

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی- پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال سوم، شماره یازدهم، زمستان ۱۳۹۳
تاریخ چاپ: بهار ۱۳۹۷

اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه

سید عدنان حسینی*
حبیب‌الله قادرمرزی^۲
مسعود الماسی^۳
محمدصدیق قادری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۳/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۲/۱۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پسر مدارس دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است. روش تحقیق در این مطالعه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بوده است و از مقیاس اهمال کاری لی به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شده است. روش مداخله، براساس الگویی است که لوپز و اسنایدر در سال (۲۰۰۳) ارائه کرده‌اند. بدین منظور ابتدا ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای برای نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در ۲ گروه ۲۰ نفری (یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه) گمارده شدند. برنامه آموزش شناختی ارتقای امید طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و در مدت ۸ هفته متوالی به دانش آموزان ارائه شد. گروه آزمایشی، تحت آموزش شناختی ارتقای امید قرار گرفت؛ در حالی که گروه گواه در مدت آزمایش هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و با نرم‌افزار spss 19 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان می‌دهد میانگین رفتارهای اهمال کاری گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به طور معناداری کاهش یافته است ($p < 0/05$).

کلیدواژه‌ها: آموزش شناختی ارتقای امید، اهمال کاری تحصیلی، دوره دوم متوسطه.

مقدمه

ضرورت درک مؤلفه‌های مهم تأثیرگذار بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همواره باید مدنظر دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش قرار گیرد (کورکین و همکاران، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری^۲ یکی از مشکلات رفتاری متداول در محیط‌های آموزشی و یکی از مؤلفه‌های منفی تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (ذاکری، نیک‌کار اصفهانی و رزمجویی، ۲۰۱۳) که در معنای عام به تعویق انداختن نادرست یا غیرواقع‌بینانه کارها و روند تکمیل آنها و به فردا واگذار کردن نامیده می‌شود (کاندمیر و پالانسی^۳، ۲۰۱۴).

از منظر روان‌شناسی اهمال‌کاری راه فرار از زیستن در زمان حال و به آینده محول کردن کاری است که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم (الیس^۴، ۱۹۷۷). جوهره این آسیب روانی، تعلق ورزیدن و سهل‌انگاری در کار است. در این میان، اهمال‌کاری تحصیلی^۵ به معنای به تعویق انداختن اهداف و فعالیت‌های تحصیلی تا جایی است که فرصت دستیابی به عملکرد مطلوب و بهینه از دست برود. اهمال‌کاری تحصیلی زمانی اتفاق می‌افتد که فرد قصد انجام یک فعالیت آموزشی را دارد، اما برای انجام آن در فاصله زمانی مطلوب نمی‌تواند در خود انگیزه کافی ایجاد کند و در نتیجه انجام تکلیف در فاصله زمانی تعیین‌شده به شکست می‌انجامد (پینترچ و شانک^۶، ۲۰۰۲). در واقع اهمال‌کاری تحصیلی نمایانگر تیپ رفتاری خاصی است که به طور بالقوه‌ای با فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه و عملکرد تحصیلی ضعیف در فرد مرتبط است (استیل، ۲۰۰۷، به نقل از کورکین و همکاران، ۲۰۱۴) و خود را عمدتاً در فعالیت‌هایی از قبیل آماده‌شدن برای امتحانات و انجام تکالیف و پروژه‌ها نشان می‌دهد (دریدن، ۲۰۰۰، به نقل از کاندمیر و پالانسی، ۲۰۱۴).

در خصوص شیوع اهمال‌کاری تحصیلی تحقیقات نشان می‌دهد این ویژگی یک مشکل رفتاری رایج میان دانش‌آموزان است؛ از جمله (کلاینگ سیک، ۲۰۱۳) گزارش کرده است بیش از ۵۰ درصد تحصیل‌کنندگان در مدارس و دانشگاه‌ها در کارهای تحصیلی خود دارای ویژگی اهمال‌کاری بوده یا در به پایان رساندن فعالیت‌های تحصیلی خود در زمان مناسب شکست می‌خورند (به نقل از برنامه و همکاران، ۲۰۱۴). آنگبازی (۲۰۰۴، به نقل از الکساندر و آنگبازی^۷، ۲۰۰۷) هم دریافته است بین ۴۰ تا ۶۰ درصد دانش‌آموزان به نوعی اهمال‌کاری تحصیلی را برای اعمالی مانند نوشتن تکالیف (۴۱/۷)، آمادگی برای امتحان (۳۹/۳) و انجام تمرینات هفتگی ۶۰ درصد نشان می‌دهند.

1. Corkin et al
2. procrastination
3. Kandemir, & Palanci
4. Ellis
5. academic procrastination
6. Pintrich, & Schunk
7. Alexander, & Onwuegbuzie

در تحقیق دیگری بالک و دورو (۲۰۰۹) میزان اهمال کاری را ۲۳ درصد در میان دانش آموزان گزارش کرده‌اند (کاندمیر و پالانسی، ۲۰۱۴). از سوی دیگر، تحقیقات مختلف نشان می‌دهد اهمال کاری موجب پیامدهای منفی بسیاری از قبیل شکست تحصیلی، جاماندن در دروس پایه‌ای، اخراج از مدرسه و ترک تحصیل، تأثیرات منفی روی سلامت روانی مانند کاهش اعتماد به نفس، احساس گناه، ترس، تنش‌های عصبی، اضطراب، افسردگی، کاهش معنادار سطح رضایت از زندگی و در نهایت ناامیدی و درماندگی روی این دانش آموزان می‌شود (کاندمیر و پالانسی، ۲۰۱۴، اوزار و ساکی^۱، ۲۰۱۱).

