

اثربخشی بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بر سبک‌های هویتی و اهمال کاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم

Effectiveness of Waiting-Oriented Psychological Package Based on Mahdaviat Teachings on the Identity Styles and procrastination of Secondary High School Female Students

Zahra Ghasemi

PhD Student in General Psychology, Islamic Azad University,
Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.

Ilnaz Sajjadian (Corresponding author)

Faculty member of Psychology Department, Islamic Azad
University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.

Email: i.sajjadian@khuisf.ac.ir

Mohammad Ali Nadi

Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and
Psychology, Islamic Azad University, Isfahan Branch
(Khorasgan), Isfahan, Iran.

Shahabaddin Zofaghari

Assistant Professor and Faculty Member of Quran and Islamic
Studies University, Isfahan, Iran.

Abstract

Aim: The present study was conducted in order to compile a waiting-oriented psychological package according to the teachings of Mahdaviat teachings on the identity styles and procrastination in secondary high school students. **Method:** It was a quasi-experimental study with pretest, post-test, control-group and two-month follow-up design. The statistical population included 45 secondary high school female students in the city of Isfahan in academic year 2018-19. 30 secondary high school students were selected through non-random purposive sampling method and they were randomly accommodated into experimental and control groups (15 students in the experimental group and 15 students in the control group). The experimental group received twelve sessions of waiting-oriented intervention during three months. The applied questionnaires included practical commitment to Islamic beliefs scale (Navidi, 1998), identity styles questionnaire (Berzonski, 1992) and procrastination questionnaire (Tuckman, 1991). The data were analyzed through repeated measurement ANOVA and Bonferroni follow-up test via SPSS₂₃ software. **Results:** The results revealed that the waiting-oriented psychological package has had significant effect on the committed identity styles and procrastination of the students ($p < 0.0001$). **Conclusion:** It was proved that waiting-oriented psychological package according to the teachings of Mahdaviat can be offered to improve the identity styles and procrastination in the students.

Keywords: Waiting-oriented psychological package, teachings of Mahdaviat, identity styles, procrastination

زهره قاسمی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان

(خوراسگان)، اصفهان، ایران.

ایلناز سجادیان (نویسنده مسئول)

عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان

(خوراسگان)، اصفهان، ایران.

Email: i.sajjadian@khuisf.ac.ir

محمدعلی نادی

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان

(خوراسگان)، اصفهان، ایران.

شهاب‌الدین ذوقفاری

استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه قرآن و معارف اسلامی، اصفهان، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بر سبک‌های هویتی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم انجام گرفت. روش: پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر متوسطه دوم با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۵ دانش‌آموز در گروه گواه). گروه آزمایش مداخلات بسته انتظارمحور (۱۲ جلسه) را طی سه ماه دریافت نمود. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس خودسنجی التزام عملی به اعتقادات اسلامی (نوبدی، ۱۳۷۶)، پرسشنامه سبک‌های هویت (برزونسکی، ۱۹۹۲) و پرسشنامه اهمال‌کاری (تاکنن، ۱۹۹۱) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرنی توسط نرم‌افزار آماری SPSS₂₃ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها: نتایج نشان داد که بسته روان‌شناختی انتظارمحور بر سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری دانش‌آموزان تأثیر دارد ($p < 0.0001$). نتیجه‌گیری: بر اساس جهت بهبود سبک‌های هویت و کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان می‌توان بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت را مورد استفاده قرار داد.

کلمات کلیدی: بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت، سبک‌های هویتی، اهمال‌کاری

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۴/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۵

مقدمه

یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی، تعلل‌ورزی آموزشی یا اهمال‌کاری^۱ است که تاثیر فراوانی بر موفقیت فردی دانش‌آموزان دارد (جوکار و دلاورپرور، ۱۳۸۶؛ زیگلر و اپدناکر^۲، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری معادل سهل‌انگاری و به تعویق انداختن می‌باشد. اهمال‌کاری به تعبیر گرانشل، شوینگر، استین‌مایر و فرایس^۳ (۲۰۱۶) آن است که کاری که برای اجرای آن تصمیمی گرفته می‌شود، بدون دلیل مشخص به آینده محول شود؛ کاری که می‌تواند حداقل برای خود فرد نتایجی را در برداشته باشد و در عین حال، انجام ندادن آن نیز به زیان شخص است و باعث سرزنش کردن خود می‌شود (وون و یو^۴، ۲۰۱۸). سایر محققان نیز در تعریف اهمال‌کاری، به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان انتظار) همراه با تجارب ذهنی ناراحت کننده اشاره نموده‌اند (کیم، فرناندز و تریر^۵، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد؛ از آن جمله می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه و اهمال‌کاری وسواس‌گونه اشاره کرد (گرانشل و همکاران، ۲۰۱۶). متداول‌ترین شکل آن در حوزه تعلیم و تربیت، اهمال‌کاری تحصیلی است (مون و ایلینگ‌ورث^۶، ۲۰۰۵؛ فرنی، کویار، فیشر و اسپادا^۷، ۲۰۱۸) که یک رویداد فراگیر، به ویژه در دانش‌آموزان و دانشجویان است (کلوسون و بوتیلیر^۸، ۲۰۱۷). این نوع اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (گاستاوسون و میاک^۹، ۲۰۱۷). در سال‌های اخیر، اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی»^{۱۰}، در معنای ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای موردنظر خود مطرح شده است (فاران^{۱۱}، ۲۰۰۴). یکی از جلوه‌های نقصان خودنظم‌جویی در اهمال‌کاری تحصیلی، تمایل به «تنزیل موقت» است که در آن، فرد پاداش‌های کوچک اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد (هاول، واتسون، پاول و بورو^{۱۲}، ۲۰۰۶). تنزیل موقت و به تبع آن اهمال‌کاری تحصیلی، تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر تأخیر در پاداش و آزارندگی تکلیف و برخی ویژگی‌های شخصیتی از قبیل پایین بودن خودآگاهی، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم، و نقصان انگیزش پیشرفت است (استیل^{۱۳}، ۲۰۰۷). پژوهش‌های نصری، دماوندی و عاشوری (۱۳۹۳)؛

1. procrastination

2. Ziegler, Opendakker

3. Grunschel, Schwinger, Steinmayr, Fries

4. Won, Yu

5. Kim, Fernandez, Terrier

6. Moon & Illingworth

7. Fernie, Kopar, Fisher, Spada

8. Closson, Boutilier

9. Gustavson, Miyake

10. defects in self-regulation

11. Farran

12. Howell, Watson, Powell, & Buro

13. Steel

مهدی‌زاده و مومنی مهمویی (۱۳۹۸) و شناهان و پیچیل^۱ (۲۰۰۷) نشان داده است که اهمال‌کاری می‌تواند بر اثر هویت^۲ دانش‌آموزان دچار تغییر شود، چنانکه برخورداری از هویت اطلاعاتی، کاهش اهمال‌کاری را در پی دارد. بنابراین از مولفه‌های مهم در این حوزه می‌توان به هویت و سبک‌های هویتی^۳ دانش‌آموزان اشاره نمود (رنجدوست و قهرمانی، ۱۳۹۵). این در حالی است که نتایج پژوهش‌های پیشین نشانگر آن بوده است که سبک‌های هویت با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای رابطه معنادار است (میرعرب رضی و جعفری، ۱۳۹۴؛ تازش، اسدزاده، قنبری و انصاری، ۱۳۹۴). برزونسکی^۴ (۲۰۰۸) سه جهت‌گیری فرآیندنگر یا سه سبک هویت اطلاعاتی^۵، هنجاری^۶ و اجتنابی^۷ را معرفی کرده است. افراد دارای سبک هویت اطلاعاتی در مورد مشاهدات خود شکاک هستند و تمایل دارند که قضاوت در مورد رویدادهای اطرافشان را به تعویق بیندازند تا زمانی که بتوانند اطلاعات را ارزیابی و پردازش کنند. سبک هویت اطلاعاتی به طور مستقیم با انعکاس خود، تمرکز بر مساله، سبک معرفت‌شناسی خردگرایانه، نیاز زیاد به شناخت، تصمیم‌گیری بر اساس نقشه، هشیاری و پذیرا بودن برای تجربه ارتباط دارد (کریلمان، پیتمان، کادلی، تاگل، هارل-لوی^۸ و همکاران، ۲۰۱۲). افراد دارای هویت هنجاری به دلیل تبعیت از انتظارات و دیدگاه‌های افراد مهم در زندگی‌شان با تعارضات هویت رو به رو می‌شوند. این افراد بسیار دفاعی هستند، تحمل پایینی نسبت به ابهام و نیاز زیادی به ساختار دارند. این افراد با درونی کردن ارزش‌ها و باورهای «دیگران مهم» و به دلیل عدم استفاده از خودارزیابی‌های سنجیده، با موضوعات مربوط به هویت به صورت خودکار مواجه می‌شوند (دوریت، اسمیتس و گوسنس^۹، ۲۰۰۸). افراد دارای سبک هویت اجتنابی نیز مشکلات شخصی‌شان را به تعویق می‌اندازند و تمایلی برای مواجه شدن با تعارضات و مشکلاتشان ندارند (برزونسکی، سیسیچ، دوریز و سوننز^{۱۰}، ۲۰۱۱).

