

فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی

سال سیزدهم، شماره چهارم، تابستان ۱۴۰۱ (پیاپی ۵۲)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۴

اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس بر

اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی

اصغر پور صالحی^۱، مالک میرهاشمی^۲ و خدیجه ابولمعالی حسینی^۳

چکیده

مقدمه: هدف از پژوهش حاضر کاهش اهمال کاری تحصیلی بر اساس آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس در دانش آموزان دبیرستانی بود. روش تحقیق: نیمه آزمایشی، طرح پیش آزمون، پس آزمون، گروه کنترل و پیگیری بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دبیرستان‌های منطقه ۱۵ آموزش و پرورش تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. در این پژوهش تعداد ۴۵ دانش آموز با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابزارهای ارزیابی، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (سواری، ۲۰۱۱) و سلامت عمومی (GHQ-۲۸) (گلدبرگ، ۱۹۷۲) بودند. داده‌ها به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی تاثیر معنادار دارد.

نتیجه گیری: یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن بودند آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس می‌تواند به عنوان یک آموزش کارآمد جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

کلمات کلیدی: هیجانی - اجتماعی، مدیریت استرس، اهمال کاری تحصیلی، دانش آموزان

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد رودهن

^۲ دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ایران (استاد راهنما)

^۳ دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ایران (استاد مشاور)

مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. کاوش های علمی جدید در قلمرو هیجان ها، به قصد درک پیچیده ترین لحظه های زندگی هیجانی بشر، آغاز و تا آنجا ادامه یافت که محققان دریافته اند تأکید بر ارزش و اهمیت توانایی های شناختی در خصوص موفقیت در زندگی، اغراق آمیز بوده است. موفقیت شامل کسب تجربه های مناسب در کلیه ابعاد شناختی، هیجانی، اجتماعی، رفتاری و زیستی است. کسب این تجربه ها می تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان دانش آموز تأثیر سرنوشت ساز داشته باشد. آموزش مهارت های هیجانی - اجتماعی به عنوان هدفی است که به دانش آموزان در رشد نگرش ها، رفتارها و شناخت به منظور توانمندسازی آنها در همه حوزه های هیجانی - اجتماعی، تحصیلی و فیزیکی کمک می کند، بدین علت که حوزه های یاد شده ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند. آموزش مهارت های هیجانی - اجتماعی به دانش آموزان می تواند از طریق کوشش های گوناگون و متنوعی از قبیل مهارت آموزی در کلاس درس، فعالیت های فوق برنامه درسی، فضای کلاسی حمایت کننده و مشارکت در سرویس های خدماتی اجتماعی فراهم گردد (دورلاک^۱، ۲۰۰۵؛ به نقل از کریم زاده، ۱۳۹۲). روشن است که استرس بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و شغلی، رضایت شخصی و از همه مهمتر، سلامت روانی دانش آموزان تأثیر نامطلوب دارد و مدیریت استرس می تواند عملکرد تحصیلی آنها را بهبود بخشد.

بیان مساله

رشد و بالندگی هر جامعه ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است و حل بسیاری از مشکلات جامعه به سامانه آموزشی آن بستگی دارد و اگر از آموزش و پرورش مناسب برخوردار گردد، می تواند بر بسیاری از مشکلات خود فائق آید. بر این اساس، همه ساله کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می کنند. فرایند پژوهش حاضر نیز از آنجا شروع شد که پژوهشگر درصدد برآمد تا به بررسی و شناسایی عمیق تری از چالش های مطرح در نظام آموزش و پرورش بپردازد. اهمیت بررسی این موضوع در حوزه تخصصی روانشناسی تربیتی پوشیده نیست و انتظار پیشنهاد راهکارهای عملی از این حوزه تخصصی در مقایسه با سایر حوزه ها، بیشتر است. به جرأت می توان گفت احساس مسئولیت پژوهشگر در برابر مسائل جاری تربیتی، اولین قدم برای آغاز فرایند این موضوع پژوهشی بود. با مشاهدات تأملی در سالهای اخیر اینگونه به نظر می رسد که رشد و

^۱. Durlak

پرورش نظریه های انسانی در مقابل پیشرفت های مکانیکی و الکترونیکی، قادر به ارائه پاسخ های کافی و قانع کننده به مسایل مطرح در حوزه خود نبوده است. حجم قابل توجهی از مسایل هیجانی، اجتماعی و انگیزشی در خانواده ها، مدارس و جامعه ناشی از عدم توجهی است که بویژه در سالهای اخیر نسبت به شکاف های موجود در آموزش ها و مداخله های تربیتی شده است. این گونه است که وقتی تأمل و مشاهده خود را از پدیده های تربیتی پیرامون عمیق تر می کنیم، به این نتیجه می رسیم که وضعیت موجود در رسیدن به معیارهای بالاتری از مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و انگیزشی که متناسب با تواناییهای هر دانش آموز باشد، چندان خشنودکننده نیست و پیشرفت مدل های تربیتی نتوانسته خود را به پایه این حجم بزرگ ادعاهای تکنولوژیکی و اطلاعاتی که در طول روز با مضامین مختلف جابه جا می شوند، برساند. تلاش برای برقراری تعادل در جنبه های مختلف تربیتی باید شرط اصلی پیشرفت های علمی و عملی مربوط به انسانها باشد، به طوری که اهمیت بلوغ هیجانی اجتماعی و انگیزشی افراد کمتر از بلوغ شناختی مورد توجه و مداخله قرار نگیرد. بعضی از عوامل وجود دارند که موجب به هدر رفتن بخشی از این سرمایه گذاری ها می شود. عوامل آموزشی، مدیریتی، ساختاری، رفتاری و ... از آن جمله اند. در این میان، اهمال کاری تحصیلی یکی از مشکلات رفتاری است که شیوع بسیار زیادی در بین دانش آموزان دارد و در اغلب موارد، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه دارد. برخی از پژوهشگران معتقدند که تقریباً حدود ۸۰ تا ۹۰ درصد دانش آموزان با این مشکل روبرو هستند (استید، شاناهان و نیوفلد^۱، ۲۰۱۰). تحقیقات نشان داده اند بیش از ۵۰ درصد از دانش آموزان در مدارس در انجام امور تحصیلی و در به پایان رساندن فعالیتهای تحصیلی خود نارسایی دارند (بورنام، کوماراجو، هامل و ندرلر^۲، ۲۰۱۴). یکی از "شایع ترین مشکلات در محیط های آموزشی و از مهمترین علل شکست یا کمبود موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی، و یکی از عواملی که عملکرد تحصیلی را می تواند تحت تاثیر منفی قرار دهد، اهمال کاری تحصیلی^۳ است" (کیم و سئو^۴، ۲۰۱۵).

اهمال کاری مشکل شایعی است و در اکثر موقعیت های زندگی روزمره از جمله تحصیل اتفاق می افتد. از اهمال کاری به عنوان رفتاری متداول و رایج در جوامع امروزی و از جمله محیط های آموزشی یاد می شود چیناوه و همکاران^۵ (۲۰۱۰). از اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک عادت

^۱. Stead, Shanahan & Neufeld

^۲. Burnam, Komarraju, Hamel and Nadler

^۳. Academic Procrastination

^۴. Kim&Seo

^۵. Chinaveh, mohd-Ishak, mohd-salleh

۵۸ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال سیزدهم، شماره چهارم، تابستان ۱۴۰۱
بدرقتاری یاد شده است که بسیاری از دانش آموزان در عملکرد تحصیلی با آن مواجه هستند
(کومار^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از عزیزیان، ۱۳۹۷).

