

# تأثیر آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی، بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

غلامرضا کشاورز<sup>۱</sup>

دکتر علی محمد نظری<sup>۲</sup>

دکتر کیانوش زهراکار<sup>۳</sup>

دکتر غلامرضا صرامی<sup>۴</sup>

## چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی اثربخشی آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی، بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر دبیرستانی شهرستان داراب انجام گرفته است. روش پژوهش نیمه تجربی، با طرح پیش آزمون - پس آزمون و با دوگروه آزمایش و کنترل است. ۲۴ نفر (۱۲ نفر گروه آزمایش و ۱۲ نفر گروه کنترل) از میان دانش آموزان پسر دبیرستانی که مشاوران مدارس در چهار ماهه اول سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به مرکز مشاوره اداره آموزش و پرورش معرفی کرده بودند؛ به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه تعلل شوارزر، شمیلتز و دیهل و معدل نیمسال اول و دوم دانش آموزان بود. گروه آزمایش ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه) برنامه آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی را همراه با ۸ بروشور آموزشی دریافت کرد؛ اما گروه کنترل هیچ مداخله ای را دریافت نکرد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا) نشان داد که آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی سبب کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌شود ( $p < 0/01$ ). بنابراین آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی آدلر، می‌تواند به منزله یکی از روشهای مداخله ای مؤثر برای دانش آموزانی که تعلل و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند، به کار گرفته شود.

**کلید واژگان:** پیشرفت تحصیلی، تعلل، روانشناسی فردی، سبک زندگی

تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۷ تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۲/۱۶

۱. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره دانشگاه خوارزمی
۲. عضو هیات علمی گروه مشاوره دانشگاه خوارزمی
۳. عضو هیات علمی گروه مشاوره دانشگاه خوارزمی
۴. عضو هیات علمی گروه روانشناسی دانشگاه خوارزمی

ghrkeshavarz91@gmail.com

amnazariy@yahoo.com

dr\_zahrakar@yahoo.com

ghrsar@yahoo.com

## مقدمه

نوجوانان و جوانان آینده سازان هر جامعه هستند و در تحول لحظه به لحظه جامعه نقشی مهم دارند که مستلزم حرکت و پویایی آنهاست. دوران نوجوانی را دوره گذر از مرحله کودکی به بزرگسالی مطرح کرده اند (ترخوس-کاستیلو و وازسونی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)، طول این دوره از زندگی در حدود ۱۰ سال (۱۱ تا ۲۲ سالگی) است (افسر، آقایی، نوری و الماسی، ۲۰۱۲) که با تغییرات اجتماعی، شناختی و فیزیکی همراه است و سبب آسیب پذیری بیشتر آنها می شود (حمیدی و محمد حسینی، ۲۰۱۰) و با توجه به تغییرات اساسی بیولوژیکی، روانی و اجتماعی، در ارتباط با خانواده، مدرسه و همسالان خود دچار چالش و کشمکش می شوند (لی، ژانگ، لی، ژن و وانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

آموزش و پرورش فرآیندی زگهواره تا گور است و تعلیم و تربیت کلید نجات انسان است که با خلقت انسان در سراسر دوره های حیات مورد توجه بوده است و این توجه روز به روز افزایش می یابد. مدرسه بخشی از تمامیت این تجربه را تشکیل می دهد؛ چرا که بدون آموزش و پرورش رسمی و عمومی، رشد و پیشرفت افراد ممکن نیست و تحصیل علم و دانش، از عواملی است که نقشی مهم در شکوفاسازی و به فعل در آوردن استعداد های این نیروی بالقوه را دارد (کشاورز، باغبان و فاتحی زاده، ۱۳۸۴). عوامل بسیاری بر تحصیل و موفقیت یا شکست تحصیلی دانش-آموزان مؤثرند و پژوهش های بسیار در این زمینه انجام شده است. صالحی (۱۳۹۳) این عوامل را به چهار گروه عوامل فردی پایدار (هوش، شخصیت و رغبت)، عوامل فردی ناپایدار (خود-پنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، مهارت های تحصیلی، انگیزه پیشرفت، انطباق پذیری مسیر شغلی و هوش هیجانی)، عوامل خانوادگی (شیوه فرزند پروری، مشارکت والدین، دلبستگی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی) و عوامل مربوط به جو تحصیلی (ادراک از جو مدرسه و جامعه) تقسیم کرده است. مگدال<sup>۳</sup> (۱۹۹۸)، این عوامل را به شش گروه عوامل فردی<sup>۴</sup>، عوامل خانوادگی<sup>۵</sup>، عوامل همسالان<sup>۶</sup>، عوامل مدرسه<sup>۷</sup>، عوامل کار<sup>۸</sup> و عوامل جامعه<sup>۹</sup> طبقه بندی کرده است.

- 1 . Trejos-Castillo & Vazsonyi
- 2 . Li, Zhang, Li, Zhen & Wang
- 3 . Magdol
- 4 . Individual factors
- 5 . Family factors
- 6 . Peer factors
- 7 . School factors
- 8 . Work factors
- 9 . Community factors

یکی از رایج ترین مسائل و مشکلات دانش آموزان در سطوح مختلف تحصیلی، تعلل ورزی آموزشی یا اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> آنهاست (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). چیس<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، تعلل را یک عادت بد، جانسن و کارتون<sup>۳</sup> (۱۹۹۹)، آن را شکل رفتاری و یاسمی نژاد، سیف و گل محمدیان محمدیان (۱۳۹۰)، تعلل را مسئله ای رفتاری، شناختی، انگیزشی، عادت و یک اختلال شخصیتی دانسته اند. از نظر استیل<sup>۴</sup> (۲۰۰۷)، تعلل و اهمال کاری از مشکلات رایج در حوزه روانشناسی و پدیده ای نگران کننده است که بررسی عمیق آن بسیار ضروری است و باید مورد توجه قرار گیرد، زیرا به تعویق یا به تأخیر انداختن وظیفه و تصمیم در طول زمان سبب ضعف در عملکرد و رفاه فردی می شود.

