

اثربخشی آموزش امید بر میزان سرسختی تحصیلی دختران داوطلب کنکور سراسری

محدثه هاشمی قره تپه*، باقر سرداری**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش امید بر میزان سرسختی تحصیلی دختران داوطلب کنکور سراسری بود. این پژوهش از نوع مطالعات آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول تحصیل در مقطع پیش‌دانشگاهی شهر ماکو به تعداد ۱۷۳ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) به روش نمونه‌گیری در دسترس و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان دو گروه در مراحل پیش و پس‌آزمون پرسشنامه سرسختی تحصیلی را تکمیل و در این اثنا آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش‌های مربوط به ارتقاء امید قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS انجام گرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش امید منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در سرسختی تحصیلی و مولفه‌های آن شامل تعهد شخصی، چالش‌پذیری و کنترل عواطف نسبت به گروه کنترل شده است ($p < 0/001$). با توجه به یافته‌ها می‌توان مطرح کرد که آموزش امید مداخله موثری برای بهبود سرسختی تحصیلی دختران داوطلب کنکور سراسری است.

واژه‌های کلیدی: آموزش امید، سرسختی تحصیلی، کنکور سراسری

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.
(m.hashemi20025@gmail.com)

** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران (نویسنده مسئول).
(sardary1152bagher@gmail.com)

مقدمه

یکی از ویژگی‌های شخصیتی مهم که می‌تواند در شرایط استرس‌زا نقش حمایتی و انگیزشی ایفا نماید، سرسختی تحصیلی است (صبحی قراملکی، حاجلو و بابایی، ۱۳۹۳). بنیشک، فلدمن، شیپون، مچام و لوپز^۲ (۲۰۰۵) سرسختی تحصیلی را به عنوان چارچوبی برای فهم اینکه چگونه دانش‌آموزان می‌توانند به چالش‌های تحصیلی واکنش نشان دهند تعریف کردند. بنیشک و لوپز (۲۰۰۱) نقل از بنیشک و همکاران، (۲۰۰۵) دو نظریه سرسختی کوباسا^۳ و نظریه انگیزش تحصیلی دویک^۴ با جهت‌گیری شناختی را در جهت درک این مطلب که چرا بعضی از دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات تحصیلی استقامت و سرسختی بیشتری نسبت به دیگر فراگیران نشان می‌دهند، مطرح کرده‌اند. نظریه کوباسا سه فرایند ارزیابی شناختی (کنترل، تعهد و چالش) را پیشنهاد می‌کند که با استقامت در مواجهه با مشکلات مرتبط هستند (کوباسا، ۱۹۸۴؛ نقل از کامتسیوس و کاراجیانوپولو^۵؛ ۲۰۱۶). دویک (۲۰۰۶) در نظریه انگیزش تحصیلی دو الگوی متمایز شناختی، عاطفی و رفتاری^۶ در میان دانش‌آموزان را شناسایی کرد. دانش‌آموزانی که با یک جهت‌گیری مبتنی بر عملکرد^۷ تلاش می‌کنند جایگاه تحصیلی خود را با اجتناب از موقعیت‌هایی که بی‌کفایتی آنها را نشان می‌دهد، حفظ کنند و در مقابل، دانش‌آموزانی که از یک جهت‌گیری مبتنی بر یادگیری^۸ استفاده می‌کنند و چالش‌های تحصیلی را به عنوان فرصت‌هایی برای به دست آوردن مجموعه مهارت‌های جدید و افزایش شایستگی خود مشاهده می‌کنند. این دو نظریه، چارچوب قابل فهمی برای نحوه واکنش دانش‌آموزان در چالش‌های تحصیلی فراهم می‌سازند.

براساس نظریه کوباسا دانش‌آموزانی که دارای ویژگی سرسختی هستند، معمولاً بر زندگی خود کنترل بیشتری احساس می‌کنند، نسبت به آنچه انجام می‌دهند تعلق خاطر بیشتری دارند و در قبال عقاید و تغییرات جدید، پذیرا هستند. این افراد دارای سه ویژگی هستند: (۱) کنترل عاطفی^۹؛ اعتقاد به این که فرد می‌تواند رخدادهای عاطفی زندگی خود را کنترل کند. (۲) تعهد و تلاش شخصی^{۱۰}؛ داشتن هدف و مشارکت در رخدادهای و فعالیت‌ها و ارتباط برقرار کردن با مردم. (۳) چالش‌پذیری^{۱۱}؛ تمایل به تلقی کردن تغییرات به عنوان محرک‌ها یا موقعیت‌هایی برای رشد، به جای تصور کردن

1. academic hardiness

2. Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez

3. Kobasa

4. Dweck

5. Kamtsios & Karagiannopoulou

6. cognitive/affective/behavioral patterns

7. performance-based orientation

8. learning-based orientation

9. affective control

10. commitment

11. challenge

آنها به صورت تهدیدی برای امنیت (کوباسا، ۱۹۷۹؛ نقل از ویگلد، ویگلد، کیم، درکفورد و دیکما، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان سرسخت احساس می‌کنند توانایی رسیدن به اهداف تحصیلی را از طریق تلاش و خودتنظیمی هیجانی دارند، آنها می‌خواهند از طریق فداکاری‌های شخصی و به لحاظ تحصیلی برتر باشند و اهداف سخت را برای دستیابی به رشد شخصی طولانی مدت دنبال می‌کنند (کرید، کونلون و دالی وال، ۲۰۱۳).

