

تأثیر مربیگری شناختی رفتاری بر کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان

علی تقوایی نیا*
اسحق رحیمیان بوگر**
مهدی کرانی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مربیگری شناختی رفتاری بر کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. ی طرح پژوهش، نیمه تجربی و از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان متوسطه شهر سمنان تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها تعداد ۵۶ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت ۸ جلسه آموزش روانی با برنامه مربیگری شناختی رفتاری قرار گرفت. فرایند جمع‌آوری داده‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با خردمقیاس کمال‌گرایی منفی تری شورت و همکاران (۱۹۹۵) و مقیاس خود ناتوان‌سازی جونز و رودوالد (۱۹۸۲) برای همه شرکت‌کنندگان در دو گروه انجام گرفت. داده‌های جمع‌آوری شده از طریق تحلیل کوواریانس س مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که بین کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و مربیگری شناختی-رفتاری به‌طور قابل توجهی، کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: خود ناتوان‌سازی، دانش‌آموز، کمال‌گرایی منفی، مربیگری شناختی-رفتاری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. (نویسنده مسئول) taghvaei.ali2@gmail.com

** دانشیار، گروه روان‌شناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

*** دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه علوم و تحقیقات، سمنان، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۹/۱۹

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۵/۱۹

مقدمه

چاره‌اندیشی برای حل مسائل مختلف نظام تعلیم و تربیت، توجه متخصصان این حوزه را به خود جلب کرده است. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از موضوعات محوری مورد علاقه روان‌شناسی تربیتی و از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت و بهزیستی قلمداد می‌شود (بوکر، نورایدین، سیمونس‌میر و اشنایدر^۱، ۲۰۱۸). عوامل مؤثر بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان مؤلفه و شاخص اصلی سلامت آموزشی در دانش‌آموزان بسیار گسترده و شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در نظام آموزشی مهم است (ریبرین^۲، ۲۰۱۷). عملکرد ضعیف دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی قرار بگیرد که نقش تعیین‌کننده‌ای در شکست تحصیلی و توقف در پیشرفت تحصیلی دارند (آرکین و السون^۳، ۱۹۹۸؛ رودوالت^۴، ۱۹۹۴؛ اوردان^۵، ۲۰۰۴؛ کیامز، فوربس و گاردینر^۶، ۲۰۰۷؛ کاراس و اسپادا^۷، ۲۰۰۹).

کمال‌گرایی منفی یک ویژگی ناکارآمد فکری در نظر گرفته شده است که سبب تقویت و تداوم چرخه افکار ناکارآمد راجع به موضوع یا محوری می‌گردد که فرد در آن مورد، کمال‌گرایانه می‌اندیشد (برانند^۸ و همکاران، ۲۰۱۵). سختی عقاید و انعطاف‌ناپذیری از خصوصیات اصلی کمال‌گرایی است که به پریشانی روان‌شناختی منجر می‌شود. به عبارتی کمال‌گرایی یعنی پذیرش این باور که فرد باید کاملاً شایسته، لایق و باهوش بوده و در تمام امور ممکن پیشرو باشد و اینکه همواره یک راه‌حل دقیق کامل و درست برای مشکلات انسانی وجود دارد و اگر این راه‌حل کاملاً پیدا نشود فاجعه‌آمیز خواهد بود (رایس، ساور، ریچاردسون، رابرتز و گاریسون^۹، ۲۰۱۵). برنام، کوماراجو، هامل و ندلر^{۱۰} (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که در مورد توانایی خود برای موفق شدن شک دارند و به اشتباهات خود به‌عنوان شکست می‌نگرند و استانداردهای شخصی تنظیم‌نشده‌ی بالایی دارند عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری دارند. نتایج پژوهش عبدخدایی، مه‌رام و ایزانلو (۱۳۹۰) نشان داد که بین ابعاد کمال‌گرایی با

1. Bucker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A & Schneider, M.
2. Rebreaan, L. M.
3. Arkin, R., & Oleson, K. C.
4. Rhodewalt, F.
5. Urdan, T.
6. Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M.

7. Karas, D., & Spada, M. M.
8. Brand, et al.
9. Rice, K. G., Sauer, E. M., Richardson, C. M., Roberts, K. E., & Garrison, A. M.
10. Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, R.

اضطراب پنهان رابطه مثبت معناداری وجود دارد؛ یعنی هرچه میزان کمال‌گرایی منفی افزایش یابد میزان اضطراب پنهان نیز افزایش می‌یابد و در نتیجه آن عملکرد هم ضعیف‌تر می‌شود. نتایج پژوهش عباسی، پیرانی و صالحی (۱۳۹۶) هم نشان داد که کمال‌گرایی منفی با عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی رابطه منفی معنادار داشت.

از جمله‌ی عوامل مؤثر دیگر که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، خود ناتوان‌سازی است. خود ناتوان‌سازی رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از رفتارها است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (کالان، کای و داوتری^۱، ۲۰۱۴). خود ناتوان‌سازی تحصیلی راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد تحصیلی موانعی را ایجاد می‌کند تا به وسیله آن سندهایش را بعد از آن عملکرد دست‌کاری کند و به گونه‌ای عمل کند که نشان‌دهنده بی‌کفایتی وی باشد (آکین^۲ و آکین، ۲۰۱۴؛ یوسال و نی^۳، ۲۰۱۲). ذبیح‌الهی، یزدانی ورزنه و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۱) نتیجه گرفتند که خود ناتوان‌سازی ارتباط معناداری با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی دارد و با کاهش خودکارآمدی تحصیلی، خود ناتوان‌سازی افزایش می‌یابد و به بروز پیامدهای روان‌شناختی منفی منجر می‌شود. کوماری (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که خود ناتوان‌سازی تحصیلی، موفقیت و عملکرد تحصیلی نوجوانان را کاهش می‌دهد و منجر به شکست تحصیلی و در نهایت کناره‌گیری از مدرسه می‌گردد.