پژوهشگران عوامل متعددی را در زمینه علل اهمال کاری شناسایی کرده‌اند که مهمترین آنها ترس از اشتباه و ترس از شکست (کاپان^۲، ۲۰۱۰)، کمال گرایی (هویت و فلت، ۲۰۰۷، به نقل از برنامه و همکاران، ۲۰۱۴)، نبود انگیزه کافی (والترز، ۲۰۰۳، به نقل از برنامه و همکاران، ۲۰۱۴) و ناامیدی و بدبینی (لی و برنز^۳، ۱۹۹۱) اشاره است. همچنین بورکا و یون^۴ (۱۹۸۳) اضطراب و ترس را عامل اصلی اهمال کاری مزمن برای حفظ اعتماد به نفس آسیب پذیر می‌دانند. به طور کلی، ترس از شکست، کمال گرایی افراطی و بدبینی و ناامیدی به آینده را از مهمترین دلایل اصلی وجود اهمال کاری در دانش آموزان تشخیص داده‌اند (برنامه و همکاران، ۲۰۱۴) که هم در ترس از شکست و هم در کمال گرایی، که در آنها فرد به دلایل مختلف مانند ترس از سرزنش و فرار از احساس گناه به اهمال کاری در فعالیت های خود روی می‌آورد، به تدریج نوعی سرخوردگی و احساس ناامیدی و یأس در فرد پدیدار می‌شود و در صورت مداخله نکردن به ایجاد احساس درماندگی در فرد نیز منجر می‌شود. همچنین، خودبدبینی و ناامیدی به آینده یکی دیگر از دلایل اصلی اهمال کاری است؛ بنابراین یکی از عناصر اساسی مشترک در علل اصلی بیان شده برای اهمال کاری، پدیدایی نوعی ناامیدی در این دانش آموزان است که در آنها به صورت اهمال کاری در فعالیت‌های تحصیلی خود را نشان می‌دهد.

تلاش برای کاهش دادن عادت اهمال کاری تحصیلی به دلیل وجود پیامدهایی جدی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان حیاتی است و در تحقیقات مختلف ضرورت توجه به ریشه‌های اهمال کاری مانند ویژگی‌های شخصیتی مشکل‌زا، نقص‌های انگیزشی و عوامل محیطی گوشزده شده است (کلاینگ سیک، ۲۰۱۳، به نقل از برنامه و همکاران، ۲۰۱۴). افزون بر این، تحقیقات نشان می‌دهد حدود ۹۰ درصد دانش آموزان اهمال کار یا آرزوی کاهش یافتن آن را داشته‌اند یا خواهان راه‌حلی برای درمان و کاهش آن هستند (پالا، آکیلدیس و باگی^۵، ۲۰۱۱).

1. Ozer, & Saçke

2. Çapan

3. Lay, & Burns

4. Burka, & Yuen

5. Pala, Akyıldız, & Bağcı

در بحث مربوط به غلبه بر اهمال کاری تاکنون تکنیک‌های متفاوتی ارائه شده است که از جمله آنها می‌توان به مواردی مانند «روشن‌سازی اهداف، برنامه‌ریزی قبل از انجام کار، طبقه‌بندی مسایل، صحبت با خود و مدیریت زمان» اشاره کرد (بلس، ۱۳۸۴). در همین زمینه، به‌تازگی به اهمیت نقش امید و امیددرمانی و آموزش آن که یکی از مؤلفه‌های مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر است، به عنوان یک راهبرد مقابله‌مدار در حوزه تحصیل و عملکردهای مرتبط با آن از جمله اهمال کاری تحصیلی پی برده‌اند (الکساندر و آنگبازی، ۲۰۰۷). امید یک فضیلت بنیادی است که هم در فلسفه شرق و هم در اعتقادات مذهبی، دیرینه‌ای بس زیاد دارد و در ادبیات روانشناسی از دهه ۱۹۵۰ میلادی به عنوان عامل تعیین‌کننده در بحث سلامت روان انسان مطرح شده است (هایرچی و همکاران، ۲۰۱۵). تحقیقات نشان می‌دهد که امید به افراد برای انطباق با نیازهای مختلف زندگی کمک می‌کند و با بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت و پشتکار در فعالیت‌های مختلف تحصیلی مرتبط است (اسنایدر، ۲۰۰۲، به نقل از هایرچی و همکاران، ۲۰۱۵).