ذاکری، نیک کار اصفهانی و رزمجویی (۲۰۱۳) بیان کرده اند که اهمال کاری در انواع کارها و فعالیت های روزانه رخ می دهد، اما اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان بسیار متداول است، اهمال کاری تحصیلی تمایلی غیر منطقی در به تأخیر انداختن شروع یا تکمیل یک تکلیف یا فعالیت تحصیلی است. از نظر روزاریو و همکاران، اگر چه اهمال کاری ممکن است در بیشتر فعالیت های روزانه افراد اتفاق بیفتد، اما اهمال کاری تحصیلی یا اهمال کاری در انجام دادن تکالیف مدرسه رایج تر است (روزاریو، کاستا، نونز، گونزالز، پیندا، سولانو و وال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹، نقل از مطیعی، حیدری و صادقی، ۲۰۱۲). به نظر استیل و ابرین<sup>۶</sup> ۸۰ تا ۹۵ درصد دانش آموزان به برخی از انواع تعلل دچارند (استیل، ۲۰۰۳ و ابرین، ۲۰۰۲، به نقل از یاسمی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰).

تعلل منجر به بروز رفتارهای تاخیری به شکل های گوناگون می شود (اسپکتر و فراری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰، به نقل از نامیان و حسینچاری، ۱۳۹۰) که اغلب با عملکرد تحصیلی پایین همراه است (آکینسولا و تلا<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷) که از نظر یینگ و وی<sup>۹</sup> (۲۰۱۲)، علاوه بر داشتن پیامدهای عینی (کسب نمره پایین، فعالیت و شرکت کمتر در کلاسهای درس، ترک تحصیل)، پیامدهای ذهنی (ناراحتی های هیجانی و عاطفی) نیز دارد و به اعتقاد شیخی، فتح آبادی و حیدری (۱۳۹۲) با مشکلات گوناگون در زمینه های سلامت روان، عملکرد تحصیلی و اجتماعی همراه است. اهمال کاری تحصیلی نه تنها بر

- 
- 1 . Academic procrastination
  - 2 . Chase
  - 3 . Janssen & Carton
  - 4 . Steel
  - 5 . Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez, Pienda, Solano & Valle
  - 6 . Obrien
  - 7 . Specter & Ferariy
  - 8 . Akinsola & Tella
  - 9 . Ying & Wei

سلامت روانی، عملکرد و رفاه افراد تأثیر می‌گذارد، بلکه در عملکرد تحصیلی، شغل آینده و به طور کلی در مسیر زندگی افراد مؤثر است و مانع پرداختن افراد به رسالت زندگیشان می‌شود (استیل، ۲۰۱۰) و حتی به رفتارهای ناسازگارانه مانند استفاده بیمارگونه از اینترنت نیز منجر می‌شود (اداسی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱، نقل از نامیان و حسینچاری، ۱۳۹۰). بررسی انگیزه و علل اهمال‌کاری تحصیلی در پژوهشی که پارک و اسپرلینگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) انجام داده اند، نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی مهارت ضعیف خود-نظم دهی و خود-کم بینی در ارتباط است.

برنامه های بسیار برای مداخله و کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی و در نتیجه کمک به بهبود فرآیند زندگی دانش آموزان تهیه و تنظیم شده است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی (یگانه، ۲۰۱۳؛ شهزاد، ریاست و ضیغمی، ۲۰۱۱؛ مجید، جلاس، آزمان و رحمان، ۲۰۱۰<sup>۳</sup>؛ ساکا و سورملی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰؛ نوگو، ۲۰۰۷<sup>۵</sup>؛ یاسمی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰)، آموزش مدیریت زمان (اسکولوسکا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹، به نقل از مظاهری، ۱۳۹۳؛ ون ارد<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳؛ سلامتی، حقیقی، مهرابی زاده هنرمند و شهنی بیلاق، ۱۳۸۵)، مدیریت رفتار (نیوتن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از سلامتی و همکاران، ۱۳۸۵)؛ آموزش مهارت‌های تحصیلی (یگانه، ۲۰۱۳)، درمان شناختی - رفتاری (سلامتی و همکاران، ۱۳۸۵)، مداخله گروهی مصاحبه انگیزشی (شاه محمدی، ۱۳۹۳)، مشاوره گروهی با چشم انداز زمان (تاج، ۱۳۹۳)، قصه درمانی با رویکرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (لباف، ۱۳۹۳)، نظریه اطلاعات (اسن، هیول و اسبارد<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از سلامتی و همکاران، ۱۳۸۵)، مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر پذیرش و تعهد (مظاهری، ۱۳۹۳) و استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناختی (هاول و واتسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷) بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان مؤثر است.

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که اهمال‌کاری نتیجه مؤلفه‌های شناختی، رفتاری و عاطفی است، و لازمه کمک کردن به حل این مشکل بهره‌گیری از رویکردی است که هم به فرآیندهای درون- فردی و هم به فرآیندهای برون- فردی توجه کند. یکی از رویکردهای مهم در این زمینه که

- 1 . Odaci
- 2 . Park & Sperling
- 3 . Majid, Jelas, Azman, & Rahman
- 4 . Saka & Surmeli
- 5 . Nwogu
- 6 . Sokolowska
- 7 . Van Eerde
- 8 . Newtons
- 9 . Essen, Heuvel & Ossebard
- 10 . Howell & Watson

کمتر در مورد آن تحقیق انجام شده است، سبک زندگی<sup>۱</sup> از دیدگاه آدلر است. سبک زندگی، برنامه زندگی، راهبردی برای زیستن یا نقشه راه زندگی، شیوه منحصر به فرد تفکر، عمل، احساس، زندگی و تلاش کردن برای هدفهای بلند مدت را شامل می‌شود و معمولاً به صورت برداشتهای ما در مورد خود، دیگران و دنیا توصیف می‌شود (موزاک و مانیاچی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، به نقل از کری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳).  
 ۲۰۱۳). آدلر به اجرا درآوردن عقاید خود در آموزش و پرورش، به ویژه برای یافتن راههایی برای اصلاح کردن سبک زندگی معیوب، علاقه بسیار داشت و فرآیند یادگیری و آموزش را مورد توجه قرار می‌داد. درمانجویان در فرآیند درمان آن چیزی را که آدلرین‌ها منطق شخصی<sup>۴</sup> (اعتقادات و باورها) می‌خوانند، کاوش می‌کنند. منطق شخصی، مفاهیمی درباره خود، دیگران و زندگی است که فلسفه‌ای را که سبک زندگی فرد بر آن استوار است، تشکیل می‌دهد و در این رویکرد یادگیری چگونگی اصلاح فرضها و نتیجه‌گیریهای غلط اهمیت بسیار دارد (کری، ۲۰۱۳).