در حال حاضر شواهد نشان می‌دهند که جهت بهبود پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری می‌توان با استفاده از مداخلات شناختی به عملکرد تحصیلی مطلوب دست پیدا کرد (تولند و بویل، ۲۰۰۸؛ کولز و بویل، ۲۰۱۳). لذا، برخی مداخله‌ها برای کمک به دانش‌آموزان در کاهش کمال‌گرایی منفی، خود ناتوان‌سازی و شکست‌های تحصیلی موردنیاز است و شناسایی و مداخلات زودهنگام و متناسب در این زمینه اهمیت زیادی دارد (اوزکتین و هیکدورماز^۴، ۲۰۱۶). در واقع، مداخله زودهنگام در کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی باید کانون تمرکز مهمی برای متخصصان سلامت روان مدارس باشد. یکی از مهم‌ترین مداخلات روان‌شناختی کاربرد فنون مربیگری شناختی-رفتاری است که

1. Callan, M. J., Kay, A. C., & Dawtry, R. J.
2. Akin, A.

3. Uysal, A., & Knee, C. R.
4. Ozcetin, Y. S. U., & Hicdurmaz, D.

طی آن در فرایندی همیارانه اندیشه‌های زیربنایی یا طرح‌واره‌های شناختی و بنیادی در رفتار و احساس کانون مداخله قرار می‌گیرند (گاردینر، کیامز و تیگمان^۱، ۲۰۱۳؛ بات^۲، ۲۰۱۰؛ تهام و راج^۳، ۲۰۱۲؛ ریلی، لی، کوپر، فایربام و شافران^۴، ۲۰۰۷). مربیگری شناختی رفتاری، مداخله‌ای کوتاه‌مدت، مؤثر و مبتنی بر شرایط مخاطبان است. استفاده از مداخلات کوتاه‌مدت، مؤثر؛ مقرون‌به‌صرفه و متناسب شده، برای رهایی از کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی ضروری است (کیامز و همکاران، ۲۰۰۷؛ گاردینر و همکاران، ۲۰۱۳). این مداخله از روش‌های مؤثر در جهت کمک و راهنمایی به افرادی است که نیازمند خدمات روان‌شناختی هستند، به‌گونه‌ای که به افراد کمک می‌کند افکار و رفتارهای خود را در جهت مطلوب سوق دهند (نینان و درایدن^۵، ۲۰۰۲؛ بال و دمیر^۶، ۲۰۱۱، دوچارم^۷، ۲۰۰۴؛ چانج، لی و وانگ^۸، ۲۰۱۴؛ دینوس^۹ و پالمر، ۲۰۱۵؛ کاروالو^{۱۰}، ۲۰۱۸؛ مریمان و کودینگ، ۲۰۰۸). کیامز، فوربس و گاردینر (۲۰۰۷) مربیگری شناختی رفتاری را شیوه‌ای مؤثر و مقرون‌به‌صرفه برای درمان کمال‌گرایی و خود ناتوان‌سازی در جمعیت عمومی می‌دانند. اوردان (۲۰۰۴) نشان داد که خود ناتوان‌سازی تحصیلی با کاهش بهزیستی روانی و احساس بی‌کفایتی در انجام امور تحصیلی، انگیزش پایین‌تر و افزایش نشانگان خلق منفی همراه است که می‌توان آن را با مداخله مربیگری شناختی - رفتاری کاهش داد. کاراس و اسپادا (۲۰۰۹) نشان دادند که برنامه مربیگری شناختی رفتاری مختصر روشی کارآمد و مؤثر برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و زیربناهای شناختی آن از جمله فرایندهای خود ناتوان ساز است. بال و دمیر (۲۰۱۱) نشان دادند که عدم دریافت مداخله مؤثر برای کاهش خود ناتوان‌سازی در دوران بعد از تحصیل سبب کاهش خودکارآمدی و احساس توانمندی در انجام امور مناسب می‌گردد. با توجه به این موارد، مسئله مطالعه حاضر این بود که آیا مربیگری شناختی رفتاری موجب کاهش کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود یا خیر؟

-
- | | |
|---|---|
| 1. Gardiner, M., Kearns, H., & Tiggemann, M. | 6. Bal, A. P., & Demir, O. |
| 2. Batt, E. G. | 7. Ducharme, M. J. |
| 3. Thorn, P., & Raj, J. M. | 8. Chang, D., Lee, C. D., & Wang, S. C. |
| 4. Riley, C., Lee, M., Cooper, Z., Fairburn, C. G., & Shafran, R. | 9. Dinos, S. |
| 5. Neenan & Dryden | 10. Carvalho, M. |

روش

این پژوهش به صورت نیمه تجربی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه‌ی آماری موردنظر، دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان سمنان بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند، به این صورت که ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش شهر سمنان یک ناحیه به صورت تصادفی و از بین مدارس متوسطه این ناحیه سه مدرسه به طور تصادفی انتخاب شدند و در هر مدرسه ۲۰ دانش‌آموز انتخاب و به طور تصادفی به گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گروه کنترل (۳۰ نفر) اختصاص یافتند. در نهایت از این تعداد در گروه آزمایش ۲۷ نفر و در گروه کنترل ۲۹ نفر تا انتهای مطالعه باقی ماندند و ۴ مورد (۳ مورد در گروه آزمایش و یک مورد در گروه کنترل) دچار ریزش شدند که در نهایت حجم نمونه نهایی در مطالعه برابر با ۵۶ نفر بود. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ و جنسیت پسر بود. وجود بیماری‌های طبی حاد و نیز بیماری‌های روان‌پزشکی عمده با تشخیص متخصص ملاک‌های خروج از مطالعه بودند. هر دو گروه، به پرسشنامه‌های پژوهش، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای تحت آموزش‌های مربیگری شناختی رفتاری قرار گرفتند. این در حال بود که گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد. مطالعه با اخذ رضایت آگاهانه از تمام شرکت‌کنندگان و با رعایت سایر ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه اجرا شد.

