



بررسی اثربخشی آموزش گروهی امید بر روی تعلل ورزی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان

نجف طهماسبی پور^{۱*}، فریده حمیدی^۲، لیلا امیدیان^۳

چکیده:

هدف تحقیق حاضر، بررسی تاثیر آموزش گروهی امید بر روی تعلل ورزی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر قدس استان تهران بود. پژوهش از نوع نیمه آزمایشی، پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود و جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم، دبیرستان مولود کعبه شهرستان قدس که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بوده اند که از بین آن‌ها ۴۷ نفر دارای انحراف معیار نمره تعلل ورزی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، پایین‌تر از میانگین بوده و از بین آنان، تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند، این تعداد در دو گروه آزمایش (n=15) و گروه کنترل (n=15) گمارش شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش، پرسشنامه تعلل ورزی سلومون و راثیلوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) بود. گروه آزمایشی در ۸ جلسه و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه تحت آموزش گروهی امید بر مبنای نظریه اسنایدر قرار گرفتند، اما در این مدت گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان، از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار SPSS و روش آماری توصیفی و تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش گروهی امید باعث کاهش میزان تعلل ورزی و افزایش بهزیستی در دانش آموزان در سطح معناداری شد ($P < 0/001$). می‌توان نتیجه گرفت که آموزش گروهی امید باعث کاهش تعلل ورزی و افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش امید، تعلل ورزی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی

* گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، tahmasbipour@sru.ac.ir

^۲ گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، Hamidi.f@gmail.com

^۳ گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشجوی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
lilaomidian@gmail.com ۱۳۷۱



مقدمه

با اینکه ایده امید^۱ از آرمی وجود داشته است؛ اما بررسی علمی آن در زندگی قدمی کوتاه دارد و دوران طفولیت خود را می‌گذرانند. ساده‌ترین راه برای شناخت ارزش و اهمیت هر چیزی در زندگی انسان، بررسی و تحلیل آثار و کارکردهای آن است. اهمیت امید در زندگی انسان چنان است که قرآن کریم در آیات متعدد به طرح امید برای انسان می‌پردازد. برای نمونه، در سوره‌ای یونس اشاره می‌کند؛ که «امید به آینده برتر در دنیا و آخرت است که موجب می‌شود تا انسان باورهای و عکس‌العمل‌های تصحیح کند و به اصلاح و بهسازی اعمال و رفتار خود بپردازد» (آیات ۷-۸) یا در سوره بقره اشاره شده است که «امید انسان را به سوی کار یا عملی سوق می‌دهد. امید به پاسخگویی از سوی خداوند. علت و انگیزه دعا و طلب از اوست (آیه ۱۸۶) یا آنجا که بحث از موفقیت است در سوره یوسف (آیه ۸۷) می‌فرماید «اگر انسان امیدی به دستیابی نداشته باشد هرگز تلاش نخواهد کرد و کوششی برای رفع برداشتن مشکلات خود نشان نمی‌دهد» (بهاری، ۱۳۹۳).

تعلل ورزی به تاخیر انداختن و موکول کردن کارها به آینده اطلاق می‌شود (استیونسون^۲، ۲۰۱۳). سلومون و رابلمون^۳ (۱۹۸۴) در تعریف خود از تعلل ورزی جنبه‌های عاطفی تعلل ورزی را برجسته کرده و تعلل ورزی را تحت عنوان شرایطی تعریف می‌کند که فرد در آن فعالیت‌های که انجام دادن آن‌ها، ضرورت زیادی برای انجام دادن ندارند را به تأخیر می‌اندازد و این به تأخیر انداختن تا زمانی ادامه پیدا می‌کند که این فعالیت‌ها فرد را دچار اضطراب می‌کند. یکی از انواع تعلل ورزی، تعلل ورزی تحصیلی است که به تأخیر انداختن تکالیف در شروع یا تکمیل تکالیف اطلاق می‌شود (یازبستی و بلوت^۴، ۲۰۱۵). تعلل ورزی تحصیلی عبارت‌اند از تمایل غالب و همیشگی - فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (استیل، ۲۰۰۷) تحقیقات فراوانی در مورد تعلل ورزی در انجام شده است این تحقیقات نشان می‌دهد که تعلل ورزی با متغیرهای فراوانی در ارتباط است. برای مثال تفاوت معناداری در میزان تعلل ورزی در بین زنان با مردان وجود ندارد از دیگر متغیرهای تأثیرگذار بر روی تعلل ورزی کیفیت خواب است که ارتباط معناداری بین خواب و تعلل ورزی وجود دارد و همچنین تعلل ورزی در گروه سنی ۱۴-۲۹ سال بیشتر دیده می‌شود (بوتیل و همکاران، ۲۰۱۶) تعلل ورزی با سبک‌های فرزند پروری (سوری نژاد ۱۳۹۷) و عوامل شخصیتی مرتبط است همچنین در میان چهار روش مداخله برای کاهش تعلل ورزی روش شناختی- رفتاری تأثیرگذارتر بوده است (وان ارده و کلین، ۲۰۱۸).

