



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال دهم - شماره ۳۷ - بهار ۱۳۹۶

ص. ص. ۱۴۲-۱۲۵

رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان

محمد ستایشی‌اظه‌ری^{۱*}

میرمحمد میرنسب^۲

مینا محبی^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۳۱

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر آزمون نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه‌ی بین امیدواری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۱۵۰ دانش‌آموز پسر پایه هشتم متوسطه اول بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه اهمال‌کاری سولومون و راثیلوم، پرسشنامه امیدواری اشنايدر و معدل دانش‌آموزان بود. آزمون مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل پژوهش، به ترتیب، با استفاده از روش‌های مدل معادلات ساختاری و بوت استرپ انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که امیدواری و پیشرفت تحصیلی به ترتیب پیشایند و پیامد اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان هستند. همچنین، یافته‌ها نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی میانجی‌گر معنی‌دار رابطه امیدواری به پیشرفت تحصیلی است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای مشاوران مدارس، روانشناسان تربیتی و معلمان در کاهش مشکلات اهمال‌کاری و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کمک‌کننده باشد.

واژگان کلیدی: امیدواری، اهمال‌کاری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

Setayeshi_m@yahoo.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

The Relationship between Hopefulness and Academic Achievement: The Mediating Role of the Academic Procrastination

Mohammad Setayeshi Azhari
Mir Mahmoud Mir Nasab
Mina Mohebbi

Date of receipt: 2016.06.20
Date of acceptance: 2016.11.02

Abstract

The aim of the current study was to examine the structural relationship between hopefulness and academic achievement with the mediating role of academic procrastination among students. The participants included 150 second grade middle school male students who were chosen through multistage cluster sampling method. Solomon and Rothblum's academic procrastination scale and Snyder's hope scale were administered. Structural equation modeling (SEM) and Bootstrap tests were conducted to explore direct and indirect pathways of the study model respectively. The results showed that hopefulness and academic achievement are antecedents and consequences of academic procrastination among students respectively. The results indicated that academic procrastination has a significant mediating role on the relationship between hopefulness and academic achievement. The findings of this study could help school counselors, education psychologist, and teachers to reduce students' procrastination and academic problems.

Keywords: Hopefulness, academic procrastination, academic achievement

مقدمه

امروزه این امر مسلم گشته است که مولد بودن، فعال بودن و به انجام رساندن تکالیف از نُرْم‌های بسیار ارزشمند هستند، درحالی‌که به تعویق انداختن کارها و اهمال‌کاری^۱، تخطی مستقیم از هنجارهای مقبول انجام امور است (هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲). از اهمال‌کاری تعاریف متعددی به دست داده‌اند؛ استیونسون^۲ (۲۰۱۳) اهمال‌کاری را به تعویق یا به‌وقت دیگر انداختن تکالیف می‌داند. همچنین، مفهوم اهمال‌کاری در مطالعات علمی به روش جامع‌تری از تعریفی که در لغت‌نامه‌ها آمده است، مطرح شده است. رفتار اهمال‌کاری به‌عنوان موکول کردن انجام تکالیف به زمانی دیرتر و به دلایل متعدد تعریف شده است (یازیکی و بالات^۳، ۲۰۱۵). رفتار اهمال‌کاری تحصیلی نیز به‌عنوان به تعویق انداختن نیت یا انجام تکالیف تحصیلی، به دلایل غیرمنطقی تعریف شده است (سنکال، جالین و گی^۴، ۲۰۰۳). سولومون، راثبلوم و مورکامی^۵ (۱۹۸۶) نیز اهمال‌کاری تحصیلی را به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف کرده‌اند، این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه و حضور مستمر در کلاس‌ها است. به اعتقاد این محققان حدود ۹۵٪ از دانشجویان و دانش‌آموزان با مشکل اهمال‌کاری درگیر هستند. هم‌و فراری^۶ (۲۰۰۲) نیز معتقدند که بیش از ۲۰٪ بزرگ‌سالان دچار اهمال‌کاری مزمن و حدود ۷۵ تا ۹۵٪ دانش‌آموزان و دانشجویان درگیر این رفتار هستند. از طرفی، گاهی اوقات اهمال‌کاری صدمات جبران‌ناپذیری را برای دانش‌آموزان و دانشجویان به وجود می‌آورد و به سبب نتایج منفی که دارد، از جمله موضوعات موردتوجه صاحب‌نظران در سال‌های اخیر بوده است (حسینی‌نسب و لطف‌اللهی، ۱۳۹۲). اهمال‌کاری تحصیلی با خود-تنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی پایین در ارتباط است (کندمیر^۷، ۲۰۱۴). همچنین، دانش‌آموزان اهمال‌کار، آمادگی برای امتحان را به شب‌پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان، اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. آن‌ها به دلیل تجربه درجات بالایی از اضطراب و افسردگی، عزت‌نفس پایینی را نیز گزارش می‌کنند (لای و سیلورمن^۸، ۱۹۹۶؛ فتحی، فتحی آذر، بدری و میرنسب، ۱۳۹۴).