رویکرد آدلر براساس یک الگوی رشدی است، زیرا سرنوشت ما از قبل تعیین نشده و ثابت نیست و ما همیشه در فرآیند و مسیر "شدن" هستیم (کارلسون و انگلار- کارلسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸، به نقل از کری، ۲۰۱۲). آدلر انسانها را آفریننده و آفریده زندگی خودشان می‌داند؛ یعنی انسانها سبک زندگی منحصر به فردی را به وجود می‌آورند که هم حرکت به سمت هدفهای انتخاب شده آنهاست و هم جلوه این هدفهاست (کری، ۲۰۱۳). آدلرها به طور کلی کار خود را فرآیندی آموزشی قلمداد می‌کنند، یعنی کمک به افراد برای یادگیری شیوه‌های بهتر برای مقابله با چالشهای مربوط به تکالیف زندگی، ارائه جهت و مسیر، کمک به افراد برای تغییر ایده‌ها و عقاید اشتباهشان و تشویق و ترغیب آنهايي که ناامید هستند (کری، ۲۰۱۲). از نظر کری (۲۰۱۳)، ما می‌توانیم با بازنگریهای مناسب، آگاهانه سبک زندگی تازه‌ای را به وجود آوریم. از نظر آدلر سه تکلیف مهم زندگی شامل تکلیف اجتماعی (برقرار کردن روابط دوستی)، تکلیف عشق و ازدواج (برقراری صمیمیت) و تکلیف شغلی (مشارکت داشتن در جامعه) است و هدف درمان کمک به درمانجویان است که سبک زندگی خود را طوری تغییر دهند تا بتوانند در انجام دادن هر یک از این تکالیف به طور مؤثر موفق شوند (کارلسون، انگلار - کارلسون، ۲۰۰۸، به نقل از کری، ۲۰۱۳).

- 1 . Lifestyle
- 2 . Mosak & Maniacci
- 3 . Corey
- 4 . Private logic
- 5 . Carlson & Englar - Carlson

بر این اساس یکی از عوامل مهم و مؤثر بر تحصیل و موفقیت یا شکست تحصیلی دانش-آموزان، سبک زندگی آنهاست. سازمان بهداشت جهانی، سبک زندگی را الگوهای مشخص و قابل تعریف رفتاری می‌داند که از تعامل میان ویژگیهای شخصی و روابط اجتماعی، شرایط محیطی و موقعیتهای اجتماعی-اقتصادی حاصل می‌شود (منصوریان، قربانی، سلیمانی، مسعودی، رحیمی، آسایش و رحیم زاده، ۱۳۸۸)، سبک زندگی، نوع خاص واکنش فرد در برابر موانع و مشکلات زندگی است (پورغفاری، پاشا و عطاری، ۱۳۸۸). پروچاسکا و نورکراس<sup>۱</sup>، بیان می‌کنند که سبک زندگی، ساختاری شناختی و آفرینشی منحصر به فرد است، اصل هماهنگ کننده زندگی و نوعی بازنمود آرمانی از موجودیت فرد در فرآیند "شدن" است. سبک زندگی سالم، علاقه اجتماعی را منعکس می‌کند که نوعی توان فطری در تمام انسانهاست (پروچاسکا و نورکراس ۱۹۹۹، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۰). شارف<sup>۲</sup> بیان می‌کند که سبک زندگی، هدف فرد، خود-پنداره و احساسات فرد نسبت به دیگران و نگرش فرد نسبت به دنیاست و تمام فعالیتهای فرد پیرامون سبک زندگی یکپارچه او استوار است و معرف نحوه کنار آمدن شخص با مشکلات زندگی و شیوه ای برای یافتن راه حلها و دستیابی به اهدافش است (شارف، ۱۹۹۶، ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۹). از نظر آدلر اگرچه سبک زندگی در سالهای اول زندگی شکل می‌گیرد ولی حوادث و اتفاقات محیطی می‌توانند تأثیراتی ژرف بر نحوه رشد و تکامل ما داشته باشند. تجربیات دوران کودکی به تنهایی سبب شکل-گیری سبک زندگی اشتباه نمی‌شود بلکه تفسیر ما از این وقایع و اتفاقات است که می‌تواند به رشد یک سبک زندگی اشتباه که مبتنی بر تصورات و ایده‌های غلط موجود در منطق شخصی ماست منجر شود. ما می‌توانیم تجارب خود را دوباره چارچوب بندی کنیم و آگاهانه سبک زندگی جدیدی را بنا نهیم (کری، ۲۰۱۲).

در این پژوهش از الگوی آموزشی سبک زندگی دانش آموزی استفاده شده است. چارچوب این الگو را مبانی علمی و فلسفی رویکرد روانشناسی فردی آدلر تشکیل داده است. این الگو یک مدل ساختاریافته، کوتاه مدت و آموزش-محور است که بر پایه مفهوم سبک زندگی در رویکرد روانشناسی فردی آدلر با هدف کمک به دانش آموزان برای آگاهی از سبک زندگی خود و چگونگی اصلاح سبک زندگی معیوبشان بنا نهاده شده است. طبق این الگو مشکلات دانش آموزان در فرآیند تحصیل ناشی از سبک زندگی معیوب آنهاست که سبب می‌شود آنها در زمینه یکی از مهم‌ترین تکالیف زندگی-تحصیل علم و دانش - تعلل کنند و دچار مشکل و در نتیجه یاس و

1 . Prochaska & Norcross

2 . Sharf

نامیدی شوند و دید و نگرش آنها نسبت به تحصیل تغییر کند و فعالیتهای آنها به گونه ای انجام شوند که از مسیر درس خارج شوند و دچار دور باطل نخواستن و نتوانستن در فرآیند تحصیل شوند. فرضیه اصلی این الگو این است وقتی که سبک زندگی دانش آموزی معیوب باشد، مسائل و مشکلات بروز می‌کند. فرآیند کمک به این گروه از دانش آموزان کمک به تغییر سبک زندگی معیوب آنهاست. تاکید اصلی این الگو کمک به دانش آموزان است تا خود به فواید و سودمندی تحصیل پی برده و در جهت انتخاب اهداف مناسب تلاش کنند و برای تحقق یافتن اهدافشان سبک زندگی معیوب خود را تغییر دهند، زیرا از نظر آدلر افراد آفریننده و آفریده‌های زندگی خویش هستند. از نظر یوسفی، عابدین، فتح آبادی و تیرگری (۱۳۹۰)، تسهیل و ایجاد بینش به سبک زندگی پیشین و شناخت ویژگیهای ناسازگارانه آن و همچنین درک سازگارانه بودن سبک زندگی مبتنی بر علاقه اجتماعی از اهداف جاری در جریان این روش مداخله است.

