

اثربخشی مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی و تعلل‌ورزی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر پارسیان)

امید ستاری

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات بوشهر

چکیده

هدف کلی این مقاله بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی شهر پارسیان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ می‌باشد. این تحقیق نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. ابتدا از میان ۶ مدرسه ابتدایی موجود در شهر پارسیان (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) ۲ مدرسه به شیوه تصادفی انتخاب گردید، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه و از این دو مدرسه که جمعاً ۸۶ دانش‌آموز داشت، ۲ کلاس ۳۰ نفری (۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر) بصورت تصادفی برگزیده شد. ابتدا دو گروه آزمایش و کنترل همزمان به پیش‌آزمون پرسشنامه‌های تعلل‌ورزی و خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند سپس گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آموزش مربوط به مهارت‌های زندگی را دریافت کرد. پس از اتمام جلسات آموزشی گروه آزمایش، هر دو گروه مجدداً پرسشنامه‌های تعلل‌ورزی و خودکارآمدی تحصیلی را پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس و از طریق نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش تأثیر مثبت داشته است.

کلید واژه: مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی تحصیلی، تعلل‌ورزی، دانش‌آموز

مقدمه

یکی از عوامل کلیدی موثر بر موفقیت دانش آموزان و دانشجویان؛ مفهوم خودکارآمدی تحصیلی^۱ می‌باشد. خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی هایش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده، گفته می‌شود. افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود. دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا، عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری دارند. ازسوی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی، به دانش آموزان در موقعیتهای استرس زا کمک می‌کند. دانش آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، مشکلات سازگاری و اضطراب کمتری دارند و قادر به مواجهه مؤثرتر با استرسورهای تحصیلی می‌باشند (بینایت و بندورا^۲، ۲۰۰۰).

از جمله مشکلاتی که نظام آموزشی، افراد جامعه بشری در عصر حاضر به ویژه دانش آموزان و دانشجویان و فراگیرندگان علوم با آن رو در رو هستند، تعلل ورزی^۳ و به تاخیر انداختن انجام امور است، این امر به حدی فراگیر است که مشکل است بتوان فردی را یافت که هرگز تعلل نکرده باشد (سنکال^۴، کاستنر^۵ و ولراند^۶، ۱۹۹۵).

تعلل ورزی؛ فرآیندی ضدانگیزشی ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کاری می‌باشد؛ به عبارت دیگر تاخیر عمدانه یا تاخیر در انجام تکلیفی است که باید انجام شود. تعلل ورزی علاوه بر این که مشکل کنترل زمانی است، فرآیند پیچیده‌ای است که شامل مولفه های هیجانی، شناختی و رفتاری می‌باشد (فی^۷ و تانگنی^۸، ۲۰۰۰؛ خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰). همچنین تعلل ورزی نوعی نقص در خودتنظیمی می‌باشد (ریان و دسی^۹، ۲۰۰۰؛ احمدی، ۱۳۹۰). باومیستر^{۱۰}، هیدرتون^{۱۱} و تیس^{۱۲} (۱۹۹۴) تعلل ورزی را یک راهبرد می‌دانند که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند (خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰).

تعلل ورزی تحصیلی با رفتارهای منفی مثل نمره های پایین در دوره های آموزشی، تفکر غیرمنطقی، تقلب، عزت نفس پایین، نوروگرایی، احساس گناه و افسردگی (فریتش^{۱۳}، یانگ^{۱۴} و هیکسون^{۱۵}، ۲۰۰۳) و همچنین با انواع مختلف اضطراب مربوط به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی در ارتباط است که نه فقط مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه به صورت منفی بر کیفیت زندگی دانشجویان تاثیر می‌گذارد (کولینز^{۱۶} و دیگران، ۲۰۰۸).

در خصوص پیش آیندهای تعلل ورزی، محققان و نظریه پردازان به عوامل مختلفی از قبیل اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، روان رنجورخویی، نداشتن انرژی، انعطاف ناپذیری رفتاری (ایفرت^{۱۷} و فراری^{۱۸}، ۱۹۸۹)، درماندگی آموخته شده

1-Academic self efficacy

2-Benight, & Bandura

3-Procrastination

4-Senecal

5-Koestner

6-Vellerand

7-Fee

8-Tangney

9-Deci

10-Baumeister

11-Heatheron

12-Tice

13-Fritzsche

14-Young,

15-Hickson

16-Collins

17-Effert

18-Ferrari

(مک کین^{۱۹}، ۱۹۹۴)، کمال گرایبی (جانسون^{۲۰} و سلانی^{۲۱}، ۱۹۹۶) و خود تنظیمی پایین (چیو^{۲۲} و چول^{۲۳}، ۲۰۰۵؛ کلاسن، کراوچاک^{۲۴} و جایانی^{۲۵}، ۲۰۰۸) اشاره نموده‌اند.

در بررسی وضعیت آموزش مهارت‌های زندگی در نظام آموزش و پرورش ایران آشکار شد که بسیاری از دانش آموزان مقاطع مختلف، مهارت‌های زندگی را از طریق برنامه‌های مدرسه به طور کامل نیاموخته‌اند (علوی، ۱۳۸۵)؛ بنابراین اهمیت و ارزش مهارت‌های زندگی با اهداف گوناگون پیشگیرانه و افزایش سلامت نمایان می‌شود؛ همچنین شیوع تعلل در جامعه دانش آموزی بسیار بالاست (فرجاد، ۱۳۸۶). تعلل نه تنها رفتار فعلی فرد راتحت تاثیر قرار می‌دهد بلکه موجب خواهد شد که در آینده بی-مبالاتی در زندگی و عدم مسئولیت پذیری رو به گسترش در وی ایجاد شود (یاسمی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰).

مبانی نظری

تعلل‌ورزی: فرآیندی ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کاری می‌باشد؛ به عبارت دیگر تاخیر عمدانه یا تاخیر در انجام تکلیفی است که باید انجام شود. تعلل‌ورزی علاوه بر این که مشکل کنترل زمانی است فرایند پیچیده‌ای است که شامل مولفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری می‌باشد. همچنین تعلل‌ورزی نوعی نقص در خودتنظیمی می‌باشد (هوول و واتسون^{۲۶}، ۲۰۰۷).

خودکارآمدی تحصیلی: خودکارآمدی تحصیلی به قضاوت فرد راجع به توانایی هایش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده، گفته می‌شود (تورس و سولبرگ^{۲۷}، ۲۰۰۱).

مهارت زندگی: مجموعه‌ای از مهارت‌های روانی و اجتماعی و میان فردی می‌باشد که به افراد کمک می‌کند تا آگاهانه تصمیم بگیرند، مهارت‌های ارتباطی، شناختی، هیجانی خوبی داشته باشند و زندگی سالم و پرباری را همراه با احساس کفایت و رشد شناختی و هیجانی تجربه کنند (ونزل^{۲۸} و همکاران، ۲۰۰۹).

تعاریف عملیاتی متغیرهای تحقیق

تعلل‌ورزی: در این پژوهش؛ منظور از تعلل‌ورزی، نمره‌ای است که دانش آموزان از پرسش‌نامه تعلل‌ورزی تدوین شده توسط سولومون^{۲۹} و راثبلوم^{۳۰} (۱۹۸۴) کسب نموده‌اند.

خودکارآمدی تحصیلی: در این پژوهش؛ منظور از خودکارآمدی تحصیلی، نمره‌ای است که دانش آموزان از پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی تدوین شده توسط مورگان-جینگز^{۳۱} کسب نموده‌اند.

آموزش مهارت‌های زندگی

در پژوهش حاضر، آموزش مهارت‌های زندگی در قالب یک دوره آموزش کارگاهی بصورت یادگیری فعال: بارش فکری، بحث گروهی، ایفای نقش، کار عملی در گروه کوچک و بزرگ ارائه می‌شود.