بهزیستی تحصیلی شامل چهار مولفه^۵ ارزش مدرسه، فقدان فرسودگی تحصیلی، درگیری تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی می‌شود (تومنین- سوینی، ۲۰۱۳) به راین اساس می‌توان گفت ارزش مدرسه از عوامل موثر در فرایند یادگیری است و باید مورد توجه بیشتر قرار بگیرد ارزش مدرسه، منعکس‌کننده میزان ارج و قداستی است که دانش آموزان برای مدرسه قائل هستند (ویگفیلد و ایکلز، ۱۹۹۸) فرسودگی تحصیلی در دانشجویان با ویژگی‌های ماند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت تحصیلی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (زهنگ، گان و چم، ۲۰۰۷). درگیری تحصیلی را به‌عنوان حال مثبت، عاطفه خوشایند و ارض‌کننده ذهن تعریف می‌کنند که از سه مؤلفه‌ای احساس نیرومندی، سخت‌کوشی و جذب شدن در تکلیف تشکیل یافته است انرژی و نیروی به توانای توجه روی تکالیف مربوط بوده است رضایت از تحصیل شامل رضایت از مدرسه، رضایت از رشته تحصیلی، نگرش به تحصیل و رضایت از رفتار معلمان است (احمدی، ۱۳۸۸). حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه معنادار مثبت دارند و بهزیستی تحصیلی بین حمایت محیطی و درگیری تحصیلی میانجیگری می‌کند (مهناو طالع پسند، ۱۳۹۴)؛ و باورهای خودکارآمد تحصیلی و حرمت خود تحصیلی هم به‌صورت مستقیم هم به شکل غیرمستقیم و از طریق اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر می‌گذارد (مرادی، ۱۳۹۶). چالز ریک اسنایدر (۱۹۳۵-۲۰۰۶) مقلب به سلطان امید برای اولین بار نظریه‌اش را در مورد امید مطرح کرد. امید سازه نزدیک به خوش‌بینی است که با دو مؤلفه مفهوم‌سازی شده است که عبارتند از توانایی گذرگاه‌های به‌سوی هدف‌های مطلوب به‌رغم وجود موانع و انگیزش برای استفاده از گذرگاه‌ها. افراد دارای سطوح امیدواری بالا وقتی در زندگی بزرگ‌سالی با مسائلی مواجه می‌شوند تمایل پیدا می‌کنند که مسائل مهم و بزرگ را به مسائل کوچک، روشن و قابل اراده تجزیه کنند. امید یکی از پایه‌های توازن و قدرت روانی است که مشخص‌کننده دستاوردهای زندگی می‌باشند و انسان را به تلاش و کوشش وامی‌دارد و او را به سطح بالایی از عملکردهای روانی و رفتاری نزدیک می‌کند. همچنین روشن‌شده است که امید با کار آیی درمانی ارتباط دارد و اصولاً به‌عنوان یک عنصر ضروری برای بهبود بیماران در نظر گرفته می‌شود؛ بنابراین هدف اصلی پژوهشگر اثربخشی آموزش گروهی امید بر روی بهزیستی و تعلل ورزی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم در شهر قدس است.

¹ the idea of Hope

²Stevenson

³ - Solomon&,Rothblum

⁴Yazicia&Bulutb



داشتن امید بالا در حیطه آموزشی به این معناست که نوجوانان می‌توانند در محیط تحصیلی اهداف واقع‌بینانه‌تری برای خود ترسیم کنند. محققان متعددی به مطالعه بین سطوح امید و موفقیت تحصیلی در دانش آموزان پرداختند به نظر آن‌ها امید و موفقیت تحصیلی اغلب باهم در ارتباطند. دانش آموزان پرامید نسبت به همسالان کم امید به‌طور معناداری رفتارهای سازگارانه‌تری را نشان می‌دهند (بهاری، ۱۳۹۸). بااینکه مسائل و چالش‌های پیرامون موفقیت تحصیلی به‌خوبی نشان داده‌شده‌اند. اما به توانای مدارس برای ترویج مزایای شایستگی طبیعی دانش آموزان توجه کمی شده است. این ویژگی غیر تحصیلی می‌تواند بر موفقیت تحصیلی در مدارس اثر مثبتی بگذارد. و نیز سلامتی، شادابی و موفقیت بعدی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بهاری، ۱۳۹۳). از این منظر منطقی است که کنترل سطوح امید در نوجوانان ممکن است سپری در برابر شکست تحصیلی و تدابیری برای کاهش تأثیر مخرب آن بر پیشرفت تحصیلی مفید باشد پژوهش‌های اخیر در کشورها از جمله آمریکا درباره امید و موفقیت تحصیلی مبتنی بر رویکرد نارسایی بر عوامل منتهی به شکست تحصیلی منتهی به برنامه پیشگیری که به‌سوی کاهش عناصر مبتنی بر اخراج از مدرسه معطوف‌اند تمرکز یافته است (همان: ۱۹۶). امید با شایستگی بیشتر در بسیاری از حیطه‌ها زندگی مثل تحصیل بررسی شده است و دانش آموزان پر امید به توانایی تحصیل و خود اعتماد بیشتری دارند

. تحقیقات نشان داده است علائم افسردگی و اضطراب در افراد امیدوار کمتر گزارش می‌شود و امید پایین ترمیتواند سطح افسردگی و اضطراب را که از عوامل مهم زندگی است پیش‌بینی کند (اسنایدر، ۲۰۰۰). افسردگی یکی از شایع‌ترین اختلالات روانی در تمام دنیا بوده است و طبق آخرین گزارش سازمان بهداشت جهانی در سال ۲۰۱۸ پیش‌بینی می‌شود افسردگی دومین علت ناتوانی در کشورهای خواهد بود (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۸).