بر پایه نظریه کنترل- ارزش هیجان‌ات تحصیلی، امید در نقش متغیر هیجانی مثبت بر دستیابی به عملکردهای تحصیلی قوی تأثیرگذار است و برعکس ناامیدی و درماندگی تأثیرات منفی بر سطح عملکرد تحصیلی دارد (بوریک و سوریک، ۲۰۱۲). به عبارتی، دانش‌آموزان با میزان امید بسیار، در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارد (مک درموت و اسنایدر، ۲۰۰۰، به نقل از الکساندر و آنگبازی، ۲۰۰۷) و برعکس میزان اندک امید، پیش‌بینی‌کننده میزان اضطراب زیاد و همچنین احتمال استفاده از استراتژی‌های انطباقی ناسازگارانه در فعالیت‌های تحصیلی از جمله اهمال کاری است (الکساندر و آنگبازی، ۲۰۰۷). در این میان، تئوری و آموزش شناختی ارتقای امید اسنایدر (۱۹۹۴) مهمترین مداخله ارائه‌شده در حوزه امید و امیددرمانی است و به‌تازگی نیروی روان‌شناختی بالقوه دانسته شده و عامل حمایتی است که برای نوجوانان در رویارویی با رویدادهای ناسازگار زندگی سودمند خواهد بود، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است (اسنایدر، چیونز، و سیمپسون، ۱۹۹۷). در دو دهه اخیر تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که آموزش شناختی ارتقای امید گستره زیادی از بروندهای تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرده است و بر بهبود مؤلفه‌های منفی عملکرد تحصیلی اثرگذار خواهد بود (الکساندر و آنگبازی، ۲۰۰۷). امید در تئوری اسنایدر فرایندی شناختی است که به افراد توانایی طراحی، اجرا و پیگیری اهداف را می‌دهد (فلدمن و کویوتا، ۲۰۱۵).

1. Hirschi

2. Burić, & Sorić

3. Snyder, Cheavens & Simpson

4. Feldman, & Kubota

نظریه امید اسنایدر بر سه مؤلفه مرکزی اهداف، تفکرات گذرگاه^۱ و تفکرات عامل^۲ بنیان گذاشته شده است (اسنایدر، ۲۰۰۹). در گام اول ارتقای امید به افراد توانایی طراحی، اجرا و پیگیری اهداف را می‌دهد (فلدمن و کوبوتا^۳، ۲۰۱۵). در واقع عنصر اصلی تئوری امید، داشتن انتظار مثبت در رسیدن به اهدافی است که تصور می‌شود برای فرد قابل دستیابی هستند (ورمر^۴، ۲۰۱۲)؛ اما تفکرات گذرگاه توانایی ادراک‌شده فرد برای شناسایی و ایجاد مسیرهایی به سمت هدف است. به عبارتی تفکرات گذرگاه به این شناخت که فرد مسیرهای محتمل گوناگونی را برای رسیدن به اهداف تعیین‌شده مدنظر دارد، اشاره می‌کند و اغلب از طریق گفتارهای درونی از قبیل «من راهی برای انجام این کار پیدا خواهم کرد» نمود پیدا می‌کند. این راه‌های چندگانه هنگامی که فرد در راه رسیدن موفقیت‌آمیز به هدف با مانع یا مشکل مواجه می‌شود، تعیین‌کننده است (اسنایدر، ۱۹۹۴).

تفکرات عامل نیز مؤلفه انگیزشی نظریه امید محسوب می‌شود و به شخص اطمینان می‌دهد که قادر به شروع و تحمل تلاش‌های ضروری برای پیگیری گذرگاه‌های خاص است. تفکرات عامل، مستقیماً شناخت‌های افراد را در زمینه توانایی آنها برای شروع و تحمل رفتارهای هدف‌گرا منعکس می‌کند و با گفتارهای درونی مانند «من قصد ندارم متوقف شوم»، مشخص می‌شود (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۸)؛ بنابراین آموزش شناختی «ارتقای امید» بر این هدف استوار است که به افراد کمک کند تا اهداف روشنی را در نظر بگیرند، گذرگاه‌های متعددی را برای رسیدن به آنها بسازند، خود را برای پیگیری اهداف برانگیزانند و موانع را به صورت چالش‌هایی که باید بر آنها غلبه شود، از نو چارچوب‌بندی کنند (اسنایدر، ۲۰۰۰). در بحث اهمال‌کاری تحصیلی، همان‌گونه که بیان شد یکی از عناصر اساسی مشترک در میان دلایل اهمال‌کاری، پدیدایی نوعی ناامیدی و سرخوردگی در دانش‌آموزان است که در آنان به صورت اهمال‌کاری در فعالیت‌های تحصیلی پدیدار می‌شود؛ بنابراین به نظر می‌رسد به‌کارگیری مداخله شناختی «ارتقای امید» ضمن برانگیختن امید در دانش‌آموزان اهمال‌کار، به آنها در تعیین اهدافی روشن و گذرگاه‌های متعدد کمک کرده و نوعی انگیزش درونی را برای دستیابی به این اهداف در فرد ایجاد می‌کند و سبب دستیابی افراد به زنجیره‌های از موفقیت‌ها در حوزه‌های مدنظر می‌شود که خود باعث ارتقای اعتماد به نفس (دیو و کینگ ۲۰۱۲)، احساس خودارزشی و سطح خودکنترلی زیادت‌ر (آلرکون و همکاران، ۲۰۱۳)، افزایش مثبت‌اندیشی (استفن و اسمیت، ۲۰۱۳) و افزایش سرسختی روان‌شناختی و پشتکار (سفرزاده، ۲۰۱۲) در آنها شده و در نتیجه در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی این دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود؛ چراکه همان‌طور لازاروس^۵ (۲۰۰۳) گفته است افراد امیدوار و خوش‌بین‌نگرانی

1. pathways
2. agency
3. Feldman, & Kubota
4. Wermer
5. Lazarus

چندانی از پیامدهای احتمالی رفتارهای خود ندارند و بنابراین احتمال ترس از شکست که یکی از زیربناهای اهمال کاری و ناامیدی پس از آن است، در آنها وجود ندارد یا حداقل است.