19-McKean

20-Johnson

21-Slaney

22-Chu

23-Chol

24-Krawchuk

25-Rajani

26- Howell & Watson

27- Torres, Solberg

28- Wenzel

29-Solomon

2-Rothblum

3-Morgan Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

انواع تعلل‌ورزی

الیس^{۳۲} و کنوس (۲۰۰۲). تاپس و باومیستر (۱۹۹۷) تعلل را بر دو نوع تعلل می‌دانند:

- (۱) نوع اول؛ تعللی است که انجام ندادن آن برای فرد اهمیت نداشته یا وی از انجام ندادن آن احساس خطر نماید.
 - (۲) نوع دوم؛ انجام ندادن فعالیت است که فرد تمایل به انجام آن دارد، اما در هنگام انجام آن دچار اضطراب و ترس می‌گردد. طبق تحقیقات مختلف عوامل چندی با تعلل در ارتباط هستند.
- بر اساس تقسیم بندی‌های دیگر؛ نموده‌های تعلل ورزی عبارتند از:
- (۳) تعلل ورزی عمدی (فراری، ۱۹۹۵؛ بالکیس، ۳۳ و دیوریو، ۳۴؛ ۲۰۰۹؛ گلستانی‌پور، ۱۳۹۱)
 - (۴) تعلل ورزی تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)
 - (۵) تعلل ورزی روان رنجورانه (الیس و ناوس، ۱۹۷۹)
 - (۶) تعلل ورزی وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).
 - (۷) تعلل ورزی تحصیلی (هیل، چابوت^{۳۵} و بارال، ۱۹۷۸^{۳۶}؛ زیسات^{۳۷}، روزنتال^{۳۸} و وایت، ۱۹۷۸^{۳۹} که متداول ترین شکل آن است، بروثن^{۴۰} و وام‌باچ^{۴۱}، ۲۰۰۱؛ مون^{۴۲} وایلینگورث^{۴۳}، ۲۰۰۵؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).
- در سال‌های اخیر تعلل ورزی تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خود تنظیمی» به معنای ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای مورد نظر فرد مطرح شده است (فارن،^{۴۴} ۲۰۰۴؛ نامیان، ۱۳۸۹).
- الیس و جیمز نال معتقدند تعلل ورزی دارای سه وجه مختلف می‌باشد:

- ۱- خودشکوفایی؛ به خصوصیات فرد و هدف‌هایی که در زندگی دنبال آن است مرتبط است.
- ۲- حفظ موقعیت شخصی^{۴۵}؛ به تمام فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که فرد برای زندگی خود به کار می‌برد و شامل همه وظایف شغلی و شخصی فرد جهت آن که از زندگی خود لذت ببرد، می‌شود.
- ۳- احساس بی‌مسئولیتی نسبت به دیگران^{۴۶}.

بورکا^{۴۷} و یوئن^{۴۸} (۱۹۸۳) طی مشاهدات بالینی خود، افراد تعلل ورز را به سه دسته تقسیم نمودند: (۱) مضطرب^{۴۹} (۲) معتقد به شانس^{۵۰} (۳) طغیان‌گرا^{۵۱}. همچنین بورکا و یوئن (۱۹۸۳) و ساپادین (۱۹۹۷) شش سبک را برای تعلل معرفی نموده‌اند: (۱) کمال‌گرا^{۵۲} (۲) مبارزه‌گرا^{۵۳} (۳) خیال‌گرا^{۵۴} (۴) نگران^{۵۵} (۵) فزون‌کار^{۵۶} (۶) بحران‌ساز^{۵۷}؛ اما واکر (۱۹۸۸) بر اساس مصاحبه

³²-Ellis

33-Balkis

34-Deverio

35-Chabot

36-Barrall

37-Zieasat

38-Rosenthal

39-White

40-Brothen

41-Wambach

42-Moon

43-Illingworth

44-Farren

45-Personal Maintenance

46-Irresponsibility to others

47-Burka

48-Yuen

49-anxious procrastinators

50-lucky procrastinators

51-rebellious procrastinators

52-Perfectionist

بالینی چهار سبک برای تعلل ذکر کرده اند: (۱) کمال گرا (۲) سیاست گرا^{۵۸} (۳) تعویق گرا^{۵۹} (۴) تنبیه گرا^{۶۰} (شهنی ییلاق، ۱۳۸۵).

خودکارآمدی

خودکارآمدی یک سازه مهم از نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. در این دیدگاه رفتار آدمی نه تنها در کنترل عوامل بیرونی و محیطی نیست بلکه «فرایندهای شناختی»، نقش تعیین کننده در رفتار دارند. فرایندهای شناختی به عنوان بخشی از آسیب‌شناسی روانی موجب انتظارات و ادراکات نادرستی می‌گردد که فرد از کارآمدی خود دارد و این انتظارات می‌تواند به اضطراب و اجتناب‌های دفاعی از موقعیت‌های تهدیدکننده منجر شوند. در نظام بندورا، خودکارآمدی به درک توانایی تولید یک عمل مطلوب اشاره می‌کند. خودکارآمدی چیزی بیشتر از گفتن جمله ما می‌توانیم موفق شویم است؛ آن یک باور قوی درباره صلاحیت‌هایی است که بر اساس ارزیابی ما از منابع گوناگون اطلاعات درباره توانایی‌هایمان بدست آمده است (بندورا، ۱۹۸۶، ۲۰۰۲). خودکارآمدی به قضاوت‌های فرد درباره توانایی‌های خود در یک زمینه مشخص اشاره می‌کند. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، شکست‌هایشان را به تلاش کم نسبت می‌دهند تا به توانایی پایین، در حالیکه افراد با خودکارآمدی پایین، شکست‌هایشان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند تا به تلاش کم (آکین، ۲۰۰۸).

خودکارآمدی تحصیلی و استرس تحصیلی

استرس تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی دانشجویان و توانایی‌شان برای انجام مؤثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد. خودکارآمدی تحصیلی، به دانشجویان در موقعیت‌های استرس‌زا کمک می‌کند. دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، مشکلات سازگاری و اضطراب کمتری دارند و قادر به مواجهه مؤثرتر با استرس‌ورهای تحصیلی هستند (مارینو^{۶۱} و همکاران، ۲۰۰۸).

بنابراین خودکارآمدی تحصیلی نه تنها بر چگونگی سازماندهی تهدیدها اثر می‌گذارد، بلکه بر سازگاری افراد با آن‌ها نیز اثر می‌گذارد. با توجه به این مسئله، خودکارآمدی تحصیلی بالا باعث کاهش آشفتگی در مقابل حوادث استرس‌زا می‌شود (مارینو و همکاران، ۲۰۰۸).

خودکارآمدی تحصیلی و مهارت زندگی

مهارت‌های زندگی در جهت ارتقای توانایی‌های روانی - اجتماعی هستند. توانایی‌های روانی - اجتماعی عبارت است از آن گروه از توانایی‌های است که فرد را برای مقابله با کشمکش‌ها و موقعیت‌های زندگی توانمند می‌کند. به عقیده بندورا اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی فرایندی استنتاجی است که در آن توانمندی و توانایی اندازه‌گیری می‌شود؛ بنابراین توانمندی‌های موجود یکی از عواملی است که در خودکارآمدی تحصیلی مؤثر است؛ یعنی می‌توان با رشد و توانایی‌های موجود و در نهایت تجارب موفق در تحصیل، به سطح خودکارآمدی تحصیلی مطلوبی دست پیدا کرد. لذا از طریق فراگیری

53-defier

54-dreamer

55-worrier

56-over doer

57-crisis maker

58-politician

59-postponer

60-punisher

⁶¹ -Marino

مهارت های زندگی، می توان این سطوح را ارتقا بخشید؛ بنابراین خودکارآمدی تحصیلی و و فراگیری این مهارت ها بر یکدیگر کنش و واکنش متقابل دارند و با همدیگر همبسته نیز هستند (جهان ملکی، ۱۳۹۰).

تحقیقات انجام شده پیشین

پیشینه داخلی

جلیل آبکنار و همکاران (۱۳۹۱) بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر مهارت های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی دانش آموزان با اختلال ریاضی به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های زندگی بر مهارت های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی دانش آموزان با اختلال ریاضی اثر معنی داری داشت.

امیریان (۱۳۹۱) در پژوهشی در زمینه اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان به این نتیجه دست یافت که آموزش مهارت های زندگی موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود.

رضایت و دهقان نیری (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی خودکارآمدی بعد از آموزش مهارت های زندگی به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تاثیر معناداری ایجاد نکرد.

احمدی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی در زمینه اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر عزت و نفس و خود کارآمدی دانش آموزان به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های زندگی موجب افزایش عزت نفس و خودکارآمدی دانش آموزان می شود.

کاظمی، و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی در زمینه اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر عزت نفس و مهارت ارتباطی دانش آموزان به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های زندگی موجب بهبود عزت نفس و مهارت های ارتباطی دانش آموزان می شود.

عبدی و داودی (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان داد که آموزش مهارت های زندگی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تاثیر دارد.

پیشینه خارجی

کمبل و باکستر^{۶۲} (۲۰۰۶) در پژوهشی، تاثیر آموزش مهارت های زندگی را بر موفقیت دانشجویان، مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت های زندگی در انتقال موفقیت آمیز دانشجویان از دانشگاه به محیط کار، تاثیر مثبت و معنادار ایجاد می کند. همچنین، تاثیر آموزش مهارت های زندگی در ارتقای میزان عزت نفس، سازگاری اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، ارتباط بین فردی، افزایش مهارت حل مساله و راهبردهای مقابله ای و افزایش میزان سلامت روان به تائید رسیده است.

گوداس^{۶۳} و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی دریافتند که مهارت زندگی باعث ارتقای ارتباط دانش آموزان با معلمان شده و همچنین موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان شده است.