ابزارهای پژوهش عبارت‌اند از:

الف) مقیاس کمال‌گرایی: مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی توسط تری شورت، اونز، اسلاد و دوی^۱ (۱۹۹۵) برای اندازه‌گیری کمال‌گرایی مثبت و منفی ساخته شد و مشتمل بر ۴۰ گویه است که ۲۰ گویه آن کمال‌گرایی مثبت و ۲۰ گویه آن کمال‌گرایی منفی را ارزیابی می‌کند. در این پژوهش از خرده مقیاس کمال‌گرایی منفی استفاده شد. گویه‌ها در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت، کمال‌گرایی شرکت‌کنندگان را از نمره یک تا پنج در زمینه منفی می‌سنجد. حداقل نمره ۱ شرکت‌کنندگان در مقیاس کمال‌گرایی منفی ۲۰ و حداکثر آن ۱۰۰ خواهد بود. بشارت (۱۳۸۲) جهت تعیین پایایی مقیاس در یک نمونه ۲۱۲ نفری

1. Terry-short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E.

از دانشجویان از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس کمال‌گرایی منفی را برای کل شرکت‌کنندگان ۰/۸۷، برای دانشجویان دختر ۰/۸۸ و برای دانشجویان پسر ۰/۸۶ به دست آورد که نشان از همسانی درونی بالای این خرده‌مقیاس است. همچنین، روایی خرده‌مقیاس کمال‌گرایی منفی از طریق محاسبه ضرایب با خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه سلامت عمومی گلدبرگ (۱۹۷۲) و مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) بررسی شد س که روایی خرده‌مقیاس کمال‌گرایی منفی تری شورت و همکاران (۱۹۹۵) را تأیید می‌کنند (بشارت، ۱۳۸۲).

ب) مقیاس خود ناتوان‌سازی (SHS): مقیاس خود ناتوان‌سازی^۱ توسط جونز و رودالت^۲ (۱۹۸۲) ساخته شد و شامل ۲۵ گویه است. این مقیاس گرایش افراد به خود ناتوان‌سازی را با پاسخ‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف (۰ تا ۵) می‌سنجد. مقیاس خود ناتوان‌سازی توسط حیدری، خدایانه و دهقانی (۱۳۸۸) به فارسی ترجمه و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شد. بر اساس تحلیل عوامل حیدری و همکاران (۱۳۸۸)، ۲۳ ماده از مقیاس خود ناتوان‌سازی روی سه عامل خلق منفی، تلاش و عذرتراشی دارای بار عاملی هستند. ترکیب خلق منفی و نمره معکوس شده عامل تلاش نشان‌دهنده خود ناتوان‌سازی رفتاری و ترکیب دو عامل خلق منفی و عذرتراشی نشان‌دهنده خود ناتوان‌سازی ادعایی است. همبستگی مقیاس خود ناتوان‌سازی با سازه‌های مرتبط با آن مانند عذرتراشی و کمی سعی و تلاش در یک نمونه ۲۴۵ نفری از ۰/۲۷ تا ۰/۶ و همسانی درونی آن از ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ گزارش شده است. پایایی مقیاس با روش آزمون مجدد در پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۸۸) ۰/۸۶ به دست آمد و با روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) از ۰/۶۰ برای زیر مقیاس عذرتراشی تا ۰/۷۳ برای زیرمقیاس خلق منفی و از ۰/۶۷ برای خود ناتوان‌سازی رفتاری تا ۰/۷۶ برای خود ناتوان‌سازی کلی گزارش شد (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸). در پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۸۸) همبستگی بالا و معنادار عوامل، زیر مقیاس‌ها و نمره کل خود ناتوان‌سازی با عزت‌نفس نشان‌دهنده روایی توافقی مقیاس خود ناتوان‌سازی است.

پروتکل مربیگری شناختی رفتاری بر اساس مبانی نظری و دستورالعمل مربیگری شناختی-رفتاری نینان و پالمر^۳ (۲۰۱۲) شامل ۸ جلسه مداخله‌ای برای سنین ۱۲ تا ۲۰

1. Self-Handicapping Scale (SHS)
2. Jones, E. E., & Rhodewalt, F.

3. Palmer, S.

سال ساخته شده است. در این پژوهش، مداخله مربیگری شناختی رفتاری به تفکیک جلسات و به صورت خلاصه در جدول ۱ ارائه شده است. مدت هر جلسه ۱/۱۵ ساعت بود که هر جلسه هفته‌ای یک‌بار برگزار می‌شد. همچنین، تکالیف خانگی هر جلسه بر اساس محتوای آن جلسه تنظیم شد و در ابتدای جلسه بعد مورد بازبینی قرار گرفت. شرکت‌کنندگان دو گروه در مدت مداخله با هم در تعامل یا تماس نبودند. به‌علاوه، پس از دو ماه مداخله پس‌آزمون اجرا شد.

