



## Effectiveness of Training to Overcome the Learned Helplessness on Academic Procrastination and Self-efficacy of Adolescent girls

**Mandana. Niknam**\*<sup>1</sup>, **Ghazal. Zand Karimi**<sup>2</sup> & **Fatemeh. Amiri**<sup>3</sup>

1. **\*Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Psychology, Khatam University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Faculty of Psychology and Counseling, Refah College, Tehran, Iran
3. Faculty of Psychology and Counseling, Refah College, Tehran, Iran

ARTICLE INFORMATION	ABSTRACT
<b>Article type</b> Original research Pages: 104-116 <b>Corresponding Author's Info</b> Email: <a href="mailto:m.niknam@khatam.ac.ir">m.niknam@khatam.ac.ir</a>	<b>Background and Aim:</b> Low self-efficacy and academic procrastination are common problems for students. One of the methods that are basically based on positive psychology and can be effective in this field is overcoming learned helplessness. The aim of the present study was to investigate the effectiveness of learning to overcome learned helplessness on academic procrastination and self-efficacy of secondary school girls. <b>Methods:</b> The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population was all the female students of Javad Al-A'meh High School in Baharestan 2, who were studying in the academic year of 2020-21. The research sample consisted of 30 students who were selected by convenience sampling based on the research criteria and were randomly assigned to two experimental (n=15) and control (n=15) groups. The experimental group received 10 sessions of 90 minutes of learning helplessness overcoming intervention (adapted from Shakoor Sefat-Sadighi and Sharifi-Daramdi's package, 2020) and the control group remained on the waiting list. The measurement tools were the general self-efficacy questionnaire of Sherer et al. (1982) and the academic procrastination questionnaire of Solomon and Roth Bloom (1984). <b>Results:</b> The results of covariance analysis showed that learning to overcome learned helplessness has a significant effect on reducing academic procrastination and its components ( $P > 0.05$ ; $F = 27/98$ ) and increasing students' self-efficacy ( $P > 0.05$ ; $F = 28/76$ ). <b>Conclusion:</b> The findings of this study show the effectiveness of learned helplessness training on academic procrastination and self-efficacy. Therefore, it is suggested that psychologists and therapists use this method to improve self-efficacy and reduce academic procrastination.
<b>Article history:</b> Received: 2022/07/08 Revised: 2023/03/08 Accepted: 2023/03/15 Published online: 2023/06/26	
<b>Keywords:</b> <i>Training to Overcome Learned Helplessness, Academic Procrastination, Self-Efficacy.</i>	



This work is published under CC BY-NC 4.0 licence.

© 2023 The Authors.

### How to Cite This Article:

Niknam, M., Zand Karimi, Gh., & Amiri, F. (2023). Effectiveness of Training to Overcome the Learned Helplessness on Academic Procrastination and Self-efficacy of Adolescent girls. *Jayps*, 4(4): 104-116.



# مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان

www.jayps.iranmehr.ac.ir

تابستان (تیر) ۱۴۰۲، دوره ۴، شماره ۴ (پیاپی ۱۰)، صفحه‌های ۱۱۶-۱۰۴

## اثربخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی نوجوانان دختر

ماندانا نیکنام<sup>۱\*</sup>، غزال زندکرمی<sup>۲</sup> و فاطمه امیری<sup>۳</sup>

۱. استادیار، گروه روانشناسی دانشگاه خاتم، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه روانشناسی و مشاوره، دانشکده رفاه، تهران، ایران

۳. گروه روانشناسی و مشاوره، دانشکده رفاه، تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی	<p><b>زمینه و هدف:</b> خودکارآمدی پایین و اهمال کاری تحصیلی به عنوان مشکلات شایع دانش‌آموزان مطرح می‌گردد یکی از روش‌هایی که اساساً مبتنی بر روان‌شناسی مثبت-نگر و می‌تواند در این زمینه موثر باشد، غلبه بر درماندگی آموخته شده است. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته‌شده بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی نوجوانان دختر متوسطه دوم بود. <b>روش پژوهش:</b> روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دبیرستان جوادالائمه شهرستان بهارستان ۲ بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس براساس ملاک‌های مورد نظر پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مداخله غلبه بر درماندگی آموخته شده (با اقتباس از بسته شکورصفت‌صدیقی و شریفی‌درآمدی، ۱۳۹۸) دریافت کردند و گروه کنترل در لیست انتظار ماندند. ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) بود. <b>یافته‌ها:</b> نتایج تحلیل کواریانس نشان دادند که آموزش غلبه بر درماندگی آموخته‌شده بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و مولفه‌های آن (<math>F=27/98</math>؛ <math>P&gt;0.05</math>) و بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد (<math>F=28/76</math>؛ <math>P&gt;0.05</math>). <b>نتیجه‌گیری:</b> با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود روان‌شناسان و درمانگران از این روش جهت ارتقای خودکارآمدی و کاهش اهمال کاری تحصیلی استفاده نمایند.</p>
صفحات: ۱۱۶-۱۰۴	
اطلاعات نویسنده مسئول	
ایمیل: m.niknam@khatam.ac.ir	
سابقه مقاله	
تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۱۷	
تاریخ اصلاح مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۷	
تاریخ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۰۱/۲۸	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۴/۰۵	
<b>واژگان کلیدی</b>	
آموزش غلبه بر درماندگی آموخته-شده، اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی.	
انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.	
تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.	



شیوه استناد به این مقاله

نیکنام، ماندانا؛ زندکرمی، غزال؛ و امیری، فاطمه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی نوجوانان دختر. *مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۴(۴): ۱۱۶-۱۰۴.

## مقدمه

می‌گذارد. باورهای خودکارآمدی هر فرد به مرور زمان و با کسب تجارب جدید تغییر می‌کنند و این تغییرات از کودکی شروع شده و تا اواخر زندگی ادامه می‌یابد و عواملی مختلفی مانند: خانواده، دوستان، همسالان، محیط مدرسه، تغییرات رشدی و تفاوت‌های جنسیتی در آن تاثیر می‌گذارند (شانک و پاچارس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). مطالعات نشان داده‌اند که خودکارآمدی با انگیزه و استراتژی یادگیری دانش‌آموزان (پولاک و سیزر<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲)، سازگاری تحصیلی (عبود و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰) و میزان یادگیری (مالورینو، پانیسورا و لازار<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱) رابطه مثبت و معناداری دارد.