سیرویس^{۶۴} (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان نقش تنظیم هیجان و مدیریت هیجان در تعلل ورزی در یافت که نارسایی هیجان و تنظیم هیجان در تعلل ورزی و به تعویق انداختن وظایف محول شده نقش اساسی دارد.

واچل^{۶۵} و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان یادگیری خودتنظیمی و نقش آن در تعلل ورزی و خودکارآمدی نشان دادند که خودتنظیمی در هیجان و یادگیری نقش مثبتی در تعلل ورزی و خودکارآمدی دانش آموزان دارد.

⁶²-Camble-&-Baxter

⁶³-Goudas

⁶⁴-Sirois

⁶⁵-Wäschle

روش و طرح تحقیق

پژوهش حاضر یک تحقیق نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. در این تحقیق گروه آزمایش در معرض آموزش مهارت های زندگی قرار می گیرند اما گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نمیکنند. هر دو گروه در زمان یکسان به پیش آزمون و پس آزمون پاسخ می دهند. در ذیل دیاگرام طرح آورده شده است.

جدول ۱. دیاگرام طرح پژوهش

پس آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	گمارش تصادفی	گروه ها
T2	X	T1	R	آزمایشی
T2	-	T1	R	کنترل

ابزارهای گردآوری اطلاعات

در این تحقیق جهت گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه زیر استفاده شده است:

الف) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینگز^{۶۶}: این پرسشنامه توسط جینگز و مورگان (۱۹۹۹) ساخته شده، دارای ۳۰ پرسش و سه خرده مقیاس استعداد، کوشش، و بافت است. گویه های این پرسشنامه مشتمل بر استعداد، بافت و کوشش با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخهای چهار گزینه ای شامل: کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده اند که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می باشد. زیر مقیاس استعداد دارای ۱۳ آیتم مانند (من در روحوانی دانش آموز خوبی هستم)، ۱۳ آیتم بافت مانند (مهم نیست حتی در مدرسه خوب کار کنم)، ۴ آیتم تلاش مانند (من در مدرسه به سختی کار می کنم) است.

سازنده ابزار ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده است (کریمزاده و محسنی، ۱۳۸۵). همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ بدست آمد.

ب) مقیاس ارزیابی تعلل ورزی- نسخه ی دانش آموز^{۶۷}: برای سنجش تعلل ورزی تحصیلی از پرسشنامه ۲۷ گویه ای سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس، تعلل ورزی تحصیلی را در سه حوزه ی آماده شدن برای امتحان (سوالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکلیف درسی (سوالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی (سوالات ۲۰ تا ۲۵) مورد بررسی قرار می دهد. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور ۶ سؤال (سؤال های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به تعلل ورز بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است. بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این شش سؤال منظور نشده است. به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سؤالی از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۳۸۴/۲۱۵۸ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسشنامه تعلل ورزی بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بود که با توجه به ارزش نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه ها هیچ یک از آنها حذف نشدند. همبستگی گویه ها با نمره ی کل پرسشنامه در سطحی مطلوب و معنادار بود.

این پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۸۸ به دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بدست آمد.

1-Morgan-Jinks-Student-Efficacy-Scale-(MJSES)

2-Solomon-&-Rothblum-Academic-Procrastination-Scale

برنامه آموزش مهارت‌های زندگی

در پژوهش حاضر، آموزش مهارت‌های زندگی در قابل یک دوره ارائه شد. این دوره، دوازده جلسه ۱ و نیم ساعته خواهد بود که به هریک از مهارت‌ها یک جلسه اختصاص داده شد. روش آموزش به شیوه یادگیری فعال بصورت بارش فکری، ایفای نقش، کار عملی در گروه کوچک و بزرگ، پرسش و پاسخ انجام شد. محتوای آموزشی دوره در جدول ذیل آمده است.

جدول ۲. محتوای آموزشی دوره آموزش مهارت‌های زندگی

جلسه	فعالیت	هدف و شیوه اجرا
اول	جلسه توجیهی	توضیح مقدماتی درباره اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی و معرفی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی (اجرای پیش‌آزمون)
دوم	آموزش مهارت خودآگاهی	فرد بتواند نقاط قوت و ضعف خود را شناخته و به سوال «من کیستم؟» پاسخ دهد. بصورت رسم نقاشی انجام شد.
سوم	آموزش مهارت همدلی	فرد بتواند به دیگران توجه کند و آن‌ها را دوست داشته باشد و خود نیز مورد توجه و دوست داشتن دیگران قرار بگیرد و با ایجاد روابط اجتماعی بهتر به دیگران نزدیک شود. بصورت ایفای نقش آموزش داده شد.
چهارم	آموزش مهارت روابط بین-فردی موثر	فرد بتواند دیدگاه‌ها، خواسته‌ها، نیازها و هیجان‌های خود را ابراز کند و در هنگام نیاز، بتواند از دیگران درخواست کمک و راهنمایی کند. (ایفای نقش)
پنجم	آموزش مهارت حل مساله	فرد با تقسیم کردن مشکل به اجزای کوچکتر آن را حل کند. کار عملی در گروه کوچک
ششم	آموزش مهارت تصمیم‌گیری	فرد با ارزیابی راه‌حل‌های موجود، یک یا چند راه‌حل مطلوب را انتخاب کند. بصورت کار عملی در گروه بزرگ انجام شد.
هفتم	آموزش مهارت مقابله با استرس	فرد بتواند منابع استرس و نحوه تاثیر آن‌ها را بشناسد تا با رفتار صحیح، فشار روانی یا استرس را کاهش دهد. این مهارت بصورت کار عملی در گروه بزرگ انجام شد.
هشتم	آموزش مدیریت زمان مسئولیت‌پذیری	فرد بتواند با برنامه ریزی فعالیت‌های روزانه استفاده بهینه‌ای از زمان برده و کارها به تاخیر نیفتد. به شیوه تدریس در گروه انجام شد.
نهم	آموزش مهارت مدیریت هیجان	فرد بتواند هیجانات مثبت و منفی خویش را بشناسد و هریک را در موقعیت مناسب و با روش کار آمد بروز دهد. بصورت کار عملی در گروه کوچک و ایفای نقش انجام شد.
دهم	آموزش مهارت تفکر انتقادی	فرد بتواند درباره موضوع، سوال و استدلال کند، سپس آن را بپذیرد یا رد کند. بصورت کار عملی در گروه بزرگ انجام شد.
یازدهم	آموزش مهارت تفکر خلاق	فرد بتواند مسائل را از ورای تجارب مستقیم خود دریابد. بصورت پرسش و پاسخ انجام شد.
دوازدهم	جمع‌بندی جلسات	در جلسه پایانی مهارت‌های آموزش داده شده مرور و بررسی گردید. اجرای پس‌آزمون

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این تحقیق جهت تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده از شاخص‌ها و روش‌های آمار توصیفی برای بدست آوردن فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد، و خطای استاندارد داده‌ها و از روش‌های آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس تک متغیره و تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شده است.

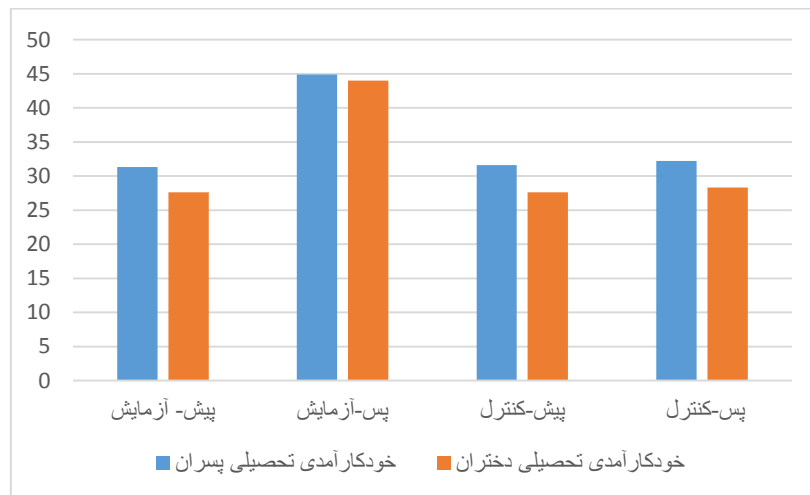
تجزیه و تحلیل داده ها بررسی آماره‌های توصیفی

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون به تفکیک گروه و

جنسیت

گروه	مرحله	جنسیت	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش‌آزمون	پسر	۳۱/۳۰	۲/۳۶
		دختر	۲۷/۶۰	۰/۶۹۹
	پس‌آزمون	پسر	۴۴/۹۰	۱۰/۲۹۰
		دختر	۴۴/۰۰	۱۰/۲۳
کنترل	پیش‌آزمون	پسر	۳۱/۶۰	۰/۵۱۶
		دختر	۲۷/۶۰	۰/۶۹۹
	پس‌آزمون	پسر	۳۲/۲۰	۰/۹۱۹
		دختر	۲۸/۳۰	۱/۰۵۹

جدول ۳ نشان داد که در گروه پسران: میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۳۱/۳۰ با انحراف معیار ۲/۳۶؛ در مرحله پس‌آزمون ۴۴/۹۰ با انحراف معیار ۱۰/۲۹۰؛ میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون ۳۱/۶۰ با انحراف معیار ۰/۵۱۶؛ در مرحله پس‌آزمون ۳۲/۲۰ با انحراف معیار ۰/۹۱۹ بود. همچنین نتایج نشان داد که در گروه دختران: میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۲۷/۶۰ با انحراف معیار ۰/۶۹۹؛ در مرحله پس‌آزمون ۴۴/۰۰ با انحراف معیار ۱۰/۲۳؛ میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون ۲۷/۶۰ با انحراف معیار ۰/۶۹۹؛ در مرحله پس‌آزمون ۲۸/۳۰ با انحراف معیار ۱/۰۵۹ بود.



