

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال یازدهم شماره ۴۱ بهار ۱۳۹۵

اثربخشی آموزش شناختی امید بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان

فیروزه سپهریان آذر^۱

مرضیه محمدی آذر^۲

سعید موهنا^۳

چکیده

تحقیق حاضر درصدد برآمده است تا اثربخشی آموزش شناختی امید را بر خودکارآمدی و امید دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مورد مطالعه قرار دهد. روش تحقیق در این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه شهر ارومیه (۵۲۷۷ نفر) بودند. که دو مدرسه باروش نمونه‌گیری کاملاً تصادفی از میان مدارس متوسطه انتخاب شدند. جهت دستیابی به هدف پژوهش حاضر ابتدا، آزمون امیدسنایدر و همکاران برای دانش‌آموزان مدرسه اجرا گردید. سپس ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات پایینی در آزمون امید کسب کرده بودند، انتخاب شدند و به تصادف در گروه‌های آزمایشی (۵نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. و هر دو گروه به آزمون خودکارآمدی پاسخ دادند. سپس گروه آزمایش در کلاس‌های آموزش امید به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کردند. گروه گواه در معرض هیچ مداخله‌هایی قرار نگرفتند. بعد از اتمام آموزش مجدداً آزمون خودکارآمدی و امید برای گروه‌های آزمایش و گواه اجرا گردید. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که خودکارآمدی و امید دانش‌آموزان بعد از مداخله به‌طور معناداری افزایش یافت ($P < /0.1$) و این کاربندی توانسته است به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب بهبود وضعیت خودکارآمدی و امید دانش‌آموزان شود. لازم است، برنامه‌هایی با محتوای امیدبخشی برای پرورش و تربیت دانش‌آموزان تدوین شود.

واژگان کلیدی: امید؛ اهداف؛ تفکر گذرگاه؛ خودکارآمدی؛ کارگزار

Email: f.sepehrianazar@urmia.ac.ir

۱- دانشیار دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول)

۲- کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه ارومیه

۳- کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه ارومیه

مقدمه

امید، حالتی نفسانی است که در آن، انسان با اموری که هم‌اکنون وجود ندارد، ولی انتظار وجود آنها را دارد؛ نوعی دلبستگی و تعلق خاطر پیدا می‌کند. علوم متعدد از اسطوره‌شناسی و الهیات تا فلسفه و روانشناسی به امید پرداختند (دیووکینگ، ۲۰۱۳). اسکولی، ریزی، نیو گنواسکولی (۲۰۱۱) معتقدند، امید هیجانی است که از منابع زیست‌شناختی، روانشناسی و اجتماعی ریشه می‌گیرد.

در روان‌شناسی مثبت‌نگر، اعتقاد بر آن است که سازه‌هایی همچون امید، می‌تواند از افراد در برابر رویدادهای استرس‌زای زندگی حمایت کند. پژوهش‌های مختلف آثار سودمند امید را بر سلامت جسمانی و روانی (کاترین، باتلر، کوپمان، ۲۰۰۳)، رابطه مثبت آن با احساس خودارزشمندی، حرمت خود (اشنایدر، ۲۰۰۲، به نقل از طاهری، پورمحمد رضای تجربی، و سلطانی بهرام، ۱۳۹۱)، و ارتباط منفی آن را با افسردگی، اضطراب (ولز، ۲۰۰۵) احساس فرسودگی (فلدمن، اشنایدر، ۲۰۰۵؛ به نقل از طاهری و همکاران، ۱۳۹۱) و اضطراب مرگ (قربانی، سعادت‌مند، سپهریان آذر، اسدنیاء، فیضی‌پور، ۱۳۹۲) تأیید کرده‌اند. اسنایدر (۲۰۰۲) معتقد است، امید خصیصه فعالی است که داشتن هدف، قدرت برنامه‌ریزی و رادهدیاری دستیابی به هدف، توجه به موانع دستیابی به هدف و توانایی رفع آنها را دربرمی‌گیرد و به‌نحو روشن در دوره نوزادی، کودکی و نوجوانی رشد می‌کند. هونگ و چوی^۱ (۲۰۱۳) امید را به عنوان یک محرک روان‌شناختی مثبت که موجب موفقیت در انجام تکالیف می‌شود، به‌کار می‌برند. امید دارای سه مؤلفه اهداف، تفکر گذرگاه و عزم راسخ یا تفکر کارگزار است. اهداف اساس نظریه امید هستند که می‌توانند کوتاه‌مدت یا بلندمدت باشند. تفکر گذرگاه به توانایی فرد در ایجاد گذرگاه‌هایی برای رسیدن به هدف مربوط می‌شود و راه‌های عملی را برای اهداف خواسته شده به وجود می‌آورند. تفکر گذرگاه اغلب قابل مشاهده در گفتار درونی از قبیل «من راهی برای انجام این کار پیدا خواهم کرد» است و تفکر کارگزار یا عزم راسخ شامل به‌ربرداری از توانایی