همچنین امید درمانی باعث افزایش امید، معنای زندگی، عزت‌نفس و کاهش نشانه‌های افسردگی و اضطراب شده است (اسدی، ۲۰۱۲). امید رابطه مستقیمی بین عملکرد تحصیلی و پیشرفت دانش آموزان دارد و بسیار از پژوهش‌ها در داخل نیز بیانگر اهمیت مسئله امید در مسائل تحصیلی و مولفه روان‌شناختی آن بر روی دانش آموزان متوسطه هست همچنین شیوع تعلق ورزی در بین دانش آموزان حدوداً ۶۰ تا ۴۰ درصد و در برخی پژوهش‌ها ۹۵ درصد گزارش شده است (پدروهمکاران، ۲۰۰۹). به‌طور کلی این رفتار در بین دانش آموزان که از دبیرستان فارغ‌التحصیل شده‌اند رایج تراست (کاجگال و همکاران، ۲۰۰۱). نقش امید در بهزیستی زنان دچار خشونت مؤثر بوده است همچنین امید بالا با شوخ‌طبعی با بهبود روابط میان فردی و همچنین خودکشی و افکار مربوط به خودکشی رابطه منفی معنادار دارد امید نقش عمده‌ای در بهزیستی افراد ایفا می‌کند رابطه مثبت و معناداری بین امید و رضایت از زندگی وجود دارد و نقش امید به‌عنوان تعدیل‌کننده بر روی بیمارهای مختلف ثابت شده. با توجه به اینکه اثربخشی (آموزش شناختی امید) بر سلامت جسمانی و روانی در تحقیقات متعدد تأیید شده است. با اذعان به اینکه با امید با شاخص‌های آسیب‌شناسی روانی همبستگی منفی دارد نقش مهمی را در تعدیل رویدادهای تنش‌زای زندگی بازی می‌کند (اسنایدر، ۲۰۰۲). در این مطالعه اثربخشی آموزش گروهی امید بر روی تعلق ورزی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان بررسی شده است.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل، است. جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه دبیرستان مولود کعبه شهرستان قدس که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل هستند که شامل ۸۵ نفر بودند. نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از این دانش آموزان هستند که به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و آن‌ها در دو گروه آزمایشی و گواه (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) جایگزین شدند پس از اجرای پیش‌آزمون، جلسات آموزشی در حدود ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد، اما گروه کنترل هیچ درمانی را دریافت نکرد همچنین ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه تحصیلی تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، تعلق ورزی سولومن وراثیلوم (۱۹۸۹)، بوده است.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱ (AWBQ) توسط تومینین-سوینی و همکاران در سال ۲۰۱۲ طراحی شده است. پرسشنامه شامل ۳۱ سؤال و چهار زیر مقیاس به نام ارزش مدرسه^۲، فرسودگی نسبت به مدرسه^۳، رضایتمندی تحصیلی^۴، درآزمی با کار مدرسه^۵ است. تومینین-سوینی (۲۰۱۲) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عامل مورد بررسی قراردادند و سازه چهارگانه آن را مورد تأیید قرار داده‌اند این محققان مقدار آلفای

1 - World Health Organization.

2-Snyder

3-Academic well-being questionnaire

4-School value

5-School burnout

6-Satisfaction with educational choice

7-School work engagement



کرونباخ این پرسشنامه را برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۹۱/۷۷، ۰/۱ و ۰/۹۴ محاسبه کرده‌اند. این پرسشنامه در ایران در پژوهش‌های مرادی و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند که به‌منظور تعیین روایی عاملی این پرسشنامه آن‌ها از روش‌های آمار تحلیل اکتشافی و تاییدی به‌منظور بررسی همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نموده‌اند نتایج تحلیل عاملی نشان داد این پرسشنامه از چهار عامل فوق تشکیل یافته است. شاخص‌های پردازش تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را در این پرسشنامه مورد تأیید قرار داده است آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه را برابر ۰/۸۷، عامل ارزش مدرسه برابر با ۰/۸۸، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۳ و عامل رضایتمندی تحصیلی برابر با ۰/۷۳، عامل درآمیزی با مدرسه برابر ۰/۷۵، به دست آوردند. کرمی و همکاران در سال ۱۳۹۷ در تحقیق خود با عنوان تاثیر آموزش خود دلسوزی بر بهزیستی تحصیلی پایایی این پرسشنامه فوق را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آوردند.

پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی^۱ پرسشنامه استاندارد تعلل ورزی سلومون وراثبلوم (۱۹۸۹) نسخه دانشجو پرسشنامه تعلل ورزی توسط فلدمن (۱۹۸۹) به منظور سنجش تعلل ورزی تحصیلی طراحی و تدوین شده است این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و شامل ۳ مؤلفه آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف درسی، آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه لیکرت با سؤالاتی مانند (وقتی در کلاس چیزی نمی‌فهمم، مطمئنم که به‌زودی با مطالعه یک کتاب مرتبط یا پرسیدن از معلم یا دوستان آن را خواهم فهمید ...) به سنجش تعلل ورزی می‌پردازد. سلومون وراثبلوم (۱۹۸۴) روایی ابزار را با روش همسانی درونی ۰/۸۴ و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش کردند. در سال (۱۳۸۶) جوکارودلاورپور در تحقیق خود به‌عنوان رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت در ایران در بین جامعه آماری دانشجویان پایایی مقیاس با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و روایی آن با استفاده از آزمون کیز-میر-اولکین (KMO^۲) در روش تحلیل عاملی، برابر با ۰/۸۸ به‌دست آمده است کربلایی زاد (۱۳۹۷) در پژوهش خود تحت عنوان اثربخشی آموزش ذهن آگاهی براهمالکاری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش آموزان پایایی پرسشنامه را با روش الفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش دادند. عظیمی، امین زاده و شریعتمداردرسال (۱۳۹۷) در تحقیق خود با عنوان اثربخشی معنویت درمانی اسلامی بر تعلل ورزی و اشتیاق تحصیلی ضریب پایایی پرسشنامه اهمال کاری را به روش الفای کرونباخ ۰/۶۳ گزارش دادند.

