

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال هشتم - شماره ۳۲ - زمستان ۱۳۹۴

ص. ص. ۹۳-۱۱۰

## تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان

حسین زارع<sup>۱</sup>

طاهر محبوبی<sup>۲</sup>

حسین سلیمی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۱۵

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۹

### چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بود که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ در شهرستان بوکان مشغول به تحصیل بودند. بدین منظور از طریق نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای و از طریق اجرای پرسشنامه های اهمال کاری لی و خودناتوان سازی تحصیلی تعداد ۵۰ نفر برای متغیر خودناتوان سازی و ۶۰ نفر برای متغیر اهمال کاری براساس بالاترین نمره انتخاب شدند و به طریق واگذاری تصادفی، نمونه های انتخابی برای هر متغیر، در دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل گمارده شدند. سپس دو گروه درمانی (اهمال کاران تحصیلی، خودناتوان سازها) در هشت جلسه ۶۰ دقیقه ای که توسط دو درمانگر آموزش دیده اجرا شد، تحت آموزش شناختی ارتقاء امید قرار گرفتند، در حالیکه گروه گواه در معرض هیچ مداخله ای قرار نگرفتند. پس از آن از همه آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل پس از آزمون به عمل آمد. داده های بدست آمده با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون کوواریانس) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس و در سطح  $p < 0.05$  برای گروه های وابسته به منظور تعیین اثر بخشی آموزش شناختی ارتقاء امید نشان داد که این کاربندی توانسته است به عنوان مداخله ای مؤثر موجب کاهش خودناتوان سازی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان شود.

**واژگان کلیدی:** آموزش شناختی امید، خودناتوان سازی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی

۱. استاد، گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور بوکان (m\_taher858@yahoo.com)

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان، مدرس مدعو دانشگاه پیام نور بوکان (salimyhosseini@gmail.com)

## مقدمه:

خودناتوان‌سازی از راهبردهای کمتر شناخته شده‌ای است که برای تبیین شکست به کار می‌رود (اسمدروک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). این اصطلاح اولین بار توسط برگلاس و جونز<sup>۲</sup> به کار رفته است. به نظر می‌رسد این راهبرد برای دستکاری باورهای دیگران به کار برده می‌شود (میجلی<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۹۶). این استراتژی فعال، فرصت‌ها را برای بیرونی جلوه دادن شکست (درامتحان شکست خوردم زیرا مریض بودم و نتوانستم مطالعه کنم) و موفقیت را برای درونی جلوه دادن (من با هوش هشتم و برای امتحان زیاد مطالعه نمی‌کنم ولی همیشه خوب عمل می‌کنم) افزایش می‌دهد (میجلی و همکاران، ۱۹۹۶). در واقع خودناتوان‌سازی یک استراتژی دفاعی است که بوسیله‌ی آن، افراد قبل از انجام تکلیف، موانعی را برای خود ایجاد می‌کنند تا اینکه بعداً عملکرد (نامطلوب) را به این موانع نسبت دهند (یوزال، و لو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). اسمدروک و همکاران (۲۰۰۳) در تحقیقات خود دونوع راهبرد خودناتوان‌سازی را مشخص کرده‌اند. نوع اول توسط اکثر مردم مورد استفاده قرار می‌گیرد و آن زمانی است که افراد شکست را پیش بینی می‌کنند و انتظار آن را دارند. این حالت با بیرونی جلوه دادن شکست موجب می‌شود تصویر منفی کمتری در شخص ایجاد شود و احساس عدم شایستگی نکند. نوع دوم یعنی خودناتوان‌سازی رفتاری شامل الگوهای رفتاری می‌باشد که در آن بهانه‌های روانی - حرکتی برای توجیه شکست، ظاهر می‌شود. دربارهٔ ساختارهای زیربنایی راهبرد خودناتوان‌سازی، چندین نظریه وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱- نظریه خود-ارزشی<sup>۵</sup>؛ ۲- نظریه هدف<sup>۶</sup>؛ ۳- نظریه نیاز به پیشرفت<sup>۷</sup> و ۴- نظریه انگیزش اجتنابی<sup>۸</sup> (رئسی و همکاران، ۱۳۸۳) و در همهٔ این نظریه‌ها فقدان تلاش شاخص مشترک خودناتوان‌سازهاست (اسمیت، هاردی، و آرکین<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). تلاش و فعالیت زیاد برای این افراد به مثابهٔ تیغه‌ای دو لبه عمل می‌کند. به این معنی که هرچند تلاش می‌تواند به موفقیت منجر شود اما از سوی دیگر اگر این تلاش‌ها با شکست مواجه گردد، تأثیری منفی روی احساس خودارزشی فرد دارد. دلیل این اثر منفی می‌تواند این باشد که شکست با وجود کوشش زیاد را احتمالاً به عدم شایستگی و ناتوانی خود نسبت می‌دهند. استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی می‌تواند هزینه‌های سنگینی را در درازمدت برای افراد ایجاد کند (چانگ، ۲۰۱۰). از جمله: "عدم اطمینان به خود و توانایی‌هایشان (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸؛ آلسن، پولمن، یانست، لینچ، و آرکین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰)، نداشتن امید به تکرار موفقیت‌های گذشته و عزت نفس پایین (رادولت<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۰)،

1- Smederevac, S. Novovic, Z. Milin, P. Janiciic, B. Pajic, D. & Biro, M.

2- Berglas & Jones

3- Midgley, C. Arunkumar. & Urdan, T.

4- Uysal, A., lu, Q.

