



ارتباط کیفیت زندگی و سازگاری تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی در مدارس شهر یاسوج

گلنار صالحی خواه^۱، عطاء الله نیک گفتار^۲، فرشته طاووسی^۳

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی ارتباط کیفیت زندگی و سازگاری تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی در مدارس شهر یاسوج بود. بدین منظور نمونه ای به حجم 380 نفر از دانش آموزان دختر پایه ششم مدارس یاسوج با روش نمونه گیری چند مرحله ای انتخاب شدند. پرسشنامه های اهمالکاری سولومون و رابلمون (1984)، پرسشنامه سازگاری دانش آموزان (1993)، و پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه اندرسون و بروک (2000) توسط آزمودنی ها تکمیل شد. تحلیل نتایج حاصل از اجرای همبستگی پیرسون نشان داد که اهمالکاری تحصیلی با سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه و معدل تحصیلی همبستگی منفی معنی دار دارند. همچنین سازگاری تحصیلی با کیفیت زندگی در مدرسه همبستگی مثبت معنی دار دارند. از طریق رگرسیون چندگانه مشخص شد که سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه پیش بینی کننده های مناسبی برای اهمالکاری تحصیلی بوده و سازگاری تحصیلی، قوی ترین پیش بینی کننده اهمالکاری تحصیلی می باشد.

کلید واژه ها: اهمالکاری تحصیلی، سازگاری تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه

¹ نویسنده مسئول: لیسانس، رشته امور تربیتی، دانشگاه پیام نور یاسوج، SeyedahGulnar.salehikhah1400@gmail.com

² لیسانس، رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد یاسوج، AtaAllah.nikgoftar1401@gmail.com

³ کاردانی، رشته علوم قرآنی، دانشگاه امام حسین (ع) یاسوج، frshthtawwsy330@gmail.com

1_ بیان مساله

اهمالکاری^۴، به معنی "مسامحه کردن، طفره رفتن و به تعویق انداختن کارها" یا به تاخیر انداختن کارها به روز دیگر است (دی سیمون^۵، ۱۹۹۳ به نقل از کرمی ۱۳۸۸) و به گونه های متفاوتی تجلی می باید که از جمله آن میتوان به موارد رویا دیدن، نگرانی، بحران سازی، پرخاشگری، حواس پرتی، بیزاری از تکلیف، ایهام و سردرگمی در انجام امور اشاره کرد، (استیل، ۲۰۰۷، تریسی، ۲۰۰۷، آریلی^۶، ۲۰۰۲)

اهمالکاری، با توجه به پیچیدگی و مولفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد، اهمالکاری در تصمیم گیری (ایفرت و فراری^۷، ۱۹۸۹) اهمالکاری روان رنجورانه، (الیس و کناوس^۸، ۱۹۷۷)، اهمالکاری وسواس گونه (فراری^۹، ۱۹۹۱) و اهمالکاری تحصیلی، که متداول ترین شکل اهمالکاری است (بروتن، و وام بیج، ۲۰۰۱، مون و ایلینگ ورث^{۱۰}، ۲۰۰۵)

راث بلوم، سولومون و موراکامی^{۱۱} (۱۹۸۶)، اهمالکاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی دانش آموزان برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف نموده اند، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است نمونه ی بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه ی درس ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر دانش آموزان یا دانشجویان می شود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)

محققان همواره به دنبال شناسایی پیش بینی کننده های اهمالکاری تحصیلی بوده اند. سازگاری تحصیلی حیطه ای خاص از مفهوم عام سازگاری است که موضوع سازگار شدن فرد با دوره و رشته تحصیلی، محیط آموزشی و الزامات آن را مورد مطالعه قرار می دهد. و ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی و نقش هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی، فرا روی آنها قرار می ده (تجلی و اردلان، ۱۳۸۸) و سازگاری تحصیلی ناموفق از زمینه هایی است که نگرانی روزافزونی را برای مراکز آموزش عالی به همراه دارد (تینتو^{۱۲}، ۱۹۹۳، بالتر^{۱۳}، ۲۰۰۲، به نقل از پوردهقان اردکانی ۱۳۸۳). از آنجا که سازگاری تحصیلی دانش آموز تا حدود زیادی به شرایط تحصیلی وی مربوط میشود، یعنی اگر علایق و ترجیحات و توانمندی های وی با شرایط و الزامات تحصیلی منطبق باشد در دانش آموز، تجربه ای خوشایند ایجاد می شود و در غیر این صورت تجربه ای منفی در وی ایجاد خواهد شد. میتوان به این نتیجه رسید که اگر دانش آموز در مدرسه، احساس مثبت و رضایت داشته باشد و خود را با مدرسه و شرایط آموزشی سازگار تصور کند به نظر می رسد که در انجام تکالیف و دستیابی به پیشرفت بیشتر تلاش خواهد کرد و موارد ذکر شده باعث کاهش اهمالکاری تحصیلی وی خواهد شد. کیفیت زندگی در مدرسه نیز که بیشتر به رضایت و یا نارضایتی دانش آموز از زندگی در مدرسه مربوط میشود و بیشتر جنبه درونی و ذهنی دارد، نیز به نظر می رسد که بتواند پیش بینی کننده اهمالکاری تحصیلی باشد. به گونه ای که اگر دانش آموز احساس مطلوبی از تجاربی که در مدرسه بدست می آورد داشته باشد، احساس رضایت بیشتری خواهد کرد و خود فعالانه درگیر فعالیت های درون مدرسه (مثل انجام دادن و آماده شدن برای تکالیف تحصیلی) می شود و به این دلیل که احساس خوشایندی دارد کمتر در انجام تکالیف مربوط به مدرسه اهمالکاری خواهد کرد.