اهداف پژوهش

تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پایه
دوم متوسطه

تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پایه
دوم متوسطه

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی
موثرند.

فرضیه دوم: تاثیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری
تحصیلی ماندگار است.

فرضیه سوم: آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس بر ۳ مولفه اهمال کاری
تحصیلی (تاخیر عمدی در انجام تکالیف درسی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی و اهمال
کاری ناشی از بی برنامه‌گی) موثرند.

دیدگاه‌های عمده موجود در مورد اهمال کاری

دیدگاه‌های مرتبط با اهمال کاری در یک طیف خوش بینانه تا بدبینانه قرار
دارند. دیدگاه‌های خوش بینانه بر این اساس اند که خصوصیات چگون رفتار،
شناخت و انگیزش عامل مهم بروز اهمال کاری هستند، در حالی که دیدگاه‌های
بدبینانه تعلق را نوعی عادت یا اختلال شخصیتی می دانند.

اهمال کاری به عنوان یک اختلال شخصیتی: در این دیدگاه اهمال کاری به عنوان ضعف
وجدان (با ویژگی‌هایی چون بی ادراکی، نداشتن پشتکار، تنبلی، عدم توجه و ضعف قدرت طلبی)
شناخته شده است. برای کاهش آن انواع روش‌های روان درمانی (با توجه به سطح اختلال و واکنش
فرد) استفاده می شود (شوونبرگ و همکاران^۲، ۲۰۰۴).

الف) نظریه منطقی-هیجانی الیس: افکار افراد را به دو قسمت باورهای منطقی و باورهای
غیرمنطقی دسته بندی نموده و براین باور است که در روند درمان به تدریج افکار غیرمنطقی افراد

^۱. Kummara

^۲. Schouwenburg, Lay, psychl, & Ferrari

اهمال کار به افکار منطقی تغییر می یابند و به این طریق میزان اهمال کاری کاهش خواهد یافت (الیس، کنوس^۱، ۲۰۰۲).

ب) نظریه درمان شناختی: طرفداران این نظریه برای کاهش اهمال کاری از رفتار درمانی منطقی- هیجانی و از مداخله هایی همچون مدیریت تکلیف که بر تجربه ساختار محیط، آموزش رفتارهایی سازگارانه، افزایش مسئولیت پذیری فردی و استفاده از نفوذ اجتماعی استفاده می کنند. در این دیدگاه برای غلبه بر اهمال کاری بهتر است که الگوهای فکری که باعث نگهداری اهمال کاری می شود را تغییر دهید احساس گناه و اضطراب را کاهش دهید به آنها کمک کنید تکالیف را تقسیم کرده تا احساس ناتوانی نکرده و بتوانند آنها را مدیریت کنند (وانگ، زوا، یا، رن، لیا و چن، ۲۰۱۵؛ به نقل از عزیزیان، ۱۳۹۷).

ت) نظریه مدیریت زمان^۲: این نظریه برداشتن برنامه و برنامه ریزی بر مبنای SMART تأکید دارد. در این برنامه، شرکت کنندگان برنامه های خاص "۳S" را بر مبنای رفتارهای قابل اندازه گیری "M۴" پذیرش خویشتن^۵ A واقع گرایانه، "R۶" و با تعیین زمان "۷T" انتخاب می نمایند. بسیاری از پژوهشگران و صاحب نظران اهمال کاری را به عوامل متعددی از جمله ضعف در مدیریت زمان نسبت می دهند. در این خصوص، روش^۸ (۲۰۰۵) معتقد است که اهمال کاری از هر نوعی که باشد یکی از مشکلات عمده مدیریت زمان می باشد (کومار، ۲۰۱۲، نقل از عزیزیان، ۱۳۹۷). نیز اهمال کاری را به عنوان ائتلافگر زمان و به تاخیر اندازنده تکالیف و وظایف یاد می کند پس بنابر این با استناد به تحقیقات انجام شده و مصاحبه با تعدادی افراد اهمال کار ائتلاف وقت بیشتر برای کارهای غیر ضروری و صرف حداقل وقت برای کارهای مهم تر از ویژگی های آن به شمار می رود. بررسی ها نشان داده اند که اهمال کاری نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی بلکه فرایند پیچیده ای است که شامل مولفه های هیجانی- شناختی و رفتاری است (کیم و سیو، ۲۰۱۵).

^۱ .Ellis&Knaus

^۲ . time management

^۳ . specific

^۴ .measurable

^۵ .acceptable

^۶ .realistic

^۷ .timed

^۸ . Rosh

ث) نظریه انگیزشی: نظریه انگیزشی دلایل عمده اهمال کاری را دشواری تکالیف می داند و برای کاهش اهمال کاری ترکیبی از نظریه خودکنترلی و نظریه ارزش انتظار را مورد توجه قرار می دهد (شوونبرگ، ۲۰۰۴). به نقل از اسمعیلی، ۱۳۹۶).

دمبو (۲۰۰۶)، در ادامه بحث پیشنهاد می دهد که به منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی از راهبردهای تقویت استفاده کنید سعی کنید که افراد با خودشان قرارداد ببندند که بعد از انجام تکالیف به خود پاداش دهند با خرد کردن و تقسیم آن به قطعات کوچکتر به آنها اجازه دهید که اهداف و خرده اهدافی که بدان کار انتخاب کردند را تمرین کنند. به جای این که یک مقاله را کلا کنار بگذارند با خودشان قرار بگذارند روزی یک یا دو صفحه تا زمانی که مقاله نوشته شود. تکمیل کنند. مثال، طرح ۵ دقیقه ای: با این طرح به آنها اجازه دهید که در کلاس ۵ دقیقه ای نوشتن را تمرین کنند پس از یک توقف کوتاه ۵ دقیقه شروع به نوشتن شود اگر به نقطه ای برسد که نیاز به توقف نداشته باشد به پیشرفت بزرگ دسترسی پیدا کرده اند (به نقل از اسمعیلی، ۱۳۹۶).

مجمع جهانی اقتصاد، (۲۰۱۶)، از رویکرد یادگیری اجتماعی و هیجانی به عنوان جعبه ابزار ۲ (نایت، ۲۰۱۴، ۳) ضرورتی برای مدیریت کلاس (جونز، بیلی و جاکوب، ۲۰۱۴) سلامت عمومی در آموزش ۴ (گرینبرگ، دیمیتروویچ، وایزبرگ و دورلاک، ۲۰۱۷)، قلب آموزش ۵ و قطعه گم شده ی ۶ پازل تربیت (سفایی و کاویونی، ۲۰۱۴)، شیوه های بودن ۷ (بالیس، اولسون و واکر، ۲۰۱۷) و نسخه جدید تعلیم و تربیت ۸ یاد می کنند.

پارلمان اروپا بر یادگیری اجتماعی - هیجانی به عنوان یکی از شایستگی های آموزش و پرورش قرن ۲۱ تاکید گذاشته است و تصویب نموده است که یادگیری اجتماعی - هیجانی باید بخشی از برنامه های آموزشی مدارس باشد. دولت هلند نیز یادگیری اجتماعی - هیجانی را قانونی نموده و آن را بخشی اجباری از تعلیم و تربیت مدارس قرار داده است (ون دن بونگارد، ۲۰۱۵). یادگیری اجتماعی - هیجانی فرایندی است که از طریق آن ما می توانیم هیجان ها را تشخیص داده و مدیریت کنیم، به روابط مان اهمیت بدهیم، تصمیمات منطقی بگیریم، رفتار اخلاقی و مسئولانه داشته باشیم، روابط مثبت را گسترش دهیم و از رفتارهای منفی بپرهیزیم (زینس و همکاران، ۲۰۰۴).