1- Hong & Choi

فرد در خلق حرکت به سمت هدف است (باراناوالادی، اعتمادی و کرمی، ۱۳۹۱). بنابر این، امید حالت هیجانی مثبتی است که در آن افراد احساسی از کارگزار و گذرگاه برای رسیدن به اهداف دارند (سانتیلی، نوتا، کریستیناگینورا، سورسی، ۲۰۱۴). از این رو، امید توانایی طراحی گذرگاه‌هایی به سوی اهداف مطلوب، به‌رغم موانع موجود و عامل انگیزش لازم برای استفاده از این گذرگاه‌ها است (اسنایدر، ۲۰۰۲). بنابر این، نظریه امید نظریه‌ای شناختی است که توضیح می‌دهد، افراد چگونه از مسیرهای تفکر گذرگاه و کارگزار که انگیزه نامیده می‌شوند، برای رسیدن به هدف استفاده می‌کنند (اسنایدر، ۲۰۰۲). بنابر این، نظریه امید بر انگیزش و یا باورهایی تأکید می‌کند که راهکارهای شناختی لازم را برای کسب نتایج مطلوب ایجاد می‌کنند. طبق این مفهوم، امید زمانی نیرومند است که اهداف ارزشمندی را در برگیرد و با داشتن موانع چالش‌انگیز ولی برطرف شدنی احتمال دستیابی به اهداف را داشته باشد (عظیمی، سلیمی و حاجی‌پور، ۱۳۹۱). امید به‌فرد جرأت می‌دهد که با شرایط خویش مواجهه و ظرفیت غلبه بر آنها را پیدا کند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۱). افراد امیدوار، نسبت به آینده دیدگاه مثبتی دارند، و این چشم‌انداز مثبت به آنها کمک می‌کند تا انگیزه خود را افزایش دهند و تجربه‌های نو کسب نمایند (هارتلی، وانس، الیوت، ۲۰۰۸). از آنجا که برخی از طرح‌ها و نقشه‌ها ممکن است با شکست مواجه شوند. افراد دارای امید بالا، به‌منظور مقابله با موانع احتمالی، چندین گذرگاه را در نظر می‌گیرند. واضح است که امید با بسیاری از حیطه‌های زندگی رابطه دارد و آموزش آن می‌تواند تأثیر به‌سزایی در زندگی افراد داشته باشد. امید درمانی از نظریه امید اسنایدر و اندیشه‌های برگرفته شده از درمان شناختی-رفتاری، درمان راه‌حل‌مدار و درمان داستانی یا روایتی مشتق شده است (اسنایدروپتروسون، ۲۰۰۸، به نقل از بیجاری، قنبری هاشم‌آبادی، آقامحمدیان شهرباف، و همایی شاندیز، ۱۳۸۸). و بر این هدف استوار است که به درمانجویان کمک کند تا اهداف را فرمول‌بندی کرده و گذرگاه‌های متعددی برای رسیدن به آنها بسازند، خود را برای دستیابی به اهداف برانگیزانند و موانع را به‌صورت چالش‌هایی برای غلبه از نو چارچوب‌بندی کنند. در این مداخله، شرکت‌کنندگان ابتدا با اصول نظریه امید آشنا می‌شوند و سپس به آنها آموزش

داده می‌شود که چگونه این اصول را در زندگی خود به کار گیرند. شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند که چگونه اهداف مهم، قابل دستیابی و قابل اندازه‌گیری را تعیین کنند، گذرگاه‌های متعدد برای حرکت به سمت این اهداف تعیین کنند، منابع انگیزشی و تاثیر متقابل هر مانع برانگیزش را شناسایی کنند، پیشرفت به سمت هدف را بازنگری کنند، اهداف و گذرگاه‌ها را در صورت لزوم اصلاح کنند. این مداخله به صورت گروهی اجرا می‌شود زیرا در نظریه اسنایدر فرض بر این است که تفکر امیدوارانه منعکس‌کننده فرایند تبدالی است (علاءالدینی، ۱۳۸۷). قاسمی، عابدی و باغبان (۱۳۸۸) با آموزش امید به ۱۵ زن سالمند در شهر اصفهان نشان دادند که آموزش امید موجب افزایش میزان شادکامی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد. براساس مطالعه ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی (۱۳۹۰) نیز امید با موفقیت تحصیلی مستقیم و معنادار رابطه دارد. شروین، الیوت، ریاسزیک، فرانک، هانسان و هوففمان (۱۹۹۲) در پژوهش خود اظهار داشتند که طی ۸ جلسه دو ساعته گروه‌درمانی مبتنی بر امید، معنای زندگی و عزت‌نفس و شادکامی در افراد مورد مطالعه آنها به طور معناداری افزایش و نشانه‌های افسردگی و اضطراب کاهش یافت.

یکی از مؤلفه‌های مرتبط با سازه امید که روانشناسان به آن علاقه‌مند شده‌اند، خودکارآمدی است. زاهد و رجبی (۱۳۹۰) با مطالعه بر روی ۲۳۰ دانشجوی ورزشکار نشان دادند که امید بهترین پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی ورزشکاران می‌باشد. مطابق با نظریه شناختی اجتماعی، باور و نگرش نسبت به خود از عوامل تعیین‌کننده پیشرفت انسان است (مارال، کولاکوزریک، ۲۰۱۲) و عامل مهم در این باورها، خودکارآمدی است (گالا، وود، تسوکایاما، هار، چیوولانگر، ۲۰۱۴). به عقیده بندورا افراد برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف نه تنها به مهارت و دانش نیاز دارند، بلکه باید قبل از انجام تکلیف، سطح مشخصی از انتظارات (معیارها) را برای موفقیت داشته باشند (بیرامی، هاشمی، عبدالهی عدلی انصار و علائی، ۱۳۹۰). میزان برآورده شدن این معیارها، احساس خودکارآمدی را تعیین می‌کند. آلفونسو (۲۰۱۲) معتقد است، خودکارآمدی مفهوم روانشناختی است که توانایی‌های انطباقی افراد را شامل می‌شود. و باورهایی هستند که