تاکنون روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی برای افزایش عملکرد تحصیلی، ارتباطی، اجتماعی، هیجانی، عاطفی، روان‌شناختی و شناختی دانش‌آموزان بکار گرفته شده است که از جمله آن می‌توان به آموزش خودگویی مثبت و خودکنترلی (سعدی‌پور، قلمی و اسدزاده، ۱۳۹۸)؛ آموزش راهبردهای خودتنظیمی (زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۸)؛ آموزش ذهن‌آگاهی (هاشمی، درتاج، فرخی و نصرالهی، ۱۳۹۸)؛ آموزش مهارت جرات‌ورزی (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۹) و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (اصلی‌آزاد، منشی و قمرانی، ۱۳۹۸) می‌توان اشاره نمود. با توجه به نقش مذهب و مهدویت در جامعه ایرانی، یکی از این روش‌ها می‌تواند بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت باشد که در این پژوهش برای نخستین بار، تدوین و برای دانش‌آموزان به مرحله اجرا درآمد. با توجه به نقش برجسته مذهب در جامعه مذهبی ایران و همچنین نتایج پژوهش‌های مشابه می‌توان انتظار داشت که بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بتواند کارآیی مناسبی را از خود نشان دهد. این

1. Shanahan, Pychyl

2. Identity

3. Identity styles

4. Berzonsky

5. informational style

6. normative style

7. avoidant-disoriented style

8. Kerpelman, Pittman, Cadely, Tuggle, Harrell-Levy

9. Duriez, Smits, Goossens

10. Berzonsky, Cieciuch, Duriez & Soenens

در حالی است نتایج پژوهش صدرمحمدی و معصومی (۱۳۸۹)؛ کلانتری، روشن چلسی و صدرمحمدی (۱۳۹۳) و سعدی‌پور، دلاور، چیناوی و سلم‌آبادی (۱۳۹۴) نشان داده است که بین انتظار مهدویت و معارف مهدوی با سلامت روان، کیفیت زندگی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه معنادار وجود دارد. علاوه بر این پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که آموزشی‌های مبتنی بر مذهب و معنویت توانسته نقشی معنادار در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی افراد داشته باشند (محمدکریمی و شریعت‌نیا، ۱۳۹۶؛ کمری و فولادچنگ، ۱۳۹۵؛ برزگر بفرویی، ۱۳۹۳؛ جیمنز - فونسکا^۱ و همکاران، ۲۰۱۸؛ روسمارین، آلپر و و پارگامنت^۲، ۲۰۱۶؛ احمدی، اسدی، امینی، کازوری و کاظمی، ۲۰۱۳؛ الیسون، باردت و هیل^۳، ۲۰۰۹ و پاکرت، فیلیپس، کالی، لاپوپرابو، لوماکس و همکاران^۴، ۲۰۰۹). مهدویت اعتقاد به حضرت مهدی (عج) است و باور به اینکه او فردی است که در آخرالزمان ظهور می‌کند و جهان پر شده از ظلم و جور را سرشار از عدل می‌کند (شفیعی سروستانی، ۱۳۸۳؛ کلانتری، روشن چلسی و صدرمحمدی، ۱۳۹۳). اعتقاد به منجی تنها یک باور اسلامی با رنگ خاص دینی نیست؛ بلکه افزون بر آن، عنوانی برای خواسته‌ها و آرزوهای همه انسان‌ها با مذاهب گوناگون و منعکس‌کننده الهام فطری آنها می‌باشد. اندیشه پیروزی نهایی نیروی حق بر باطل اندیشه‌ای است که همه فرقه‌ها و مذاهب بدان معتقد هستند، زیرا این اندیشه، بر اساس اصل و ریشه قرآنی می‌باشد. این اندیشه بیش از هر چیز مشتمل بر عنصر خوش‌بینی نسبت به جریان کلی نظام طبیعت و سیر تکاملی تاریخ است، به آینده اطمینان دارد و عنصر بدبینی نسبت به پایان کار بشر را طرد می‌کند (صدرمحمدی و معصومی، ۱۳۸۹). شواهدی وجود دارد که عموم مردم به طور فزاینده‌ای به معنویت. مذهب تمایل دارند و بررسی‌های همگانی افزایش قابل ملاحظه در علاقه به امور معنوی و مذهبی را تأیید می‌کنند. چنانکه کالین، سولاگس و مک‌کنیگت^۵ (۲۰۱۹)؛ مونز، لیکس، دزاتر، کوکس^۶ و همکاران (۲۰۱۹)؛ روسمارین، آلپر و و پارگامنت (۲۰۱۶) نیز بیان می‌کنند که آثار بسیار زیادی وجود دارد که مذهب و معنویت می‌توانند منجر به بهبود سلامت جسمی، روان‌شناختی و هیجانی افراد شوند.

با توجه به موارد ذکر شده در مورد درمان‌های مبتنی بر معنویت، به نظر می‌رسد که الگوی ایرانی-اسلامی و مبتنی بر فرهنگ و مذهب تشیع که ریشه عمیق در باورهای مردم ایران داشته، بتواند اثرات هم‌افزایی بر مولفه‌های روان‌شناختی، اجتماعی و شناختی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین نکته‌ای که در این بین مطرح است، هیچ پژوهشی نیز به بررسی اثربخشی بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بر سبک‌های هویتی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم نپرداخته است. بنابراین مساله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بر سبک‌های هویتی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم تاثیر دارد؟

روش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در شهر اصفهان بودند.