نتایج و یافته‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها به دو روش آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و تحلیل در سطح استنباطی از روش تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر چند فزارند متغیره توسط نرم‌افزار spss انجام گردید. در جدول زیر میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه کنترل و آزمایش به همراه مؤلفه‌های متناظر با هر یک از آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای تعلل ورزی و بهزیستی تحصیلی

مرحله	تعداد	گروه کنترل		گروه آزمایش		مؤلفه‌های تعلل ورزی
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
پیش‌آزمون	۱۵	۱۷/۴۶	۲/۲۹	۱۷/۶۰	۱/۹۹	آماده شدن برای امتحان
پس‌آزمون	۱۵	۱۷/۳۳	۲/۱۹	۱۸/۵۳	۱/۴۵	
پیش‌آزمون	۱۵	۲۵/۱۳	۳/۱۵	۲۵/۳۳	۳/۷۳	آماده کردن تکالیف مدرسه
پس‌آزمون	۱۵	۲۴/۸۶	۲/۹۹	۲۶/۱۳	۳/۷۱	
پیش‌آزمون	۱۵	۱۶/۳۳	۲/۵۸	۱۶/۸۶	۲/۵۵	آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی
پس‌آزمون	۱۵	۱۶	۲/۷۷	۱۶/۸۰	۲/۳۹	
پیش‌آزمون	۱۵	۸/۸۶	۱/۷۲	۸	۱/۷۷	احساس و عاطفه دانش آموزان در مورد تعلل ورزی
پس‌آزمون	۱۵	۸/۶۶	۱/۴۹	۱۰/۶۷	۱/۴۴	

^۱-Academic procrastination questionnaire

^۲-kaiser-meyer-olkin



پیش‌آزمون	۱۵	۷/۹۳	۱/۴۸	۸/۱۳	۱/۴۰
پس‌آزمون	۱۵	۷/۶۶	۱/۴۴	۸/۱۳	۱/۴۰
پیش‌آزمون	۱۵	۷۵/۷۳	۷/۲۳	۷۵/۹۳	۷/۴۳
پس‌آزمون	۱۵	۷۴/۵۳	۶/۹۶	۸۱/۰۶	۶/۵۲
پیش‌آزمون	۱۵	۳۴/۲۰	۲/۹۸	۳۵/۴۰	۲/۸۴
پس‌آزمون	۱۵	۳۴/۶۰	۳/۳۹	۳۶/۳۳	۳/۵۱
پیش‌آزمون	۱۵	۴۰/۶۰	۲/۸۴	۳۹/۸۰	۳/۰۵
پس‌آزمون	۱۵	۴۰/۹۳	۲/۷۱	۴۲/۲۰	۲/۹۰
پیش‌آزمون	۱۵	۹/۴۰	۱/۸۰	۹/۰۶	۱/۷۰
پس‌آزمون	۱۵	۹/۶۶	۱/۶۷	۱۱/۴۶	۱/۸۰
پیش‌آزمون	۱۵	۳۰/۸۰	۳/۸۹	۲۹/۹۳	۳/۰۸
پس‌آزمون	۱۵	۳۱/۲۶	۴/۱۶	۳۱/۶۰	۲/۷۹
پیش‌آزمون	۱۵	۱۱۵	۵/۶۱	۱۱۴/۲۰	۵/۶۴
پس‌آزمون	۱۵	۱۱۶/۴۶	۵/۹۸	۱۲۱/۶۰	۴/۳۸

در جدول فوق میانگین به‌عنوان اساسی‌ترین معیار مرکزی متغیرها نشان می‌دهد که میانگین مشاهدات در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نزدیک به هم است درحالی‌که اختلاف بین مقادیر در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیش‌آزمون مشهود است و نمرات پس‌آزمون در متغیرهای بهزیستی تحصیلی و تعلل‌ورزی بیشتر از پیش‌آزمون می‌باشد.

جدول شماره ۲. خلاصه تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر آموزش گروهی امید بر تعلل‌ورزی و بهزیستی تحصیلی

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	ضریب اتا
تعلل‌ورزی	۰/۰۶۱	۱	۰/۰۶۱	۰/۰۲۵	۰/۸۷۷	۰/۰۰۱
بهزیستی تحصیلی	۲۴/۷۷	۱	۲۴/۷۷	۳/۰۴۸	۰/۰۹۳	۰/۰۹۵
تعلل‌ورزی	۱۰۸۶/۱۳	۱	۱۰۸۶/۱۳	۴۳۵/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۷۴۴
بهزیستی تحصیلی	۴۹۱/۳۵	۱	۴۹۱/۳۵	۶۰/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۴۹۹
تعلل‌ورزی	۳۰۵/۵۶	۱	۳۰۵/۵۶	۱۲۲/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۶۲۵
بهزیستی تحصیلی	۲۴۸/۳۷	۱	۲۴۸/۳۷	۳۰/۵۵۸	۰/۰۰۱	۰/۳۴۰
تعلل‌ورزی	۶۴/۸۰۷	۲۶	۲/۴۹۳			
بهزیستی تحصیلی	۲۱۱/۳۲	۲۶	۸/۱۲۸			
تعلل‌ورزی	۱۵۹۶/۸۰	۲۹				
بهزیستی تحصیلی	۹۶۸/۹۶۷	۲۹				

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که سطح معناداری متناظر با نمرات پیش‌آزمون برای هر دو متغیر تعلل‌ورزی و بهزیستی تحصیلی کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین رابطه خطی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد. برای مقایسه تأثیر آموزش امید لازم است نمرات پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش را با یکدیگر مقایسه نماییم. دو آماره متناظر



با شاخص گروه بر اساس تصحیح بنفرونی در صورتی که دارای سطح معناداری کمتر از ۰/۰۲۵ باشد اثر درمان را تأیید می‌کنند. یافته‌های فوق نشان می‌دهد که سطح معناداری متناظر با هر دو متغیر در شاخص گروه، کمتر از ۰/۰۲۵ است، بنابراین با اطلاعات جمع‌آوری شده و با عنایت به رد فرض صفر، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه "آموزش گروهی امید بر تعلل ورزی و افزایش بهزیستی تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد." با اطمینان ۰/۹۵ تأیید می‌گردد.

