



Comparing the effectiveness of choice theory and transactional analysis on girls students' academic procrastination

Mahvash Rahimiasil¹, Kianoush Zaharakar², Farshad Mohsenzadeh³

1. Ph.D Candidate in Guidance and Counseling, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: mahvash.assill@gmail.com

2. Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kharazmi, Tehran, Iran. E-mail: Dr_zaharakar@gmail.com

3. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kharazmi, Tehran, Iran. E-mail: farshad.mohsenzadeh@khu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 05 August 2023

Received in revised form
02 September 2023

Accepted 12 October
2023

Published Online 22
December 2023

Keywords:

academic procrastination,
choice theory,
transactional analysis,
girl students

ABSTRACT

Background: One of the most common problems at different levels of education, especially during adolescence, is academic procrastination. Procrastination is one of the most important causes of students' failure to learn and achieve academic progress. Educational interventions based on choice theory and Transactional Analysis are two different types of interventions that emphasize on internal and interpersonal factors, respectively, and there is a comparison of their effectiveness on academic procrastination of girl's students in the research.

Aims: The present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of education based on choice theory and transactional analysis on academic procrastination of girl's students.

Method: The method of the current research was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group and a two-month follow-up. The statistical population of the research included all ninth grade girl's students of Kuhdasht city in the academic year of 2018-2019, 45 of whom were selected by multi-stage cluster sampling method, and they were randomly replaced in three groups of 15 people (two experimental groups: Choice Theory and Transactional Analysis and a control group). In order to collect data, the academic procrastination assessment scale - student version (Solomon & Rothblum, 1984) was used. Also, educational programs based on choice theory (Nikbakht et al., 2014; Glasser, 1999) and based on transactional analysis (Stewart & Joines, 2009) were implemented in eight sessions on the first and second experimental groups, respectively. Also, the research data were analyzed using the analysis of variance test with repeated measurements using SPSS-23 software.

Results: The findings showed that both education based on choice theory and transactional analysis (with effect sizes of 0.870 and 0.721, respectively) had a significant and stable effect on the academic procrastination of ninth grade girl's students ($P \geq 0.001$). Also, the results of the comparison of interventions in Benferroni's post hoc test also showed that the effectiveness of education based on the choice theory on reducing academic procrastination was greater than the interaction analysis ($P \geq 0.001$).

Conclusion: According to the obtained results, it seems that the educational interventions based on the choice theory and transactional analysis were effective in reducing the academic procrastination of girl's students, But the education program based on the choice theory is more effective because of increasing academic self-confidence and improving students' metacognitive skills, for this reason, it is suggested that school counselors use this educational method more to reduce students' academic procrastination.

Citation: Rahimiasil, M., Zaharakar, K., & Mohsenzadeh, F. (2023). Comparing the effectiveness of choice theory and transactional analysis on girls students' academic procrastination. *Journal of Psychological Science*, 22(130), 23-42. [10.52547/JPS.22.130.23](https://doi.org/10.52547/JPS.22.130.23)

Journal of Psychological Science, Vol. 22, No. 130, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.130.23](https://doi.org/10.52547/JPS.22.130.23)



✉ **Corresponding Author:** Kianoush Zaharakar, Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kharazmi, Tehran, Iran.

E-mail: Dr_zaharakar@gmail.com, Tel: (+98) 21-88329220

Extended Abstract

Introduction

Procrastination can happen in all fields, but the most common form is academic procrastination, which became more common during the Corona period (Unda-López et al, 2022). Procrastination is one of the most important causes of failure or failure of learners in learning and achieving academic progress programs (Kandemir, 2014; Mosavi hesari & Solgi, 2020). Studies show that about 75% of learners use this strategy and postpone their scientific works (Hernández et al, 2020). It has been stated in many researches that academic procrastination has caused problems such as: decrease in students' success, decrease in self-esteem, increase in mental and physical problems, anxiety, disorganization and confusion (Peixoto et al, 2021).

In order to deal with psychological problems and solve them, there are various therapeutic and educational approaches, one of which is Glasser's choice theory (Glasser, 1999). The "choice theory" approach believes that everything that comes from us is a behavior. All our behaviors are motivated from within and are aimed at a goal, and the goal of each behavior is to satisfy one of the five basic needs; It is love and belonging, development and self-fulfillment, fun and pleasure, freedom and independence, survival and survival. (Shen, Sui & Fu, 2020). Research shows that the use of choice theory is effective on academic self-efficacy (Samadian et al, 2019), academic performance (Mason et al, 2019), academic resilience (Saffari Bidhendi et al, 2022) and procrastination (Sharif Khani et al, 2019) of students. On the other hand, the theory of interaction analysis is a method to improve communication, this theory helps a person to improve his behavior and communication with others (Solomom, 2003). The goal of mutual relationship analysis is to achieve independence and autonomy, which means that a person achieves awareness, spontaneity and the ability to establish intimate relationships (Ranjbar et al, 2016). The review of the conducted research shows that the theory of transactional analysis is effective on students' emotion regulation (Whitley-

Hunter, 2014) and students' social adjustment (Motamedi et al, 2016).

Considering the adverse consequences of academic procrastination and its extensive effects on the personal and academic life of students and the fact that it can ruin a person's future professional life and cause irreparable academic damage, it is necessary to take appropriate measures. It should be done for these students to prevent this problem from turning into other problems in the future.

According to what has been reviewed, the current research seeks to answer this basic question: Is there a difference between the effectiveness of choice theory and transactional analysis (TA) on the academic procrastination of girl's students?

Method

The method of the current research was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group and a two-month follow-up. The statistical population of the research included all ninth grade girl's students of Kuhdasht city in the academic year of 2018-2019, 45 of whom were selected by multi-stage cluster sampling method, and they were randomly replaced in three groups of 15 people (two experimental groups: choice theory and transactional analysis (TA) and a control group). In order to collect data, the academic procrastination assessment scale - student version (Solomon & Rothblum, 1984) was used. Also, educational programs based on choice theory (Nikbakht et al., 2014; Glasser, 1999) and based on transactional analysis (Stewart & Joines, 2009) were implemented in eight sessions on the first and second experimental groups, respectively. Also, the research data were analyzed using the analysis of variance test with repeated measurements using SPSS-25 software.

The criteria for entering the present study were: girl's student in the ninth grade, obtaining a high score in the academic procrastination scale - student version, the consent of the teenager and his parents for the child's participation in the research, not having acute and chronic physical and mental illness (according to the health file and student counseling at school) and not receiving psychological interventions at the same time. The criteria for leaving the research included the use of psychiatric drugs and the absence of more than

two sessions in the process of holding educational sessions.

Results

The results showed that both choice theory training and transactional analysis (TA) had a significant and stable effect on academic procrastination (respectively with an effect size of 0.870 and 0.721) in ninth grade girl's students ($p \geq 0.001$). The results of

the comparison of the interventions showed that there was a significant difference between the effectiveness of the choice theory and transactional analysis on the research variables, and the choice theory was more effective than the transactional analysis theory.

The results of the analysis of variance with repeated measurements related to the intra-group and inter-group effects of academic procrastination are shown in Table 1.

Table 1. Results of analysis of variance with repeated measures related to intra-group and inter-group effects

Test	Sources	Sum of Squares	DF	Mean od Squares	F	Sid	Eta
Intra-group	Time	1765/65	2	839/32	21/54	0/001	0/214
	Time * Group	921/76	4	320/44	8/54	0/001	0/341
	Error	209/54	78	2/68	-	-	-
Inter-group	Group	209/54	78	1657/56	19/54	0/001	0/49
	Error	3127/49	78	40/09	-	-	-

Based on this, the results of analysis of variance with repeated measures in Table 1. As can be seen in Table 1, the effect of time is significant in the academic procrastination variable ($P \leq 0.001$). Therefore, there is a significant difference in this variable between the three stages of pre-test, post-test and follow-up. Also, according to the results of the table, it shows that there is a significant difference between the group and the time in academic procrastination, and it is clear

between the pre-test and post-test stages and the follow-up between the two groups, choice theory and interaction analysis in the dependent variable. There is a difference; Also, there is a significant difference in the effect of the group according to the values and significance level of F in academic procrastination between the two experimental groups and the control group. Pairwise comparison of these groups has been done by separating each stage using Bonferroni's test, the results of which are presented in Table 2.