¹. Jimenez-Fonseca

². Rosmarin, Alper, Pargament

³. Ellison, Burdette, Hill

⁴. Paukert, Phillips, Cully, Loboprabhu, Lomax

⁵. Cullins, Solages, McKnight

⁶. Moons, Luyckx, Dezutter, Kovacs

جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد. بدین صورت که از بین ۶ ناحیه آموزش و پرورش شهر اصفهان ۲ ناحیه آموزشی به صورت تصادفی انتخاب شد (آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۳). سپس با مراجعه به نواحی انتخابی، ۴ دبیرستان دخترانه متوسطه دوم (از هر ناحیه دو دبیرستان) به تصادف انتخاب شد. سپس در بین دانش‌آموزان این آموزشگاه‌ها پرسشنامه‌های سبک‌های هویتی و اهمال‌کاری اجرا شد (برای ۸۹۳ دانش‌آموز). پس از جمع‌آوری، تعداد ۶۷ پرسشنامه به دلیل عدم پاسخگویی مناسب حذف گردید و تعداد ۸۲۶ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. در گام بعد، دانش‌آموزانی که نمرات کمتر از میانگین در ابعاد هویت اطلاعاتی و متعهد، بالاتر از میانگین در ابعاد هویت هنجاری و سردرگم و کمتر از میانگین در و اهمال‌کاری به دست آورده بودند، مورد شناسایی قرار گرفتند. سپس این دانش‌آموزان با استفاده از مقیاس خودسنجی التزام عملی به اعتقادات اسلامی مورد بررسی قرار گرفتند. در مرحله آخر تعداد ۳۰ نفر واجد شرایط انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ دانش‌آموز). سپس دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش در طی سه ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت (۱۲ جلسه) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: جنسیت دختر و حضور در دوره دوم متوسطه، اعلام رضایت و آمادگی جهت شرکت در پژوهش، عدم سابقه شرکت در دوره‌های مشابه بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل: غیبت در دو جلسه آموزشی و عدم همکاری، انجام ندادن تکالیف مشخص شده در دوره آموزشی و بروز حوادث پیش‌بینی نشده بود. اولین اقدام پژوهشگر تدوین فرم‌های مربوط به رضایت آگاهانه شرکت در طرح تحقیقاتی جهت ارائه به شرکت کنندگان (دانش‌آموزان) بود در این فرم‌ها مواردی مانند: محرمانه بودن اسم و مشخصات شرکت کنندگان در پژوهش در تمام مراحل، مطلع شدن از نتایج تمام ارزیابی‌ها فردی توسط پژوهشگر، وجود حق انصراف شرکت کنندگان و روش‌های جایگزین برای آنها مورد توجه بود. دریافت کد اخلاق با شماره **ir.iau.KHuisf.REC.1398.192** و تعهد کتبی پژوهشگر مبنی بر رعایت دستورالعمل‌های کمیته اخلاق و ارائه نتایج به دست آمده فقط به صورت پایانامه و مقاله‌های مرتبط مورد توجه قرار گرفت.

ابزار

مقیاس سبک‌های هویت (ISS)^۱: مقیاس سبک‌های هویت توسط برزونسکی (۱۹۹۲) تهیه شده است و شامل ۴۰ گویه با چهار زیرمقیاس سبک اطلاعاتی (۱۱ گویه)، سبک هنجاری (۹ گویه)، سبک سردرگم-اجتنابی (۱۰ گویه) و تعهد هویتی (۱۰ گویه) می‌باشد که به شیوه درجه‌بندی لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. محقق یاد شده روایی و پایایی مقیاس سبک هویت را مطلوب گزارش کرده است. روایی و پایایی مقیاس مذکور توسط غضنفری (۱۳۸۳) برای استفاده در جامعه ایرانی مطلوب گزارش شد. محقق یاد شده پایایی ابزار سبک هویت را با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نموده است و به منظور بررسی روایی سازه، با استفاده از روش تحلیل عامل، چهار عامل (اطلاعاتی، هنجاری، سردرگمی-اجتنابی و متعهد) را گزارش کرده است. این پرسشنامه چهار سبک هویتی شامل اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم/اجتنابی و متعهد را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و شامل ۴۰ سؤال است که ۱۱ سؤال (سئوالات ۲-

۵-۶-۱۶-۱۸-۲۵-۲۶-۳۰-۳۳-۳۵-۳۷) به سبک هویت اطلاعاتی، و ۹ سؤال (سئوالات ۴-۱۰-۱۹-۲۱-۲۳-۲۸-۳۲-۳۴) به سبک هویت هنجاری، ۱۰ سؤال (سئوالات ۳-۸-۱۳-۱۷-۲۴-۲۷-۲۹-۳۱-۳۶-۳۸) به سبک هویت سردرگم/اجتنابی و ۱۰ سؤال (سئوالات ۱-۷-۹-۱۱-۱۲-۱۴-۱۵-۲۰-۲۲-۳۹) نیز به مقیاس تعهد اختصاص داده شده است. سئوالات بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱، مخالف = ۲، تا حدودی موافق = ۳، موافق = ۴، کاملاً موافق = ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. سئوالات ۲۰، ۱۴، ۱۱، ۹ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. میزان روایی محتوایی این پرسشنامه در پژوهش برزونسکی (۱۹۹۲) به میزان ۰/۸۴ و مطلوب گزارش شده است و علاوه بر این میزان پایایی ابعاد چهارگانه این پرسشنامه در پژوهش ذکر شده به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۹۰ و ۰/۸۷ محاسبه شده است. پایایی زیرمقیاس‌های سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری، سبک سردرگم-اجتنابی و تعهد هویتی در پژوهش اعظامی و کیهان (۱۳۹۷) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۸۸ محاسبه گردید. پایایی پرسشنامه حاضر در این پژوهش به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری، سبک سردرگم-اجتنابی و تعهد هویتی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۸۵ محاسبه شد.

مقیاس التزام عملی به اعتقادات اسلامی (SPCIB):^۱ مقیاس ۴۵ سوالی خودسنجی التزام عملی به اعتقادات اسلامی برای اندازه‌گیری رفتارهای دینی نوجوانان و جوانان مسلمان توسط نویدی (۱۳۷۶) تدوین شده است. در انتخاب جملات این مقیاس، آن دسته از اعمال و رفتارهای دینی (نظیر نماز و روزه واجب) که انجام آنها از یک نوجوان یا جوان مسلمان انتظار می‌رود، در کانون توجه قرار گرفته است. بنابراین، جملات کلیدی در این پرسشنامه شامل همه تکالیف دینی بزرگسالان (نظیر جهاد و ذکات) نمی‌شود. این پرسشنامه دارای ۴۵ ماده است که پاسخ هر یک از مواد در مقیاس ۵ درجه‌ای قابل رتبه بندی است. حداکثر نمره ممکن، برای رفتارهای دینی ۲۲۵، حداقل نمره ۴۵ و متوسط آن ۱۳۵ است. در پژوهش نویدی (۱۳۷۶) برای بررسی روایی ابزار اندازه‌گیری التزام عملی به اعتقادات اسلامی، از نظر متخصصان استفاده شد. تعدادی از روحانیون و اندیشمندان مسلمان و تعدادی از اساتید دانشگاه "مقیاس خودسنجی التزام عملی به اعتقادات اسلامی" را ابزاری نسبتاً مناسب برای اندازه‌گیری التزام عملی دانش‌آموزان به اعتقادات اسلامی دانستند و استفاده از آن را روا دیدند. علاوه بر این روایی این پرسشنامه با اجرا بر روی ۳۵ نفر از دانش‌آموزان نیز مطلوب گزارش شده است. میزان پایایی این مقیاس نیز ۰/۸۴ گزارش شده است (نویدی، ۱۳۷۶). از این پرسشنامه جهت بررسی میطابقت اعتقاد و التزام دانش‌آموزان به اسلام استفاده شد.

پرسشنامه اهمال‌کاری (PQ):^۲ برای آزمون و سنجش تعلل یا اهمال‌کاری، پرسشنامه استاندارد تاکن (۱۹۹۱) مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارشی ۱۶ ماده‌ای است. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۱۶ تا ۵۶ است. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشانه تعلل بالا در آن است. نمره گذاری پرسشنامه به روش لیکرت است. نمرات سوالات باهم جمع شده و نمره بالاتر نشان از تعلل‌ورزی بالاتر است. برای نمره‌گذاری این پرسشنامه در ابتدا به هر عبارت به ترتیب زیر نمره بدهید: کاملاً موافقم: ۴؛ موافقم: ۳؛ مخالفم: ۲ و کاملاً مخالفم: ۱. شماره سوالات ۳-۱۲-۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند: کاملاً موافقم: ۱؛ موافقم: ۲؛ مخالفم: ۳ کاملاً مخالفم: ۴. افرادی که

¹. Scale of Practical Commitment to Islamic Beliefs

². Procrastination Questionnaire

نمره بالاتر از ۴۰ به دست می‌آورند، افرادی هستند که دارای اهمال‌کاری تحصیلی هستند. تاکنن (۱۹۹۱)، پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶٪ گزارش کرده است. علاوه بر این در پژوهش تاکنن (۱۹۹۱) میزان روایی محتوایی این آزمون ۰/۸۵ و مناسب برآورد شد. در پژوهش کاظمی، فیاضی و کاوه (۱۳۸۹) مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۱٪ به دست آمد که گویای اعتبار بالای پرسشنامه است. پایایی پرسشنامه حاضر در این پژوهش به وسیله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شد.

روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۳۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۵ دانش‌آموز در گروه گواه). دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش در طی سه ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت (۱۲ جلسه) قرار گرفتند. این در حالی است که افراد حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخله حاضر بود. شرح تدوین بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت نیز بدین شکل بود: در فاز اول، قسمت کیفی مطالعه با استفاده از روش تحلیل مضمون قیاسی و مبتنی بر نظریه آرتراید-استرلینگ (۲۰۰۱) استفاده گرفت که مراحل انجام آن به شرح زیر است:

در پژوهش حاضر، جهت شناسایی مضامین و ترسیم شبکه مضامین آموزش روان‌شناختی انتظار محور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت ۳ کتاب جامع در حوزه انتظار بررسی شد که شامل بحارالانوار (جلد ۵۳ و ۵۲، احوال حجت منتظر عجل الله تعالی فرجه در ۳۶ باب) و جامع الاحادیث امام مهدی (عج) در هشت جلد (این کتاب، حاوی بیش از دو هزار روایت در موضوعات مختلف و متنوع مربوط به حضرت مهدی (علیه‌السلام) است. این روایات، با نگاه به چهارصد منبع قدیم و جدید، چاپ شده و خطی و اعم از سنی و شیعی گردآوری شده است) و دعاهای مربوطه در مفاتیح الجنان استفاده شد. پس از شناسایی مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر، شبکه مضامین تشکیل شد و اعتبار شبکه بر اساس فرمول هولستی محاسبه شد. به این صورت که مضامین در مرحله اول توسط خود پژوهشگر از مقوله‌ها استخراج گردید و در مرحله دوم با مراجعه به خبرگان، مضامین مرتبط با سؤالات پژوهش با نظارت آنان مجدداً شناسایی و استخراج شد. با مقایسه این دو مرحله و بر مبنای میزان توافق دو مرحله کدگذاری، ضریب پایایی محاسبه شده است. بر این اساس یعنی مبتنی بر مضامین پایه و سازمان دهنده محتوای جلسات بسته آموزشی تدوین و آماده شد. پس از انجام فاز اول پژوهش و شناسایی مولفه‌ها بسته آموزشی مبتنی بر مضامین استخراج شده تدوین گردید. در فاز دوم: به منظور تعیین اعتبار بسته آموزشی این فاز دارای مرحله تایید روایی محتوایی بود. به این شرح برای بررسی روایی درونی پژوهش بسته آموزشی تدوین شده به هشت متخصص آشنا به این حوزه ارائه شد و ضمن درخواست مطالعه و اظهار نظر راجع به ساختار، فرایند و محتوای هر یک از جلسات در قالب پرسشنامه نظرسنجی که همراه بسته آموزشی تدوین شده فوق‌الذکر در اختیار هر یک از متخصصان قرار گرفت. علاوه بر این در این مرحله یک فرم اظهار نظر باز پاسخ به منظور ارائه پیشنهادات و نظرات اصلاحی هر یک از متخصصان در جهت ارتقاء محتوا، ساختار و

فرایند بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت ارائه گردید. ضریب همبستگی دورشته‌ای در این بسته ۱/۰۸ به دست آمد در صورتی که ضریب همبستگی به دست آمده از حاصل ضرب انحراف استاندارد در سطح معنی داری ۱/۹۶ یا ۲/۵۸ بزرگتر باشد. بنابراین ۸ نفر متخصص ارزیاب به خصوصیات بسته نظر موافق و یکسان دارند.

جدول ۱: جدول خلاصه جلسات بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت (محقق ساخته)

جلسات	شرح جلسات
اول	خودآگاهی و هویت سازی: معارفه، آشنایی و برقراری ارتباط با اعضای گروه، تبیین اهداف و قوانین، توضیح در مورد خودآگاهی؛ آشناسازی مخاطبین با مفهوم هویت؛ ارتباط دادن مفهوم هویت با اعتقاد به مهدویت و بیان احادیثی در این مورد. ارائه تکلیف.
دوم	معنای زندگی و هدفمندی: بررسی تکلیف جلسه قبل، آشنا نمودن مخاطبین با مفهوم انتظار، بیان احادیثی در مورد ویژگی‌های منتظران از جمله داشتن هدف و معنا در زندگی؛ توضیح در مورد معنای زندگی، بیان داستانی در مورد یافتن معنا در زندگی، بیان مؤلفه‌های معنا داری، ارائه تکلیف منزل.
سوم	زمینه‌سازی (آمادگی): بررسی تکلیف جلسه قبل، آشنا نمودن دانش آموزان با مفهوم زمینه‌سازی برای ظهور، آشنایی با انواع آمادگی‌های قبل از ظهور (آمادگی فکری و فرهنگی، آمادگی اجتماعی، آمادگی تکنولوژیکی و ارتباطی و خودسازی). بیان احادیث مرتبط، ارائه تکلیف منزل.
چهارم	برنامه‌ریزی و تنظیم وقت: بررسی تکلیف جلسه قبل، بیان احادیثی در مورد داشتن نظم و ترتیب در کارها و ارتباط آن با برنامه‌ریزی، آشنا نمودن دانش آموزان با مفهوم برنامه‌ریزی، توضیح در مورد نحوه هدف‌گذاری، تبدیل اهداف بلندمدت به اهداف کوچک‌تر، آشنا نمودن دانش آموزان با نکات لازم برای برنامه‌ریزی (ارائه اصول برنامه‌ریزی مانند مکتوب کردن برنامه، برنامه‌ریزی روزانه، ضمانت اجرای برنامه، پاداش دهی به خود، توجه به آمادگی خود، استفاده از وقت‌های سوخته، پیگیری و...)، بیان حدیث مرتبط با موضوع، ارائه تکلیف منزل.
پنجم	تلاشگری و پویایی: بررسی تکلیف جلسه قبل، آشنا نمودن دانش آموزان با مفهوم تلاشگری با توجه به احادیث مرتبط، توضیح در مورد انگیزه، انگیزه درونی و بیرونی، تاثیر انگیزه درونی بر رفتارهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی، ارائه احادیثی در مورد تلاشگری، انگیزه درونی و بیرونی، ارائه تکلیف منزل.
ششم	تاب آوری: بررسی تکلیف جلسه قبل، آشنا نمودن دانش آموزان با مفهوم تاب‌آوری با بیان حدیث در این مورد، بیان ویژگی‌های افراد تاب‌آور (نظیر آگاهانه و هشیارانه عمل کردن، پذیرش موانع زندگی، منبع کنترل، داشتن ارتباطات اجتماعی و...)، برخورداری از مهارت حل مسئله، توضیح در مورد حل مسئله و مراحل آن، ارائه تکلیف منزل.
هفتم	خوش بینی (شور و نشاط): بررسی تکلیف جلسه قبل، ارتباط دادن خوش‌بینی با ویژگی منتظران ظهور، آشنایی با مفهوم خوش‌بینی، ارتباط خوش‌بینی با عملکرد تحصیلی، ارتباط خوش‌بینی با مثبت‌اندیشی و مهارت‌های مرتبط با آن، ارائه روش‌های مقابله افراد خوش‌بین، تبیین پیامدهای خوش‌بینی و مثبت‌نگری، ارائه تکلیف منزل.
هشتم	امیدواری: بررسی تکلیف جلسه قبل، بیان حدیثی در مورد امید، آشنایی با مفهوم امید، توضیح در مورد انواع امید، ارتباط امید با زمان، و توضیح در مورد مؤلفه‌های امید (ایمان، شکیبایی و صبر، حرکت و تلاش)، تاثیر امید در زندگی تحصیلی، ارائه تکلیف منزل.
نهم	ثبات هیجانی و پرهیز از شتاب‌زدگی: بررسی تکلیف جلسه قبل، بیان احادیثی در مورد پرهیز از شتاب‌زدگی، توضیحاتی در مورد مفهوم ثبات هیجانی، ارتباط داشتن ثبات هیجانی با صبر، بیان مولفه‌های بهزیستی روان‌شناختی و ارتباط آن با صبر و شکیبایی، ارائه تکنیک‌هایی برای دستیابی به ثبات هیجانی، ارائه تکلیف منزل.
دهم	صمیمیت و مهربانی: بررسی تکلیف جلسه قبل، آشنایی دانش آموزان با مفهوم صمیمیت و مهربانی، تبیین مهارت‌های ارتباطی به منظور ایجاد صمیمیت، برقراری ارتباط صمیمیت، ارائه تکلیف منزل.
یازدهم	نوع دوستی و خیرخواهی: بررسی تکلیف جلسه قبل، بیان حدیثی در مورد خیرخواهی، آشنایی دانش آموزان با مفهوم نوع‌دوستی و خیرخواهی، آشنایی با ویژگی‌های افراد خیرخواه و ناصح واقعی، توضیح در مورد رفتارهای نوع‌دوستانه، ارتباط رفتارهای نوع‌دوستانه با هنجارهای تقابل، انصاف و مسئولیت اجتماعی، ارائه تکلیف منزل.
دوازدهم	ارتباط موثر با حضرت حجت (عج) و تاثیر دعا: جمع بندی جلسات قبل، بیان حدیثی در مورد ارتباط با امام زمان (عج) از طریق دعا، تاثیرات دعا بر جامعه و بر ظهور امام زمان (عج)، دعا چگونه پویایی ایجاد می‌کند.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی جهت بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از داده‌های جمعیت شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش دارای جنسیت دختر و دارای دامنه سنی ۱۶ تا ۱۹ سال بودند که در این بین میانگین سنی ۱۷/۲۵ بود. همچنین بیشتر دانش‌آموزان حاضر در پژوهش در کلاس یازدهم حضور داشتند. حال به بررسی نتایج تحلیل آزمون توصیفی پرداخته می‌شود.