در ستون آخر جدول فوق ضرایب اتا متناظر با هر یک از متغیرهای تحقیق ارائه شده است؛ این مقدار دلیلی بر سهمی از واریانس است که مربوط به متغیر ترکیبی جدید یعنی عامل گروه می‌شود. قاعده کلی چنین است که اگر این مقدار بزرگ‌تر از ۰/۱۴ (۱۴ درصد) باشد نشان‌دهنده اندازه اثر زیاد است (علی‌آبادی، ۱۳۸۹). یافته‌های جدول فوق بیانگر آن است که ضریب اتا به ترتیب برای متغیرهای تعلل ورزی و بهزیستی تحصیلی، ۰/۶۲۵ و ۰/۳۴۰ است لذا اثربخشی آموزش امید در هر دو متغیر زیاد بوده و در شاخص تعلل ورزی بیشتر از بهزیستی تحصیلی می‌باشد.

جدول ۳. خلاصه تحلیل کوواریانس برای بررسی تعلل ورزی تحصیلی

ضریب اتا	سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۱۷۱	۰/۰۰۴	۱۰/۰۳۷	۲۵/۲۱	۱	۲۵/۲۱	ضریب ثابت
۰/۷۴۷	۰/۰۰۱	۴۸۱/۱۵	۱۲۰۸/۸۳	۱	۱۲۰۸/۸۳	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۶۱۷	۰/۰۰۱	۱۲۰/۵۰۵	۳۰۲/۷۵	۱	۳۰۲/۷۵	گروه (کنترل و آزمایش)
			۲/۵۱۲	۲۷	۶۷/۸۳	خطا
				۲۹	۱۵۹۶/۸۰	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی ۰/۰۰۱ و کمتر از ۰/۰۵ است، (۰/۰۰۱ < ۰/۰۵) = p - value متغیر کمکی (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه معناداری دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر است. در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه کنترل و آزمایش ۰/۰۰۱ و کمتر از ۰/۰۵ است (۰/۰۰۱ < ۰/۰۵) = p بنابراین با عنایت به میانگین تعدیل شاخص تعلل ورزی تحصیلی در گروه کنترل و آزمایش در نمرات پس‌آزمون که به ترتیب ۷۴/۶۲ و ۸۰/۹۷ بوده و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کوواریانس، فرضیه فرعی دوم پژوهش مبنی بر اینکه "آموزش امید بر روی تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد." با اطمینان ۰/۹۵ پذیرفته می‌شود. به‌طور کلی نمره مربوط به تعلل ورزی در گروه آزمایش برای مرحله پس‌آزمون کمتر از گروه کنترل است.

جدول ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس برای بررسی بهزیستی تحصیلی

ضریب اتا	سطح معناداری	آماره F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۲۰۱	۰/۰۱۵	۶/۷۸۵	۵۳/۱۶	۱	۵۳/۱۶	ضریب ثابت
۰/۴۲۶	۰/۰۰۱	۷۱/۴۴۲	۵۵۹/۷۷	۱	۵۵۹/۷۷	متغیر کمکی (نمرات پیش‌آزمون)
۰/۲۴۰	۰/۰۰۱	۳۱/۶۷۹	۲۴۸/۲۱	۱	۲۴۸/۲۱	گروه

۱. قاعده کلی برای معناداری آزمون‌های آماری سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است و با توجه به اینکه در این تحلیل دو متغیر وجود دارد بر اساس تصحیح

بنفرونی، سطح معناداری قائل قبول ۰/۰۲۵ = $\frac{0.05}{2}$ می‌باشد.



						(کنترل و آزمایش)
			۷/۸۳۵	۲۷	۲۱۱/۵۵	خطا
				۲۹	۹۶۸/۹۶	کل (تصحیح شده)

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که با توجه به اینکه سطح معناداری برای متغیر کمکی $0/001$ و کمتر از $0/05$ است، ($p = 0/001 < 0/05$) متغیر کمکی (مشاهدات پیش‌آزمون) به‌طور معناداری با متغیر وابسته (مشاهدات پس‌آزمون) رابطه معناداری دارد، لذا اجرای تحلیل فوق معتبر است. در سطر بعدی سطح معناداری متناظر با گروه کنترل و آزمایش $0/001$ و کمتر از $0/05$ است ($p = 0/001 < 0/05$) بنابراین با عنایت به میانگین تعدیل شاخص بهزیستی تحصیلی در گروه کنترل و آزمایش در نمرات پس‌آزمون که به ترتیب $116/14$ و $121/918$ بوده و معنادار شدن فرض صفر در تحلیل کوواریانس، فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه "آموزش امید روی افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد." با اطمینان $0/95$ پذیرفته می‌شود. به‌طور کلی نمره مربوط به بهزیستی تحصیلی در گروه آزمایش برای مرحله پس‌آزمون بیشتر از گروه کنترل است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف بررسی آموزش گروهی امید بررسی تعلل ورزی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان قدس انجام شد. بر این اساس آموزش شناختی ارتقاء امید، همان‌طور که در نظریه اسنایدر بکار رفته است (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۷)، بر سه مؤلفه مرکزی بنیان گذاشته شده است: اهداف، تفکرات گذرگاه، تفکرات عامل. اسنایدر در جریان مصاحبه‌های متعددی که با افراد داشت متوجه شده اهداف نقاط پایان و یا زنجیره عمل ذهنی را ایجاد کرده و مرجع تئوری امید هستند. درواقع عنصر اصلی تئوری امید داشتن انتظار مثبت در رسیدن به اهدافی است که تصویری شود برای فرد قابل‌دستیابی هستند 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 تعیین‌کننده هستند آثار سودمند امید، ناشی از توانایی واقعی در ایجاد گذرگاه‌ها نیست بلکه ناشی از این ادراک است که چنین گذرگاه‌هایی در صورت لزوم می‌توانند تولید شوند. درهمین راستا تفکرات عامل مؤلفه انگیزشی نظریه امید محسوب می‌شود و ب‌شخص اطمینان می‌دهد که قادر به شروع و تحمل تلاش‌های ضروری برای دنبال کردن گذرگاه‌های خاص است 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. 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 به‌صورت چالش‌های که باید بر آن‌ها غلبه شود، از نو چارچوب‌بندی کنند؛ بنابراین با اذعان به اینکه داشتن امید سطح بالا، با شاخص‌های آسیب‌شناسی روانی همبستگی منفی دارد و نقش مهمی را در تعدیل رویدادهای تنش‌زای زندگی بازی می‌کند (اسنایدر، ۲۰۰۰). در نظریه اسنایدر که امید به افراد آموزش داده می‌شود تا اهداف مهم، قابل‌دستیابی و قابل‌اندازه‌گیری برای خود تعیین کرده و برای دستیابی به آن گذرگاه‌های متعددی را در نظر بگیرند.