^۱. World Economic Forum

^۲. Tool box

^۳. Knight

^۴. Public Health proach to Education

^۵. The Heart of Education

^۶. The Missing Piece

^۷. Ways of Being

^۸. New Vision for Education

اثر بخشی آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی □۶۱

- پروتکل مهارت‌های هیجانی-اجتماعی

جلسه اول: آشنایی فراگیران با یکدیگر، بررسی اهداف و قوانین جلسات (ملاک های ورودی-)

خروجی)

جلسه دوم: آشنایی فراگیران با تعاریف و مفاهیم مهارت‌های هیجانی- اجتماعی

جلسه سوم: آشنایی فراگیران با تغییرات جسمانی- روانی دوره نوجوانی و انواع هیجانات مثبت و

منفی

جلسه چهارم: آشنایی فراگیران با مولفه های هیجانی-اجتماعی

جلسه پنجم: آشنایی فراگیران با مهارت‌های درون فردی

جلسه ششم: آشنایی فراگیران با مهارت‌های بین فردی

جلسه هفتم: آشنایی فراگیران با آرام سازی عضلانی

استرس توسط سازمان جهانی بهداشت، به عنوان بیماری شایع و مسری قرن ۲۱ لقب گرفته است و تخمین زده شده است بیش از ۳۰۰ میلیون دلار بر مشاغل آمریکایی ها هزینه تحمیل کند. در ایران نیز هزینه های زیادی برای مقابله با استرس پرداخت می شود که از رقم دقیق آن ها اطلاعی در دست نیست. تاثیرات استرس بر سلامت عاطفی و جسمی ما می تواند مخرب باشد. در پژوهش های انجام شده ی اخیر در آمریکا، نشان داده شد بیش از ۵۰ درصد معتقدند استرس بر فعالیت های آنان تاثیر منفی دارد. در آمریکا، بین سال های ۱۹۸۳ و ۲۰۰۹، سطوح استرس در جمعیت مورد سرشماری، ۱۰ تا ۳۰ درصد افزایش یافته بود. در حالت کلی باید گفت استرس تغییراتی در سبک زندگی ایجاد می کند و از این مسیر فشار سنگینی بر سلامت روان تحمیل می کند (فینک، ۲۰۱۶).

مدیریت استرس

هدف از مدیریت استرس، این نیست که استرس از زندگی فرد حذف شود. هر چه باشد، استرس بخشی از زندگی است و حداقل مقداری استرس برای فعالیت، هوشیاری و بالنگیزه بودن ضروری است. مدیریت استرس، مجموعه ای از فنون است که به فرد کمک می کند تا استرسی را که تجربه میکند، به نحو مؤثرتری مدیریت کند و اجازه ندهد استرس منبع ناراحتی وی شود (راتوس ونوید، ۲۰۰۷، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۸).

مداخله مدیریت استرس زمانی ثمربخش است که شخص از دیدگاه های متفاوت موضوع این مداخله قرارگیرد و تعاملات روانی، جسمانی، اجتماعی و محیطی وی یکپارچه شوند (گیردانو و همکاران، ۲۰۰۸).

۶۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال سیزدهم، شماره چهارم، تابستان ۱۴۰۱

سرانجام در این پژوهش برای مدیریت استرس، از پروتکل آموزش مهارت های مدیریت استرس بر مبنای کتاب، راهنمای عملی کاهش روانی، مک نامارا (۲۰۰۵) ترجمه ی پورعابدینی و منشی، (۱۳۸۵) استفاده شده است.

- پروتکل مهارتهای مدیریت استرس

جلسه اول: آشنایی فراگیران با یکدیگر، بررسی اهداف و قوانین جلسات (ملاک های ورودی- خروجی)

جلسه دوم: آشنایی فراگیران با تعاریف استرس و مهارتهای مدیریت استرس

جلسه سوم: آشنایی فراگیران با انواع استرس های مثبت، منفی و عوامل استرس زا

جلسه چهارم: آشنایی فراگیران با افکار منطقی و غیرمنطقی

جلسه پنجم: آشنایی فراگیران با راه حل های حل مساله

جلسه ششم: آشنایی فراگیران با شیوه تن آرامی

جلسه هفتم: آشنایی فراگیران با مهارتهای مقابله با استرس

چگونه می توان استرس را اداره نمود؟

مهارتهای بنیادی بسیاری وجود دارد که با کمک آن ها می توان استرس را مدیریت نمود. با بکارگیری این راهکارها می توانیم در موقعیت های استرس زا که فشارهای روانی زیادی به ما وارد می شود، آرامش خود را حفظ نموده و عملکرد بهتری داشته باشیم؛ علاوه بر این از مشکلات بلندمدتی که استرس ممکن است برای ما پیش بیاورد، مصون بمانیم.

همانطور که پیش از این اشاره گردید، استرس هم با عوامل بیرونی و هم با عوامل درونی در ارتباط است. عوامل بیرونی شامل موقعیت ها، مشکلات و چالش هایی است که بر سر راه شما قرار می گیرند. عوامل درونی نیز عبارتند از حالات، وضعیت و ویژگی های فردی که توانایی شما برای کنار آمدن با عوامل خارجی را تعیین می کنند؛ مثل وضعیت تغذیه، سلامت کلی جسم و روان، حالات هیجانی و میزان خواب و استراحتی که دارید. بنابراین مدیریت استرس نیز ممکن است در برگیرنده راهکارهایی هم برای تغییر عوامل خارجی و هم توانمندی های درونی اشخاص باشد. به طور کلی این مهارت ها در دو دسته کلی قرار می گیرند:

۱- مهارت های مبتنی بر عمل یا مسئله دار: که در آن ها ما بدنبال روبه رو شدن با مشکل

استرس زا هستیم و موقعیت یا محیط را تغییر می دهیم؛ مثلا اگر بیماری فردی برای خانواده ایجاد استرس کرده است، به پزشکان متعدد متخصص در زمینه مربوطه مراجعه

کرده و سعی کنند تا با تشخیص به موقع و درمان بیماری، استرس ایجاد شده را کاهش دهند.

۲- مهارت های مبتنی بر عواطف یا هیجان مدار: که در آن ها ماقدرت تغییر موقعیت را نداریم اما می توانیم با تغییر برداشت و تعبیری که از موقعیت و احساسی که نسبت به آن داریم، استرس موجود را اداره نماییم؛ مثل روبه رو شدن با مرگ یکی از عزیزان که بسیار استرس زا می باشد اما نمی توان از آن اجتناب نمود. در این مواقع مهارت های هیجان مدار به کمک افراد می آیند و تحمل فقدان را آسانتر می سازند. مدیریت استرس ، نیازمند برخورداری از هر دو دسته مهارت مذکور می باشد. برخی افراد تنها از روش های هیجان مدار برای مقابله با استرس استفاده می کنند و لذا نمی توانند مسئله را به خوبی مورد رسیدگی قرار دهند. به عنوان مثال فردی را در نظر بگیرید که با یک مشکل جسمانی جدی روبه رو شده و نیازمند جراحی فوری می باشد. او به جای اینکه از یک مقابله مسئله مدار استفاده کرده و برای جراحی آماده شود، ممکن است با استفاده از یک سبک مقابله ای هیجان مدار، بیماری را انکار کرده تا از فشار روانی ناشی از آن بکاهد. این سبک مقابله در صورتی که به طور موقت به کار گرفته شود می تواند موثر باشد چون در این مدت فرد می تواند بهتر فکر کند و به این نتیجه برسد که باید تحت جراحی قرار بگیرد؛ اما اگر طولانی مدت و پایدار باشد مانع پرداختن به خود مشکل شده و استرس همچنان باقی خواهد ماند.

