در عرصه مهارت‌های اجتماعی ارتقا می‌یابد. آموزش روش‌های شناختی متعدد که با تغییر فکر، رفتار و احساس سر و کار دارد، خودگویی‌ها و آموزش مهارت‌های حل مسئله و جرات‌مندی که در حیطه روابط اجتماعی و مدیریت هیجانات ارائه گردید، هم تاثیرات مداخله بر زیرمقیاس واکنش‌های هیجانی را روشن می‌سازد. به علاوه با توجه به رابطه مثبت سبک اسناد خوش‌بینانه و شادکامی (۲۰)، این آموزش بر سطح خلق و شادکامی افراد تاثیر می‌گذارد و آن را ارتقا می‌دهد، چراکه داشتن انتظارات مثبت نسبت به آینده باعث ایجاد عواطف مثبت شده و فرد را به سمت توان‌مندی در عرصه مدیریت هیجانات سوق می‌دهد.

در ارتباط با معنادار نشدن تاثیر آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر یک بعد خودکارآمدی در گروه عادی و نارساخوان می‌توان اظهار کرد با توجه به این که خودکارآمدی خواندن گروه عادی در مقایسه با گروه نارساخوان در این نمونه نسبتاً بالاتر بوده، ارتقای بیشتر آن ممکن نبوده است ولی با توجه به این که افراد نارساخوان مطابق با اختلال خود، خودکارآمدی خواندن بسیار پایینی دارند، ارتقای آن با کمک دریافت آموزش ممکن شده است. همچنین می‌توان گفت تاثیر مثبت مستقیم خوش‌بینی بر توانایی‌های شناختی مثل توجه (۳)، توانایی خواندن و به تبع آن خودکارآمدی خواندن گروه نارساخوان را به شکل غیر مستقیم بهبود بخشیده است. به عبارتی دیگر، مداخله آموزشی، اثر مثبتی بر توانایی شناختی کودکان نارساخوان داشته و توانایی خواندن آنها را نیز ارتقا بخشیده است که این نکته دلیلی بر تعامل شناخت و عواطف است؛ اما دلیلی که باعث عدم تاثیر آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی تحصیلی گروه نارساخوان شده است، می‌تواند متاثر از نمرات امتحانات آنها باشد (به دلیل همزمانی برگزاری دوره پژوهش با فصل مدارس و مخصوصاً همزمانی برگزاری پس‌آزمون با دریافت کارنامه تحصیلی)؛ در حقیقت نمرات، به منزله بازخوردی از توان‌مند عمل کردن افراد هستند و شاید نمرات ضعیف‌تر به عنوان یک عامل مزاحم که خارج از کنترل پژوهشگر بوده است بر روی این موضوع تاثیر گذاشته ولی گروه عادی به دلیل برخورداری از نمرات بالاتر نسبت به گروه نارساخوان از این مشکل به دور بوده‌اند و بنابراین تاثیر آن در گروه عادی به خوبی دیده شده است. یکی دیگر از علت‌های معنادار نشدن آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر خودکارآمدی تحصیلی گروه نارساخوان، مربوط به انتظارات تحصیلی والدین از آنها می‌شود. با توجه به این که زیرمقیاس خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات تحصیلی والدین را نیز مورد سنجش قرار می‌دهد و کودکان نارساخوان معمولاً به دلیل

### تشکر و قدردانی

این مقاله، برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی دانشگاه اصفهان است. بدین وسیله از تمامی دبیران و دانش آموزان ناحیه ۳ اصفهان که در انجام این پژوهش یاری کردند، تشکر و قدردانی می شود.

می توان سطح خودکارآمدی آنان را ارتقا بخشید. بنابراین آموزش سبک اسناد خوش بینانه، می تواند به عنوان مداخله ای موثر در جهت ترمیم خودکارآمدی کودکان به صورت عملیاتی در مراکز مشاوره مورد استفاده قرار گیرد.