نمودار ۱. میانگین خودکارآمدی در دو مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون به تفکیک گروه و جنسیت

نمودار ۱ نشان داد که در گروه پسران: میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۳۱/۳۰ در مرحله پس‌آزمون ۴۴/۹۰ میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون ۳۱/۶۰ در مرحله پس‌آزمون ۳۲/۲۰ بود. همچنین نتایج نشان داد که در گروه دختران: میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون

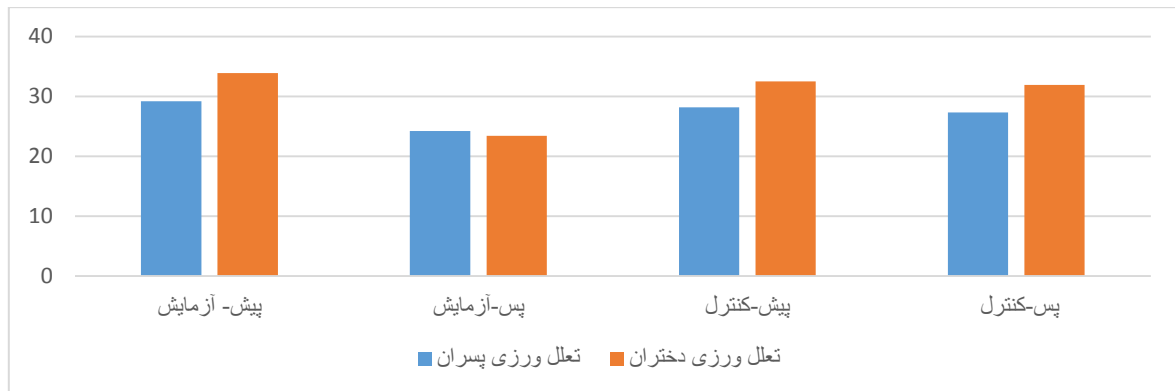
۲۷/۶۰ در مرحله پس آزمون ۴۴/۰۰، میانگین خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل در مرحله پیش آزمون ۲۷/۶۰، در مرحله پس آزمون ۲۸/۳۰ بود.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار تعلل ورزی در دو مرحله پیش آزمون، پس آزمون به تفکیک گروه و جنسیت

گروه	مرحله	جنسیت	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش آزمون	پسر	۲۹/۲۰	۲/۳۹۴
		دختر	۳۳/۹۰	۳/۰۷۱
	پس آزمون	پسر	۲۴/۲۰	۲/۹۳۶
		دختر	۲۳/۴۰	۴/۲۷۴
کنترل	پیش آزمون	پسر	۲۸/۲۰	۲/۰۴۴
		دختر	۳۲/۵۰	۱/۶۵۰
	پس آزمون	پسر	۲۷/۳۰	۲/۲۶۳
		دختر	۳۱/۹۰	۲/۱۸۳

جدول ۴ نشان داد که در گروه پسران: میانگین تعلل ورزی گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون ۲۹/۲۰ با انحراف معیار ۲/۳۹۴؛ در مرحله پس آزمون ۲۴/۲۰ با انحراف معیار ۲/۹۳۶؛ میانگین تعلل ورزی گروه کنترل در مرحله پیش آزمون ۲۸/۲۰ با انحراف معیار ۲/۰۴۴؛ در مرحله پس آزمون ۲۷/۳۰ با انحراف معیار ۲/۲۶۳ بود.

همچنین نتایج نشان داد که در گروه دختران: میانگین تعلل ورزی گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون ۳۳/۹۰ با انحراف معیار ۳/۰۷۱؛ در مرحله پس آزمون ۲۳/۴۰ با انحراف معیار ۴/۲۷۴؛ میانگین تعلل ورزی گروه کنترل در مرحله پیش آزمون ۳۲/۵۰ با انحراف معیار ۱/۶۵۰؛ در مرحله پس آزمون ۳۱/۹۰ با انحراف معیار ۲/۱۸۳ بود.



نمودار ۲. میانگین تعلل ورزی در دو مرحله پیش آزمون، پس آزمون به تفکیک گروه و جنسیت

نمودار ۲ نشان داد که در گروه پسران: میانگین تعلل ورزی گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون ۲۹/۲۰؛ در مرحله پس آزمون ۲۴/۲۰؛ میانگین تعلل ورزی گروه کنترل در مرحله پیش آزمون ۲۸/۲۰؛ در مرحله پس آزمون ۲۷/۳۰ بود. همچنین نتایج نشان داد که در گروه دختران: میانگین تعلل ورزی گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون ۳۳/۹۰؛ در مرحله پس آزمون ۲۳/۴۰؛ میانگین تعلل ورزی گروه کنترل در مرحله پیش آزمون ۳۲/۵۰؛ در مرحله پس آزمون ۳۱/۹۰ بود.

یافته های استنباطی

بررسی پیش فرض های پژوهش

در این بخش به تعمیم نتایج بدست آمده از نمونه به جامعه آماری می پردازیم؛ به عبارت دیگر در اینجا به آزمون فرضیه های پژوهش می پردازیم.

مرحله زمانی بلافاصله بعد از آموزش

جهت تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس چند متغیره بهره گرفته شده است. جهت استفاده از روش فوق ابتدا سه مفروضه اساسی این روش آماری یعنی همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس، تجانس واریانس‌ها و همگنی ضرایب رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است.

مفروضه همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس

یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس، بررسی همسانی ماتریس‌های کوواریانس می‌باشد که بدین منظور از آزمون باکس استفاده شده است. چون این مقدار از ۰/۰۵ بیشتر است لذا نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس واریانس - کوواریانس‌ها همگن می‌باشند.

جدول ۵. نتایج آزمون باکس مبنی بر همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس در آزمون تحلیل کوواریانس

Sig	F	Box's M
۰/۱۲۰	۱/۹۴۸	۶/۳۳۳

بر اساس داده‌های جدول ۵- نتایج این آزمون نشان می‌دهد که چون سطح معناداری به دست آمده بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین داده‌های پژوهش فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس را زیر سوال نبرده است؛ بنابراین این پیش فرض نیز رعایت شده است.

مفروضه تجانس واریانس‌ها

مفروضه تجانس واریانس‌ها، یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس است که در ادامه برای بررسی این مفروضه از آزمون لوین استفاده می‌شود که نتیجه آن در جدول ۶- آمده است.

جدول ۶. نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش فرض تساوی واریانس‌ها در آزمون تحلیل کوواریانس

Sig	Df2	Df1	F	شاخص متغیر وابسته
۰/۱۳۸	۲۸	۱	۲/۲۷۱	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۱۳۳	۲۸	۱	۲/۳۳۶	تعلم ورزشی

بر اساس داده‌های جدول ۶ نتایج این آزمون نشان می‌دهد که چون سطح معناداری به دست آمده بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر واریانس تفاوت معنی‌داری ندارند، بنابراین این پیش فرض جهت انجام تحلیل کوواریانس رعایت شده است.

مفروضه نرمال بودن گروه‌ها

یکی دیگر از مفروضه‌های مهم تحلیل کوواریانس با اندازه گیری مکرر، نرمال بودن گروه‌ها است که نتایج این تحلیل در جدول ۷ آورده شده است حاکی از نرمال بودن می‌باشد.

جدول ۷. نتیجه آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای نرمال بودن گروه‌ها

منبع تغییر	کلموگراف اسمیرنوف	معیار تصمیم گیری
آزمون	۰/۴۷۴	۰/۹۷

با توجه به آماره Z حاصل از آزمون کلموگراف اسمیرنوف ۰/۴۷۴ و مقایسه با مقادیر بحرانی جدول برای سطح اطمینان ۹۵ درصد (۱/۹۶) معنادار نمی‌باشد و مقادیر مشاهده شده از مقادیر بحرانی کمتر است بنابراین فرض صفر تایید می‌شود و توزیع

نمرات متغیر وابسته (پس آزمون) برای گروه های آزمایش و کنترل نرمال است. به دلیل این که مفروضه های تحلیل کوواریانس تایید شد از این روش استفاده شد.