Table 2. Pairwise comparison results of the interaction effect of time and group for research variables

Group 1	Group 2	Mean difference	standard error	Sig
Choice theory	Control	-29/66	3/44	0/001
Choice theory	transactional analysis	-14/18	2/42	0/001
transactional analysis	Control	-15/48	2/05	0/001

According to table 2, it can be seen that there is a significant difference between the choice theory and evidence groups in the academic procrastination variable ($p \geq 0.001$) and there is a significant difference between the interaction analysis and evidence groups ($p \geq 0.001$); The comparison of two interventions of choice theory and interaction analysis also showed that there is a significant difference in the effectiveness of these two interventions.

Conclusion

This research was conducted with the aim of determining and comparing the effectiveness of education based on choice theory and transactional

analysis on academic procrastination of ninth grade girl's students.

Academic procrastination is one of the most common academic problems of students, which can be a big obstacle for the individual progress of students and society; This research showed that by using the choice theory and transactional analysis, it is possible to reduce the academic procrastination of student.

In particular, this research showed that the choice theory using techniques such as creating responsibility and responsible behavior by creating a spirit of cooperation by doing group work, planning and planning to achieve the goal: persuading members to change the process of achieving their desires self-Teaching the ten principles of choice

theory, acceptance of responsibility for behavior and also the connection of this theory with metacognitive skills can have a better effect on reducing students' academic procrastination. It should be mentioned that this research had limitations, for example, the scope of this research was limited to girl's students of the first secondary level of Kuhdasht city, therefore, caution should be exercised in generalizing it to male students and other communities. Therefore, to increase the generalizability of the results, this research should be carried out in other provinces and regions and communities with different cultures. Also, this research should be carried out on male students so that its results can be compared with this research. Finally, considering the effectiveness of the two choice theory and transactional analysis, it is suggested to teach school counselors how to implement it on students.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral thesis of the first author in the counseling department of Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran. The participants participated in the research knowingly and voluntarily, and the principle of confidentiality was observed in the research. Also, in order to comply with the ethical principle of justice in research and considering the effectiveness of training sessions in reducing academic procrastination, after conducting the research, training protocols were conducted for the members of the control group according to the program and they also benefited from these trainings.

Funding: This research was done in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: The first author is the main researcher of this study. The second author is the supervisor and the responsible author, and the third author is also the thesis advisor.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: With this, we express our gratitude to all the participants in the research and the people who cooperated in this research.



مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر

مهوش رحیمی اصل^۱، کیانوش زهراکار^۲، فرشاد محسن زاده^۳

۱. دانشجوی دکتری مشاوره و راهنمایی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۴

بازنگری: ۱۴۰۲/۰۶/۱۱

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۲/۱۰/۰۱

کلیدواژه‌ها:

اهمال کاری تحصیلی،

نظریه انتخاب،

تحلیل رفتار متقابل،

دانش آموزان دختر

زمینه: یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی به ویژه در دوره نوجوانی، اهمال کاری تحصیلی است. اهمال کاری از مهم‌ترین علل عدم موفقیت دانش آموزان در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. مداخله‌های آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل دو نوع مداخله متفاوت هستند که به ترتیب بر عوامل درونی و بین فردی تأکید می‌کنند و در مورد مقایسه اثربخشی آن‌ها بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر، شکاف پژوهشی وجود دارد.

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر انجام شد.

روش: روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه نهم شهر کوه‌دشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۴۵ نفر انتخاب شده و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری (دو گروه آزمایش: نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل و یک گروه گواه) جایگزین شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی - نسخه دانش آموز (سولومون و رابنلوم، ۱۹۸۴) استفاده شد. همچنین برنامه‌های آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب (نیکبخت و همکاران، ۱۳۹۲؛ گلاس، ۱۹۹۹) و مبتنی بر تحلیل رفتار متقابل (استوارت و جونز، ۲۰۰۹) در هشت جلسه به ترتیب بر روی گروه‌های آزمایش اول و دوم اجرا شد. همچنین داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS-23 تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که هر دو آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل (به ترتیب با اندازه اثر ۰/۸۷۰ و ۰/۷۲۱) بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم تأثیر معنی‌دار و پایداری داشتند ($P \leq 0/001$). همچنین نتایج مقایسه مداخله‌ها در آزمون تعقیبی بنفرونی نیز نشان داد که اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب بر کاهش اهمال کاری تحصیلی بیشتر از تحلیل رفتار متقابل بود ($P \leq 0/001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به دست آمده به نظر می‌رسد، مداخلات آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر مؤثر بودند، اما برنامه آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب به دلیل افزایش دادن خودباوری تحصیلی و بهبود مهارت‌های فراشناختی دانش آموزان اثربخشی بیشتری دارد، به همین دلیل پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس بیشتر از این روش آموزشی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان استفاده کنند.

استناد: رحیمی اصل، مهوش؛ زهراکار، کیانوش؛ و محسن زاده، فرشاد (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۰، ۲۳-۴۲.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۰، ۱۴۰۲. DOI: [10.52547/JPS.22.130.23](https://doi.org/10.52547/JPS.22.130.23)



مقدمه

دوره نوجوانی با نشانه‌هایی مانند کاهش اتکا به والدین، افزایش تعامل با همسالان و معلمان، تمایل زیاد به ابراز خود و افزایش استقلال رفتاری و خودپروی روانشناختی مشخص شده و نوجوانان به دلیل تغییرات سریع جسمانی، روانشناختی و اجتماعی تا حد زیادی مستعد اختلال‌های روانی و افت تحصیلی هستند (هین و همکاران، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، بررسی اهداف کلی آموزش و پرورش نشان می‌دهد یکی از مهم‌ترین نیازهای هر جامعه، تعلیم و تربیت افراد و فراهم کردن بستر موفقیت آن‌ها در عرصه‌های مختلف زندگی از جمله در زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی، فناوری و تحصیلی است (بدلی و همکاران، ۲۰۲۲)، اما مرور مطالعات نشان می‌دهد، عواملی وجود دارد که می‌توانند مانع موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند، یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی به ویژه در دوره نوجوانی، اهمال‌کاری تحصیلی^۱ است (سایپرتی و همکاران، ۲۰۲۰). اهمال‌کاری یکی از متغیرهای مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهش‌های زیادی قرار گرفته است و از آن به عنوان یک عادت بد و یک مشکل رفتاری یاد می‌شود که بسیاری از افراد آن را در کارهای منظم روزانه، به ویژه در تکالیفی که بایستی در مدت زمان معینی انجام شوند، تجربه می‌کنند (سوارز-پردومو و همکاران، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری، تمایل به اجتناب از فعالیت، محول نمودن کار به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت و مشکل مدیریت زمان است (ناز و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین اهمال‌کاری فرآیند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری می‌شود (ویلند و همکاران، ۲۰۲۲). بر اساس نظریه‌های رفتاری، به تعویق انداختن کار و فعالیت برای فرد تعلل‌ورز، اثر تقویتی بیشتری نسبت به انجام فعالیت‌ها دارد و بر اساس دیدگاه‌های روان‌تحلیل‌گری، اهمال‌کاری نشانگر هیجانات و احساسات مربوط به خانواده است. در نظریه‌های شناختی نیز بر نقش باورهای غیرمنطقی و انتظارات غیرواقعی در بروز و تداوم اهمال‌کاری تأکید می‌شود (بالکیس و دورو، ۲۰۲۳).

اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری آن، انواع گوناگونی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه و وسواس‌گونه اشاره کرد. (وانگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری می‌تواند در همه زمینه‌های زندگی روزمره رخ دهد، اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال‌کاری تحصیلی است که این پدیده در ایام همه‌گیری ویروس کرونا شایع‌تر نیز شد. (اوندالو-لویز و همکاران، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری از مهم‌ترین علل عدم موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. (کندمیر، ۲۰۱۴؛ موسوی حصار و سلگی، ۱۳۹۹). مطالعات مرتبط نشان می‌دهد که حدود ۷۵ درصد از فراگیران از این راهبردهای اهمال‌کاری استفاده می‌کنند و کارهای علمی خویش را به تعویق می‌اندازند (هراندز و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش‌های مختلف بیان شده است که اهمال‌کاری تحصیلی باعث به وجود آمدن مشکلات زیادی برای دانش‌آموزان از جمله کاهش موفقیت تحصیلی، کاهش عزت‌نفس، افزایش مشکلات جسمانی و روانی، اضطراب، بی‌نظمی و سردرگمی شده است (پیکسوتو و همکاران، ۲۰۲۱) و با عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف تحصیلی و بار فشار روانی زیاد همراه است (ناطقیان و همکاران، ۱۴۰۱؛ روحی و همکاران، ۱۴۰۰).