جدول ۲: نتایج آمار توصیفی سبک‌های هویت در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	گروه آزمایش بسته روان‌شناختی انتظارمحور					
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
هویت اطلاعاتی	۳۵/۸۰	۴۲/۲۰	۴۱/۴۶	۳۵/۸۰	۳۴/۶۶	۳۵/۸۶
انحراف معیار	۷/۰۱	۵/۲۳	۵/۴۴	۷/۳۷	۷/۶۴	۷/۳۵
هویت سردرگم	۲۸/۲۰	۲۹/۳۳	۲۱/۹۳	۲۸/۸۶	۲۸/۷۳	۲۱/۶۶
انحراف معیار	۷/۶۲	۷/۶۵	۶/۵۷	۸/۳۸	۸	۶/۸۸
هویت هنجاری	۳۰/۴۶	۳۱/۱۳	۲۹/۱۳	۳۲/۲۶	۲۸/۹۳	۳۱/۸۶
انحراف معیار	۶/۹۷	۸/۳۳	۸/۵۷	۵/۴۵	۴/۷۸	۴/۵۸
هویت متعهد	۲۰/۸۰	۳۵/۴۵	۳۲/۶۶	۲۱	۲۰/۴۰	۲۱/۴۶
انحراف معیار	۹/۸۸	۱۰/۸۷	۱۰/۵۴	۸/۷۸	۹/۶۶	۹/۳۰
اهمال‌کاری	۴۳/۳۳	۳۶/۸۰	۳۲/۲۰	۴۳/۸۶	۴۳/۸۶	۴۵/۱۳
انحراف معیار	۹/۲۵	۱۱/۱۴	۸/۴۳	۹/۱۰	۸/۶۴	۸/۹۱

نتایج ارائه شده در جدول ۲ حاکی از آن است که بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت توانسته منجر به تغییر در میانگین نمرات سبک‌های هویت و اهمال‌کاری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شود، اما معناداری این تغییرات، می‌بایست توسط آزمون‌های استنباطی مورد بررسی قرار گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای سبک‌های هویتی و اهمال‌کاری در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیر وابسته (سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم و متعهد و اهمال‌کاری) معنادار نبوده است ($p > 0/05$). لازم به ذکر است که نتایج آزمون موچلی نشان داد که پیش‌فرض کرویت که از پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر است، در متغیر سبک هویت اطلاعاتی و اهمال‌کاری برآورده نشده است. بر این اساس با برآورده نشدن پیش‌فرض کرویت مشخص می‌شود که روابط بین متغیرها، با احتمال بالایی امکان دارد مقادیر متغیر وابسته را تغییر دهد و بر این اساس شانس ارتکاب به خطای نوع اول افزایش می‌یابد. بر این اساس در جدول بعد از تحلیل جایگزین (آزمون گرین-هاوس-گایسر) استفاده می‌شود تا با کاهش درجه آزادی، شانس ارتکاب به خطای نوع اول کاهش یابد. این در حالی بود که این پیش‌فرض در سبک‌های هویت هنجاری، سردرگم و متعهد برآورده شده بود.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین‌گروهی بسته روان‌شناختی انتظارمحور بر سبک‌های هویت

توان آزمون	اندازه اثر	مقدار p	مقدار f	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات		
۱	۰/۳۸	۰/۰۰۰۱	۱۷/۶۸	۱۱۲/۳۶	۱/۴۷	۱۶۵/۲۶	مراحل	
۰/۹۴	۰/۲۳	۰/۰۰۱	۱۳/۳۸	۴۳۱/۲۱	۱	۴۳۱/۲۱	گروه‌بندی	سبک هویت
۱	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۲۳/۱۶	۱۴۷/۱۳	۱/۴۷	۲۱۶/۴۲	تعامل مراحل و گروه‌بندی	اطلاعاتی
				۶۳۵	۴۱/۱۸	۲۶۱/۶۴	خطا	
۱	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱	۲۴/۳۸	۹۷/۳۴	۲	۱۹۴/۶۸	مراحل	
۰/۷۹	۰/۱۵	۰/۰۳	۷/۵۱	۵۷۲/۵۴	۱	۵۷۲/۵۴	گروه‌بندی	سبک هویت
۱	۰/۴۹	۰/۰۰۰۱	۲۷/۳۵	۱۰۹/۲۱	۲	۲۱۷/۴۲	تعامل مراحل و گروه‌بندی	سردرگم
				۳/۹۹	۵۶	۲۲۳/۵۵	خطا	
۰/۲۹	۰/۰۴	۰/۲۴	۱/۴۵	۵۷/۷۳	۲	۱۱۵/۴۶	مراحل	
۰/۰۷	۰/۰۰۹	۰/۶۱	۰/۲۵	۱۳/۶۱	۱	۱۳/۶۱	گروه‌بندی	سبک هویت
۰/۰۷	۰/۰۰۷	۰/۸۲	۰/۱۸	۷/۵۱	۲	۱۵۰/۲	تعامل مراحل و گروه‌بندی	هنجاری
				۳۹/۷۴	۵۶	۲۲۲۵/۵۱	خطا	
۱	۰/۷۵	۰/۰۰۰۱	۱۰۱/۹۸	۴۶۳/۶۳	۲	۹۲۷/۲۶	مراحل	
۱	۰/۴۱	۰/۰۰۰۱	۱۶	۱۶۹۸/۶۷	۱	۱۶۹۸/۶۷	گروه‌بندی	سبک هویت متعهد
۱	۰/۷۴	۰/۰۰۰۱	۹۹	۴۵۰/۰۷	۲	۹۰۰/۱۵	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۴/۵۴	۵۶	۲۵۴/۵۷	خطا	
۱	۰/۳۷	۰/۰۰۰۱	۱۸/۲۱	۳۶۰/۲۱	۱/۵۳	۵۵۲/۲۶	مراحل	
۰/۹۷	۰/۲۷	۰/۰۲	۱۱/۱۶	۹۵۳/۸۷	۱	۹۵۳/۸۷	گروه‌بندی	اهمال‌کاری
۱	۰/۴۱	۰/۰۰۰۱	۱۹/۴۴	۳۸۴/۴۴	۱/۵۳	۵۸۹/۴۲	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۱۹/۷۷	۴۲/۹۲	۸۴۸/۹۷	خطا	

نتایج جدول تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که میانگین نمرات سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم فارغ از تاثیر گروه‌بندی در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار تغییر معنادار شده که این تغییر با مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می‌رود. از طرفی نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت) فارغ از مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم تاثیر معنادار داشته است. بدین معنا که اثر بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت در مقایسه با گروه گواه یک اثر معنادار بوده است. در نهایت اما سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی به عنوان مهم‌ترین یافته جدول فوق حاکی از آن است که بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت با تعامل مراحل نیز تاثیر معناداری بر مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۴۵، ۴۹، ۷۴ و ۴۱ درصد از تغییرات سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم توسط تعامل متغیر مراحل و گروه‌بندی تبیین می‌شود. این در حالی بود که این درمان تاثیر معناداری بر سبک هویت هنجاری نداشته است.