بررسی فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: آموزش مهارت های زندگی بر تعلل ورزی دانش آموزان موثر است.

جدول ۸. نتایج آزمون تجزیه و تحلیل کواریانس بر روی نمرات پس آزمون تعلل ورزی

منبع	SS	df	MS	F	Sig	ضریب اتا
اثر گروه	۳۹۳/۶۶۶	۱	۳۹۳/۶۶۶	۴۲/۳۰۳	۰/۰۰۱	۰/۵۳۳
خطا	۳۴۴/۳۱۹	۲۸	۹/۳۰۶	-	-	-
کل	۲۹۲۹۲/۰۰۰	۳۰	-	-	-	-

بر اساس جدول ۸ فرضیه اول مبنی بر موثر بودن آموزش مهارت های زندگی بر تعلل ورزی تایید شد ($F=42/303$; $Sig=0/001$; $df=28$ و 1)؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش مبنی تاثیر مهارت های زندگی بر تعلل ورزی تایید می شود و بر اساس ضریب اتا (میزان تاثیر و توان آماری) $0/533$ درصد است و تفاوت های فردی در واریانس نمرات در گروه ناشی از آموزش مهارت های زندگی بوده است و به عبارتی میزان تاثیر آموزش مهارت های زندگی $53/3$ درصد بوده است. همچنین می توان گفت که 53 درصد تفاوت های فردی در نمرات پس آزمون متغیر تعلل ورزی، مربوطه به تاثیر مداخله (عضویت گروهی) می باشد.

فرضیه دوم: آموزش مهارت های زندگی بر ابعاد تعلل ورزی دانش آموزان موثر است.

جدول ۹. نتایج آزمون تجزیه و تحلیل کواریانس بر روی نمرات پس آزمون ابعاد تعلل ورزی

متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	اندازه اثر
آماده شدن برای امتحان	۲۳/۲۲	۱	۲۳/۲۲	۶/۴۸	۰/۰۱	۰/۳۸
آماده کردن تکالیف درسی	۱۴/۲۰	۱	۱۴/۲۰	۵/۸۰	۰/۰۳	۰/۳۷
آماده کردن تکالیف پایان سال	۲۷/۷۸	۱	۲۷/۷۸	۷/۴۴	۰/۰۱	۰/۳۸

اساس جدول ۹ فرضیه دوم مبنی بر موثر بودن مهارت های زندگی بر ابعاد تعلل ورزی تایید شد؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش مبنی تاثیر مهارت های زندگی بر کاهش ابعاد تعلل ورزی تایید می شود و بر اساس ضریب اتا (میزان تاثیر) که $0/38$ درصد است نشان دهنده تفاوت های فردی در واریانس نمرات در گروه ناشی از آموزش مهارت های زندگی بوده است. همچنین می توان گفت که $0/38$ درصد تفاوت های فردی در نمرات پس آزمون ابعاد تعلل ورزی، مربوطه به تاثیر مداخله (عضویت گروهی) می باشد.

فرضیه سوم: آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی موثر است

جدول ۱۰. نتایج آزمون تجزیه و تحلیل کواریانس بر روی نمرات پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی

منبع	SS	df	MS	F	Sig	ضریب اتا
اثر گروه	۲۰۵۰/۷۰۹	۱	۲۰۵۰/۷۰۹	۴۱/۲۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۲۷
خطا	۱۸۴۰/۰۲۷	۲۸	۴۹/۷۳۰	-	-	-
کل	۵۹۸۱۰/۰۰۰	۳۰	-	-	-	-

بر اساس جدول ۱۰ فرضیه سوم مبنی بر موثر بودن مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی تایید شد ($F=41/236$ ؛ $Sig=0/001$ ؛ $df=28$)؛ بنابراین فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تاثیر مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی تایید می‌شود و بر اساس ضریب اتا (میزان تاثیر و توان آماری) $0/527$ درصد است و تفاوت‌های فردی در واریانس نمرات در گروه ناشی از آموزش مهارت‌های زندگی بوده است و به عبارتی میزان تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی $52/7$ درصد بوده است.

فرضیه چهارم: آموزش مهارت‌های زندگی بر ابعاد خودکارآمدی تحصیلی موثر است.

جدول ۱۱. نتایج آزمون تجزیه و تحلیل کواریانس بر روی نمرات پس آزمون ابعاد خودکارآمدی تحصیلی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
استعداد	31/16	1	23/22	5/88	0/01	0/47
کوشش	28/53	1	14/20	5/15	0/03	0/43
باقت	38/99	1	27/78	6/88	0/01	0/53

بر اساس جدول ۱۱ فرضیه چهارم مبنی بر موثر بودن مهارت‌های زندگی بر ابعاد خودکارآمدی تحصیلی تایید شد؛ بنابراین فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر ابعاد خودکارآمدی تحصیلی تایید می‌شود و بر اساس ضریب اتا (میزان تاثیر) $0/47 - 0/53$ درصد است و تفاوت‌های فردی در واریانس نمرات در گروه ناشی از آموزش مهارت‌های زندگی بوده است.

فرضیه پنجم: آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دختران و پسران متفاوت است

جدول ۱۲. نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره بر روی نمرات پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی

متغیر وابسته	منبع	SS	Df	MS	F	Sig	ضریب اتا
خودکارآمدی تحصیلی	گروه	57/600	1	57/600	0/544	0/461	0/014
	خطا	3951/500	28				-
	کل	59810/000	30				-

بر اساس جدول ۱۲- فرضیه پنجم پژوهش مبنی بر متفاوت بودن آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دختران و پسران تایید نشد ($F=0/544$ ؛ $Sig=0/461$ ؛ $df=28$)؛ بنابراین می‌توان گفت که میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی بر روی دختران و پسران یکسان بوده است.

فرضیه ششم: آموزش مهارت‌های زندگی بر تعلل ورزی دختران و پسران متفاوت است

جدول ۱۳. نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره بر روی نمرات پس آزمون تعلل ورزی

متغیر وابسته	منبع	SS	df	MS	F	Sig	ضریب اتا
تعلل ورزی	گروه	36/100	1	36/100	1/853	0/181	0/046
	خطا	740/300	28	19/482			-
	کل	29292/000	30				-

بر اساس جدول ۱۳- فرضیه ششم پژوهش مبنی بر متفاوت بودن آموزش مهارت‌های زندگی بر تعلل ورزی دختران و پسران تایید نشد ($F=1/853$ ؛ $Sig=0/181$ ؛ $df=28$)؛ بنابراین می‌توان گفت که میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر تعلل ورزی بر روی دختران و پسران یکسان بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: «آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی موثر است» در سطح $p < 0/05$ مورد تایید قرار گرفت، نتایج کو واریانس نشان داد که فرضیه مذکور با تحقیقات دیگر مثل (پاکدامن و همکاران، ۱۳۹۱؛ احمدی و همکاران، ۲۰۱۴؛ عبدی و داودی، ۲۰۱۵؛ واپل و همکاران، ۲۰۱۴؛ سیرویس، ۲۰۱۳؛ گوداس و همکاران، ۲۰۰۶) با سطح $p < 0/05$ منطبق است و حاکی از آن است که مهارت زندگی، حل مسئله و مقابله با استرس و هیجانات منفی بر خودکارآمدی افراد اثربخش بوده و با آن در ارتباط است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های زندگی از طریق آموزش به دانش‌آموزان درباره چگونگی کسب رضایت از بخش‌هایی از زندگی تحصیلی و عادی خود که به نظر آنها مهمتر از همه است، باعث افزایش قابل توجه خودکارآمدی و عزت نفس آن‌ها شود (وانگ^{۶۸}، ۲۰۱۰). این به این معنی است که می‌توان خودکارآمدی دانش‌آموزان را از طریق کمک به آنها در عمل کردن بر طبق استانداردهای رفتار که آن‌ها در جنبه‌های مهم زندگی برای خود در نظر دارند، بهبود بخشید. به نظر می‌رسد مهمترین جنبه‌ای که بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد، مهارت‌های مقابله با استرس تحصیلی و حل مسئله آنها می‌باشد (جمالی، نوروزی، طهماسبی، ۱۳۹۲). با توجه به اینکه تعیین هدف می‌تواند در رشد باورهای خودکارآمدی نقش داشته باشد، و چون در روند آموزش حل مسئله چگونگی تعیین اهداف کوتاه مدت و بلندمدت مورد توجه است پس مهارت حل مسئله سبب بهبود خودکارآمدی افراد می‌شود (اوهان و گاتز^{۶۹}، ۲۰۰۲). لذا بالا بودن و ارتقای مهارت زندگی از جمله مهارت حل مسئله و مقابله با استرس بخصوص تحصیلی در دانش‌آموزان و در نتیجه احساس کنترل شخصی بر رویدادهای فشارزای موجود در زندگی تحصیلی و غیر تحصیلی دانش‌آموزان در توانایی کنار آمدن با مشکلات تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی دارد. دانش‌آموزان با ارتقای این مهارت تفکر خوبی درباره توانایی خود برای رویارویی با مسائل مهم در حوزه تحصیلی و تمایل بیشتر در بهره‌وری تحصیلی و قرار دادن اهداف چالش برانگیز در مقابل خود، و تمایل به خلاقیت و انجام کارهای نوآورانه مانند فنون مطالعه نوین و استفاده راهبرهای مختلف شناختی در جهت موفقیت بیشتر تحصیلی داشتند.