دومین مولفه‌ای که با عملکرد تحصیلی در ارتباط است و در قطب منفی آن قرار دارد، اهمال کاری تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی یکی از انواع اهمال کاری است که در موقعیت‌های تحصیلی رخ می‌دهد و فرد مبتلا به آن در برانگیختن خود برای انجام فعالیت‌هایی چون نوشتن تکالیف، مطالعه برای امتحان، به اتمام رساندن پروژه‌های مرتبط با مدرسه و انجام تکالیف شکست می‌خورد (جیو و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). در مطالعات مختلف شیوع اهمال کاری را ۲۵ تا ۵۰ درصد و حتی ۸۰ الی ۹۵ درصد بیان کرده‌اند (استیل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). عوامل گوناگونی به عنوان علت یا پیشایندها اهمال کاری مطرح شده‌اند که می‌توان به تحریف شناختی (آکینسولا و دویم<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳) ترس و اضطراب (آکینسولا، تلا و تلا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷) و درماندگی آموخته شده (سورنتی و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶) اشاره کرد. به طور کلی دانش‌آموزانی که کمبود انگیزش درونی دارند به احتمال بیشتری عادت اهمال کاری در انجام مربوط به مدرسه را نشان می‌دهند (ویج و لوماش<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۴). با توجه به شباهت‌های درماندگی آموخته شده با برخی

دانش‌آموزان هر جامعه فشر کارآمد و آینده سازان هر کشور هستند. گروهی که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در کسب موفقیت‌های آتی شان و در نتیجه پیشرفت کشور از اهمیت بسزایی برخوردار است. امروزه پژوهشگران بر ضرورت توجه به پیش‌بینی کننده‌های موفقیت تحصیلی تاکید خاص دارند. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت دانش‌آموزان و توجه به آن‌ها گامی به سوی توسعه پایدار است (ایزانلو، گرامی پور و ترکاشوند، ۱۳۹۵). به عبارتی دیگر، یکی از مهم‌ترین دوران زندگی، دوران تحصیل است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر دارد (پارساکیا و همکاران، ۲۰۲۲). در این بین دو عامل جود دارند که بیشترین تاثیر را در تقویت و تضعیف عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارا هستند و می‌توانند در دو قطب مخالف هم قرار گیرند. اولین مولفه‌های که با موفقیت و عملکرد تحصیلی در ارتباط است و در قطب مثبت آن قرار دارد، احساس خودکارآمدی است. خودکارآمدی یکی از موضوعات مهم نظریه شناختی اجتماعی است که نخستین بار توسط بندورا مطرح شد. بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را به عنوان قضاوت افراد درباره توانایی‌شان برای سازماندهی و اجرای بعضی رفتارها در جهت رسیدن به اهداف مورد نظر تعریف کرده است. او خودکارآمدی را ادراک فرد درباره مهارت‌ها و توانایی‌های خود برای انجام کارهایی که در موقعیت‌های ویژه به آن نیاز است تعریف می‌کند. علاوه بر این، خودکارآمدی زمانی بر عملکرد تأثیر می‌گذارد که فرد انگیزه و مهارت‌های لازم برای انجام تکالیف را داشته باشد (واسیل و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). براساس دیدگاه بندورا<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی از طریق فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی عمل می‌کنند و باعث ترغیب انگیزه دانش‌آموزان برای درگیری با تکالیف رشدی و شرایط نامطلوب تحصیلی می‌شود (مقدم، ۱۳۹۸). خودکارآمدی بر فرایندهای مختلف از جمله انتخاب تکلیف، تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان تاثیر

3. Schunk, &amp; Pajares

4. Pawlak &amp; Csizér

5. Abood et al

6. Malureanu, Panisoara &amp; Lazar

7. Jiao

8. Steel

9. Akinsola, &amp; Dubem

10. Akinsola, Tella, &amp; Tella

11. Sorrenti, et al

12. Vij, &amp; Lomash

1. Vasile &amp; et al

2. Bandura

در کنترل بر شرایط محیط را تجربه نماید و دچار نوعی تزلزل و بی‌ثباتی خواهد شد و همواره منتظر شکست است. در اثر درماندگی آموخته شده دانش آموز می‌آموزد که حتی در شرایطی که می‌تواند اوضاع را کنترل کند همچنان خود را به آن وضعیت عادت داده و تسلیم می‌شوند در واقع فرد انتظار دارد که کارهایش به شکست منجر می‌شود و بنابراین هیچ کاری برای جلوگیری از وقوع آن انجام نمی‌دهد (امیریان، عبدخدایی، کارشکی، ۱۳۹۶). این تعمیم شکست از یک یا چند موقعیت زندگی به موقعیت‌های دیگر، باعث می‌شود در موقعیت‌های جدید با اینکه فرد احتمال موفقیت را دارند، پیشاپیش تسلیم شکست شود (الدوا و خلیل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹) همچنین به علت ویژگی‌هایی که افراد درمانده دارند می‌توانند عملکرد تحصیلی را متاثر سازد. دانش‌آموزان درمانده اعتماد کمی به توانایی‌های خود دارند، شکست‌هایشان را به بی‌کفایتی شخصی، هوش پایین و حافظه ضعیف نسبت می‌دهند و پیوند بین تعهد داشتن و کسب موفقیت را نمی‌بینند؛ همچنین موفقیت‌هایی که تا به حال کسب کرده‌اند را به عامل‌های بیرونی همچون شرایط منحصر به فرد و شانس مربوط می‌دانند. بنابراین براساس همین غیرقابل کنترل دانستن پیامدها، منفعل و اهمال‌کار می‌شوند و این انفعال، بیشتر در تکالیف چالش برانگیز خود را نشان می‌دهد. این مشکل منجر به رفتارهایی از جمله اجتناب از مدرسه و غیبت می‌شود که بر خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را تأثیر منفی می‌گذارد (سورنتی و همکاران، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان درمانده گرایش دارند که پس از شکست، کاهش در عملکرد را نشان دهند جرفه و بکالیم<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) معتقد است که درماندگی با پافشاری بر روی تکالیف همبستگی منفی دارد. به طور کلی بی‌ثباتی انگیزشی، طیف وسیعی از هیجانات منفی از ناامیدی تا افسردگی، انتساب‌های درونی پایدار و فراگیر، اهمال‌کاری و آسیب‌پذیری نسبت به رویدادهای زندگی و خودکارآمدی ضعیف از عوامل مرتبط با احساس درماندگی است (بریدجس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). بنابراین بسته