افراد درباره توانایی‌ها و نتایج تلاش‌های‌شان به‌عنوان یک الگوی رفتاری بزرگ دارند (مارال و همکاران، ۲۰۱۲). این مفهوم به شیوه‌های خاصی اشاره دارد که افراد از آنها برای انطباق خود با موقعیت‌های مختلف استفاده می‌کنند. بندورا (۱۹۹۷) معتقد است که باورهای خودکارآمدی در سه جنبه عمومیت، نیرومندی و سطح از هم متفاوتند. عمومیت به این نکته اشاره دارد که ممکن است فرد در یک حوزه یا تنها در بخش کوچکی خود را کارآمد بداند. هر چه احساس کارآمدی نیرومند باشد، دوام و ثبات آن بیشتر و رابطه بیشتری با رفتار خواهد داشت. افراد سطح کارها را با توجه به میزان و نیرومندی درک و برداشت از کارآمدی خود انتخاب می‌کنند. انتخاب نادرستکار، موجب ضعف حس خودکارآمدی می‌شود و ممکن است فرد در مواجهه با کارهای بسیار ساده، احساس کاذب کارآمدی و در کارهای سخت، احساس ضعف و ناکارآمدی کند. افراد از نظر خودکارآمدی شخصی به دو دسته، دارای خودکارآمدی شخصی بالا و خودکارآمدی شخصی پایین تقسیم می‌شوند. افراد با حس خودکارآمدی پایین از انجام کارها خودداری می‌کنند؛ و اعتقاد دارند که باید کارها را به آسانی انجام دهند. اما، افرادی که احساس خودکارآمدی می‌کنند، سخت‌تر کار کرده و پایداری بیشتری نشان می‌دهند (آلتونسوی، سیمن، ایکسی، اتیکوگومن^۱، ۲۰۱۰، سپهریان آذر، ۲۰۱۵). مطالعات مربوط به خودکارآمدی نشان می‌دهند که باورهای دانش‌آموزان در مورد ظرفیت‌های‌شان با موفقیت در مدرسه مرتبط است (هسیچ، چو، لیو و اسپالرت، ۲۰۰۶، سپهریان آذر، محمودی، ۲۰۱۴) و ارزیابی باورهای خودکارآمدی در محیط‌های کلاسی، امکان ارزیابی باورهای دانش‌آموزان درباره ظرفیت‌هایشان را فراهم می‌سازد (دارمان، ۲۰۰۱). اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که موفق خواهند شد، مهارت‌ها و رفتارهایی را گسترش می‌دهند که موفقیت‌شان را تقویت می‌کند (آلتونسوی و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین، باورهای خودکارآمدی بالا دانش‌آموزان را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی به تلاش وامی‌دارند (گالا و همکاران، ۲۰۱۴).

1- Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik & Gokmen

با توجه به اهمیت خودکارآمدی و امید و تأثیر آن بر زندگی نوجوانان که بی‌شک بر زندگی آنان سایه افکنده و نه تنها زندگی فعلی بلکه آینده آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. ضروری به نظر می‌رسد که به خودکارآمدی و امید نوجوانان توجه بیشتری شود. و از آنجایی که خودکارآمدی ارتباط مستقیمی با امید دارد، و با توجه به مطالب ذکر شده، که امید قابل آموزش است. بنابراین مسئله اصلی پژوهش این است که آیا با آموزش امید خودکارآمدی افزایش می‌یابد؟ با توجه به این که در مورد تأثیر آموزش امید بر خودکارآمدی دانش‌آموزان مطالعه‌ای در جامعه ایرانی صورت نگرفته است، لذا، هدف مطالعه حاضر بررسی اثربخشی آموزش امید بر خودکارآمدی و امید نوجوانان می‌باشد. باتوجه به هدف و پیشینه پژوهش، چنین فرض شده است که دانش‌آموزانی که تحت آموزش امید قرار گرفتند در مقایسه با دانش‌آموزانی که چنین آموزشی ندیده‌اند، خودکارآمدی و امید بالاتری دارند.

روش، جامعه و نمونه

طرح این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از منظر شیوه گردآوری داده‌ها جزو مطالعات آزمایشی (تجربی) است. طرح تحقیق از نوع مطالعه نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش دربرگیرنده دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های دولتی شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ (۵۲۷۷ نفر) می‌باشد. باتوجه به اینکه نمونه مناسب برای مطالعات آزمایشی برای هر گروه ۱۵ نفر توصیه شده است (دلاور، ۱۳۸۷). لذا ۳۰ نفر از جامعه مورد مطالعه از بین دانش‌آموزانی که کمترین نمره را در مقیاس امید داشتند، به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند و به تصادف در گروه‌های آزمایشی (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند.

ابزار اندازه‌گیری

مقیاس خودکارآمدی شرر: پرسشنامه خودکارآمدی عمومی^۱ شرر و مادوکس (۱۹۸۲) به

1- General Self-Efficacy Scale(GSES)

نقل از مقیمی فام، ۱۳۷۹) یک پرسشنامه خودگزارشی است که ۱۷ گویه دارد هر سوال براساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم می‌شود. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. سوال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سوال‌ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. مقیمی فام (۱۳۷۹) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۲ گزارش کرده است. راتی (۱۳۷۶) به نقل از حیاتی، عگبھی، حسینی آهنگری، عزیزی ابرقویی، ۱۳۹۱) ضریب آلفای این پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای به دست آمده برابر با ۰/۶۸ می‌باشد.