علاوه بر آن، روانشناسان معتقدند که اهمال‌کاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی^۹ دانش‌آموزان اثر مستقیمی دارد (پائولا و اسکاپا^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ کیم و سو^{۱۱}، ۲۰۱۵). کسب پیشرفت تحصیلی و بهبود کارآمدی

1. Procrastination
2. Stevenson
3. Yazici & Bulut
4. Senecal, Jalien & Guay
5. Solomon, Rathblum & Murakami
6. Hammer & Ferrari
7. Kandemir
8. Lay & Silverman
9. Academic achievement
10. Paola & Scoppa
11. Kim & Seo

تحصیلی یکی از مهم‌ترین اهداف هر نظام آموزشی در جهان است (پرمیوز، فورنهام، دیسو و هیون، ۲۰۰۵). ترو^۲ (۱۹۵۶) پیشرفت تحصیلی را به‌عنوان دانش دستیابی به توانایی یا درجه‌ای از مهارت در تکالیف کلاسی تعریف کرده است که معمولاً از طریق آزمون‌های استاندارد و مطرح‌شده در یک کلاس، یا واحدهای در نظر گرفته‌شده برای دانش‌آموزان به دست می‌آید. مهتا^۳ (۱۹۶۹) نیز پیشرفت تحصیلی را به‌عنوان عملکرد تحصیلی دانش‌آموز، هم در برنامه‌های آموزشی و هم مشارکت در این برنامه‌ها تعریف کرده است. به اعتقاد وی، پیشرفت تحصیلی پیامد یادگیری دانش‌آموزان است؛ یعنی در کلاس‌ها، دانش‌آموزان به‌طور کارآمدی قابلیت‌هایی را شکل می‌دهند و در نتیجه آن یادگیری اتفاق می‌افتد؛ نتیجه یادگیری نیز تغییر الگوی رفتاری دانش‌آموزان از طریق موضوعات درسی مختلف است. پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی نیز اطلاق می‌شود (دلیرناصر و حسینی‌نسب، ۱۳۹۴).

همچنین، طیف مخالف پیشرفت تحصیلی، مسئله افت تحصیلی است، مسئله‌ای که می‌تواند منجر به ترک تحصیل شود و رفتارهای منفی را برای افراد به دنبال داشته باشد؛ بنابراین، پیشگیری از شکست تحصیلی و متعاقب آن، بهبود کیفیت آموزشی و بازده تحصیلی دانش‌آموزان، درگرو توجه به متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی است که اهمال‌کاری تحصیلی نمونه‌ای از این عوامل است. در این رابطه، دمیترا، سازبو، مایور، کالزا و جانز^۴ (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی، ارتباط بین عملکرد تحصیلی^۵، نگرش علمی و اهمال‌کاری تحصیلی را در نمونه دانشجویان مورد تأیید قراردادند. نتایج پژوهش این محققان نشان داد که بین برخی از جنبه‌های اهمال‌کاری و نگرش‌های تحصیلی دانشجویان ارتباط ضعیفی وجود دارد. به‌علاوه، بررسی وضعیت دانشجویان نشان داد آن‌هایی که از سطح علمی پایین‌تری برخوردارند اهمال‌کاری بیشتری را گزارش می‌کنند. به اعتقاد الیس و جیمز (۱۹۹۸) نیز وجود اهمال‌کاری در افراد، منجر به افسردگی می‌شود و خود این موضوع نیز می‌تواند به افت تحصیلی و ترک تحصیلی منجر شود. به‌علاوه، عده‌ای دیگر از محققان در پژوهش خود به این نتیجه دست‌یافته‌اند که اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد، به‌طوری‌که اهمال‌کاری بالا با میانگین پایین تکالیف درسی همراه است (به نقل از کارمن و همکاران^۶، ۲۰۱۵).

علاوه بر پیامدهایی که اهمال‌کاری تحصیلی با خود به همراه دارد، این سازه پیشایندهایی نیز دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به خودکارآمدی، اهداف بیرونی، ارزش تکلیف، اضطراب امتحان و کمال‌گرایی (تارا^۷، ۲۰۱۴) اشاره کرد. علاوه بر این، طی چندین سال گذشته، پژوهشگران در مطالعه بسیاری از

1. Permuzic, Furnham, Dissou & Heaven
2. Trow
3. Mehta
4. Demeter, Szabo, Maior, Farcas & Janos
5. Academic performance
6. Karman and colleague
7. Taura

متغیرها بر نقش روانشناسی مثبت نگر و سازه‌های مرتبط با آن همچون سلامت، بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت زندگی و شادکامی متمرکز شده‌اند (سامانی، جوکار و صحراگرد، ۱۳۸۶). در این میان، به‌کارگیری روش‌های امید بر پایه روانشناسی مثبت‌گرا، بیش‌ازپیش در نظام تربیتی دیده می‌شود (بهشتی، خاری آرانی و علی‌اکبرزاده آرانی، ۱۳۸۹)، که مطالعه آن در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی در ایران مورد اغفال پژوهشی قرار گرفته است. امید در روانشناسی مثبت نگر، یک نظریه شناختی-رفتاری است که از فرد می‌خواهد تا برای افزایش کارآمدی خویش به خود-نظارتی و اصلاح تعریف‌های شناختی از خویش بپردازد؛ بنابراین، فرد می‌تواند به‌موجب آگاهی و شناخت از خویش، در جهت اصلاح رفتار خود برای رسیدن به اهداف موردنظر بپردازد (اشنایدر^۱، ۲۰۰۰).