به منظور برخورد با مشکلات روانشناختی و حل آن‌ها، رویکردهای آموزشی و درمانی مختلف وجود دارد، که یکی از آن‌ها نظریه انتخاب^۲ گلاسر است (گلاسر، ۱۹۹۹). این نظریه در سیر تحول خود ابتدا واقعیت درمانی^۳، سپس نظریه کنترل^۴ و در نهایت نظریه انتخاب نام‌گذاری شد (پاترنوستر و همکاران، ۲۰۱۶). رویکرد "نظریه انتخاب" معتقد است هر آنچه از ما سر می‌زند، یک رفتار است. تمام رفتارهای ما از درون برانگیخته می‌شود و معطوف به هدفی است و هدف هر رفتار، ارضای یکی از نیازهای اساسی پنج‌گانه^۵ شامل بقا، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و مختاری و تفریح و لذت است (شن و همکاران، ۲۰۲۰). در نظریه انتخاب این باور بنیادین وجود دارد که اعمال ما یک رفتار و رفتار ما یک انتخاب است؛ یعنی خود ما رفتارهایمان را انتخاب کرده و مسئول زندگی خود و آنچه عمل و

4. Control Theory

5. five basic needs

1. academic procrastination

2. Choice Theory

3. Reality Therapy

احساس می کنیم، هستیم. گلاسرف رفتار را شامل چهار مؤلفه عملکرد، تفکر، احساس و فیزیولوژی^۱ می داند که ما بر دو مؤلفه عملکرد و تفکر به طور مستقیم و بر احساس و فیزیولوژی به طور غیرمستقیم کنترل داریم. تأکید نظریه انتخاب نیز بر دو مؤلفه عملکرد و تفکر است. (توماس و همکاران، ۲۰۲۲). نظریه انتخاب یکی از نظریه های کاربردی برای مدیریت رفتار در زمینه روابط بین فردی، انضباط شخصی و مسئولیت پذیری است و در حوزه نظم و انضباط مدرسه کاربرد بسیار گسترده ای دارد (امیری و همکاران، ۱۴۰۱). پژوهش های مختلف نشان داده اند که استفاده از نظریه انتخاب بر خودکارآمدی تحصیلی (صمدیان و همکاران، ۱۳۹۸)، عملکرد تحصیلی (ماسون و همکاران، ۲۰۱۹)، تاب آوری تحصیلی (صفاری بیدهندی و همکاران، ۱۴۰۰) و امیدواری (ولی زاده و همکاران، ۱۴۰۱) دانش آموزان مؤثر بوده است.

یکی دیگر از نظریه های مهم در مشاوره و روان درمانی، نظریه تحلیل رفتار متقابل^۲ است. این نظریه روشی برای بهبود بخشیدن به ارتباطات است و به فرد کمک می کند تا رفتار و ارتباطش را با دیگران بهبود بخشد (سولومون، ۲۰۰۳). نظریه تحلیل ارتباط متقابل را اریک برن در نیمه دوم قرن بیستم ارائه داده است. این نظریه از وسعت کاربرد و عمق نظری برجسته ای برخوردار است. تحلیل رفتار متقابل در اصل نظریه ای مبتنی بر این تصور است که بخش عمده ای از عمر در تبادلات و تعاملات بین فردی می گذرد (ناگ و همکاران، ۲۰۱۸). تحلیل رفتار متقابل نظریه ای در باب شخصیت، زبانی از جنس رفتار و سیستمی سازمان یافته از یک درمان تعاملی است. این رویکرد بر این مفروضه اساسی بنا شده است که ما تصمیم های کنونی خود را بر اساس تجارب اولیه خود می گیریم. در اوایل زندگی ممکن است ما احساس بی قدرتی و ضعف کرده یا حتی خود را در حال تلاش برای بقاء تجربه کنیم، آن گاه تصمیمات اتخاذ شده پیرامون این است که چگونه رفتار امروز ما ممکن است معتبر، مفید یا قدرتمند نباشد. در واقع این تصمیمات اولیه ممکن است، خود ضایع کننده و مخرب باشند (سامر و تودور، ۲۰۲۰). درمانگر دارای سبک نظریه تحلیل رفتار متقابل در سایه شرایط و موقعیت های حال حاضر، بر کمک به مراجع برای تفکر و تصمیم گیری مجدد در زمینه این تصمیمات اولیه، تمرکز می کند (تابع جماعت و

همکاران، ۱۴۰۰). هدف درمان تحلیل رفتار متقابل، رسیدن به استقلال و خودمختاری یعنی دستیابی فرد به آگاهی، خودانگیختگی و توانایی برقراری روابط صمیمانه است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). مرور مطالعات انجام شده در این زمینه نشان می دهد که آموزش های مبتنی بر نظریه تحلیل رفتار متقابل بر اضطراب تحصیلی (شایسته کیا و همکاران، ۱۴۰۲)، خودکارآمدی تحصیلی (نوروزپور و همکاران، ۱۴۰۰) و تنظیم هیجانی (وایتلی-هانتر، ۲۰۱۴) دانش آموزان مؤثر است.

مرور مبانی نظری نشان می دهد، دو رویکرد نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل تفاوت ریشه ای با هم دارند. در نظریه انتخاب از طریق تبیین طبیعت انسان، تعیین قواعد رفتاری و طرح چگونگی فرایند درمان، به افرادی که نیازمند روان یاری هستند، کمک می شود. از سوی دیگر، نظریه تحلیل رفتار متقابل، نظریه ای در مورد شخصیت و روش منظمی برای روان درمانی "رشد و تغییر شخصی"^۳ روشی عقلانی برای تحلیل و درک رفتار خویش، کسب آگاهی و قبول مسئولیت در زمان حال است (روزنالت، ۲۰۱۸). یکی دیگر از دلایل مقایسه این دو مداخله آموزشی درمانی، تفاوت در رویکرد زیربنایی و فلسفی این دو رویکرد است. مفروضه و عقاید فلسفی اصلی نظریه انتخاب این است که در نهایت خود انسان تعیین کننده است. مطابق با این رویکرد، هرچند ممکن است فشارهای روانشناختی درونی و بیرونی با عملکرد هیجانی فعلی در مراجع رابطه مستقیم داشته باشد، اما در بلندمدت، مراجع خود پیرو و مسئول است و هر آنچه را مراجع انجام می دهد، در جهت ارضای نیازهای اساسی خود در زمینه بقا، تعلق، قدرت، آزادی و تفریح و در نهایت، برای کنترل زندگی خویش است (ماسون و میسون-بنت، ۲۰۲۱). فلسفه اصلی تحلیل رفتار متقابل نیز خوب آفریده شدن آدمی، قادر به تفکر بودن و مهم بودن خود در تصمیمات و متغیر بودن تصمیمات است (ووس و ون ریجن، ۲۰۲۱). همان طور که اشاره شد، بیشترین تمرکز و تأکید این نظریه به جای عوامل درون فردی بر تبادلهای و تعامل های بین فردی است و هدف اساسی آن، افزایش آگاهی شناختی و هیجانی مراجع نسبت به حوزه های آسیب دیده است. این اختلاف در مبانی نظری می تواند در نتایج تجربی نیز مؤثر باشد، اما در این زمینه شکاف پژوهشی وجود دارد. از آن جایی که نظریه انتخاب به عنوان یکی از روش های مداخله و درمان

1. acting, thinking, feeling and physiology

2. Transactional Analysis Therapy

3. Personal growth and change

مؤثر با کاربست‌های فراوان در حوزه‌های مختلف آموزش و پرورش، مدیریت، مشاوره و روان‌درمانی شناخته شده است (شجاع رضویی، عسگری زاده و باقری، ۱۴۰۰) و با توجه به تأکید آن بر مسئولیت‌پذیری، کنترل درونی، قدرت‌پذیرش و انتخاب افراد و همچنین با توجه قابلیت نظریه تحلیل رفتار متقابل در افزایش خودآگاهی و قدرت افراد برای تصمیم‌گیری و کشف مسیرهای جدید در زندگی (شایسته‌کیا و همکاران، ۱۴۰۲) به نظر می‌رسد آموزش این دو شیوه درمانی بتواند بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. علاوه بر این، با توجه به پیامدهای نامطلوب اهمال‌کاری تحصیلی و تأثیرات مخرب آن بر روند زندگی فردی و تحصیلی دانش‌آموزان و این که می‌تواند حتی آینده شغلی فرد را به تباهی بکشانند و آسیب‌های تحصیلی و شغلی جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشد، ضروری است، اقدامات لازم برای این دانش‌آموزان صورت بگیرد تا از تبدیل این مشکل به مشکلات پیچیده در آینده جلوگیری شود.