پیشایندهای اهمال‌کاری، این فرضیه به وجود می‌آید که راهکارهای غلبه بر درماندگی آموخته شده می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری موثر باشد. مطالعات نشان داده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با سرسختی تحصیلی (عبدالهی و همکاران، ۲۰۲۰)، عزت نفس و انگیزش پیشرفت (عیوضیان و همکاران، ۱۳۹۰) و پیشرفت تحصیلی (رسولی خورشیدی، سنگانی و جنگی، ۱۳۹۸) رابطه منفی معناداری دارد و با باورهای فراشناخت منفی و دشواری تنظیم هیجان و قدرت تحمل ابهام (زارعی و خشوعی، ۱۳۹۵) و درماندگی آموخته شده (سورنتی و همکاران، ۲۰۱۶) رابطه مثبت دارد. با توجه به اینکه خودکارآمدی پایین و اهمال‌کاری تحصیلی در اغلب موارد به عنوان مشکلات شایع دانش‌آموزان مطرح می‌گردد باید به راهکارها و مداخلاتی به کار گرفته شود که به ارتقا خودکارآمدی و کاهش اهمال‌کاری در دانش‌آموزان کمک نماید. تاکنون در زمینه مسایل و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان، مداخلات آموزشی متعددی به کار برده شده است یکی از روش‌هایی که در این زمینه می‌تواند مفید واقع گردد و تاکنون در پژوهش‌ها مورد توجه قرار نگرفته است آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده است، این رویکرد مداخله، اساساً مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر است درماندگی آموخته شده برای اولین بار توسط مارتین سلیمان<sup>۱</sup> مطرح شد. سلیمان معتقد است که درماندگی آموخته شده که به وسیله‌ی حوادث کنترل‌ناپذیر ایجاد می‌شود منجر به این اعتقاد می‌شوند که موفقیت و شکست خارج از کوشش‌های فرد است. فرض زیر بنایی این است که فرد احساس کند عمل وی تأثیر کمی بر محیط داشته و این وضعیت به طور مداوم ادامه می‌یابد تا به درماندگی مبتلا می‌شود (سلیمان و سیگزنتمیهایلی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). درماندگی آموخته شده، نشان دهنده منفی‌ترین حالت مفهوم خودپنداره می‌باشد (حاجی‌اربابی و همکاران، ۱۳۹۰). طبق نظریه‌ی سلیمان زمانی که فرد در موقعیت ناکامی‌های متعدد اجتماعی، فرهنگی و آموزشی قرارگیرد؛ احساس ناتوانی

3. Eldowa, & Khalil  
4. Güreffe, & Bakalim  
5. Bridges

1. Martin Seligman  
2. Seligman & Csikszentmihalyi



## روش پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم دبیرستان جوادالائمه شهرستان بهارستان ۲ می باشد که در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. گروه نمونه شامل ۳۰ نفر دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس براساس ملاک‌های مورد نظر پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی در ۲ گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. نحوه گزینش به این صورت بود که با توجه به شرایط مشکل آفرین پاندومی کرونا، با همکاری مدیریت مدرسه ابتدا اطلاعیه‌ای تنظیم شد مبنی بر اینکه در راستای اجرای یک طرح پژوهشی جهت ارتقا رشد فردی و تحصیلی دانش‌آموزان، دانش‌آموزان متقاضی می‌توانند به صورت رایگان در جلسات روان‌شناختی شرکت کنند بعد از اطلاع رسانی ۵۴ دانش‌آموز آمادگی خود را اعلام کردند و سپس با انجام مصاحبه آنلاین در فضای واتس‌آپ و با توجه به معیارهای مورد نظر پژوهش، تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در ۲ گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند که تا پایان اجرا در پژوهش باقی ماندند و از اطلاعات مربوط به آن‌ها در مراحل پیش-آزمون، پس‌آزمون برای تعمیم یافته‌ها به جامعه آماری استفاده شده است. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: سن نوجوانان دختر در بازه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال، کسب نمره بالای ۴۸ در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی و نمره‌ی پایین‌تر از ۱۷ در پرسشنامه‌ی خودکارآمدی، عدم دریافت درمان‌ها و آموزش‌های روان‌شناختی حین انجام پژوهش و تمایل به شرکت در پژوهش؛ و ملاک‌های خروج شامل داشتن دو جلسه غیبت در جلسات آموزشی، همراهی نکردن در تکالیف مربوط به دوره آموزشی و عدم حضور در جلساتی که پرسش‌نامه‌های پژوهش در آن تکمیل می‌گردند.

## ابزار پژوهش

۱. معرفی پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (GSES): مقیاس خودکارآمدی عمومی

آموزشی غلبه بر درماندگی آموخته شده راهکارهایی را ارائه می‌دهد مبتنی بر ایجاد انگیزه و مهارت‌های مثبت-اندیشی، افزایش عزت‌نفس، کارآمدی و تاب‌آوری، توانمندسازی و ترمیم تحریف‌های شناختی. تاکنون تحقیقی که اثر بخشی مداخله غلبه بر درماندگی آموخته شده را بر متغیرهای تحصیلی و مشکلات تحصیلی انجام نشده است و تحقیقاتی که کارایی این نوع مداخله را بررسی کرده‌اند بر نمونه بیماران سرطانی صورت گرفته (شکورصفت صدیقی و شریفی درآمدی، ۱۳۹۸) اغلب تحقیقات اثر بخشی مفاهیم مبتنی بر روان‌شناسی مثبت-نگر را بر متغیرهای تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند از آنجا که این مدل مداخله نیز مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر است می‌توان به تعدادی از تحقیقاتی که اثر بخشی این مدل مداخله که مبتنی بر روان‌شناسی مثبت-نگر را مورد بررسی قرار داده‌اند، اشاره کرد. برای مثال لورنز، الگنر و بینگر<sup>۱</sup> (۲۰۲۲) نشان دادند که آموزه‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر بر بهزیستی روانی و اجتماعی و کاهش احساسات منفی دانشجویان تاثیر دارد. نتایج تحقیق تجادو-گالاردو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) نشان داد که مفاهیم مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر بر پریشانی و بهزیستی دانش‌آموزان تاثیر مثبت دارد و آموزش مولفه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبت دارد.