تحقیقات انجام شده در این حوزه بسیار اندک است و این تحقیق از این نظر نوآورانه است. تنها در مطالعه‌ای که الکساندر و آنگبازی (۲۰۰۷) روی ۱۱۶ دانشجوی تحصیلات تکمیلی دانشکده آموزش و پرورش واقع در فلوریدای جنوبی انجام دادند، نقش امید و مؤلفه‌های آن در زمینه اهمال کاری تحصیلی برای اولینبار بررسی شد. نتایج تحقیق آنان نشان داد که عامل امید در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی مؤثر است؛ بدین معنا که افراد با میزان امید بسیار، با احتمال کمتری در فعالیتهای تحصیلی خود اهمال کاری می‌کنند. براساس این تحقیق، پیامدهای ناگوار اهمال کاری در نهایت باعث سرخوردگی و ناامیدی در فرد می‌شود. در نهایت این محققان معتقدند افزایش سطح امیدواری عامل مهمی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی است. همچنین در پژوهش شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۸۵) که با پژوهش همسوست، تأثیر دو شیوه درمان شناختی- رفتاری و درمان مدیریت رفتار بر کاهش اهمال کاری تحصیلی بررسی شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد هر دو شیوه درمانی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی مؤثر بوده است. در پژوهشی دیگر، صبحی قراملکی و همکاران (۱۳۹۳) دریافته‌اند که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان سبب کاهش اهمال کاری در دانش‌آموزان می‌شود. حال با در نظر گرفتن این که آثار سودمند سازه‌های مثبت از قبیل خوش‌بینی و امید بر سلامت جسمانی و روانی افراد تأیید شده است (شی‌یرا و همکاران، ۲۰۰۱) و با توجه به نتایج تحقیقات مختلف مبنی بر مؤثر بودن انواع مداخلات مثبت‌گرا بر افزایش سطح توانمندی‌ها و انگیزش آنها برای انجام فعالیتهای مختلف، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش شناختی «ارتقای امید» در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است؟

مواد و روش کار

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر سندرچ است که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه‌نمایی مطالعه شده در این پژوهش برای هر گروه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد. برای این کار در ابتدا، از میان تمام مدارس دوره دوم متوسطه شهر سندرچ و با توجه به وسعت جامعه هدف با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای- تصادفی یک مدرسه انتخاب شد و تمامی دانش‌آموزان آن که ۲۸۵ نفر از همه پایه‌های تحصیلی بودند، به شیوه در دسترس به مقیاس اهمال کاری لی^۲ پاسخ دادند. سپس از میان آنها تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که بالاترین نمرات را کسب کرده بودند، انتخاب شدند و برای کنترل متغیرهای مزاحم با روش جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه گواه (۲۰ نفر) قرار گرفتند.

1. Scheier

2. Lay

پرسشنامه اهمال کاری: این مقیاس را لی، (۱۹۸۶؛ به نقل از سایروس^۱، ۲۰۰۷) ارائه کرده است؛ آزمون اهمال کاری لی یک مقیاس اندازه‌گیری ممداد و کاغذی خودگزارشی است و شامل ۲۰ سؤال در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی است. روایی سنجی مقیاس توسط سازنده مقیاس لی (۱۹۸۶؛ به نقل از سایروس^۲، ۲۰۰۷) روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان دوره متوسطه اجرا شده و نتایج تحلیل عاملی، گویای روایی محتوایی بالای زیرمقیاس است. فرای و همکاران (۱۹۹۵)، به نقل از حسینی و خیر، (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود هم روایی سازه و هم روایی پیش‌بین این مقیاس را تأیید کرده‌اند. در ایران حسینی و خیر (۱۳۸۸) برای بررسی روایی این آزمون از روش تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی بهره‌گرفتند و ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه بیشتر از یک و شیب منحنی اسکری بود که نشان‌دهنده وجود یک عامل عمومی در کل مقیاس بود. لی همچنین در بررسی پایایی پرسشنامه همسانی درونی مقیاس را از طریق ضریب آلفا $0/82$ گزارش کرده است. سایروس (۲۰۰۷) نیز همسانی درونی این مقیاس را با ضریب آلفا در یک نمونه ۲۵۴ نفری $0/90$ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفا مجدداً اندازه‌گیری شده ($0/86$) که باز نشان از همسانی درونی و پایایی بالای مقیاس دارد. حسین‌زاده (۱۳۸۸) ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش دو نیمه‌سازی نیز اندازه‌گیری و مقدار آن را $0/729$ گزارش کرده است که باز نشان از پایایی بالای مقیاس دارد.