با توجه به آنچه که مرور شد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی است که آیا بین میزان اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تفاوت وجود دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: طرح پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهر کوه‌دشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود (که بر اساس آمار آموزش و پرورش، تعداد آن‌ها در مجموع ۸۷۰ نفر بود). روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود، به این صورت که از بین تمامی مدارس دوره متوسطه اول شهر کوه‌دشت، چهار مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه نیز دو کلاس پایه نهم انتخاب شده و دانش‌آموزان آن با استفاده از مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی - نسخه دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفتند. با توجه به روش پژوهش حاضر (روش نیمه‌آزمایشی) برای تعیین حجم نمونه، تعداد ۱۰ نفر برای هر گروه کفایت می‌کند (ویلیامز، ۲۰۰۷)، اما به جهت احتمال ریزش

شرکت‌کنندگان در فرآیند پژوهش و همچنین افزایش قدرت تعمیم نتایج، در این پژوهش تعداد افراد نمونه برای هر گروه ۱۵ نفر و در مجموع ۴۵ نفر بود (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه). بدین ترتیب پس از ارزیابی اولیه از بین آن‌ها، ۴۵ نفر از دانش‌آموزانی که بر اساس مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری بالا داشتند، به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شده و از آن‌ها دعوت شد تا در فرآیند پژوهش حاضر شرکت کنند و سپس به طور تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری (نظریه انتخاب، نظریه تحلیل رفتار متقابل و گروه گواه) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر شامل دانش‌آموز دختر پایه نهم، کسب نمره بالا در مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی - نسخه دانش‌آموز، رضایت نوجوان و والدین ایشان جهت شرکت فرزند در پژوهش، نداشتن بیماری جسمانی و روانشناختی حاد و مزمن (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای دانش‌آموز در مدرسه) و عدم دریافت مداخلات روانشناختی همزمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل مصرف داروهای روان‌پزشکی و غیبت بیش از دو جلسه در فرآیند برگزاری جلسات آموزشی بود.

ب) ابزار

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری - نسخه دانش‌آموز (PASS)^۱: این مقیاس توسط سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) برای ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه "آماده شدن برای امتحانات" (۸ گویه)، "آماده کردن تکالیف" (۱۱ گویه) و "آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم" (۸ گویه) را مورد بررسی قرار می‌دهد. روش نمره‌گذاری این مقیاس به این صورت است که پاسخ سؤالات پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از "هیچ وقت یا هرگز" با نمره ۱، "خیلی کم" نمره ۲، "بعضی اوقات" با نمره ۳، "بیشتر اوقات" با نمره ۴ و "همیشه" با نمره ۵ قرار دارد. در این مقیاس سؤالات ۲۳، ۲۵، ۲۱، ۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۶، ۴، ۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در این مقیاس، نمره بین ۲۷ تا ۵۴، میزان اهمال‌کاری پایین در فرد، نمره بین ۵۴ تا ۸۱، میزان اهمال‌کاری متوسط در فرد و نمره بالاتر از ۸۱ نیز میزان اهمال‌کاری زیاد را در فرد نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که شش گویه ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷ در این مقیاس از این لحاظ که بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی نمی‌باشند در ارزیابی،

¹. Procrastination Assessment Scal-student

نمره گذاری و محاسبه اهمال کاری تحصیلی در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار نگرفتند.

۲۱ سؤال مورد استفاده در مطالعه حاضر در سه حوزه آماده نمودن تکالیف (سؤالات ۹ تا ۱۷)، آماده شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶) و تهیه مقالات پایان سال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) بود. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازندگان مقیاس، ۶ سؤال مذکور در محاسبه روایی و پایایی منظور نشدند. (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در ایران، این مقیاس برای اولین بار در سال ۱۳۸۶ توسط جوکار و دلاورپور به فارسی ترجمه شد و روایی و پایایی آن را روی یک نمونه ۲۵۵ نفری ارزیابی شد و ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۹۱ محاسبه شد و هم چنین همبستگی گویه ها با نمره کل پرسشنامه در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر برابر با ۰/۹۰ محاسبه شد.

ج) شیوه اجرای پژوهش

روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه علوم و تحقیقات و آموزش و پرورش شهرستان کوه دشت (لرستان) و پس از انتخاب نمونه آماری، در ابتدا برای هر سه گروه (دو

گروه آزمایش و یک گروه گواه) پیش آزمون (مقیاس اهمال کاری تحصیلی - نسخه دانش آموز) اجرا شد، سپس برای گروه آزمایش اول، طرح مداخله ای نظریه انتخاب (جدول ۱) به مدت ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه ای) و طرح مداخله ای تحلیل رفتار متقابل (جدول ۲) نیز برای گروه آزمایش دوم به مدت ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه ۹۰ دقیقه ای) اجرا شد، اما اعضای گروه گواه هیچ گونه مداخله ای دریافت نکردند. بلافاصله بعد از اتمام مداخلات آموزشی برای گروه های آزمایش، پس آزمون (مقیاس اهمال کاری تحصیلی) برای هر سه گروه اجرا شد. سپس به منظور سنجش پایداری نتایج، دو ماه بعد از اتمام مداخلات و پس آزمون، مقیاس اهمال کاری تحصیلی در مرحله پیگیری برای هر سه گروه اجرا شد. در نهایت، داده های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و با بهره گیری از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ مورد تحلیل قرار گرفتند.

در مطالعه حاضر به منظور تدوین بسته آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب (برای جلسات آموزشی گروه آزمایش اول) از بسته آموزشی مورد استفاده در پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۲) و اصول نظریه انتخاب (گلاس، ۱۹۹۹) استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه برنامه جلسات آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب (نیکبخت و همکاران، ۱۳۹۲؛ گلاس، ۱۹۹۹)

جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
۱	معارفه، ایجاد انگیزه و آشنایی اعضا با قواعد گروه و ساختار جلسات	در این جلسه معارفه اعضا با یکدیگر و برقراری ارتباط اولیه صورت گرفت. همچنین قواعد و اهداف گروه (مشارکت، حضور منظم و رازداری، ایجاد رابطه عاطفی میان اعضا و رهبر گروه) بیان شد.	توصیف تجربیات اعضا در مورد اهمال کاری
۲	آشنایی اعضا با نظریه انتخاب و معرفی منطق زیربنایی و توضیح مفهوم اهمال کاری تحصیلی	معرفی چرایی و چگونگی صدور رفتار از سوی ما و معرفی نیازهای بنیادین، آشنایی اعضا با تفاوت نیازها و خواسته ها و توضیح خواسته ها و بیان تفاوت آن ها آشنایی اعضا با مفهوم اهمال کاری تحصیلی و بیان علل سبب ساز آن با تمرکز بر محیط مدرسه، تحصیل و دانش آموزان	ارائه نمونه های زیسته از دانش آموزان گروه که مشخص نبودن اهداف در آن ها موجب اهمال کاری تحصیلی شده است.
۳	معرفی رفتار کلی و چهار مؤلفه اساسی آن (فکر، عمل، احساس و فیزیولوژی)	معرفی ماشین رفتار گلاس و تأکید بر کنترل فکر و عمل به طور مستقیم و احساس و فیزیولوژی به صورت غیرمستقیم با تأکید بر اهمال کاری تحصیلی. در مسیر رسیدن به خواسته ها، موانع رسیدن به هدف مانند اتلاف وقت را بشناسند.	پردازش به دانش آموزانی که به دلیل بهره نبردن از مدیریت صحیح زمان، دچار اهمال کاری تحصیلی شده اند.
۴	آموزش اجزاء رفتار کلی و کار با ماشین رفتار	ارائه توضیحات برای پیوند بین اجزای ماشین رفتار و اهمال کاری تحصیلی و ارزیابی توانایی کنترل خویشتن و تقویت جنبه های مثبت خود در بیان رفتار کامل	کمک برای حرکت به سوی اهداف از طریق برنامه ریزی واقعی، مشخص شدن هماهنگی فعالیت ها با اهداف توسط دانش آموزان و بیان احساسات نسبت به انجام این فعالیت ها

جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
۵	آموزش اصول ده گانه، رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده	آشنایی با مفهوم کنترل بیرونی و نقش مخرب آن در روابط صمیمانه و جلوگیری از رسیدن به اهداف، آشنایی با هفت عادت مخرب (انتقاد، سرزنش، غر زدن، شکایت، بیرونی کردن و...) و جایگزینی آن با رفتارهای سازنده جهان واقعی	شروع برنامه ریزی هفتگی توسط هر دانش آموز با نظارت پژوهشگر و استفاده از فنون ایفای نقش و مواجهه سازی در جریان جلسه
۶	ارزش گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف آموزش سیستم ادراکی و روش های تغییر دنیای کیفی	۱. آیا جاده ای که در آن حرکت می کنید شما را به جایی که دوست دارید می رساند؟ (بیان و فهماندن چگونگی حرکت به سوی خواسته ها) ۲- آیا تصویری که از دنیای کیفی خود دارید و آنچه در زندگی می خواهید واقع گرایانه است؟ به آلبوم ذهنی خود که عکس هایی را از زندگی دلخواه و اهداف تان در بر دارد، نگاه کنید و ببینید که آیا دست یافتنی است یا خیر؟ از کجا و چه طور می فهمید که موفق و کارآمد هستید؟ شرکت کنندگان باید متوجه شوند که برای ارضای خواسته هایشان چه تصمیماتی خوب است؟	تأکید بر افزایش خوش بینی نسبت به خود با تمرکز بر توانمندی های دانش آموزان با استفاده از فنون مواجهه سازی و بحث های عقلانی
۷	آموزش و ایجاد مسئولیت پذیری و رفتار مسئولانه	طرح و برنامه ریزی برای دستیابی به هدف: ترغیب اعضاء به تغییر روند رسیدن به خواسته های خود. توضیح سیستم ادراکی و به هم خوردن ترازوی داشته و خواسته و روش اصلاح ترازو با روابط غیرمخرب و مسئولیت پذیری، آموزش روش های هدف چینی - گام های عملی در جهت اهداف (کمک در تدوین برنامه های واقع بینانه - کارت های توانمندی).	ایفای نقش فرد اهمال کار و فرد غیراهمال کار (توسط دانش آموزان)
۸	معرفی WDEP و اختتام جلسات درمان، آموزش SMSRT PLAN	W: بررسی سؤالات - D: چه چیزی را می خواهی؟ - E: اکنون چه کاری برای خواسته ات انجام می دهی؟ P: کمک به اعضا برای شناسایی شیوه های اختصاصی تغییر انتخاب های ناکام مانده. هدف گذاری به روش SMART: S: خاص و مشخص باشد - M: قابل اندازه گیری باشد - A: مرتبط با خواسته یا هدف مورد نظر باشد - R: واقع گرایانه و شدنی باشد - T: چهارچوب زمانی مشخصی داشته باشد.	اجرای پس آزمون

در جلسات گروه آزمایش دوم (آموزش تحلیل رفتار متقابل) نیز از بسته آموزشی استورات و جونز (۲۰۰۹) استفاده شد که البته اهداف، محتوا و تکالیف هر جلسه متناسب با موضوع مورد پژوهش (اهمال کاری تحصیلی)

جدول ۲. خلاصه برنامه جلسات آموزشی مبتنی بر نظریه تحلیل رفتار متقابل (استورات و جونز، ۲۰۰۹)

جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
۱	معارفه، ایجاد انگیزه و آشنایی اعضا با قواعد گروه و ساختار جلسات	در این جلسه معارفه اعضا با یکدیگر و برقراری ارتباط اولیه صورت گرفت. همچنین قواعد و اهداف گروه (مشارکت، حضور منظم و رازداری، ایجاد رابطه عاطفی میان اعضا و رهبر گروه) بیان شد.	توصیف تجربیات اعضا در مورد اهمال کاری
۲	آشنایی اعضا با نظریه تحلیل رفتار متقابل و معرفی منطق زیربنایی و توضیح مفهوم اهمال کاری تحصیلی	تحلیل ساختاری ساده حالت نفسانی (بالغ، والد، کودک)، تحلیل کنشی حالات کودک، والد و بالغ. بیان ویژگی های کودک مطیع و طبعی، والد کنترل کننده و حمایت کننده، توضیح در مورد چهار حالت روانی - آموزش، استفاده از پیام های کلامی و غیر کلامی.	ارائه نمونه های زیسته از دانش آموزان گروه که مشخص نبودن اهداف در آن ها موجب اهمال کاری تحصیلی شده است.
۳	شناخت نسبت به خویشتن، آشنایی با انواع کودک درون و قواعد ارتباطی برای شناخت من بالغ	بیان تاریخچه زندگی اعضا و اهمال کاری و توانمندی های آن ها در زمینه تحصیلی و به بحث گذاشتن آن. آشنایی اعضا با انواع کودک درون، آشنایی با حالت من بالغ توضیح قواعد ارتباطی و نقش آن در مورد احترام به خود، دیگران، دوستان و نحوه ابراز وجود و بکارگیری توانمندی ها و پذیرش نقاط ضعف.	رسم ایکوگرام در منزل (تکلیف خانگی)
۴	آگاهی شرکت کنندگان از قواعد پایه (آشنایی با انواع بازی های روانی،	بیان حالات نفسانی من از زبان اعضا با توجه به آموزش جلسات قبل، ارائه فنون دیگر برای آشتی با کودک درون آسیب دیده. تقویت مسئولیت پذیری اعضا برای انجام تکالیف درسی.	تمرین تکنیک دست مسلط و دست غیرمسلط و تکنیک تمرین گفتگو با دست

جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
	نوازش و شناخت روابط متقابل، مکمل و مقاطع)		راست و دست چپ و تمرین رسم حالت‌های من و انواع بازی‌های روانی در منزل
۵	آموزش چهار وضعیت وجودی و شفای کودک درون (تجزیه و تحلیل حالات من)	آموزش چهار وضعیت وجودی و شفای کودک درون، تجزیه و تحلیل حالت‌های سه گانه کودک- بالغ - والد و نحوه برقراری ارتباط بین این حالت‌ها را در رفتار روزمره خود، آموزش مفاهیم مدیریت زمان، تعیین مدیریت زمان و استفاده از من بالغ در رفتارهای خود، شیوه‌های فعال کردن بالغ در مداخلات.	ترسیم دایره سازمان‌دهی زمان خود و برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های تحصیلی
۶	آموزش بازدارنده‌ها و سوق دهنده‌ها جهت تغییر در سبک زندگی اهمال کارانه و آشنایی با پیش‌نویس	معرفی بازدارنده‌ها و سوق دهنده‌ها و اخذ تصمیمات مبتنی بر آن. هم‌چنین مفهوم پیش‌نویس زندگی و داستان زندگی آموزش داده شد (این که هر شخص یک پیش‌نویس زندگی دارد ولی قابل تغییر است) و نقش پیش‌نویس بر تصمیم‌گیری	تمرین مهارت‌های ارتباطی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی (ایفای نقش)، نوشتن پیش‌نویس زندگی خود از نو (بر مبنای به حداقل رساندن اهمال کاری‌ها با تکیه بر توانایی‌های واقعی)
۷	بکارگیری من بالغ در نوشتن پیش نویس زندگی و نوشتن پیش‌نویس مجدد توسط شرکت کنندگان	در این جلسه اعضای گروه قادر به تشخیص پیش‌نویس زندگی خود و نقش آن در تصمیم‌گیری می‌شوند به گونه‌ای که می‌توانند، تشخیص دهند چگونه اهمال کاری موجب می‌شود، ناخودآگاه به پیش‌نویس زندگی ما تبدیل شود.	برنامه‌ریزی درسی بر مبنای مدیریت زمان و پیش‌نویس جدید زندگی
۸	دست گرفتن قدرت اجرایی من بالغ و رسیدن به خودرهبری	توضیحات لازم برای در دست گرفتن قدرت اجرایی من بالغ (با پذیرش قدرت و کنترل درونی و تکیه بر توانمندی‌های واقعی)، به کارگیری آموخته‌های تحلیل رفتار متقابل در محیط‌های گروهی، خانواده و اجتماع در جهت نیل به خود رهبری.	اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، ۴۵ دانش‌آموز دارای اهمال کاری تحصیلی، مشارکت کردند. میانگین سن اعضای گروه گواه ۱۶/۰۲ (با انحراف معیار ۰/۷۹)، میانگین سن اعضای گروه آزمایش اول (نظریه انتخاب) برابر با ۱۶/۰۰ (با انحراف معیار ۰/۳۲) و میانگین سن اعضای گروه آزمایش دوم (تحلیل