روش های مدیریت استرس

اگر در معرض رویدادهای تنش زا هستید به خود فرصت دهید. انتظار نداشته باشید که هر کاری را که انجام می دهید کامل و بی نقص باشد. اولین مهارت مقابله ای شما در جریان رویدادهای تنش زای زندگی، مصمم، قاطع و شجاع بودن در برابر آن است. بعد از اینکه فرصت یافتید تا موقعیت را ارزیابی کنید، می توانید مناسب ترین مهارت مقابله ای را انتخاب کنید. زمانی بهتر می توانید با رویدادهای تنش زا در زندگی مقابله کنید که آن ها را به صورت رویدادهای تحت کنترل خود ارزیابی کنید. در ذهن خود این باورها را تقویت کنید که:

*من می توانم از عهده این موقعیت بر آیم

*من می توانم بر این مشکل پیروز شوم

*من مهارت ها و توان لازم برای موفق شدن را دارم

برخی روش های مقابله و مدیریت استرس عبارتند از:

ورزش: ورزش و فعالیت بدنی نه تنها سلامت کلی بدن را بهبود می بخشد، بلکه به شما کمک می کند تا بهتر بتوانید با تنش ها روبه رو شوید. ورزش در درجه اول این امکان را به شما می دهد که از لحاظ هیجانی برای مدتی از فشار روانی و شرایط استرس زا دور شوید. از سوی دیگر برخورداری از سلامت جسمانی و نشاط، توانایی شما برای مقابله با استرس به محض وقوع آن را افزایش می دهد. شرکت در برنامه های ایروبیک می تواند بسیار کمک کننده باشد چون همواره دوره ای از آرامش را به همراه دارد و کنترل فرد را بر واکنش پذیری فیزیولوژیکی را بیشتر تقویت می کند.

آرام بخشی و مراقبه: آرام بخشی (ریلکسیشن)، مراقبه (مدیتیشن)، یوگا، ذن و ... از روش های سستی کاهش استرس هستند که در صورتی که به خوبی یاد گرفته و اجرا شوند، کارایی بسیار خوبی در مدیریت استرس دارند. موثرترین شیوه که یادگیری آن نیز آسان می باشد، آرام بخشی عضلانی یا ریلکسیشن است که در این بخش به آن پرداخته شده است. در ذیل به یک نمونه از آرامش بخشی جهت مقابله با استرس آورده شده است که به دانش آموزان آموزش داده شد. پیش از شروع تمرین آرام بخشی، در حالتی که احساس راحتی داشته باشید، قرار بگیرید، اکنون یک عامل فشارعصبی را در زندگی خود مجسم کنید که در حال حاضر زندگی را برای شما دشوار کرده است. احساسی را که از عامل مولد فشارعصبی به شما دست می دهد در نظر آورید. چشمان خود را ببندید و روش های زیر را برای آرامش بخشی تمرین کنید تا دریابید کدام یک بهتر می تواند فشار عصبی را در شما کاهش دهد.

تمرین ۱: آرام بخشی به روش تمرکز بر تنفس:

بدن خود را روی صندلی راحت سازید به طوری که بدن را در وسط قرار گرفته و دست ها را در دو طرف آویزان باشد. چشمان خود را ببندید و نفس عمیق بکشید. به آهستگی از بینی نفس بکشید و به آهستگی آن را از دهان خارج کنید. تمام حواس خود را بر تنفس متمرکز کنید. پس از هر دم بشمارید "یک" و پس از هر بازدم "دو". دم... بازدم ... ادامه دهید: یک...دو... یک...دو. همین طور ادامه دهید اگر احساس کردید افکار دیگری به ذهن شما رسوخ می کند، به آرامی آن را از خود دور ساخته و حواس خود را به دم و بازدم معطوف داشته و بر شمارش تمرکز کنید؛ یک...دو. به مدت دو دقیقه به تنفس منظم ادامه دهید. (پس از دو دقیقه): حالا به آرامی چشمان خود را باز کنید. تمرکز بر تنفس باعث می شود که از لحاظ هیجانی بهتر با شرایط استرس زا روبه رو شده و تنش کمتری را تجربه نمایید. استفاده مداوم از تقویم و برنامه ریزی بر اساس وقت های از پیش تعیین شده، توجه

به کارهای بیهوده ای که وقت را هدر می دهند و جایگزین نمودن آن ها با کارهای مفیدتر باعث می شود شما هیچ گاه به دلیل کمبود وقت و برنامه ریزی و ... در شرایط استرس زا قرار نگیرید. همچنین سازندگی و انجام بموقع و ضایف، منجر به شکل گیری احساس خرسندی و رضایت از خود شده و آسایش روانی شما را ارتقا می بخشد.

مهارت سازماندهی: در صورتی که محیط اطراف شما (محل کار، اتاق، آشپزخانه، کمد، ماشین و...) کاملا منظم و سازماندهی شده باشد، هیچگاه با استرس های ناشی از بهم ریختگی و نابسامانی روبه رو نخواهید شد. این عادت را در خود تقویت کنید که به صورت دوره ای محیط اطراف تان را تمیز و مرتب کرده و چیزهای غیرضروری را دور بریزید.

تقویت سیستم حمایتی: افرادی که از شبکه حمایتی قوی برخوردارند در رویارویی با استرس ها، نسبت به آن هایی که ارتباطات اجتماعی کمتری دارند، کمتر آسیب می بینند و با نشانه های جسمانی و روانی کمتری روبه رو می گردند. دوستان، عزیزان، همکاران، همسایگان و هر رابطه دیگری که در بافت اجتماع شکل می گیرد، می تواند نقش تقلیل دهنده استرس را هم برای جسم و هم برای روان افراد بازی کنند.

منابع حمایتی اضافی برای مدیریت استرس: در صورتی که با استرس تحمل ناپذیری روبه رو شدید که با استفاده از راهکارهای در دسترس تان نمی توانید از عهده مقابله با آن بر آید، از سایر منابع کمک بگیرید: ۱- به پزشک مراجعه کنید. ۲- از مشاوره و درمان درمانی غافل نشوید. ۳- در یک دوره آموزشی، کارگاهی شرکت کنید. ۴- زمانی را به بودن با آن هایی که دوست شان دارید، اختصاص دهید مطالعات بی شماری نشان داده اند، افرادی که ساختار حمایت اجتماعی متعادل و رضایت بخشی دارند نشانه های مرتبط با استرس کمتری را تجربه می کنند و در مدیریت استرس موفق تر عمل می کنند.