در این بین تعلل ورزی تحصیلی به‌عنوان نوعی فرایند ضد انگیزشی عمل می‌کند که در آن اشخاص تصمیم می‌گیرند به‌سوی انجام کارها حرکت نکنند و تکالیف تحصیلی خود را به پایان نرسانند رویکرد شناختی تعلل ورزی نیز بر نقش باورهای غیرمنطقی و انتظارات غیرمنطقی و انتظارات غیرواقع‌بینانه تأکید می‌کند. تعلل ورزی می‌تواند دو نوع پیامد بیرونی و آرونی داشته باشد پیامد درونی، دامنه‌ای از آزرده‌گی و ندامت تا خود سرزنشی و ناامیدی شدید را شامل می‌شود، افرادی که پیامد درونی را تجربه می‌کنند، در نظر افراد دیگر ممکن است افرادی کامل و موفق به نظر آیند، اما از درون خود دچار مشکلات روان‌شناختی هستند این افراد درمکرد خود احساس ناکامی و عصبانیت دارند چراکه تعلل ورزی آن را از انجام کارهایی که فکری می‌کنند می‌توانند در ظاهر برعهده از برآیند بازمی‌دارد. اگرچه در ظاهر کارهایشان را خوب انجام می‌دهند اما از درون رنج می‌کشند تعلل ورزی ممکن است فقط به پیامدهای درونی منجر نشود بلکه پیامدهای بیرونی را هم می‌تواند دنبال داشته باشند برخی از افراد تعلل ورز شکست‌های بزرگ



را در کار، دانشگاه، خانه، یا در روابط اجتماعی تجربه می‌کنند. تعلل ورزشی با سبک زندگی نابهنجار مرتبط است تأثیرات اجتماعی و شخصی به‌جا می‌گذارد و احساس عدم شایستگی فردی را تقویت می‌کند همچنین افزایش واکنش‌های استرس ناشی از احساسات منفی، از دست دادن کنترل روی زندگی، پیامد منفی سلامت جسمی و روحی از دیگر پیامدهای تعلل ورزشی هستند. تعلل ورزشی با استرس بالا، مشکلات مربوط به سلامتی و بهداشت روانی مرتبط است افرادی که باورهای شناختی و یادگیری کافی برای مواجهه با آن‌ها را نداشته باشند که این خود احتمال رفتارهای اجتنابی و تعلل ورزشی فرد را بالا می‌برد. لذا زمانی که فرد موقعیت را غیرقابل کنترل و چالش برانگیز تصور می‌کند، انرژی لازم برای ادامه کار را به تدریج از دست می‌دهد و خود گویی‌های منفی زیادی در ذهن او شکل می‌گیرد و شروع به تکرار در ذهن می‌کند که جرأت روبرو شدن با موقعیت‌ها را از دست می‌دهد، از موقعیت‌ها 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 واکنش‌های اجتنابی مختلف مانند تعلل ورزشی و به تعویق انداختن فعالیت‌ها در فرد شود. لذا آموزش امید با تعیین اهداف قابل دسترس و در حد توان برای فرد و تقویت خودگویی‌های مثبت و در امتداد آن افزایش درونی انرژی همراه با آموزش نحوه تعریف گذرگاه‌های برای دسترسی به اهداف می‌تواند علاوه بر زنده کردن امید در وجود فرد سبب دستیابی تدریجی او به موفقیت شده و ضمن بالا بردن سطح خودباوری و عزت‌نفس در او بتواند بر کاهش اهمال‌کاری و تعلل ورزشی او مؤثر باشد. در همین زمینه نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که امید می‌تواند یک راهبرد مقابله‌ای قوی برای جلوگیری از تعلل ورزشی باشد و سطح پایین امید سطح بالای اضطراب افسردگی و کاهش انرژی درونی را پیش‌بینی می‌کند و دانش آموزان دارای امید پایین از استراتژی‌های مقابله‌ای اجتناب استفاده می‌کنند (الکساندر، ۲۰۱۵). لذا این فرضیه قابل تبیین است؛ که آموزش گروهی امید بر روی تعلل ورزشی دانش آموزان دوم متوسطه شهرستان قدس مؤثر است. یافته‌های فوق با مطالعه زارع و همکاران (۱۳۹۵) کمال، گروه دادورز (۲۰۱۸)، شیخ الاسلام و رمضانی (۱۳۹۶)، (در تاج و همکاران، ۱۳۹۷)، همسویی و همخوانی دارد.