بررسی و مشاهده رفتارها و فعالیتهای دانش آموزان در فرآیند تحصیل در مراکز آموزشی و مشاوره و تفکر و تأمل در صحبت‌های آنها و والدینشان نشان دهنده وجود تعلق و اهمال‌کاری است که ناشی از سبک زندگی معیوب آنهاست که با توجه به تغییرات، شرایط محیطی و وجود محرک‌های خوش آیند و ناخوش آیند عصر حاضر ایجاد شده است، حاصل این سبک زندگی معیوب، بروز مشکلات عاطفی، شناختی و رفتاری نظیر اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی پایین است. بنابراین با توجه به اهمیت دوران نوجوانی و جوانی، نقش دانش آموزان در پویایی، رشد و تعالی جامعه، شیوع تعلق و اهمال‌کاری تحصیلی در جامعه دانش آموزی و تأثیر این رفتار بر جنبه‌های مختلف زندگی حال و آینده آنها و در نتیجه ایجاد مشکلات روانشناختی و آسیب‌های متعدد، و اینکه تحصیل این نیروی بالقوه جامعه یکی از دغدغه‌های اصلی تیم تعلیم و تربیت جامعه، اعم از مسئولان و والدین است، توجه به این رفتارها و بررسی و به کارگیری برنامه‌های آموزشی و درمانی مناسب برای مداخله و در نتیجه بهبود فرآیند زندگی دانش آموزان و کیفیت بخشی به زندگی آنها بسیار ضروری و اساسی است. لذا با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی و تعیین تأثیر آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی بر کاهش تعلق و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شده است.

در توجیه ضرورت پژوهش، بیان این نکته کافی است که دانش آموزان سرمایه‌های انسانی و عامل پیشرفت و رشد هر جامعه هستند و توجه بیشتر به آنها و مسئله تحصیل و عوامل مؤثر بر آن و اهمال‌کاری تحصیلی و برخورد علمی و کارشناسانه می‌تواند گامی مهم در پیشگیری از مسائل و

مشکلات این نیروی بالقوه جامعه و در نتیجه رشد آنها شود. از جنبه تربیتی نیز این پژوهش به سبک زندگی و آشنایی دانش آموزان و تیم تعلیم و تربیت با مؤلفه‌های سبک زندگی دانش آموزی توجه دارد و می‌تواند در فهم و تلاش برای تدبیر راهکارها و تعیین روشهایی برای پرورش و حفظ شخصیت سالم بسیار مؤثر واقع شود و موجب درک صحیح تر آنها از نقش زندگی خود می‌شود. همچنین روشن شدن اثر سبک زندگی بر اهمال کاری تحصیلی و تحصیل دانش آموزان می‌تواند به درک روشن تری از تأثیر سبک زندگی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان بینجامد. در واقع هدف اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است؟ بنابراین پژوهش حاضر فرضیه‌های زیر را مورد بررسی قرار داده است:

- آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی بر کاهش تعلل دانش آموزان مؤثر است.
- آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر، کاربردی از نوع نیمه تجربی است که با طرح پیش آزمون- پس آزمون با دوگروه آزمایش و گواه انجام شده است. شیوه اجرای پژوهش به این صورت بوده است که در یک دوره زمانی چهار ماهه، دانش آموزانی که از سوی مشاوران مدارس مقطع متوسطه پسرانه به مرکز مشاوره آموزش و پرورش معرفی شده بودند، پرسشنامه تعلل شوارزر، شمیتز و دیهل<sup>۱</sup> را تکمیل کردند. سپس به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای ۲۴ نفر انتخاب شدند و بر اساس IQ، رشته تحصیلی، معدل سال قبل، خانواده و ترتیب تولد، ۱۲ نفر در گروه آزمایش و ۱۲ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. پس از مشخص شدن نمونه، جلسات آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی برای گروه آزمایش انجام شد. پژوهشگران برنامه آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی را براساس ابعاد چندگانه سبک زندگی (الگوی درخت سبک زندگی) و دیدگاههای سبک زندگی سالم دانش آموزی تهیه و تدوین کردند و آن را به کار بستند؛ این برنامه در بر گیرنده مواردی مهم از سبک زندگی دانش-

آموزی است که در قالب ۸ جلسه آموزشی ۷۰ دقیقه ای و چاپ و ارائه ۸ بروشور آموزشی برگزار شد؛ تواتر جلسه ها هفته ای یک بار بود.

روش مداخله شامل ساختار، محتوا و اهداف زیر بود:

جلسه اول: همدلی، ایجاد و حفظ رابطه منسجم و یکپارچه با اعضا. اهداف این جلسه شامل همدلی، برقراری ارتباط، جلب مشارکت و همکاری اعضا در فرآیند آموزش، آشنایی اعضا با اصول، اهداف، فلسفه برنامه آموزشی و قوانین و مقررات حاکم بر جلسات و تعیین برنامه جلسات بود (بروشور آموزشی: زندگی در عصر حاضر).

جلسه دوم: شناخت و بررسیهای شناختی. این جلسه با هدف آشنایی و آگاهی اعضا از نقش شناخت و برداشتهای ذهنی افراد به عنوان تعیین کننده اصلی رفتار و یادگیری چگونگی اصلاح فرضها و نتیجه گیریهای غلط (منطق شخصی) و اشتباههای اساسی تشکیل شد (بروشور آموزشی: تحصیل و نقش آن در زندگی).

جلسه سوم: هدف گزینی، آینده نگری و روشهای نیل به آنها. این جلسه با هدف آشنایی و آگاهی اعضا از منبع انگیزش رفتار و هدایت کننده رفتار انسان و چگونگی تعیین اهداف و روشهای دستیابی به آنها تشکیل شد (بروشور آموزشی: دانش آموز موفق).

جلسه چهارم: تصریح، تشویق و سنجش و ارزیابی (بررسی پویایی افراد). اهداف این جلسه شامل آگاه کردن اعضا از پویاییهای یک دانش آموز در زندگی تحصیلی، فهم سبک زندگی و اینکه این سبک زندگی چگونه عملکرد کنونی و انجام دادن تکالیف زندگی را تحت تأثیر قرار می دهد (بروشور آموزشی: سبک زندگی دانش آموزی).