5- Self-worth

6- Goal-theory

7- Need for achievement

8- Avoidance-motivation

9- Smith, & Hardy

10- Oleson, Poehlmann, Yost, & Lynch

11- Rhodewalt

اعتقاد به ثبات، و غیر قابل تغییر بودن توانایی (رادولت، ۱۹۹۰)، بهداشت روانی پایین، خلق منفی، نشانه‌های مرضی بیشتر و اذعان به مصرف مواد مختلف (زاگرم، و تسی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵)، عدم خرسندی و رضایت کم از زندگی (کریستوفر و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)، بزرگنمایی بیماری و درد (یوزال، و لو، ۲۰۱۰) "علاوه بر این در زمینه‌ی تحصیلی نیز نتایج برخی تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازها از لحاظ تحصیلی ضعیف هستند (زاگرم و همکاران، ۱۹۹۸؛ یوردان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). در همین ارتباط نتایج تحقیق والتر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) نشان داد، دانشجویانی که اطمینان کمتری به توانایی‌هایشان برای خوب انجام دادن کارها داشتند، دارای تمایلات بیشتری برای اهمال کاری تحصیلی بودند.

از اهمال کاری به عنوان یکی از این مشکلات رفتاری متداول و رایج در جوامع امروزی و از جمله محیط‌های آموزشی یاد می‌شود (زاگری و همکاران، ۲۰۱۳). اهمال کاری در معنای عام به معنای به تعویق انداختن نادرست یا غیر واقع بینانه کارها و روند تکمیل کردن آنها و ارجاع عمل به آینده است (کاندمیر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). و از نظر روان‌شناسی اهمال کاری به آینده محول کردن کاری است که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم و رفتاری است نامطلوب و نکوهیده که به تدریج در وجود انسان به صورت عادت درمی‌آید (الیس و کنوز<sup>۶</sup>، ۱۹۷۷). اهمال کاری معمولاً به دو صورت تحصیلی و غیر تحصیلی نمود پیدا می‌کند، اهمال کاری تحصیلی در رفتارهایی نظیر آماده شدن برای امتحان، انجام تکلیف خانه و نوشتن مقاله‌های درسی و اهمال کاری غیر تحصیلی در رفتارهایی چون پرداخت قبض آب و برق، شستن ظروف، جواب دادن به تلفن و پست الکترونیک ظاهر می‌شود. میان این دو نوع اهمال کاری، ۶۵٪ همبستگی برآورد شده است (میلگرام، می‌تال و لویسون<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸). یافته‌های محققان نشان می‌دهد که اهمال کاری در عرصه تحصیل دارای تبعات منفی بسیاری از جمله، از دست دادن زمان، افزایش استرس، کسب نمرات پایین، کاهش سلامت فرد، کاهش یادگیری در درازمدت و کاهش اعتماد به نفس می‌باشد (هوور<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). برای مثال، دانش‌آموزان اغلب مطالعه برای امتحان یا انجام یک مقاله یا تحقیق را به تأخیر می‌اندازند. که در طولانی مدت این رفتار می‌تواند باعث عقب افتادگی فرد شود (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در واقع اهمال کاری تحصیلی نمایانگر یک تیپ رفتاری خاص است که به طور بالقوه‌ای با فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه و عملکرد تحصیلی ضعیف در فرد در ارتباط است (کورکین<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین در خصوص شیوع اهمال کاری به نظر می‌رسد دانشجویان از شدت عادت اهمال کاری خود به

1- Zuckerman, & Tsai

2- Christopher

3- Urdan

4- Wolter

5- Kandemir, M., & Palanci, M.

6- Ellis, A., & Knaus, W. J.

7- Milgram, Mey-Tal & Levison

8- Hoover

9- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M

طور کامل آگاه نبوده و میزان آن، از آنچه خودشان گزارش می‌کنند بیشتر است همچنین تحقیقات نشان داده‌اند بیش از ۵۰ درصد تحصیل کنندگان در مدارس و دانشگاهها در کارهای تحصیلی خود دارای ویژگی اهمال کاری و به تاخیر انداختن بوده و یا اینکه در به پایان رساندن فعالیت‌های تحصیلی خود شکست می‌خورند (بورنام<sup>۱</sup> و همکاران).

بعلاوه بر اساس نتایج تحقیقی حدود ۹۰ درصد دانشجویان اهمال کار یا در آرزوی کاهش یافتن آن، و یا خواهان راه‌حلی برای درمان و یا کاهش اهمال کاری هستند (پالا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). در بحث مربوط به غلبه بر اهمال کاری تکنیک‌های متفاوتی ارائه شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: «روشن سازی اهداف، برنامه‌ریزی قبل از انجام کار، طبقه‌بندی کردن مسایل، صحبت با خود، دعا و خلوت با خدا، مدیریت زمان، حذف تکیه کلام‌هایی چون "اگر، ای کاش، شاید، امیدوارم، آرزومندم و...» (بلس، ادوانس، ۱۳۸۴). در همین راستا عقیده‌ی عمده روانشناسی مثبت بر این است که، صفت‌های مثبت قابل اندازه‌گیری می‌توانند به عنوان میانجی در نظر گرفته شوند تا افراد را در برابر هیجان‌های منفی و عوامل خطر ساز مثل رویدادهای استرس‌زای زندگی حمایت کنند (ماستن و کاتس وورث<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). علاوه بر این محققان به نقش امید و آموزش آن به عنوان یک راهبرد مقابله مدار در برابر اهمال کاری تحصیلی پی‌برده‌اند (الیزابت و آنتونی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). همچنین امید با شاخص‌های آسیب‌شناسی روانی همبستگی منفی دارد و نقش مهمی را در تعدیل رویدادهای تنش‌زای زندگی بازی می‌کند (اسنایدر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). بر این اساس آموزش شناختی ارتقاء امید و همانطور که در نظریه اسنایدر بکار رفته است (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۷)، یک ساختار انگیزشی-شناختی است که اخیراً به عنوان یک نیروی روانشناختی بالقوه، که ممکن است به عنوان یک عامل حمایتی برای افراد در رویارویی با رویدادهای ناسازگار زندگی سودمند باشد، مورد توجه قرار گرفته است. نظریه امید اسنایدر بر سه مؤلفه مرکزی بنیان گذاشته شده است: اهداف، تفکرات گذرگاه<sup>۶</sup> و تفکرات عامل<sup>۷</sup>. اسنایدر در جریان مصاحبه‌های متعددی که با افراد داشت متوجه شد که اهداف نقاط پایان و یا زنجیره عمل ذهنی را ایجاد کرده و مرجع تئوری امید هستند. در واقع عناصر اصلی تئوری امید داشتن انتظار مثبت در رسیدن به اهدافی است که تصور می‌شود برای فرد قابل دستیابی هستند (شرلی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). اما اهداف بهینه از دیدگاه اسنایدر باید واجد دو ویژگی اساسی باشند. اولاً باید برای تسخیر ذهن هوشیار افراد به حد کافی ارزشمند بوده، در ثانی احتمال دستیابی به این اهداف امیدوارانه در حد متوسط باشد (اسنایدر، ۲۰۰۰). همچنین تفکرات گذرگاه توانایی ادراک شده فرد