پرسشنامه امید: یک پرسشنامه خودگزارشی است که توسط اسنایدر، هریس، هوللران، اروین، زیگمان (۱۹۹۱) ساخته شده است و ۱۲ گویه دارد. چهار گویه آن مربوط به مؤلفه کارگذار و چهار گویه نیز مربوط به مؤلفه گذرگاه است. و در مقیاس لیکرت پنج گزینه از موافقم تا کاملاً مخالفم تدوین شده است. اسنایدر (۲۰۰۰) ضریب آلفای کرانباخ را در محاسبه پایایی کل مقیاس امید ۰/۸۶٪، برای بعد کارگزار ۰/۸۲٪، و بعد گذرگاه ۰/۸۴٪ به دست آورد. در ایران پایایی این مقیاس توسط شیرین‌زاده و میرجعفری (۱۳۸۵) بر روی ۱۰۰ نفر از دانشجویان محاسبه گردید و ضریب آلفا برای مؤلفه کارگزار ۰/۷۱٪ و برای مؤلفه گذرگاه ۰/۶۷٪ به دست آمد. گلزاری (۱۳۸۶) به نقل از بیجاری، قنبری هاشم‌آبادی، آقامحمدیان شرباف، و همایی شاندیز، ۱۳۸۸) نیز با مطالعه ۶۶۰ دانش‌آموز دختر در استان تهران ضریب آلفای کرانباخ را ۰/۸۹٪ گزارش کرد. در مطالعه حاضر، ضریب پایایی برای کل مقیاس ۰/۶۸۶٪ به دست آمد.

شیوه اجرا

ابتدا از بین مدارس دخترانه دو مدرسه به شیوه کاملاً تصادفی انتخاب گردید. و کلاس‌های اول دبیرستان به آزمون امید پاسخ دادند. از بین افرادی که نمره پایین در مقیاس امید کسب

1- General Self-Efficacy Scale(GSES)

کرده بودند. ۳۰ نفر انتخاب شدند و به آزمون خودکارآمدی پاسخ دادند. سپس گروه آزمایش آموزش امید را به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تجربه کردند. محتوی جلسات به تفکیک در ادامه آمده است. ولی گروه گواه هیچ آموزش پرا تجربه نکردند. بعد از اتمام جلسات نمونه‌های مورد مطالعه بار دیگر به آزمون خودکارآمدی و امید پاسخ دادند. جهت تحلیل داده‌های به دست آمده، از شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل میانگین، انحراف معیار و تحلیل کواریانس استفاده شد.

محتوی آموزشی جلسات به این صورت بود که ابتدای هر جلسه به خلاصه‌ای از مباحث جلسه پیش و بررسی گزارش تکالیف اعضا اختصاص می‌یافت. در پایان هر جلسه نیز پس از جمع‌بندی مباحث، تکالیفی برای جلسه بعد ارائه می‌شد.

جلسه اول: اعضا گروه به هم معرفی شدند و سپس اهداف، خطوط کلی جلسات برای اعضا توضیح داده شد. و بر مسئولیت‌پذیری، حقوق مساوی اعضای گروه، رعایت اصل رازداری، توجه و تعامل بین اعضا، شرکت منظم اعضا در تاریخ و ساعات اعلام شده، ضرورت انجام تکالیف، توجه به رویکردهای آموزشی تأکید شد. در نهایت، در مورد سازه امید بحث شد. در این جلسه از اعضای گروه خواسته شد تا داستان یا روایتی از زندگی خود که در بردارنده موفقیت‌ها و شکست‌هایشان است، به طور خلاصه و در چند صفحه حداکثر تا ۴ صفحه بنویسند. در **جلسه دوم** از اعضای گروه خواسته شد که به طور داوطلبانه داستان زندگی خود را برای گروه مطرح نمایند. بر مبنای موفقیت یا شکست، سه مؤلفه اهداف، گذرگاه‌ها و نیروی عامل در این داستان‌ها بررسی شد. به این ترتیب دلایل شکست یا موفقیت براساس این سه مؤلفه مشخص گردید. در نهایت در مورد اهمیت هدف‌گذاری در زندگی بسیار مهم بحث شد. و اشاره شد که آینده هر فرد بستگی به هدف‌هایی دارد که او برای خود برمی‌گزیند. سپس از اعضا خواسته شد اهدافی که در زندگی دنبال می‌کنند را بنویسند. در **جلسه سوم**، خصوصیات اهداف در قالب کلمه "SMART" که در زبان انگلیسی به معنای هوشمندانه است، توضیح داده شد. هر حرف

این کلمه ابتدای کلید واژه‌های انتخاب هدف است. هدف باید مشخص و معین^۱، قابل اندازه‌گیری^۲، قابل دسترسی^۳، مطابق با علاقه و خواسته‌ها^۴ بوده و دستیابی به آن محدود به زمان^۵ باشد. نتیجه این نوع انتخاب همان انتخاب هوشمندانه "SMART" است. و سپس از دانش‌آموزان خواسته شد تا هدف شخصی را در مدت این جلسات دنبال کنند. این اهداف می‌توانستند کوچک یا بزرگ باشند. و محقق به آنها کمک کرد تا اهداف را به صورت عبارات مثبت باز نویسی نمایند. به طور مثال به جای جمله "من می‌خواهم از دعوا با خواهرم دست بردارم" جمله "من می‌خواهم با خواهرم رابطه بهتری داشته باشم" را بنویسند. در طول جلسه چهارم توضیح داده شد که مسیرها و گذرگاهها در واقع راه‌های عملی، ممکن و کارآمد برای رسیدن به اهداف هستند. برای مشخص کردن راه‌های عملی، ابتدا باید اهداف کلی به اهداف خرد تبدیل شوند و سپس برای این اهداف مسیر یا مسیرهایی را باید در نظر گرفت. جهت تمرین از اعضای گروه خواسته شد تمام راه‌های ممکن و کارآمد برای رسیدن به اهداف‌شان را بنویسند. جلسه پنجم به آموزش مثبت اندیشی و تأثیر آن بر نکات گفته شده اختصاص یافت. به آنها خاطر نشان شد که مهم‌ترین خصوصیتی که می‌توانند در خود بیورانند تا به شادی و موفقیت‌های بزرگ دست پیدا کنند، خصوصیت مثبت اندیشی است. برای تمرین این جلسه از اعضا خواسته شد که در زندگی روزمره خود از این فن استفاده نموده و در تعاملات روزانه سعی نمایند جملات مثبت و تفکر مثبت را به کار گیرند و نتایج آن را در جلسه بعدی برای گروه تشریح کنند. در جلسه ششم اعضای گروه در مورد موانعی که بر سر راه رسیدن به اهداف وجود دارد با یکدیگر گفتگو کرده و به آنها در مورد خطاهای شناختی و نحوه برخورد با خودگویی‌های منفی آموزش داده شد. به اعضای گروه آموزش داده شد تا خودگویی‌های منفی خود را که ممکن است ناامیدکننده باشند بازبینی نمایند و در ادامه جلسه قبل بر روی یادگیری جملات مثبت مانند "من می‌توانم این را انجام دهم" و "من فرد لایقی هستم" تمرکز شود. در نهایت از اعضای گروه خواسته شد تا لیستی از موانع و خودگویی‌های منفی که