بنابر آنچه گفته شد با توجه به نقش درماندگی آموخته شده در ایجاد اهمال کاری تحصیلی و کاهش خودکارآمدی دانش‌آموزان و همچنین با توجه به خلأ پژوهش در زمینه به کارگیری آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده در جهت رفع مشکلات تحصیلی؛ که بسیاری از آن‌ها از همین احساس درماندگی دانش‌آموزان نشأت می‌گیرد؛ هدف از پژوهش حاضر اثر بخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم می‌باشد و این سوال مطرح می‌گردد که آیا آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر تاثیر دارد؟

1. Lorenz, Algner & Binder
2. Tejada-Gallardo & et al

است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد و بر اساس طیف لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود و ۳ مؤلفه آمادگی برای امتحان (۸ گویه) آمادگی برای تکالیف (۱۱ گویه) و آمادگی برای مقاله‌های پایان ترم (۸ گویه) را مورد سنجش قرار می‌دهد. سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان، ۰/۸۵ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹ به دست آوردند. همچنین در پژوهش نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. آلفای کرونباخ بدست آمده برای خودکارآمدی در پژوهش حاضر ۰/۸۰۲ بود.

**۳. آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده:** در زیر خلاصه‌ای از پروتکل جلسات مداخله‌ای آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده با اقتباس از بسته شکور صفت‌صدیقی و شریفی درآمدی (۱۳۹۸) آورده شده است.

توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شد که دارای ۱۷ گویه می‌باشد که در مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. شرر و همکارا (۱۹۸۲) بدون مشخص کردن عوامل و گویه‌های آن‌ها معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری رفتار، ادامه تلاش برای تکمیل رفتار، مقاومت در رویارویی با موانع را اندازه‌گیری می‌کند. حداقل نمره در این مقیاس برابر با ۱۷ و حداکثر آن برابر با ۸۵ می‌باشد نمره بالا حاکی از احساس خودکارآمدی بالاست. به منظور تعیین روایی و پایایی مقیاس، شرر و همکاران (۱۹۸۲) اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر کردند. جلالی (۱۳۹۰) اعتبار پرسشنامه را به روی یک نمونه متشکل از ۴۱ دانش‌آموز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ و با استفاده از روش بازآزمایی به فاصله دو هفته برابر با ۰/۶۹ به دست آورد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی ۰/۸۵ به دست آمد.

**۲. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی:** این پرسشنامه توسط سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته شده

جدول ۱. پروتکل آموزشی مداخله غلبه بر درماندگی آموخته شده

جلسات	اهداف	خلاصه جلسات
۱	معرفی گروه و درمانگر و بیان اهداف پژوهش و آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده	معرفی درمانگر و ساختار و اهداف و قوانین گروه؛ تعیین زمان جلسات؛ توضیح درباره مفهوم درماندگی آموخته شده؛ شناسایی رفتارهای مرتبط با درماندگی از طریق بارش فکری اعضا؛ آموزش چرخه‌ی (فکر - احساس - رفتار) و دادن تکالیف.
۲	آشنایی با مهارت‌های مثبت‌اندیشی	مرور مطالب و بررسی تکالیف جلسه قبل؛ توضیح درباره مثبت‌نگری؛ آشنایی با مفهوم گفتار درمانی و نقش آن در جهت‌دهی افکار و احساسات و شناسایی گفتارهای درونی منفی و آموزش جایگزینی آن‌ها با موارد مثبت. توضیح مدل (اتفاق - باور - پیامد) ای - بی - سی.
۳	رفتار هدفمند	مرور مطالب و بررسی تکالیف جلسه قبل؛ تاکید بر جایگاه هدف‌گذاری؛ آموزش هدف‌گذاری و مدیریت هدف تاکید بر به‌کارگیری پاداش در جهت تقویت رفتارهای هدفمند.
۴	چشم‌انداز زمان	مرور مطالب و تکالیف جلسه قبل؛ توضیح درباره مفهوم چشم‌انداز زمان؛ توضیح درباره ارتباط بین ساختارهای روانی و نگرش افراد به زمان؛ توصیف انواع چشم‌اندازهای زمانی (گذشته مثبت؛ گذشته منفی؛ حالت لذت‌گرا و حالت جبرگرا؛ آینده منفی و آینده متعالی).
۵	اصلاح خطای شناختی فاجعه‌پنداری	مرور مطالب و بررسی تکالیف جلسه قبل؛ آموزش درباره خطای فاجعه‌پنداری؛ شناسایی و بیان افکار فاجعه‌پندار در موقعیت‌های مختلف توسط اعضا.
۶	اصلاح خطای شناختی تعمیم افراطی	مرور مطالب و بررسی تکالیف جلسه قبل؛ آموزش درباره خطای شناختی تعمیم افراطی؛ توضیح ارتباط بین خطای تعمیم افراطی و هیجانان منفی شناسایی و بیان تعمیم‌های افراطی در موقعیت‌های مختلف توسط اعضا و بیان حالات هیجانی مرتبط با آن‌ها.

۷	اصلاح خطای شناختی ذهن خوانی	مرور مطالب و بررسی تکالیف جلسه قبل؛ آموزش درباره خطای شناختی ذهن خوانی؛ توضیح ارتباط بین خطای ذهن خوانی و مشکلات روابط بین فردی شناسایی و بیان خطاهای ذهن خوانی در موقعیت‌های مختلف توسط اعضا و بیان احساس‌های مرتبط با آن‌ها آموزش نحوه راستی‌آزمایی موارد خطای ذهن خوانی.
۸	عزت‌نفس و احساس ارزشمندی احساس کارآمدی	مرور مطالب و بررسی تکالیف جلسه قبل؛ تبیین مفهوم و فواید عزت‌نفس و خودکارآمدی؛ تبیین راهبردهایی برای ارتقای عزت‌نفس و خودکارآمدی و راهبردهای کنار آمدن مثل (حل مساله؛ حمایت اجتماعی؛ چارچوب‌بندی مجدد؛ کسب مهارت).
۹	راهبردهای مقابله با استرس	مرور مطالب و تکالیف جلسه قبل؛ آموزش مفهوم مقابله با استرس و راه‌های مقابله با آن؛ آموزش تن آرامی و تنش‌زدایی؛ آموزش به‌کارگیری گفتار درونی در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا؛ آموزش تکنیک توجه برگردانی؛ آموزش چارچوب دهی مجدد به رویدادهای استرس‌زا.
۱۰	آموزش تاب‌آوری و تمرین‌های گروهی و اجرای پس‌آزمون	مرور مطالب و تکالیف جلسه قبل؛ آموزش مفهوم تاب‌آوری و نقش آن در درماندگی آموخته‌شده؛ پاسخ به پرسش‌ها و ابهامات شرکت‌کنندگان و ارائه خلاصه‌ای از مباحث جلسات به اعضا؛ انجام پس‌آزمون و ثبت نمرات و تشکر از اعضا.