کیفیت زندگی در مدرسه عبارت است از بهزیستی و رضایت کلی دانش آموزان از جنبه تجاره نفی و مثبتی که ریشه در فعالیت های درون مدرسه ای آنها دارد. این تجارب مثبت و منفی که شکل دهنده ادراک کلی دانش آموز از میزان رفاه، بهزیستی و رضایت کلی وی از زندگی درون مدرسه میباشد حاصل مشارکت و درگیر شدن او در فعالیت های مدرسه است و بیانگر سطح رضایت دانش آموزان از زندگی روزانه خود در مدرسه می باشد (سلطانی شال، کارشکی، محمدیان شهرباف، عبدخدایی، بافنده ۱۳۹۰). کیفیت زندگی دانش آموزان در مدرسه با موفقیت تحصیلی و سایر پیامدهای مثبت تحصیلی آنان رابطه دارد (آینلی^{۱۴}، ۱۹۹۹، مک و فلاین^{۱۵}، ۲۰۰۲)،

⁴ Procrastination

⁵ Desimon

⁶ Tracy & Ariely Steel

⁷ Effert & Ferrar

⁸ Ellis & Knaus

⁹ Brothen & Wambach

¹⁰ Moon & Illingwort

¹¹ Ruthblum & Solomon and Morakami

¹² Tinto

¹³ Boulte

¹⁴ Ainley

محیط مدرسه سالم و حمایت کننده، معیاری برای موفقیت مدرسه ای دانش آموزان به شمار می آید و از جمله عوامل جو مدرسه میتوان به جو عمومی مدرسه به عنوان یک احساس شایستگی، مشارکت و انتظارات مثبت اشاره نمود که با بهتر بودن تحصیل دانش آموزان مرتبط است (انت ویزل و تیت^{۱۶}، ۱۹۸۹). از طرفی معلمان هم به عنوان اعمال کننده تنبیه ها و پاداش ها گونه های مختلف ۱۳، قدرت در کلاس را اجرا کرده و از این رو جو کلاس درس را تعیین می کنند. ویژگی مثل موفقیت تحصیلی با طبیعتی حمایت کننده و پذیرنده که دانش آموزان از والدین و معلمان ادراک می کنند همو است (ونتزل^{۱۷}، ۱۹۹۸). همچنین ادراکات فعالیت های مدرسه ای یا کلاسی که دامنه ی گسترده ای از فرایندها، نگرش ها و باورها شامل ادراک کنترل حمایت خود مختاری و انتخاب و لذت است، نقش مهمی در انگیزش شناخت و عملکرد دانش آموزان و کیفیت زندگی آنها در مدرسه دارد (جنتری^{۱۸} و همکاران به نقل از کارشکی، خرازی، قاضی، طباطبایی، ۱۳۹۱) کیفیت زندگی در مدرسه همچنین با احساس تعلق به مدرسه مشارکت بیشتر در تکالیف و امور مدرسه، انگیزه بالای فراگیری مطالب درسی، نگرش مثبت نسبت به مدرسه و رابطه صمیمی تر و بهتر دانش آموز با معلم و سایر همسالان و سلامت جسمی و روانی بهینه در ارتباط است، تحقیقات نشان داده اند که دانش آموزانی که بهتر در مدرسه زندگی می کنند تمایلات قوی تری به ماندن در مدرسه بعد از سال های اجباری دارند، به علاوه دانش آموزانی که احساس مطلوبتری نسبت به مدرسه دارند، بیشتر محتمل است که برای انجام کارهایشان مسئولیت پذیر باشند (سلطانی شال و همکاران، ۱۳۹۰) پس می توان گفت که متغیر کیفیت زندگی تحصیلی یا همان کیفیت زندگی در مدرسه نیز می تواند به عنوان یک متغیر پیشابندی برای پیش بینی اهمالکاری تحصیلی در نظر گرفته شود.

2_ ادبیات پژوهش

2_1_2 تعریف اهمالکاری

در واقع اهمالکاری راه فرار از زیستن تا سرحد امکان در لحظات حال است (دایر، ۱۹۹۷، به نقل از خسروی، ۱۳۸۸). با وجود اینکه قرن هاست که اهمالکاری در روند زندگی افراد ایجاد مشکل نموده است و مفهوم اهمالکاری تاریخچه ای طولانی دارد، تنها حدود چهل سال است که این بخش در روان شناسی مطرح شده است و تنها در سالهای اخیر به زمینه های ایجاد چگونگی و درمان آن توجه شده است. در این میان پژوهش به صورت گسترده در حیطه اهمالکاری تحصیلی که یکی از انواع شایع اهمالکاری می باشد سابقه ای کمتر از ۲۰ سال دارد (کاگان و دیگران، ۲۰۱۰، به نقل از مرتضایی، ۱۳۹۰)

2_2_2 انواع اهمالکاری

بر حسب صورت های سازگارانه و ناسازگارانه اهمالکاری آن را به دو دسته اهمالکاری فعال و اهمالکاری منفعلانه (چو و چوی، ۲۰۰۵) و از حیث انگیزه تمایل به اهمالکاری به دو نوع اجتنابی و برانگیخته تقسیم می کنند (هرینگتون، ۲۰۰۵). در همین راستا فراری (۱۹۹۱) بین اهمالکاری کارکردی و اهمالکاری غیر کارکردی تفاوت می گذارد. اهمالکاری کارکردی: نوعی تاخیر در انجام کار است که میتواند احتمال موفقیت را افزایش دهد. اهمالکاری غیر کارکردی: تاخیر در انجام کار یا تصمیم به صورت غیرعادی و وسواسی است که در این صورت، این تاخیر مانع موفقیت فرد می شود در همین مسیر دو نوع اهمالکاری غیر کارکردی را مشخص می کند.

اهمالکاری در تصمیم گیری، و اهمالکاری رفتاری مزمن که گرایشی برای به تاخیر انداختن کارها در موقعیت های متفاوتی که برای رسیدن به اهداف ضروری است میباشد، (فراری، جانسون مک کون، ۱۹۹۵، اسکوتنبرگ^{۱۹}، لای، پپچیل^{۲۰}، فراری، ۲۰۰۴، به نقل از دیار مورالز، کوهن^{۲۱} و فراری، ۲۰۰۸) اما با استناد به آزارندگی تکالیف (سولومون و رابلوم، ۱۹۸۴؛ بیومیستر هیترتون و تیس^{۲۲}،

¹⁵ Mok&Flynn

¹⁶ Entwisle & Tait

¹⁷ Wentzel

¹⁸ Gentry& et al

¹⁹ Schouwenburg

²⁰ Pichill

²¹ Morales, Cohen

۱۹۹۴، میلگرام، مارشوسکی^{۲۳}، و ساد^{۲۴}، ۱۹۹۵، پیچیل و دیگران، ۲۰۰۰، به نقل از اکرمین و گراس^{۲۵}، ۲۰۰۵) و اجتناب از تصمیم گیری نیز پنج نوع مختلف اهمالکاری را مورد میتوان مورد توجه قرار داد.