با توجه به مطالب ذکر شده و تاثیر استرس تحصیلی در میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، آن‌هایی که در مواجهه با استرس خود را توانمند می‌دانند تلاش بیشتری برای مقابله با این استرس و مشکلاتشان انجام می‌دهند. مهارت زندگی ترس از شکست را کاهش داده و قدرت تصمیم‌گیری برای دانش‌آموزان در هنگام مواجهه با استرس تحصیلی را بالا برده و توانایی مساله‌گشایی و تفکر انتقادی را افزایش داده و به طور کل موجب خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. آموزش مهارت‌های مقابله با استرس نه تنها به توانمند ساختن افراد در زندگی حال و تحصیلی کمک می‌کند، بلکه بر توانمندی آن‌ها برای زندگی آینده نیز تأکید دارد.

فرضیه دوم: «آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی و ابعاد آن یعنی استعداد، کوشش و بافت دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی موثر است» مورد تایید قرار گرفت، نتایج کو واریانس نشان می‌دهد که فرضیه مذکور با تحقیقات دیگر مثل (کیم، ۲۰۰۳؛ فرانکن، ۲۰۰۲؛ سیلور، ۲۰۰۱؛ روث، ۲۰۰۰) منطبق است و حاکی از آن است که مهارت زندگی، حل مسئله و مقابله با استرس و هیجانات منفی بر مولفه‌های خودکارآمدی افراد اثربخش بوده و با آن در ارتباط است.

واکنش‌های هیجانی و روانی ما نسبت به شرایط و وضعیت‌های مختلف نقش مهمی در میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. آگاهی از حالات خلق و خو، حالت‌های هیجانی، واکنش فیزیکی و سطح استرس همگی می‌تواند بر چگونگی حس یک فرد نسبت به توانایی‌های خود و کوشش وی در یک وضعیت خاص تاثیر بگذارد. همچنین بالا بردن ظرفیت روانشناختی دانش‌آموزان این امکان را به وی می‌دهد تا برخورد و مدیریت صحیح استرس تحصیلی و درک آن بصورت مطلوب باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

⁶⁸-Wong⁶⁹-Ohearn,-Gatz

یافته های این پژوهش حاکی از آن است که آموزش مهارت های زندگی در افزایش میزان ابعاد خودکارآمدی تحصیلی یعنی استعداد، کوشش و بافت، موثر است. با توجه به مطالب فوق می توان گفت مهارت های زندگی به گروه بزرگی از مهارت های روانی- اجتماعی و بین فردی اطلاق می شود که می تواند به افراد کمک کند تا تصمیمات خود را با آگاهی اتخاذ نمایند، به طور موثر ارتباط برقرار کنند، مهارت های مقابله ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالمی داشته باشند. آموزش مهارت های زندگی از طریق آموزش به دانش آموزان درباره چگونگی کسب رضایت از بخش هایی از زندگی که به نظر آن ها مهمتر از همه است، باعث افزایش قابل توجه خودکارآمدی آن ها شود (فریسچ، ۲۰۰۶). این به این معنی است که می توان خودکارآمدی دانش آموزان را از طریق کمک به آن ها در عمل کردن بر طبق استانداردهای رفتار که آن ها در جنبه های مهم زندگی برای خود در نظر دارند، بهبود بخشید و همین امر که در برنامه مهارت زندگی از اهمیت ویژه ای برخوردار است موجب آگاهی و کشف استعداد دانش آموزان شده و فرد را بر آن می دارد تا همه انرژی خود را جهت رسیدن به اهداف و استانداردهای شخصی گذاشته و رسیده به این استاندارد و اهداف خود موجب عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان می شود.

همچنین با توجه به این که یکی از عوامل تاثیر گذار مهم دیگر بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مهارت ارتباطی و حمایت اجتماعی می باشد (جمالی، نوروزی، طهماسبی، ۱۳۹۲) نقش بافت و محیط ارتباطی نیز حائز اهمیت است. از آن جا که یکی دیگر از آموزش های این مداخله، آموزش دوست یابی و نگاهداری دوستان بود، شاید آموزش فوق عامل مؤثری بر احساس خودکارآمدی دانش آموزان در زمینه های اجتماعی باشد.

همچنین به نظر می رسد مهم ترین جنبه ای که بر افزایش خودکارآمدی دانش آموزان اثر می گذارد، مهارت های ارتباطی آن ها می باشد. آموزش مهارت های ارتباطی نه تنها به توانمند ساختن افراد در زندگی حال کمک می کند، بلکه بر توانمندی آن ها برای زندگی آینده نیز تأکید دارد. چنان چه نوجوانان و جوانان در مراحل اولیه زندگی اجتماعی خود تحت آموزش مهارت های ارتباطی قرار بگیرند به سلامت خانواده و جامعه کمک شده است؛ چرا که آموزش مهارت های برقراری ارتباط مؤثر منجر به افزایش توانمندی های اجتماعی و روانی در افراد می گردد و آن ها را برای زندگی اثربخش و مفید آماده می سازد. همچنین مهارت های تفکر خلاق و مهارت حل مسئله نیز می تواند فرد را در مقابل مشکلات توانمند ساخته و با افزایش موفقیت های وی میزان خودکارآمدی او را افزایش دهد.

فرضیه سوم و چهارم پژوهش: یعنی «آموزش مهارت های زندگی بر کاهش تعلل ورزی و ابعاد آن در دانش آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی موثر است» مورد تایید قرار گرفت، نتایج کوواریانس نشان داد که فرضیه مذکور با تحقیقات دیگر مثل (شهنی و همکاران، ۱۳۸۵؛ اسماعیل نصب و همکاران، ۲۰۱۳؛ واپل و همکاران، ۲۰۱۴؛ سیرویس، ۲۰۱۳؛ گوداس و همکاران، ۲۰۰۶) منطبق است و حاکی از آن است که مهارت زندگی، حل مسئله و مقابله با استرس و تنظیم هیجانات منفی بر تعلل ورزی افراد اثربخش بوده و با آن در ارتباط است.

درواقع، تعلل ورزی یکی از موضوع های همه گیر برای فراگیران است و از آن جا که آموزش مهارت های زندگی، حوزه هایی وسیعی از مشکلات رفتاری را در بر می گیرد، اعمال این آموزش ها در پژوهش حاضر بر کاهش میزان تعلل ورزی دانش آموزان، مؤثر بوده است. در تبیین نتایج حاصل از آزمایش فرضیه فوق و همسویی آن با نتایج دیگر پژوهش ها در خصوص تأثیر مثبت آموزش مهارت های زندگی می توان مطرح کرد از آن جا که یکی از مهارت های مهم در زندگی، خودآگاهی است، آموزش آن باعث افزایش آگاهی دانش آموزان از میزان تعلل ورزی شان شده است و چون خودآگاهی خطاهای شناختی و افکار غیرمنطقی افراد را نمایان می سازد دانش آموزان درصدد تغییر آن ها بر می آیند.

دانش آموزان تعلل ورز نسبت به خود باورهای منفی دارند که این باورها منجر به تردید در مورد توانمندی های خود شده و این موضوع باعث بی انگیزگی شده و بر خودکارآمدی آنها اثرات منفی می گذارد؛ چرا که ناکارآمدی، تشویش ذهنی و بیزاری از تکلیف که معمولاً جزء ویژگی های دانش آموزان و افراد اهمال کار یا تعلل ورز است، در نتیجه عدم باورهای خود و نگرش منفی نسبت به خود در فرد شکل می گیرد و مانع از این می شود که فرد بر اساس بینش درونی خود دست به کار شده و در حیطه های مختلف تصمیم گیری درست داشته باشد.

در واقع باید گفت که تعلل ورزی کلاً در جهت مخالف با خودکارآمدی مطرح می‌شود و آثار منفی دارد و مقایسه این دو مفهوم با یکدیگر به راحتی روشن کننده رابطه منفی بین این دو متغیر است. در تأیید این نتایج و مباحث، واشل (۲۰۱۳) سطح پایینی از دستیابی به اهداف را در دانش آموزان تعلل‌ورز نشان می‌دهد.