در سال‌های اخیر نیز در حیطه آموزش، مفهوم بهزیستی تحصیلی به عنوان سازه‌ای جدید در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، در کانون توجه گروه کثیری از محققان قرار گرفته است نتایج مطالعات اخیر حاکی از ارتباط بین بهزیستی و پیشرفت تحصیلی هستند. بدین معنی که ارتقا بهزیستی تحصیلی در بین دانش آموزان، منجر به پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود. در واقع بهزیستی تحصیلی باهدف پیوند کارکردهای هیجانی و تحصیلی همچنین بهسازی رابطه یادگیرنده و مدرسه توسعه یافت. به راین اساس سازه بهزیستی تحصیلی در ارتباط با چهار بعد مدرسه تعریف می‌شود بعد اول ارزش مدرسه است که به‌عنوان میزان ارج و قداستی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است همچنین هدف و معنایی که وی در مدرسه جستجو می‌شود، تعریف می‌کند. دومین بعد بهزیستی تحصیلی، فرسودگی نسبت به مدرسه است که حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که ناشی از نشانگان تنش مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودهای زمانی و نبود منبع لازم برای انجام وظیفه است. سومین بعد بهزیستی تحصیلی، درگیری در تکالیف مدرسه است، درگیری در تکالیف مدرسه به‌عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن بر فرآیند تحصیل که با ویژگی‌های انرژی‌گذاری، پایداری توجه و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌شود. مؤلفه چهارم بهزیستی تحصیلی، رضایت تحصیلی می‌باشد، رضایت تحصیلی به احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر برای دستیابی به اهداف شخصی اشاره دارد. همچنین با توجه به اینکه در این آموزش به دانش آموزان یاد داده می‌شود اهداف مهم، قابل دستیابی 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 اسناپدر نیز امید و معنای زندگی با یکدیگر رابطه دارند به طوری که این محققان همچنین امید را یکی از مؤلفه‌های معنا می‌دانند

امید داشتن امیدوار بودن یکی از راهبردهای مقابله‌ای مؤثر در مواجهه با تنش‌هاست، به‌نحوی که افراد امیدوار در زندگی عامل‌ها و گذرگاه‌های بیشتری برای دنبال کردن اهداف خود دارند و هنگامی که با موانع برخورد می‌کنند، انگیزه خود را حفظ کرده و از گذرگاه‌های جانشین استفاده می‌کنند. اما افراد ناامید به دلیل اینکه عامل و گذرگاه‌های کمتری دارند در برخورد با موانع، انگیزه خود را از دست داده و دچار هیجان‌های منفی می‌شوند. همچنین می‌توان گفت دانش آموزان دارای سطوح امید تحصیلی بالاتر از انگیزش زیادی برای پیشرفت برخوردار بوده و در طول تحصیل علاوه بر افزایش معلومات خویش مسائل موجود در راه تحصیل را چالشی در نظر می‌گیرند که قابل حل است، در نتیجه این عوامل زمینه بهزیستی تحصیلی و عدم تنش‌های مربوط به فعالیت‌های تحصیلی برای دانش آموزان فراهم می‌شود، می‌تواند ابعاد مختلف محیط و شرایط آن را تا حد امکان دست‌کاری کنند، تغییر دهند و بهبودی بخشند تلاش بیشتری برای یادگیری بکنند تنش‌های کمتری را در محیط تجربه کند و رضایت و احساس عزت‌نفس بیشتر را تجربه می‌کند و در نهایت بهزیستی تحصیلی را بهبود می‌بخشد... افرادی که از امید بالاتری برخوردارند، در زندگی خود شکست‌هایی را تجربه کرده‌اند، اما اعتقاد دارند می‌توانند با چالش‌های زندگی کنار بیایند. این افراد وقتی در رسیدن به اهدافشان با موانع مواجه می‌شوند، هیجان‌های منفی خفیفی را تجربه می‌کنند، این امر ممکن است به این دلیل باشد که وقتی با موانع مواجه می‌شوند



برای دستیابی به اهداف خود مسیرهای جایگزین ایجاد می‌کنند، یا با انعطاف‌پذیری، هدف‌های قابل‌دسترس را برمی‌گزینند درحالی‌که افرادی که امید پایین‌تری دارند وقتی با موانع مواجه می‌شوند هیجان‌های خشم، یاس و بی‌احساسی را تجربه می‌کنند. از نتایج مثبت امید، معنادار شدن زندگی، انرژی بیشتر، شادی و حفظ زندگی است و بهزیستی تحصیلی در این افراد بالاتر است. یافته‌های فوق بامطالعه، کنعانی و همکاران (۱۳۹۴)، آونگ و همکاران (۲۰۱۸) و کارنی و همکاران (۲۰۱۹) همسویی و همخوانی دارد. استفاده از نسخه قدیمی پرسشنامه تعلل ورزی تحصیل ورزی سلومون وراثیلوم (۱۹۸۹) به دلیل نبودن پرسشنامه جدید و اجرای این پژوهش فقط بر روی دانش آموزان دختر از جمله محدودیت‌های پژوهش محسوب می‌شود. پیشنهاد می‌گردد به‌منظور تعمیم‌پذیر کردن نتایج، این پژوهش در شهرهای دیگری علاوه بر شهر قدس نیز انجام شود تا اثر تفاوت‌های فرهنگی شناسایی گردد... با توجه به این‌که اثر آموزش‌ها و تکنیک‌های آموزشی برای پاسخ‌دهی به زمان بیشتری نیاز دارند و در این پژوهش پس از موانع بلافاصله بعد از اتمام دوره موردنظر انجام گرفت، به نظر می‌رسد که نتایج باید با احتیاط بیشتری تفسیر شوند همچنین پیشنهاد می‌گردد آموزش و پرورش منطبق با یافته‌های پژوهش، دوره‌های آموزشی و کارگاهی امید درمانی را جهت آموزش این روش به مشاوران و درمانگران جهت بهبود وضعیت دانش آموزان در عملکرد تحصیلی آن‌ها ارائه دهند. جهت کاهش احتمال سوگیری افراد در پاسخ‌دهی و افزایش روایی درونی پژوهش نیز از ابزارهای مختلف برای ارزیابی تعلل ورزی و بهزیستی تحصیلی از جمله مصاحبه و مشاهده نیز در روند کار استفاده شود.