1- Burnam, A., Komaraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R

2- Pala, A., Akyildiz, M., & Bağcı, C

3- Masten & Coatsworth

4- Elizabeth & Anthony

5- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C

6- Cognitive hope enhancing training

7- Pathways

8- Agency

9- Shirli, W

برای شناسایی و ایجاد مسیرهایی به سمت هدف است. در واقع تفکرات گذرگاه به این شناخت که فرد مسیرهای محتمل گوناگونی را برای رسیدن به اهداف تعیین شده مدنظر دارد اشاره می‌کند (هانگ فی و رائل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). تفکر گذرگاه اغلب از طریق گفتارهای درونی، از قبیل «من راهی برای انجام این کار پیدا خواهم کرد» نمود پیدا می‌کند. اغلب افرادی که دارای سطوح امید بالاترند قادر به تصور چندین گذرگاه مختلف هستند و از تفکر واگرا استفاده می‌کنند. این راههای چندگانه هنگامی که فرد در راه رسیدن موفقیت‌آمیز به هدف با مانع یا مشکل مواجه می‌شود تعیین کننده هستند (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۶). آثار سودمند امید، ناشی از توانایی واقعی در ایجاد گذرگاه‌ها نیست بلکه ناشی از این ادراک است که چنین گذرگاهی در صورت لزوم می‌تواند تولید شوند (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۷) در همین راستا تفکرات عامل مؤلفه انگیزشی نظریه امید محسوب می‌شود و به شخص اطمینان می‌دهد که قادر به شروع و تحمل تلاش‌های ضروری برای دنبال کردن گذرگاه‌های خاص می‌باشد. تفکرات عامل مستقیماً شناخت‌های افراد را در مورد توانایی آنها برای شروع و تحمل رفتارهای هدف‌گرا منعکس می‌کند، و با گفتارهای درونی مانند «من می‌توانم این کار را انجام دهم» و «من قصد ندارم متوقف شوم» مشخص می‌شود (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۷). در همین راستا آموزش شناختی ارتقاء امید رویکردی است که از این نظریه مشتق شده و بر این هدف استوار است که به درمان جویان کمک کند تا اهداف روشنی را در نظر بگیرند، گذرگاه‌های متعددی را برای رسیدن به آنها بسازند، خود را برای پیگیری اهداف برانگیزند و موانع را به صورت چالش‌هایی که باید بر آنها غلبه شود، از نو چارچوب‌بندی کنند. بنابراین با اذعان به این که داشتن امید سطح بالا، با شاخص‌های آسیب‌شناسی روانی همبستگی منفی دارد و نقش مهمی را در تعدیل رویدادهای تنش‌زای زندگی بازی می‌کند (اسنایدر، ۲۰۰۰)، و با توجه به این که اثربخشی این شیوه آموزشی بر سلامت جسمانی و روانی در تحقیقات متعددی از جمله بر عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان (کراچی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷)، افزایش بهزیستی و سلامت روانی و رفتارهای سازگارانه (کی وون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۱)، مثبت‌اندیشی (لوری<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۳)، نشانگان افسردگی پایین‌تر (برندس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰) و متغیرهای بسیار دیگری تأیید شده است، مطالعه حاضر در پی یافتن پاسخی برای این سؤال است که آیا آموزش شناختی ارتقاء امید می‌تواند بر خودناتوان‌سازی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور تأثیر گذاشته و باعث رفع و یا کاهش این آسیب‌های روانی گردد؟

### فرضیه‌های پژوهش

در این پژوهش فرضیه‌های زیر به محک آزمایش گذاشته شد:

1- Hongfei, Du. & Ronnel .B. K

2- Ciarrochi, J. Heaven, P. C. L. & Davies, F

3- Kevin, L. R. Allison, D. M. & Amanda, M. S

4- Laurie, E. S. & Bruce, W. S

5- Berendes, D. Keefe, F. J. Somers, T. J. Kothadia, S. M., Porter, L. S. & Cheavens, J. S

**فرضیه ۱:** آموزش شناختی ارتقاء امید باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان می‌شود.

**فرضیه ۲:** آموزش شناختی ارتقاء امید باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان می‌شود.

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان می‌باشد که در نیمه اول سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. طی آماري که از واحد آموزش دانشگاه دریافت گردید تعداد دانشجویان حدود ۳۰۰۰ نفر می‌باشد بدین منظور از طریق نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای و از طریق اجرای پرسشنامه‌های اهمال کاری لی و خودناتوان‌سازی تحصیلی تعداد ۵۰ نفر برای متغیر خودناتوان‌سازی و ۶۰ نفر برای متغیر اهمال کاری براساس بالاترین نمره انتخاب گردیدند و به طریق واگذاری تصادفی، نمونه‌های انتخابی برای هر متغیر، به طور مساوی در دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل گمارده شدند.