2_2_1_ اهمالکاری تحصیلی

به عنوان طفره رفتن از انجام تکالیف، آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقاله ها در آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی و نوران (2000) نیز در تعریف این اصطلاح فردی را مثال میزند که به جای کار کردن بر روی تکلیفی مهم، که زمان کمی برای آن باقی است، زمانش را صرف دوستانش می کند (آکینزولا، تالا و تالا^{۲۶}، 2007).

2_2_2_ سازگاری

سازگاری یکی از بحث های مهم در روانشناسی است. چرا که اگر فرد بتواند به سازگاری دست یابد، میتواند بر موانع و مشکلات فائق آید و به موقع خود را با تغییر شرایط و اوضاع تطبیق دهد و فعالانه در حل مشکلاتی که پیش روی وی قرار می گیرد، درگیر شود. میتوان گفت هر انسانی دارای ویژگی های شخصیتی و الگوهای رفتاری گوناگون است و یکی از این ویژگی ها که نقش عمدهای در بقای انسان و سلامت روانی او دارد، "سازگاری" است. انسان با کمک این توانایی است که میتواند با شرایط متغیر محیطی و درونی خود کنار آید و موجودیت و سلامت روان خود را حفظ کند. سازگاری با مفاهیم سازش، انطباق و هم نوایی تفاوت دارد. یک فرد زمانی از سازگاری بهره مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی اش رابطه سالم برقرار کند. محیط اجتماعی نیز در برگیرنده خانواده، محل تحصیل، محیط کسب و کار و نظایر آن می باشد و اگر فردی نتواند با محیط خود به شیوه ای مطلوب رابطه برقرار کند، ناسازگار قلمداد می شود. سازگاری از بدو تولد همراه با انسان است و در هر برهه زمانی گونه ای خاص، فرد آن را به کار میبرد (اردلان، حسینچاری، 1390).

2_2_3_ سازگاری تحصیلی

سازگاری دارای عرصه های مختلفی است؛ سازگاری در انتقال به محیط یا موقعیت جدید سازگاری در روابط بین فردی و سازگاری در موقعیت های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی یاد میشود سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می دهد، (تجلی اردلان، ۱۳۸۹) سازگاری تحصیلی به عنوان یکی از ابعاد کلی سازگاری روانی اجتماعی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است و تلاش های زیادی در راستای تعیین عوامل موثر بر آن از سوی محققان به عمل آمده است.

مثلا هیلاری و برنت^{۲۷}، (۱۹۹۴)، مفهوم وسیع سازگاری تحصیلی را مشتمل بر چیزی غیر از صرف توان بالقوه تحصیلی دانش آموزان تلقی کرده اند. باکر و سیریک^{۲۸} (۱۹۸۴) انگیزه برای یادگیری، انجام اعمالی برای برآورده ساختن الزامات و نیازهای تحصیلی داشتن درک واضحی از اهداف تحصیلی و رضایت کلی از محیط تحصیلی را به عنوان برخی از مولفه های سازگاری تحصیلی معرفی کرده اند. دنیز، هامارتا و اری^{۲۹}، (۲۰۰۵) سازگاری تحصیلی را با برخورداری از مهارت های ارتباطی موثر و موفقیت در تعاملات اجتماعی محتمل تر دانستند. به طور کلی سازگاری تحصیلی به مجموعه واکنش هایی گفته میشود که به وسیله آن فرد آماده میشود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت هایی که آن محیط از وی میخواهد ارائه نماید. سازگاری تحصیلی شامل رضایت از مدرسه پیشرفت

²² Heatherton, Tice, Baumeister

²³ Marshevsky

²⁴ Sadeh

²⁵ Ackerman & Gross

²⁶ Akinsola, Tella & Tella

²⁷ Hillary & Brent

²⁸ Bker & Siryk

²⁹ Deniz, Hamarta & Ari

تحصیلی، مورد علاقه معلم بودن، ارتباط با سایر دانش آموزان، نظر مسئولین مدرسه نسبت به عملکرد مدرسه و غیره می شود. (اسکات، روث و اسکات³⁰، ۱۹۸۹ به نقل از ابوالقاسمی، بیگی، نریمانی، ۱۳۹۰).
پیتوس، (۲۰۰۶)، روسر، اکلِس و سامروف (۱۹۹۸) معتقدند دانش آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی اشکال روبرو میشوند احتمالا در سایر ابعاد زندگی نیز دچار مشکل خواهند سایر ابعاد زندگی نیز دچار مشکل خواهند داشت. سازگاری تحصیلی یا ورود نوجوان به دوره متوسطه اهمیت بیشتری پیدا بیشتری پیدا می کند (به نقل از تجلی و اردلان ۱۳۸۹).