منابع

- آبادی، ع (۱۳۸۹) *مقدمت تکنولوژی آموزش*، تهران، انتشارات پیام نور
- احمدی، س (۱۳۸۸). *رابطه بین هوش عاطفی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با رضایت از تحصیل و پیشرفت تحصیلی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز
- اسنایدر، چ (۱۹۴۴). *روانشناسی امید*. ترجمه، فرشاد بهاری (۱۳۹۷). تهران انتشارات دانژه
- بهاری، ف (۱۳۹۳). *مبانی امید و امید درمانی*، تهران: انتشارات دانژه
- جوکار، ب؛ دلاورپور، م؛ (۱۳۸۶). *رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفته، اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳)، ۶۱-۸۰.
- درتاج، ف؛ مهرعلیان، ا (۱۳۹۷). *اثر بخشی امید درمانی بر اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان، روانشناسی تربیتی*، ۴(۴۸)، ۷۳-۸۶.
- زارع، ح؛ محبوبی، ط؛ سلیمی، (۱۳۹۵). *تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان، نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۲): ۱۱۰-۹۳.
- سورانی نژاد، م؛ فرهادی، م؛ کردنوقانی، ر (۱۳۹۵). *تبیین اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان براساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک های فرزند پروری، فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۲۹ (۵): ۸-۲۱.
- ، شیخ الاسلامی ع؛ رضانی، ش (۱۳۹۶). *تأثیر امید درمانی گروهی مبتنی بر نظریه اسنایدر بر خودکارآمدی مردان کم کنعانی، ک؛ هادی، س؛ سلیمانی، م؛ آرمان پناه، آ (۱۳۹۴). بررسی تأثیر امید درمانی بر بهبود کیفیت زندگی، امید و بهزیستی روانشناختی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، پرستاری کودکان*، ۱(۳): ۳۴-۴۲.
- کربلایی زاده، ه (۱۳۹۷). *اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمالکاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی اجتماعی، مجله روانشناسی اجتماعی*، ۶(۴۷): ۶۷-۷۷.
- کرمی، ش؛ رزاق، ف؛ نیکخواه، س؛ محمد، ع؛ غضنفری، ب؛ احمد، س (۱۳۹۶) *بررسی آموزش خودسوزی شناختی بر بهزیستی تحصیلی، راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، ۱۱(۴): ۱۷-۲۲.
- مرادی، م؛ خشاب، ع؛ شهاب زاد، ص؛ صباغیان، ح؛ دهقانی، م (۱۳۹۵). *آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ۱ ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی، اندازه گیری نوین*، ۷(۲۶): ۱۲۳-۱۴۸.
- مهنا، س؛ طالع پسند، س (۱۳۹۵). *رابطه بین حمایت‌های محیطی و خود آگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجیگری تحصیلی، مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴): ۳۱-۴۰.



عظیمی، م، شریعتمدار، د؛ (۱۳۹۶). اثربخشی معنویت درمانی اسلامی بر تعلل ورزی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری، *راهبردهای توسعه در علوم پزشکی*، ۵(۲): ۹۷-۱۰۸.

- Asadi, M; Shiralipour, A; Shokouri, Z& M. Khani. (2012). "Metaanalysis of the effectiveness of cognitive behavioral therapy (CBT) in treating patients with obsessive compulsive disorder (OCD)". *Journal of shahid sadoughi university of medical sciences and health services*; (3(84):396-405.
- Astin, A.W. (1993b). *what Matters in college?* San Francisco: Jossey -Bass
- Beutel ME, Klein EM, Aufenanger S, Brähler E, Dreier M, Müller KW, et al. (2016) Procrastination, Distress and Life Satisfaction across the Age Range - A German Representative Community Study. *PLoS ONE* 11(2):e0148054. doi:10.1371/journal.pone.0148054
- Carney, J. V., Kim, H., Duquette, K., Guo, X., & Hazler, R. J. (2019). Hope as a Mediator of Bullying Involvement and Emotional Difficulties in Children. *Journal of Counseling & Development*, 97(4), 376-386
- Hassan, K. S. A. S. S. A. E. (2018). Relationship between hope, optimism and life satisfaction among Adolescent. *international Journal of scientific engineering research*, 9(10). 1452-1457. view/10.1093/acref/9780199571123.001.0000
- Kachgal M.M, Hansen L.S, Nutter K.J. (2001). Academic procrastination prevention intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25 (1) 14-24
- Ong, A. D., Standiford, T., & Deshpande, S. (2018). *Hope and stress resilience*. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of hope* (p. 255-284). Oxford University Press.
- Pedro R, Marta C, jonse C, Nunez J, Paula S, Antonio V, (2009) Academic procrastination: association with personal school and family variables. *the Spanish Journal of psychology*, 12(1) 118-127
- Snyder, C. R. Cheavens, J. & Simpson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics. Theory, Research and Practice*, 1, 107- 118.
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and Cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling Psychology*, 31, 503-509
- Steel, P. (2007) The nature of procrastination: A Meta-analytic and theoretical Review of quintessential self regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133, 65-94
- Stevenson, A. (2013). *Oxford dictionary of english*. (3rd ed.). <http://www.oxfordreference.com>
- Tuominen-Soini H, Salmela-Aro K, Niemivirta M (2012). Achievement Goal Orientations and Academic Well-Being Across the Transition to Upper Secondary Education. *Learn Individ Differ*; 22 (3):290-305. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002
- van Eerde W, and Venus M (2018) A Daily Diary Study on Sleep Quality and Procrastination at Work: The Moderating Role of Trait Self-Control. *Front. Psychol*. 9:2029. doi: 10.3389/fpsyg.2029
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25, 68-81
- World Health Organization. (2018). Depression. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/>
- Yazicia, H., Bulut, R. (2015). Investigation into the Academic procrastination of teacher candidates in social studies with regard to their personality traits. *social and Behavioral science*, 174, 2270-2277
- Zhang, Y, Gan, Y, Cham, H. (2007). *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis*. personality