امیدواری^۲ به‌عنوان فرآیند تفکر درباره اهداف شخصی، توأم با انگیزش برای حرکت به سمت این اهداف (عاملیت) و راه‌هایی برای پیشبرد این اهداف (راهبرد) تعریف شده است (اشنایدر، ۱۹۹۵). به اعتقاد اشنایدر و همکاران (۱۹۹۱) امیدواری یک هیجان نیست بلکه یک سیستم شناختی-انگیزشی هست. طبق این دیدگاه، هیجان‌ها به دنبال شناخت و در فرآیند پیگیری اهداف حاصل می‌شوند (اشنایدر، ۲۰۰۰). همچنین، اشنایدر (۲۰۰۲) این سازه شناختی-انگیزشی را به دو مسیر تقریباً مجزا از تفکر درباره اهداف تقسیم کرده است. تفکر عاملی^۳، تفکری است که با سطوح شخصی از اطمینان و اعتماد درباره دستیابی به اهداف همراه است، برای مثال، «من به اهدافی که برای خودم تعیین کرده‌ام، می‌رسم». درحالی‌که تفکر راهبردی^۴، تفکر درباره توانایی‌های مفید شخصی برای دستیابی به اهداف است، برای مثال، «من می‌توانم با استفاده از روش‌های متعددی، برای به دست آوردن آنچه می‌خواهم، فکر کنم». به اعتقاد دریس‌دال و مکبیت^۵ (۲۰۱۴) افراد با امیدواری بالا بیشتر به هدف‌گزینی می‌پردازند، مسیرهای کارآمدی را برای رسیدن به اهداف موردنظر ایجاد می‌کنند و مطمئن هستند که مسیرهای انتخابی‌شان، آن‌ها را به سمت اهداف موردنظرشان خواهد رساند. نتایج مطالعات پژوهشگران نیز نشان داده است که امیدواری یک راهبرد دفاعی است که با تاب‌آوری، گرایش پایین به اهمال‌کاری و پیشرفت قابل توجه در موقعیت‌های رقابتی و یا موقعیت‌های استرس‌آور همراه است (الکساندر و آنوگباز^۶، ۲۰۰۷؛ اشنایدر، ۲۰۰۲). شرو، وادکینز و اولافسون^۷ (۲۰۰۷) نیز معتقدند که امیدواری بالا، راهبردی مقابله‌ای در برابر اهمال‌کاری است. همچنین افرادی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه‌ی بیشتری، نسبت به همتایان، خود برخوردارند (رند، مارتین و شی^۸،

1. Snyder

2. Hopefulness

3. Agency thinking

4. Pathway

5. Drysale & MCbath

6. Alexander & Onwuegbuzie

7. Scharw, Wadkins & Olafson

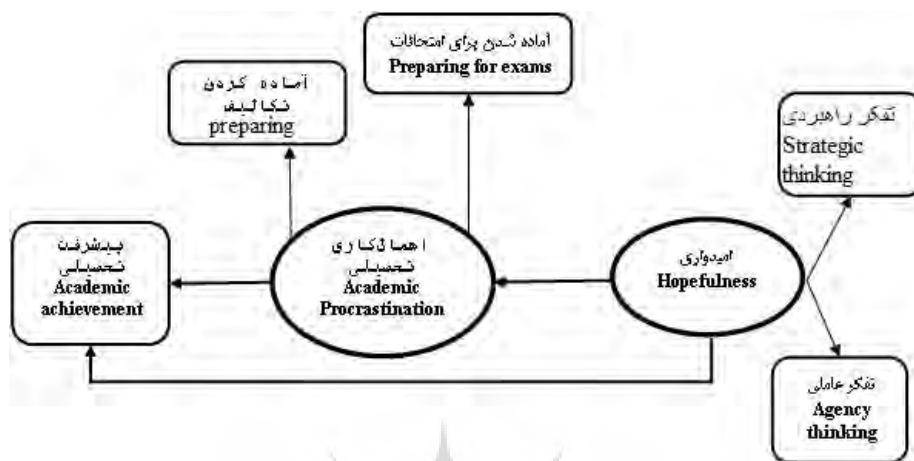
8. Rand, Martin & Shea

(۲۰۱۱) همچنین، این افراد دارای و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها هستند. زیرا معتقدند که تلاش منجر به پیشرفت و رضایت آن‌ها می‌شود. همچنین اشنایدر، شوری، چیونز، پولورز، آدامز و ویکوندز^۱ (۲۰۰۲) یک مطالعه‌ی طولی ۶ ساله به بررسی رابطه بین امید و موفقیت تحصیلی دانشجویان سال اول پرداختند نتایج این پژوهش نشان داد که سطوح بالای امید، پیش‌بینی کننده معیار عملکرد تحصیلی بالا در طول دوران دانشگاه و میانگین کلی نمره‌ها، فارغ‌التحصیلی سریع‌تر از دانشگاه و ترک تحصیل پایین به دلیل نمره‌های پایین است. همچنین، پروکتر و وود^۲، (۲۰۱۰)، به نقل از نورالدین وند، شهنی بیلاق و پاشاشریفی، (۱۳۹۳) در یک مطالعه طولی ۳ ساله به این نتیجه دست یافتند که امید به طور منحصربه‌فردی فراتر از هوش، شخصیت و پیشرفت‌های قبلی، توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بعدی دانشجویان کارشناسی را دارد.