1- Specific
3- Attainable
5- Time Bounded

2- Measurable
4- Relevant

در تعقیب هدف‌شان ایجاد شده را تهیه نمایند. در جلسه هفتم، اعضای گروه، موانعی را که بر سر راه اهدافشان ایجاد شده بود و نیز نحوه برخوردشان با آن موانع را در جلسه مطرح نمودند، دیگر اعضا نیز در یافتن راه‌حل‌های مناسب و کارآمد به یکدیگر یاری می‌رساندند. در این جلسه تفکر خلاق نیز به اعضا آموزش داده شد. زیرا مهم‌ترین ابزاری که می‌تواند در ایجاد گذرگاه‌های جانشین به افراد کمک کند، خلاقیت و تفکر خلاق است. جلسه هشتم به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از کل جلسات گروه اختصاص داده شد.

در نهایت برای تحلیل داده‌های به‌دست آمده، از شاخص‌ها و روش‌های آماری شامل میانگین، انحراف معیار و تحلیل کواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی گروه‌های مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی بین گروه‌های آزمایش (N=۱۵) و کنترل (N=۱۵) در متغیر امید و خودکارآمدی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	بیشترین	کمترین	چولگی	کشیدگی
خودکارآمدی پیش‌آزمون	۵۳/۵۳	۳/۳۷۳	۷۰	۲۰	-۱/۴۰۸	۱/۵۴۵
پس‌آزمون	۷۰/۴۷	۸/۵۶۸	۸۰	۵۵	-۰/۵۰۲	-۱/۰۰۱
کنترل پیش‌آزمون	۵۶/۸۰	۱۵/۵۶۶	۷۱	۲۱	-۱/۲۷۸	۰/۷۶۵
پس‌آزمون	۵۳/۰۷	۱۷/۲۶۹	۷۶	۲۰	-۰/۶۵۴	-۰/۵۶۰
امید آزمایش پیش‌آزمون	۱۳/۱۷	۶/۱۲۸	۲۸	۸	۰/۵۱۳	-۰/۸۰۲
پس‌آزمون	۲۹/۲۷	۱/۴۳۸	۳۱	۲۶	-۱/۴۳۸	۰/۴۸۹
کنترل پیش‌آزمون	۱۶/۲۰	۵/۸۰۹	۲۸	۸	۰/۷۲۷	-۰/۱۷۰
پس‌آزمون	۱۵/۴۷	۵/۵۰۲	۲۸	۸	-۰/۹۷۷	۰/۹۲۲

جدول (۱) نشان می‌دهد که میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در هر دو آزمون بیشتر است. همچنین، میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش در مقایسه با پیش‌آزمون آن افزایش یافته است و شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است.

در مطالعه حاضر متغیر آموزش امید، مستقل است و متغیر وابسته از نمره‌های آزمون‌های خودکارآمدی و امید بعد از تکمیل مداخله تشکیل شد. نمره دانش‌آموزان در اجرای پیش از مداخله در آزمون‌های یاد شده به‌عنوان متغیر هم‌تغییر در این تحلیل مورد استفاده قرار گرفت.

بررسی مقدماتی برای اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، پایایی اندازه‌گیری‌های متغیرهای هم‌تغییر، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام شد.

نتایج حاصل از تحلیل مقدماتی برای ارزیابی همگنی بین شیب‌ها نشان داد که اثر متقابل بین پیش‌آزمون خودکارآمدی و عامل معنادار نیست ($p=0/246$ ، $MSE=258/870$ ، $F_{(1,28)}=5/246$ و $P=0/31$) و شرط همگنی واریانس‌ها ($F_{(1,26)}=1/393$) و شرط همگنی واریانس‌ها ($P=0/31$ و $F_{(1,28)}=5/246$) برقرار است. بنابراین تحلیل کواریانس برای متغیر خودکارآمدی دنبال شد که نتایج در جدول (۲) گزارش شده است.

جدول (۲) خلاصه نتایج تحلیل کواریانس برای مقایسه ارضا نیاز به خودمختاری گروه‌ها

منبع تغییر	MS	df	F	P	Eta
پیش آزمون خودکارآمدی	۱۱۱/۰۱۶	۱	۰/۵۸۹	۰/۴۵۰	۰/۰۲۱
گروه	۲۶۲۸/۱۰۷	۱	۱۳/۹۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۴۰
خطا	۱۸۸/۵۸۰	۲۷			
جمع		۳۰			

باتوجه به نتایج جدول ۲، تحلیل کواریانس ($Eta=0/340$ ، $p=0/001$ ، $F_{(1,27)}=13/936$)، موجب ۳۴ درصد تغییرات متغیر وابسته شده است. کوهن (به نقل از پالانت، ۱۳۸۹) ایتای بیشتر از ۰/۱۴ را تأثیر خوبی می‌داند، و این به معنای آن است که آموزش امید در افزایش خودکارآمدی مؤثر بوده است.