### ابزار اندازه‌گیری

در این تحقیق از دو مقیاس اهمال کاری لی و خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان ابزار گردآوری اطلاعات مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: این مقیاس از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار (PALS) ساخته می‌جلی و همکاران (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰) گرفته شده است. این آزمون درکل دارای ۲۶ گویه راجع به ادراکات دانش‌آموزان و دانشجویان، ویژگی‌های والدین، اساتید، معلمان و همسایگان می‌باشد. در مطالعه حاضر، از خرده‌مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده شد. ماده‌های مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی میزان استفاده دانشجویان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد، هر یک از ماده‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموزان و دانشجویان با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کنند. میجلی و همکاران پایائی این مقیاس را با آلفای کرانباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. این مقیاس در تحقیق رئیسی و همکاران [۵] اعتباریابی شد که برابر ۰/۸۶ بوده است. در پژوهش میجلی و همکاران [۴۰] روایی این مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت ۲۹ /  $r=0$ ، با مقیاس هدفهای عملکردی ۲۳ /  $r=0$  بوده است. همچنین

در تحقیق شکرکن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان (شکرکن وهمکاران، ۱۳۸۴) کلیه ضرایب همبستگی بین مقیاسهای برگرفته از PALS با پرسشنامه ملاک در سطح ( $P < 0/0001$ ) معنی دار بودند، که حاکی از روایی قابل قبول این مقیاس هاست.

مقیاس اهمال کاری لی<sup>۱</sup>: این مقیاس، یک پرسشنامه اندازه‌گیری مداد و کاغذی خودگزارشی است و شامل ۲۰ سؤال است (حسین زاده، مهدی، ۱۳۸۸). ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های دو نیمه سازی اسپیرمن براون<sup>۲</sup>، ۰/۷۲۹ گزارش شده است. روایی این مقیاس توسط لی ارائه شده است وی همسانی درونی مقیاس را از طریق ضریب آلفا ۰/۸۲ گزارش کرده است (لی و برنز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱). سایروس<sup>۴</sup> نیز همسانی درونی این مقیاس را از طریق ضریب آلفا در یک نمونه‌ی ۲۵۴ نفری ۰/۹۰ گزارش کرده است (سایروس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

### شیوه ی اجرای پژوهش

کاربندی پژوهش در این مطالعه عبارت بود از آموزش شناختی ارتقاء امید. برای این منظور دو گروه درمانی (اهمال کاران تحصیلی و خودناتوان‌سازها) در هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای که توسط دو درمانگر آموزش دیده اجرا شد، تحت آموزش شناختی ارتقاء امید قرار گرفتند، در حالی که گروه گواه در معرض هیچ مداخله‌ای قرار نگرفتند. در پایان مدت آموزش، پس‌آزمون شامل آزمون خودناتوان‌سازی و اهمال کاری تحصیلی برای هر دو گروه اجرا گردید.

### جلسات آموزش

جلسه اول: ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی معرفی و امید بر اساس نظریه اسنایدر تعریف شد. جلسه دوم: راجع به چگونگی رشد امید، ضرورت وجود آن و تأثیر احتمالی امید بر کاهش خودناتوان‌سازی بحث شد.

جلسه سوم: از هریک از مراجعان خواسته شد تا داستان زندگی خود را به زبان خود برای گروه تعریف کنند.

جلسه چهارم: داستان زندگی هر یک از دانشجویان بر اساس سه مؤلفه اصلی نظریه امید اسنایدر (هدف، عامل، گذرگاهها) تبیین شد و مجدداً این داستانها قالب‌بندی شدند. ضمن این که در این مرحله

1- Lay  
2- Spearman Brawn  
3- Lay, & Burns  
4- Sirois  
5- Sirois

مواردی از امید در زندگی هر یک از اعضاء شناسایی گردید و موفقیت‌های گذشته به منظور شناسایی عامل و گذرگاهها مورد توجه قرار گرفت.

جلسه پنجم: از دانشجویان خواسته شد تا لیستی از اتفاقات جاری و ابعاد مهم زندگی خود فراهم آورده و درجه اهمیت و میزان رضایت خود از هر یک از آنها را مشخص نمایند.

جلسه ششم: ویژگیهای اهداف مناسب براساس نظریه اسنایدر مطرح شد و سپس افراد برای تعیین اهداف در هر یک از حیطه‌های زندگی ترغیب گردیدند.

جلسه هفتم: ویژگیهای گذرگاههای مناسب مطرح شد و از دانشجویان خواسته شد تا برای رسیدن به اهداف تعیین شده راهکارهای مناسبی بیابند. سپس به آنها آموزش داده شد تا گذرگاهها را به مجموعه‌ای از گامهای کوچک بشکنند و گذرگاههای جانشین تعیین کنند.

جلسه هشتم: راهکارهایی برای ایجاد و حفظ عامل مطرح شد از جمله این که از افراد خواسته شد تا به تمرین ذهنی آن چه که باید برای رسیدن به اهداف انجام داد، بپردازند و در نهایت به آنها آموزش داده شد تا خود یک امید درمانگر باشند و تفکر امیدوارانه را به صورت روزمره به کار برند به طوری که خودشان بتوانند اهداف و موانع دستیابی به آنها را تعیین کرده، عامل لازم برای دستیابی به آنها را در خود ایجاد و حفظ کنند و گذرگاههای لازم را تشخیص دهند.

## یافته‌ها

در این قسمت ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه می‌شود سپس یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش ذکر می‌شوند.