در این میان، در خصوص بهبود سرسختی تحصیلی تکنیک‌های متفاوتی ارائه شده که از جمله آنها می‌توان به آموزش امید^۱ اشاره داشت. در این راستا، نظر عمده روان‌شناسی مثبت‌گرا بر این است که صفت‌های مثبت قابل اندازه‌گیری و آموزش بوده و می‌توانند نقش تعدیل‌کننده نیرومندی را در برابر هیجان‌های منفی و عوامل خطر ساز ایفا کنند. لذا محققان به نقش امید و آموزش آن به عنوان یک راهبرد مقابله‌مدار در برابر چالش‌های تحصیلی پی برده‌اند (الکساندر و اوویگبوزی، ۲۰۰۷). آموزش امید اخیراً به عنوان یک نیروی روان‌شناختی بالقوه، که ممکن است یک عامل حمایتی برای نوجوانان در رویارویی با رویدادهای ناسازگار زندگی سودمند باشد، مورد توجه قرار گرفته است. نظریه امید اسنایدر^۲ بر سه اصل مرکزی اهداف، تفکرات گذرگاه^۳ و تفکرات عامل^۴ بنیان گذاشته شده است (اسنایدر، ۲۰۰۹). موفقیت در دستیابی به اهداف، هیجان‌های مثبت و شکست در آن هیجان‌های منفی ایجاد می‌کند. افراد امیدوار عامل و گذرگاه‌های بیشتری برای دنبال کردن اهداف خود دارند و وقتی با مانعی برخورد می‌کنند می‌توانند انگیزه خود را حفظ کرده و از گذرگاه‌های جان‌نشین استفاده کنند. اما افراد ناامید به دلیل اینکه عامل و گذرگاه‌های کمی دارند در برخورد با موانع به راحتی انگیزه خود را از دست داده و دچار هیجان‌های منفی می‌شوند (قاسمی، عابدی و باغبان، ۱۳۹۱).

آثار سودمند امید، ناشی از توانایی واقعی در ایجاد گذرگاه‌ها نیست؛ بلکه ناشی از این ادراک است که چنین گذرگاه‌هایی در صورت لزوم می‌توانند تولید شوند. در همین راستا، بعد تفکرات به عنوان عامل انگیزشی امید به شخص اطمینان می‌دهد که قادر به شروع و تحمل تلاش‌های ضروری برای دنبال کردن گذرگاه‌های خاص است. تفکرات عامل مستقیماً شناخت‌های افراد را در مورد توانایی آنها برای شروع و تحمل رفتارهای هدف‌گرا منعکس می‌کند و با گفتارهای درونی مانند «من می‌توانم این کار را انجام دهم» و «من قصد ندارم متوقف شوم» مشخص می‌شود (حسینی، بدری گرگری، سلیمی و کلیایی، ۱۳۹۴). در این درمان، به شرکت‌کنندگان آموزش داده می‌شود که چگونه

