

تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر

نویسندگان: پریسا یاسمی نژاد^{۱*}، دکتر علی اکبر سیف^۲ و محسن گل محمدیان^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۲. استاد دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی

* E-mail: pyasemi@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی شهرستان اسلام آباد غرب صورت گرفت. جامعه آماری این پژوهش را همه دانش آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی شهرستان اسلام آباد غرب تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام گرفت؛ بدین منظور از جامعه موردنظر، دو برابر و نیم ظرفیت انتخاب شدند؛ سپس پرسش‌نامه تعلل روی آنها اجرا و افرادی را که واجد شرایط بودند و بیشترین میزان تعلل را داشتند، انتخاب شدند. پس از انتخاب تصادفی گروه‌های آزمایش و گواه، ابتدا روی هر دو گروه پیش‌آزمون اجرا شد و نسبت به اخذ معدل نیمسال اول آنها اقدام شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه تعلل شوارزر، شمینتز و دیهل (۲۰۰۰) بود. پس از اجرای پیش‌آزمون مداخله آزمایشی (آموزش مهارت‌های زندگی شامل خودآگاهی، حل مسئله، مدیریت زمان و تصمیم‌گیری) برای گروه آزمایشی، طی ده جلسه اجرا شد ولی به گروه گواه هیچ آموزشی داده نشده. پس از اتمام برنامه، آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و معدل نیمسال دوم نیز گردآوری شد. برای اجرای این پژوهش از طرح آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیری (مانکوا) نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی باعث کاهش تعلل دانش آموزان دختر گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه می‌شود؛ اما این آموزش بر پیشرفت تحصیلی آنان تأثیری معنی‌دار نشان نداد. نتایج، اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی را بر کاهش تعلل و رزی در یادگیرندگان نمایان می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های زندگی، تعلل، پیشرفت تحصیلی و دانش آموزان دختر.

روان‌شناسی بالینی و شخصیت

دانشور
روشنار

• دریافت مقاله: ۸۸/۷/۱

• پذیرش مقاله: ۸۹/۱۰/۱۵

Scientific-Research Journal
Of Shahed University
Third Year, No.5
Autumn & Winter
2011- 2012

Clinical Psy & Personality

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال سوم - شماره ۵

پاییز و زمستان ۱۳۹۰

مقدمه

یکی از راه‌های پیشگیری از بروز مشکلات روانی و رفتاری، ارتقاء ظرفیت روان‌شناختی^۱، (توانایی شخص در مواجهه با انتظارات و دشواری‌های زندگی روزمره) افراد است که از طریق آموزش مهارت‌های زندگی^۲ امکان‌پذیر است. کلمه «مهارت» عبارت است از چیرگی^۳، صلاحیت^۴ و متخصص شدن^۵ در یک فعالیت (۱). مهارت‌های زندگی عبارت‌اند از مجموعه‌ای از توانایی‌ها که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را در فرد فراهم می‌آورند (۲).

از جمله مشکلاتی که انسان‌ها و به‌خصوص دانش‌آموزان با آن مواجه‌اند اهمال‌کاری در انجام تکالیف است. واژه «تعلل» معادل اهمال‌کاری، سهل‌انگاری و به‌تعویق‌انداختن کارهاست (۳). واژه لاتین تعلل از دو واژه پرو^۶ و کراسینوس^۷ تشکیل شده‌است که «پرو» به معنای جلو و «کراسینوس» به معنای فرداست (۴). اوئد؛ به نقل از استیل (۵)، تعلل را به‌تعویق‌انداختن عمل می‌داند، به‌خصوص هنگامی که تعویق بدون دلیل مناسب باشد. الیس و ناس (۶) تعلل را تمایل به اجتناب از فعالیت، محول کردن انجام فعالیت به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت تعریف کرده‌اند.

درخصوص شیوع تعلل خود گزارش‌های دانش‌آموزان بیانگر آن است که ۸۰ تا ۹۵ درصد به برخی انواع تعلل دچارند (۷ و ۵) و به‌طور تقریبی، ۵۰ درصد تعلل‌کنندگان همیشه به مشکلاتی درخصوص انجام تکالیف و دیگر کارها دچار می‌شوند (۸، ۹، ۱۰). در پژوهش پوتز (۱۱) به‌طور تقریبی، ۷۵ درصد دانشجویان، خود را تعللی می‌دانستند. میزان تعلل در بزرگسالان نیز حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد گزارش شده‌است (۱۲)؛ در همین راستا در پژوهشی، ۵۳ درصد دانشجویان تعلل را به‌عنوان مشکل جدی خود معرفی کردند و برای کاهش آن خواستار کمک شدند (۱۳). به نظر برخی محققان، «تعلل» مشکلی جدی برای حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد دانشجویان است و بر پیشرفت تحصیلی و کیفیت زندگی آنها اثری منفی داشته‌است (۱۴ و ۱۵).