### الف - یافته‌های توصیفی

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار خودناتوان‌سازی و اهمال کاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	شاخص	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی	آزمایش	۳۰	۵۹/۳	۶/۹۷۸	۴۷/۴۰	۴/۹۵۲	
	کنترل	۳۰	۵۸/۱۷	۷/۰۶۷	۵۷/۲	۶/۸۷	
خودناتوان‌سازی تحصیلی	آزمایش	۲۵	۱۹/۱۲	۳/۱۵۳	۱۱/۷۶	۳/۴۹۱	
	کنترل	۲۵	۱۸/۵۶	۲/۹۴۵	۱۷/۸	۲/۴۳۳	

اطلاعات جدول ۱، میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودناتوان‌سازی و اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد. براساس این اطلاعات میانگین گروه‌های آزمایش پس از مداخلات کاهش داشته است.



## ب- یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها

**فرضیه ۱:** آموزش شناختی ارتقاء امید باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان می‌شود. از آنجا که برای بررسی این فرضیه از طرح آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون باگروه کنترل استفاده شده است، لذا جهت تحلیل نتایج حاصله، روش تحلیل کوواریانس بکار رفته است، تا از این طریق اثرات پیش‌آزمون به عنوان یک متغیر تصادفی کمکی کنترل شود. در این راستا، تحلیل کوواریانس دارای مفروضه‌هایی است که باید تحقق یابد تا بتوان از روش مذکور استفاده کرد. مفروضه‌هایی از قبیل نرمال بودن توزیع نمرات، همسانی واریانسها، تصادفی بودن نمونه‌ها، همگنی شیبه‌ها و وجود رابطه خطی میان متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته که در این مطالعه همه مفروضه‌ها بررسی شد و در هر دو فرضیه همه مفروضه‌ها برقرار بود که در اینجا یکی از مفروضه‌ها یعنی پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها آمده است.

جدول ۲: آزمون لون جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در متغیراهمال کاری تحصیلی

F	درجه‌ی آزادی درون گروهی	درجه‌ی آزادی بین گروهی	معنی داری
۲/۶۲۴	۵۸	۱	۰/۱۱۱

همانگونه که نتایج حاصله نشان می‌دهد خطای واریانس گروه‌های مورد مطالعه همگن و برابر است چون مقدار F بدست آمده برابر ۲/۶۲۴ است که در سطح  $P < 0/05$  معنی‌دار نمی‌باشد این پیش فرض رد نمی‌شود.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال کاری

شاخص منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذورات	توان
پیش‌آزمون	۱۳۲۳/۹۵۵	۱	۱۳۲۳/۹۵۵	۹۹/۸۱۶	***۰/۰۰۱	۰/۶۳۷	۱
گروه	۱۶۶۶/۵۴۷	۱	۱۶۶۶/۵۴۷	۱۲۵/۶۴۵	***۰/۰۰۰	۰/۶۸۸	۱
خطا	۷۵۶/۰۴۵	۵۷	۱۳/۲۶۴	-	-	-	-
مجموع	۱۶۷۶۳۸	۶۰	-	-	-	-	-

\*\*\*  $p < 0/05$ 

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، مقدار F بدست آمده در سطح  $p < 0/05$  معنی‌دار است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، ما بین میانگین‌های گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارتی بکارگیری آموزش شناختی ارتقاء امید موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش گردیده است. همچنین براساس یافته‌های بدست آمده می‌توان اظهار داشت بین میانگین اصلاح شده گروه آزمایشی و گواه با مقدار  $F = 125/645$  و درجه‌ی آزادی ۱ با سطح اطمینان ۹۵٪ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میزان تأثیر ۰/۶۸۸ بوده است، یعنی حدود ۶۸ درصد تغییرات موجود در نمرات پس‌آزمون با استفاده از متغیر کمکی

پیش‌آزمون قابل تبیین است. به بیان دیگر تغییرات نمرات پس‌آزمون در مقایسه با نمرات پیش‌آزمون ناشی از شرکت در جلسات آموزش شناختی ارتقاء امید بوده است. همچنین توان آماری ۱ می‌باشد. که حاکی از کفایت حجم نمونه دارد.

**فرضیه ۲:** آموزش شناختی ارتقاء امید باعث کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان می‌شود.

جدول ۴: آزمون لون جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی

F	درجه‌ی آزادی درون گروهی	درجه‌ی آزادی بین گروهی	معنی داری
۳/۶۴۷	۴۸	۱	۰/۰۶۲

مقدار F بدست آمده برابر ۳/۶۴۷ است که در سطح  $P < ۰/۰۵$  معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که این مفروضه استفاده از تحلیل کوواریانس یعنی همگنی واریانس‌ها برقرار است، و این پیش فرض رد نمی‌شود.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر آموزش شناختی امید بر خودناتوان‌سازی

شاخص منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا	توان
پیش‌آزمون	۱۸۶/۳۱۱	۱	۱۸۶/۳۱۱	۳۵/۲۷۴	**۰/۰۰۰	۰/۴۲۹	۱
گروه	۵۰۷/۸۰۴	۱	۵۰۷/۸۰۴	۹۶/۱۴۱	**۰/۰۰۰	۰/۶۷۲	۱
خطا	۲۴۸/۲۴۹	۴۷	۵/۲۸۲	-	-	-	-
مجموع	۱۱۸۱۳	۵۰	-	-	-	-	-

\*\*  $p < ۰/۰۵$

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد بین میانگین اصلاح شده گروه آزمایشی و گواه با مقدار  $F = ۹۶/۱۴۱$  و درجه‌ی آزادی ۱ با سطح اطمینان ۹۵٪ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میزان تأثیر ۶۷ درصد بوده است یعنی ۶۷ درصد واریانس پس‌آزمون (کاهش خودناتوان‌سازی) مربوط به مداخلات آموزش شناختی ارتقاء امید بوده است. همچنین توان آماری ۱ درصد می‌باشد که حاکی از کفایت حجم نمونه دارد.