1. Weigold, Weigold, Kim, Drakeford, & Dykema

2. Creed, Conlon, & Dhaliwal

3. hope enhancing

4. Alexander & Ouwuegbuzie

5. Snyder

6. pathways

7. agency

این اصول سه‌گانه را در زندگی خود به کار گیرند. شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند که چگونه اهداف مهم، قابل دستیابی و قابل اندازه‌گیری را تعیین، گذرگاه‌های متعدد برای حرکت به سمت این اهداف را مشخص، منابع انگیزشی و تاثیر متقابل هر مانع بر انگیزش را شناسایی، پیشرفت به سمت هدف را بازنگری و اهداف و گذرگاه‌ها را در صورت لزوم اصلاح نمایند (موحدی، کریمی‌نژاد، باباپور خیرالدین و موحدی، ۱۳۹۴). مطالعات نشان داده‌اند که امید رابطه مثبتی با رضایت از زندگی دارد و به عنوان یک میانجی در برابر تاثیر رویدادهای منفی و استرس‌آمیز زندگی عمل می‌کند. افراد با سطح امیدواری بالا تمایل دارند عملکرد بالایی در حوزه‌های تحصیلی، ورزشی، شغلی و سلامت نشان دهند (دوگال، ساکس-زیممرمن و لیبرتتا، ۲۰۱۶). به طوری که، قدم‌پور، رادمهر و یوسف‌وند (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای اشاره کردند که آموزش امید بر افزایش میزان اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر معنی‌دار دارد، این نتیجه در مرحله پیگیری نیز حفظ گردید. مورتته، هم‌دال، کریسنکا، مارتینز یوریه و کورویلیان^۲ (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای اشاره کردند که بین امید و تاب‌آوری (سازه مرتبط با سرسختی) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. صادقی، ویسکرمی و چهری (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای مطرح کردند که آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی موثر بوده است. عبدالهی، حسینیان، نوری‌پور و نجفی (۲۰۱۷) در پژوهشی مطرح ساختند که ناامیدی در دانشجویان رابطه معکوس معنی‌داری با سرسختی تحصیلی و مولفه‌های آن دارد. شیرمحمدی، میکائیلی منیع و زارع (۱۳۸۹) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که بین سرسختی و امیدواری و مولفه‌های آن (کارگزار و گذرگاه) در دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. با توجه به مسائل مطرح شده و اهمیتی که سرسختی تحصیلی می‌تواند در موفقیت دانش‌آموزان داوطلب کنکور داشته باشد، لزوم توجه به این امر و تلاش برای افزایش سرسختی تحصیلی از طریق برنامه‌های مداخله‌ای جامع همچون آموزش امید، با دقت نظر بر کمبود پژوهش در این زمینه، ضروری به نظر می‌رسد. این در حالی است که در کشور ما به دلیل مسئله کنکور و فشارهای وارده از طرف خانواده و اجتماع برای قبول شدن، دانش‌آموزان با حجم عظیمی از تکالیف روبرو هستند که این امر می‌تواند منابع انگیزشی آنها را تحت تاثیر قرار دهد و زمینه کاهش سرسختی تحصیلی را فراهم سازد. از این رو، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش امید بر میزان سرسختی تحصیلی دختران داوطلب کنکور سراسری انجام شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول تحصیل در مقطع

¹ Duggal, Sacks-Zimmerman, & Liberta

² Morote, Hjemdal, Krysinska, Martinez Uribe, & Corveleyn

پیش‌دانشگاهی شهر ماکو به تعداد ۱۷۳ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. جهت تعیین حجم نمونه پژوهش، گال، بورگ و گال (۱۳۹۱/۱۹۹۶) قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند که طبق آن برای تحقیقات آزمایشی و شبه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه پیشنهاد شده است. بنابراین پیش‌بینی شده بود از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) به روش نمونه‌گیری در دسترس و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین گردند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز بدین صورت بود که ابتدا پرسشنامه سرسختی تحصیلی در جامعه آماری فوق اجرا، و ۳۰ نفر براساس کسب پایین‌ترین نمره در مقیاس سرسختی تحصیلی (نمره پایین‌تر از ۶۵)، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

بعد از انتخاب گروه نهایی، شرکت‌کنندگان در یک جلسه توجیهی شرکت کردند. در این جلسه، اهداف پژوهش برای آنها تشریح و سعی شد انگیزه و موافقت لازم آنان جهت شرکت در پژوهش جلب شود. در این جلسه فرم همکاری در پژوهش توسط دانش‌آموزان تکمیل و تصریح گردید که شرکت‌کنندگان این حق و اختیار را دارند که در هر مرحله از پژوهش براساس میل و اختیار کامل به همکاری خود با پژوهشگر خاتمه دهند. همچنین پژوهشگر به مراجعان این اطمینان را داد که کلیه مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی و نتایج پرسشنامه‌ها محرمانه بوده و در اختیار هیچ فرد و سازمانی قرار نمی‌گیرند و نتایج به صورت گروهی و بدون ذکر نام مراجعان تحلیل می‌شوند. برای سهولت شرکت دانش‌آموزان در پژوهش، ساعات جلسات آموزشی با توجه به شرایط و برنامه درسی آنان تنظیم شد. همچنین در این جلسه، در حضور همه شرکت‌کنندگان اعلام شد که کلیه افراد در دو نوبت پذیرفته می‌شوند. گروه اول که در واقع همان گروه آزمایشی بودند که در اولین دوره آموزشی شرکت کردند. در حالی که گروه دوم در واقع همان گروه کنترل بودند و بایستی برای مدت ۲ ماه در انتظار نوبت دوره آموزشی باشند. به شرکت‌کنندگان گروه کنترل اطمینان داده شد که بعد از انجام پژوهش جلسات آموزشی برای آنها نیز به‌طور کامل اجرا می‌گردد. در این پژوهش شرکت‌کنندگان دو گروه در مرحله پیش‌آزمون پرسشنامه سرسختی تحصیلی را تکمیل و سپس آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش‌های مربوط به ارتقاء امید توسط پژوهشگر قرار گرفته و در این اثناء آزمودنی‌های گروه کنترل در لیست انتظار بودند. بعد از اتمام جلسات آموزشی، مجدداً هر دو گروه پرسشنامه سرسختی تحصیلی را در مرحله پس‌آزمون تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS انجام گرفت.

ملاک‌های ورود: وجود سطح پایینی از سرسختی تحصیلی (نمره پایین‌تر از ۶۵)، تحصیل در مقطع پیش‌دانشگاهی، جنسیت دختر، دامنه سنی ۱۷ تا ۱۹ سال، تمایل و رضایت از شرکت در طرح،

وضعیت جسمی و روانی مطلوب برای شرکت در مطالعه.