### روش اجرا

پژوهش دو مرحله مطالعات مقدماتی و بررسی اصلی داشت. هدف از مرحله مقدماتی کسب مهارت در روش آموزش غلبه بر درماندگی آموخته‌شده؛ تهیه پروتکل آموزشی؛ آماده‌سازی ابزارهای پژوهش و بررسی اعتبار و پایایی آن‌ها بود. در مرحله بررسی اصلی به طور کلی و به ترتیب به این موارد اشاره می‌شود: انتخاب گروه نمونه براساس ملاک‌های مورد نظر پژوهش، تشکیل جلسه مقدماتی و گفتگو درباره اهداف، موضوع نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسات، اجرای پیش‌آزمون به منظور جمع‌آوری داده‌ها برای گروه آزمایش و کنترل، سپس اجرای جلسات مداخله آموزش غلبه بر درماندگی آموخته‌شده در مورد گروه آزمایش، و در نهایت اجرای پس‌آزمون در مورد هر دو گروه آزمایش. لازم به ذکر است که پروتکل آموزشی غلبه بر درماندگی آموخته‌شده بر مبنای نظریه روان‌شناسی مثبت‌نگر مارتین سلیگمن و با اقتباس از بسته تهیه شده توسط شکورصفت صدیقی و شریفی درآمدی (۱۳۹۸) تدوین شد و روایی محتوایی آن مجدداً توسط ۵ متخصص مورد بررسی و تایید قرار گرفت. بنابراین بعد از اجرای پیش‌آزمون در مورد دو گروه

آزمایش و کنترل، پکیج مداخله در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طی ماه‌های فروردین و اردیبهشت و خرداد ۱۴۰۰ در روزهای دوشنبه و پنجشنبه برای گروه آزمایش اجرا شد اولین جلسه در تاریخ ۲۱ فروردین ماه ۱۴۰۰ انجام گرفت که پس از آن هر جلسه در روزهای دوشنبه و پنجشنبه هر هفته به صورت مداوم تشکیل شد. در این مدت بر روی گروه کنترل هیچ گونه درمان روان‌شناختی ارائه نشد و در نهایت بعد از اتمام جلسات آموزشی گروه آزمایش، مجدداً دو گروه آزمایش و کنترل پرسش‌نامه‌های پژوهش را تکمیل کردند و سپس با توجه به طرح پژوهش (پیش‌آزمون؛ پس‌آزمون و گروه کنترل) و نیز ۲ متغیر وابسته از تحلیل کوواریانس جهت تجزیه و تحلیل فرضیات پژوهش استفاده گردید. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی برای پاسخ‌گویی به سوالات از شرکت‌کنندگان رضایت گرفته شد و نسبت به محرمانه بودن اطلاعات پرسش‌نامه صحبت شد.

### یافته‌ها

در جدول ۲ ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها پیش و پس-آزمون به تفکیک دو گروه							
متغیر	گروه آزمایش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	گروه کنترل	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	پیش آزمون	۱۵	۷۴/۱۳۳۳	۱/۵۱۷۳۶	پیش آزمون	۷۳/۶۶۶۷	۱/۸۵۸۰۶
	پس آزمون	۱۵	۸۳/۳۰۰۰	۲/۶۸۴۷	پس آزمون	۷۲/۵۳۳۳	۲/۰۶۵۵۹
اهمال کاری	پیش آزمون	۱۵	۱۱۶/۶۶۶۷	۰/۴۰۸۲۵۰	پیش آزمون	۹۵/۳۳۳۳	۰/۷۲۳۷۵۰
	پس آزمون	۱۵	۹۵/۰۶۶۷	۰/۶۹۷۳۶۰	پس آزمون	۹۴/۴۶۶۷	۰/۹۵۳۳۶۹
آماده شدن	پیش آزمون	۱۵	۳۳/۹۳۳۳	۱/۰۲۸۴۶	پیش آزمون	۲۵/۰۳۳۳	۱/۳۸۱۸۶
	پس آزمون	۱۵	۲۷/۸۶۶۷	۰/۹۷۲۲۳۰	پس آزمون	۲۴/۶۶۶۷	۱/۲۹۰۹۹
آماده شدن برای تکالیف	پیش آزمون	۱۵	۴۸/۰۶۶۷	۰/۹۵۲۳۶	پس آزمون	۳۳/۹۶۸۵	۱/۰۰۲۵۰
	پس آزمون	۱۵	۳۸/۹۳۳۳	۱/۲۵۶۹۸	پس آزمون	۳۲/۵۵۸۹	۰/۸۵۶۶۹
آماده شدن برای مقالات	پیش آزمون	۱۵	۳۵/۲۳۶۶	۰/۲۵۲۳۶	پیش آزمون	۲۸/۱۱۲۳۶	۰/۸۵۶۳۹
	پس آزمون	۱۵	۳۰/۲۵۶۹	۰/۵۲۳۳۶	پس آزمون	۲۷/۳۵۲۶۸	۰/۷۵۲۵۳

برای مقالات پایان ترم هم میانگین در پیش آزمون ۳۵/۲۳ بود که به ۳۰/۲۵ کاهش یافته است.

قبل از بررسی داده‌ها با استفاده از آزمون آماری تحلیل کواریانس ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک بررسی و تایید شد ( $P > 0/01$ ) مفروضه همگنی واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش نیز با استفاده از آزمون لوین تایید شد نتایج نشان می‌دهد سطح معنی‌داری برای تمامی متغیرها بیشتر از مقدار ۰/۰۵ است ( $P < 0/05$ ) که بیانگر این است که پراکندگی متغیرهای وابسته در سطوح گروه‌ها (متغیر مداخله‌گر) همگن و مشابه است؛ بنابراین مفروضه‌های آزمون تحلیل کواریانس برقرار است و می‌توان جهت تحلیل داده‌ها از آن استفاده کرد.