شکل معمول تعلل دانشجویان اهمال‌کاری در آغاز تکلیف است و سپس مجبورند تا به‌شدت کارکنند تا در زمانی خاص آن را به‌انجام‌برسانند. در تعلل تحصیلی^۸، رفتار تعللی در فعالیت‌های تحصیلی مانند حاضرشدن برای امتحان، انجام تکالیف خانگی و نوشتن مقاله‌های درسی صورت می‌گیرد. اغلب، تعلل همراه با عملکرد تحصیلی پایین است (۱۶). تعلل غیر تحصیلی مربوط به سایر موقعیت‌های زندگی نظیر، پرداخت قبوض، شستن ظروف، پاسخگویی به مکالمه‌های تلفنی و مانند آنهاست (۱۷). بر پایه تحقیق میلگرام و همکاران (۱۷) میان تعلل تحصیلی و تعلل غیر تحصیلی رابطه‌ای معنادار (۶۵٪) وجود دارد. اونگبوزی (۱۰) سطح بالایی از تعلل تحصیلی را در میان فارغ‌التحصیلان در عرض سه تکلیف از ۴۱/۷، ۳۹/۳ و ۶۰٪ گزارش داد.

در حوزه دلایل تعلل ورزی الیس و ناس (۶) اهمیت کار قرارداده‌شده برای هر فرد، درجه تمایل و جذابیت کار مقرر، آمادگی و تمایل شخصی برای تعلل، زمان ممکن برای انجام کار، احساس خودکم‌بینی^۹، پایین بودن سطح تحمل^{۱۱}، پافشاری (سرخوردگی)، خشم و دشمنی را دلایل تعلل ذکر کرده‌اند. به تعلل از دیدگاه‌هایی گوناگون نگریسته شده‌است. در زیر دیدگاه‌های مربوط به تعلل آورده شده‌اند:

الف) تعلل به‌عنوان مسئله‌ای رفتاری: بنا به این دیدگاه، دانش‌آموزانی که مطالعه نمی‌کنند، تعللی هستند؛ در نتیجه، هدف این دیدگاه کاهش نسبت یا درصد زمان تعلل و افزایش نسبت یا درصد مطالعه است. در این دیدگاه از چند وسیله استاندارد در درمان رفتار، نظیر آموزش الگوسازی^{۱۱} و شرطی‌سازی^{۱۲} استفاده می‌شود.

- 1- psychological competence
- 2- life skills training
- 3- proficiency
- 4- competence
- 5- expertise
- 6- pro
- 7- Crasinus
- 8- Academic procrastination
- 9- self downing
- 10- low frustration tolerance
- 11- modeling
- 12- conditioning

تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر

دانشجویان است (۳۳) و پیامدهایی تعیین‌کننده از جمله نمرات ضعیف (۳۴)، ترک تحصیل و تأخیر در انجام و اتمام پایان‌نامه (۳۵) دارد.

نتایج پژوهش کاگان، کاکیر، ایلهان و کانمیر (۳۶) روی دانشجویان دانشگاه‌های ترکیه نشان داد که کمال‌گرایی و وسواسی جبری بودن و پنج عاملی شخصیت متغیرهای مهم در پیش‌بینی رفتار تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان بودند. فابو (۳۷) در بررسی تعیین متغیرهای همبسته با تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری در دانشجویان دریافت که شکست‌های شناختی، همبستگی بسیار بالایی با تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری دارند. سیمپسون و پای چیل (۳۸) دریافتند که هیجان‌خواهی^۱ و برون‌گرایی ۵/۲ درصد از واریانس نگرش نسبت به انگیزش‌های تعلل‌ورزی را تبیین می‌کنند. دیاز مورالز، کوهن و فراری (۳۹) نیز در پژوهش خود به رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار میان روان رنجورخویی در دانشجویان دست یافتند.

از جمله اقدام‌های مهمی که سازمان بهداشت جهانی در دهه‌های اخیر انجام داده است، تأکید بر آموزش مهارت‌های زندگی بوده. بررسی متون پژوهشی، چنین آشکاری‌کنند که آموزش مهارت‌های زندگی در برنامه‌هایی گوناگون، مؤثر و مفید واقع شده است؛ از جمله این برنامه‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: پیشگیری از سوء مصرف مواد، پیشگیری از بی‌بندوباری جنسی و ایدز، مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله، ناتوانی یادگیری، زندگی اجتماعی، اعتماد به نفس و عزت نفس (۴۰).

همچنین آموزش مهارت‌های زندگی بر تصویر خود، نگهداری منزل، ایمن‌سازی، سلامتی و اعتماد به نفس کودکان، جرئت‌مندی و اعتماد به نفس بالا، مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری بالاتر مؤثر بوده است (۴۱).

در ایران نیز پژوهش‌هایی بسیار در راستای مهارت‌های زندگی صورت گرفته است که از اثربخشی این آموزش‌ها، حاکی است که از جمله آنها

(ب) **تعلل به‌عنوان مسئله‌ای شناختی:** این دیدگاه بر آن است که افراد به دلیل افکار و باورهای غلط درباره چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌ها تعلل می‌کنند درمان متداول این دیدگاه درمان عقلانی، عاطفی و رفتاری^۱ است.

(ج) **تعلل به‌عنوان مسئله‌ای انگیزی:** از این دیدگاه، تعلل به دلیل تنبلی یا بی‌انگیزه بودن صورت نمی‌پذیرد بلکه از آن جهت انجام می‌شود که افراد تعللی به فعالیت‌هایی دیگر به غیر از تکلیفی که برای آنها در نظر گرفته شده است علاقه‌مندند.