ملاک‌های خروج: دریافت درمان‌های روان‌شناختی قبل از ورود به پژوهش، متاهل بودن، عدم تمایل دانش‌آموز برای ادامه همکاری در هر یک از مراحل پژوهش، وجود سابقه بیماری روانی به‌طور مشخص، وجود سابقه بیماری جسمانی موثر.

از نظر توزیع سنی، ۴۳/۳ درصد از شرکت‌کنندگان در رده سنی ۱۷ سال، و ۵۶/۷ درصد در رده سنی ۱۸ سال قرار داشتند. میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۷/۴۰، برای گروه کنترل ۱۷/۷۳ و میانگین سنی کل شرکت‌کنندگان ۱۷/۵۷ سال بود، همچنین نتایج آزمون تی مستقل جهت بررسی هم‌تا بودن شرکت‌کنندگان از نظر توزیع سنی نشان داد که گروه‌های شرکت‌کننده در پژوهش از نظر سنی ($t = ۱/۸۹۰$ ، $p = ۰/۰۶۹$) به خوبی هم‌تاسازی گردیده‌اند.

ابزارهای پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه به این شرح بود:

پرسشنامه تجدید نظر شده سرسختی تحصیلی: مقیاس تجدید نظر شده سرسختی تحصیلی^۱ توسط بنیشک و همکاران در سال ۲۰۰۵ جهت اندازه‌گیری سرسختی تحصیلی مبتنی بر نظریه سرسختی کوباسا، داویک و لیجتز تهیه شده (نقل از بنیشک و همکاران، ۲۰۰۵)، و توسط زغبی قناد، عالی‌پور بیرگانی و شهنی‌یلاق (۱۳۹۳) در ایران اعتباریابی شده است. نسخه اصلی این آزمون ۴۰ گویه دارد که در نسخه تجدید نظر شده ۶ گویه به علت بار عاملی پایین از پرسشنامه حذف و تعداد گویه‌های پرسشنامه به ۳۴ مورد کاهش یافت. این مقیاس علاوه بر نمره کلی، دارای سه زیر مقیاس تعهد/تلاش شخصی (گویه‌های ۱ تا ۱۸)، چالش‌پذیری (گویه‌های ۱۹ تا ۲۸) و کنترل عواطف (گویه‌های ۲۹ تا ۳۴) است. نحوه نمره‌گذاری این آزمون به صورت طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای (کاملاً غلط=۱، غلط=۲، درست=۳ و کاملاً درست=۴) است. همچنین، گویه‌های ۱، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۶ و ۲۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره در این آزمون برای کل مقیاس به ترتیب ۳۴ و ۱۳۶ و برای زیر مقیاس‌های تعهد/تلاش شخصی برابر با ۱۸ و ۷۲، چالش‌پذیری برابر با ۱۰ و ۴۰ و برای کنترل عواطف ۶ و ۲۴ است. نمرات بالا در این آزمون نشان دهنده سرسختی تحصیلی بیشتر و بالاتر است. زغبی قناد و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی الگوی سه عاملی سرسختی تحصیلی را با استفاده از تحلیل عاملی مورد تایید قرار دادند و همبستگی بین خرده مقیاس‌های سرسختی تحصیلی را مثبت و معنی‌دار گزارش کردند. همچنین این پژوهشگران، ضریب پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و مولفه‌های تعهد/تلاش شخصی، کنترل عاطفه و چالش‌پذیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۹، ۰/۷۳ و ۰/۷۳ گزارش

^۱ Revised Academic Hardiness Scale

^۲ Leggett

نمودند. ویگلد و همکاران (۲۰۱۶) نیز در مطالعه‌ای پایایی بازآزمایی مقیاس را با فاصله زمانی ۴ هفته برای مولفه‌های تعهد/ تلاش شخصی، چالش‌پذیری و کنترل عواطف به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۶ و ۰/۸۷ گزارش و روایی همزمان مولفه‌های آن را با مقیاس‌های سرسختی روان‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دامنه‌ای از ۰/۳۸ تا ۰/۶۲ گزارش کردند. در این مطالعه، روایی مقیاس از طریق همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل پرسشنامه محاسبه شد و نتایج نشان داد که بین هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل همبستگی مثبت و قوی وجود دارد. پایایی پرسشنامه نیز از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵ و برای مولفه‌های تعهد/ تلاش شخصی، کنترل عاطفه و چالش‌پذیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ بدست آمد.

آموزش امید: امید درمانی برنامه‌ای است که براساس الگوی لویز و اسنایدر (۲۰۰۳؛ نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۹۴) طراحی و ارائه شده است. در این روش مداخله‌ای، شرکت‌کنندگان ابتدا با اصول نظریه امید آشنا شدند، سپس به آنها آموزش داده شد که چگونه این اصول را در زندگی خود به کار گیرند. مطابق با جدول ۱ این آموزش در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طول ۲ ماه (هر هفته ۱ جلسه) به شرکت‌کنندگان ارائه گردید.