2_2_4_ مهارت های ارتباطی

ارتباطات در کلاس درس به عنوان یکی از وسایل لازم برای آموزش است. (هاتر، کمیل و رند هاوا، ۲۰۰۵) دانش آموزانی که دارای مهارت های ارتباطی موثر، هستند ارتباطات را به عنوان وسیله ای در محل مشکلات دانسته و در زمینه، تحصیل به گونه ای سازگارتر عمل میکنند (سیهان³¹، ۲۰۰۶ به نقل از اردلان و حسینچاری، ۱۳۹۰) معلوم شده است ارتباط خوب و موفق بین معلم و شاگرد سبب بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی در دانش آموزان می گردد. (هریون کلارک و انجرر³²، ۲۰۰۶) دانش آموزانی که دارای مشکلات روانی و رفتاری میباشند روابط معلم شاگردی ضعیفی تجربه نموده اند. (مورای و مورای³³، ۲۰۰۴) این در حالی است، که تلاش معلم جهت افزایش کیفیت ارتباط بین معلم و شاگرد سبب کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان بهبود عملکرد مسئله ای و به دنبال آن بهینه سازی سازگاری تحصیلی در دانش آموزان می گردد. (رد ویکتور، ۲۰۰۳) پژوهشگران متعددی نشان داده اند که دانش آموزان توانمند در برقراری روابطی دوستانه با همسالان، بیشتر از سایرین به مدرسه علاقه مند بوده و دارای عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری می باشند. (مک یک و ناتل³⁴، ۲۰۰۰، اسکات، ۲۰۰۰، هیر، جاگر و گرت³⁵، ۲۰۰۲، گریلس و اولندیک³⁶، ۲۰۰۲، ناتویگ آلبر کن و کیو وارنستروم³⁷، ۲۰۰۳، چن و همکاران ۲۰۰۴ و لویز و دوبایس³⁸، ۲۰۰۵)، مهارت های ارتباطی ضعیف دانش آموزان سبب مشکلات تحصیلی می گردد از این رو افزایش مهارت های ارتباطی و برقراری جوی دوستانه در بین دانش آموزان به عنوان یکی از استراتژی های مورد استفاده جهت برقراری سازگاری در محیط مدرسه محسوب می شود (فارمر³⁹، ۲۰۰۰، لو، لوئه و کارتلیج⁴⁰، ۲۰۰۲، لونک زاک، ابوت، هاروکینز، کاسترمن و کاتالانو⁴¹، ۲۰۰۲، کایور⁴²، ۲۰۰۶، به نقل از اردلان و حسینچاری، ۱۳۹۰). به طور کلی، ناتوانی در برقراری ارتباط موثر با سایرین در موقعیت های اجتماعی و از جمله مدرسه سبب به وجود آمدن مشکلات با همکلاسی ها و معلمان می گردد و این مشکلات بین فردی در فرآیند سازگاری ایجاد اختلال می نماید. (ولش، پارک، ویدمن و اونیل⁴³، ۲۰۰۱) سیهان (۲۰۰۶) رابطه مثبت معنی داری بین سازگاری اجتماعی، شخصی و کلی، با مهارت های ارتباطی گزارش کرده است.

2_3_ متغیرهای حمایت اجتماعی نیازهای بنیادی

متغیرهای حمایت اجتماعی نیازهای بنیادی (عشق قدرت، آزادی تفریح و بقا) در سازگاری اجتماعی؛ آموزشی و عاطفی دانش آموزان تاثیر دارد. "حمایت اجتماعی" بر "سازگاری آموزشی" اثر مستقیم دارد. بنابراین با افزایش حمایت اجتماعی میتوان سازگاری آموزشی بهتری را از دانش آموزان انتظار داشت. در تبیین این نتیجه میتوان گفت، وجود یک رابطه حمایتی باعث فعالیت فرد در محیط میشود و

³⁰ Scott, Ruth&Scott

³¹ Seyhan

³² Harrison, Clarke& Ungeere

³³ Murray

³⁴ Mcpeek& Nuttle

³⁵ Hair, Jager& Garrett

³⁶ Grills &Ollendick

³⁷ Natvig, Albrektsen, Qvarnstrom

³⁸ Lopez& Dubois

³⁹ Farmer

⁴⁰ Lo, Loe& Cartledge

⁴¹ Lonczak, Abbott, Hawkins, Kasterman & Catalano

⁴² Kaur

⁴³ Welsh, Parke, Widaman& Oneil

به دنبال آن فرد سعی دارد تلاش بیشتری از خود نشان دهد و فعال ظاهر شود (تابع بردار و رضویه، ۱۳۸۳). لذا با دریافت حمایت اجتماعی بیشتر، دانش آموزان در زمینه آموزشی میتوانند انگیزه و تلاش بیشتری از خود نشان دهند و به دنبال آن به سازگاری آموزشی بیشتری دست یابند. همچنین "نیاز به عشق" بر "سازگاری آموزشی" نیز اثر دارد. در تبیین اثر مستقیم عشق بر سازگاری آموزشی، میتوان گفت که نیاز به عشق شامل "صمیمت فردی"، "توجه به سلامتی دیگران"، "روابط نزدیک با دوستان"، "احساس راحتی در کنار خانواده" و "روابط مناسب و رضایت بخش با خود و دیگران" میگردد (هافستلر^{۴۴} و همکاران، ۲۰۰۴). لذا تامین نیاز به عشق در دانش آموزان می تواند بر سازگاری آموزشی موثر واقع گردد همچنین "نیاز به بقا" بر "سازگاری آموزشی" به طور غیر مستقیم اثر دارد. در توضیح این یافته باید گفت که "نیاز به بقا" با میانجی گری "آزادی" بر سازگاری آموزشی اثر می گذارد. در تبیین این نتیجه میتوان گفت که نیاز به بقا با نیاز به آزادی که شامل مهار کردن راه و روش زندگی؛ انتخاب گزینه های دلخواه آزادی بیان، همکاری با فرد دلخواه، ادامه به شغل یا فعالیت دلخواه و آزاد و رها بودن از ناراحتی های جسمانی یا روانی شامل ترس، تنیدگی، بی حرمتی و یکنواختی، اطلاق می گردد (اروین، ۲۰۰۳). مرتبط است. لذا میتوان انتظار داشت که تامین نیاز به بقا و آزادی در دانش آموزان منجر به سازگاری آموزشی آنها گردد. (صالح صدق پور، اسدی، میری ۱۳۸۹)

2_4_ هوش هیجانی

در مطالعات بسیاری هوش هیجانی به عنوان یکی از مهمترین و قدرتمندترین عوامل تاثیرگذار بر سازگاری آموزشی شناخته شده است. (موسوی رئیسی اصغر نژاد فرید، ۱۳۹۰) از نظر ارتباط بین هوش هیجانی و سازگاری آموزشی، یافته ها نشان داده اند که بیشترین درصد فراوانی دانش آموزان با هوش هیجانی بالا (15/3%) از سازگاری آموزشی خوبی برخوردار بودند، در حالی که بیشترین درصد فراوانی دانش آموزان با هوش هیجانی پایین دارای سازگاری آموزشی ضعیف هستند به عبارتی بین هوش هیجانی و سازگاری آموزشی ارتباط معنی داری دیده شده و دانش آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند از سازگاری آموزشی بهتری نیز برخوردار می باشند.