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون کواریانس چند متغیره، پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای سبک‌های هویتی و اهمال‌کاری در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته می‌داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). هم چنین نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش فرض برابری ماتریس واریانس - کواریانس نشان داد که این پیش فرض نیز در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری برقرار شده است ($p > 0/05$).

نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره یا مانکوا جهت بررسی تأثیر بسته روانشناختی انتظار محور بر متغیرهای پژوهش (سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، هنجاری و متعهد و اهمال‌کاری تحصیلی) در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج کلی تحلیل کواریانس چند متغیری تأثیر بسته روانشناختی انتظار محور بر متغیرهای پژوهش

مرحله	متغیر	ضریب	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
C ۱ ۱	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۱۴/۰۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۷۸۷	۱/۰۰۰
	اطلاعاتی	لامبدای ویلکز	۱۴/۰۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۷۸۷	۱/۰۰۰
	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۱/۹۳	۵	۱۹	۰/۱۳۶	۰/۳۳۷	۰/۵۲۲
	سردرگم	لامبدای ویلکز	۱/۹۳	۵	۱۹	۰/۱۳۶	۰/۳۳۷	۰/۵۲۲
	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۰/۶۷۹	۵	۱۹	۰/۶۴۵	۰/۱۵۲	۰/۱۹۵
	هنجاری	لامبدای ویلکز	۰/۶۷۹	۵	۱۹	۰/۶۴۵	۰/۱۵۲	۰/۱۹۵
	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۳۴/۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹	۱/۰۰۰
	متعهد	لامبدای ویلکز	۳۴/۲	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹	۱/۰۰۰
	پیش آزمون اهمال‌کاری	اثر پیلایی	۲۱/۱۶	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۴۸	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۲۱/۱۶	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۴۸	۱/۰۰۰	
	گروه	اثر پیلایی	۳۶/۳۸	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۳۶/۳۸	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱/۰۰۰	
C ۲ ۱	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۳۹/۳۱	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۱۲	۱/۰۰۰
	اطلاعاتی	لامبدای ویلکز	۳۹/۳۱	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۱۲	۱/۰۰۰
	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۲۴/۰۰۹	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۶۳	۱/۰۰۰
	سردرگم	لامبدای ویلکز	۲۴/۰۰۹	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۶۳	۱/۰۰۰
	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۰/۱۲۸	۵	۱۹	۰/۹۸۴	۰/۰۳۳	۰/۰۷۳
	هنجاری	لامبدای ویلکز	۰/۱۲۸	۵	۱۹	۰/۹۸۴	۰/۰۳۳	۰/۰۷۳
	پیش آزمون هویت	اثر پیلایی	۵۹/۵۰۵	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۱/۰۰۰
	متعهد	لامبدای ویلکز	۵۹/۵۰۵	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۱/۰۰۰
	پیش آزمون اهمال‌کاری	اثر پیلایی	۹/۰۶	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۷۰۵	۰/۹۹۸
	لامبدای ویلکز	۹/۰۶	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۷۰۵	۰/۹۹۸	
	گروه	اثر پیلایی	۴۸/۱۱	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۲۷	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۴۸/۱۱	۵	۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۲۷	۱/۰۰۰	

براساس یافته‌های به دست آمده در جدول ۳، رابطه بین پیش‌آزمون با نمرات پس‌آزمون در سبک‌های هویت اطلاعاتی و متعهد و هم‌چنین اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار شده است ($p < 0/001$) اما در ابعاد سبک‌های هویت هنجاری و سردرگم معنی‌دار نبوده است. با کنترل این رابطه، میانگین نمرات متغیرهای پژوهش (سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، هنجاری و متعهد و اهمال‌کاری تحصیلی) در مرحله پس‌آزمون در دو گروه بسته روانشناختی انتظار محور و کنترل تفاوت معنی‌داری دارد ($p < 0/001$). نتایج نشان داده است که ۹۰/۵ درصد از تفاوت‌های فردی در بهبود متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون به تفاوت بین دو گروه مربوط است. به عبارت دیگر بسته روانشناختی انتظار محور، باعث حداقل یکی از متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایش شده است. هم‌چنین در مرحله پیگیری نتایج نشان داده است که، میانگین نمرات رابطه بین پیش‌آزمون با نمرات پس‌آزمون در همه متغیرهای پژوهش به جز سبک هویت هنجاری معنی‌دار شده است ($p < 0/001$) با کنترل این رابطه، میانگین نمرات متغیرهای پژوهش (سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، هنجاری و متعهد و اهمال‌کاری تحصیلی) در مرحله پیگیری در دو گروه بسته روانشناختی انتظار محور و کنترل تفاوت معنی‌داری دارد ($p < 0/001$). نتایج نشان داده است که ۹۲/۷ درصد از تفاوت‌های فردی در بهبود متغیرهای پژوهش در مرحله پیگیری به تفاوت بین دو گروه مربوط است. به عبارت دیگر بسته روانشناختی انتظار محور، باعث حداقل یکی از متغیرهای پژوهش در مرحله پیگیری در گروه آزمایش شده است. توان آماری ۱۰۰ درصدی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد دقت آماری این آزمون مطلوب است علاوه بر این، حجم نمونه برای آزمایش این فرضیه کافی بوده است.

نتایج آزمون تحلیل تک‌متغیری برای مقایسه دو گروه در پس‌آزمون و پیگیری و یا بررسی تفاوت دو گروه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری تأثیر بسته روانشناختی انتظار محور بر متغیرهای پژوهش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	ابعاد	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	حجم اثر	توان آماری
پس‌آزمون	هویت اطلاعاتی	۲۹۳/۸۸	۱	۲۹۳/۸۸	۲۴/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۵۱۹	۰/۹۹۷
	هویت سردرگم	۴۱۱/۶۹۸	۱	۴۱۱/۶۹۸	۸/۶۲	۰/۰۰۷	۰/۲۷۳	۰/۸۰۳
	هویت هنجاری	۰/۳۱۱	۱	۰/۳۱۱	۰/۰۰۷	۰/۹۳۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵۱
	هویت متعهد	۱۴۴۳/۶۲	۱	۱۴۴۳/۶۲	۱۱۳/۱۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۳۱	۱/۰۰۰
	اهمال‌کاری	۵۴۳/۷۳۶	۱	۵۴۳/۷۳۶	۲۷/۱۴۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴۱	۰/۹۹۹
پیگیری	هویت اطلاعاتی	۳۴۰/۰۶۲	۱	۳۴۰/۰۶۲	۳۰/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۵۷۳	۱/۰۰۰
	هویت سردرگم	۲۸۰/۳۷۴	۱	۲۸۰/۳۷۴	۳۱/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۷۷	۱/۰۰۰
	هویت هنجاری	۰/۵۰۳	۱	۰/۵۰۳	۰/۰۱۱	۰/۹۱۶	۰/۰۰۱	۰/۰۵۱
	هویت متعهد	۱۱۲۷/۴۱۵	۱	۱۱۲۷/۴۱۵	۱۰۹/۲۶۸	۰/۰۰۱	۰/۸۲۶	۱/۰۰۰
	اهمال‌کاری	۹۸۴/۵۴۸	۱	۹۸۴/۵۴۸	۴۷/۳۲۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷۳	۱/۰۰۰

براساس نتایج به دست آمده در جدول ۴، تفاوت میانگین نمرات سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری در دو گروه بسته روانشناختی انتظار محور و کنترل در مرحله پس‌آزمون و در مرحله پیگیری معنی‌دار است ($p < 0/001$). به عبارت دیگر می‌توان گفت بسته روانشناختی انتظار محور، در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون

سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری را تغییر معنی داری داده است و اثرات این بسته آموزشی در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است. میزان تأثیر این بسته آموزشی بر افزایش هویت اطلاعاتی و متعهد در مرحله پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۵۱/۹ و ۸۳/۱ درصد در حالی که تأثیر بسته آموزشی در کاهش سبک‌های هویت سردرگم و اهمال‌کاری به ترتیب برابر با ۲۷/۳ و ۵۴/۱ درصد به دست آمده است. تأثیر بسته روان‌شناختی انتظارمحور در افزایش هویت اطلاعاتی و متعهد در مرحله پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۵۷/۳ و ۸۲/۶ درصد به دست آمده است و در کاهش سبک‌های هویت سردرگم و اهمال‌کاری به ترتیب برابر با ۵۷/۷ و ۶۷/۳ درصد تأثیر داشته است. نتایج اما نشان داده است که بسته روان‌شناختی انتظارمحور بر سبک‌های هویت هنجاری تأثیر معنی داری نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بر سبک‌های هویتی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم انجام گرفت. نتایج نشان داد که بسته روان‌شناختی انتظارمحور بر سبک‌های هویت اطلاعاتی، سردرگم، متعهد و اهمال‌کاری تأثیر دارد.

یافته اول پژوهش مبنی بر تأثیر بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت منجر به بهبود سبک‌های هویت اطلاعاتی و متعهد و کاهش سبک‌های هویت متعهد در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شده است. به دلیل که بسته برای اولین بار تدوین شده است پژوهشی همسو با این پژوهش وجود ندارد اما در پژوهشی تقریباً همسو صدرمحمدی و معصومی (۱۳۸۹) در نتایج پژوهش خود نشان دادند که بین انتظار مهدویت و رضایت از زندگی رابطه معنی‌دار وجود دارد. سعدی‌پور و همکاران (۱۳۹۴) گزارش کرده‌اند که آموزش معارف مهدوی منجر به بهبود بهزیستی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی دانش‌آموزان شده بود. همچنین برزگر بفرویی (۱۳۹۳) نیز نشان داده است که معنویت درمانی از دیدگاه اسلام بر بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر معنادار دارد. علاوه بر این روسمارین و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان داده‌اند که معنویت می‌تواند بهبود سلامت روان را در پی داشته باشد. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت که ایمان نیروی معنوی به انسان می‌بخشد که با وجود او، فرد پیوسته خود را خوشبخت و کامروا می‌بیند و هرگز با تراکم ناملازمات و فشار زندگی، امید نجات و رستگاری را از دست نداده و روحیه اسلامی خود را نخواهند باخت (کلاتری و همکاران، ۱۳۹۳). بر این اساس دانش‌آموزان با دریافت مفاهیم مهدویت، ارتباط عاطفی و قلبی با منجی عالم بشریت برقرار کرده و خود را از بندهای هویت‌ساز مادی می‌رهانند. در نتیجه آنها با بهره‌گیری از مفاهیم غنی این فرایند، در هویت‌یابی خود تجدیدنظر کرده و هویت خور را بر این اساس بازنگری می‌کنند. علاوه بر این می‌توان اشاره کرد که از دیدگاه اهل بیت عصمت و طهارت^(ع) انتظار فرج یا چشم به راه گشایش بودن، به خودی خود در عصر غیبت برای منتظران مایه گشایش، نجات و رستگاری است (شفیعی سروستانی، ۱۳۸۳). شکل‌گیری این دیدگاه در دانش‌آموزان دختر بر اساس دریافت بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت سبب می‌شود تا آنها خود را در دسته افراد منتظر مهدی موعود قلمداد کنند. جایدهی خود در بین چنین انسان‌هایی، نیز باعث می‌شود تا آنها دست به اعمالی زنند که در راستای ظهور باشد و همچنین از انجام فعالیت‌هایی که منجر به رنجش درونی و معنوی می‌شود، دوری می‌گزینند. تمام این فرایندها می‌تواند تغییر در نگرش

و رفتار دانش‌آموزان را موجب شده و بتوان تغییر ملموسی را در فرایند هویت‌یابی آنها به نظاره نشست. علاوه بر این می‌توان گفت که اعتقاد به باورهای عمیق مذهبی همچون مهدویت و دریافت آموزه‌های مربوط به آن سبب می‌شود تا دانش‌آموزان اثری حفاظتی علیه فشارهای روانی زندگی روزمره در خود احساس کنند. به عبارت دیگر، اعتقاد به اینکه خدایی هست که ناظر بر امور بوده، در همه حال انسان را یاری می‌نماید و با منجی خود جهان را سرشار از عدل و قسط می‌کند، باعث می‌شود که در نظر دانش‌آموزان همه رویدادها حتی بلاها و مصائب، نعمت و آزمایش از جانب خداوند تلقی شوند. بنابراین فرد خود را موظف می‌داند که سختی‌هایی را با قدرت عقل قابل توجیه نیستند، با ایمان تحمل نماید تا به تکامل دست یابد.

یافته دوم پژوهش حاضر بیانگر آن بود که بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم تاثیر دارد. در پژوهشی همسو کلانتری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با بررسی تأثیر انتظار امام مهدی (عج) بر سلامت روان و کیفیت زندگی دانشجویان نشان دادند که بین انتظار مهدی موعود و سلامت روان و کیفیت زندگی رابطه معنادار وجود دارد. در تبیین یافته حاضر باید گفت که مداخلات مبتنی بر مذهب در واقع توانایی بهره‌برداری از سرمایه‌ها و منابع معنوی افراد در جهت حل مشکلات جسمی، روان‌شناختی و بهتر زندگی کردن را فعال‌تر ساخته و از این طریق تسلط بر محیط، هدف و جهت‌گیری در زندگی، پذیرش خود و پر کردن خلا معنایی امکان پذیر می‌شود (کمری و همکاران، ۱۳۹۵). از طرفی معنا و هدف در زندگی به سازگاری روان‌شناختی در مراحل حاد و عواقب ناشی از شرایط چالش‌برانگیز کمک می‌کند. در این روش آموزشی، اعتقاد بر این است که آموزه‌های الهی و مبانی مهدویت به ویژه مؤلفه اساسی انتظار و باور به یاری پروردگار و ارتباط عمیق و صمیمانه با خداوند متعال سبب می‌شود تا فرد خوش‌بینی بیشتری نسبت به آینده به دست آورد. کمااینکه یکی از مبانی آموزشی بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت نیز تمرکز بر خوش‌بینی بود. بنابراین باور به موعود، معنایابی و خوش‌بینی ناشی از دریافت بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت سبب اصلاح افکار و یافتن معنا در زندگی می‌شود. این فرایند نیز باعث می‌شود دانش‌آموزان نیروی بیشتری در خود ایجاد نمایند، چرا که باور به رسیدن به کمال را در خود احساس می‌کنند. در نتیجه این شرایط، دانش‌آموزان اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان و وجود برخی متغیرهای کنترل نشده، مانند وضعیت هوشی دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، وضعیت مالی خانواده‌ها، تعداد فرزندان و موقعیت اجتماعی آنها و عدم بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی از محدودیت‌های این پژوهش بود؛ لذا پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر شهرها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر دانش‌آموزان، کنترل عوامل ذکر شده و روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. علاوه بر این پیشنهاد می‌شود که طی پژوهش‌های دیگر کارآیی بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت در دانش‌آموزان دارای دیگر آسیب‌های بالینی همچون پرخاشگری، افسردگی و اختلال سلوک و نافرمانی مقابله‌ای نیز صورت پذیرد. با توجه به اثربخشی بسته روان‌شناختی انتظارمحور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت بر سبک‌های هویتی و

اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود بسته روان‌شناختی انتظار محور مبتنی بر آموزه‌های مهدویت طی کارگاهی تخصصی به مشاوران و روحانی‌های حاضر در مدارس آموزش داده شود تا آنها با بکارگیری این پروتکل‌ها برای دانش‌آموزان در مدارس و مراکز مشاوره آموزش و پرورش، جهت بهبود هویت و کاهش اهمال‌کاری این دانش‌آموزان گامی عملی برداشته باشند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی زهرا قاسمی بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، خانواده‌های آنان و مسئولین آموزش و پرورش نواحی یک و سه اصفهان که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