جدول ۱. کاربردی آموزش امید

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی معرفی و امید براساس نظریه اسنایدر تعریف گردید.
جلسه دوم	راجع به چگونگی رشد امید، ضرورت وجود آن و تاثیر احتمالی امید بر بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی بحث گردید.
جلسه سوم	از هر یک از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا داستان زندگی خود را به زبان خود برای گروه تعریف کند.
جلسه چهارم	داستان زندگی هر یک از دانش‌آموزان براساس سه مولفه نظریه امید اسنایدر (هدف، عامل و گذرگاه‌ها) تبیین گردید و مجدداً این داستان‌ها قالب‌بندی شدند. ضمن این که در این مرحله مواردی از امید در زندگی هر یک از اعضاء شناسایی و موفقیت 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 هر یک از آن‌ها را مشخص نمایند.
جلسه ششم	ویژگی‌های اهداف مناسب براساس نظریه اسنایدر مطرح شد و سپس افراد برای تعیین اهداف در هر یک از حیطه‌های زندگی ترغیب گردیدند.
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 از جمله این که از افراد خواسته شد تا به تمرین ذهنی آنچه که باید برای رسیدن به اهداف انجام داد، بپردازند و در نهایت 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، عامل لازم برای دستیابی به آنها را در خود ایجاد و حفظ کنند و گذرگاه‌های لازم را تشخیص دهند.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مولفه‌های سرسختی تحصیلی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع آن‌ها آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای مولفه‌های سرسختی تحصیلی

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معنی داری
تعهد شخصی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۸	۳۶	۳۲/۶۰	۲/۲۶	۰/۹۵	۰/۵۲۵
		پس‌آزمون	۳۲	۳۹	۳۵/۸۰	۲/۰۷	۰/۹۷	۰/۸۰۴
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۳۶	۳۳/۲۷	۱/۸۳	۰/۹۲	۰/۱۹۲
		پس‌آزمون	۳۱	۳۷	۳۴/۵۳	۱/۶۸	۰/۹۳	۰/۲۸۶
چالش‌پذیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۱۹	۱۶/۹۳	۱/۱۰	۰/۹۲	۰/۲۱۸
		پس‌آزمون	۱۸	۲۴	۲۰/۹۳	۱/۷۱	۰/۹۶	۰/۷۳۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۱۹	۱۷/۱۳	۱/۱۸	۰/۹۳	۰/۲۷۹
		پس‌آزمون	۱۶	۲۱	۱۸/۱۳	۱/۵۰	۰/۹۳	۰/۲۴۶
کنترل عواطف	آزمایش	پیش‌آزمون	۸	۱۴	۱۰/۸۰	۱/۷۸	۰/۹۵	۰/۵۶۰
		پس‌آزمون	۱۱	۱۷	۱۴/۹۳	۱/۶۲	۰/۹۰	۰/۰۸۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۹	۱۴	۱۱/۵۳	۱/۴۰	۰/۹۶	۰/۵۹۹
		پس‌آزمون	۱۰	۱۵	۱۲/۳۳	۱/۲۹	۰/۹۵	۰/۵۲۶

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون مولفه‌های سرسختی تحصیلی شامل تعهد شخصی، چالش‌پذیری و کنترل عواطف دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس‌آزمون مولفه‌های مربوطه، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل دارند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۲ حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها در مولفه‌های سرسختی تحصیلی بوده ($p > ۰/۰۵$) و پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار است. همچنین، پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس با آزمون ام باکس^۱ بررسی شد که نتایج آن ($F=۰/۷۶, P=۰/۶۰۱, \lambda=۵/۱۷$) حاکی از برقراری این پیش‌فرض برای مولفه‌های سرسختی تحصیلی بود. پیش‌فرض دیگر مربوط به همگنی واریانس خطا بود که با آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاکی از برقراری این پیش‌فرض برای مولفه‌های سرسختی تحصیلی بود (جدول ۳).

^۱ Box's M

جدول ۳. نتایج همگنی واریانس خطا برای مولفه‌های سرسختی تحصیلی

متغیر وابسته	F	df ₁	df ₂	معنی داری
تعهد شخصی	۲/۵۵	۱	۲۸	۰/۱۲۱
چالش پذیری	۰/۴۰	۱	۲۸	۰/۵۳۱
کنترل عواطف	۲/۶۲	۱	۲۸	۰/۱۱۷

در ادامه، پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیون از طریق تعامل گروه و هر یک از مولفه‌های سرسختی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دادند که تعامل گروه و پیش‌آزمون تعهد شخصی ($F = ۰/۰۷$, $p = ۰/۷۹۵$)، تعامل گروه و پیش‌آزمون چالش‌پذیری ($F = ۰/۳۵۲$, $p = ۰/۹۰$)، تعامل گروه و کنترل عواطف ($F = ۰/۷۴$, $p = ۰/۳۹۹$)، معنی‌دار نیست. بنابراین پیش فرض همگنی شیب رگرسیون در داده‌ها برقرار است. با توجه به برقراری پیش فرض‌ها در ادامه از تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثر گروه بر ترکیب مولفه‌های سرسختی تحصیلی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است. در این جدول، سطح معنی‌داری آزمون لامبدای ویلکز حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مولفه‌های سرسختی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری برای بررسی اثر گروه بر مولفه‌های سرسختی تحصیلی