2_5_ راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش

انتقال به دانشگاه می تواند تجربه استرس زایی برای بسیاری از دانشجویان لیسانس باشد. یکی از چالش مهم برای آنها نیاز به توسعه عادت های یادگیری و سازگار کردن راهبردهای یادگیری شان برای محیط تحصیلی جدید است (ورمانت^{۴۵}، ۲۰۰۵، برنسم^{۴۶}، ۲۰۰۴). تحقیقات گذشته نشان می دهد که استراتژی های یادگیری ناکارآمد میتواند تعیین کننده مشکلات سازگاری بین دانشجویان سال اول باشد. محققان نشان می دهند که خود تنظیمی در ارتباط با عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی است (اسپچانک و زیمرمان^{۴۷}، ۲۰۰۸، کرنل و متکالف^{۴۸}، ۲۰۰۶). خود تنظیمی تحصیلی به دانشجویان مستقل، یادگیرندگان خود آغازگر، و توانا در استفاده از راهبردهای یادگیری متنوع برای انجام اهداف یادگیری ویژه مربوط میشوند (کینستنس وینسلر و هایلی^{۴۹}، ۲۰۰۸). اگرچه راهبردهای خود تنظیمی در سازگاری های تحصیلی موفق مشارکت دارند، این فرآیندها همچنین با باورهای انگیزشی مرتبط می شود. (ویگفیلد و اسلس^{۵۰}، ۲۰۰۰) نشان می دهند که انگیزش یادگیری ترکیبی از انتظارات دانش آموزان برای موفقیت و ارزشی که آنها برای انجام باورهای انگیزشی می گذارد است. همچنین باورهای عاطفی وجود دارد که می تواند بر روی سازگاری تحصیلی تاثیر بگذارد. یکی از این باورها آزمون اضطراب است، دانش آموزانی که سطوح بالایی از اضطراب را تجربه می کنند اثر بخشی کمتری دارند و از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی کمتری نسبت به دانش آموزانی که سطوح کمتری از اضطراب را تجربه می کنند استفاده می کنند (برمبنتی ۲۰۰۸ و

⁴⁴ Huffstetler

⁴⁵ Vermunt

⁴⁶ Bruinsma

⁴⁷ Schunk&Zimmerman

⁴⁸ Kornell&Metcalfe

⁴⁹ Kitsantas, Winsler&. Huie

⁵⁰ Wigfield& Eccles

پیتربچ⁵¹ (۲۰۰۴). توانایی شخصی که دانش آموزان را به یادگیرندگان فعال تبدیل میکند مربوط به موفقیت تحصیلی و سازگاری تحصیلی آنان می شود. سازگاری موفق به رفتار یادگیری دانش آموزان و عملکرد تحصیلی آنان مربوط می شود.

2_6_ کیفیت زندگی

در سال های اخیر، تمرکز بر سلامت جایگزین آسیب های روانی شده است (یوسفی و صفری، ۱۳۸۸)، شاخه جدید علم روان شناسی تحت عنوان "رویکرد روان شناسی مثبت نگر" در صدد بررسی ظرفیت ها قدرت های روان شناختی به جای آسیب شناسی روانی است و نگاه آن متوجه فوت و کمالات انسانی می باشد.

(سلیگمن و سیکسزنت میهالی⁵²، ۲۰۰۰) آنچه که هدف این رویکرد است مساله پیشگیری و تاکید بر شایسته سازی و نه تصحیح ضعف ها است. (حسینیان، قاسم زاده نیکنام، ۱۳۹۰). هدف دیگر این رویکرد، شناسایی و تعریف مفاهیمی است که به تامین سلامتی و شادکامی افراد و بهره مندی آنها از یک زندگی سالم کمک کند. یکی از این مفاهیم، مفهوم کیفیت زندگی است که در سه دهه گذشته، تلاش زیادی برای تعریف و اندازه گیری عینی آن انجام شده است (هاگرتی⁵³ و همکاران، ۲۰۰۱). اما با وجود گستردگی تحقیقات انجام شده در این زمینه، هنوز تعریفی واحد و مورد توافق همگان درباره کیفیت زندگی ارائه نشده است. برخی از محققان، کیفیت زندگی را با رویکردی عینی تعریف کرده و موارد آشکار و مرتبط با معیارهای زندگی از جمله سلامت جسمی، شرایط شخصی (ثروت، شرایط زندگی و...)، ارتباطات اجتماعی، اقدامات شغلی یا دیگر عوامل اجتماعی و اقتصادی را با کیفیت زندگی معادل دانسته اند (به نقل از لیو⁵⁴، ۲۰۰۶) در مقابل این رویکرد رویکرد دیگری به نام رویکرد ذهنی وجود دارد که کیفیت زندگی را مترادف با شادی با رضایت فرد در نظر میگیرد و بر عوامل شناختی در ارزیابی کیفیت زندگی تاکید دارد (به نقل از لیو، ۲۰۰۶) بین دو رویکرد عینی و ذهنی، رویکرد جدیدی به نام رویکرد کل نگر وجود دارد (فلس و پری ۱۹۹۵، رنوویک و براون، ۱۹۹۶، رحیمی، ۱۳۸۶، به نقل از حسینیان و همکاران، ۱۳۸۸) که نظریه پردازان آن معتقد هستند کیفیت زندگی، همانند خود زندگی، مفهوم پیچیده و چند بعدی است (مالکینا- پیخ و پیخ⁵⁵، ۲۰۰۸) و در بررسی آن هر دو مولفه عینی و ذهنی را مد مفهومی نظر قرار میدهند.

3_ روش پژوهش

3_1_ نوع پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف کاربردی و با توجه به عدم مداخله محقق در به وجود آمدن داده ها، از حیث روش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. در این پژوهش سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه به عنوان متغیر پیشبین و اهماکاری تحصیلی به عنوان متغیر ملاک بررسی میشوند.

3_2_ جامعه پژوهش

جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم شهر یاسوج میباشد.

3_3_ نمونه پژوهش

روش نمونه گیری به شیوه ی نمونه گیری چند مرحله ای میباشد. براساس جدول مورگان نمونه برابر با ۳۸۰ دانش آموز تعیین شد. ابتدا نواحی هفتگانه یاسوج به صورت تصادفی به سه دسته تقسیم می شود. سه دسته برخوردار (ناحیه ۶)، نیمه برخوردار (ناحیه ۴)، و محروم (ناحیه ۲)، و سپس از هر دسته یک ناحیه و سپس از هر ناحیه سه مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه ۴۲ دانش آموز به شیوه تصادفی انتخاب شد.