موضوع اهمال کاری می تواند در حوزه تعلیم و تربیت ضروری و مهم باشد و با استفاده از آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی و مدیریت استرس در مدارس و دانشگاه ها می توان کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان تاثیر گذاشت. با توجه به پیامدهای منفی اهمال کاری تحصیلی بر روند و بازده تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان اهمیت مطالعه عوامل تعیین کننده ی آن آشکار می شود. بنابر آنچه گفته شد ضرورت پژوهش در باره این متغیر، آشکار سازی رابطه آن با دیگر متغیرهای روانشناختی مانند آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و مدیریت استرس ضروری است. به طور کلی پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال می باشد که آیا برنامه

آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی اثربخش است؟
آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی اثربخش تر است یا مدیریت استرس؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری یک ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دبیرستان‌های منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انتخاب نمونه از روش تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. با توجه به اینکه منطقه دارای چندین مدرسه متوسطه بود، از بین مدارس پسرانه منطقه ۱۵ به طور تصادفی سه مدرسه حداقل و از هر مدرسه چهار کلاس پایه دهم انتخاب شدند و ابزارهای پژوهش پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی (سواری، ۲۰۱۱) و سلامت عمومی (۲۸-GHQ) (گلدبرگ، ۱۹۷۲) بین آنها توزیع و پس از اجرای آزمون و جمع آوری پرسشنامه‌ها (پیش آزمون)، دانش آموزانی که بیشترین نمره را در پرسشنامه هاکسب کرده بودند (با توجه به مولفه های پرسشنامه ها دانش آموزانی که اختلال اهمال کاری بیشتری داشتند) بصورت تصادفی انتخاب شدند. در این پژوهش تعداد ۴۵ دانش آموز پسر که دارای اهمال کاری تحصیلی در مدارس بودند با روش نمونه گیری کاملاً تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل گمارده شدند (۱۵ دانش آموز در گروه آزمایش مداخله آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و ۱۵ دانش آموز، آموزش مدیریت استرس و ۱۵ دانش آموز در گروه کنترل)، به شکل جداگانه طی ۷ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت نمودند و ۱۵ دانش آموز در گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند و پس از یک ماه، آزمون پیگیری اجرا و نتایج یافته ها تحلیل کواریانس یک متغیری (ANCOVA) و کواریانس چند متغیری (MANCOVA) بود. داده های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

مقیاس اهمال کاری تحصیلی سواری (۲۰۱۱): این مقیاس ۱۲ سوال دارد و سه مولفه ی اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی و اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی را می سنجد و نمره گذاری آن در طیف لیکرت پنج درجه ای صورت می گیرد. همبستگی نمره ی این پرسشنامه با پرسشنامه اهمال کاری تاکنن مساوی ۰/۵۳. نشانگر روایی ملاکی آن است. مقدار آلفای کرونباخ نمره ی کل این مقیاس را ۰/۸۵. گزارش شده است.

مقیاس سلامت عمومی گلدبرگ (۱۹۷۹): این مقیاس در سال ۱۹۷۹ گلدبرگ و هیلر فرم ۲۸ سوالی آن را از طریق اجرای روش تحلیل عاملی بر روی فرم اصلی که دارای ۶۰ سوال بود طراحی

کردند. این آزمون به ۳۸ زبان مختلف دنیا ترجمه شده است و تحقیقات مختلفی در ۷۰ کشور جهان بر روی آن انجام شده است و ۲۸ سوال دارد و چهار عامل (A) علائم جسمانی، عامل (B) علائم اضطرابی، عامل (C) علائم اختلال در کارکردهای اجتماعی و عامل (D) علائم افسردگی را می‌سنجد و نمره گذاری آن در طیف لیکرت صورت می‌گیرد. این آزمون دارای روایی همزمان، از طریق اجرای همزمان آزمون سلامت عمومی با عامل بهزیستی روان شناختی همبستگی منفی ۰/۸۷. و معناداری نشان داد. این نتیجه روایی همزمان آزمون سلامت عمومی را تایید می‌کند. کالمن و ویلسون دو آزمون سلامت عمومی و مقیاس ناامیدی یک را اجرا نمودند و ضریب همزمان ۰/۶۸. را گزارش نمودند. روایی ملاکی این آزمون از همبستگی نمره‌های آزمون با تشخیص بر اساس مصاحبه بالینی روان پزشکی استفاده شده است و ضریب همبستگی ۰/۷۸۱. به دست آمد. این آزمون با قدرت بالایی توان پیش بینی و تشخیص افراد سالم از افراد بیمار را دارد. پژوهش‌های مختلفی نشان داده اند که این آزمون از اعتبار و همسانی درونی برخوردار است. نتایج بررسی مقدماتی در گیلان توسط یعقوبی و همکاران و گلدبرگ (۱۹۷۹) نشان داد که حساسیت این آزمون در بهترین حالت نمره برش ۲۳ و برای هر کدام از عامل‌ها ۶ می‌باشد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بررسی به منظور توصیف و تجزیه تحلیل داده‌ها با توجه به نوع فرضیه‌های ارائه شده و نوع متغیرها، با استفاده از روش‌های مناسب آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار نمره‌ها توصیف شده‌اند. و با توجه به نوع طرح پژوهش تحلیل داده‌ها از طریق روش تحلیل کوواریانس یک متغیری (آنکووا) و برای بررسی فرضیه‌های فرعی از تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکووا) در سطح معنی داری ۵٪ استفاده شده است.

یافته‌ها

داده‌های به دست آمده از اندازه‌گیری متغیرهای مختلف، حسب مورد (با توجه به نوع متغیرها) با استفاده از روش‌های مناسب آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار نمره‌ها توصیف شدند. پس از بررسی داده‌ها از طریق اکسپلور، داده‌های شرکت‌کنندگان شماره‌های ۱ و ۳۱ به عنوان داده پرت از تحلیل کنار گذاشته شدند.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت‌کنندگان گروه‌های

آزمایش ۱: تحت آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی (n=۱۴)، آزمایش ۲:

مدیریت استرس (n=۱۵) و گروه کنترل (n=۱۴) در اهمال کاری تحصیلی (۳)

مولفه تأخیر عمدی در انجام تکالیف درسی، اهمال کاری ناشی از خستگی
جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی

Sig	k-s	انحراف معیار	میانگین	مراحل	گروه ها
.۰/۸۰۷	.۰/۶۴۰	۳/۴۹	۷/۲۸	پیش آزمون تأخیر در تکالیف	آزمایش ۱
.۰/۹۵۶	.۰/۵۱۲	۲/۵۳	۵/۴۲	پس آزمون تأخیر در تکالیف	
.۰/۹۷۸	.۰/۴۷۴	۲/۳۰	۵/۷۱	پیگیری تأخیر در تکالیف	
.۰/۹۵۰	.۰/۵۱۹	۳/۰۹	۷/۷۱	پیش آزمون خستگی جسمی - روانی	
.۰/۹۰۴	.۰/۵۶۷	۲/۳۶	۵/۲۸	پس آزمون خستگی جسمی - روانی	
.۰/۶۰۵	.۰/۷۶۳	۲/۷۲	۵/۷۸	پیگیری خستگی جسمی - روانی	
.۰/۹۷۹	.۰/۴۷۲	۲/۲۷	۶/۵۰	پیش آزمون بی برنامه‌گی	
.۰/۸۱۳	.۰/۶۳۶	۱/۵۷	۳/۷۸	پس آزمون بی برنامه‌گی	
.۰/۷۴۳	.۰/۶۸۱	۱/۷۴	۴/۵۷	پیگیری بی برنامه‌گی	
.۰/۹۰۵	.۰/۵۶۷	۶/۹۲	۲۱/۵۰	پیش آزمون اهمال کاری	
.۰/۳۵۵	.۰/۹۲۸	۴/۹۱	۱۴/۵۰	پس آزمون اهمال کاری	
.۰/۳۹۳	.۰/۹۰۰	۵/۴۲	۱۶/۰۷	پیگیری اهمال کاری	
.۰/۶۱۲	.۰/۷۵۹	۴/۹۸	۸/۵۳	پیش آزمون تأخیر در تکالیف	آزمایش ۲
.۰/۵۱۰	.۰/۸۲۱	۳/۷۴	۵/۸۰	پس آزمون تأخیر در تکالیف	
.۰/۳۸۸	.۰/۹۰۴	۳/۸۷	۶	پیگیری تأخیر در تکالیف	
.۰/۸۶۹	.۰/۵۹۷	۴/۰۷	۶/۸۰	پیش آزمون خستگی جسمی - روانی	
.۰/۸۶۹	.۰/۷۸۵	۲/۴۳	۳/۹۳	پس آزمون خستگی جسمی - روانی	
.۰/۵۶۸	.۰/۷۸۵	۲/۸۱	۴/۲۶	پیگیری خستگی جسمی - روانی	
.۰/۶۰۱	.۰/۷۶۵	۳/۷۳	۶/۴۰	پیش آزمون بی برنامه‌گی	
.۰/۳۹۰	.۰/۹۰۲	۲/۱۶	۳/۱۳	پس آزمون بی برنامه‌گی	
.۰/۲۱۳	۱/۰۵۸	۲/۳۸	۳/۵۳	پیگیری بی برنامه‌گی	
.۰/۸۵۱	.۰/۶۱۰	۱۱/۵۱	۲۱/۷۳	پیش آزمون اهمال کاری	
.۰/۶۰۳	.۰/۷۶۴	۷/۵۷	۱۲/۸۶	پس آزمون اهمال کاری	
.۰/۵۵۱	.۰/۷۹۶	۸/۲۲	۱۳/۸۰	پیگیری اهمال کاری	
.۰/۵۳۹	.۰/۸۰۳	۵/۳۷	۵/۴۶	پیش آزمون تأخیر در تکالیف	کنترل
.۰/۶۰۴	.۰/۷۶۴	۴/۸۶	۴/۸۶	پس آزمون تأخیر در تکالیف	
.۰/۷۲۹	.۰/۶۸۹	۴/۹۱	۴/۵۳	پیگیری تأخیر در تکالیف	
.۰/۵۳۴	.۰/۸۰۶	۴/۵۲	۵/۹۳	پیش آزمون خستگی جسمی - روانی	
.۰/۵۰۲	.۰/۸۲۶	۳/۸۱	۴/۵۳	پس آزمون خستگی جسمی - روانی	
.۰/۴۹۳	.۰/۸۳۲	۳/۹۴	۴/۵۳	پیگیری خستگی جسمی - روانی	
.۰/۷۹۶	.۰/۶۴۷	۳/۵۰	۴/۲۰	پیش آزمون بی برنامه‌گی	
.۰/۵۹۸	.۰/۷۶۸	۳/۱۳	۳/۳۳	پس آزمون بی برنامه‌گی	
.۰/۳۲۲	.۰/۹۵۵	۳/۳۶	۳/۲۶	پیگیری بی برنامه‌گی	
.۰/۶۱۹	.۰/۷۵۵	۱۲/۵۱	۱۵/۶۰	پیش آزمون اهمال کاری	
.۰/۵۹۰	.۰/۷۷۲	۱۱/۰۲	۱۲/۷۳	پس آزمون اهمال کاری	
.۰/۵۰۶	.۰/۸۲۴	۱۱/۶۴	۱۲/۳۳	پیگیری اهمال کاری	

براساس اطلاعات جدول بالا در خصوص توزیع نمره های مراحل پیش، پس آزمون و پیگیری گروه های آزمایش ۱: تحت آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی (n=۱۴)، آزمایش ۲: مدیریت استرس (n=۱۵) و گروه کنترل (n=۱۴) در اهمال کاری (۳ مولفه تاخیر عمدی در انجام تکالیف درسی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی)، شاخص های مختلف گرایش مرکزی و پراکندگی و نتایج آزمون نرمالیتی کولموگروف- اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمره های شرکت کنندگان در متغیرهای اندازه گیری شده مورد نظر در هر دو مرحله به توزیع نرمال نزدیک است.

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی

موثرند.

جدول ۲- نتایج آزمون‌های اثرهای بین آزمودنی‌ها

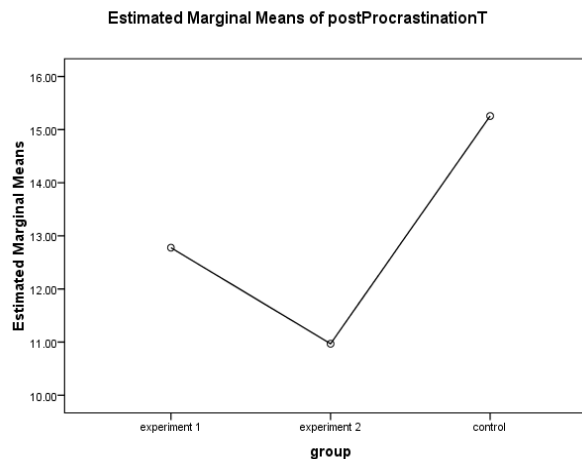
منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	مجذور ایستا
پیش آزمون	۲۴۱۴/۲۴/۵	۱	۲۴۱۴/۲۴/۵	۱۰۹۲/۲۹۷ **	۰/۰۰۱	۰/۹۶۶
گروه ها	۱۲۱/۵۸۷	۲	۶۰/۷۹۳	۲۷/۵۰۲ **	۰/۰۰۱	۰/۵۸۵
خطا	۸۶/۲۱۰	۳۹	۲/۲۱۱			

* معنادار در سطح ۰/۰۵

همان طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، احتمال پذیرش فرض صفر برای مقایسه گروه های آزمایش و کنترل در پس آزمون متغیر اهمال کاری از ۰/۰۵ کوچکتر است ($P < 0/001$)، $P = 0/001$ ، $P = 0/001$). به عبارت دیگر، پس از تعدیل نمره های پیش آزمون، عامل بین آزمودنی های سه گروه اثر معنادار دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین عملکرد اعضای سه گروه در پس آزمون متغیر اهمال- کاری تفاوت معنادار وجود دارد. در نتیجه، شواهد برای پذیرش فرضیه اول تحقیق کافی است. آخرین ستون این جدول، یعنی مجذور ایستا ضریب تبیین را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که ۵۸/۵ درصد (۰/۵۸۵) واریانس اهمال کاری به وسیله متغیرهای مستقل یعنی، آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس تبیین می‌شود. در نهایت، با توجه به شواهد جمع آوری شده در این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که به طور کلی، آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس می‌تواند اهمال کاری را بهبود بخشد. مقایسه میانگین ها نشان می‌دهد که میانگین متغیر آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس در پس آزمون در گروه دو آزمایش پایین‌تر از گروه کنترل بوده

۷۰ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال سیزدهم، شماره چهارم، تابستان ۱۴۰۱

است (نشان دهنده تاثیر مثبت این دو روش بر اهمال کاری است). نکته مهم این است که با توجه به تفاوت معنادار دو روش آموزش در تاثیرگذاری بر اهمال کاری شرکت کنندگان، اختلاف میانگین های این دو گروه نشان می دهد که آموزش مدیریت استرس تاثیر بیشتری در مقایسه با آموزش مهارتهای هیجانی - اجتماعی داشته است (شکل ۱ را ببینید).



شکل ۱- توزیع میانگین های اصلاح شده نمره های شرکت کنندگان سه گروه در پس آزمون اهمال کاری

فرضیه دوم: تاثیر آموزش مهارتهای هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی ماندگار است.