شیوه اجرای پژوهش: کاربندی پژوهش در این مطالعه عبارت بود از آموزش شناختی «ارتقای امید» برای دانش‌آموزان شناسایی‌شده به عنوان اهمال‌کار تحصیلی. برای این منظور از میان آنها تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که تشخیص اهمال‌کاری درباره آنان داده شده بود و در پرسشنامه اهمال‌کاری هم بالاترین نمرات را کسب کرده بودند، به صورت جایگزینی تصادفی در گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه گواه (۲۰ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایشی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت دوماه (هر هفته یک جلسه) تحت آموزش شناختی «ارتقای امید» قرار گرفت تا تأثیر آن بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شود؛ درحالی که گروه گواه در این بازه زمانی هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرده است. برای کنترل اثر عوامل تهدیدکننده اعتبار آزمایش مانند اثر هائورن هم از دستیار آموزش دیده در خلال جلسات آموزش استفاده شده است. تحلیل داده‌های خام حاصل از این پژوهش شامل آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر) بوده که با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS 19 انجام شده است. براساس اخلاق پژوهشی نیز بلافاصله پس از پایان اجرای تحقیق و مشخص شدن تأثیرات مثبت این مداخله بر کاهش اهمال‌کاری، جلسات آموزشی ارتقای امید به صورت یکسان برای گروه گواه هم به اجرا درآمد. همچنین قبل از

1. Sirois

2. Sirois

اجرا به آزمودنی‌ها درخصوص واسپاری اطلاعات کافی به آنها درباره پژوهش، حق شرکت آزادانه و محرمانه ماندن اطلاعات آنها اطمینان داده شد.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش شناختی ارتقای امید

جلسه اول	ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی معرفی و چارچوب نظری امید و امیددرمانی بر اساس نظریه اسنایدر تعریف شد.
جلسه دوم	راجع به چگونگی رشد امید، ضرورت وجود آن و تأثیرات امید بر کاهش اهمال کاری و به تعویق انداختن فعالیتها بحث شد.
جلسه سوم	از هریک از مراجعان خواسته شد تا داستان زندگی خود را به زبان خود برای گروه تعریف کنند.
جلسه چهارم	داستان زندگی هریک از دانش‌آموزان بر اساس سه مؤلفه اصلی نظریه امید اسنایدر (هدف، عامل، گذرگاهها) تبیین شد و مجدداً این داستانها قالب‌بندی شدند؛ ضمن اینکه در این مرحله مواردی از امید در زندگی هریک از اعضا شناسایی شد و موفقیت‌های گذشته به منظور شناسایی عامل و گذرگاهها مورد توجه قرار گرفت.
جلسه پنجم	از دانش‌آموزان خواسته شد تا فهرستی از اتفاقات جاری و ابعاد مهم زندگی خود فراهم آورده و درجه اهمیت و میزان رضایت خود از هریک از آنها را مشخص کنند.
جلسه ششم	ویژگیهای اهداف مناسب براساس نظریه اسنایدر مطرح شد و سپس افراد برای تعیین اهداف برای کاهش اهمال کاری تحصیلی خود ترغیب شدند.
جلسه هفتم	ویژگیهای گذرگاههای مناسب مطرح شد و از دانش‌آموزان خواسته شد تا برای رسیدن به اهداف تعیین شده راهکارهای مناسبی بیابند. سپس به آنها آموزش داده شد تا گذرگاهها را به مجموعه‌ای از گام‌های کوچک بشکنند و گذرگاههای جانشین تعیین کنند.
جلسه هشتم	راهکارهایی برای ایجاد و حفظ عامل مطرح شد؛ ازجمله اینکه از افراد خواسته شد تا بر تمرین ذهنی آنچه باید برای رسیدن به اهداف انجام داد، تمرکز کنند و درنهایت به آنها آموزش داده شد تا خود یک امید درمانگر باشند و تفکر امیدوارانه را به صورت روزمره به کار برند؛ به طوری که خودشان بتوانند اهداف و موانع دستیابی به آنها را تعیین کرده و عامل لازم برای دستیابی به آنها را در خود ایجاد و حفظ کنند و گذرگاههای لازم را تشخیص دهند.

یافته‌ها

جدول ۲: شاخص آمار توصیفی اهمال کاری تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش آزمون	آزمایش	۲۰	۵۹/۳۱	۷/۸۹۱
	کنترل	۲۰	۵۹/۷۶	۶/۸۲۳
	کل	۴۰	۵۹/۵۳	۷/۳۲۶
پس آزمون	آزمایش	۲۰	۴۸/۵۱	۵/۲۱۵
	کنترل	۲۰	۵۸/۲۹	۶/۸۱۱
	کل	۴۰	۵۳/۴۰	۷/۴۲
پیگیری	آزمایش	۲۰	۴۶/۲۸	۵/۵۰۹
	کنترل	۲۰	۵۸/۴۷	۶/۷۹
	کل	۴۰	۵۲/۳۷	۷/۱۲