⁵¹ Bembenutty

⁵² Seligman&Csikszentmihalyi

⁵³ Hagerty

⁵⁴ Liu

⁵⁵ Malkina-Pykh&Pykh

3_4_ شیوه گردآوری داده ها

پس از تهیه پرسشنامه ها با حضور در مدارس به صورت تصادفی چند کلاس از هر مدرسه انتخاب شد و پرسشنامه ها توسط دانش آموزان هر کلاس تکمیل شد. پرسشنامه ها شامل پرسشنامه سازگاری دانش آموزان سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳)، پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه اندرسون و بروک (۲۰۰۰) پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) بود که مدت زمان ۲۰-۳۰ دقیقه برای پاسخ دهی مورد نیاز بود.

3_5_ ابزار گردآوری داده ها

مقیاس ارزیابی اهمالکاری، نسخه ی دانش آموز (PASS)

این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمالکاری تحصیلی در سه حوزه ی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه ی گزارش نیم سالی ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه ای از "به ندرت: (نمره ی ۱ تا "تقریباً همیشه" نمره ی ۴ قرار دارد). افزون بر ۲۱ سوال مذکور، ۶ سوال (سوال های 19، 18، 8، 7، 27، 26) برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی نسبت به اهمالکار بودی" و "تمایل به تغییر عادت اهمالکاری" در نظر گرفته شده است. نمره بالاتر در این مقیاس، نشان دهنده اهمالکاری بالاتر است. به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سوالی از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی، و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شده است. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با 0/8 و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارتلت برابر 384/ ۲۱۵۸ بود که در سطح 000/01 معنادار بوده که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی بوده اند. نتایج تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسش نامه ی اهمالکاری بوده است. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بوده که با توجه به ارزش ویژه نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه ها هیچ یک از آنها حذف نشده اند. همبستگی گویه ها با نمره ی کل پرسشنامه در سطحی مطلوب و معنادار بوده و ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس برابر با 91/0 محاسبه شده است (مرتضایی، ۱۳۹۰).

3_6_ پرسشنامه سازگاری دانش آموزان

این پرسشنامه توسط سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۳) تدوین شده و دارای ۵۵ سوال میباشد که به صورت بلی و خبر طراحی گردیده است و دانش آموزان با سازگاری خوب را از دانش آموزان ضعیف در سه حوزه ی سازگاری (اجتماعی، عاطفی و آموزشی) جدا میکند. در این پرسشنامه برای پاسخ های نشانگر سازگاری در هر سه حوزه نمره صفر و در غیر این صورت نمره یک منظور میگردد نمره کمتر نماینده میزان سازگاری بیشتر است (کرمی، 1380)

3_6_ پرسش نامه کیفیت زندگی در مدرسه

پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه ی اندرسون و بروک (۲۰۰۰) برای اولین بار توسط ویلیامز و لاتین (۱۹۸۱) به منظور سنجش رفاه و بهزیستی دانش آموزان دوره راهنمایی ساخته شد. این ابزار خود گزارشی، ۳۹ سوالی است و کیفیت زندگی دانش آموزان در مدرسه را می سنجد. این ابزار هم نمره کلی و هم نمره های خرده مقیاس ها را به طور جداگانه محاسبه می کند. سوال ها در یک مقیاس چهار نقطه ای لیکرت از (۱ کاملاً مخالفم تا ۴ کاملاً موافقم) پاسخ داده می شوند و شامل خرده مقیاس های رضایت عمومی (سوالات 1، 21، 17، 11، 8، 23)، عواطف منفی (سوالات 5، 14، 18، 28، 27)، رابطه با معلم (سوالات 19، 22، 34، 38، 2)، فرصت (سوالات 9، 12، 15، 25، 31، 39)، پیشرفت (سوالات 4، 7، 17، 26)، ماجراجویی (سوالات 10، 13، 23، 27، 32)، و انسجام اجتماعی (سوالات 3، 6، 20، 24، 29، 30، 35، 36)، می باشد. به منظور کسب نمره کلی این آزمون نمره همه سوالات با هم جمع می شود. برای بدست آوردن نمره هر خرده مقیاس نیز نمره سوال های هر خرده مقیاس جمع می گردد. نمره هر خرده مقیاس می تواند بین ۳۹ تا ۱۵۶ باشد و نمره

بالاتر کل مقیاس، کیفیت زندگی در مدرسه بالاتر چ نمره پایین کیفیت زندگی پایین تر در مدرسه را نشان می دهد و همچنین سوالات 5،14،18،27،37 برعکس نمره گذاری می شوند.

4_ روش تجزیه و تحلیل داده ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش آماری توصیفی، (میانگین و انحراف استاندارد) و روش های آماری استنباطی (آزمون معنی داری همبستگی پیرسون، و رگرسیون چندگانه) استفاده می شود. از آمار توصیفی برای نشان دادن میانگین و انحراف استاندارد اهمالکاری تحصیلی، سازگاری تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و معدل استفاده می شود. و از روش های همبستگی برای بدست آوردن همبستگی بین اهمالکاری و سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه و معدل تحصیلی دانش آموزان استفاده می شود. و از رگرسیون چندگانه نیز برای بررسی فرضیه پیش بینی پذیری اهمالکاری تحصیلی از طریق متغیرهای سازگاری تحصیلی، و کیفیت زندگی در مدرسه استفاده خواهد شد.

4_1_ تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها

برای بررسی فرضیه های پژوهش در ارتباط امکان وجود همبستگی معنی دار بین متغیرهای سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه با اهمالکاری تحصیلی، با توجه به جدول مورگان ۳۸۰ نفر در نمونه پژوهش در نظر گرفته شدند که از این تعداد ۳۴۳ نفر به طور کامل به پرسشنامه ها پاسخ دادند.

4_2_ فرضیه های پژوهش

فرضیه اول بین " میزان اهمالکاری تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان همبستگی منفی معنادار وجود دارد". جهت بررسی فرضیه اول پژوهش در خصوص بررسی ارتباط اهمالکاری و سازگاری تحصیلی از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (1) گزارش می شود.

جدول 1: همبستگی اهمالکاری با سازگاری تحصیلی

Sig	R	N
0/000	_.0/485	۳۴۳

مطابق با داده های جدول شماره (1) بین اهمالکاری تحصیلی و سازگاری تحصیلی همبستگی منفی و معنادار وجود دارد.