جدول ۱. محتوای مداخله مربیگری شناختی-رفتاری به تفکیک جلسات

جلسه	محتوا
جلسه اول	آموزش شیوه فهم و نحوه تحت کنترل قرار دادن کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی؛ رابطه بین شناخت، هیجان و رفتار تحصیلی، انتخاب اهداف و ثبت رویدادهای زندگی
جلسه دوم	مصاحبه انگیزشی و تقویت اتحاد و رابطه مربی-شاگردی؛ صورت‌بندی مشکلات شرکت‌کنندگان در قالب مدل انگیزشی-شناختی، استفاده از فنون فعال‌سازی رفتاری، طرح مجدد افکار خودآیند مرتبط با کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی
جلسه سوم	استفاده از پرسشگری سقراطی در فرایند مربی‌گری؛ ادامه کار با افکار خودآیند، بررسی برگه‌های ثبت افکار ناکارآمد مرتبط با کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی و چالش با این افکار خودآیند
جلسه چهارم	باز شناسایی باورهای زیربنایی و چگونگی فعال شدن آن‌ها در موقعیت‌های خاص، استفاده از فن پیکان رو به پایین و بررسی مسائل آماجی شرکت‌کنندگان
جلسه پنجم	پرداختن به نحوه فهم و تقویت تاب‌آوری در مقابله با کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی؛ تقویت خودگویی‌های مثبت، استفاده از فنون رفتاری جهت جایگزینی افکار مثبت به جای افکار منفی
جلسه ششم	مربی‌گری شناخت فشار روانی و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی محور مداخله مربی‌گری شناختی-رفتاری؛ استفاده از فنون شناختی-رفتاری در مورد جرأت‌آموزی، حل مسئله و آموزش مهارت‌های اجتماعی
جلسه هفتم	مربی‌گری شناختی-رفتاری مبتنی بر حضور ذهن؛ شناسایی باورهای هسته‌ای ناکارآمد در مورد کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی، ضعیف‌سازی باورهای هسته‌ای از طریق زیر سؤال بردن آن‌ها به روش سقراطی و درجه‌بندی باورهای منفی بر روی یک مقیاس
جلسه هشتم	آموزش نحوه ایجاد و تقویت فرهنگ مربی‌گری شناختی-رفتاری در روند یادگیری و آموزش تحصیلی؛ آموزش و تمرین مهارت‌های حل مسئله و رفتارهای شجاعانه، آموزش فنون پیشگیری از عود و آمادگی برای به‌کارگیری روش‌های آموخته‌شده در آینده

داده‌های پژوهش در سطح توصیفی با میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی با تحلیل کوواریانس (ANCOVA) توسط نرم‌افزار SPSS-21 تحلیل شدند.

یافته‌ها

از ۵۶ نفر شرکت‌کننده، تعداد ۲۷ نفر (۴۸/۲٪) در گروه آزمایش و تعداد ۲۹ نفر (۵۱/۸٪) نفر در گروه کنترل بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۴ تا ۱۸ سال با میانگین سنی (انحراف معیار) ۱۶/۱۹ (۱/۲۴) بود. دامنه سنی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش بین ۱۴ تا ۱۸ سال با میانگین سنی (انحراف معیار) ۱۶/۰۰ (۱/۳۳) و دامنه سنی شرکت‌کنندگان گروه کنترل بین ۱۴ تا ۱۸ سال با میانگین سنی (انحراف معیار) ۱۶/۳۷ (۱/۱۴) بود. دانش‌آموزان دو گروه در دوره دوم متوسطه مقاطع دهم، یازدهم و دوازدهم بودند. در گروه آزمایش، ۸ نفر (۲۹/۶٪) مقطع دهم، ۱۲ نفر (۴۴/۴٪) مقطع یازدهم و ۷ نفر (۲۵/۹٪) مقطع دوازدهم بود. در گروه کنترل نیز ۸ نفر (۲۷/۶٪) مقطع دهم، ۱۲ نفر (۴۱/۴٪) مقطع یازدهم و ۹ نفر (۳۱/۰٪) مقطع دوازدهم بود. میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای متغیرهای کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش

در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	مرحله سنجش	میانگین	انحراف استاندارد
کمال‌گرایی منفی	آزمایش	پیش‌آزمون	۶۳/۵۹	۲۳/۴۵
	کنترل	پس‌آزمون	۵۱/۲۵	۲۲/۱۴
خود ناتوان‌سازی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۶۳/۳۷	۲۴/۸۷
	کنترل	پس‌آزمون	۶۲/۶۵	۲۵/۵۷
	آزمایش	پیش‌آزمون	۶۷/۵۵	۲۹/۹۴
	کنترل	پس‌آزمون	۵۶/۳۷	۲۷/۷۲
	آزمایش	پیش‌آزمون	۶۴/۰۶	۲۹/۲۰
	کنترل	پس‌آزمون	۶۲/۷۲	۲۹/۲۴

طبق جدول ۲، میانگین نمرات کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی در پس‌آزمون گروه آزمایشی نسبت به پیش‌آزمون این گروه در مقایسه با گروه کنترل پایین‌تر است. برای بررسی تفاوت گروه‌ها از لحاظ کمال‌گرایی منفی با تحلیل کوواریانس پیش‌فرض‌های این آزمون آماری بررسی شدند. ابتدا به بررسی مفروضه همگنی شیب‌ها که یکی از پیش‌فرض‌های اساسی انجام تحلیل کوواریانس است پرداخته شد. نتایج آزمون

نشان داد که مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است ($F=0/577$ ، $df=1$ و $P=0/455$) و بین متغیرهای وابسته و کمکی در درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد.