(د) **تعلل به‌عنوان یک عادت:** مشاوران و روان‌شناسانی که تعلل را عادت تلقی می‌کنند، بر پافشاری و اصرار افراد تعللی بر نمایش سطوح بالای رفتار تأخیری تأکید دارند. (ه) **تعلل به‌عنوان یک اختلال شخصیتی:** در این دیدگاه، ساخت شخصیتی معینی از تعلل در موقعیت‌های تحصیلی و موقعیت‌های غیر تحصیلی وجود دارد (۱۸) که با وجدانی بودن پایین (با خصوصیاتمانند بی‌ارادگی، عدم استمرار، تنبلی، عدم توجه، ضعف، غفلت و لذت‌طلبی) ارتباطی نزدیک دارد. افراد تعللی به احتمال ویژگی‌های افراد تکانشی را دارند (۱۹).

نتایج تحقیقات از آن حاکی است که میان تعلل، افسردگی و روان‌رنجوری^۲ (۲۰ و ۲۱)، ترس از شکست و تعلل (۲۲)، ترس از ارزیابی و تعلل (۲۳)، حواس‌پرتی، خود ناتوان‌سازی با تعلل (۹ و ۲۴)، خود تنظیمی پایین، عزت‌نفس پایین، استرس، بیماری با تعلل (۲۵)، تکانشگری و تعلل (۲۶)، ترس از شکست و کم‌رویی^۳ با تعلل، خلق‌وخو با تعلل (۲۷)، کمال‌گرایی، افت تحصیلی با تعلل (۲۸ و ۲۹)، خودنظم‌دهی^۴ پایین و تعلل (۳۰)، انگیزه پیشرفت کم و تعلل (۳۱)، همبستگی معنی‌دار وجود دارد.

هی کک (۹) دریافت که بیش از ۸۰ درصد دانش‌آموزان پس از تعلل‌ورزی، احساسی نامطلوب دارند. صفت تعلل که «تمایل برای به‌تعویق‌انداختن آنچه که برای رسیدن به یک هدف، ضروری است (۳۲)، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای رفتارهای تأخیری

1- Rational emotive behavior therapy
2- neurosis 3- shyness
4- Self regulation 5- sensation seeking

جامعه دانش‌آموزی، طبق پیشینه (۵، ۳ و ۷) بسیار بالاست. تعلق نه تنها رفتار فعلی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه موجب خواهد شد که در آینده بی‌مبالاتی در زندگی و عدم مسئولیت‌پذیری رو به گسترش در وی ایجاد شود. با توجه به مبانی نظری و دیدگاه‌های موجود در زمینه تعلق و همچنین مشکلات مرتبط با آن و اینکه مشکلات اهمال‌کاری در افراد و به‌خصوص دانش‌آموزان موجب مشکلات تحصیلی و شخصیتی متعدد می‌شود و از طرفی حیاتی بودن آموزش مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان، تحقیق حاضر بر پایه دیدگاه انگیزشی درباره تعلق درصدد پاسخگویی به این پرسش است که «آیا آموزش برخی مهارت‌های زندگی* (خودآگاهی^۵، مدیریت زمان^۶، مهارت تصمیم‌گیری، حل مسئله^۷ یا تفکر خلاق) با توجه به شواهد تجربی که نشان‌دهنده تأثیرهای مطلوب آن بر افراد در جوانب گوناگون بوده است، موجب کاهش تعلق و افزایش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی می‌شود؟»؛ لذا به منظور تحقق هدف بالا فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار می‌گیرند:

- ۱- آموزش مهارت‌های زندگی به شیوه گروهی، سبب کاهش تعلق‌ورزی می‌شود.
- ۲- آموزش مهارت‌های زندگی به شیوه گروهی، سبب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی شهرستان اسلام‌آباد غرب بود؛ بدین صورت که از مناطق آموزش و پرورش شهر اسلام‌آباد غرب یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از بین مدارس راهنمایی این منطقه، یک مدرسه که

* انتخاب این مهارت‌ها با توجه به ماهیت جلسات و ارتباط آنها با موضوع تعلق و با نظر کارشناسان آموزش مهارت‌های زندگی بوده است.

- 1- school dropout
- 2- self esteem
- 3- cognitive behavior therapy
- 4- behavior management
- 5- self awareness
- 6- time management
- 7- problem solving

می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: تأثیر بر بهداشت روان دانشجویان، افزایش سلامت جسمی و روانی مانند اعتمادبه‌نفس، مقابله با فشارهای محیطی و روانی کاهش اضطراب و افسردگی، کاهش افت تحصیلی^۱، تقویت ارتباط بین فردی و رفتارهای سالم و مفید اجتماعی، کاهش سوء‌مصرف مواد مخدر و پیشگیری از مشکلات روانی، رفتاری و اجتماعی، افزایش شایستگی‌های اجتماعی و ارتقاء سطح روابط بین فردی و مفهوم خودتحصیلی نوجوانان، کاهش میزان افسردگی نوجوانان، عزت‌نفس^۲ دانش‌آموزان، برقراری ارتباط اجتماعی کارآمد در دانش‌آموزان دختر، کاهش افسردگی و بهبود مهارت‌های مقابله‌ای نوجوانان اقدام‌کننده به خودکشی (۴۲، ۴۳ و ۴۰).

موضوع تعلق در جامعه روان‌شناسی ایران به نسبت، جدید است؛ لذا در این راستا متون پژوهشی محدودی راجع به آن به چشم می‌خورد. شهنی و همکاران (۴) تحقیقی با عنوان «بررسی شیوع تعلق و تأثیر روش‌های درمان شناختی رفتاری^۳ و مدیریت رفتار^۴ بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز» انجام دادند که بر پایه آن، شیوع تعلق را در جامعه دانش‌آموزی (۱۷ درصد پسرها و ۱۴ درصد دخترها) گزارش دادند؛ دیگر نتایج، حاکی از آن بودند که تفاوتی معنی‌دار در کاربرد روش‌های بالا بر کاهش تعلق وجود دارد و میان دو جنس نیز از نظر روش‌های درمانی فوق تفاوتی معنی‌دار مشاهده نشد؛ علامه (۴۴) نیز دریافت که میان عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی و تعلق با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر رابطه‌ای ساده و چندگانه وجود دارد.