فرضیه دوم بین میزان اهمالکاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش آموزان همبستگی منفی معنی دار وجود دارد".

جدول 2: همبستگی اهمالکاری با کیفیت زندگی در مدرسه

Sig	R	N
0/000	_.0/343	۳۴۳

برای بررسی فرضیه دوم پژوهش نیز از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. بر اساس داده های جدول (2) بین اهمالکاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد.

فرضیه سوم " بین سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه همبستگی مثبت معنی دار وجود دارد"

جدول 3: همبستگی سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه

N	R	Sig
۳۴۳	_.0/442	0/000

جهت بررسی این فرضیه نیز از روش ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول (3) گزارش شده است. بر اساس داده های جدول (3) بین سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه، همبستگی مثبت معنی دار وجود دارد.

فرضیه چهارم " بین معدل و اهمالکاری تحصیلی همبستگی منفی معنی دار وجود دارد".

بر اساس داده های جدول (۴) بین اهمالکاری تحصیلی و معدل همبستگی منفی معنی دار وجود دارد. به عبارت دیگر افزایش در میزان اهمالکاری تحصیلی با کاهش در مقدار نمره معدل تحصیلی در ارتباط است.

جدول 4: همبستگی معدل تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی

N	R	Sig
۳۴۳	_.0/180	0/000

سوال پژوهش

"کدامیک از متغیرهای سازگاری با مدرسه و کیفیت زندگی در مدرسه پیش بینی کننده بهتری برای اهمالکاری تحصیلی میباشند؟" در بررسی این سوال پژوهش مبنی بر اینکه کدامیک از متغیرهای سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه پیش بینی کننده مناسب تری برای اهمالکاری تحصیلی میباشند، از روش آماری رگرسیون همزمان استفاده شد. نتایج حاصل از این تحلیل آماری در جدول های زیر گزارش شده است. ضرایب همبستگی بین سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه با اهمالکاری دانش آموزان در جدول (5) گزارش گردیده است.

۰۰۱/۰ps

جدول 5: ضرایب همبستگی بین سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه با اهمالکاری

متغیر	1	2	3
سازگاری تحصیلی	1		
کیفیت زندگی در مدرسه	0/422	1	
اهمالکاری تحصیلی	_.0/458	_.0/343	1

P<0/001

همانطور که در جدول مشاهده میشود، اهمالکاری تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی و معنی داری دارد ($P < 0/001, r = -0/458$)، همچنین اهمالکاری تحصیلی با کیفیت زندگی در مدرسه دانش آموزان نیز رابطه منفی و معنی دار دارد ($P < 0/001, r = -0/343$) و سازگاری تحصیلی با کیفیت زندگی در مدرسه دانش آموزان رابطه مثبت و معنی دار دارد ($P < 0/001, r = -0/442$)، مدل رگرسیون انجام شده برای بررسی سوال پژوهش، بدین صورت انجام گرفت که اهمالکاری تحصیلی به عنوان متغیر ملاک (وابسته) و متغیرهای سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه به عنوان متغیرهای پیشبین وارد مدل شدند. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول (6) آورده شده است.

جدول 6: نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش بینی اهمالکاری

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	معناداری
پیش بینی	15359/394	2	7679/697	52/008	0/000
باقیمانده	۵۰۲۰۵۳۳۴	360	147/663		

جدول 7: نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه در پیش بینی اهمالکاری

متغیر	B	SEB	B	T	Sig	AR ²
سازگاری تحصیلی	-0/734	0/102	-0/381	-7/199	0/000	0/23
کیفیت زندگی در مدرسه	-0/131	0/040	-0/174	-3/295	0/000	

مطابق با جدول (7) میزان R^2 یعنی میزان تبیین کنندگی متغیر ملاک (اهمالکاری تحصیلی) از طریق متغیر پیش بین (مولفه های کیفیت زندگی در مدرسه و سازگاری تحصیلی) 23/0، بدست آمد. یعنی 0/23 واریانس اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان از طریق مولفه های کیفیت زندگی در مدرسه و سازگاری تحصیلی قابل تبیین است ($R^2 = 0/23, p < 0/100, F = 52/008$). هر دو متغیر سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه به گونه ای منفی اهمالکاری تحصیلی را پیش بینی می کنند. به عبارتی دیگر، سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه، پیش بینی کننده های مناسبی برای اهمالکاری تحصیلی محسوب میشوند. همچنین نتایج تحلیل های بدست آمده نشان داد که سازگاری تحصیلی، قویترین پیش بینی کننده اهمالکاری تحصیلی میباشد.

جمع بندی یافته ها

همانطور که مشاهده شد اهمالکاری تحصیلی با سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه و معدل همبستگی منفی دارد و همچنین سازگاری تحصیلی با کیفیت زندگی در مدرسه همبستگی مثبت دارد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه پیش بینی کننده های مناسبی برای اهمالکاری تحصیلی می باشند و از این دو متغیر سازگاری تحصیلی پیش بینی کننده قوی تری برای اهمالکاری تحصیلی می باشند.

5_ بحث و نتیجه گیری

سوال پژوهش: در بررسی این سوال پژوهش مبنی بر اینکه کدامیک از متغیرهای سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه پیش بینی کننده مناسب تری برای اهمالکاری تحصیلی می باشند نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که هر دو متغیر پیش بینی کننده اهمالکاری تحصیلی میباشد، اما متغیر سازگاری تحصیلی به میزان دوبرابر بیشتر از متغیر کیفیت زندگی در مدرسه توانست اهمالکاری تحصیلی را پیش بینی کند. در تبیین این یافته میتوان گفت سازگاری تحصیلی به طور وسیع شامل انگیزه برای یادگیری، انجام اعمالی

برای برآورده ساختن الزامات و نیازهای تحصیلی، داشتن درک واضحی از اهداف تحصیلی و رضایت کلی از محیط مدرسه، مورد علاقه، معلم بودن، ارتباط با سایر دانش آموزان، و نظر مسئولین مدرسه نسبت به عملکرد دانش آموز در مدرسه می شود. و عاملی موثر در پیشرفت و موفقیت تحصیلی افزایش رضایت مندی و کیفیت زندگی تحصیلی است. از سوی دیگر عدم سازگاری تحصیلی می تواند منجر به ایجاد افسردگی، احساس تنهایی و کاهش کیفیت زندگی تحصیلی شود. بنابراین سازگاری تحصیلی، نسبت به کیفیت زندگی در مدرسه، موارد کلی تری را در بر میگیرد و میتوان گفت که کیفیت زندگی در مدرسه را نیز پوشش میدهد. و اگر موارد بیان شده در سازگاری تحصیلی برای دانش آموز فراهم شود، به نظر میرسد که در دانش آموز احساس رضایت بوجود آورده و کیفیت زندگی در مدرسه وی افزایش یابد. به همین دلیل به نظر میرسد که سازگاری تحصیلی پیش بینی کننده بهتری برای اهمالکاری تحصیلی میباشد.