نتایج آزمون لوین برای همگونی واریانس‌ها برای دو گروه در نمره کل کمال‌گرایی منفی دارای ($F=0/875$ ، $df=1$ و $P=0/354$) بود که نشان می‌دهد واریانس دو گروه تفاوت معناداری ندارند و فرض همگونی واریانس‌ها بین دو گروه در این متغیر رعایت شده است. آزمون مفروضه نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیروف نشان داد که در پیش‌آزمون کمال‌گرایی منفی گروه آزمایش ($P=0/149$ ، $df=27$ و $P=0/131$) و کنترل ($P=0/163$ ، $df=29$ و $P=0/097$) این مفروضه رعایت شده است. همچنین، آزمون مفروضه نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیروف نشان داد که در پس‌آزمون کمال‌گرایی منفی گروه آزمایش ($P=0/131$ ، $df=27$ و $P=0/200$) و کنترل ($P=0/140$ ، $df=29$ و $P=0/152$) این مفروضه رعایت شده است. نتایج تحلیل کوواریانس بر اساس متغیر مستقل عضویت گروهی (گروه کنترل و گروه آزمایشی) و متغیر کمکی پیش‌آزمون و متغیر وابسته پس‌آزمون در مقیاس کمال‌گرایی منفی برای بررسی تفاوت میانگین گروه‌ها در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس بر اساس متغیر مستقل عضویت گروهی و متغیر کمکی در

مقیاس کمال‌گرایی منفی

پس‌آزمون	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تأثیر	میزان تأثیر اصلاح‌شده	توان آماری
	مقدار ثابت	۲۱۴/۳۷۸	۱	۲۱۴/۳۷۸	۳۰/۳۱۸	۰/۰۰۱			
متغیر	پیش‌آزمون	۳۰۶۸۶/۹۸۰	۱	۳۰۶۸۶/۹۸۰	۴۳۳۹/۹۰۴*	۰/۰۰۱	۰/۹۸۸	۰/۹۸۷	۱/۰۰
وابسته:	عضویت	۱۸۸۳/۳۵۱	۱	۱۸۸۳/۳۵۱	۲۶۶/۳۵۳*	۰/۰۰۱	۰/۸۳۴	۰/۸۲۶	۱/۰۰
کمال‌گرایی	گروهی								
منفی	خطا	۳۷۴/۷۵۷	۵۳	۷/۰۷۱					
	کل	۲۱۵۸۴۹/۰۰۰	۵۶						

میانگین‌های تعدیل‌شده^۱ برای متغیر کمال‌گرایی منفی در گروه آزمایش برابر با ۵۱/۱۵۰ و انحراف معیار ۰/۵۱۲ و در گروه کنترل برابر با ۶۲/۷۵۶ و انحراف معیار ۰/۴۹۴ بود. طبق بررسی تأثیر متغیر عضویت گروهی در نمرات پس‌آزمون (کمال‌گرایی منفی)

1. marginal means

بعد از اصلاح نمره‌های پس‌آزمون به واسطه برداشتن اثر متغیر کمکی پیش‌آزمون از روی نمرات پس‌آزمون نتایج حاکی از آن بود که متغیر مستقل عضویت گروهی ($f=266/353$ ، $df=1$ ، معناداری $0/001$ و توان آماری $1/00$) ($p<0/05$) بر روی کاهش کمال‌گرایی منفی دانش‌آموزان دبیرستانی مؤثر است و بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در این مقیاس در پس‌آزمون تفاوت وجود دارد؛ بنابراین، هم قبل از اعمال متغیر کمکی و هم بعد از اعمال متغیر کمکی بین متوسط کمال‌گرایی منفی گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت وجود دارد و این تفاوت در سطح آلفای $0/05$ معنادار است (جدول ۳).

برای بررسی تفاوت گروه‌ها از لحاظ خود ناتوان‌سازی تحصیلی با تحلیل کوواریانس پیش‌فرض‌های این آزمون آماری بررسی شدند. ابتدا مفروضه همگنی شیب‌ها که یکی از پیش‌فرض‌های اساسی انجام تحلیل کوواریانس است بررسی شد. نتایج نشان داد که مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است ($F=0/561$ ، $df=1$ و $P=0/450$) و بین متغیرهای وابسته و کمکی در درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد.

نتایج آزمون لوین برای همگونی واریانس‌ها برای دو گروه در نمره کل خود ناتوان‌سازی تحصیلی دارای ($F=1/267$ ، $df=1$ و $P=0/265$) بود که نشان می‌دهد واریانس دو گروه تفاوت معناداری ندارند و فرض همگونی واریانس‌ها بین دو گروه در این متغیر رعایت شده است. آزمون مفروضه نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیروف نشان داد که در پیش‌آزمون خود ناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش ($0/263$ ، $df=27$ و $P=0/061$) و کنترل ($0/160$ ، $df=29$ و $P=0/062$) این مفروضه رعایت شده است. همچنین، آزمون مفروضه نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیروف نشان داد که در پس‌آزمون خود ناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش ($0/167$ ، $df=27$ و $P=0/058$) و کنترل ($0/112$ ، $df=29$ و $P=0/200$) این مفروضه رعایت شده است. نتایج تحلیل کوواریانس بر اساس متغیر مستقل عضویت گروهی (گروه کنترل و گروه آزمایشی) و متغیر کمکی پیش‌آزمون و متغیر وابسته پس‌آزمون در مقیاس خود ناتوان‌سازی برای بررسی تفاوت میانگین گروه‌ها نشان داده شده است (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس بر اساس متغیر مستقل عضویت گروهی و متغیر کمکی در

مقیاس خود ناتوان‌سازی تحصیلی

پس‌آزمون	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تأثیر	میزان تأثیر اصلاح‌شده آماری	توان
متغیر وابسته:	مقدار ثابت	۱۱۰/۷۱۹	۱	۱۱۰/۷۱۹	۹/۱۳۵	۰/۰۰۴			
پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۴۳۲۹۷/۷۴۲	۱	۴۳۲۹۷/۷۴۲	۳۵۷۲/۴۹۲*	۰/۰۰۱	۰/۹۸۵	۰/۹۸۵	۱/۰۰
خود ناتوان‌سازی تحصیلی	عضویت گروهی	۱۳۰۸/۹۷۷	۱	۱۳۰۸/۹۷۷	۱۰۸/۰۰۴*	۰/۰۰۱	۰/۶۷۱	۰/۶۶۱	۱/۰۰
	خطا	۶۴۲/۳۴۷	۵۳	۱۲/۱۲۰					
	کل	۲۴۳۸۳۱/۰۰۰	۵۶						