نگاهی به متغیرهای تحقیق در دو گروه آزمون و کنترل پیش و پس آزمون نشان می‌دهد؛ خودکارآمدی در گروه آزمون در پیش آزمون دارای میانگین ۷۴/۱۳ بود که در پس آزمون به ۸۳/۳۰ افزایش پیدا کرده است؛ میانگین اهمال کاری تحصیلی در پیش آزمون ۱۱۶/۶۶ بود که در پس آزمون به ۹۵/۰۶ کاهش یافته است همچنین در مولفه‌های اهمال کاری تحصیلی نیز مشاهده شد؛ اهمال کاری در آماده شدن برای امتحانات در پیش آزمون ۳۳/۹۳ بود که در پس آزمون به ۲۷/۸۶ کاهش یافته است در اهمال کاری برای آماده شدن برای تکالیف هم در پیش آزمون میانگین ۴۸/۰۶ بود که در پس آزمون به ۳۸/۹۳ کاهش یافته است در نهایت اهمال کاری در آماده شدن

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی اثربخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی

منابع	متغیر وابسته	ss	df	MS	F	Sig	مجذور ای‌تا
گروه	اهمال کاری تحصیلی	۳۸/۶۷۸	۱	۳۸/۶۷۸	۲۷/۹۸۷	۰,۰۰۱	۰/۵۱۸
خطا	اهمال کاری تحصیلی	۳۵/۹۳۲	۲۶	۱/۳۸۲	-	-	-
گروه	آمادگی برای امتحانات	۵۲/۶۷۸	۱	۵۲/۶۷۸	۳۳/۹۸۷	۰,۰۰۱	۰/۶۲۵
خطا	آمادگی برای امتحانات	۵۰/۹۳۲	۲۶	۱/۵۲۶	-	-	-
گروه	(اهمال کاری) آمادگی تکالیف	۶۵/۲۳۶	۱	۶۵/۲۳۶	۲۶/۳۶۹	۰,۰۰۱	۰/۵۸۹
خطا	(اهمال کاری) آمادگی تکالیف	۶۰/۳۵۶	۲۶	۱/۰۰۲	-	-	-
گروه	آمادگی برای مقالات پایان ترم	۴۵/۶۹۸	۱	۴۵/۶۹۸	۳۳/۲۵۹	۰,۰۰۱	۰/۶۳۵
خطا	آمادگی برای مقالات پایان ترم	۳۵/۲۵۶	۲۶	۱/۰۳۶	-	-	-



گذاشته است ( $P < 0/05$ ). همچنین ۵۱/۸ درصد از پراکندگی نمرات اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده تبیین می‌کند.

مطابق نتایج بدست آمده بعد از برداشته شدن اثر پیش-آزمون، آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده به طور معناداری بر اهمال کاری تحصیلی و مولفه‌های تأثیر

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر بخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر خودکارآمدی							
منابع	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	Sig	مجذور ای‌تا
گروه	خودکارآمدی	۱۱/۵۶۲	۱	۱۱/۵۶۲	۲۸/۷۶۲	۰,۰۰۱	۰/۵۲۵
خطا	خودکارآمدی	۱۰/۴۵۲	۲۶	۰/۴۰۲	-	-	-

معتقدند که برنامه‌ریزی و تلاش برای آینده بی‌فایده است و تلاشی برای تغییر وضعیت خود نمی‌کنند (عبداللهی و همکاران، ۲۰۲۰) و چون درماندگی آموخته شده و اهمال کاری صفت‌های ذاتی نیستند و اکتسابی هستند یعنی بر اساس تجارب فرد در زندگی شکل گرفته‌اند، بنابراین ایجاد تجارب متفاوت و تصحیح باورهای شناختی می‌تواند در بهبودی اهمال کاری تأثیرگذار باشد. به نظر می‌رسد، با آموزش‌هایی غلبه بر درماندگی آموخته شده که مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر هستند، انگیزه و باور فرد تعدیل پیدا می‌کند و با تکنیک‌ها و مهارت‌های مثبت اندیشی، رفتار هدفمند، اصلاح خطاهای شناختی، احساس ارزشمندی و کارآمدی می‌توان توانمندی‌های فرد را افزایش داد تا بتواند اهداف تعیین شده را هدایت و نظارت و اصلاح کند و در نتیجه اهمال کاری تحصیلی کاهش پیدا می‌کند. در واقع آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده با ایجاد باورمندی به تغییر اوضاع و با محوریت توانمندی در زمینه انجام کارها در کاهش اهمال کاری تحصیلی نقش دارد در واقع زمانی که نگرش آموزش گیرندگان تغییر یافت در خود احساس توانمندی و گسست از ذهنیت عدم توانمندی در آن‌ها بارور می‌شود و با تقویت اراده و مدیریت برنامه، موجب افزایش انگیزه و کاهش تاخیر انداختن انجام تکالیف خواهد شد (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان می‌توانند در محیط درس به علت فشارهای تکالیف یا برخورد نامناسب معلم یا عدم دریافت مناسب تشویق دچار اهمال کاری شوند یا اساساً در محیط خانواده نیز به علت مسائل و مشکلات خانوادگی به روند به تاخیر انداختن کارها عادت نمایند. لیکن زمانی که با آموزش غلبه بر درماندگی

مطابق نتایج بدست آمده بعد از برداشته شدن اثر پیش-آزمون، آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده به طور معناداری بر خودکارآمدی تأثیر گذاشته است ( $P < 0/05$ ). همچنین ۵۲/۵ درصد از پراکندگی نمرات خودکارآمدی را آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده تبیین می‌کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم انجام شد. یافته‌های نشان دادند که آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی و تمامی مولفه‌های آن و خودکارآمدی تأثیر مثبت معنی‌داری دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج پژوهش‌های لورنز و همکاران (۲۰۲۲)، تجادو-گالاردو و همکاران (۲۰۲۰) و مصیبی و همکاران (۲۰۲۱) همسویی دارد. جهت تبیین تأیید احتمالی این فرضیه که آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر داشته می‌توان گفت که اغلب دانش‌آموزان اهمال کار، نوعی وقت‌کشی و اتلاف زمان دارند و به خیالبافی و آرزو به جای انجام کارها می‌پردازند. این عمل موجب بی‌برنامه‌گی و سطوح بالای عدم فعالیت می‌شود که بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد؛ بسته آموزشی غلبه بر درماندگی آموخته شده راهکارهایی را ارائه می‌دهد مبتنی بر ایجاد انگیزه و مهارت‌های مثبت‌اندیشی، افزایش عزت‌نفس، کارآمدی، تاب آوری توانمندسازی و ترمیم تحریف‌های شناختی. دانش‌آموزان اهمال کار دارای درماندگی آموخته شده هستند، عزت نفس پایین دارند و