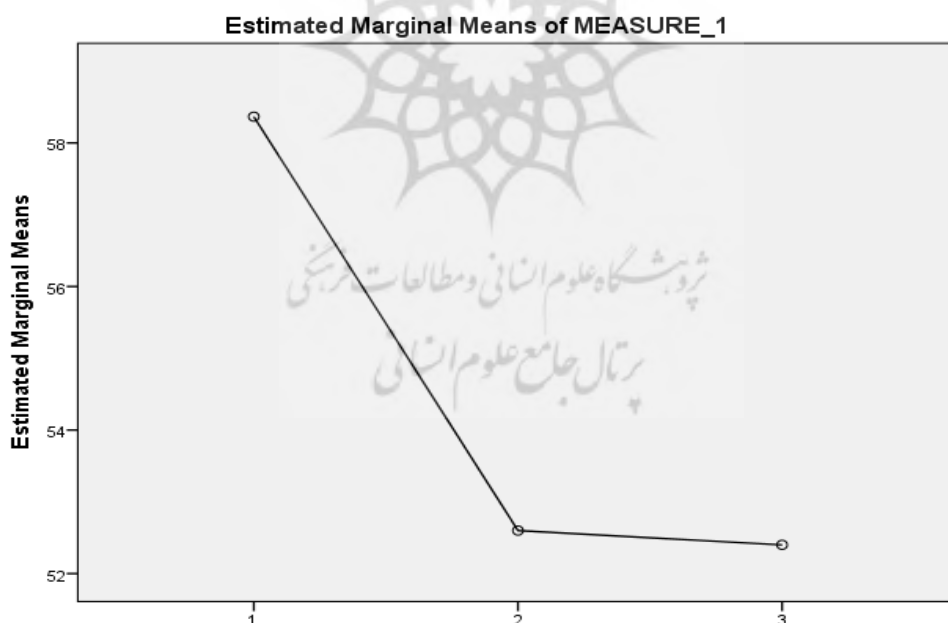
اطلاعات جدول شماره ۲، میانگین و انحراف معیار نمرات اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه را در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین گروه آزمایش پس از مداخلات کاهش یافته است؛ به طوری که این کاهش در مرحله پیگیری نیز ادامه داشته است. برای بررسی این موضوع که آیا تفاوت میانگین‌ها از نظر آماری معنادار است، از آزمون تحلیل واریانس مکرر استفاده شد. در بررسی مفروضه‌های این آزمون، فرض کرویت یا فرض همگنی واریانس تفاوت‌ها که از پیش فرض‌های اساسی تحلیل واریانس مکرر است، با آزمون موخلی بررسی شد و نتایج نشان می‌دهد که در سطح $p < 0/05$ معنادار نیست؛ این خود به معنای برقرار بودن این مفروضه و در نتیجه مناسب بودن روش تحلیل واریانس مکرر یک‌طرفه برای تحلیل داده‌های این پژوهش است.

جدول ۳: خلاصه نتایج تحلیل واریانس مکرر برای بررسی اثرات آموزش شناختی امید بر اهمال کاری تحصیلی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
شبهه‌ها	۶۹۵/۸۷۹	۲	۳۴۷/۹۲۳	۴۴/۰۱۸	۰/۰۰۰	۰/۶۰۷
خطا	۲۶۲/۷۳۳	۵۶	۷/۹۰۴			

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد مقدار F به دست آمده در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی دار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت مداخله آموزش شناختی ارتقای امید سبب تفاوت معنادار میان گروه‌های آزمایش و گواه شده و در کاهش میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. ضریب اتا حدود ۶۱ درصد بوده است؛ یعنی ۶۱ درصد از واریانس کل پس‌آزمون مربوط به مداخله آموزش ارتقای امید بوده است. به بیان دیگر، واریانس ایجاد شده در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در مقایسه با نمرات پیش‌آزمون، ناشی از شرکت در جلسات آموزش شناختی ارتقای امید بوده است.

نمودار ۱: تغییرات اهمال کاری تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری



یافته حاصل از نمودار ۱ نیز نشان از کاهش اهمال کاری تحصیلی بعد از کاربردی آزمایشی دارد؛ به طوری که این تأثیر در مرحله پیگیری یعنی سه ماه پس از مداخله نیز ادامه داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش به‌کارگیری آموزش شناختی ارتقای امید و بررسی تأثیر آن بر کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان بوده است که نتایج نشان می‌دهد این کاربندی توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آنان شود. این پژوهش در نوع خود اولین تحقیق انجام‌شده در این حوزه است و بنابراین، هیچ پژوهش داخلی یا خارجی مشابهی برای مقایسه نتایج آن یافت نمی‌شود؛ اما این یافته با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌هایی نظیر واکرا (۲۰۰۴)، الکساندر و آنگبازی (۲۰۰۷) و شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۸۵) همسویی دارد. به‌علاوه، این یافته نظریه‌های شناخت درمانی همسوست؛ مبنی بر این‌که از طریق راهبردهای متعدد یادگیری می‌توان در افراد اهمال‌کار رفتار سازگارانه‌تر و خودکارآمدتر ایجاد و از این طریق به کاهش رفتار تعللی کمک کرد (بک^۱، ۱۹۷۶). همچنین نتایج این پژوهش با تحقیقات فراوانی که نشان از اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر مؤلفه‌های مهم سلامت روانی ازجمله افزایش بهزیستی روانی و رفتارهای سازگارانه (رند و همکاران، ۲۰۱۱)، کنارآمدن مؤثر با موقعیت‌ها و رویدادهای فشارزای زندگی (نامداری و همکاران، ۱۳۸۸)، احساس خودارزشی و سطح خودکنترلی بسیار (آلارکون و همکاران، ۲۰۱۳)، ارتقای اعتماد به نفس (دیو و کینگ ۲۰۱۲)، مثبتاندیشی (استفن و اسمیت، ۲۰۱۳) و افزایش سرسختی روان‌شناختی که در آن انگیزش فرد برای مقابله با فشارها و در کنترل آوردن اتفاقات زندگی بیشتر می‌شود (سفرزاده، ۲۰۱۲) همسوست.