جلسه پنجم: آگاهی و بینش (اصول بهداشت جسمانی و روانی). این جلسه با هدف آگاهی اعضا از اصول بهداشت جسمانی و روانی تشکیل شد (بروشور آموزشی: انسان موجودی دو بعدی).

جلسه ششم: آگاهی و بینش (آموزش مهارتهای زندگی، مدیریت زمان و رفتار). این جلسه با هدف آشنایی و آگاهی اعضا با نقش زمان در زندگی و چگونگی مدیریت زمان، نقش رفتار در زمینه های مختلف زندگی و چگونگی مدیریت رفتار و جدول ضروری مدیریت زمان تشکیل شد (بروشور آموزشی: زمان، مدیریت زمان و رفتار).

جلسه هفتم: آگاهی و بینش (آموزش مهارتهای تحصیلی، برنامه ریزی درسی و تحصیلی، روشهای مطالعه). این جلسه با هدف آشنایی اعضا با نقش برنامه ریزی درسی و تحصیلی در زندگی

و چگونگی طراحی برنامه، نقش روشهای مطالعه و آزمون دادن تشکیل شد (بروشور آموزشی: برنامه ریزی درسی).

جلسه هشتم: بازآموزی و جهت گیری مجدد، جمع بندی و نتیجه گیری. اهداف این جلسه شامل جمع بندی آنچه در فرآیند آموزش جلسات بیان شده بود، تشویق اعضا در تمرین و کاربرد مؤلفه‌های سبک زندگی دانش آموزی در زندگی و اجرای پس آزمون بود (بروشور آموزشی: سبک زندگی سالم شرط موفقیت).

جامعه آماری پژوهش را تمام دانش آموزان پسر دبیرستانی شهرستان داراب که در چهار ماهه اول سال تحصیلی ۹۱ - ۱۳۹۰ از سوی مشاوران مدارس به مرکز مشاوره اداره آموزش و پرورش معرفی شده بودند، تشکیل داده اند ( $N=79$ ). نمونه آماری مورد بررسی، ۲۴ دانش آموز (۱۲ نفر گروه آزمایش و ۱۲ نفر گروه کنترل) بود که به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند؛ به این صورت که ابتدا ۷۹ دانش آموز ارجاع داده شده به مرکز مشاوره اداره پرسشنامه تعلل شوارتز، شمیتز و دیهل را تکمیل کردند و پس از آن ۵۸ دانش آموزی که بیشترین میزان تعلل را داشتند، انتخاب شدند. پس از مصاحبه و بررسی پرونده مشاوره ای ۱۹ نفر کنار گذاشته شدند. معیار انتخاب آزمودنیها در این مرحله، اشتغال به تحصیل در دبیرستانهای شهر، زندگی با هر دو والد، نداشتن سابقهٔ مردودی در پایهٔ اول، عدم استفاده از داروهای روان گردان، عدم دریافت هرگونه آموزش و درمانهای دیگر در طول دورهٔ پژوهش، اعلام رضایت دانش آموز و والدین او برای شرکت در برنامهٔ پژوهش و نداشتن نقص عضو بود. سپس از میان ۳۹ دانش آموز، ۲۴ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و بر اساس IQ، رشته تحصیلی، معدل سال قبل، خانواده و ترتیب تولد، ۱۲ نفر در گروه آزمایش و ۱۲ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند.

به منظور سنجش میزان تعلل ورزی دانش آموزان، پرسشنامه تعلل شوارتز، شمیتز و دیهل (۲۰۰۰) استفاده شده است. این پرسشنامه با هدف سنجش میزان تعلل ورزی دانش آموزان و بر اساس مقیاس لیکرت (به طور کامل نادرست، به ندرت درست، اغلب درست، و به طور کامل درست) تهیه و طراحی شده است. فرم نهایی آزمون، شامل ۱۰ سؤال است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت ۳، ۲، ۱ و ۰ است؛ به این صورت که به پاسخ کاملاً نادرست نمره ۳ و نمره های ۲، ۱ و ۰ به ترتیب برای پاسخهای به ندرت، اغلب و به طور کامل درست داده می‌شود. ضریب روایی پرسشنامه از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه ملاک و پرسشنامه کمال گرایی اهواز، با استفاده از نمونه ۱۰۰ نفری به ترتیب برابر ۰/۶۶ و ۰/۶۴ ( $p < 0/001$ )، محاسبه شده است (علامه، ۱۳۸۴).

سلامتی و همکاران (۱۳۸۵)، در پژوهشی پایایی پرسشنامه را با روش دو نیمه کردن، ۰/۵۳ و با روش آلفای کرونباخ، ۰/۵۶ به دست آورده اند. شوارتز و همکاران، ضریب پایایی ۰/۷۸ را گزارش کرده اند (شوارتز، گورمان، دونگ و ناکاماتو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، به نقل از یاسمی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰). پایایی پرسشنامه روی یک نمونه ۳۰ نفری از جامعه آماری پژوهش در یک مطالعه مقدماتی به روش آلفای کرونباخ، به طور کلی ۰/۷۴ محاسبه شد و معدل نیمسال اول و دوم دانش آموزان ملاک سنجش میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنیها بود.

داده‌های گرد آوری شده با بهره گیری از نرم افزار آماری SPSS20 و محاسبه آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا)<sup>۲</sup> تحلیل شدند. شیولسون<sup>۳</sup> رعایت هفت مفروضه (شیولسون ۱۹۸۸، ترجمه کیامنش، ۱۳۹۰)، فرگوسن و تاکانه<sup>۴</sup> (فرگوسن و تاکانه، ۱۹۸۹، ترجمه دلاور، ۱۳۷۷)، سرمد (۱۳۹۱) و هومن (۱۳۸۹) رعایت مفروضه‌هایی را در کاربرد و استفاده از تحلیل کوواریانس لازم و ضروری می‌دانند که در صورت عدم برقراری این مفروضه‌ها، استفاده از تحلیل کوواریانس نامناسب خواهد بود. از مهم‌ترین آنها این است که میزان رابطه میان نمرات متغیر کمکی و متغیر وابسته کمتر از ۰/۴ نباشد، رابطه میان متغیرها، خطی باشد و همگنی ضرایب رگرسیون در گروه‌های آزمایش برقرار باشد. لذا پس از بررسی مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا) بر مبنای اطلاعات مندرج در منابع آماری و پژوهشی و برقراری مفروضه‌ها، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

## نتایج

با توجه به آنچه در روش آماری بیان شد، ابتدا نتایج بررسی مفروضه‌های استفاده از تحلیل کوواریانس آمده است که بیانگر برقرار بودن مفروضه‌ها و در نتیجه مناسب بودن استفاده از تحلیل کوواریانس در تحلیل داده‌های پژوهش است و پس از آن نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا) ارائه شده است. نتایج بررسی مفروضه‌ها در جدولهای ۱ تا ۳ آمده است.