از طرف دیگر از آن‌جا که احساس بی‌کفایتی و خودتردیدی از ویژگی‌های افراد اهمال‌کار است، احتمال ضعف در خودکارآمدی است؛ چرا که دانش آموزانی که دارای تعلل ورزی بالایی هستند، معمولاً کمتر به دنبال فعالیت‌های کلاسی، پیگیری نقش‌ها و رفتارهای مرتبط با مطالعه هستند و با توجه به سطوح پایین خودتنظیمگری و اعتماد به نفس و سطوح بالای اضطراب و استرس در آن‌ها (هاولواتسون، ۲۰۰۷؛ شراو، وادکینز و اولافسون، ۲۰۰۷) کمتر به کارهای مرتبط با مدرسه خود، رویه‌های محیط محل تحصیل، روابط پیچیده دانش‌آموز و مدرسه که بیانگر علاقه به تحصیل است تعلق دارند. کاملاً روشن است که تعلل ورزی یا به صورت مستقیم و یا از طریق خودکارآمدی تحصیلی تأثیر منفی گذاشته و مانع از برنامه‌ریزی و کنترل دانش آموزان در جهت مداومت و سرکوبی حواس‌پرتی جهت انجام تکالیف می‌شود. در تأیید این مطالب سلطان و حسین (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته‌اند که تعلل‌ورزی بر روی عملکرد تحصیلی دانش آموزان، یادگیری کلاسی، مشارکت در فعالیت‌ها، آمادگی برای امتحانات و پیشرفت، اثرگذار است.

به عبارت دیگر دانشجویان تعلل ورز، از این راهبرد یعنی تعلل‌ورزی استفاده می‌کنند تا هیجان‌های منفی را در خود تنظیم کنند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور شوند و احساس بهتری را تجربه کنند (خرمایی و همکاران، ۱۳۹۰)؛ به همین دلیل چنانچه کاری را هم در حیطه‌های مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری انجام دهند به دلیل شور و اشتیاق در حیطه‌های مختلف نیست، بلکه تنها راهبردی در جهت دور ماندن از هیجان‌های منفی و تنظیم هیجان‌های منفی است؛ بنابراین با توجه به مطالب اشاره شده مهارت زندگی با کاهش ترس از شکست از طریق آگاهی و تنظیم هیجانی و همچنین حل مسئله نه فرار از مسئله و تفکر راه حل مدار روشن است که بر تعلل ورزی دانش آموزان اثر مثبتی گذاشته و آن را کاهش دهد.

نتایج تحقیق آریودو (۲۰۰۹؛ به نقل از لواسانی، ۱۳۹۲) نشان داد که افزایش استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و تنظیم و مقابله مناسب با هیجان‌های منفی می‌تواند افزایش درگیری شناختی و انگیزش حل مسئله را در پی داشته باشد و می‌تواند منجر به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری شود. همچنین اکسان (۲۰۰۹) نشان داد، بهبود مهارت‌های خودتنظیمی باعث درگیری انگیزشی دانش آموزان می‌شود. در همین راستا بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعلل ورزی نه تنها یک مشکل مدیریت زمان، بلکه فرآیند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (فی و تانگنی، ۲۰۰۰).

یکی از ویژگی‌های افراد دارای تعلل‌ورزی بالا، ترس از شکست و داشتن چشم‌داشت‌های غیرواقع بینانه است (بالکیس و دیوریو، ۲۰۰۷). در واقع این افراد درمورد برداشت دیگران در مورد خود نگرانند و نیازمند تأخیر اجتماعی‌اند؛ بنابراین وقتی با تکلیفی روبرو می‌شوند که در آن ترس از شکست وجود دارد ترجیح می‌دهند که سخت کار نکنند زیرا فقدان تلاش در مقایسه با فقدان توانایی کمتر تهدیدکننده است (فراری، ۱۹۹۲).

آموزش مهارت زندگی، حل مسئله و تصمیم‌گیری سبب شده است که دانش آموزان در حل مسائل زندگی روزمره روش‌هایی رو بیاموزند و برای مقابله بهتر با مشکلات بخصوص در زمینه تحصیلی به جای ترس و فرار و واکنش‌های تکانشی و عجولانه از روش حل مسئله و مواجهه استفاده بکنند.

پیشنهادهات

پیشنهادهات حاصل از نتایج تحقیق

- تقسیم کردن آزمودنی‌ها به دو گروه دارای خودکارآمدی تحصیلی و تعلل ورزی بالا و پایین و مقایسه‌ی آنان از نظر میزان اثرپذیری از آموزش مهارت زندگی، تا مشخص شود که آیا این آموزش فقط سطوح متوسط و بالای خودکارآمدی تحصیلی و تعلل ورزی را تقویت می‌کند یا اینکه سطوح پایین خودکارآمدی تحصیلی و تعلل ورزی را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد.

- استفاده از مشاهده و یا مصاحبه در کنار بهره‌گیری از روش پرسشنامه‌ای خودگزارشی.
- در اجرای پژوهش‌های بعدی شرایطی فراهم شود تا آزمودنی‌ها با دقت و تمرکز کافی به صورت یک فعالیت مشخص و در شرایطی که عوامل مرتبط با موقعیت کنترل می‌شود به پرسش‌ها پاسخ دهند.
- مقایسه دانش آموزان با سطح طبقات اقتصادی و اجتماعی متفاوت در اثرپذیری از مداخله مهارت زندگی نسبت به تعلل ورزی و خودکارآمدی
- مقایسه دانش آموزان تیزهوش و عادی از نظر اثرپذیری از مداخله
- اختصاص زمان بیشتر به آموزش مهارت حل مسأله و مدیریت زمان نسبت به سایر مهارت‌های زندگی برای دانش آموزان

پیشنهادات کاربردی

- برگزاری کلاس‌هایی در جهت ارتقاء دانش معلمان در جهت بهبود بخشیدن به مهارت‌های شناختی و فراشناختی و هیجانی دانش‌آموزان.
- برگزاری دوره‌های آموزشی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان و قرار دادن بسته‌های آموزشی مورد مطالعه جهت استفاده در مراکز آموزش و پرورش.
- با توجه به این نتیجه که دانش آموزانی که با مشکل انگیزشی، تعلل ورزی و خودکارآمدی مواجه هستند در بلند مدت می‌تواند منجر به بروز مشکلاتی در زمینه اضطراب، افسردگی و عزت نفس پایین و... شود. پیشنهاد می‌شود آموزش‌هایی نظیر آموزش تنظیم هیجانی و آموزش کنترل عواطف که در افزایش مهارت‌های عاطفی و در جهت کاهش آشفتگی و بالا بردن کیفیت زندگی است، برای این دانش‌آموزان صورت گیرد.
- آموزش دادن مبانی و مولفه‌های مهارت‌های زندگی به برخی مسئولین مدرسه‌ای مرتبط با این دانش‌آموزان برای لحاظ کردن این اصول و مبانی در روابط و تعاملات خود با دانش‌آموزان.
- با توجه به اهمیت انگیزش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که از اهداف مهم آموزش و پرورش می‌باشد، شناخت عوامل موثر بر این دو متغیر بسیار مهم است لذا پیشنهاد می‌شود که پروتکل‌های آموزشی دیگری مانند خودتنظیمی انگیزشی، مهارت‌های حل مسئله و یا رویکرد مثبت اندیشی در جهت افزایش انگیزش و خودکارآمدی تنظیم و اجرا شود.
- داشتن برنامه‌های جامع و کامل در مدرسه به منظور شناسایی دانش‌آموزان با تعلل ورزی بالا و خودکارآمدی پایین و ارائه آموزش‌های لازم برای اولیاء و فرزندان جهت پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و شکست‌های تحصیلی و ارتقاء مهارت‌های توجه و تمرکز آنها نیاز می‌باشد.
- پیشنهاد می‌شود با توجه به کارآمدی این پژوهش و نتایج آن، در مراکز و موسسات عالی، دانشگاه علوم پزشکی و ادارات دولتی در ارایه راهکارهای مناسب به دانش‌آموزان استفاده برده شود.

پیشنهادات به محققان بعدی

- پیشنهاد می‌شود گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی دیگر نیز مورد مطالعه قرار گیرد.
- در خصوص تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان دانش‌آموزان مطالعات جامع تری انجام شود.
- در خصوص تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل ورزی کارکنان ادارات مطالعه شود.
- پیشنهاد می‌شود میزان اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مطالعاتی انجام شود.

- پیشنهاد میشود در خصوص تاثیر آموزش مهارتهای زندگی بر افزایش تعاملات مثبت بین معلم و دانش آموز مطالعه شود.
- پیشنهاد میشود میزان اثربخشی آموزش مهارتهای زندگی بر کاهش اضطراب کنکور داوطلبین دانشگاه مطالعه شود.