## بحث و نتیجه گیری

در مورد تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج فرضیه اول نشان دادند که، این مداخلات منجر به تفاوت معنی‌دار میان گروه‌های آزمایش و گواه شده است. به بیانی دیگر از نتایج فوق اینگونه استنباط می‌شود که مداخلات آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مؤثر بوده است. در تبیین دلایل تأثیر آموزش امید در کاهش اهمال‌کاری می‌توان گفت دانشجویان با منابع استرس‌زای تحصیلی مختلفی در دوران تحصیل خود روبرو می‌شوند و این

درحالی است که آنها ممکن است استراتژیهای شناختی و یادگیری کافی برای مواجهه با آنها را نداشته باشند که این خود احتمال رفتارهای اجتنابی و اهمال کاری را در فرد بالا می‌برد. لذا زمانی که فرد موقعیت را غیرقابل کنترل و چالش برانگیز تصور می‌کند، بتدریج جرأت روبرو شدن با آن را از دست داده، از موقعیتهای و فعالیتهای مرتبط با آن کناره‌گیری می‌کند. و نه تنها احتمال شکستهای پیاپی بلکه امکان آسیب رسیدن به سلامتی و بهزیستی روانی او از جمله ناامیدی و درماندگی نیز وجود دارد. خود این ناامیدی می‌تواند سبب تشدید کناره‌گیری و انجام رفتارها و واکنش‌های اجتنابی مختلف مانند اهمال کاری و به تعویق انداختن فعالیتهای در فرد شود. لذا آموزش امید به فرد و تعیین اهداف قابل دسترس و درحد توان برای او همراه با آموزش نحوه تعریف گذرگاههایی برای این اهداف می‌تواند علاوه بر زنده کردن امید در وجود فرد سبب دستیابی تدریجی او به موفقیت شده و ضمن بالا بردن سطح خودباوری در او بتواند بر کاهش اهمال کاری و تعلل‌ورزی او مؤثر باشد. در همین زمینه نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که امید می‌تواند یک راهبرد مقابله‌ای قوی برای جلوگیری از اهمال کاری تحصیلی باشد و سطح پایین امید سطح بالای اضطراب را پیش‌بینی می‌کند و دانشجویان دارای امید پایین از استراتژیهای مقابله‌ای اجتناب استفاده می‌کنند(الکساندر، ۲۰۰۷). همچنین محققان نشان داده‌اند که بین افزایش خوشبینی و امید با اهمال کاری رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد(جکسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). در واقع سطح مناسبی از امید می‌تواند برای مقابله با موقعیتهایی که در آنها فرد احساس نیاز نکرده و یا هدف‌گذاری مناسبی ندارد و یا حتی جرأت فکرکردن و روبرو شدن با این اهداف را ندارد مناسب باشد. این می‌تواند یکی از دلایلی باشد که چرا بر روی بحث امید و ارتقای آن به این اندازه دربرنامه‌های مرتبط با سلامت روان سرمایه‌گذاری می‌شود تا با استفاده از آن بتوان مشکلات افراد به هنگام مواجهه با موقعیتهای استرس‌زای زندگی مانند فعالیتهای تحصیلی و پیامدهای نامطمئن آنها از جمله اهمال کاری تحصیلی را کاهش داد. همچنین با توجه به اینکه در این آموزش به دانشجویان یاد داده می‌شود اهداف مهم، قابل دستیابی و قابل اندازه‌گیری تعیین کرده و برای دستیابی به آنها گذرگاههای متعدد در نظر بگیرند. بنابراین داشتن هدف و امید دستیابی به آن، به زندگی فرد معنا داده و او را در مسیر خاصی قرار می‌دهد. از نظر فلدمن و اسنایدر نیز امید و معنای زندگی با یکدیگر رابطه دارند به طوریکه این محققان امید را یکی از مؤلفه‌های معنا می‌دانند(فلدمن و اسنایدر، ۲۰۰۵). همچنین وجود راهبردهای رفتاری، گامی در جهت فعال کردن افراد است و به آنان کمک می‌کند تا فعالانه اهداف تعیین شده را دنبال کنند که این امر نیز به نوبه خود می‌تواند در کاهش اهمال کاری تحصیلی مؤثر باشد. این یافته در راستای نظریه درمان شناختی است، مبنی براینکه از طریق راهبردهای متعدد یادگیری می‌توان در افراد تعللی رفتار سازگارانه‌تر و خودکارآمدتر ایجاد نمود و از این طریق به کاهش رفتار تعللی کمک نمود(بک<sup>۳</sup>،

1- Jackson, T., Weiss, K. E., & Lundquist, J. J

2- Feldman, D. B.; Snyder C. R

3- Beck

(۱۹۷۶). همچنین این یافته با نتایج بدست آمده از بسیاری پژوهش‌های دیگر نظیر: واکر<sup>۴</sup> (۲۰۰۴)، الیزابت و آنتونی<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) و شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۸۵) در مطالعه‌ای که الیزابت و آنتونی (۲۰۰۷) بر روی ۱۱۶ دانشجوی تحصیلات تکمیلی دانشکده آموزش و پرورش واقع در فلوریدای جنوبی انجام دادند، نقش امید و مؤلفه‌های آن در رابطه با اهمال کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این تحقیق حاکی از آن بود، دانشجویان با سطح بالای امیدواری کمتر اهمال کار بودند، این پژوهشگران عنوان کردند هر دو مؤلفه امید یعنی کارگزار و عامل پیش‌بینی کننده‌های خوبی برای میزان اهمال کاری و ترس از شکست هستند. درحالی‌که این پیش‌بینی‌کنندگی در رابطه با بیزاری از تکلیف دیده نشد. بدین معنی که دانشجویان با نمرات بالا در مؤلفه‌های کارگزار و عامل، دارای اهمال کاری و ترس از شکست کمتری بودند. در نهایت این محققان عنوان کردند که افزایش سطح امیدواری فاکتوری مهم در کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌باشد و علت این کاهش می‌تواند این باشد که افراد امیدوار ترس از شکست کمتری را تجربه می‌کنند. همچنین در تحقیقی که شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۸۵) بر روی ۲۰۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی شهرستان اهواز انجام دادند، میزان شیوع اهمال کاری و تأثیر روش‌های درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش تعلل مورد بررسی قرار گرفت. در این تحقیق محققان تأثیر دو شیوه درمان شناختی-رفتاری و درمان مدیریت رفتار را بر کاهش اهمال کاری تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها نشان داد، هر دو شیوه درمانی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی مؤثر بوده‌اند. در کل براساس یافته‌های بدست آمده احتمالاً می‌توان نتیجه گرفت، آموزش شناختی ارتقاء امید می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان گردد.