نام آزمون	ارزش	F	معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
لامبدای ویلکز	۰/۸۷	۴۹/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۷
اثر پیلایی	۰/۱۳	۴۹/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۷
اثر هتلینگ	۶/۴۴	۴۹/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۷
بزرگترین ریشه روی	۶/۴۴	۴۹/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۷

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس اثر گروه بر هر یک از مولفه‌های سرسختی تحصیلی را نشان می‌دهد. همچنین این جدول وجود رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته را نیز که از طریق معنی‌داری اثر پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفته است مورد تایید قرار می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری اثر گروه بر مولفه‌های سرسختی تحصیلی

مجدور اتای تفکیکی	سطح معنی داری	F	میانگین مجدورات	مجموع مجدورات	منبع تغییرات	مولفه‌های سرسختی
۰/۸۱	۰/۰۰۱	۱۰۸/۶۴	۶۸/۱۸	۶۸/۱۸	پیش‌آزمون	تعهد شخصی
۰/۶۱	۰/۰۰۱	۳۹/۳۲	۲۴/۷۷	۲۴/۷۷	گروه	
			۰/۶۳	۱۵/۶۹	خطا	
۰/۴۹	۰/۰۰۱	۲۴/۰۰	۳۲/۶۸	۳۲/۶۸	پیش‌آزمون	چالش‌پذیری
۰/۶۶	۰/۰۰۱	۴۸/۰۵۷	۶۶/۰۵	۶۶/۰۵	گروه	
			۱/۳۶	۳۴/۰۴	خطا	
۰/۶۸	۰/۰۰۱	۵۳/۲۳	۳۸/۶۰	۳۸/۶۰	پیش‌آزمون	کنترل عواطف
۰/۷۹	۰/۰۰۱	۹۳/۲۵	۶۷/۱۴	۶۷/۱۴	گروه	
			۰/۷۲	۱۸/۱۳	خطا	

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، استفاده از آموزش امید منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها در مولفه‌های تعهد شخصی ($\text{Partial } \eta^2 = ۰/۶۱, P = ۰/۰۰۱, F = ۳۹/۳۲$)، چالش‌پذیری ($\text{Partial } \eta^2 = ۰/۶۶, P = ۰/۰۰۱, F = ۴۸/۰۵۷$) و کنترل عواطف ($\text{Partial } \eta^2 = ۰/۷۹, P = ۰/۰۰۱, F = ۹۳/۲۵$) شده است. لذا، کاربندی آموزش امید منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش (با توجه به جدول ۲) در مولفه‌های سرسختی تحصیلی شامل تعهد شخصی، چالش‌پذیری و کنترل عواطف نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش امید بر مولفه‌های سرسختی تحصیلی دختران داوطلب کنکور سراسری موثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش امید بر میزان سرسختی تحصیلی دختران داوطلب کنکور سراسری انجام شد. یافته پژوهش نشان داد که بکارگیری آموزش امید منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در سرسختی تحصیلی و مولفه‌های آن شامل تعهد شخصی، چالش‌پذیری، و کنترل عواطف نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش امید بر میزان سرسختی تحصیلی و مولفه‌های آن شامل تعهد شخصی، چالش‌پذیری، و کنترل عواطف در دختران داوطلب کنکور سراسری موثر است. این یافته با یافته‌های شیرمحمدی و همکاران (۱۳۸۹)، مورته و همکاران (۲۰۱۷)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، عبدالمهدی و همکاران (۲۰۱۷) و زاهد و رجیبی (۱۳۹۰) همسو است. مطالعات نشان داده‌اند که امید رابطه مثبتی

با رضایت از زندگی دارد و به عنوان یک میانجی در برابر تاثیر رویدادهای منفی و استرس آمیز زندگی عمل می کند. افراد با سطح امیدواری بالا تمایل دارند عملکرد بالایی در حوزه های تحصیلی، ورزشی، شغلی و سلامت نشان دهند (دوگال و همکاران، ۲۰۱۶). پژوهش های زاهد و رجبی (۱۳۹۰)، کولینز^۱ (۲۰۰۹) و مورته و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که بین امید در دانش آموزان و متغیر سرسختی و سازه های مرتبط با آن همچون تاب آوری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