رفتار متقابل) برابر با ۱۶/۱۶ (با انحراف معیار ۰/۲۵) بود. نتایج مقایسه میانگین‌های سنی به روش تحلیل واریانس نشان داد این اختلاف از لحاظ آماری معنی‌دار نیست. در جدول ۳، میانگین و انحراف معیار اهمال کاری تحصیلی در مراحل سه گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی اهمال کاری تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه

گروه	مراحل	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
نظریه انتخاب	پیش‌آزمون	۹۲/۰۶	۷/۱۲	-۰/۹۸	-۰/۹۰
	پس‌آزمون	۴۹/۴۶	۹/۵۴	-۰/۶۵	۰/۸۹
	پیگیری	۵۰/۱۳	۹/۱۳	۰/۸۷	-۱/۱۱
تحلیل رفتار متقابل	پیش‌آزمون	۹۴/۹۳	۷/۷۶	۰/۷۶	۱/۷۶
	پس‌آزمون	۶۹/۳۳	۸/۹۳	-۱/۰۹	-۰/۷۲
	پیگیری	۶۹/۹۳	۸/۸۰	۱/۰۴	-۰/۶۵
گواه	پیش‌آزمون	۹۳/۹۳	۸/۳۲	۰/۸۷	۱/۲۱
	پس‌آزمون	۹۳/۴۶	۷/۱۲	۱/۴۳	-۱/۰۴
	پیگیری	۹۳/۲۶	۶/۸۷	-۱/۲۱	۰/۷۶

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش اول (نظریه انتخاب) و آزمایش دوم (تحلیل رفتار متقابل)

در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون کاهش یافته است و بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت محسوس نیست، اما در نمرات سه مرحله

آزمون گروه گواه، تفاوت خیلی جزئی است. در ادامه به تحلیل داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر پرداخته می‌شود. این روش تحلیل دارای پیش‌فرض‌هایی است، لذا پیش از انجام تحلیل، مفروضات آن بررسی شد. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که عدم معناداری این آزمون برای متغیرهای پژوهش حاکی از رعایت این پیش‌فرض داشت ($P \geq 0/05$). جهت بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد، که نمره اهمال‌کاری تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون ($F=1/54$; $P=0/18$)، پس‌آزمون ($F=1/65$; $P=0/23$) و آزمون پیگیری ($F=1/09$; $P=0/97$) به ترتیب نشان از عدم معناداری ($P \geq 0/05$) و برقراری این پیش‌فرض داشت. برای بررسی همگنی ماتریس واریانس-کواریانس با استفاده از آزمون ام

باکس در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی ($MBOX=11/12$ ، $F=1/09$)، هم‌چنین به دست آمد که نتایج این آزمون معنی‌دار نبود. هم‌چنین مفروضه کرویت از طریق آزمون موچلی بررسی شد و نتایج آن نشان داد با توجه به این که اندازه آزمون موخلی از نظر آماری معنی‌دار نیست، بنابراین پیش‌فرض کرویت برقرار است. با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های آماری و همچنین شرط کرویت می‌توان از نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی سؤال اصلی پژوهش حاضر استفاده کرد. نتایج آزمون‌های چندمتغیری برای مقایسه اثربخشی نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. تحلیل واریانس چندمتغیری (آماره لامبدای ویلکز) در مقایسه اثر اجرای متغیرهای مستقل بر متغیر اهمال‌کاری تحصیلی

متغیر	منبع اثر	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	مجدور ایتا
اهمال‌کاری تحصیلی	زمان	۰/۱۰۱	۱۲۰/۳۶۶	۲	۲۷	۰/۰۰	۰/۸۹۹
	اثر تعاملی	۰/۶۴۷	۷/۳۶۷	۲	۲۷	۰/۰۰	۰/۳۵۳

نتیجه تحلیل واریانس چند متغیری (آماره لامبدای ویلکز) در جدول ۴ حاکی از معنی‌داری واریانس عامل تعامل گروه و زمان است. بنابراین بین اثربخشی نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اهمال‌کاری

تحصیلی، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مربوط به اثرات درون‌گروهی و بین‌گروهی اهمال‌کاری تحصیلی نیز در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مربوط به اثرات درون‌گروهی و بین‌گروهی اهمال‌کاری تحصیلی

آزمون	منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معنی‌داری	میزان اثر
درون‌گروهی	زمان	۱۷۸۶/۶۵	۲	۸۹۳/۳۲	۲۱/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۲۱۴
	زمان * گروه	۹۲۱/۷۶	۴	۲۳۰/۴۴	۸/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	خطا	۲۰۹/۵۴	۷۸	۲/۶۸	-	-	-
بین‌گروهی	گروه	۲۰۹/۵۴	۷۸	۱۶۵۷/۵۶	۱۹/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۹
	خطا	۳۱۲۷/۴۹	۷۸	۴۰/۰۹	-	-	-

بر این اساس نتایج مربوط به آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۵، در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی اثر زمان معنادار است ($P \leq 0/001$). بنابراین بین سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در این متغیر تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد بین گروه و زمان در اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین مشخص می‌شود در مراحل سه‌گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

پیگیری بین دو گروه نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل در متغیر وابسته (اهمال‌کاری تحصیلی) تفاوت وجود دارد. هم‌چنین در اثر گروه با توجه به مقادیر و سطح معناداری F در اهمال‌کاری تحصیلی بین دو گروه آزمایش و گروه گواه تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه زوجی این گروه‌ها به تفکیک هر مرحله با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی صورت گرفته است که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه زوجی گروه‌ها

گروه مرجع	گروه مقایسه	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
نظریه انتخاب	گواه	-۲۹/۶۶	۳/۴۴	۰/۰۰۱
نظریه انتخاب	تحلیل رفتار متقابل	-۱۴/۱۸	۲/۴۲	۰/۰۰۱
تحلیل رفتار متقابل	گواه	-۱۵/۴۸	۲/۰۵	۰/۰۰۱

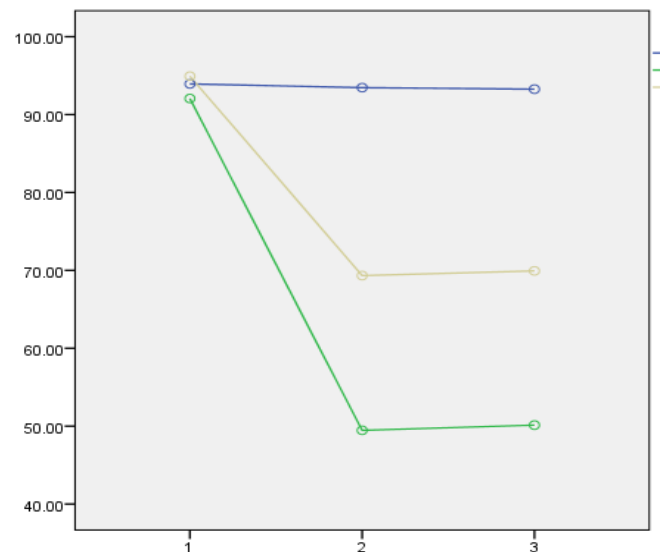
هم چنین نتایج نشان می‌دهد که تأثیر مداخله مبتنی بر نظریه انتخاب بیشتر از تأثیر نظریه تحلیل رفتار متقابل بوده است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر احوال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب بر کاهش احوال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی دار و پایدارتری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (نیکبخت و همکاران، ۱۳۹۲؛ صمدیان و همکاران، ۱۳۹۸؛ ماسون و همکاران، ۲۰۱۹؛ صفاری بیدهندی، ۱۴۰۰) همسو بود.