جدول ۳- نتایج آزمون های اثرهای درون آزمودنی ها

منابع تغییر	آزمون	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	p	مجذور ای تا
مراحل	کرویت	۶۶۱/۳۶۵	۱	۶۶۱/۳۶۵	۱۰۰/۷۳۷**	۰/۰۰۱	۰/۷۱۶
خطا		۲۶۲/۶۱۰	۴۰	۶/۵۶۵			
تعامل مراحل* گروه	کرویت	۷۸/۵۳۰	۲	۷۸/۵۳۰	۵/۹۸۱**	۰/۰۰۵	۰/۴۱۸
خطا		۲۶۲/۶۱۰	۴۰	۲/۷۹۸			

همان طور که در جدول بالا ملاحظه می شود، احتمال پذیرش فرض صفر برای مقایسه عملکرد در سه بار اندازه گیری متغیر اهمال کاری از ۰/۰۵ کوچکتر است ($P < ۰/۰۱$ ، $F = ۶۶۱/۳۶۵$). بنابراین، می توان نتیجه گرفت که عامل درون آزمودنی ها اثر معنادار دارد. در نتیجه، می توان قضاوت کرد که بین عملکرد اعضا در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری متغیر اهمال کاری تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. در عین حال، در خصوص تعامل عامل درون آزمودنی ها با گروه ها احتمال پذیرش فرض

صفر از ۰/۰۵ کوچکتر است ($F=5/981, P<0/01$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که عامل درون آزمودنی‌ها با عامل بین آزمودنی‌ها (گروه‌ها) تعامل معنادار دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین عملکرد اعضای دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر اهمال کاری تفاوت معنادار وجود دارد.

نتایج آزمون پیگیری حاکی از این است که نمره‌های اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس‌آزمون پایین‌تر از مرحله پیش‌آزمون و پیگیری است. هرچند، بین میانگین نمره‌های متغیر اهمال- کاری تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری به دست آمد که حاکی از ماندگاری اثر متغیرهای مستقل است.

فرضیه سوم: آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس بر ۳ مولفه اهمال کاری تحصیلی (تاخیر عمدی در انجام تکالیف درسی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی) موثرند.

- تحلیل کوواریانس چند متغیری (Mancova)

جدول ۴- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری

اثرات	آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	P	مجذور ای‌تا
گروه‌ها	اثر پیلای	۰/۶۲۳	۵/۴۲۴**	۶	۷۲	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱
	لامبدای ویلک	۰/۳۹۷	۶/۸۴۵**	۶	۷۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷۰
	اثر هوتلینگ	۱/۴۶۸	۸/۳۱۷**	۶	۶۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳
	بزرگترین ریشه روی	۱/۴۳۳	۱۷/۱۹۶**	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۸۹

**معنادار در سطح ۰/۰۱

با توجه به مقدار آزمون ویلکز لامبدا (۰/۳۹۷) و F محاسبه شده (۶/۸۴۵) با درجه آزادی ۶ و ۷۰ می‌توان فرض صفر را رد کرد ($p<0/01$). به عبارت دیگر، میانگین نمره‌های شرکت‌کنندگان در مولفه‌های تاخیر عمدی در انجام تکالیف درسی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی به طور همزمان بین اعضای ۳ گروه آزمایش و کنترل متفاوت است. اندازه اثر اختلاف با توجه به مقدار مجذور ای‌تا (۰/۲۷۰) در حد متوسط است و می‌توان براساس نتایج آزمون‌های اجرا شده، افراد آزمایش و کنترل را از هم تفکیک کرد. در مجموع، مقدار مجذور ای‌تا (۰/۲۷۰) نشان دهنده ارتباط متوسط بین آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس و مولفه‌های تاخیر عمدی در انجام تکالیف درسی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی است. در نتیجه، شواهد کافی برای پذیرش فرضیه سوم تحقیق وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی بود. آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و مدیریت استرس بر کاهش اهمال کاری تحصیلی موثر بوده است. باتوجه به یافته‌های این تحقیق مدیریت استرس کارآمدی بالاتری نسبت به آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی دارد که این یافته‌ها با پژوهش داورنیا و همکاران (۲۰۱۴). و پژوهش اصفا و همکاران (۲۰۱۸). همخوانی دارد. چیناوه و همکاران (۲۰۱۰). نیز در پژوهشی به بررسی مداخله مدیریت استرس در میان نوجوانان شهر تهران پرداختند. آن‌ها نشان دادند که استفاده از مداخله مدیریت استرس در کاهش استرس، افزایش سلامت عمومی و تغییر عقیده راجع به اختلال‌های عمومی تاثیر به سزایی داشته است. معینی و همکاران (۲۰۰۸). نیز در پژوهشی به ارزیابی سطح اضطراب امتحان دانش آموزان و بررسی علل آن پرداختند. نتایج این پژوهش، حاکی از آن بود که آن چه باعث اضطراب امتحان می شود، ترس از عدم موفقیت، استرس بالا و عدم برنامه ریزی مناسب زمانی برای مطالعه است (ادواردز و همکاران، ۲۰۱۰). نیز در مطالعه ای طولی روی دانشجویان پرستاری نشان دادند که استرس رابطه منفی و معنی داری با عزت نفس دارد و هر چه در سال‌های اول تحصیل، استرس بیشتر باشد در سال‌های پایانی تحصیل عزت نفس بیشتر کاهش خواهد یافت.

یک پژوهش آزمایشی به بررسی بسته‌های آموزشی شناختی-رفتاری CBT و بسته آموزشی شناختی-رفتاری از طریق اینترنت CBT. در دو گروه و در طی ۸ جلسه بر روی دانشجویان دارای اهمال کاری تحصیلی، تنیدگی تحصیلی، افسردگی و بهزیستی پایین پرداختند. پیگیری نیز ۶ ماه بعد انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که، در هر دو گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه بهبود معناداری در متغیرهای ذکر شده حاصل شد. بعد از ۶ ماه پیگیری در گروهی که به صورت حضوری درمان را دریافت کردند، همچنان روند بهبود مشاهده شد اما در گروه اینترنتی کاهش معناداری مشاهده شد. این بدان معناست که فرمت گروهی و به صورت حضوری روش موثرتری است (روزنتال و همکاران، ۲۰۱۷).

سرمایه‌ی روانشناسی همانند بهزیستی بر رشد توانایی‌های فردی متمرکز می‌شود. از این‌رو، افراد با سرمایه روانشناختی بالاتر راهکارهای مقابله با استرس کارآمدتری را به کار می‌گیرند. در نتیجه به جای اجتناب از انجام تکالیف درسی و اهمال کاری تلاش و پشتکار برای انجام تکالیف را افزایش داده و بازده مطلوبی را به دست می‌آورند. بهزیستی روانشناختی تلاش فرد را برای تحقق توانایی‌های بالقوه‌اش بازنمایی می‌کند و بیانگر مقابله با چالش‌ها و شرایط نامطلوب زندگی است و این مزیت نقش مهمی در کاهش اهمال کاری افراد دارد. به علاوه به نظر می‌رسد که پذیرش خود، رشد شخصی،

اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی □۷۳

خوش بینی، امید، هدفمندی زندگی، کنترل محیط شخصی، معنویت، جهت یابی خود و ارتباطات مثبت که بهزیستی روانشناختی را بازنمایی می‌کنند، زمینه‌ی پشتکار و انگیزه بیشتر را فراهم می‌کنند و بر کاهش اهمال کاری اثر می‌گذارند.

محدودیت ها: یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده پرسشنامه به عنوان یک ابزار خودگزارشی بوده در ابزارهای خودگزارشی ممکن است شرکت کنندگان به دلیل سوگیری مطلوبیت اجتماعی آگاهانه یا ناآگاهانه پاسخ های خود را تحریف کرده باشند، از این رو توصیه می شود تعمیم یافته ها با احتیاط صورت گیرد.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

۱- از آنجا که آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس در کاهش اهمال کاری تحصیلی و بهبود سلامت روانی دانش آموزان موثر می باشد معلمان و آموزگاران می توانند با آموزش این مهارت‌ها به دانش آموزان در پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان موفقیت های چشمگیری بدست آورند.