در بررسی وضعیت آموزش مهارت‌های زندگی (سالم زیستن) در نظام آموزش و پرورش ایران آشکار شد که بسیاری از دانش‌آموزان مقاطع مختلف، نه مهارت سالم‌زیستن را از طریق برنامه‌های مدرسه به‌طور کامل نیاموخته‌اند (۴۱ و ۴۵)؛ بنابراین اهمیت و ارزش مهارت‌های زندگی با اهداف گوناگون پیشگیرانه و افزایش سلامت نمایان می‌شود؛ همچنین شیوع تعلق در

ابزار تحقیق

پرسش‌نامه تعلل‌ورزی: به‌منظور سنجش میزان تعلل‌ورزی دانش‌آموزان از پرسش‌نامه تعلل که شوارزر و شمیتز و دیهل (۴۶) آن را تهیه کردند، استفاده شد که یک ابزار خودگزارشی مداد کاغذی است و ده ماده دارد و آزمودنی‌ها به یکی از چهار گزینه به‌طور کامل، نادرست، به‌ندرت درست، اغلب درست و به‌طور کامل، درست پاسخ‌دادند. علامه (۴۱) ضریب روایی این پرسش‌نامه را از طریق همبسته‌کردن آن با پرسش‌های ملاک و پرسش‌نامه کمال‌گرایی اهواز روی ۱۰۰ دانش‌آموز به‌دست آورد که به‌ترتیب برابر ۰/۶۶ و ۰/۶۴ و در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دارند؛ شواترز و همکاران (۴۷). پایایی این ابزار را ۰/۷۸ به‌دست آورده‌اند. شهنی و همکاران (۴). در پژوهش خود پایایی آن را به روش‌های ضرایب آلفای کرانباخ و تنصیف (روش اسپیرمن - براون) به‌ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۵۳ به‌دست آوردند؛ همچنین به‌منظور بررسی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، میانگین معدل گروه‌های آزمایش و گواه به‌عنوان پیش‌آزمون پس‌آزمون قبل و بعد از اجرای مداخلات مدنظر قرار می‌گیرد.

نتایج

شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره‌های آزمودنی‌ها در دو متغیر تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه در جدول‌های ۱ و ۲ آورده شده‌اند.

شامل ۴ کلاس پایه سوم که حدود ۱۲۰ نفر (به‌طور تقریبی دو برابر و نیم ظرفیت) بود انتخاب شد. به دانش‌آموزان کلاس‌های سوم آن مدرسه، پرسش‌نامه تعلل داده شد. شرایط ورود و خروج در نمونه، شامل نمره بالا در تعلل‌ورزی، معدل پایین در نیمسال اول و سنین ۱۴ تا ۱۵ سال بود؛ از میان آنها تعداد ۳۰ نفر که بیشترین میزان تعلل را داشتند انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری که یک گروه، گروه آزمایش و گروه دیگر گروه گواه است گمارده شدند. به ۱۵ نفر گروه آزمایش مهارت‌های زندگی (شامل اداره زندگی و خودآگاهی و داشتن هدف در زندگی، مدیریت زمان، مهارت‌های تصمیم‌گیری، حل مسئله و تفکر خلاق) با توجه به موضوع‌های اهداف و پیشینه پژوهش، طی ده جلسه آموزش داده شد. لازم به ذکر است طول هر جلسه ۲ ساعت و تواتر جلسات به‌صورت هفته‌ای یک بار بود؛ طی این مدت به گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی داده نشد؛ این دانش‌آموزان، همگی از نظر سنی، ۱۴ تا ۱۵ ساله بودند.

طرح پژوهش به‌کاررفته در این پژوهش، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه است؛ بنابراین تحقیق حاضر از نوع آزمایشی بود که در آن ضمن اعمال متغیر (آمورش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان) از پیش‌آزمون و پس‌آزمون طبق الگوی فوق استفاده شد.

شیوه تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و روش MANCOVA صورت گرفت.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در تعلل‌ورزی

تعداد	انحراف معیار	میانگین	متغیر مرحله گروه		تعلل‌ورزی
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
۱۵	۲/۷۴	۲۵/۴۷	آزمایش	پیش‌آزمون	تعلل‌ورزی
۱۵	۲/۹۰	۲۵/۰۰	گواه		
۱۵	۴/۱۵	۱۹/۸۷	آزمایش	پس‌آزمون	
۱۵	۲/۸۵	۲۴/۸۰	گواه		

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در پیشرفت تحصیلی

تعداد	انحراف معیار	میانگین	متغیر مرحله گروه		پیشرفت تحصیلی
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
۱۵	۰/۹۸	۱۲/۳۹	آزمایش	گواه	پیش‌آزمون
۱۵	۲/۵۰	۱۳/۲۴	گواه		
۱۵	۱/۲۷	۱۲/۹۸	آزمایش	گواه	پس‌آزمون
۱۵	۰/۸۳	۱۲/۵۶	گواه		

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره (مانکوا)