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد که اهمال‌کاری نقش میانجی‌گری را در رابطه‌ی بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی دارد. از طرفی، چنین فرض می‌شود که امیدواری با تأثیری که بر اهمال‌کاری فرد دارد، می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود؛ اما از آنجایی که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم (میانجی‌گری) امیدواری به پیشرفت تحصیلی در قالب یک مدل علی نپرداخته است؛ در نتیجه، توجه به این روابط و استفاده از روش مدلیابی علی برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری امیدواری بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد. بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا، بررسی رابطه مستقیم امیدواری با اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در چهارچوب یک مدل ساختاری و سپس، آزمون نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در مدل مفروض است (شکل ۱).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی

1. Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams & Wiklund
 2. Proctor & Wood



شکل ۱. مدل مفروض امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

Figure 1

The model assumed concerning the mediating role of academic procrastination, hope and achievement

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه اول شهر قم بود که در نیمسال دوم تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمون مدل پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر قم، ۲ مدرسه به روش تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، ۳ کلاس به روش تصادفی انتخاب و همه دانش‌آموزان کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. در نهایت، با افت آزمودنی‌ها ۱۵۰ دانش‌آموز، نمونه پژوهش را تشکیل دادند.

ابزار اندازه‌گیری

الف) پرسشنامه اهمال‌کاری سولومون و راثبلوم^۱ (۱۹۸۴): این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شد و دارای ۲۷ گویه است که پنج مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات است که ۸ گویه را در برمی‌گیرد. مؤلفه دوم، آماده کردن تکالیف است که شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده کردن مقاله است که شامل ۸ گویه است. مؤلفه چهارم، احساس از اهمال‌کاری نیز ۳ گویه و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری نیز شامل ۳ گویه است. در

1. Solomon & Rathblum academic procrastination scale

پژوهشی که توسط سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) انجام شد، پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین، این پژوهشگران اعتبار این مقیاس را از طریق همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در نمونه دانشجویان با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی هر گویه با نمره کل به تعیین روایی این مقیاس پرداختند. مقدار کایرز مایر اولکین نیز برابر با ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین گویه‌ها نیز با نمره کل آزمون در سطح مطلوب و معنادار گزارش شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ نیز محاسبه گردید. در نمونه‌ی این پژوهش نیز نتایج تحلیل عاملی منجر به استخراج ۵ عامل آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف، آماده کردن مقاله، احساس از اهمال کاری و تغییر عادت اهمال کاری شد. مقدار کایرز مایر اولکین برابر با ۰/۷۴۶ و آزمون بارتلت معنادار بود. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر بخش مربوط به خرده مقیاس آماده کردن مقالات به دلیل عدم ارتباط به کارهای کلاسی دانش‌آموزان و دور از ذهن بودن آن با مشورت اساتید وارد تحلیل آماری نشد.

ب) مقیاس امید بزرگسالان اشنايدر و همکاران^۱ (۱۹۹۱): این مقیاس ۱۲ ماده دارد و یک پرسشنامه خود گزارشی است. خرده مقیاس‌های این مقیاس شامل تفکر راهبردی و تفکر عاملی است. پایایی این مقیاس توسط اشنايدر (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل آن ۰/۸۶ به دست آمده است. برایانیت و کینگروس^۲ (۲۰۰۴) نیز پایایی و اعتبار این پرسشنامه را به عنوان مقیاسی مناسب برای اندازه‌گیری امیدواری حمایت کرده‌اند. پایایی این مقیاس به روش همسانی دورنی بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ و اعتبار این مقیاس نیز به روش اعتبار ملاکی، از نوع همزمان و از طریق همبسته کردن ماده‌های آن با پرسشنامه‌های خوش‌بینی، انتظار دستیابی به هدف و عزت‌نفس ۰/۵۰ تا ۰/۶۰ به دست آمده است که نشان‌دهنده اعتبار همزمان این مقیاس است (پدرتی، ادوارد و لویز^۳، ۲۰۰۸). همچنین، این مقیاس با نمرات مقیاس افکار خودکشی رابطه منفی دارد و با نمرات حمایت اجتماعی ادراک‌شده و معنا در زندگی رابطه منفی دارد. همچنین ضریب آلفا برابر با ۰/۸۶ و از طریق باز آزمایی ۰/۸۱ به دست آمده است (کرمانی، خداپناهی و حیدری، ۱۳۹۰). در این پژوهش بررسی روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که این مقیاس دارای دو عامل است؛ تفکر عاملی، تفکر راهبردی است. ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ محاسبه شد.

ج) پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی، میانگین نمرات (معدل) نیمسال اول حاصل از نمرات درس‌های پیام‌های آسمانی، قرآن، عربی، ریاضی، املاء فارسی،

1. Snyder hope scale
2. Bryant & Cyenagros
3. Pedrotti, Edwards & Lopez

انشاء فارسی، علوم، زبان انگلیسی، ورزش، کار و فناوری، فرهنگ و هنر، تفکر و سبک زندگی و شایستگی‌های عمومی تحصیلی برای هر دانش‌آموز که در آخر نیمسال تحصیلی گزارش می‌شود، به‌عنوان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شد.