منابع

- اصلی آزاد، م.، منشی، غ.، قمرانی، ا. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تنظیم شناختی هیجان و تحمل ابهام دانش‌آموزان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی، فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۹(۳۶)، ۳۳-۵۳.
- اعظامی، س.م.، کیهان، ج. (۱۳۹۷). رابطه بین سبک‌های هویت و کمک‌طلبی تحصیلی در بین دانشجویان غیربومی دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه: آزمون نقش میانجی هوش فرهنگی، مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۸(۱)، ۱۰۷-۱۲۸.
- افشانی، س.ع.، ابویی، آ. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش شفقت به خود بر کنترل خشم دانش‌آموزان، خانواده و پژوهش، ۱۶(۳)، ۱۰۳-۱۲۳.
- برزگر بفرویی، ک. (۱۳۹۳). اثربخشی معنویت درمانی از دیدگاه اسلام بر بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مجله اخلاق، ۱۰(۳۸): ۱۲۶-۱۵۲.
- تازش، م.، اسدزاده، ح.، قنبری، م.، انصاری، ع. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک‌های هویت با تحول اخلاقی و اهمال‌کاری تحصیلی، اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- جوکار، ب.، دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳)، ۸۰-۶۱.
- رنجدوست، ش.، قهرمانی، ج. (۱۳۹۵). رابطه بین پردازش هویت و پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای سلامت عمومی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر پیش‌دانشگاهی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۲): ۱۱۲-۱۰۲.
- زنگی‌آبادی، م.، صادقی، م.، قدم‌پور، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۴)، ۷۱-۸۷.
- سعدی‌پور، ا.، دلاور، ع.، چیناوی، ع.، سلم‌آبادی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش معارف مهدوی بر بهزیستی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی، مجله دین و سلامت، ۳(۲): ۲۸-۱۹.
- سعدی‌پور، ا.، قلمی، ز.، اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش خودگویی مثبت و خودکنترلی بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه، آموزش بهداشت و ارتقای سلامت ایران، ۷(۲)، ۱۷۲-۱۸۱.
- شفیعی سروستانی، ا. (۱۳۸۷). انتظار بایدها و نبایدها. تهران: انتشارات موعود عصر.
- صدرمحمدی، ر.، معصومی، ف. (۱۳۸۹). بررسی تاثیر انتظار مهدویت بر رضایت از زندگی و سلامت روان دانشجویی، اولین همایش کشوری دانشجویی عوامل اجتماعی موثر بر سلامت، تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- عطایی، ف.، احمدی، ع.، کیامنش، ع.، سیف، ع.ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت جرات‌ورزی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان، خانواده و پژوهش، ۱۷(۱)، ۲۱-۳۹.
- غضنفری، ا. (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت، فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، ۱۲، ۸۱-۹۴.
- کاظمی، م.، منیژه، م.، کاوه، م. (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع تعلل و عوامل موثر بر آن در بین مدیران و کارکنان دانشگاه. پژوهش نامه مدیریت تحول، ۴(۲)، ۶۳-۴۲.

- کلاتری، م.، روشن چلسی، ر.، صدرمحمدی، ر. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر انتظار امام مهدی (عج) بر سلامت ذهن و کیفیت زندگی دانشجویان. *مجله مشرق موعود*، ۸(۳۰): ۱-۱۲.
- کمری، س.، فولادچنگ، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش معنویت درمانی مبتنی بر مثبت‌نگری بر میزان امید به زندگی و رضایت از زندگی نوجوانان، پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۶(۱): ۲۳-۵.
- محمدکریمی، م.، شریعت‌نیا، ک. (۱۳۹۶). اثربخشی معنویت‌درمانی بر کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان سینه شهر تهران، *مجله دانشکده و پرستاری مامایی*، ۱۵(۲): ۱۰۷-۱۱۸.
- مهدی‌زاده، ف.؛ مومنی مهمویی، ح. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، *آموزش در علوم انتظامی*، ۶(۲۱): ۷۱-۹۱.
- میرعرب رضی، ر.، جعفری، ع. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت دانش‌آموزان، *مجله راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴): ۵۵-۶۹.
- نصری، ن.، دماوندی، م.ا.، عاشوری، ا. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد، *شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۴): ۱-۱۷.
- هاشمی، ف.، دراج، ف.، فرخی، ن.، نصرالهی، ب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی، و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم، *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲): ۱-۱۳.

- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-788.
- Berzonsky, M.D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *personality and individual differences* 44, 643-653.
- Berzonsky, M.D., Cieciuch, J., Duriez, B., Soenens, B.. (2011). The how and what of identity formation: Association between identity styles and value orientation. *Personality and Individual Differences*, 50, 295-99.
- Closson, L.M., Boutilier, R.R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Cullins, L.M., Solages, M.M., McKnight, S.(2019). Depression in African American and Black Caribbean Youth and the Intersection of Spirituality and Religion: Clinical Opportunities and Considerations. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28(3): 473-482.
- Duriez, B., Smits, I., Goossens, L. (2008). The relation between identity styles and religiosity in adolescence: Evidence from a longitudinal perspective, *Personality and Individual Differences*, 44, 1022-1031.
- Ellison, C.G., Burdette, A.M., Hill, T.D.(2009). Blessed assurance: religion, anxiety, and tranquility among US adults. *Social Science Research*, 38(3): 656-667.
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students. Unpublished PhD Dissertation. New York: Fordham University.
- Fernie, B.A., Kopar, U.Y., Fisher, P.L., Spada, .M.M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. *Journal of Affective Disorders*, 240, 1-5.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Gustavson, D.E., Miyake, A.(2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*. 54: 160-172.
- Howell, A.J., Watson, D.C., Powell, R.A., Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Jimenez-Fonseca, P., Lorenzo-Seva, U., Ferrando, P.J., Carmona-Bayonas, A., Beato, C., García, T., del Mar Muñoz, M., Ramchandani, A., Ghanem, I., Rodríguez-Capote, A., Jara, C., Calderon, C. (2018). The mediating role of spirituality (meaning, peace, faith) between psychological distress and mental adjustment in cancer patients. *Supportive Care in Cancer*; 26(5): 1411-1418.
- Kerpelman, J.L., Pittman, J.F., Cadely, H.S., Tuggle, F.J., Harrell-Levy, M.K., Adler-Baeder, F.M.(2012). Identity and intimacy during adolescence: Connections among identity styles, romantic attachment and identity commitment. *Journal of Adolescence*, 35(6): 1427-1439.
- Kim, S., Fernandez, S., Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108: 154-157.

- Moon, S.M., Illingworth, A.J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: a latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309.
- Moons, P., Luyckx, K.K., Dezutter, J., Kovacs, A.H., Thomet, C., Budts, W., Enomoto, J., Sluman, M.A., Yang, H., Jackson, J.L., Khairy, P., Subramanyan, L., Alday, L., Eriksen, K., Dellborg, M., Berghammer, M., Johansson, B., Mackie, A.S., Apers, S.(2019). Religion and spirituality as predictors of patient-reported outcomes in adults with congenital heart disease around the globe. *International Journal of Cardiology*, 274: 93-99.
- Paukert, A.L., Phillips, L., Cully, J.A., Loboprabhu, S.M., Lomax, J.W., Stanley, M.A.(2009). Integration of religion into cognitive-behavioral therapy for geriatric anxiety and depression. *Journal of Psychiatry Practice*, 15(2): 103-12.
- Rosmarin, D.H., Alper, D.A., Pargament, K.I. (2016). Religion, Spirituality, and Mental Health. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. *Encyclopedia of Mental Health (Second Edition)*. 23-27.
- Shanahan, M.J., Pychyl, T.A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 901-911.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51, 473-480.
- Won, S., Yu, S.L.(2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*. 61, 205-215.
- Ziegler, N., Opdenakk, M.(2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.