همچنین جهت مطالعه تأثیر آموزش امید بر افزایش امید دانش‌آموزان از تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل مقدماتی برای ارزیابی همگنی بینشی بها نشان داد که اثر متقابل بین پیش‌آزمون امید و عامل معنادار نمی‌باشد ($p=0/593$)، $(F_{(1,26)}=0/292, MSE=4/987)$ و شرط همگنی واریانس‌ها ($P=0/028$) و $(F_{(1,28)}=5/339)$ برقرار است. بنابر این تحلیل کواریانس رای متغیر امید دنبال شد. که نتایج در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول (۳) خلاصه نتایج تحلیل کواریانس برای مقایسه ارضا نیاز به خودمختاری گروه‌ها

منبع تغییر	MS	df	F	P	Eta
پیش‌آزمون امید	۴/۳۴۷	۱	۰/۲۶۲	۰/۶۱۳	۰/۰۱۰
گروه	۱۴۲۱/۴۸۸	۱	۵۸/۶۰۹	۰/۰۰۰	۰/۷۶۰
خطا	۱۶۸/۶۰۴	۲۷			
جمع		۳۰			

با توجه به نتایج جدول ۳، تحلیل کواریانس ($F_{(1,27)}=58/609, p=0/000, Eta=0/760$)، $(MSE=1421/488)$ معنی‌دار بود و همان‌گونه که ضریب ای‌تا نشان می‌دهد، آموزش امید موجب ۷۶ درصد تغییرات متغیر وابسته شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به توضیحات و بررسی‌های مختصری که در مورد آموزش امید برای افزایش خودکارآمدی و امید ارائه شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که راهبردهای کمکی نسبتاً مؤثر در این زمینه وجود دارد. امروزه می‌توان از مداخلات روانشناختی از جمله آموزش امید به تنهایی یا همراه با سایر مداخلات استفاده کرد و برای ایجاد آرامش و بهبود زندگی و جوانان، به آنها کمک کرد. در روان‌شناسی مثبت‌نگر، اعتقاد بر آن است که سازه‌هایی همچون امید، می‌تواند از افراد در برابر رویدادهای استرس‌زای زندگی حمایت کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر گروه درمانی مبتنی بر رویکرد امیددرمانی اسنایدر بر افزایش خودکارآمدی و امید دانش‌آموزان صورت گرفت. نتایج حاصل از تحلیل

رگرسیون نشان داد که امیددرمانی در مرحله پس از آزمون منجر به افزایش خودکارآمدی و امید شده است. این نتایج حداقل با نتایج چند پژوهش دیگر در این زمینه هم خواناست. در مطالعه قاسمی و همکاران (۱۳۸۸) آموزش امید موجب شادکامی سالمندان شد. شروین و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود اشاره کردند که طی فرایند امیددرمانی معنای زندگی و عزت نفس و سرزندگی افزایش می یابد و اضطراب و افسردگی کاهش می یابد. علاءالدینی (۱۳۸۷) که تأثیر امیددرمانی را بر میزان افسردگی دانشجویان دختر سنجید، و به این نتیجه رسید که هر چه مؤلفه امید بیشتر باشد افسردگی کاهش می یابد.

پژوهش‌ها نشان می دهند که امید با سازه‌های موفقیت تحصیلی (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۰)، توانایی حل مسئله (نجاتی، شهیدی، ملکی و درویشی لرد، ۱۳۹۱؛ استفان و اسمیت^۱، ۲۰۱۳)، حمایت اجتماعی (کرمانی، خداپناهی، حیدری، ۱۳۹۰)، عاطفه مثبت (ریگو، سوسا، مارکیوس و کانها^۲، ۲۰۱۴؛ استفان و اسمیت، ۲۰۱۳) و خودفهمی^۳ (دیو و کینگ، ۲۰۱۳) رابطه دارد که این سازه‌ها نیز بر خودکارآمدی مؤثر هستند.

به طور کل، امید را می توان یک سازه شناختی پیچیده دانست که امکان پردازش شهودی اطلاعات، توجه به اهداف و توانایی انتقال توجه را میسر می سازد (نجاتی و همکاران، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر، امید یک منبع مهم است که افراد را قادر می سازد تا اعتمادشان را در زمان مواجه با موانع و مشکلات حفظ نمایند (سانتیلی و همکاران، ۲۰۱۴) و تفکری است که با انتظارات منفی مقابله می کند و عاطفه مثبت را می سازد (استفان و اسمیت، ۲۰۱۳). در این زمینه مشخص شده است که خرسندی در شیوه‌های تفکر، احساس، عمل و درگیری با اهداف خاص را تقویت می کنند (لیومیرسکی، کینگ و داینر^۴، ۲۰۰۵).

بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را یکی از فرآیندهای شناختی می داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی و خصوصیات شخصی ساخته می شوند. خودکارآمدی به

1- Steffen & Smith
3- self-construal

2- Rego, Sousa, Marques & Cunha
4- Lyubomirsky, King & Diener

باورهایی مرتبط می‌شود که فراگیران در ارتباط با خود، دشواری تکلیف و پیامدهای حاصل از انجام تکلیف دارند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰). از این رو، در زمینه تحصیلی دیدگاه‌ها، خودکارآمدی را باورهای دانش‌آموزان در پیش‌بینی توانایی‌شان از موفقیت در فعالیت‌های یادگیری و مطالعه می‌دانند (گیونتا، آلس ساندری، گربینو، کاناسری، زوفانو و کاپرارا، ۲۰۱۳). طبق نظر بندورا^۲ (۱۹۹۳) اگر فرد باور داشته باشد که توانایی کسب موفقیت و پیشرفت را داراست به خودکارآمدی دست یافته است. به طوری که امروزه آشکار شده است خودکارآمدی در دانش‌آموزانی که آمادگی برای مقابله با چالش‌های تحصیلی را ندارند، پایین است (شانک، ۲۰۰۱). نتیجه این که اگر سطح امید در دانش‌آموزان بالا رود، میزان خودکارآمدی هم در آن‌ها افزایش می‌یابد. مباحث مطرح شده، منابعی هستند که ارتباط بین امید و خودکارآمدی را تأیید می‌نمایند.

آنچنان که آشکار است امید می‌تواند زمینه‌های خودکارآمدی را در دانش‌آموزان فراهم سازد. زیرا دانش‌آموزان امیدوار برای رسیدن به موفقیت تحصیلی دارای هدف هستند. آن‌ها راه‌های رسیدن به هدف را می‌دانند. در برابر موانع تحصیلی استقامت بیشتری را نشان می‌دهند. عاطفه مثبت خود را نسبت به آینده تحصیلی حفظ می‌کنند و از تلاش خود برای تحصیل خرسند هستند. دانش‌آموزان امیدوار آینده روشنی را پیش روی خود می‌بینند. به همین علت، اگر دچار شکست شوند، دوباره تلاش خود را از سر می‌گیرند. توانایی‌های خود را باور دارند و آگاهند که بر چالش‌های پیش رو پیروز خواهند شد. بنابراین، می‌توان گفت که دانش‌آموزان امیدوار، خودکارآمد هستند.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که آموزش‌های ارائه شده در این برنامه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا گذرگاه‌های مختلف به سمت هدف را برای خود تعیین کرده و انگیزه خود برای حرکت در این مسیرها را حفظ کنند و با موانع موجود مقابله نمایند. از این رو، با توجه به باور روانشناسان مثبت‌نگر مبنی بر این که

1- Giunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri,
Zuffiano & Caprara

2- Bandura

صفت‌های مثبت قابل اندازه‌گیری می‌توانند به‌عنوان میانجی در نظر گرفته شوند تا افراد را در برابر هیجان‌های منفی و عوامل خطر ساز مانند، رویدادهای استرس‌زای زندگی حمایت کنند. به‌نظر می‌رسد تدوین برنامه‌های پیشگیرانه براساس نظریه امید و آموزش شناختی امید به دانش‌آموزان و نوجوانان می‌تواند مفید واقع شود.

در مورد محدودیت‌های این مطالعه می‌توان گفت که مطالعات مربوط به تأثیر امیددرمانی بر خودکارآمدی اندک بود، لذا امکان مقایسه نتایج با سایر مطالعات در فرهنگ ایران وجود نداشت. مطالعه تنها بر روی دختران اجرا شد، لذا عدم تعمیم نتایج به پسران وجود ندارد. خودگزارشی بودن ابزار مورد استفاده نیز از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌باشند. علی‌رغم محدودیت‌های ذکر شده با عنایت به نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود که مطالعه مشابهی بر روی پسران نیز اجرا شود تا تأثیر روش مورد مطالعه در هر دو جنس با هم مقایسه شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش شناختی مبتنی بر ارتقاء امید به‌عنوان بخشی از برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مشاوران و معلمان مدرسه قرار گیرد تا بتوانند با بهره‌گیری از آن سطح امیدواری دانش‌آموزان را ارتقاء دهند. این امر خود موجب ارتقاء سطح خودکارآمدی و توانمندی دانش‌آموزان می‌شود و پیشرفت تحصیلی آنان را به ارمغان می‌آورد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۱۰

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۰۴

منابع

- ابراهیمی، نسرين؛ صباغیان، زهرا و محمود ابولقاسمی (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۰، ۱۶-۱.
- اران‌اولادی، صادق؛ اعتمادی، احمد و کرمی، ابوالفضل (۱۳۹۱). اثربخشی امید درمانی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه دوم کار و دانش شهرستان بهارستان، دانش و پژوهش کاربردی در روان‌شناسی، شماره ۴۵، سال ۱۳، ۹-۳.
- بیجاری، هانیه؛ قنبری هاشم‌آبادی، بهرام‌علی، آقامحمدیان شعراف، حمیدرضا و همایی‌شاندیز، فاطمه (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی گروه‌درمانی مبتنی بر رویکرد امیددرمانی بر افزایش میزان امید به زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، شماره ۱، دوره ۱۰، ۱۷۱-۱۸۴.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ عبدالهی عدلی انصار، وحیده و پروانه علائی (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۱، دوره ۷، ص ۸۶-۶۵.
- حیاتی، داوود؛ عگبهی، عبدالحسین؛ حسینی‌آهنگری، سیدعابدین و محسن عزیزی ابرقویی (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دوفصلنامه آموزش مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی جندی شاپور، سال سوم، شماره ۴، ص ۱۸-۲۸.
- دلاور، علی (۱۳۸۷). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران، انتشارات رشد.
- شیرین‌زاده، صمد؛ میرجعفری، سیداحمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین امیدواری و راهبردهای مقابله با استرس در بین دانشجویان دانشگاه شیراز، سومین سمینار بهداشت روانی دانشجویی، ۱۱۰-۱۱۲.
- طاهری، محمد؛ پورمحمدرضای تجریشی، معصومه و سلطانی بهرام، سعید (۱۳۹۱). رابطه سبک دلبستگی و امید به زندگی در مادران دارای فرزند پسر کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، مجله اصول بهداشت روانی، شماره ۱، سال چهاردهم، شماره ۵۳، ص ۳۵-۲۴.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید (۱۳۹۰). بررسی ارتباط سرسختی و امید با خودکارآمدی دانشجویان ورزشکار، نخستین همایش ملی دستاوردهای جدید علمی در توسعه ورزش و تربیت بدنی، گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان.