۲- اساتید دانشگاهها می توانند با آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس در پیشرفت تحصیلی و بهبود سلامت روانی دانشجویان موفقیت چشمگیری داشته باشند.

۳- در جامعه ارگان ها و وزارتخانه های گوناگون می توانند با آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در افزایش بهداشت روانی آحاد افراد جامعه و مدیریت استرس نقش بسزایی ایفا کنند.

۴- برای تبیین بهتر پدیده اهمال کاری توصیه می شود معلمان و پژوهشگران مطالعه موردی را روی دانش آموزان و دانشجویان دارای اهمال کاری تحصیلی انجام دهند.

براساس یافته های این پژوهش، با توجه به نقش مدیریت استرس و آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان و دانشجویان توصیه می شود که روانشناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی، برنامه آموزشی مناسبی را تدوین کنند و راهکارهای ارتقاء عملکرد تحصیلی را به آنان آموزش دهند و بالاخره به پژوهش گران توصیه می شود مدل تبیین کاهش اهمال کاری تحصیلی را در دو گروه دختران و پسران به تفکیک مطالعه کرده و تغییرناپذیری این مدل را مورد بررسی قرار دهند و همچنین برای تبیین بهتر پدیده مدیریت استرس توصیه می‌شود مطالعه موردی را روی دانش آموزان دارای استرس انجام شود.

فهرست منابع

- اسمعیلی، ن. (۱۳۹۶). تدوین برنامه های آموزشی مثبت نگر، تاب اور و ترکیبی و تاثیر آن بر کاهش تنیدگی و اهمال کاری تحصیلی بهبود بهزیستی روان شناختی و راهبردهای مقابله ای موثر دانش آموزان دختر دبیرستانی. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، ص ۲-۲۰.
- الیاس، م. (۱۳۹۷). آموزش اجتماعی - هیجانی در کلاس مجموعه مقالاتی برای استادان تربیت معلم و معلمان. ترجمه فرهنگیان، م. تهران: انتشارات رشد، چاپ ۵.
- جزایری، ع.، و همکاران، (۱۳۹۷). مجموعه آموزش مهارتهای زندگی. ناشر دانژه، ۳ (۱۸۱-۱۹۰).
- دلاور، ع. (۱۳۷۴). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران، انتشارات رشد.
- راتوس، اس.، و نوید، ج.، ا. (۲۰۰۷). بهداشت روانی، ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۸)، تهران: نشر ارسباران.
- سواری، ک. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۵ (۲)، ۹۷-۱۱۰.
- عزیزیان، ر.، (۱۳۹۷). تعیین نقش پیش بینی کنندگی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگیهای شخصیتی و ابعاد کمال گرایی والدین آنها. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.
- کریم زاده، م. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش مهارتهای هیجانی-اجتماعی در بهبود سلامت روان معلمان مقطع ابتدایی. فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال چهاردهم، شماره ۳، ۵۳.
- مک نامارا، س. (۲۰۰۵). راهنمای عملی کاهش فشار روانی، (ترجمه س. ح. پورعابدی نایینی و غ. ر. منشئی). تهران: نشر ویرایش. (۱۳۸۵).
- Asfa A, Abolmaali Alhosseini K, Hashemian K. Structural Modeling for prediction of Academic Procrastination Based on Psychological Capital with Mediation of Psychological, Emotional and Social Well-being in University Students. *jiera*. ۲۰۱۸ Jan ۲۱; ۱۱(۳۹): ۲۵-۴۶.
- Blyth ,D.; Olson, B. & Walker, K. (۲۰۱۷). Ways of Being: A Model for Social & Emotional, Learning Youth Development Issue Brief, University Of Minnesota Extension, [۵۵/۵/۲۰۱۶].
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (۲۰۱۴). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? In *Learning and Individual Differences*, ۳۶, ۱۶۵-۱۷۲.

Cefai, C. & Cavioni, V. (۲۰۱۴). Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice, Springer Science+Business Media, New York.

Chinaveh, M., Mohd-Ishak, N., & Mohd-Salleh, A. (۲۰۱۰). Improving mental health and academic performance through multiple stress management intervention: Implication for diverse learners. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, ۷(۳), ۳۱۱-۳۱۶.

Davarniya R. Shakarami M, Zaharakar K. Predictor factors of psychological well-being in students. ۲۰۱۴.

Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (۲۰۱۰). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, ۳۰(۱), ۷۸-۸۴.

Ellis, A., & Knus, W., J. (۲۰۰۲). Overcoming procrastination. *European Journal of Personality*, (۲۰) ۷۷۰-۷۸۹.

Fink, G. (۲۰۱۶). Stress, Definitions, Mechanisms, and Effects Outlined: Lessons from Anxiety. Academic Press is an imprint of Elsevier, <http://booksite.elsevier.com/9780128009512/>.

Girdano, D. A., Dusek, D. E., & Everly, G. S. (۲۰۰۸). Controlling stress and tension. San Francisco. CA: Pearson Benjamin Cummings.

Goldberg, D. P., & Williams, P. (۱۹۸۸). The Users Guide to the General Health Questionnaire. NFER-Nelson: Windsor.

Greenberg, M. T. Domitrovich, C. E. Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (۲۰۱۷). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education, *The Future Of Children*, ۲۷ (۱): ۱۳-۳۲.

Jones, S. M., Bailey, .., & Jacob, R. (۲۰۱۴). Social- Emotional Learning Is Essential to Classroom Management, *Phi Delta Kappan*, ۹۶(۲): ۱۹-۲۴.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (۲۰۱۵), The relationship between procrastination and academic performance. A meta-analysis. In *Personality and Individual Differences*, ۸۲, ۲۶-۳۳. DOI: ۱۰.۱۰۱۶/j.paid.۲۰۱۵.۰۲.۰۳۸.

Moeini B, Shafii F, Hidarnia A, Babaii GR, Birashk B, Allahverdipour H. Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality: an international journal*. ۲۰۰۸ Jan ۱;۳۶(۲):۲۵۷-۶۶.

Roesch, (۲۰۰۵). Time management for busy people. I Grow Hill. New York. N.Y- R. E. Hicks and J. Storey, "Can procrastination be effective? A study of White-Collar Employees and University Students", *International Review of Business & Research* ۱۵, ۱, pp. ۳۹-۴۸, ۲۰۱۵.

۷۶ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال سیزدهم، شماره چهارم، تابستان ۱۴۰۱

Rozenal, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A., Andersson, G. & Carlbring, P.. (۲۰۱۷). Treating Procrastination using Cognitive Behavior Therapy: A Pragmatic Randomized Controlled Trial Comparing Treatment Delivered via the Internet or in Groups. *Behavior Therapy*, (۴۵)۹, ۳۳۳-۳۵۵.

Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (۲۰۱۰). I'll go to therapy, eventually. Procrastination, stress and mental health. In *Personality and Individual Differences*, ۴۹ (۳), ۱۷۵-۱۸۰. DOI: ۱۰.۱۰۱۶/j.paid.۲۰۱۰.۰۳.۰۲۸.

Schouwenburg, H.C., Lay, c.h., psychl, A., & Ferrari, j. R (۲۰۰۴). counseling the personality in academic settings. *American psychological association*, (۸۷)۶, ۵۵-۶۷.

World Economic Forum (۲۰۱۶). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group, from, [.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf](http://www.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)

Zins, J.E., Bloodworth, M.R. Weissberg, R.P., & Walberg, R.P. (۲۰۰۴). "The Foundations of social and emotional learning". In J.E. Zins, R.P., Weissberg, M. c., Wang, & R.P. Walberg, *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers college press.