شیوه اجرای پژوهش

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که بعد از اینکه دانش‌آموزان انتخاب شدند، هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به‌طور همزمان در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانش‌آموزان گفته شد که انتخاب آن‌ها کاملاً تصادفی بوده و برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب شده‌اند و لذا نیاز به ذکر نام خود در پرسشنامه‌ها ندارند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسشنامه‌ها فراهم آید، از آن‌ها خواسته شد که طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسشنامه‌ها بهتر و صحت اجرای آن حفظ گردد. در نهایت، بعد از اینکه پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزان داده شد راهنمای هریک از آن‌ها قرائت گردید.

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی) و استنباطی (مدل معادلات ساختاری و روش بوت استرپ) استفاده شد که نتایج آن‌ها در زیر ارائه شده است. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: یافته‌ها و ارتباط توصیفی ضرایب متغیرهای مورد مطالعه

Table 1

Descriptive statistics and correlation coefficients of study variables

متغیرها Variables	SD	میانگین	1	2	3	4	5	6	7
1 اهمال‌کاری تحصیلی Academic Procrastination	15/62	65/58	1						
2 آماده شدن برای امتحانات Preparing for exams	4/45	15/46	0/69**	1					
3 آماده کردن تکالیف Preparing tasks	6/26	19/85	0/85**	0/47**	1				
4 امیدواری Hopefulness	4/36	38/64	-0/36**	-0/3**	-0/36**	1			
5 تفکر عاملی Agency thinking	1/12	13/43	-0/37**	-0/34**	-0/37**	0/71**	1		
6 تفکر راهبردی Pathways thinking	1/85	13/73	-0/39**	-0/27**	-0/4**	0/7**	0/42**	1	
7 پیشرفت تحصیلی Academic achievement	1/94	16/71	-0/28**	-0/32**	-0/24**	0/22**	0/17**	0/29**	1

* همبستگی در سطح 0/05 معنی‌دار است. ** همبستگی در سطح 0/05 معنی‌دار است.

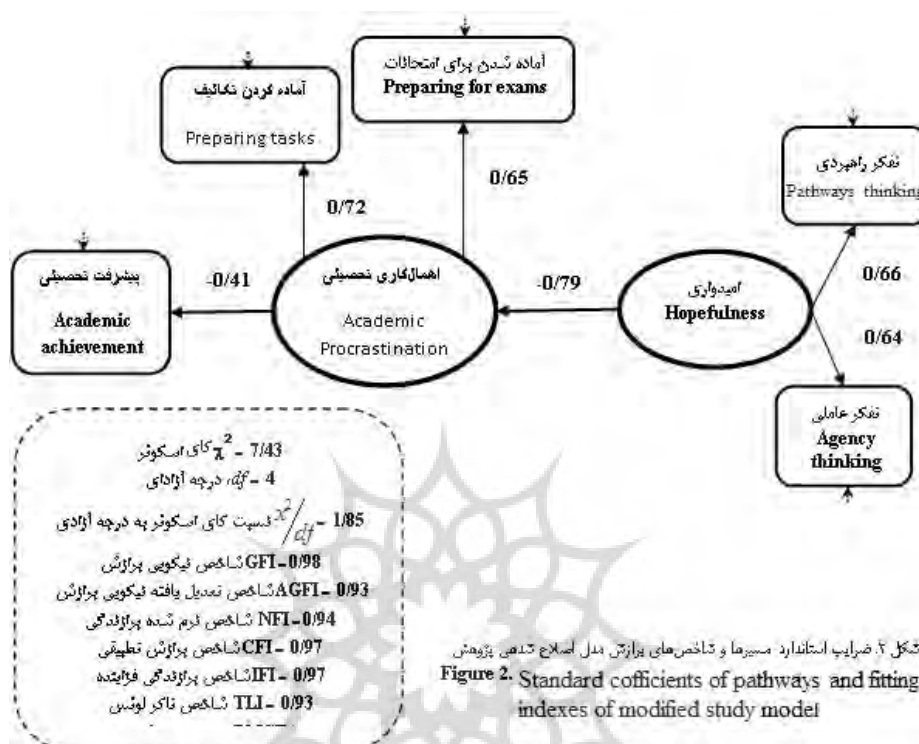
همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، بالاترین و پایین‌ترین میانگین (و انحراف معیار) به ترتیب مربوط به متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی (و اهمال‌کاری تحصیلی)، $۶۵/۵۸$ ($۱۵/۶۲$) و تفکر عاملی (و تفکر راهبردی)، $۱۳/۴۳$ ($۱/۸۵$) است. همچنین، بر اساس نتایج تحلیل همبستگی جدول ۱، تمامی روابط معنی‌دار هستند. به‌علاوه، در پژوهش حاضر، به‌منظور بررسی اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۱۶ استفاده شد. ضرایب مسیر استاندارد نیز در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب استاندارد و سطح معناداری مدل مفروض

Table 2
Standardized coefficients and significance level of hypothesized model

سطح معناداری Sig	خطای استاندارد S.E	t	ضریب بتا B Coefficient	مسیرهای مستقیم Direct pathways
0/001	0/66	-4/46	-0/78	امیدواری به اهمال‌کاری تحصیلی Hopefulness to Academic procrastination
0/227	-1/2	-1/2	-0/28	اهمال‌کاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی Academic procrastination to academic achievement
0/574	0/562	0/562	0/13	امیدواری به پیشرفت تحصیلی Hopefulness to academic achievement

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، در مدل مفروض، مسیر امیدواری به اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است. اما مسیر اهمال‌کاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی، امیدواری به پیشرفت تحصیلی در سطح $p < 0/05$ معنادار نیست؛ بنابراین با شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی در برنامه AMOS، اصلاحاتی روی مدل انجام گرفت و بعد از اعمال تغییرات، مدل اصلاح‌شده دوباره مورد آزمون قرار گرفت. نتایج اصلاح مدل در شکل ۲ گزارش شده است.



همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود ضرایب مسیرهای امیدواری به اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار هستند. علاوه بر بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش بر اساس شاخص‌های برازش نیز ارزیابی شد. نتایج به‌دست‌آمده از برازندگی مدل اصلاح‌شده در شکل ۲ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از آزمون مدل پیشنهادی، به‌طور معنی‌داری برازنده داده‌ها هستند و مدل پیشنهادی پژوهش از برازندگی خوبی با داده‌ها برخوردار است. شاخص کای اسکوتر در سطح $p < 0/05$ معنادار نیست، معنادار نبودن شاخص کای اسکوتر نشانگر برازش خوب مدل با داده‌ها است. از شاخص‌های دیگری برای مناسب بودن برازش مدل بهره گرفته شد. شاخص GFI و AGFI بین صفر و یک متغیر هستند و هرچه قدر به یک نزدیک شوند، برازش مدل بهتر می‌شود. همچنین برای بررسی این مطلب که یک مدل به‌خصوص در مقایسه با سایر مدل‌های ممکن از نظر تطبیق مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده‌شده تا چه حد خوب عمل می‌کند، از شاخص نرم شده برازندگی (NFI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI) استفاده شد. مقادیر بالای 0/8 برای NFI، بالای 0/9 برای CFI و مقادیر بالای 0/95 برای IFI حاکی از برازش بسیار مناسب مدل طراحی‌شده در مقایسه با سایر مدل‌های موجود است. درنهایت برای بررسی اینکه مدل موردنظر چگونه برازندگی و صرفه‌جویی را باهم ترکیب می‌کند، از شاخص بسیار توانمند ریشه‌ی

دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) استفاده شد. این شاخص برای مدل‌های خوب $0/05$ و کمتر است، با این حال از $0/05$ تا $0/08$ نیز متوسط است و از $0/08$ تا $0/10$ برازش قابل قبول محسوب می‌شود. همچنین مدلی که در آن این شاخص $0/10$ یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارد. به طور کلی، شاخص‌های نیکویی برازش پژوهش در سطح خوبی قرار دارند.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و سطح معناداری مدل اصلاح شده پژوهش

Table 3

Standardized coefficients and significance level of modified model

سطح معناداری Sig	خطای استاندارد S.E	t	ضریب بتا B Coefficient	مسیرهای مستقیم Indirect pathways
0/001	0/66	-4/49	-0/79	امیدواری به اهمال کاری تحصیلی Hopefulness to Academic Procrastination
0/001	0/04	-3/98	-0/41	اهمال کاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی Academic procrastination to academic achievement

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، در الگوی اصلاح شده، مسیر امیدواری به اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی در سطح $p < 0/01$ معنادار است. همچنین، جهت بررسی رابطه غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش از روش بوت‌استرپ استفاده شد. نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که مسیر غیرمستقیم امیدواری به پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی معنی‌دار است (داده = $0/038$ ، بوت = $0/038$ ، سوگیری = $0/003$)؛ زیرا حد بالا ($0/08$) و پایین ($0/06$) این اثر صفر را در برنگرفته است و اثر به دست آمده در سطح اطمینان 95% قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان بود. نتایج حاصل از همبستگی پیرسون نشان داد بین اهمال کاری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و امیدواری رابطه معکوس وجود دارد، بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی نیز رابطه مثبت وجود دارد. این نتایج با پژوهش‌های پیشین در مورد رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و امیدواری و پیشرفت تحصیلی همسو است (پائولا و اسکاپا، 2015 ؛ دمیترا، سازبو، مایور و کالزا، 2015 ؛ شرو، وادکینز و اولافسون، 2007 ؛ کیم و سو، 2015). این روابط بین متغیرها می‌تواند این‌طور توضیح داده شود که امیدواری تأثیر مثبت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، اهمال کاری نیز بر پیشرفت تحصیلی افراد تأثیر خواهد داشت به طوری که سطح بالای اهمال کاری نیز منجر به پایین آمدن سطح پیشرفت تحصیلی می‌شود.