در تبیین دلایل تأثیر این اقدام می‌توان گفت دانش‌آموزان با منابع استرس‌زای تحصیلی مختلفی در دوران تحصیل خود روبه‌رو می‌شوند؛ این درحالی است که آنها ممکن است استراتژی‌های شناختی لازم برای مواجهه با آنها را نداشته باشند که این خود احتمال رفتارهای اجتنابی و اهمال‌کاری را در فرد زیادت‌ر می‌کند. درواقع، این حقیقت که رابطه‌ای قوی بین استراتژی‌های انطباقی فرد و ارزیابی فرد از موقعیت وجود دارد، مدت زمان زیادی است که پذیرفته شده است. در استراتژی‌های اجتنابی، فرد موقعیت را ترسناک و کنترل‌ناشدنی ارزیابی کرده و برعکس در استراتژی‌های رویکردمدار ارزیابی فرد از موقعیت چالش‌برانگیز ولی کنترل‌شدنی است؛ بنابراین زمانی که فرد نمی‌تواند موقعیت را کنترل‌شدنی و چالش‌برانگیز تصور کند، به‌تدریج جرئت روبه‌روشدن با آن را از دست می‌دهد و از موقعیت و فعالیت‌های مرتبط با آن کناره‌گیری می‌کند و نه تنها احتمال شکست‌های پیاپی بلکه آسیب‌رسیدن به بهزیستی روانی او ازجمله ناامیدی و درماندگی نیز وجود دارد. خود این ناامیدی می‌تواند سبب تشدید کناره‌گیری و انجام رفتارها و واکنش‌های اجتنابی مختلف مانند اهمال‌کاری و به تعویق انداختن فعالیت‌ها در فرد شود؛ بنابراین آموزش شناختی امید به فرد و تعیین اهداف

1. Walker

2. Beck

قابل دسترس و در حد توان برای او همراه با آموزش روش تعریف گذرگاه‌هایی برای این اهداف، علاوه بر زنده کردن امید در وجود فرد سبب دستیابی تدریجی او به موفقیت می‌شود و ضمن افزایش سطح خودباوری در او، بر کاهش اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی او مؤثر خواهد بود. همان‌طور که محققانی مانند جکسون، وایس و لندکوئیست^۱ (۲۰۰۰) نشان داده‌اند بین افزایش خوش‌بینی و امید با اهمال‌کاری رابطه منفی معنادار وجود دارد.

لازاروس (۲۰۰۳) نیز می‌گوید افراد امیدوار و خوش‌بین نگرانی‌چندانی از پیامدهای احتمالی رفتارهای خود ندارند و بنابراین احتمال ترس از شکست که از پایه‌های اهمال‌کاری است در آنها یا وجود ندارد یا حداقل است. در همین زمینه، تحقیقاتی مانند افلک و تینز (۱۹۹۶)، به نقل از الکساندر و آنگبازی، (۲۰۰۷) نیز دریافته‌اند که ارتقای امید در ایجاد ارزیابی مثبت در فرد، در موقعیت‌های اجتنابی مانند اهمال‌کاری نقش بیگانه‌ای دارد. به این دلیل که توانمندی امید حالتی شناختی، هیجانی و انگیزشی و همچنین تفکر به سوی آینده را نشان می‌دهد، انتظار پیامدهای مطلوب، باور به اینکه امور به‌خوبی پیش خواهند رفت و حس اعتمادی را مبنی بر اینکه تمام این‌ها در اثر تلاش‌های مناسب اتفاق می‌افتد، در فرد زنده می‌شود و امید، انگیزش و نشاط را به همراه دارد و باعث پیدایش رفتارهای هدفمند در او می‌شود.

درواقع سطح مناسبی از امید می‌تواند برای مقابله با موقعیت‌هایی مانند اهمال‌کاری که در آنها فرد نیازی را احساس نکرده یا هدف‌گذاری مناسبی ندارد یا حتی جرئت فکرکردن و روبه‌روشدن با این اهداف را ندارد، مناسب است. این یکی از دلایلی می‌تواند باشد که چرا روی بحث امید و ارتقای آن به این اندازه در برنامه‌های مرتبط با سلامت روان سرمایه‌گذاری می‌شود تا با استفاده از آن بتوان مشکلات افراد به هنگام مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی مانند فعالیت‌های تحصیلی و پیامدهای همراه آنها از جمله اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش داد. به‌طور کلی تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد که مداخله‌های مثبت‌نگر مانند امیددرمانی ظرفیت زیادی را برای پربارکردن زندگی افراد دارد (سلیگمن و سیگزنز میهالی^۲، ۲۰۰۷). همانگونه که در این پژوهش نیز متأثر از مداخله شناختی ارتقای امید که درباره گروه آزمایش اعمال شد، اهمال‌کاری تحصیلی به میزان زیادی کاهش یافت. وجود تحقیقات مشابه داخلی و خارجی یکی از عواملی است که هر محقق را در مقایسه نتایج خود یاری می‌دهد. پژوهش حاضر به دلیل نوآوری نداشتن پیشینه کافی برای این مقایسه است. همچنین محدودبودن نمونه به جامعه دانش‌آموزان پسر و دوره دوم متوسطه و تعمیم‌ناپذیری احتمالی این یافته‌ها به دانش‌آموزان دختر و سایر دوره‌های تحصیلی را می‌توان از محدودیت‌های این پژوهش برشمرد.