- قربانی، الهه؛ سعادت‌مند، سعید؛ سپهریان آذر، فیروزه؛ اسدنی، سعید؛ فیضی‌پور، هاید (۱۳۹۲). رابطه امید، اضطراب مرگ با سلامت روان در دانشجویان دانشگاه ارومیه، *مجله پزشکی ارومیه*، دوره ۲۴، شماره ۸، ص ۶۰۷-۶۱۶.
- قاسمی، عابدی، باغبان (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان شادکامی سالمندان. *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، شماره ۴، ص ۱۷-۴.
- گلزاری، محمود (۱۳۸۶). *اعتباریابی مقیاس امید اسنایدر*، چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- عظیمی، مرتضی؛ سلیمی، اکرم و حاجی‌پور، سمیه (۱۳۹۱). مقایسه خودکارآمدی، امید، رضایت از زندگی و استرس شغلی در شرکت‌های خصوصی و دولتی، *تازه‌های روان‌شناسی صنعتی/سازمانی*، شماره ۱۰، سال ۳، ۹۵-۱۰۶.
- علاءالدینی، زهرا (۱۳۸۷). بررسی تأثیر امیددرمانی بر میزان افسردگی دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی*، دانشگاه اصفهان.
- کرمانی، زهرا؛ خدائپناهی، محمد کریم و حیدری، محمود (۱۳۹۰). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس امید اسنایدر، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، شماره ۳، سال ۵، ۷-۲۳.
- نجاتی، وحید؛ شهیدی، شهریار؛ ملکی، قیصر و درویشی‌لرد، معصومه (۱۳۹۱). همبسته‌های شناختی امید: شواهدی از آزمون‌های عصب روان‌شناختی، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، شماره ۴، سال ۱۴، ۲۹-۳۸.
- مقیم‌فام، پریسا (۱۳۷۹). بررسی رابطه خوداثربخش‌سازی با ویژگی‌های شخصیتی و اثربخشی تدریس دبیران شهر مراغه در سال ۷۸-۷۹، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز*.
- Alfonso, D.J. (2012). Be happy and believe in your capacity: Establishing link between subjective well-being and self-efficacy among Filipino adolescents, *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1, 1-8.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A.D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

-
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Catherine CL, Bulter L, Koopman L.(2003). Supportive expressive group therapy and distress in patient with metastatic breast cancer, *Journal of Medicine Psychology*, 122(13): 52-7.
- Dorman, J.P. (2001). Associations between Classroom Environment and Academic Efficacy, *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- 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, 332–337.
- Galla, B.M., Wood, J.J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A.W., & Langer, D.A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance, *Journal of School Psychology*, 52, 295–308.
- Giunta, L.D., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P.L., Zuffiano, A., & Caprara, G.V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy, *Learning and Individual Differences*, 27, 102–108.
- Hartley, S.M., Vance, D.E., Elliott, T.R., Cuckler, J.M., & Berry, J.W. (2008). Hope, self-efficacy, and functional recovery after knee and hip, *Rehabilitation Psychology*, 53(4), 521-529.
- Hong, P.Y.P., & Choi, S. (2013). The employment hope scale: Measuring an empowerment pathway to employment success, *International Journal of Psychology Research*, 8(3).
- Hsieh, P.P-H., Cho, Y.J., Liu, M., & Schallert, D.L. (2006). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment, Available from: <http://www.google.com>. Accessed Jul, 2013.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?, *Journal of Psychological Bulletin*, 131(6): 803–855.
- Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143–1146.
-

- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, M.P. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship, *Journal of Business Research*, 67, 200–210.
- Santilli, S., Nota, L., Cristina Ginevra, M., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability, *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67–74.
- Schunk, D. (2001). Social-cognitive theory and self-regulated learning .In, B. Zimmerman and D. Schunk(Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp.125-151), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Scioli, A., Ricci, M., Nyugen, T., & Scioli, E.R. (2011). Hope: Its nature and measurement, *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(2), 78.
- Sepehrian azar F., Mahmoudi L. (2014). Relationship between Mathematics, Self-fficacy and Students' Performance in statistics: The Meditational Role of Attitude toward Mathematics and Mathematics Anxiety, *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 4(16), 32-42.
- Sepehrian azar F. (2015). *How Psychological Factors Effect on Sstudents' Performance in Statistic*, Lambert publisher, P, 14-15.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigman, S.T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C.R., McCullough, M.E. (2000). A positive psychology field of dreams, *Journal of social and clinical psychology*, 19, 151-160.
- Snyder C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind, *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Sherwin, E.D., Elliott, T.R., Rybarczyk, B.D., Frank, R.G., Hanson, S. and Hoffman, J. (1992). Negotiating the reality of care giving: hope, burnout and nursing, *Journal of social and clinical psychology*, 11, 129-139.-
- 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, 738–747.
- Wells M. (2005). The effects of gender, age, and anxiety on hope differences in the expression of pathway and agency thought, Ph.D. Dissertation, USA: The University of Texas, 32-45.