همان‌طور که نتایج نشان داد، اهمال‌کاری تحصیلی، در رابطه‌ی بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی نقش میانجی‌گری دارد. مسیر اول امیدواری به اهمال‌کاری تحصیلی معنادار بود. این مسیر نشان می‌دهد که میزان امیدواری بالا منجر به سطح پایین اهمال‌کاری می‌شود، به این دلیل که امیدواری سطح بالا با انگیزش بیشتر برای حرکت به سمت اهداف و راه‌های بیشتری جهت وصول به این اهداف همراه است. چنین ویژگی‌هایی به افرادی که پیشرفت تحصیلی بالایی دارند نسبت داده شده است. درعین‌حال، این افراد دستاوردهای بیشتری دارند و سطح سلامت بهتری را تجربه می‌کنند. امیدواری از طریق کاهش ترس از شکست و ترس از ارزیابی دیگران که اهمال‌کاری را به دنبال دارد، بر اهمال‌کاری تأثیرگذار است و منجر به کاهش اهمال‌کاری می‌شود، به عبارت دیگر افراد امیدوار، ترس از شکست و ترس از ارزیابی کمتری را تجربه می‌کنند، به همین دلیل کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند (السکاندر و انوگباز، ۲۰۰۷؛ زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر افراد با امیدواری بالا برای رسیدن به هدف به‌عنوان یک کارگزار از گذرگاه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند و به نظر می‌رسد بیشتر به مسائل متمرکز هستند و مقابله‌ی اجتنابی کمتری نسبت به افراد ناامید دارند. همچنین می‌توان گفت: دانش‌آموزان دارای سطوح امید 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 قابل‌حل است (عیسی زادگان، میکائیلی منبع و مروئی میلان، ۱۳۹۳). همچنین، مسیر اهمال‌کاری تحصیلی به پیشرفت تحصیلی معنادار بود، بر اساس نظریه سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) ترس از شکست ممکن است به اهمال‌کاری منجر شود، به این ترتیب که افراد درباره تکلیف‌های درسی که باید تکمیل کنند اضطراب را تجربه می‌کنند، به این دلیل که آن‌ها ترس از شکست و ارزیابی را دارند. این اضطراب ناشی از ترس از شکست و ارزیابی، به‌طور موقت با اهمال‌کاری در تکالیف درسی کاهش می‌یابد. به عبارت دیگر، این اضطراب به رویکرد تأخیری و به تعویق انداختن امور در آن‌ها شدت می‌دهد، به‌خصوص اگر آن تکلیف مهم باشد. یعنی اهمال‌کاری و به تعویق انداختن کارها، راهبردی جهت کاهش اضطرابی است که آن‌ها جهت تکمیل و به پایان رساندن تکالیف خود، استفاده می‌کنند.

به‌طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد رابطه بین امیدواری، اهمال‌کاری و پیشرفت تحصیلی به وجود می‌آورد، به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری امیدواری بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان و اثرات غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تفهیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران مدارس، روانشناسان تربیتی، معلمان و به‌طورکلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی و افت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین این یافته‌ها، ساختار رابطه بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی را که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است را برجسته می‌کند. با مروری بر پژوهش‌های پیشین متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه در سطح آموزش عالی بوده است. این پژوهش با به‌کارگیری دانش‌آموزان،

شواهدی برای اعتبار بیرونی امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی فراهم می‌آورد. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان‌شناختی به‌منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی افراد فراهم می‌شود. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش به‌صورت خودگراشی جمع‌آوری شده است، یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارتی، در خود گزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آن‌ها را بهتر جلوه دهد تا گزینه‌ای که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آن‌ها را توصیف کند؛ که این مسئله منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌شود. دوم، این مطالعه بر پایه نمونه دانش‌آموزان پسر پایه هشتم متوسطه‌ی اول شهر قم صورت گرفته است که قابلیت تعمیم دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام پژوهش در مقاطع دیگر و بر روی هر دو جنس نیز می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد. سوم، این پژوهش بر روی ۱۵۰ دانش‌آموز انجام شده است که این حجم نمونه، برای روش مدل معادلات ساختاری نمونه کمی محسوب می‌شود. سرانجام، در این پژوهش روابط بین متغیرها توصیف‌شده است و روابط علی بین متغیرها به دست نیامده است، از این‌رو انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری در رابطه‌ی بین امیدواری، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به وجود خواهد آورد. در نتیجه، مطالعه در زمینه‌ی آموزش راه‌کارهای افزایش امیدواری و بررسی اثرات آن بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.

References

منابع

- الیس، آلبرت و جیمز نال، ویلیام (۱۳۸۷). روانشناسی اهمال‌کاری غلبه بر تعلل ورزیدن. (مترجم محمد علی فرجاد) تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
- باسکو، مونیکا (۱۳۹۲). راهنمای درمان اهمال‌کاری. (ترجمه مصلح میرزایی و مهدی اکبری) تهران: ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۱۰)
- بهشتی، سعید؛ خاری آرانی، مجید و علی‌اکبرزاده آرانی، زهرا (۱۳۸۹). معنا و مؤلفه‌های امیدواری در متون اسلامی و روانشناسی مثبت‌گرا. دانشور رفتار، تربیت اجتماع، ۱۷(۴۵)، ۱۷۰-۱۵۷.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء، ۳(۳-۴)، ۶۱-۸۰.
- حسینی‌نسب، سیدداود و مهری، لطف‌اللهی (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی تکنیک‌های خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی در دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه ناحیه دو تبریز. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۷)، ۲۳-۳۷.
- خداپناهی، محمدکریم؛ کرمانی، زهرا و حیدری، محمود (۱۳۹۰). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس اشناپدر. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۳-۳.

دلیرناصر، نرگس و حسینی‌نسب، سیدداود (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر تبریز. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸(۲۴)، ۳۱-۴۲.

زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). تاثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور، *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۲)، ۹۳-۱۱۰.

سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۳)، ۲۹۵-۲۹۰.

عطاذخت، اکبر، محمدی، عسی و بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی براساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۵۵-۶۸.

عیسی زادگان، علی، میکائیلی منیع، فرزانه و مروفی‌میلان، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳(۲)، ۱۳۷-۱۵۲. فتحی، آیه؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ بدری‌گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمد (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز، *نشریه علمی‌پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸(۲۹)، ۳۱-۴۲.