در تبیین این یافته از پژوهش حاضر می‌توان گفت که آموزش دادن اصول و مبانی نظریه انتخاب به دانش‌آموزان دختر بخشی از واقعیت درمانی است. واقعیت درمانگران، پیدایش نابسامانی‌های روانی را نتیجه عدم توانایی فرد در تحقق پنج نیاز اساسی او می‌دانند. مادامی که احساس ناخوشایندی داریم، یک یا چند نیاز اساسی زندگی برطرف نشده‌اند. به اعتقاد گلاسر نیاز به محبت کردن و تعلق، نیاز نخستین و ارضاء کردن آن از همه دشوارتر است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این که احوال کاری تحصیلی دانش‌آموزان در مطالعه حاضر کاهش یافته است، این باشد که با این نظریه می‌توان به نیازهای اولیه آن‌ها پاسخ داد. ماسون و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند آموزش مبانی و اصول اساسی نظریه انتخاب مانند نیازهای بنیادین و دنیای کیفی به دانش‌آموزان باعث افزایش عزت نفس، خودارزشی و خودباوری در آن‌ها می‌شود که این ویژگی‌ها می‌تواند باعث افزایش موفقیت تحصیلی و در نتیجه کاهش احوال کاری تحصیلی دانش‌آموزان شود. همان طور که مرور ادبیات پژوهشی مرتبط نشان داد، بین راهبردهای فراشناختی و احوال کاری تحصیلی رابطه منفی وجود دارد (زیلگر و همکاران، ۲۰۱۸). زمانی که دانش‌آموزان در خودتنظیمی فراشناختی با مشکل مواجه هستند، انجام تکالیف را به طور عمد به تأخیر می‌اندازند و

با توجه به نتایج جدول ۶ مشاهده می‌شود که تفاوت معناداری بین گروه‌های نظریه انتخاب و گواه در متغیر احوال کاری تحصیلی ($P \leq 0/001$) و بین گروه‌های تحلیل رفتار متقابل و گواه تفاوت معنی داری وجود دارد ($P \leq 0/001$). مقایسه دو مداخله نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل نیز نشان داد که بین میزان تأثیر این دو مداخله، تفاوت معنی داری وجود دارد. به منظور مقایسه نتایج در مراحل سه گانه آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) از نمودار استفاده شد که نتایج آن در نمودار ۱ گزارش شده است.



نمودار ۱. مقایسه میانگین احوال کاری تحصیلی گروه‌ها در مراحل سه گانه

همان گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات احوال کاری تحصیلی گروه نظریه انتخاب (رنگ سبز) با گروه تحلیل رفتار متقابل (رنگ نارنجی) و گروه گواه (رنگ آبی) در مراحل پس آزمون و پیگیری با هم تفاوت دارد. در گروه‌های مداخله هر چند نمرات پیگیری نسبت به پس آزمون تغییر داشته است، اما این افزایش اندک و شیب خط برای هر یک از گروه‌ها جزیی است. بنابراین مداخلات آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر کاهش احوال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر گذاشته است و این تأثیر در طول زمان پایدار مانده است.

اهمال کاری تحصیلی افزایش می‌یابد و در نتیجه با یادگیری مهارت‌های فراشناختی مناسب از طریق نظریه انتخاب، دانش‌آموزان بهتر می‌توانند فرآیند یادگیری خود را برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت کرده و به صورت منظم تکالیف خود را انجام دهند، در نتیجه لزومی برای به تعویق انداختن فعالیت‌ها ندارند و اهمال کاری کاهش می‌یابد. دانش‌آموزان اهمال کار، زمان کمتری را برای انجام تکالیف در نظر می‌گیرند و در مدیریت زمان برای انجام تکالیف دچار مشکل هستند. با آموزش اصول نظریه انتخاب (ایجاد مسئولیت‌پذیری و رفتار مسئولانه به وسیله ایجاد روحیه همکاری با انجام دادن کار گروهی، طرح و برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف، ترغیب اعضا به تغییر روند رسیدن به خواسته‌های خود، آموزش اصول ده گانه نظریه انتخاب، پذیرش مسئولیت در قبال رفتار) به طور خودکار مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان بهبود پیدا می‌کند، در نتیجه اهمال کاری تحصیلی آن‌ها نیز به تدریج کاهش پیدا می‌کند. هم‌چنین یافته‌های پژوهشی نشان داده است که افراد اهمال کار، توانایی تعیین دقیق اهداف برای مطالعه و یادگیری را ندارند (آرازو و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش نظریه انتخاب به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برنامه درسی و مطالعه خودشان را مدیریت کرده و مسئولیت تحصیل خود را برعهده گرفته و اهداف مناسبی برای خود برگزینند، در نتیجه سردرگمی دانش‌آموزان کاهش یافته و به دنبال آن، احتمال کاهش اهمال کاری تحصیلی بیشتر می‌شود.

یافته بعدی پژوهش نشان داد که آموزش تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری و پایداری دارد. با توجه به این که پژوهش مشابهی در این زمینه انجام نشده است، این یافته نیز به طور غیرمستقیم با نتایج مطالعات شایسته‌کیا و همکاران (۱۴۰۲)، نوروزپور و همکاران (۱۴۰۰)، وایتلی-هانتر (۲۰۱۴) همسو بود. الیس و جیمز (۲۰۰۸) معتقدند حدود ۹۵ درصد افراد تحصیل کرده مبتلا به رفتارهای اهمال کاری هستند که همین امر باعث بوجود آمدن اضطراب، افسردگی و کاهش اعتماد به نفس و در نتیجه افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. برای بهبود این وضعیت، دوره آموزشی تحلیل رفتار متقابل پیشنهاد شده است. آموزش تحلیل رفتار متقابل در زمینه تجدید نظر در تعصبات و پیش‌داوری‌ها، بایدها و نبایدهای غیرمنطقی و احکام آزارنده موجود در والد و نیز کنترل تکانش‌گری و احساس‌های غیرخوب بودن "کودک" به وسیله تقویت بالغ می‌تواند منجر به نوعی بازسازی شناختی و مانع از تأثیرات سوء

این عوامل بر روابط با دیگران شود. هم‌چنین آموزه‌های این شیوه در زمینه رفع مشکلات ناشی از "طرد" و نیز رفع آلودگی "بالغ" از جانب کودک، "والد" یا هر دو و در نتیجه بهبود کارکرد "بالغ" می‌تواند به بهبود شرایط ارتباطی از نظر عوامل شناختی کمک کند. با توجه به این که مهارت‌های هیجانی شامل توانایی تشخیص دادن و بیان کردن هیجانات از طریق تأثیر بر فرآیند صمیمیت، ارتباط را بهبود می‌بخشد و نیز بدان سبب که مجموعه‌ای از قابلیت‌های عاطفی - عمدتاً توانایی آرام شدن و آرام کردن طرف مقابل، همدلی و خوب گوش کردن - می‌تواند منجر به حل و فصل کارآمد اختلافات شود، به نظر می‌رسد آموزه‌های تحلیل تبادلی در مورد انواع نوازش‌های کارآمد و از آن جمله گوش دادن فعال و پرهیز از تخطئه و سرزنش، هم‌چنین چگونگی ایجاد ارتباط مؤثر، به علاوه تسهیل صمیمیت از طریق بیان احساسات اصیل خود با آگاهی "بالغ" و پذیرش خود و طرف مقابل با اتخاذ وضعیت سالم "من خوب هستم - تو خوب هستی" همگی منجر به افزایش مهارت هیجانی بالاتر در فرد می‌شوند. هم‌چنین می‌توان گفت که هدف فنون تحلیل رفتار متقابل در درمان این است که به فرد کمک کند تا خودش را بهتر بشناسد و ظرفیت‌های خود را از طریق توسعه بخش بالغ شخصیت خود بهبود دهد. معمولاً بین اعضای گروه و درمانگران یک قرارداد وجود دارد که در آن اهدافی که می‌خواهند در طول دوره درمان به آن دست پیدا کنند، قید شده است. اغلب مسئولیت تمام اتفاقاتی که ممکن است در طول دوره درمان رخ دهد، به فرد واگذار می‌شود. به این ترتیب فرد بیشتر در حالت شخصیتی بالغ خود قرار می‌گیرد تا بتواند تفکرات، احساسات و رفتارهای محدودکننده خود را بشناسد. پیش‌نیاز استفاده از فنون تحلیل رفتار متقابل در سه مورد راحتی، امنیت و احترام خلاصه می‌شود. میان اعضای گروه و درمانگر باید تعامل مثبت وجود داشته باشد و از آنجا که فرد به دنبال درمان است زمینه توسعه ارتباط بین اعضا و درمانگر حتی در خارج از عرصه درمان نیز فراهم می‌شود. مطالعات نشان داده است، تحلیل رفتار متقابل با بهبود اهمال کاری و تعلل‌ورزی تحصیلی، موجب افزایش سلامت روان دانش‌آموزان می‌شود (یانگ و همکاران، ۲۰۱۹).