سبب می‌شود ذهنیت و نگرش عدم توانمندی یا بی-کفایتی در انجام کارها نیز کاهش یابد و خودکارآمدی افزایش یابد.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود. محدودیت نمونه پژوهش که فقط دختران متوسطه دوم را شامل می‌شد، عدم امکان کنترل برخی متغیرهای مزاحم مانند وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده‌ها، همچنین عدم بررسی وضعیت هوشی و ویژگی‌های شخصیتی دانش-آموزان و در نهایت شیوع بیماری کرونا، در پایان مداخلات که امکان مطالعه پیگیری جهت بررسی ماندگاری نتایج، را با محدودیت مواجه کرد، از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر است. ضرورت دارد پژوهش‌های آینده به منظور بررسی دوام مداخله، مطالعات پیگیری در فواصل ۹ ماه، ۶ ماه و یک سال را مد نظر قرار دهند. همچنین به منظور بررسی میزان اثر بخشی این روش با سایر روش‌های درمانی، مقایسه همزمان اثر بخشی در گروه‌های همتا، در مطالعات بعدی پیشنهاد می‌گردد. باتوجه به مطلوب بودن نتیجه این مداخله توصیه می‌شود مشاوران مدرسه جلسات منظمی را با دانش‌آموزانی که دارای اهمال‌کاری تحصیلی هستند برگزار نمایند و از آموزش‌های غلبه بر درماندگی آموخته شده استفاده نمایند.

### موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند.

### تشکر و قدردانی

نویسندگان پژوهش حاضر بر خود لازم دانستند که از کلیه افرادی که در پژوهش شرکت نمودند، کمال تشکر و سپاس خود را ابراز نمایند.

### مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان این پژوهش در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری داده‌ها،

آموخته‌شده آشنا می‌شوند و تکنیک‌های غلبه را یاد می‌گیرند بدین نتیجه می‌رسند که اهمال‌کاری اساساً نوعی وضعیت ذهنی-نگرشی بسیار فلج‌کننده است که تنها با تکرار و تمرین و به صورت عملی، این روند منفی نگرشی کاهش پیدا می‌کند (الدووا و خلیل، ۲۰۱۹). افرادی که در محیط‌های اجتماعی ناتوان هستند، ممکن است توسط دیگران ضعیف دیده شوند، و کارهای خود را منظم عقب بیندازند که این امر درماندگی آن‌ها را تقویت خواهد کرد (اسمیت و همکاران، ۲۰۲۱). آموزش غلبه بر درماندگی راه حلی موثر برای کاهش ذهنیت ضعیف بودن و عدم توانایی انجام کاری است. همچنین یافته‌ها نشان دادند که آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر ارتقاء خودکارآمدی تاثیر مثبت معنی‌داری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی زمانی بر عملکرد تاثیر می‌گذارد که فرد انگیزه و مهارت‌های لازم برای انجام تکالیف را داشته باشد. این یافته با یافته‌های مالورینو و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر تاثیر خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی و یادگیری همسو می‌باشد. باورهای خودکارآمدی از طریق فرایندهای شناختی، عاطفی و انگیزشی عمل می‌کنند و باعث ترغیب انگیزه دانش‌آموزان برای درگیری با تکالیف رشدی و شرایط نامطلوب می‌شوند. مقدم (۱۳۹۸) نیز همسو با این یافته تایید نمود که فعال‌سازی فرایندهای شناختی تحت تاثیر خودکارآمدی قرار می‌گیرد. از آنجا که بسته آموزشی غلبه بر درماندگی آموخته‌شده مبتنی بر ایجاد انگیزه می‌باشد باعث ارتقا عزت‌نفس، کارآمدی، ارتقا تاب‌آوری و ترمیم تحریف‌های شناختی می‌شود و در نتیجه بر عملکرد فرد تاثیر می‌گذارد و سبب افزایش خودکارآمدی می‌گردد. این یافته با یافته‌های عبود و همکاران (۲۰۲۰) و نیز پولاک و سیزر (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. آموزش غلبه بر درماندگی آموخته‌شده با تاکید بر مهارت‌های مثبت‌اندیشی، رفتار هدفمند، چشم‌انداز زمان، اصلاح خطاهای شناختی و احساس عزت‌نفس و ارزشمندی در کنار بالا بردن تاب-آوری باعث می‌شود که باورهای خودکارآمدی در دانش-آموز تقویت شود؛ این مداخله، اساساً نگرش‌های ضعیف-پنداری و خودکم‌بینی را کاهش داده و به تبع آن احساس توانمندی انجام کار در دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و

انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطه متوسطه شهرستان کاشان. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۶۴-۱۵۱. مقدم، زینب. (۱۳۹۸). بررسی مقایسه‌ای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی و پیام نور استان همدان. *پژوهش‌ها و آموزش یادگیری*، ۱۶(۲۹)، ۹۱-۱۱۰. نامیان، سارا. و حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۱). تبیین اهمالکاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸(۱۴)، ۱۲۶-۹۹.

Abdollahi, A., Malekifarab, N., Panahilour, S., Allen, K. A. (2020). Academic Hardiness as a Moderator between Evaluative Concerns Perfectionism and Academic Procrastination in Students. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*; 181(5), 1-21.

Abood, Mohammed H.; Alharbi, Bassam H.; Mhaidat, Fatin; Gazo, Ahmad M. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan, *International Journal of Higher Education*; 9 (3), 120-128.

Akinsola, E. F., & Dubem N. A. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitiv restructuring techniques. *Psychology*, 4(6A1), 18-24.

Akinsola, M, K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.