نام آزمون	مقدار	فرضیه df	خطای درجه آزادی	F	سطح معنی داری
آمون اثر پیلایی	۰/۵۴۶	۲	۲۷	۷/۲۹۶	۰/۰۰۳
آمون لامبدای ویلکس	۰/۴۵۴	۲	۲۷	۷/۲۹۶	۰/۰۰۳
آزمون اثر هتلینگ	۱/۲۰۵	۲	۲۷	۷/۲۹۶	۰/۰۰۳
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۲۰۵	۲	۲۷	۷/۲۹۶	۰/۰۰۳

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانکوا

سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	متغیر منبع تغییرهای مجموع مجذورات		تعلل ورزی
				پیش‌آزمون	گروه	
.۰۰۰	۱۴/۳۵۱	۱۴۹۶۳/۳۳۳	۱	۱۴۹۶۳/۳۳۳	پیش‌آزمون	تعلل ورزی
		۱۸۲/۵۳۳	۱	۱۸۲/۵۳۳	گروه	
		۳۵۶/۱۳۳	۲۸	۳۵۶/۱۳۳	خطا	
.۷۰۱	۴/۴۷۱	۴۷۹۱/۵۷۱	۱	۴۷۹۱/۵۷۱	پیش‌آزمون	پیشرفت تحصیلی
		.۱۶۱	۱	.۱۶۱	گروه	
		۱/۰۷۲	۲۸	۲۶/۳۷	خطا	

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

دست‌کم در یکی از متغیرهای وابسته (تعلل و پیشرفت تحصیلی) تفاوتی معنی‌دار وجود دارد؛ برای پی‌بردن به این تفاوت نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانکوا در جدول ۴ آورده شده است.

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود با کنترل پیش‌آزمون میان دانش‌آموزانی که آموزش مهارت‌های زندگی را دیده‌اند (گروه آزمایش) و دانش‌آموزانی که آموزش مهارت‌های زندگی را دریافت نکرده‌اند (گروه گواه) از لحاظ تعلل، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد ($F=14/351$ و $P<0/000$)؛ بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر آموزش مهارت‌های زندگی

این پژوهش شامل دو فرضیه به شرح زیر است:

الف) آموزش مهارت‌های زندگی، موجب کاهش تعلل دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه می‌شود.

ب) آموزش مهارت‌های زندگی، موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود با کنترل پیش‌آزمون، سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها بیانگر آن هستند که میان دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه

موجب کاهش میزان تعلل‌ورزی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده‌است.

همچنین در فرضیه دوم با کنترل پیش‌آزمون، میان دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه از نظر معدل یا پیشرفت تحصیلی تفاوتی معنی‌دار وجود ندارد ($F=4/471$ و $P<0/701$)؛ بنابراین فرضیه دوم رد می‌شود؛ به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های زندگی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی معنی‌دار دانش‌آموزان گروه آزمایش نشده‌است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از پژوهش نمایانگر آن است که بین گروه گواه و آزمایش از نظر میانگین نمرات تعلل و اهمال‌کاری، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل، مؤثر بوده‌است.

پژوهش حاضر، نتایج تحقیق‌ها و گزارش‌های صورت گرفته (۴۰، ۴۱، ۴۲ و ۴۳) مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی را تأیید می‌کند؛ یافته‌های این پژوهش نیز با نتایج پژوهش شهنی و همکاران (۴) مبنی بر کاهش تعلل در دانش‌آموزان همسو است.

درواقع، تعلل یکی از موضوع‌های همه‌گیر برای فراگیران است و از آنجاکه آموزش مهارت‌های زندگی، حوزه‌هایی وسیع از مشکلات رفتاری را دربرمی‌گیرد، اعمال این آموزش‌ها در پژوهش حاضر بر کاهش میزان اهمال‌ورزی دانش‌آموزان، مؤثر بوده‌است. در تبیین نتایج حاصل از آزمایش فرضیه فوق و همسویی آن با نتایج دیگر پژوهش‌ها در خصوص تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های زندگی می‌توان مطرح کرد از آنجاکه یکی از مهارت‌های مهم در زندگی، خودآگاهی است، آموزش آن سبب افزایش آگاهی دانش‌آموزان از میزان اهمال‌کاریشان شده‌است و چون خودآگاهی خطاهای شناختی و افکار غیرمنطقی افراد را نمایان می‌سازد دانش‌آموزان درصدد تغییر آنها برآمده‌اند؛ همچنین آموزش مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری سبب شده‌است که دانش‌آموزان در حل مسائل زندگی روزمره

روش‌هایی را بیاموزند و برای مقابله بهتر با مشکلات به جای واکنش‌های تکانشی و عجولانه از روش گام‌به‌گام حل مسئله استفاده کنند.

در فرضیه دوم، آموزش مهارت‌های زندگی چندان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در قیاس با گروه گواه، مؤثر واقع نشده‌است. به نظر می‌رسد که عوامل متعددی در پیشرفت تحصیلی می‌توانند مؤثر باشند که ممکن است به‌طور مستقیم در حوزه آموزش مهارت‌های زندگی نگنجدند؛ در همین راستا به ذکر برخی از این پژوهش‌ها می‌پردازیم: شوارتز، گرمن، دونگو و ناکاموتو (۴۰) مطرح کردند که معدل پایین پیشبین نشانه‌های افسردگی است ولی این تأثیر برای دانش‌آموزانی که دوستانی متعدد دارند وجود ندارد؛ لذا می‌توان پیشرفت تحصیلی را متغیری دانست که تحت تأثیر سلامت روان و روابط با همسالان است؛ بنابراین، لزوم مشاوره‌های تحصیلی و فردی برای این افراد و پژوهش‌های بیشتر، ضروری می‌نماید.