در مورد فرضیه دوم تحقیق که بررسی تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش خودناتوان سازی تحصیلی بود نتایج نشان داد که این کاربندی توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش خودناتوان سازی دانشجویان گردد در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که محققین معتقدند که، ارتقاء سطح توانمندی‌های شخصیتی می‌تواند باعث تغییرات مشخصی در جنبه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری شود، همچنان که پژوهش‌های فاوا و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)، سلیمان، رشید و پارک<sup>۷</sup> (۲۰۰۶)، و فوربس و دال<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) تقریباً همسو با نتایج پژوهش حاضر، حاکی از آن هستند که مداخلات روان‌شناسی مثبت می‌توانند برای تغییر مواردی همچون کمبود عواطف مثبت، عدم احساس مسئولیت و فقدان معنا در زندگی، مفید و مؤثر باشد. و از آن جا که توانمندی امید یک حالت شناختی، هیجانی و انگیزشی و همچنین تفکر به سوی آینده را نشان می‌دهد، انتظار پیامدهای مطلوب، باور به اینکه امور به خوبی پیش خواهند رفت، همچنین احساس اعتماد به اینکه همه این‌ها در اثر تلاش‌های مناسب اتفاق خواهد افتاد را

1- Walker

2- Elizabeth &amp; Anthony

3- Fava

4- Seligman, Rashid, &amp; parks

5- Forbes, &amp; Dahl

در فرد ایجاد کرده، شادمانی و نشاط را به همراه داشته و باعث اعمال هدفمند می‌شود. بنابراین اثرگذاری آموزش امید بر افراد خودناتوان ساز می‌تواند بدین صورت توضیح داده شود که ایجاد توانمندی امید در افراد باعث می‌شود که آنها علی‌رغم وجود چالش‌ها، در رابطه با آینده امیدوار باقی بمانند و به نیمه روشن مسائل بنگرند و به شیوه انتخاب شده خودشان از نظرتایج مطمئن باشند. ضمن این که ارتقاء امید که با پیشرفت در زمینه‌های تحصیلی، شغلی و اجتماعی، رهایی از اضطراب و روابط اجتماعی خوب رابطه دارد (۲۰۰۰)، باعث می‌شود، افراد کارهای خود را فهرست کرده و از برنامه‌ریزی‌های روزانه استفاده کنند. سلیگمن (۲۰۰۳) در طی اجرای برنامه‌ی مداخله مثبت خود دریافت که استفاده از توانمندی‌ها، حساس از مالکیت و اعتماد به واقعی بودن توانمندی‌ها، به مراجع منتقل کرده و فرد در به کارگیری آنها احساس نیاز و ضرورت می‌کند. علاوه بر این، پرورش توانمندی‌های افراد می‌تواند به خودی خود و حقیقتاً جزء تعیین کننده‌ای از اثربخشی کاهش علائم محسوب شود. بنابراین، ارتقاء توانمندی‌ها و سلامتی مراجعین می‌تواند کاهش علائم منفی راتسهیل نماید. بطور کلی تحقیقات انجام شده در زمینه روان‌شناسی مثبت نشان داده‌اند که ظرفیت زیادی را برای برابر کردن زندگی افراد دارند (۲۰۰۴، ۲۰۰۷). در این پژوهش هم تحت تأثیر مداخله آموزشی ارتقاء امید که در مورد گروه آزمایش اعمال شد، خودناتوان‌سازی تحصیلی بطور معنی‌داری کاهش یافت. بنابراین درکل می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شناختی ارتقاء امید می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور گردد.

برای تشخیص اهمال کاری و خودناتوان‌سازی تنها از پرسشنامه استفاده شد که پیشنهاد می‌شود در تحقیقات مشابه بعدی از روشهای دیگری نظیر مصاحبه نیز استفاده شود. همچنین محدود بودن نمونه، به جامعه دانشجویان دانشگاه پیام‌نور و عدم تعمیم پذیری احتمالی این یافته‌ها به سایر دانشجویان و عدم وجود مرحله‌ی پیگیری به علت محدودیت زمانی را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش برشمرد.

۱- از آنجا که نتایج حاصل از تحقیقات متعدد، رابطه امید با عملکرد تحصیلی و نقش پیش‌بینی‌کنندگی آنرا در پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند (ولز، ۲۰۰۵)، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش شناختی، مبتنی بر ارتقای امید بعنوان بخشی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران دانشگاهها و مدارس قرار گیرد، تا بتوانند با بهره‌گیری از آن سطح انگیزش دانش آموزان و دانشجویان را ارتقاء دهند.

با توجه به اعتقاد و باور روانشناسان مثبت‌گرا مبنی بر این که صفت‌های مثبت قابل اندازه‌گیری می‌توانند به‌عنوان میانجی در نظر گرفته شوند تا افراد را در برابر هیجان‌های منفی و عوامل خطر ساز، مثل رویدادهای استرس‌زای زندگی حمایت کنند (ماستن و کاتس وورث<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). به نظر می‌رسد، تدوین

برنامه‌های پیشگیرانه براساس نظریه امید و استفاده از نقش پیشگیرانه آن، با آموزش شناختی ارتقاء امید به نوجوانان و جوانان مفید باشد.