منابع

۱. ابوالقاسمی، شهنام، فلاحی، سوما، بابائی، طاهره، حجت، سید کاوه، (۱۳۹۱)، مقایسه اثر بخشی آموزش دلگرم سازی و مهارت های زندگی بر خودکارآمدی همسران معتادان، مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. ۴ (۳): ۳۰۰-۲۹۳.
۲. پاکدامن ساوجی، آذر، گنجی، کامران، و احمد زاده، محمود، (۱۳۹۱)، تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال دوازدهم، شماره ۴۷: ۲۶۵-۲۴۵.
۳. جلیل آبکنار، سیده سمیه، عاشوری، محمد، پور محمد رضای تجریشی، معصومه، (۱۳۹۱)، بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر مهارت های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی دانش آموزان با اختلال ریاضی، پژوهش در علوم توانبخشی، ۸ (۶): ۱۰۱۴-۱۰۰۳.
۴. جمالی، مکيه، نوروزی، آريتا، طهماسبی، رحيم (۱۳۹۲)، عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ۱۳(۸)، ۶۲۹-۶۴۱.
۵. جهانی ملکی، سیف اله، شریفی، مسعود، جهانی ملکی، رعنا، ونظری بولانی، گوهر، (۱۳۹۰)، رابطه سطح آگاهی از مهارت های زندگی با باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی، فصلنامه پژوهش های نوین در روان شناسی، سال ششم، شماره ۲۲: ۱۰۰-۹۳.
۶. چگنی، اکرم (۱۳۹۱)، بررسی رابطه سبک های دلبستگی ایمن و نایمن اجتنابی با افسردگی و رضایت از زندگی با میانجیگری خوشبینی و حمایت اجتماعی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۷. حسینی، فریده السادات و خیر، محمد، (۱۳۸۸)، پیش بینی تعلق ورزی رفتاری و تصمیم گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان، مجله روانپزشکی بالینی ایران، سال پانزدهم، شماره ۳: ۲۷۳-۲۶۵.
۸. خواجه لاله، و حسین چاری، مسعود، (۱۳۹۰)، بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی، روانشناسی تربیتی، شماره ۲۰: ۱۵۴-۱۳۱.
۹. سیف، علی اکبر، (۱۳۸۷)، روان شناسی پرورشی نوین: یادگیری و آموزش، تهران: نشر دوران،
۱۰. شاملو، سعید، (۱۳۹۲)، بهداشت روانی، تهران: انتشارات رشد.
۱۱. شهنی ییلاق، منیجه، مهرابی زاده هنرمند، مهناز، حقیقی، جمال، و سلامتی، سید عباس، (۱۳۸۵)، بررسی شیوع تعلق و تاثیر روش های درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز، مجله علوم تربیتی و روان شناسی، دوره ۱۳، شماره ۳، ۳۰-۱.
۱۲. عربگل، فریبا، محمودی قرائی، جواد، و حکیم شوشتری، میترا، (۱۳۸۴)، اثر برنامه آموزش مهارت های زندگی بر عملکرد دانش آموزان سال چهارم دبستان، تازه های علوم شناختی، سال ۷، شماره ۳: ۵۷-۵۱.
۱۳. علوی، کامران، (۱۳۸۵)، طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۴. کریم زاده، منصوره و محسنی، نیک چهره، (۱۳۸۵)، بررسی رابطه خود کارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش های علوم ریاضی و علوم انسانی)، مطالعات زنان، سال ۴، شماره ۲: ۴۵-۲۹.

۱۵. یاسینی، زهرا سادات، (۱۳۸۳)، راهنمای آموزش مهارت های زندگی دوره راهنمایی، وزارت آموزش و پرورش.
 ۱۶. الیس، آلبرت و ویلیامز، جیمز نال، (بیستا)، روان شناسی اهمال کاری، ترجمه محمد علی فرجاد (۱۳۸۶)، تهران: انتشارات رشد.

1. Abdi, M., Davoudi R., (2015), Investigating the Relationship between Life Skills and Academic Achievement of High School Students, *J, Appl, Environ, Biol, Sci.*, 5(3)47-51.
2. Ahmadi, A, H., Sadiq Safvat, M., Amini, F., Khondel, E., Bibake, A., Abbasi, H., (2014), The Effect of life skills training on self-esteem and self-efficacy of technical school students, *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40, 1: 433-438.
3. Balkis, M., & Duru, E., (2007), The evaluation of the major characteristics and aspects of the pro-crastination in the framework of psychological counseling and guidance, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7, 376-385.
4. Bandura, A., (1991), Social cognitive theory of self-efficacy, *Organizational Behavior and Decision Processes*, 50, 248-287.
5. Burrows, Peter L., (2010), An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic factors of student engagement of 9th grade students, Thesis, University of Oregon.
6. Chu, A.C., & Chol, J.N., (2005), Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance, *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264, education and careers, Sep, vol, 81.
7. Chu, A, C., & Chol, J, N., (2005), Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance, *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
8. Effert, B., & Ferrari, J., (1989), Decisional procrastination: Examining personality correlates, *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, 478-484.
9. Ellis, A., & Knaus, W, J., (1979), *Overcoming procrastination*, New York: Institute for Rational Living.
10. Ellis, A., & Knaus, W, J., (1977), *Overcoming procrastination*, New York: Signet Books.
11. Esmaeilinasab, M., Malek Mohamadi, D., Ghiasvand, Z., & Bahrami, S., (2011), Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 1043-1047.
12. Fee, R, L., & Tangney, J, P., (2000), Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.
13. Fee, R, L., & Tangney, J, P., (2000), Procrastination: A means of avoiding shame or guilt, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.
14. Ferrari, J, R., (1991), Compulsive Procrastination: some self-reported characteristics, *Psychopathological Reports*, 68, 455-458.
15. Fooladvand KH., Farzad V., Shahraray M., Sangari AA., [Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health], *Contemporary Psychology*, 2009; 4(2): 81-93.
16. Howell, A, J., & Watson, D, C., (2007), Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies, *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
17. Howell, A, J., Watson, D, C., Powell, R, A., & Buro, K., (2006), Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement, *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.

18. Hussain, I., & Sultan, S., (2014), Analysis of procrastination among university students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
19. Kahan, S., (2010), "Getting Change Right: How Leaders Transform Organizations from the Inside Out", San Francisco: Jossey-Bass.
20. Kazemi, R., Momeni, S., & Abolghasemi, A., (2014), The Effectiveness of Life Skill Training on Self-esteem and Communication Skills of Students with Dyscalculia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 21:863-866.
21. Kenneth MC., Rogers AS., Collaboration between counseling services and academic program: An exploratory study of student outcome, *Journal of College Counseling*, 2002; 5(2): 135-142.
22. Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., & Rajani, S., (2008), Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination, *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
23. Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., & Rajani, S., (2008), Academic procrastination of under graduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination, *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
24. Mahdavi haji, T., Mohammadkhani, S., & Hahtami, M., (2011), The Effectiveness of Life Skills Training on Happiness, Quality of Life and Emotion Regulation, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 407-411,
25. Maleki, Pirbazari M, Nouri R, Sarami GH, [Social support and depression symptoms: the mediating role of self efficacy], *Contemporary Psychology*, 2011; 6(2): 26-34.
26. Marino, P., Sirey, J, A., Raue, P., & Alexopoulos, G., (2008), Impact of social support and self-efficacy on functioning in depressed older adults with chronic obstructive pulmonary disease, *International Journal of COPD*, 4, 713-718.
27. Moon, S, M., & Illingworth, A., J., (2005), Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination, *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
28. Ohearn, T., Gatz, M., (2002), Going for the Goal: improving youths problem-solving skills through a school-based intervention, *Journal of community Psychology*.
29. Stefanou, C, R., (2001), Creating contexts for motivation and self regulative learning in the collage classroom, *Journal on excellence in college teaching*, 12, 2, 19- 32, the evidence, *Review of Educational Research*,
30. Sue Yeung, M, (2007), Examining the Relationship the Relationship Between problem-solving Depression and General of Clinical Nursing volume [6] issue 2 page 344.
31. Uzuntiryaki, E., & Aydin, Y, C., (2009), Development and validation of chemistry self-efficacy scale for college students, *Research Science Education*, 39, 539-551.
32. Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A, G., (2001), The social functioning of students with learning disabilities: implications for inclusion, *Exceptionality*; 9(1): 47-65.
33. Wäschle, K, et al (2014) Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning, *learning and Instruction* 29,, 103-114.
34. Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M., (2014), Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning, *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
35. Wenzel, V., & Weichold, K., & Rainer, K., (2009), The life skills program IPSY: Positive influence on school bonding and prevention of substance misuse, *Journal of Adolescence*, (32), 1391-1401.
36. Wolters, C, A., (2003), Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective, *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

37. Wong, D, F., Chang, Y., He, X., & Wu., Q, (2010), The protective functions of relationships, Social support and self-esteem in the life satisfaction of children of migrant workers in Shanghi, China, *International Journal of Social Psychiatry*, 56(2), 143-157.
38. Zimmerman, B, J., & Martinez-Pons, M., (1990), Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to selfefficacy and strategy use, *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.