ازسوی دیگر در تبیین نتایج حاصل از یافته‌های این فرضیه می‌توان به نقش مهارت‌های مطالعه پرداخت که بر پیشرفت تحصیلی مؤثرند و در حوزه مهارت‌های زندگی نیز نمی‌گنجدند؛ درواقع، دانش‌آموزانی که از مهارت‌هایی بهتر در امر مطالعه بهره‌مندند، می‌توانند از زمان خود استفاده بهتری ببرند (۴۸).

به‌علاوه، نقش معلمان نیز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انکارناپذیر است. معلمانی که موفق می‌شوند در دانش‌آموزان خود، شوق و انگیزه ایجاد کنند، درواقع آنها را برای تحصیل در مقاطع بالاتر نیز آماده می‌سازند؛ در همین راستا نقش رابطه معلم-والدین در موفقیت‌های دانش‌آموزان حیاتی است (۴۹)، ۵۰ و ۵۱). آموزش موفق تا اندازه‌ای نتیجه رابطه مؤثر میان بافت‌هایی است که زندگی کودکان را شکل می‌دهند (۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵ و ۵۶)؛ ازسوی دیگر، دانش‌آموزانی که خانواده‌های آنها عالم، مطلع، حمایت‌کننده و درگیر در عملکرد تحصیل کودکانشان هستند از نظر تحصیلی بهتر عمل می‌کنند و نگرش مثبت

نیز به نوبه خود بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیری گذارد.

به‌علاوه موارد بالا که در پیشرفت تحصیلی مؤثرند، لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه‌ای استفاده شده است که در واقع، برخی پرسش‌های آن، بیشتر به تأخیر و تعلل در جوانب عمومی زندگی می‌پردازند تا تعلل تحصیلی و دارای پرسش‌هایی محدود است (از جمله: گاهی پیش می‌آید چند روز طول بکشد نامه‌ای را که نوشته‌ام، پست کنم.)؛ لذا می‌توان چنین استنباط کرد که شاید آموزش مهارت‌های زندگی در فعالیت‌های دیگر دانش‌آموزان بیشتر مؤثر بوده. از طرفی، نمونه پژوهش حاضر (مدرسه و منطقه) از نظر سطح اقتصادی در وضعیت چندان مطلوبی نبودند و شاید این عامل بر پیشرفت تحصیلی آنها تأثیرگذار بوده است؛ در کل، نتایج بیانگر تأیید نظریه انگیزشی درخصوص تعلل‌ورزی و همچنین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی است، اما این وضعیت درباره پیشرفت تحصیلی با توجه به پیچیدگی عوامل متعدد مؤثر بر آن صادق نیست.

نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی دبیرستان‌های شهرستان اسلام‌آباد غرب محدود می‌شود؛ انجام این پژوهش در دیگر مقاطع تحصیلی و روی نمونه پسران برای مقایسه دو جنس ضروری است. به دلیل نقش مهم خانواده پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی برای خانواده‌ها از طریق مدارس و رسانه‌ها صورت گیرد و کارگاه‌های آموزشی مقابله با تعلل برای مشاوران و معلمان مدارس برگزار شود. به‌نظر می‌رسد مشاوره تحصیلی و آموزش روش‌های مطالعه به این دانش‌آموزان در کنار آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند بهتر مؤثر واقع شود. در پژوهش حاضر تعلل‌ورزی تحصیلی و سلامت روان نمونه بررسی نشد. در این پژوهش برخی از مهارت‌های زندگی آموزش داده شده است و آزمایش آموزش دیگر مهارت‌ها نیز ممکن است نتایج متفاوت به‌دست آورد. لازم است محققان به مقایسه کارایی این روش با روش‌های دیگر بپردازند.

بیشتری نسبت به مدرسه داشته، انتظارها و رفتارهای مثبت بیشتری را نمایان می‌سازند (۵۷، ۵۸، ۵۹ و ۶۰)؛ در نتیجه، چنین تحقیق‌هایی، اهمیت درگیری والدین را به‌عنوان یک مؤلفه مهم و ضروری در عملکرد تحصیلی بالای دانش‌آموزان نمایان می‌سازند (۶۱)؛ محققان بین تلاش‌های معلم و ارتباط والدین نیز ارتباطی قوی را گزارش کرده‌اند. تلاش‌های معلم و مدرسه می‌تواند، به‌عنوان برانگیزاننده‌ای مهم به منظور درگیری و تثبیت یک رابطه با والدین و استقبال از مشارکتشان و تفویض اختیار به آنها در مدرسه برای رسیدن به اهداف تعیین شده یاری برساند (۶۲ و ۶۳).