*معناداری در سطح ۰/۰۵

میانگین‌های تعدیل‌شده برای متغیر خود ناتوان‌سازی تحصیلی در گروه آزمایش برابر با ۵۴/۶۴۱ و انحراف معیار ۰/۶۷۱ و در گروه کنترل برابر با ۶۴/۳۳۴ و انحراف معیار ۰/۶۴۷ بود. بر اساس داده‌های بررسی تأثیر متغیر عضویت گروهی در نمرات پس‌آزمون (خود ناتوان‌سازی تحصیلی) بعد از اصلاح نمره‌های پس‌آزمون به واسطه برداشتن اثر متغیر کمکی پیش‌آزمون از روی نمرات پس‌آزمون نتایج حاکی از آن بود که متغیر مستقل عضویت گروهی ($f=108/004$, $df=1$), معناداری ۰/۰۰۱ و توان آماری ۱/۰۰ ($p<0/05$) بر روی خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مؤثر است و بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت وجود دارد (جدول ۴). نتایج نشان می‌دهد که هم قبل از اعمال متغیر کمکی و هم بعد از اعمال متغیر کمکی پیش‌آزمون بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت وجود دارد و نتایج در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که مربیگری شناختی رفتاری بر کاهش کمال‌گرایی منفی دانش‌آموزان تأثیر دارد و با ارائه این مداخله تفاوت معناداری در جهت کاهش میانگین کمال‌گرایی منفی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در سنجش پس‌آزمون مشاهده شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کیامز و همکاران (۲۰۰۷)، جوهرال (۲۰۰۹) و ریلی و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. کیامز و همکاران (۲۰۰۷) به اثربخشی مربیگری شناختی رفتاری طی یک دوره شش‌هفته‌ای بر بهبود وضعیت تحصیلی دانشجویان پرداختند و

دریافتند طی مداخله مربیگری شناختی رفتاری و نیز در پیگیری‌های بعد از مربیگری شناختی رفتاری سطوح کمال‌گرایی و خود ناتوان‌سازی به‌طور معناداری کاهش می‌یابد. کیامز و همکاران (۲۰۰۷) استدلال می‌کنند از آنجا که مربیگری شناختی رفتاری شناخت‌های خاص مرتبط با کمال‌گرایی را هدف قرار می‌دهد می‌تواند با اصلاح کمال‌گرایی منفی و در گام بعد با کنترل پیامدهای مخرب آن از حمله خود ناتوان‌سازی سبب افزایش عزت‌نفس و بهبود عملکرد شود. پالم (۲۰۰۹) معتقد است که مربیگری شناختی-رفتاری، رویکرد منطقی در اصلاح افکار و هیجانات مرتبط با کمال‌گرایی اتخاذ می‌کند و از آنجا که زیرساخت‌های شناختی کمال‌گرایی را مورد هدف قرار می‌دهد در برطرف سازی کمال‌گرایی منفی مؤثر واقع می‌گردد. علاوه بر این، مربیگری شناختی-رفتاری بر روابط دانش‌آموزان با همسالان و معلمان تأثیر می‌گذارد و آگاهی آن‌ها را از نقش خود در ایجاد روابط مثبت با دیگران بالا می‌برد. همچنین، موجب تقویت خودگویی‌های مثبت، جایگزینی افکار مثبت به‌جای افکار منفی و توسعه آگاهی نسبت به باورهای زیربنایی می‌گردد. نتایج، پژوهش زرگر، مردانی و مهربانی‌زاده هنرمند (۱۳۹۱) نشان داد که مداخله شناختی-رفتاری با اصلاح افکار و عقاید زیربنایی افراد درباره فواید و ضررهای افکار کمال‌گرایانه، نقش مؤثری در بهبود کمال‌گرایی و احساس گناه دارد. می‌توان استدلال کرد که مربیگری شناختی رفتاری از طریق آموزش غلبه بر عزت‌نفس پایین، بازناسایی باورهای زیربنایی و چگونگی فعال شدن آن‌ها در موقعیت‌های خاص، اصلاح افکار انعطاف‌ناپذیر و سختی عقاید و از طرفی تقویت انعطاف‌پذیری در پردازش‌های شناختی و تفکرات همراه با ارزیابی‌های مثبت روان‌شناختی از خود به بهبود کمال‌گرایی منفی منجر می‌گردد. پالم و کریستینا^۱ (۲۰۰۸) مربیگری شناختی-رفتاری را شیوه‌ای مؤثر و مقرون‌به‌صرفه برای پیشگیری از مسائل مرتبط با بهداشت روان و نیز روشی کارآمد برای درمان کمال‌گرایی و خود ناتوان‌سازی در جمعیت عمومی می‌دانند.