در تبیین این یافته می توان مطرح ساخت که از آنجا که توانمندی امید یک حالت شناختی، هیجانی و انگیزشی و همچنین تفکر به سوی آینده را نشان می دهد؛ انتظار پیامدهای مطلوب، باور به اینکه امور به خوبی پیش خواهند رفت، همچنین احساس اعتماد به این که همه این ها در اثر تلاش های مناسب اتفاق خواهد افتاد را در فرد ایجاد کرده، شادمانی و نشاط را به همراه داشته و باعث اعمال هدفمند می شود (زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴). همچنین، با توجه به اینکه امید به عنوان یک سازه روان شناختی شامل دو مفهوم توانایی طراحی گذرگاه هایی به سوی اهداف مطلوب با وجود موانع و انگیزش لازم برای استفاده از این گذرگاه هاست؛ لذا، آموزش امید با ایجاد تفکر امیدوارانه نسبت به زندگی باعث می شود که دانش آموزان تمایل و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف داشته باشند و این امر به انگیزش آنها برای شرکت فعالانه در فرایندهای تحصیلی و رفتارهایی که موجب رشد و بالندگی می شود، کمک می کند (برزگر بفرویی، اهالی آباده و محمدی قلعه تکی، ۱۳۹۴). بنابراین اثرگذاری آموزش امید بر دانش آموزان داوطلب کنکور می تواند بدین صورت توضیح داده شود که ایجاد توانمندی امید در این دانش آموزان، باعث می شود که آنها با وجود چالش ها، در رابطه با آینده امیدوار باقی بمانند و به گذرگاه های انتخاب شده خود در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده مطمئن باشند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴؛ زارع، ۱۳۹۵).

دانش آموزانی که مداخله شناختی ارتقاء امید دریافت می کنند، معمولاً بر زندگی خود کنترل بیشتری احساس کرده، نسبت به آن چه انجام می دهند تعلق خاطر بیشتری داشته و در قبال عقاید و تغییرات جدید، پذیرا هستند. این افراد سه ویژگی مهم کنترل (اعتقاد به این که فرد می تواند بر رخداد های زندگی خود اثر بگذارد)؛ تعهد (داشتن هدف و مشارکت در رخدادهای و فعالیت ها و ارتباط برقرار کردن با مردم) و چالش (تمایل به تلقی کردن تغییرات به عنوان محرک ها یا موقعیت هایی برای رشد، به جای تصور کردن آنها به صورت تهدیدی برای امنیت) را کسب می کنند (پریم، ۱۳۹۰). به طور کلی می توان اشاره کرد که اگر دانش آموز در مدرسه طرز برخورد با مشکلات و ناکامی ها را فرا گرفته باشد، به آسانی دست از تلاش نکشیده و امیدوارانه به فعالیت و زندگی خود ادامه می دهد. نشاط و انبساط موجب شکوفایی استعدادها می شود و انسان شاداب، پویا و پرتحرک

^۱ Collins

به زندگی امیدوار شده و برای رسیدن به اهداف خود سرسختانه تلاش می‌کند. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. نمونه‌گیری در دسترس و عدم برگزاری جلسات پیگیری از جمله محدودیت‌های پژوهش بود. جمع‌آوری اطلاعات براساس مقیاس‌های خودگزارش‌دهی انجام شد که این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه و تعصب در پاسخ‌دهی مستعد تحریف هستند؛ لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط شود. همچنین، آگاهی دانش‌آموزان از هدف انجام تحقیق ممکن بود با ایجاد اثر انتظار در پاسخ‌دهی بهتر آن‌ها به سوالات پرسشنامه تاثیر داشته باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه دیگری در این زمینه و همچنین با نمونه‌گیری از دانش‌آموزان پسر تکرار شوند. پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های مشابهی به منظور روشن شدن اثربخشی آموزش امید در طول زمان با مراحل پیگیری طولانی مدتی انجام گیرد. با توجه به یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش امید، به‌عنوان بخشی از برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس قرار گیرد تا مدارس بتوانند با بهره‌گیری از آن، سطح انگیزش دانش‌آموزان را ارتقاء داده و موجب افزایش سرسختی تحصیلی گردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش مشارکت نموده و ما را یاری نمودند صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

منابع

الف. فارسی

- برزگر بفرویی، کاظم؛ اهالی آبا، مرضیه و محمدی قلعه‌تکی، سمیه. (۱۳۹۴). رابطه حمایت اجتماعی و شوخ طبعی با امید به زندگی در سالمندان شهر یزد. *فصلنامه پرستاری سالمندان*، ۱(۴)، ۲۵-۳۵.
- پریم، فرزانه. (۱۳۹۰). تاثیر آموزش مهارت های جرأت ورزی تحصیلی بر افزایش خوداثربخشی تحصیلی، سخت‌رویی تحصیلی و تغییر عملکرد قلبی-عروقی دانشجویان پیام نور تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- حسینی، سید عدنان؛ بدری گرگری، رحیم؛ سلیمی، حسین و کلیایی، لیلا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش امید در کاهش میزان قربانی شدن ناشی از قلدری دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۲-۱۹.
- زارع، حسین. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش امید بر خوش بینی و انگیزش پیشرفت دانشجویان دانشگاه پیام نور. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱)، ۸۵-۹۳.
- زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر و سلیمی، حسین. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱(۳۲)، ۹۳-۱۱۰.
- زاهد، عادل و 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.
- زغبی قناد، سیمین؛ عالی‌پور بیرگانی، سیروس و شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تجدیدنظر شده‌ی سرسختی تحصیلی. *دومین کنفرانس ملی و روان‌شناسی و علوم رفتاری*، ۲-۱۲.
- شیرمحمدی، لیلا؛ میکائیلی منیع، فرزانه و زارع، حسین. (۱۳۸۹). رابطه سخت رویی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵(۲۰)، ۱۲۹-۱۵۱.
- صادقی، مسعود؛ ویسکرمی، حسنعلی و چهری، پرستو. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم توان ذهنی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۶(۲)، ۳۷-۳۰.
- صبحی فراملکی، ناصر؛ حاجلو، نادر و بابایی، کریم. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱۵)، ۹۱-۱۰۱.