جدول شماره ۱. ضرایب همبستگی میان نمرات پیش آزمون و پس آزمون

| پس آزمون      |             | پیش آزمون |
|---------------|-------------|-----------|
| پیشرفت تحصیلی | تعادل ورزشی |           |
| ۰/۶۸۵         | ۰/۷۶۶       |           |

1. Schwartz, Gorman, Doung, & Nakamoto
2. Ancova
3. Shavelson
4. Ferguson & Takane

همان طور که نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، همبستگی میان نمرات پیش آزمون و پس-آزمون در هر دو متغیر بیشتر از ۰/۴ است؛ لذا این مفروضه مهم برقرار است.

جدول شماره ۲. ضرایب همگنی رگرسیون

| متغیر         | مجموع<br>مجدورات | درجه آزادی | میانگین<br>مجدورات | نسبت f | سطح معناداری |
|---------------|------------------|------------|--------------------|--------|--------------|
| تعلل ورزی     | ۴/۱۶۰            | ۶          | ۰/۶۹۳              | ۰/۶۱۶  | ۰/۷۱۶        |
| پیشرفت تحصیلی | ۳/۲۱۶            | ۵          | ۰/۶۴۳              | ۰/۵۹۸  | ۰/۷۰۳        |

همان طور که در جدول شماره ۲ آمده، همگنی ضرایب رگرسیون در هر دو متغیر معنادار است و این بیانگر همگنی ضرایب رگرسیون است؛ لذا این مفروضه نیز برقرار است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون خطی بودن رابطه

| متغیر         | مجموع<br>مجدورات | درجه آزادی | میانگین<br>مجدورات | نسبت f | سطح معناداری |
|---------------|------------------|------------|--------------------|--------|--------------|
| تعلل ورزی     | ۱۲۲/۴۵۰          | ۱          | ۱۲۲/۴۵۰            | ۲۱/۴۰۸ | ۰/۰۰۱        |
| پیشرفت تحصیلی | ۲۷/۶۷۶           | ۱          | ۲۷/۶۷۶             | ۱۶/۲۸۲ | ۰/۰۰۱        |

همان طور که در جدول شماره ۳ آمده است، در هر دو متغیر، ضرایب خطی بودن رابطه معنادار است؛ لذا این مفروضه نیز برقرار است.

جدول شماره ۴ میانگین و انحراف معیار نمره‌های تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی در آزمودنیهای دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون را نشان می‌دهد. جدول شماره ۴. میانگین و انحراف معیار نمره‌های تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی آزمودنیهای دو گروه در مراحل پیش و

پس آزمون

| متغیر         | گروه   | پیش آزمون |                 |       | پس آزمون |                 |       |
|---------------|--------|-----------|-----------------|-------|----------|-----------------|-------|
|               |        | میانگین   | انحراف<br>معیار | تعداد | میانگین  | انحراف<br>معیار | تعداد |
| تعلل ورزی     | آزمایش | ۲۳/۵۸۳۳   | ۴/۰۱۰۴          | ۱۲    | ۲۰/۷۵    | ۲/۸۶۴۳۶         | ۱۲    |
|               | کنترل  | ۲۳/۲۵     | ۳/۱۳۷۰۲         | ۱۲    | ۲۳/۸۳۳۳  | ۲/۳۶۷۷۱         | ۱۲    |
| پیشرفت تحصیلی | آزمایش | ۹/۹۱۶۷    | ۱/۷۸۱۶۴         | ۱۲    | ۱۰/۸۳۳۳  | ۱/۸۵۰۴۷         | ۱۲    |
|               | کنترل  | ۱۰/۴۱۶۷   | ۱/۳۷۸۹۵         | ۱۲    | ۹/۷۵     | ۱/۱۳۸۸          | ۱۲    |

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که نمرات آزمودنیها گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در تعلل‌ورزی کاهش و در متغیر پیشرفت تحصیلی افزایش داشته است.

جدول شماره ۵ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری روی نمره‌های تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی آزمودنیهای دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون، با کنترل اثر پیش آزمون را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نمره‌های تعلق‌ورزی و پیشرفت تحصیلی آزمودنیهای دو گروه، در پس‌آزمون، با کنترل اثر پیش‌آزمون

| منبع          | متغیرها       | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F      | سطح معناداری p |
|---------------|---------------|---------------|------------|-----------------|--------|----------------|
|               |               |               |            |                 |        |                |
| $F_{(1, 20)}$ | تعلق‌ورزی     | ۶۵/۵۵۳        | ۱          | ۶۵/۵۵۳          | ۶۵/۶۹۰ | ۰/۰۰۱          |
|               | پیشرفت تحصیلی | ۱۲/۶۱۲        | ۱          | ۱۲/۶۱۲          | ۱۴/۱۸۴ | ۰/۰۰۱          |

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میان آزمودنیهای دو گروه آزمایش و کنترل از نظر تعلق‌ورزی ( $f = ۶۵/۶۹۰$  و  $p = ۰/۰۰۱$ ) و پیشرفت تحصیلی ( $f = ۱۴/۱۸۴$  و  $p = ۰/۰۰۱$ )، تفاوت معنادار وجود دارد. یعنی آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی موجب کاهش تعلق‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی آزمودنیهای گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تعلق‌ورزی آموزشی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان از مشکلات شایع این نیروی بالقوه جامعه است که در زندگی حال و آینده آنها تأثیری بسیار دارد، لذا توجه علمی و کارشناسانه به آن لازم و ضروری است. بنابراین پژوهش حاضر به منظور بررسی و تعیین تأثیر آموزش گروهی سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی بر کاهش تعلق و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی انجام شده است.