به‌علاوه، یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد که مربیگری شناختی رفتاری بر کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و این مداخله سبب کاهش میانگین خود ناتوان‌سازی تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل گردید. نتایج این پژوهش با مطالعات قبلی از جمله کیامز و همکاران (۲۰۰۷)، چانج، لی و وانگ (۲۰۱۴)، دینوس و پالم (۲۰۱۵) و مریمان و کودینگ^۲ (۲۰۰۸) همسو است. همچنین، نتیجه این

1. Kristina, G.

2. Merriman, D. E. & Codding, R. S

مطالعه با مطالعات انجام‌گرفته در مورد اثربخشی مداخله مربیگری شناختی رفتاری بر سایر شاخص‌های تحصیلی نظیر مطالعه کاراس و اسپادا (۲۰۰۹) و مطالعه بال و دمیر (۲۰۱۱) همسو است. دینوس و پالمر (۲۰۱۵) معتقدند مربیگری شناختی رفتاری با تأثیر مثبت بر عزت‌نفس زمینه خودکارآمدی تحصیلی را فراهم می‌کند و منجر به کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی می‌گردد. طبق نظر نینان و درایدن (۲۰۰۲)، مربیگری شناختی رفتاری با اتخاذ رویکرد مصاحبه‌انگیزی و دیدن مراجع به‌عنوان همیار در درمان سبب تقویت مستقیم خودکارآمدی مراجع می‌گردد و با غنی‌سازی خودکارآمدی، گرایش‌های ذهنی و افکار خود ناتوان‌ساز را از بین می‌برد. به نظر ارونز^۱ (۲۰۱۴)، مربی‌گری شناختی رفتاری با پرسشگری و تلاش در جهت تغییر افکار و باورهای غیرمنطقی سبب تغییرات بارزی در جهت مطلوب می‌گردد و با تأکید زیادی که بر عملیاتی‌سازی مسئله دارد در کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی نقش بسزایی ایفا می‌کند. درواقع، این‌گونه استدلال می‌شود که مربیگری شناختی رفتاری با اصلاح زیرساخت‌های شناختی و باورهای هسته‌ای مرتبط با خودکارآمدی سبب کاهش یا رفع خود ناتوان‌سازی می‌گردد. در تبیین دیگری می‌توان گفت از آنجاکه مربیگری شناختی رفتاری یک فرایند متمرکز بر انتخاب شخصی و اهداف فرد است، بنابراین پیامدهای آن از طریق راهبردهای هدف‌گزینی و واقعیت‌های کنونی مشخص می‌شود (کاروالو، ۲۰۱۸) و هدف اصلی آن تسهیل فرآیندهای خودآگاهی مربوط به پرسش، تفکر باز، عمل و احساس و در نتیجه کاهش خود ناتوان‌سازی است. درواقع مربیگری شناختی رفتاری از طریق شناسایی موانعی که باعث عدم پیشرفت و حرکت دانش‌آموزان به سوی موفقیت می‌شود، توانایی‌های بالقوه آن‌ها را پرورش می‌دهد و تمرکز آن بر ساخت یک برنامه عمل از طریق تنظیم اهداف و توانمندسازی فرد برای دستیابی به اهداف خود است و به این ترتیب، به فرد برای دستیابی به اهداف واقعی و تلاش برای کاهش خود ناتوان‌سازی کمک می‌کند. به‌طور کلی برنامه مربیگری شناختی - رفتاری بر مبنای مدل‌های نظری و مداخله‌ای، برای تسهیل در تغییر رفتار، کاهش رفتارهای خود ناتوان‌ساز، افکار و باورهای غیرمنطقی و موانع شناختی هم در زمینه تحصیلی و هم زندگی واقعی کاربرد فراوان دارد.

در انجام پژوهش حاضر محدودیت‌هایی از جمله عدم بررسی نقش عواملی نظیر انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی و باورهای مرتبط با امور تحصیلی وجود داشت. به‌علاوه،

پراکندگی مدارس محل نمونه‌برداری و عدم امکان سنجش پیگیرانه به دلیل مقررات مدرسه و اتمام سال تحصیلی از دیگر محدودیت‌های حین انجام مطالعه بود. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان مربیگری شناختی رفتاری را به‌عنوان عاملی مؤثر در کاهش کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی دانش‌آموزان برای مجریان امر آموزش و پرورش پیشنهاد داد. همچنین، پیشنهاد می‌شود بسته آموزشی مربیگری شناختی رفتاری به‌عنوان بخشی از برنامه درسی به دانش‌آموزان ارائه شود و نتایج آن بر روی سایر متغیرهای مهم حوزه یادگیری نظیر افت تحصیلی، تعلل‌ورزی، عملکرد تحصیلی و غیره بررسی شود. نتایج این مطالعه، در طراحی مداخلات متناسب شده آموزشی و نیز مداخله زود هنگام در پیشگیری از کاهش مشکلات تحصیلی قابل کاربست است.

منابع

- بشارت، م. ع. (۱۳۸۲). قابلیت اعتماد و درستی مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۸، ۳۹۵-۳۶۶.
- حیدری، م.، خداپناهی، م. ک.، و دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خود ناتوان‌سازی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷(۲)، ۹۷-۱۰۶.
- ذبیح‌الهی، ک.، یزدانی‌ورزنده، م. ج.، و غلامعلی‌لواسانی، م. (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹(۳۴)، ۲۰۳-۲۱۲.
- زرگر، ی.، مردانی، م. و مهرابی‌زاده هنرمند، م. (۱۳۹۱). اثربخشی مداخله شناختی- رفتاری بر کمال‌گرایی و احساس گناه در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۴)، ۸۵-۷۱.
- عباسی، م.، پیرانی، ذ. و صالحی، ا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی با بهزیستی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. *دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۶، ۴۴۷-۴۵۴.
- عبدخدایی، م. س.، مهram، ب.، و ایزانلو، ز. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب پنهان در دانشجویان، *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۱)، ۴۷-۵۸.

References

- Abbasi, M., Pirani, Z., & Salehi, A. (2017). Investigate the relationship between positive and negative perfectionism with emotional well-being and academic engagement in nurse's students. *Education Strategies Medical*, 10(6), 447-454.
- Abdkhodaie, M. S., Mahram, B., & Isanloo, Z. (2012). The relationship between dimensions of perfectionism and silence anxiety in students. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 1(1), 47-58.