قاسمی، افشان؛ عابدی، احمد و باغبان، ایران. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان امید به زندگی سالمندان. *پژوهش‌های مشاوره، ۱۱*(۴۲)، ۱۰۹-۱۲۶.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ رادمهر، پروانه و یوسف‌وند، لیلا. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش گروهی مبتنی بر نظریه اسنایدر بر میزان اشتیاق و سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. *پژوهش‌های تربیتی، ۳۳*(۳)، ۱-۱۲.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۱/۱۹۹۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی* (جلد اول). ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت.

موحدی، معصومه؛ کریمی‌نژاد، کلثوم؛ باباپور خیرالدین، جلیل و موحدی، یزدان. (۱۳۹۴). اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر رویکرد امید بر بهبود مولفه‌های عزت نفس و سلامت روان‌شناختی افراد مبتلا به افسردگی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی زنجان، ۲۳*(۹۸)، ۱۳۲-۱۴۴.

ب. انگلیسی

- Abdollahi, A., Hosseinian, S., Nooripour, R., & Najafi, M. (2017). Clarifying the roles of hardiness and hopelessness in relation to suicidal ideation among Malaysian undergraduate students. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 5*(4), 243-250.
- Alexander, E., & Ouwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1301-1310.
- Benishek, L. A., Feldman, J. M., Shipon, R. W., Mecham, S. D., & Lopez, F. G. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 59-76.
- Collins, B. A. (2009). *Life experiences and resilience in college students: A relationship influenced by hope and mindfulness* [Dissertation]. Emporia State University; M.S., Texas A&M University.
- Creed, P. A., Conlon, E. G., & Dhaliwal, K. (2013). Revising the academic hardiness scale: Revision and revalidation. *Journal of Career Assessment, 21*, 537-554.
- Duggal, D., Sacks-Zimmerman, A., & Liberta, T. (2016). The impact of hope and resilience on multiple factors in neurosurgical patients. *Cureus, 8*(10), e849.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2016). Validation of a newly developed instrument establishing links between motivation and academic hardiness. *Europe's Journal of Psychology, 12*(1), 29-48.
- Morote, R., Hjemdal, O., Krysinska, K., Martinez Uribe, P., & Corveleyn, J. (2017). Resilience or hope? Incremental and convergent validity of the resilience scale for adults (RSA) and the Herth hope scale (HHS) in the prediction of anxiety and depression. *BMC Psychology, 5*(1), 36.
- Snyder, C. R. (2009). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 249-275.
- Weigold, I. K., Weigold, A., Kim, S., Drakeford, N. M., & Dykema, S. A. (2016). Assessment of the psychometric properties of the revised academic hardiness scale in college student samples. *Psychological Assessment, 28*(10), 1207-1219.

English Abstract

The Effect of Hope Training on the Hardiness Level of Female Candidates of the University Entrance Exam

Mohaddese Hashemi Gharetapeh* , Bagher Sardary**

The purpose of this study was to investigate the effect of hope training on the hardiness level of female students who were candidates of the university entrance exam. This was a semi-experimental research with pretest-posttest and control group design. The statistical population of the study included all the pre-university female students in Maku city in the academic year of 2017-2018 (N=173). From this population, a sample of 30 pupils was selected through purposeful sampling method, based on the criteria for inclusion in the study. The participants were randomly assigned to the experimental and control groups, each with 15 students. They completed the pre-test and post-test stages of the revised academic hardiness scale (RAHS), while the experimental group underwent eight ninety-minute hope training sessions. Data analysis was performed using covariance analysis in SPSS program. Based on the results, hope training led to increase in the average scores of the experimental group for hardiness and its components, including personal commitment, challenge, and emotional control; besides, the experimental group significantly exceeded the control group in the scores for the stated variables ($p < 0.01$). Therefore, it can be argued that hope training is effective on the degree of academic hardiness of female volunteers.

Keywords: hardiness, hope training, university entrance exam

* M.A in Educational Psychology, Department of Educational Science and Psychology, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran. (m.hashemi20025@gmail.com).

** Department of Educational Science and Psychology, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran (Corresponding author) (sardary1152bagher@gmail.com).