نورالدین‌وند، محمدحسین؛ شهنی‌بیلاق، منیجه و پاشاشریفی، حسین (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روانشناختی(امید، خوشبینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳(۴۰)، ۶۱-۷۹.

هاشمی، لادن و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۲). کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۲(۳)، ۷۳-۹۹.

Atadikht, A., Mohammadi, I., & Basharpour, S., (2015). A study of academic procrastination based on demographic variables and its relationship with achievement motivation and academic performance of high school students. *Journal of School Psychology*, 2(4), 55-68 [In Persian].

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.

Beheshti, S., Khari Arani, M., & Aliakbarzade, Z., (2009). Meaning and subscales of hope in Islamic readings and positive psychology. *Journal of Daneshvar Rafter*, 17(45), 157-170 [In Persian].

Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 273-302.

- Dalirnaser, N., & Hosseini nasab, S., (2014). Comparing academic achievement and achievement motivation in intelligent and normal elementary school students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 8(24), 31-42 [In Persian].
- Demeter. K., Szabo, K., Maior, E., Farcas, S., Kalcza, J., & Janos, R., (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Social and Behavioral Sciences*, 187(13), 45-49.
- Drysdale, B. M. T., & Mcbeath, M. (2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non-cooperative education students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 69-79.
- Ellis, A., & William, J., (1387) *Overcoming procrastination: or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Rosh: Tehran. [In Persian].
- Fathi, A., Fathi-Azar, E., Badri, R., & Mirnasab, M., (2014). Effectiveness of strategies of low procrastination in students' academic procrastination. *Journal of Instruction and Evaluation*, 8(29), 31-42 [In Persian].
- Hashemi, L., & Latifian, M., (2014). Perfectionism and procrastination: the mediating role of the test anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*, 2(3), 73-99 [In Persian].
- Hammer, C. A., & Ferrari, J. R., (2002). Differential incidence of procrastination between blue-and white-collar workers. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 21, 333-338.
- Hosseini Nasab, S. D., & Lotallahi, M., (2012). Effectiveness of creative thinking techniques in girl students' society lessons. *Journal of Instruction and Evaluation*, 7(27), 23-37.
- Isazadegan, A., Mikaili manie, F., & Moroie Milan, F., (2014). The relationship between hope, optimism and meaning of education with academic performance in high school students. *Journal of School Psychology*, 3(2), 127-152 [In Persian].
- Jokar, B., & delavapoor, M. (2007). The relationships between procrastination and achievement goal. *Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 3(3-4), 61-80 [In Persian].
- Kármena, D., Kingaa, S., Edita, M., Susanaa, F., Kingaa, K. J., & Rékaa, J., (2015). Associations between academic performance, academic attitudes and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 45- 49.
- Kandemir, M., (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Khodapanahi, M, Kermani, Z., & vahidi, M (2011). Psychometric futures of Snyder hope scale. *Journal of practical psychology*, 3(16).7-23 [In Persian].

- Kim, K. R., & Seo, E. H., (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S., (2012). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education*, 524-528.
- Lay, C. H., & Silverman, S., (1996). Trait procrastination, anxiety and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Mehta, A. P., (1969). Achievement motive in high school boys. *Monographs of National Council of Educational Research and Training (NCERT), New Delhi*, 61, 12-14.
- Monica, B. (2010). *The Procrastinator's Guide to getting Things done*. Tehran: Arjmand [In Persian].
- Noraldin, M., Shahni Yeylagh, M., & Pashasharifi, H., (2014). The relationship among psychological capital (hope, optimism, resiliency and self-efficacy), achievement goal and academic performance of the first-year students. *Research in Curriculum Planning*, 11(13), 61-79 [In Persian].
- Paola, M. D., & Scoppa, V., (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 217-236.
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. J., (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional school counseling*, 100-108
- Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P., (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Difference*, 15, 247-256.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M., (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 683-686.
- Rothblum, E. D., Solomon, L.J., & Murakami, J., (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Samani, S., Jokar, B., & sahragard, N., (2015). Resistance, mental health and life satisfaction. *Journal of Iran Clinical Psychiatry and Psychology*, 13(3), 290-295 [In Persian].
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L., (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Senecal, C., Julien, E., & Guay, F., (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Snyder, C. R., (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R., (2000). *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press.

- Snyder, C. R., (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., Harney, P., (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Development*, 60, 570-585.
- Solomon, L., & Rothblum, E., (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of counseling psychology*, 503-509.
- Stevenson, A., (2013). *Oxford dictionary of English*. (3rd ed.).
- Taura, A. A., (2014). *Antecedents and consequences of active procrastination and mediation effect of self-regulation strategies among pre-service teachers in colleges of education in Nigeria*. (Unpublished doctoral thesis), University Putra Malaysia.
- Trow, W. C., (1956). *Psychology in teaching and learning*. New York, M.C-Graw-Hills series publications.
- Trow, W. C., (1956). *Psychology in teaching and learning*. New York, M.C-Graw-Hills series publications.
- Yazıcı, H., & Bulut, R., (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' *social studies with regard to their personality traits*. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277.
- Zare, H., Mahbobi, T., & Salimi, H., (2014). Effectiveness of hope teaching in students procrastination and self-handicapping. *Journal of Instruction and Evaluation*, 8(32), 31-42 [In Persian].