- Besharat, M. A. (2004). Reability and validity of the positive and negative perfectionism scale. *Psychological Science*, 8, 33-42.
- Heidari M, Khodapanahi MK, Dehghani M. (2009). Psychometric examination of self-handicapping scale. *Journal of Research in Behavioral Science*, 7, 2, 97-106.
- Zabihollahi, K., Yazdani Warzaneh, M. J., & Gholamali Lavasani, M. (2012). Academic selfefficacy and self handicapping in high school students. *Developmental Psychology*, 9, 34, 203-212.
- Zargar, Y., Mardani, M., & Mehrabizadeh Honarmand, M. (2013). Effectiveness cognitive behavioral intervention on perfectionism and guilt. *Journal of Applied Psychology*, 6, 4(24), 71-85.
- Akin, A., & Akin, U. (2014). Examining the relationship between authenticity and self-handicapping. *Psychological Reports*, 115(3), 795-804.
- Arkin, R. M., & Oleson, K. C. (1998). Self-handicapping, In J.M. Darley & J. Cooper (Eds.). *Attribution and Social interaction: The legacy of Edward E. Jones*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bal, A. P., & Demir, Ö. (2011). Cognitive Coaching approach in view of pre-service teachers. *Ahi Evran Üniversitesi Kırsehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 325-340.
- Batt, E. G. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 997-1005.
- Brand, S., Kirov, R., Kalak, N., Gerber, M., Pühse, U., Lemola, S., et al. (2015). Perfectionism related to self-reported insomnia severity, but not when controlled for stress and emotion regulation. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 263-271.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., & Schneider, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Burnam, A., Komaraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning Individual Difference*, 36, 165-172.
- Callan, M. J., Kay, A. C., & Dawtry, R. J. (2014). Making Sense of Misfortune: Deservingness, Self-Esteem, and Patterns of Self-Defeat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 142-162.
- Carvalho, M. (2018). Cognitive-Behavioral Coaching: Applications to Health and Personal Development Contexts. *EC Psychology and Psychiatry*, 7, 119-129.
- Chang, D., Lee, C.-D., & Wang, S.-C. (2014). The influence of Cognitive Coaching on teaching reflection and teaching effectiveness: Taking teachers participating in formative teacher evaluation in elementary and secondary schools as examples. *Journal of University of Taipei*, 45(1), 61-80.
- Dinos, S., & Palmer, S. (2015). Self-esteem within cognitive behavioral coaching: a theoretical framework to integrate theory with practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 137-153.
- Ducharme, M. J. (2004). The cognitive behavioral approach to executive coaching. *Consulting Psychology Journal*, 56, 214-224.
- Gardiner, M., Kearns, H., & Tiggemann, M. (2013). Effectiveness of cognitive behavioral coaching in improving the well-being and retention of rural general practitioners. *Australian Journal of Rural Health*, 21(3), 183-9.
- Irons, N. A. (2014). *Coaching for questioning: A study on the impact of questioning* (Unpublished Capstone Action Research Project). Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA.
- Johal, K. K. (2009). Using coaching to develop reflectivity in trainee teachers. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14, 237-249.

- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The self-handicapping scale*. UK: Princeton University.
- Karas, D., & Spada, M.M. (2009). Brief cognitive-behavioral coaching for procrastination: A case series. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2(1), 44-53.
- Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioral coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population. *Behavior Change*, 24(3), 157-172.
- Kumari, A. (2015). Academic self - handicapping in adolescents: Predictors and implications. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 51-55.
- Merriman, D. E., & Coddling, R. S. (2008). The effects of coaching on mathematics homework completion and accuracy of high school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Behavioral Education*, 17, 339-355.
- Neenan, M., & Dryden, W. (2002). *Life Coaching: A Cognitive Behavioral Approach*. Hove, UK: Brunner-Routledge.
- Neenan, M., & Palmer, S. (2012). *Cognitive Behavioral Coaching in Practice: An Evidence Based Approach* (Essential Coaching Skills and Knowledge) 1st Edition. UK: Routledge.
- Ozcetin, Y. S. U., & Hicdurmaz, D. (2016). Self-Handicapping and Its Impact on Mental Health. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry*, 8(2), 145-154. Turkish.
- Palmer, S. (2009). Rational coaching: A cognitive behavioral approach. *The Coaching Psychologist*, 5 (1), 12-18.
- Palmer, S., & Kristina, G. (2008). How Cognitive Behavioral, Rational Emotive Behavioral or Multimodal Coaching could Prevent Mental Health Problems, Enhance Performance and Reduce Work Related Stress. *Journal of Rational & Cognitive-Behavior Therapy*, 26, 38-52.
- Rebrean, L. M. (2017). The effects of teacher-student relationships on academic achievement – a College Survey. *Philosophy, Social and Human Disciplines*, 1, 39-51.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in). Self- handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, 67-85.
- Rice, K.G., Sauer, E.M., Richardson, C.M., Roberts, K.E., & Garrison, A.M. (2015). Perfectionism affects change in psychological symptoms. *Psychotherapy (Chic)*, 52(2), 218-27.
- Riley, C., Lee, M., Cooper, Z., Fairburn, C. G., & Shafran, R. (2007). A randomized controlled trial of cognitive-behavior therapy for clinical perfectionism: A preliminary study. *Behavior Research and Therapy*, 45(9), 2221-2231.
- Terry-short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Thorn, P., & Raj, J. M. (2012). A Culture of Coaching: Achieving Peak Performance of Individuals and Teams in Academic Health Centers. *Academic Medicine*, 87(11), 1482-1483.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80(1), 59-79.