فرضیه‌های پژوهش این بود که آموزش مؤلفه‌های سبک زندگی دانش‌آموزی موجب کاهش تعلق و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود. مقایسه نتایج گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد که آموزش مؤلفه‌های سبک زندگی دانش‌آموزی بر کاهش تعلق و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها مؤثر است؛ یعنی افزایش آگاهی و بینش دانش‌آموزان نسبت به مؤلفه‌های سبک زندگی دانش‌آموزی در گروه آزمایش سبب می‌شود که نگرش آنها نسبت به تحصیل بهتر شود و شناختی بهتر و بیشتر نسبت به تحصیل پیدا کنند و با هدف‌گزینی، مدیریت زمان، مدیریت رفتار و برنامه‌ریزی درسی و تحصیلی در زمینه‌های فعالیتهای تحصیلی در فرآیند زندگی تلاش بیشتر و بهتری داشته باشند که حاصل آن موفقیت تحصیلی آنهاست. با توجه به این یافته‌ها، فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شوند. این یافته‌ها با نتایج پژوهشهای پیشین (یگانه، ۲۰۱۳؛ شهزاد، ریاست و ضیغمی، ۲۰۱۱؛ مجید و همکاران، ۲۰۱۰؛ ساکا و سورملی، ۲۰۱۰؛ نوگو، ۲۰۰۷؛ یاسمی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰؛ اسکولوسکا، ۲۰۰۹؛ ون ارد، ۲۰۰۳؛ سلامتی و

همکاران، ۱۳۸۵؛ نیوتنز، ۲۰۰۴) که بر تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، آموزش مدیریت زمان و مدیریت رفتار؛ (یگانه، ۲۰۱۳) که بر آموزش مهارت‌های تحصیلی؛ (سلامتی و همکاران، ۱۳۸۵) که بر درمان شناختی - رفتاری؛ (شاه محمدی، ۱۳۹۳) که بر مداخله گروهی مصاحبه انگیزشی؛ (تاج، ۱۳۹۳) که بر مشاوره گروهی با چشم انداز زمان؛ (لباف، ۱۳۹۳) که بر قصه درمانی با رویکرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد؛ (اسن، هیول و اسبارد، ۲۰۰۴) که بر نظریه اطلاعات؛ (مظاهری، ۱۳۹۳) که بر مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر پذیرش و تعهد و (هاول و واتسون، ۲۰۰۷) که بر استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناختی تاکید داشته اند، همسو است، زیرا همه آنها بیانگر تأثیر مداخلات روانشناختی و رفتاری بر تغییر شناخت و رفتار دانش آموزان است. مطابق با نتایج این پژوهشها آنچه سبب کاهش تعلل و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌شود توجه به مکانیسمهای شناختی، رفتاری و عاطفی است که در پژوهش حاضر نیز به این سه مکانیسم (شناختی، رفتاری و عاطفی) توجه شده است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین بیان کرد که نارضایتی دانش آموزان از تحصیل و مدرسه به سبب سبک زندگی معیوب آنهاست، یعنی سبک زندگی که در آن به اصول، قوانین و وظایف دانش‌آموزی توجه نشده است، توجه به شرایط موجود در عصر حاضر، وجود محرک‌های خوش آیند و ناخوش آیند، برنامه های سرگرم کننده و زندگی در محیط‌های خانوادگی که والدین به دلیل مسائل و مشکلات کمتر امکان حضور در کنار فرزندان و وقت گذاشتن برای آنها دارند و بیشتر درگیر مسائل کار و شغل خود هستند سبب می‌شود که دانش آموزان به فعالیت‌های جنبی بپردازد و از مسیر درس خارج شوند. بنابراین انباشته شدن مطالب درسی روی هم و عقب افتادن دانش آموز از کلاس درس، منجر به ایجاد یاس و ناامیدی در آنها می‌شود که نتیجه آن بروز مشکلات در ارتباط با خود، مدرسه، خانواده و همسالان و به طور کلی جامعه می‌شود.

آموزه اصلی این الگو که سبب پیشگیری از بروز مسائل و مشکلات دانش آموزان می‌شود، داشتن شناخت و نگرش مثبت به درس و مدرسه، داشتن هدف، آگاهی از مهارت‌های زندگی و تحصیلی و به طور کلی آن چیزی است که سلامت روان آنها را تأمین می‌کند و رضایت درونی در خود احساس می‌کند. سبک زندگی صحیح دانش آموزی سبب می‌شود که دانش آموز در فرآیند زندگی با شناخت صحیح، آگاهی از اصول، قواعد و وظایف دانش آموزی در جهت زندگی هدفمند حرکت کند که نتیجه آن پیشگیری از وقوع مشکلات و آگاهی از نحوه برخورد با مسائل و مشکلات در فرآیند زندگی است. از دیگر دلایل اثربخشی این روش آگاهی دانش آموز از این است

که خودش در آفریدن سبک زندگی نقش اساسی دارد و می‌تواند با تغییر سبک زندگی در مسیر رشد گام بردارد.

بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که یکی از روشها و فنون مناسب برای کمک به دانش آموزانی که تعلق و اهمال‌کاری تحصیلی دارند و در زمینه تحصیلی علم و دانش دچار مشکل شده‌اند، کاربرد و آموزش مؤلفه‌های سبک زندگی دانش آموزی مبتنی بر رویکرد روانشناسی فردی آدلر است. از این الگوی آموزشی می‌توان در فرآیند زندگی با هدف پیشگیری از مشکلات و همچنین کمک به رشد و درمان دانش آموزانی که به نوعی دچار اهمال‌کاری تحصیلی هستند، بهره‌گرفت و در جهت رشد و پویایی آنها گام برداشت. در عین حال با توجه به اینکه این پژوهش با جامعه آماری دانش آموزان پسر مقطع متوسطه و آن هم با دانش آموزانی که برای ارائه خدمات تخصصی راهنمایی و مشاوره به مرکز معرفی شده بودند و در فرهنگ خاص انجام شده است، باید در تعمیم نتایج به سایر فرهنگها و جنسیت دیگر محتاط بود و از سایر روشهای مداخله‌ای نیز استفاده و نتایج مقایسه شوند و پژوهشهای دیگری در مقاطع و دوره‌های تحصیلی دیگر و با توجه به فرهنگ و جنسیت، لازم و ضروری است.