### References

1. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall;1986.
2. Bandura A. Adolescent development from an agentic perspective. In Pajares F, Urdan T, editors. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, CT:Information Age;2006. pp. 1-43.
3. Schultz DP, Schultz SE. Theories of personality. Seyed Mohammadi Y, Trans. Tehran:Virayesh Press;2013. (Persian)
4. Tanaka H, Black JM, Hulme C, Stanley LM, Kesler SR, Whitfield-Gabrieli S, et al. The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science*. 2011;22(11):1442-1451.
5. Ganji M. Psychological pathology based on DSM-5. Vol 2. Tehran:Savalan Press;2015. (Persian)
6. Kormi Nouri R, Moradi AR, Akbari Zardkhaneh S, Zahe-dian H. Reading and dyslexia test. Tehran:Tarbiat Moalem Press;2008. (Persian)
7. Pahlavan-Neshan S, Pourmohammadreza-Tajrishi MS, Sajedi F, Shokri O. The effect of psychological immunization program on pessimistic attribution style of boy students with dyslexia. *Archives of Rehabilitation*. 2014;15(3):52-63. (Persian)
8. Ben-Naim S, Laslo-Roth R, Einav M, Biran H, Margalit M. Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. 2017;32(1):18-34.
9. Seyed S, Salmani M, Motahari Nezhad F, Noruzi R. Self-ef-ficacy, achievement motivation, and academic progress of students with learning disabilities: A comparison with typical students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health*. 2017;4(2):e44558.
10. Hen M, Goroshit M. Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2014;47(2):116-124.
11. Yuksel M, Okan N, Eminoglu Z, Akca-Koca D. The mediat-ing role of self-efficacy and hope on primary school students' so-cial-emotional learning and primary mental abilities. *Universal Journal of Educational Research*. 2019;7(3):729-738.
12. Seligman MEP. The optimistic child. Davarpanah F, Trans. Tehran:Roshd;2016. (Persian)
13. Phan HP. Longitudinal examination of optimism, person-al self-efficacy and student well-being: A path analysis. *Social Psychology of Education*. 2016;19(2):403-426.
14. Feldman DB, Kubota M. Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*. 2015;37:210-216.
15. Posadzki P, Stockl A, Musonda P, Tsouroufli M. A mixed-method approach to sense of coherence, health behaviors, self-efficacy and optimism: Towards the operationalization of positive health attitudes. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2010;51(3):246-252.
16. Karademas EC, Kafetsios K, Sideridis GD. Optimism, self-efficacy and information processing of threat-and well-be-ing-related stimuli. *Stress and Health: Journal of the Interna-tional Society for the Investigation of Stress*. 2007;23(5):285-294.
17. Erozkan A. The effect of communication skills and interper-sonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2013;13(2):739-745.
18. Bilgin M, Akkapulu E. Some variables predicting social

- self-efficacy expectation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2007;35(6):777-788.
19. Akbari B, Moosavi SM, Asli SA. Comparison of the effect of cognitive strategies and assertiveness training on general self-efficacy of female students. *Research in Medical Education*. 2015;7(3):40-48. (Persian)
20. Veronese G, Castiglioni M, Tombolani M, Said M. 'My happiness is the refugee camp, my future Palestine': Optimism, life satisfaction and perceived happiness in a group of Palestinian children. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 2012;26(3):467-473.
21. Lee Duckworth A, Steen TA, Seligman MEP. Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2005;1(1):629-651.
22. Korimi-Nouri R, Moradi A. Reading and dyslexia test. Tehran:Jahaddaneshgahi (Tarbiat Moalem);2005. (Persian)
23. Bazrafshan Moghadam A. Examination of Prevalence of dyslexia reading and writing between the second and third grade of secondary school girls and boys in Mashhad. [MA Thesis]. Tehran:University of Tehran;1997. (Persian)
24. Pakdamansavoji A. The effect of metacognitive strategies on comprehension of students with reading problem [MSc Thesis]. Tehran:University of Tehran;2000. (Persian)
25. Lahijanlian Z. Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on self-perception among gifted students with learning disabilities [MA Thesis]. Isfahan:University of Isfahan;2010. (Persian)
26. Seligman ME, Kaslow NJ, Alloy LB, Peterson C, Tanenbaum RL, Abramson LY. Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*. 1984;93(2):235-238.
27. Nolen-Hoeksema S, Girgus JS, Seligman ME. Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986;51(2):435-442.
28. Dorostkar N, Javadi MJ, Sepah Mansour M. The relationship between attribution styles and students' perceptions of parents' parenting styles with their academic achievement. *Psychological Research*, 2012;4(14):25-41. (Persian)
29. Shahni Yailagh M, Jalilzadeh N, Maktabi GH. The relationships between attributional style, depression and school performance in fifth-grade female primary school students in Ahwaz. *Journal of Educational Psychology Studies*, 2010;7(12):47-70. (Persian)
30. Latifi Z, Esteki-Azad N. The effectiveness of behavioral strategies training on social, academic, reading and emotional self-efficacy in students with learning disabilities. *Quarterly Journal of Applied Research in Educational Psychology*. 2015;2(1):80-97. (Persian)