1. Jackson, Weiss, & Lundquist

2. Seligman & Csiksentmihalyi

این تحقیق به منظور تأمین شواهد اولیه از اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر کاهش اهمال کاری انجام شده است؛ بنابراین پژوهش‌های بیشتر و وسیع‌تر در دیگر دوره‌های تحصیلی به منظور تکرار این تحقیق و تعیین ثبات آثار این برنامه ضروری به نظر می‌رسد تا در صورت اثربخشی لازم، اجرای آن گسترش یابد. همچنین پیشنهاد می‌شود تحقیق حاضر روی نمونه‌ها به صورت بالینی نیز انجام گیرد و نتایج آن با گروه‌های مورد آزمایش مقایسه شود. از جنبه کاربردی هم با توجه به اعتقاد روان‌شناسان مثبت‌گرا مبنی بر اینکه صفات مثبت قابل اندازه‌گیری مانند امید می‌توانند در کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان مؤثر باشند (ماستن و کاتس و ورث، ۱۹۹۸)، به نظر می‌رسد تدوین برنامه‌های پیشگیرانه براساس نظریه امید و استفاده از آن برای دانش‌آموزان و نوجوانان مفید باشد. همچنین با توجه به یافته حاضر و پیشینه موجود، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش شناختی ارتقای امید، در بخشی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران مدارس مدنظر قرار گیرد تا بتوانند با بهره‌گیری از آن سطح انگیزش دانش‌آموزان را ارتقا دهند و موجب کاهش یا رفع اختلالاتی از قبیل اهمال کاری تحصیلی شوند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- بلس، ادوانس (۱۳۸۴). روش جدید گام به گام در کاهش تأخیرها، روان‌شناسی تنبلی. ترجمه مهدی قراچه‌داغی. تهران: انتشارات دایره.
- حسین‌زاده، محمد (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، اضطراب و شیوه‌های مقابله با استرس در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
- حسینی، فریده‌السادات؛ خیر، محمد (۱۳۸۸). «پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان»، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال پانزدهم، شماره ۳، ۲۶۵-۲۷۳.
- شهنی‌بیلاق، منیجه؛ سلامتی، سید عباس؛ مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز و حقیقی، جمال (۱۳۸۵). «بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز». مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، ۱۳ (۳۰)، ۱-۳.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ حاجلو، نادر و بابایی، کریم (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان براهمال‌کاری دانش‌آموزان». فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴ (۱۵)، ۹۱-۱۰۱.
- نامداری، کوروش؛ مولوی، حسین؛ ملک‌پور، مختار و کلانتری، مهرداد (۱۳۸۸). تأثیر آموزش شناختی ارتقای امید بر توانمندی‌های شخصیتی مراجعین افسرده‌خو، شماره ۳، ص ۲۱-۳۴.
- Alarcon, G. M.; Bowling, N. A. & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54, (7), 821-827.
- Alexander, E. S. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.
- Beck, T. A. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Burić, I. & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 523-529.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: why do it and what to do about it. *Reading, MA: Addison-Wesley*.

- Burnam, A.; Komarraju, M.; Hamel, R. & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Corkin, D. M.; Shirley, L. Y.; Wolters, C. A. & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.
- Du, H. & King, R. B. (2013). Placing hope in self and others: Exploring the relationships among self-construals, locus of hope, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 332-337.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Feldman, D. B. & Kubota, M. (2014). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Hirschi, A.; Abessolo, M. & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 38-47.
- Jackson, T.; Weiss, K. E., & Lundquist, J. J. (2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? *Journal of Social Behavior and Personality*, 16(1), 203-212.
- Kandemir, M. & Palancı, M. (2014). Academic Functional Procrastination: Validity and Reliability Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 194-198.
- Lay, C. H. & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605-617.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14, 93-109.
- Lopez, S. J. & Snyder .C. R. (2003). *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence

- in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205– 220.
- Ozer, B. U. & Saçke, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519.
- Pala, A.; Akyıldız, M. & Bağcı, C. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418–1425.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnstons.
- 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.
- Safarzadeh, S. (2012). Connection Hope to Life with Psychology Obstinacy in Scholars Girl and Boy of Islamic Azad University Ahvaz Branch. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1855–1859.
- Scheier, M. F.; Carver, C. S. & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *optimism and pessimism. Implications, for theory, research, and practice*, 189–216.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2007). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sirois, F. M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults. *Personality and individual differences*, 43, 15–26.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Simon and Schuster.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical psychology*. Special Issue: Classical Sources of Human Strength. *A Psychological Analysis*, 19(1), 11–28.
- Snyder, C. R. (2009). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249–275.
- Snyder, C. R.; Cheavens, J. & Simpson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 107–118.
- Snyder, C. R.; LaPointe, A. B.; Jeffrey Crowson, J. & Early, S. (1998). Prefer-

ences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807-823.

Steffen, L. E. & Smith, B. W. (2013). The influence of between and within-person hope among emergency responders on daily affect in a stress and coping model. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 738-747.

Walker, L. J. S. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*, 75-89.

Werner, Sh. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research*, 196, 214-219.

Zakeri, H.; Esfahani, B. N. & Razmjoei, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.