پژوهش‌های صورت‌گرفته درخصوص انگیزش و پیشرفت تحصیلی بر اهمیت و ضریب همبستگی بالا میان آموزش معلم و سطح انگیزش برای یادگیری در دانش‌آموزان تأکید دارد (۴۸)؛ وردی و همکاران (۲۹) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که میان سرسختی روان‌شناختی و سلامت روان و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. شکری و همکاران (۶۴) بیان می‌کنند که سازگاری بر یادگیری عمیق تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد؛ در مجموع می‌توان چنین استنباط کرد که در مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان توجه به عوامل درون‌فردی صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری نکته‌ای حائز اهمیت است. نقش ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان در موفقیت تحصیلی آنان، انکارناپذیر است؛ خودپنداره منفی، باورهای منفی، عزت‌نفس پایین و علاقه‌مندی به موضوع نیز در یادگیری و پیشرفت تحصیلی عاملی تأثیرگذار است (۴۸)؛ همچنین یافته‌های پژوهشگران از آن حاکی است که علاوه بر متغیرهای درون‌روانی و شخصیتی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، متغیر فضا‌های آموزشی مدارس نیز بر پیشرفت تحصیلی مؤثرند؛ در همین راستا معین‌پور، نصر اصفهانی و ساعدی (۶۵) دریافتند که فضا‌های آموزشی کنونی ما با ویژگی‌های روانی کودکان و نوجوانان سازگار نیستند. نتایج پژوهش آنها نشان داده است که متغیرهای فیزیکی کلاس درس بر نگرش معلم تأثیرگذار است و نگرش معلم

منابع

13. Gallagher, R. P. (1992). Student needs surveys have multiple benefits. *Journal of college student development*, 33,281-282.
14. McCown, W. (1986). Behavior of cronic college procrastination: an experimental study. *social science and behavioral documents*,17,1333.
15. Solomon L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology* 31, pp. 503–509.
16. Beck, T. A. (1979). *Cognitive therapy and emotional disorders*, new york: international university press.
17. Milgram,N. , Mey-Tal, G. , Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific ,in coolge students and their parents. *Journal of personality and individual differences*,25,297-316.
18. Van Eerde, W. V. (2004). Procrastination in academic settings and the big five model of personality: A Meta analyi. in H. C. Schoownberg, C. H. lay, T. a. Pychyl, & J. R. Ferrari (EDS). *Counseling Pocrastinator in academic seytings*, 29-38. published by American psychological association: Washington,Dc,2002.
19. Schouwenburg, H. C. . Lay, C. H & Pychyl, T. A (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. *Counseling the procrastinator in academic settings*, American Psychological Association, Washington, pp. 3–17.
20. McCown,W, Jhonson,J. , & Petzel, T. (1989). Procrastination a principal components analysis. *journal of personality and individual differences*, 10,197-202.
21. Pychyl, T. A. , & Binder, K. (2004). A project analytic perspective on academic procrastination and intervention. in H. C. Schownberg. Ch. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari(Eds.), *counseling the procrastinator in academic settings*. 149-165. published by American psychological association: Washington.
۱. یاسینی، زهراسادات و همکاران (۱۳۸۳): *راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی دوره راهنمایی*؛ وزارت آموزش و پرورش.
۲. کلینکه. ال، کریس (۱۳۸۴): *مهارت‌های زندگی، تکنیک‌های مقابله با اضطراب، افسردگی، تنهایی، کم‌رویی، شکست و . . .*؛ ترجمه شهرام محمدخانی؛ انتشارات اسپند هنر، جلد اول.
۳. ایس، آلبرت و ویلیامز جیمز نال (۱۳۸۶): *روان‌شناسی اهمال‌کاری*؛ ترجمه محمدعلی فرجاد؛ تهران:انتشارات رشد.
۴. شهینی بیلاق، منیجه و همکاران (۱۳۸۵): «بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز»، *مجله روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران*، شماره ۳، ص ۱.
5. Steel, P. (2003). Procrastination definition. Available in www.procrasyination.com.
6. Ellis, A. , & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York.
7. O'Brien, W. K. (2002). Applying the trans theoretical model to academic of developmental psychology. 43,1479-1512.
8. Day, V. , Mensink, D. , and O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic), Procrastination temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual, *European Journal of Personality* 16, pp. 469–489.
9. Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination and The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
10. Onwuegbuzie, A. J (2004). Academic procrastination and statistics anxiety, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29, pp. 3–19264.
11. Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic task with self report personality measuers. (Doctoral dissertation, Hofstra university,. dissertation abstract international,481543.
12. Harriot, J. , & Ferrari,J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological reports*, 78,611-616.