6_ منابع

- کارشکی، حسین، خرازی، علی نقی، قاضی طباطبایی، محمود (1391)، بررسی رابطه ی ادراکات محیطی مدرسه ای و اهداف پیشرفت، آیا نوع مدرسه، رشته ی تحصیلی و منطقه ی محل سکونت تفاوت ایجاد میکند؟، مطالعات تربیتی و روانشناس دانشگاه فردوسی.
- سلطانی شال، رضا، کارشکی، حسین، آقا محمدیان شعرفاف، حمیدرضا، عبدخدایی، محمد سعید، بافنده، حسین (1390). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر یاسوج، مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، 19(1)، 93-79
- خسروی، علی اکبر (1388)، بررسی رابطه رضایت شغلی کارکنان و اهمالکاری آنان در بخش آموزش سازمان توسعه ی تجارت ایران، فصلنامه ی رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، 3(2)، 142-125
- اردلان، الهام، حسینچاری، مسعود، (1390)، پیش بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، 6(12)
- تجلی، فاطمه، اردلان، الهام (1389)، رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، مجله روانشناسی 14، 153، 62-78
- کرمی، داود (1388)، میزان شیوع اهمالکاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. مجله اندیشه و رفتار، دوره ی چهارم. شماره ی 13
- مرتضایی، زینب (1390)، بررسی شیوع اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فردوسی و رابطه آن با میزان آشنایی با راهبردهای یادگیری و مهارت های حل مساله. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- حسینیان، سیمین، قاسمزاده، سوگند، نیکنام، ماندانا (1390)، پیش بینی کیفیت زندگی معلمان زن بر اساس متغیرهای هوش هیجانی و هوش معنوی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمان 9(3)، 60-42
- ابوالقاسمی، عباس، بیگی، پروین، نریمانی، محمد، (1390)، بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی-رفتاری بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان، فصلنامه روان شناسی تربیتی، 7(22)
- تابع بردار، فریبا، رضویه، علی اصغر (۱۳۸۳)، بررسی رابطه راهبردهای رویا رویی و حمایت های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در دوره نوجوانی، مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۵(۱)، ۲۱-۵.
- صالح صدق پور، بهرام، اسدی، میری، میرنادر، (۱۳۸۹)، رابطه ی نیاز های بنیادین و حمایت اجتماعی در سازگاری آموزشی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان، مجله روانشناسی 14، 56(13).

- Huffstetler, B. C. Mims, S. H., & Thomson, C. L. (2004). Getting together and staying together: Testing the compatibility of the Need – Strength Profile and the Basic Needs Survey. *International Journal of Reality Therapy*, 23 (2).
- Kornell, N., & Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 609–622.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between Student Learning Patterns and Personal and Contextual Factors and Academic Performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self Regulation and Ability Predictors of Academic Success during College: A Predictive Validity Study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, 549-568
- Bembentuy, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety. *Psychology Journal*, 5, 122–139.
- Pintrich, P. -R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Seligman, M. E. P & Csikszentmihalyi, M, (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Hagerty, M. R. Cummins, R. A. Ferriss, A. L. Land, K. Michalos, A. C. Peterson, M. Sharp, A. Sirgy, J. & Vogel, J. (2001), Quality of life indexes for national policy: Review and agenda for research, *Social Indicators Research*, 55(1), 1-96.
- Liu, L. (2006). Quality of life as a social representation in China: A qualitative study, *Social Indicators Research*, 75, 217-240.
- Malkina-Pykh, I. G & Pykh, Y. Q. A, (2008). Quality-of-life indicators at different scales: Theoretical background, *Ecological Indicators*, 8, 854-862.
- Ervin, J.(2003). Giving students what they need. *Educational leadership*. University students. *British Journal of Guidance and Counseling*, 34 (4).
- Entwisle, N. & Tait, H. (1989). Pupil's perceptions of school and teacher relationship with motivation and approaches to learning. *Journal of Educational Psychology*, 59(3), 340-350.
- Effert, B. & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
- Reed-victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174 (1), 59- 79.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Correlates of teacher-student relationships: An examination of child demographic characteristics, behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- Harrison, L. J., Clarke, L. & Ungerer, J. A. (2006). "Children's Drawing Provide a New Perspective on Teacher-Child Relation Quality and School Adjustment. *Australia Macquarie University, Early Childhood Research Quarterly*, P. 55-71
- Hunter, D., Gambell, T., & Randhawa, B. (2005). Gender gaps in group listening and speaking: issues in social constructivist approaches to teaching and learning. *Educational Review*, 47, 329-355.
- Howell, A. J. Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167– 178.
- Akinsola, M. K. Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: protecting self esteem social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245–261.
- Wentzel, K.R. (1998). Social Support and Adjustment in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*. 90, 202-209.
- Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13

Relationship between quality of life and academic compatibility with academic procrastination in Yasouj schools

Abstract

The purpose of this research was to investigate the relationship between quality of life and academic compatibility with academic procrastination in Yasouj schools. For this purpose, a sample of 380 sixth grade female students of Yasouj schools was selected by multi-stage sampling method. The procrastination questionnaires of Solomon and Rothblum (1984), the students' adjustment questionnaire (1993), and the quality of life in school questionnaire of Anderson and Brook (2000) were completed by the subjects. The analysis of the results from the implementation of Pearson correlation showed that academic procrastination with adjustment Education and quality of life in school and academic grade have a significant negative correlation. Also, academic adjustment has a significant positive correlation with the quality of life at school. Through multiple regression, it was found that academic adjustment and quality of life at school are suitable predictors for academic procrastination, and academic adjustment is the strongest predictor of academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, academic adaptation, quality of life at school