## منابع

- پروچاسکا، جیمز او؛ نورکراس، جان. سی. (۱۹۹۹). *نظریه های روان درمانی*، (ترجمه یحیی سید محمدی) (۱۳۹۰)، چاپ سوم. تهران: انتشارات رشد.
- پورغفاری، سیده سوگل؛ پاشا، غلامرضا؛ عطاری، یوسفعلی. (۱۳۸۸). بررسی اثر بخشی آموزش مؤلفه های سبک زندگی مبتنی بر رویکرد روان شناسی فردی بر رضایت زناشویی در بین پرستاران متاهل زن بیمارستان دکتر گنجویان دزفول. *مجله یافته های نو در روان شناسی*، ۴ (۱۲)، ۲۷-۴۸.
- تاج، یگانه. (۱۳۹۳). *بررسی تأثیر مشاوره گروهی مبتنی بر چشم انداز زمان بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر شهر اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه مشاوره دانشگاه اصفهان.
- جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- سرمد، زهره. (۱۳۹۱). *آمار استنباطی (گزیده ای از تحلیلهای آماری تک متغیری)*، چاپ چهارم. تهران: انتشارات سمت.
- سلامتی، عباس؛ حقیقی، جمال؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روشهای شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۳)، ۱۱-۳۰.
- شارف، ریچارد اس. (۱۹۹۶). *نظریه های روان درمانی و مشاوره*، (ترجمه مهرداد فیروز بخت) (۱۳۸۹)، چاپ سوم. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- شاه محمدی، ملیحه. (۱۳۹۳). *بررسی تأثیر مداخله گروهی مصاحبه انگیزشی بر اهمال کاری دانش آموزان دختر متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۳۹۳*. پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه مشاوره دانشگاه اصفهان.
- شیخی، محسن؛ فتح آبادی، خلیل؛ حیدری، محمود. (۱۳۹۲). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی، کمال گرایی با اهمال کاری در تدوین پایان نامه، *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسی ایرانی*، ۹ (۳۵)، ۲۸۳-۲۹۵.
- شیولسون، ریچارد جی. (۱۹۸۸). *استدلال آماری در علوم رفتاری*، (ترجمه علیرضا کیامنش) (۱۳۹۰)، چاپ سوم. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.
- صالحی، رضوان. (۱۳۹۳). *تدوین مدل مشاوره تحصیلی و بررسی تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستانهای شهر کرد*. پایان نامه دکتری، گروه مشاوره دانشگاه اصفهان.
- علامه، عاطفه. (۱۳۸۴). *بررسی رابطه ساده و چندگانه عزت نفس، اضطراب اجتماعی، کمال گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان های اهواز*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- فرگوسن، جرج ا؛ تاکانه، یوشیو. (۱۹۸۹). *تحلیل آماری در روانشناسی و علوم تربیتی*، (ترجمه علی دلاور و سیامک نقشبندی) (۱۳۷۷)، چاپ سوم. تهران: نشر ارسباران.
- کشاورز، غلامرضا؛ باغبان، ایران؛ فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۴). *بررسی اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه شناختی بر تغییر نگرش نسبت به تحصیل*. *مجله روانشناسی*، ۳۳ (۱)، ۵۱-۶۶.
- لباف، نیلوفر. (۱۳۹۳). *تأثیر قصه درمانی با رویکرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم دبستان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه مشاوره دانشگاه اصفهان.

- مظاهری، زهرا. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر افعال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه مشاوره دانشگاه اصفهان.
- منصوریان، مرتضی؛ قربانی، مصطفی؛ سلیمانی، محمدعلی؛ مسعودی، رضا؛ رحیمی، ابراهیم؛ آسایش، حمید؛ رحیم زاده، هادی. (۱۳۸۸). سبک زندگی و عوامل مؤثر بر آن در دانشجویان دانشگاه های شهر گرگان. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی جهرم، ۷(۱)، ۶۲-۷۱.
- نامیان، سارا؛ حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۰). تبیین افعال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۸(۱۴)، ۹۹-۱۱۵.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۹). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. چاپ پنجم. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها(سمت).
- یاسمی نژاد، پریسا؛ سیف، علی اکبر؛ گل محمدیان، محسن. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارتهای زندگی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر. مجله روانشناسی بالینی و شخصیت دانشگاه شاهد، ۳(۵)، ۳۶-۲۵.
- یوسفی، رحیم؛ عابدین، علیرضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ تیرگری، عبدالحکیم. (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی دو مداخله آموزش گروهی طرح واره محور و سبک زندگی محور در ارتقا سطح بینش شناختی زوجین دارای ناراضیاتی زناشویی. مشاوره و روان درمانی خانواده، ۱(۲)، ۱۳۹-۱۶۰.
- Afsar, F., Aghaei, A., Nouri, A., & Almasi, M. (2012). A comparison of the psychological characteristics of adolescence and drawing its profile according to parents and adolescents in Isfahan City (Iran). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 2232-2236.
- Akinsola, M. K., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Chase, L. (2003). Procrastination: The new master skill of time management. *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of group counseling* (8<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Corey, G. (2013). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9<sup>th</sup> ed). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Hamidi, F., & Mohamad Hosseini, Z. (2010). The relationship between irrational beliefs and social, emotional and educational adjustment among junior students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1531-1536.
- Howell, J., & Watson, C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 436-442.
- Li, D., Zhang, W., Li, X., Zhen, S., & Wang, Y. (2010). Stressful life events and problematic Internet use by adolescent females and males: A mediated moderation model. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1199-1207.
- Magdol, L. (1998). *Risk factors for adolescent academic achievement*. Wisconsin Family Impact Seminars. Available at [https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s\\_wifis11c01.pdf](https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s_wifis11c01.pdf)

- Majid, N.A., Jelas, Z.M., Azman, A., & Rahman, S. (2010). Communication skills and work motivation amongst expert teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 565-567.
- Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated leaving in Iranian first grade high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308.
- Nwogu, S. A. (2007). Language barrier to education. *Journal of Teaching*, 12(1), 62-71.
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23.
- Saka, M., & Surmeli, H. (2010). Examination of relationship between preservice science teachers' sense of efficacy and communication skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4722-4727.
- Shahzad, S., Riasat, A., & Zaighami, Q. (2011). Impact of communication skills of heads' academic achievement. *International Journal of Academic Research*, 3, 202-210.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934.
- Trejos-Castillo, E., & Vazsonyi, A. T. (2011). Transitions into adolescence. In B.B. Brown & M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence*, (Vol. 1, pp. 369-375). San Diego, CA: Academic Press.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically driven nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418.
- Yeganeh, A. (2013). The effective strategies for preventing high school students' academic procrastination. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(3), 666-671.
- Ying, Y., & Wei, L. V. (2012). A study on higher vocational college students academic procrastination behavior and related factors. *Education and Management Engineering*, 7, 29-35.
- Zakeri, H., Nikkar Esfahani, B., & Razmjoei, M. (2013). Parenting styles and academic Procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.