32. Lay, C (1986). At last, my research article on procrastination, *Journal of Research in Personality* 20, pp. 474-495.
33. Lay C. H. and Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior, *Journal of Social Behavior and Personality* 8 , pp. 647-662.
34. Solomon L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology* 31, pp. 503-509.
35. Muszynski S. Y. & Akamatsu, T. J. (1991). Delay in completion of doctoral dissertations in clinical psychology, *Professional Psychology: Research and Practice* 22, pp. 119-123.
36. Díaz-Morales, J. F., Cohen, J. C., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences* 45 PP: 554-558
37. Simpson, W. K & Pychyl, T, A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Journal of Personality and Individual Differences* 47 PP: 906-911
38. Fabio, A. , D(2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? *Springer Science+Business Media B. V. journal of Int J Educ Vocat Guid .* 6:109-122.
39. Kagan, M; Çakir, O; Ilhan, T ; Kandemir,M (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 . 2121-2125.
۴۰. نوری قاسم آبادی، ربابه و شهرام محمد خانی (۱۳۸۰): **مهارت حل مسئله؛ ویژه کارشناسان دفاتر مشاوره دانشگاه‌های تحت پوشش وزارت علوم تحقیقات و فناوری؛ دفتر مرکزی مشاوره دانشجویی، مرکز پژوهش، مطالعات و آموزش ستاد مبارزه با موارد مخدر.**
22. Rothblum, E. D. Solomon, L. J& Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators, *Journal of Counseling Psychology* 33, pp. 387-394.
23. Saddler, C. D. , & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
24. Steel, P. (2004). The nature of procrastination: A Meta analytic study retrieved July 12, 2005, from http://www.ucalgary.ca/mg/research/media/2003_07.pdf.
25. Ferrari, J., & Patel, T. (2004). Academic procrastination: personality correlates with MYERS-Briggs types, self efficacy and academic locus of control. *Journal of social behavior and personality*, 15,vii-viii.
26. Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
27. Pychyl, T. A. , Coplan , R. J. , & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting styles and self worth in early adolescence. *Journal of personality and individual differences*, 33,271-285.
28. Dobson ,C. B. (1982): stress. Lancaster: new York. MTP.
۲۹. وردی، مینا و همکاران (۱۳۷۸): «رابطه کمال‌گرایی و سرسختی روان‌شناختی با سلامت روان و عملکرد تحصیلی»، **مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه چمران**، دوره سوم، سال ششم شماره‌های ۱ و ۲.
30. Schouwenburg, H. C. Lay, C. H. Pychyl, T. A. Ferrari, J. R. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. In: *Counseling the procrastinator in academic settings*, American Psychological Association, Washington, pp. 3-17.
31. Lim, V. K. G.(2002). The IT way of loafing on the job: Cyber loafing, neutralizing, and organizational justice, *Journal of Organizational Behavior* 23, pp. 675-694.

51. Conley, D. T. (1993). Roadmap to restructuring: Policies, practices, and the emerging visions of schooling. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
52. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives, *Developmental Psychology* 22, pp. 723-742.
53. Epstein, J. L. , & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In: M. T. Hallinan, Editor, *Handbook on the Sociology of education*, Kluwer Academic/Plenum, New York, NY, pp. 285-306.
54. Haynes, N. M. , & Comer, J. P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program, *School Psychology Review* 25, pp. 501-506.
55. Seitsinger, R. M. , & Zera, D. A. (2002). The demise of parent involvement in school governance, *Journal of School Leadership* 12, pp. 340-365.
56. Swap, S. M. (1993). Developing home-school partnerships: From concepts to practice, Teachers College Press, New York.
57. Clark, R. (1983). Family life and school achievement: Why poor black children succeed and fail, University of Chicago Press, Chicago.
58. Chu, A. H. C. , & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance, *Journal of Social Psychology* 145, pp. 245-264.
59. Henderson, A. T. , & Berla, N. A. (1994). new generation of evidence: The family is critical to student achievement. In: Editors, Washington, DC: National Committee for Citizens in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED375368).
60. Henderson, A. T. , & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
۴۱. علوی، کامران (۱۳۸۵): *طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی*؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
۴۲. پیری، فاطمه (۱۳۸۱): *بررسی رابطه سبک‌های هویت و مهارت‌های زندگی با میزان توانایی ابراز وجود و مقابله با فشارهای روانی*؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
۴۳. فتی، لادن (۱۳۸۵): *راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی*؛ نشر دانژه.
۴۴. علامه، عاطفه (۱۳۸۴): *بررسی رابط ساده و چندگانه عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های اهواز*؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۴۵. یاسینی، زهراسادات و همکاران (۱۳۸۳): *راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی دوره راهنمایی*؛ وزارت آموزش و پرورش.
46. Schwarzer, R. , Schmitz, G. , Diehil, M. (2000). Compensatory health beliefs. Scale development and psychometric properties. Available in www.psycho.megill.ca/perpg/fac/knaeuper/cnb.
47. Schwvartz, D. , Gorman, A. W. , Doung, M. T. , Nakamoto, J. (2008). Peer relationship and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. *Journal of abnormal psychology*, 117,289-299.
۴۸. سیف، علی اکبر (۱۳۸۶): *روان‌شناسی تربیتی*؛ انتشارات آگاه، تهران.
49. Setinsger, A. M., Felner, R. D., Brand, B., Burns, A. (2008). A large scale examination of the nature of efficacy of teacher practices to engage parents: Assessment, parent contact and student- level of impact. *Journal of school psychology*. 46,477-480.
50. Murphy, J. P. (1993). Restructuring: In search of a movement. In: J. Murphy and P. Hallinger, Editors, *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts*, Corwin Press, Newbury Park, CA, pp. 1-31.

63. Hoover-Dempsey, K. V. , Walker, J. M. Sandler, H. M. Whetsel, D. Green C. L. , and Wilkins, A. S. et al. (2005). Why do parents become involved?, Research findings and implications. The Elementary School Journal 106, pp. 105–130.
- ۶۴ شکری و همکاران (۱۳۸۵)؛ «نقش صفات شخصیت و رویکردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، **پژوهش‌های روان‌شناختی**؛ دوره ۹، شماره ۳ و ۴.
- ۶۵ معین پور، حمیده، احمدرضا نصر اصفهانی و عاطفه ساعدی (۱۳۸۳)؛ «تأثیر عوامل فیزیکی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، **پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی**؛ شماره ۴.
61. Hamburg, D. A. , & Takanishi, R. (1996). Great transitions: Preparing American youth for the 21st century-the role of research, Journal of Research on Adolescence 6 (4), pp. 379–396.
62. Barton, A. C. , Drake, C. Perez J. G. , Louis K. St., & George, M. (2004) Ecologies of parental engagement in urban education, Educational Researcher 33 (4), pp. 3–12.