### منابع

بلس، ادوانس: ۱۳۸۴، روش جدید گام به گام در کاهش تأخیرها، روانشناسی تنبلی، ترجمه‌ی مهدی قراچ داغی، انتشارات دایره، تهران.

حسین زاده، مهدی: ۱۳۸۸، بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی، کمال گرایی، اضطراب و شیوه‌های مقابله با استرس در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه، چاپ نشده.

رئیس، فاطمه؛ هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم. (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. تازه‌های علوم شناختی، سال ششم، شماره سوم و چهارم، صص ۹۳-۱۱۰.

شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط به خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳، صص ۱۰۰-۷۷.

شهنی‌بیلاق، منیجه؛ سلامتی، عباس؛ مهربانی زاده هنرمند و مهناز؛ حقیقی، جمال: (۱۳۸۵)، «بررسی شیوع تعلق و تأثیر روشهای درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز». مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره‌ی سوم، سال سیزدهم، شماره‌ی ۳۰، ۱-۳.

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Journal personality and individual differences*, 42 (7), 1301- 1310.

Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press. New York.

Berendes, D. Keefe, F. J. Somers, T. J. Kothadia, S. M., Porter, L. S. & Cheavens, J. S. (2010) Hope in the context of lung cancer: Relationships of hope to symptoms and psychological distress. *Journal of Pain and Symptom Management*, 40, 174-182.

Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.

Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.

Chang, Y.P. (2010). A Study of EFL college students' self-handicapping and English performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2006-2010.

- Christopher, A. N. Lasane, T. P. Troisi, J. D. & Park, L. E. (2007) Materialism, defensive, and assertive self-presentational tactics, and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 1145–1162.
- Ciarrochi, J. Heaven, P. C. L. & Davies, F. (2007). 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*, 41, 1161–1178.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.
- Elizabeth, S. A., & Anthony, J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy, *Personality and Individual Differences*, 42, 1301–1310.
- Elizabeth, S. A., & Anthony, J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy, *Personality and Individual Differences*, 42, 1301–1310.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Fava GA, Ruini C, Rafanelli C, Finos L, Salmaso L, Mangelli L, & Sirigatti S. (2005). Well-being therapy of generalized anxiety disorder. *Psychosomatics*, 74, 26-30.
- Feldman, D. B.; Snyder C. R. (2005). Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations between Goal-directed Thinking and Life Meaning, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 401-421.
- Forbes EE, Dahl RE. (2009). neural systems of positive affect: Relevance to understanding child and adolescent depression, *Development and Psychopathology*, 17, 827- 850.
- Hongfei, Du. & Ronnel .B. K. (2013) Placing hope in self and others: Exploring the relationships among self-construals, locus of hope, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 54, 332–337.
- Hoover, E. (2005, December 9). Tomorrow I Love Ya! Chronicle of Higher Education, 52(16), A30-A32. Retrieved December 9, 2008, from Academic Search Complete database.
- Jackson, T., Weiss, K. E., & Lundquist, J. J. (2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? *Journal of Social Behavior and Personality*, 16 (1), 203–212.
- Kandemir, M., & Palancı, M. (2014). Academic Functional Procrastination: Validity and Reliability Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 194-198.
- Kevin, L. R. Allison, D. M. & Amanda, M. S. (2011) Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 683–686.

- Laurie, E. S. & Bruce, W. S. (2013). The influence of between and within-person hope among emergency responders on daily affect in a stress and coping model. *Journal of Research in Personality*, 47, 738-747.
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605-617.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Midgley, C. Arunkumar, & Urdan, T. (1996) "If I don't do well tomorrow, There's a reason. Predictors of adolescent's use of academic self-handicapping strategies. Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C. Maehr, M. L. Hruda, L. Z. Anderman, L. Freeman, K. E. Gheen, M. Kaplan, A. Kumar, R. Middleton, M. J. Nelson, J. Roeser, R. & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales (pals) ann. arbor, mi: university of michigan.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in colleg students and their parents. *Journal of Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Oleson, K. C. Poehlmann, K. M. Yost, J. H. Lynch, M. E. & Arkin, R. M. (2000) Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68, 491-524.
- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: American Psychological Association.
- Pintrich, P. R & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In R. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, 67-85.
- Seligman, M. E. P. Rashid, T. & Parks A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61, 774-788.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2007). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free press.



- Shirli, W. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research*, 196, 214–219.
- Sirois, F.M. (2007). I'll look after my health, later: A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 15-26.
- Smederevac, S. Novovic, Z. Milin, P. Janiciic, B. Pajic, D. & Biro, M.(2003) Tendency to self-handicapping in the situation of expected failure. *Psihologija*, 36 (1-2), 39-58.
- Smith, J. L. Hardy, T., & Arkin, R. (2009). When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy. *Journal of Research in Personality*, 43, 95–98.
- Snyder, C. R. (2000). The past and future of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11– 28.
- Snyder, C. R. Cheavens, J. & Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics. Theory, Research, and Practice*, 1, 107– 118.
- Snyder, C. R. Hoza, B. Pelham, W. E. Rapoff, M. Ware, L.& Danovsky, M. et al. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399– 421.
- Snyder, C. R. Lapointe, A. B. Crowson, J. J. Jr. & Early, S. (2007) Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12, 807– 823.
- Snyder, C. R. Sympson, S. C. Ybasco, F. C. Borders, T. F. Babyak, M. A. & Higgins, R. L. (1996) Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321–335.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820–826.
- Urdan, T. (2004) Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structure, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251–264.
- Uysal, A. & Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing: *Personality and Individual Differences*, 49, 502–505.
- Walker, L. J. S. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*, (pp. 75-89).
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoei, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.
- Zuckerman, M. & Tsai, F. F. (2005) Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73, 411–442.

- 
- Zuckerman, M. Kieffer, S. C. & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.