Amirian, Kh., Abdkhodaei, M. S., & Karshaki, H. (2017). The mediating role of academic procrastination and test anxiety in the relationship between learned helplessness and academic achievement. *Researches in clinical psychology and counseling*, 2 (7), 5-25.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*, New York, Free man.

Bridges, K. R. (2010). Using attributional style to predict academic performance: how does it compare to traditional methods. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 23-74.

Eldowa, A., & Khalil, M. (2019). The Effectiveness of a Proposed Intervention

پیش نویس، ویراستاری و نهایی‌سازی نقش یکسانی داشتند.

## تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

## References

امیریان، خدیجه؛ عبدخدائی، محمدسعید؛ کارشکی، حسین. (۱۳۹۶). نقش میانجیگرانه اهمال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه‌ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۲(۷)، ۵-۲۵.

ایزانلو، بلال؛ و گرامی‌پور، مسعود؛ و ترکاشوند، علی. (۱۳۹۵). کاربرد مدل چندگزینه‌ای در تحلیل سوال و مقایسه برآزش و آگاهی آن با مدل سه پارامتری (مورد: بخش زیست شناسی آزمون سراسری ۱۳۹۱). *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۱-۱۴، ۳۹-۱۱.

جلالی، داریوش. (۱۳۹۰). اثر بخشی پیش گیری سرویس پیام کوتاه بر نگرش و خودکارآمدی دانش آموزان نسبت به گرایش به مصرف مواد مخدر. فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱(۳)، ۹۳-۱۱۱.

جوکار، بهرام؛ و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت اندیشه‌های نوین تربیتی. ۳(۳)، ۶۱-۸۰.

حاجی اربابی، فاطمه، احدی، حسن؛ دلاور، علی. و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۰) اثر آموزش مبتنی بر نظریه فعالیت بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با درماندگی آموخته شده، *فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد*، ۲۹-۱-۲۳.

رسولی خورشیدی، فاطمه؛ و سنگانی، علیرضا؛ و جنگی، پریا. (۱۳۹۸). رابطه اهمال کاری تحصیلی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری: نقش میانجی انگیزش پیشرفت. *فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*، ۵۷-۶۷: (۲)۵.

شکورصفت صدیقی، زیبا. و شریفی‌درآمدی، پرویز. (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر ارتقاء امید به زندگی و سلامت روان زنان مبتلا به سرطان پستان. *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۲۰ (۶۷): ۳۳-۴۹.

عیوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرندی، پرویز. و قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال کاری و عزت نفس با

- Trial. *Frontiers in psychology*, 13(896741), 1-12.
- Malureanu, A.; Panisoara, G.; Lazar, I. (2021). The Relationship between Self-Confidence, Self-Efficacy, Grit, Usefulness, and Ease of Use of eLearning Platforms in Corporate Training during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*; 13(6633), 1-20.
- Moghadam, Z. (2019). A comparative study of motivational beliefs and self-regulation learning strategies of students of master's degree courses in government universities and Payam Noor in Hamadan province. *Research and learning*, 16(29), 91-110.
- Namian, S., & Hosseinihari, M. (2012). Explanation of students' academic procrastination based on religious beliefs and core of control. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(14), 126-99.
- Parsakia, K., Darbani, S. A., Rostami, M., & Saadati, N. (2022). The effectiveness of strength-based training on students' academic performance. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3), 194-201.
- Pawlak, M., & Cszér, K. (2022). The impact of self-regulatory strategy use on self-efficacy beliefs and motivated learning behavior in study abroad contexts: The case of university students in Italy, Poland and Turkey. *Journal of System*; 10(102735), 1-16.
- Rasouli Sohri, F., & Sangani, A., & Jangi, P. (2019). The relationship between academic procrastination and locus of control with the academic achievement of nursing students: the mediating role of achievement motivation. *Quarterly journal of nursing, midwifery and paramedicine*. 5(2):57-67
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 31-15): Elsevier.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction* (pp. 279-298). Springer Netherlands.
- Shakorsfat Sadighi, Ziba., & Sharifi Daramadi, P. (2019). The effectiveness of learning to overcome learned helplessness on improving life expectancy and mental health of women with breast cancer. *Zanco Journal of Medical Sciences*, 20 (67): 33-49.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., PrenticeDunn, S., Jacobs, B. and Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale: Program on Learned Helplessness and Executive Functioning in Undergraduates with Learning Disabilities. *International Journal of Research in Educational Sciences*. 3(1), 423 - 456.
- Eyvazian, F., Badri, R., Sarandi, P., & Ghasemi, Z. (2011). Investigating the relationship between procrastination and self-esteem with the motivation to improve among female students of high school in Kashan city. *Educational Sciences Quarterly*, 4(14), 151-164.
- Gürefe, N. & Bakalım, O. (2018). Mathematics Anxiety, Perceived Mathematics Self-efficacy and Learned Helplessness in Mathematics in Faculty of Education Students. *International Online Journal of Educational Sciences*. 4(3), 123-134.
- Haji Arbabi, F., Ahadi, H., Delavar, A., & Asadzadeh, H. (2011) The effect of education based on activity theory on the academic performance of students with learned helplessness, *Scientific Research Quarterly of Islamic Azad University, Bojnord Branch*, 29, 1-23.
- Izanlou, B., Gramipour, M., & Torkashvand, A. (2016). Application of multiple choice model in question analysis and comparison of its fit and knowledge with three parameter model (Case: Biology section of national exam 2012). *Educational measurement and evaluation studies*. 6(14), 11-39.
- Jalali, D. (2011). The effectiveness of preventing short message service on the attitude and self-efficacy of students towards the tendency to use drugs. *Information and communication technology in educational sciences*, 1(3), 93-111.
- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119 – 138
- Jokar, B., & Delavarpour, M. A. (2007). The relationship between educational procrastination and the goals of the development of new educational ideas. 3 (3). 61-80.
- Lorenz, T., Algner, M., & Binder, B. (2022). A Positive Psychology Resource for Students? Evaluation of the Effectiveness of the 6 Minutes Diary in a Randomized Control



- Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: Role played in school refusal, a study on Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(21).
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Tegado-Gallardo, C., Blasco-Bllend, A., Nadal, C. T., & Alisent, C. (2020). Effects of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*; 49(3), 42-57.
- Vasile, C., Marhan, A.-M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 482-478.
- Vij, J., & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Zarei L, Khoshouei M S. (2016). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *IRPHE*. 22 (3), 113-130.