نتیجه مقایسه تأثیر دو مداخله فوق در پژوهش حاضر نشان داد که بین اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با

توجه به مقایسه زوجی می‌توان ذکر نمود که اثربخشی مداخله نظریه انتخاب به طور معنی‌داری بیشتر از تحلیل رفتار متقابل است. پژوهشی که به طور مستقیم به مقایسه این دو رویکرد بر اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته باشد، یافت نشد. به نظر می‌رسد، دیدگاه تئوری انتخاب و واقعیت درمانی به برنامه‌ریزی درمان، رویکرد جامع‌تری را در بر می‌گیرد. در تئوری انتخاب، فعالیت و شناخت و احساسات و علائم فیزیولوژیکی با هم مرتبط است؛ اما با توالی کمتری نسبت به دیگر رویکردهای شناختی-رفتاری اتفاق می‌افتد. برخلاف دیگر رویکردهای شناختی-رفتاری، واقعیت درمانگر، تفکر مراجع را مسئله اصلی نمی‌بیند، بلکه شناخت را به عنوان بخشی از رفتار کلی بررسی می‌کند که به منظور کاهش تفاوت‌های ادراکی بین خواسته مراجع و آنچه از دنیای بیرونی دریافت و درک می‌کند، طراحی شده است. واقعیت درمانگر نیازهای درونی انسان (به ویژه نیاز به عشق و تعلق خاطر) را شناسایی می‌کند، از این رو نسبت به دیگر درمان‌گران شناختی رفتاری، تأکید بیشتری بر اهمیت روابط دارد (مایکل فولکرسون، ۲۰۲۰).

نظریه انتخاب فنون مناسبی برای ایجاد تغییر در مدرسه در ابعاد شناختی، احساسی و عملی ارائه می‌دهد که ویژگی‌های خاصی دارد که آن را برای کار با نوجوانان و به طور خاص، موضوع اهمال‌کاری تحصیلی مناسب جلوه می‌دهد. در نظریه انتخاب بیان می‌شود که ما همیشه بر آنچه انجام می‌دهیم، کنترل داریم و این فرض اساسی در زمینه شناخت رفتار ما روشن می‌شود. در این درمان، از رفتار کامل صحبت می‌شود که شامل عمل کردن، فکر کردن، احساس و فیزیولوژی است. اگر رفتارهای انتخابی را مانند اتومبیل در نظر بگیریم، موتور مانند نیازهای اساسی است. عمل و تفکر که مستقیم انتخاب می‌شوند، چرخ‌های جلو و احساس و فیزیولوژی چرخ‌های عقب‌اند. چرخ‌های عقب نمی‌توانند به طور مستقل و مستقیم هدایت شوند. همان طور که نمی‌توانیم احساس و فیزیولوژی خود را انتخاب کنیم. بنابراین انتخاب رفتار کامل بدون انتخاب همه اجزای آن، غیرممکن است. آشنایی و آگاهی دانش‌آموزان از دنیای کیفی خود و توجه آن‌ها به خواست‌ها و نیازهای اساسی خودشان یکی از مفاهیم عمده نظریه انتخاب است. طبق دیدگاه نظریه انتخاب، رفتار انسان هدفمند است و بیشتر در درون فرد ریشه دارد تا نیروهای بیرون. ما توسط نیروهای درونی برانگیخته می‌شویم و هدف همه رفتارهای ما برآوردن نیازهای اساسی است.

(صمدیان و همکاران، ۱۳۹۸). هدف نظریه انتخاب این است که به دانش‌آموزان آموزش دهد چگونه برای مدیریت زندگی خود انتخاب‌های مؤثرتری داشته باشند، در فرایند این پژوهش با دنبال کردن این هدف مهم و رفع ناامیدی و خستگی روانی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کاهش یافت. همچنین یکی دیگر از دلایل اثربخشی بیشتر برنامه آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب این بود که مطالعات نشان داده است، رابطه مثبت بین نظریه انتخاب و راهبردهای فراشناختی وجود دارد (یانگ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین یک رابطه منفی بین راهبردهای فراشناختی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. زمانی که دانش‌آموزان در خودتنظیمی فراشناختی با مشکل مواجه هستند، انجام تکالیف را به طور عمد به تأخیر می‌اندازند و اهمال‌کاری تحصیلی افزایش می‌یابد. بنابراین با یادگیری مهارت‌های فراشناختی و همچنین حس مسئولیت انتخاب مطابق با نظریه انتخاب، دانش‌آموزان بهتر می‌توانند فرایند یادگیری خود را برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت کنند به صورت منظم تکالیف خود را انجام دهند، در نتیجه احتمال به تعویق انداختن فعالیت‌ها و اهمال‌کاری کاهش می‌یابد. دانش‌آموزان اهمال‌کار زمان کمتری را برای انجام تکالیف در نظر می‌گیرند و در مدیریت زمان برای انجام تکالیف دچار مشکل هستند. با آموزش فنون برنامه‌ریزی و نظریه انتخاب، این مشکل بر طرف می‌شود. بنابراین کاهش نمرات اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پیگیری پژوهش حاضر نیز حفظ شد.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود. دامنه پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهر کوه‌دشت بود، لذا بایستی در تعمیم نتایج آن برای دانش‌آموزان پسر و سایر مقاطع تحصیلی احتیاط کرد. برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه برای دانش‌آموزان پسر، مقاطع تحصیلی مختلف در سایر مناطق جغرافیایی نیز اجرا شود تا نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه شود. در نهایت، با توجه به اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل رفتار متقابل در این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که مشاوران مدارس از برنامه‌های آموزشی مذکور جهت کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان استفاده کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران است. مشارکت کنندگان آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش مشارکت نمودند و اصل رازداری در پژوهش رعایت شد. همچنین به جهت رعایت اصل اخلاقی عدالت در پژوهش و با توجه به مؤثر بودن جلسات آموزشی در کاهش اهمال کاری تحصیلی، بعد از انجام پژوهش برای اعضای گروه گواه نیز پروتکل های آموزشی مطابق با برنامه انجام و آن ها نیز از این آموزش ها بهره مند شدند.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی انجام شد.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول پژوهشگر اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم، استاد راهنما و نویسنده مسئول و نویسنده سوم نیز استاد مشاور رساله می باشند.

تضاد منافع: نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی نمایند.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی شرکت کنندگان در پژوهش و افرادی که در انجام این پژوهش همکاری داشتند، نهایت تقدیر و تشکر را داریم.

منابع

- و نشاط ذهنی دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه روانشناسی تحلیلی شناختی، ۱۲ (۴۴)، ۲۷-۳۹.
- <https://doi.org/10.22059/japr.2022.318739.643756>
- صمدیان، مهناز؛ لیوارجانی، شعله و پناه‌علی، امیر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرستان بناب. فصلنامه پژوهشنامه تربیتی، ۱۴ (۶۰)، ۷۹-۱۰۰.
- https://edu.bojnourd.iau.ir/article_668727.html
- موسوی حصار، زهرا و سلگی، رحیم (۱۳۹۹). نقش اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان. دو فصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان، ۱ (۱)، ۵۹-۴۸.
- <http://jayps.iranmehr.ac.ir/article-1-28-fa.html>
- ناطقیان، علی؛ باقرزاده، گل‌مکانی، زهرا؛ نجات، حمید؛ ثمری، علی‌اکبر (۱۴۰۱). تدوین مدل پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی؛ نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت. مجله علوم روانشناختی، ۲۱ (۱۱۲): ۸۴۵-۸۳۵.
- <https://doi.org/10.52547/JPS.21.112.835>
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، محمد سعید و حسن‌آبادی، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، ۳ (۲)، ۸۱-۹۴.
- <https://doi.org/10.22067/ijap.v3i2.15434>
- ولی‌زاده، شیرین؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و شیوندی چلیچه، کامران (۱۴۰۱). آموزش توانمندسازی روانی - اجتماعی مبتنی بر نظریه انتخاب در رفتارهای پرخطر و امیدواری دختران نوجوان: تدوین و بررسی اثربخشی. مجله علوم روانشناختی، ۲۱ (۱۱۴)، ۱۰۷۹-۱۱۰۳.
- <https://doi.org/10.52547/JPS.21.114.1079>
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ فلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و کردنوقایی، رسول (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱ (۳۷)، ۱۶۱-۱۸۵.
- https://jep.atu.ac.ir/article_3669.html

- امیری، مسلم؛ مصرآبادی، جواد؛ فرید، ابوالفضل و شیخ‌علیزاده، سیاوش (۱۴۰۱). اثربخشی بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش آموزان در مدرسه. نوآوری‌های آموزشی، ۲۱ (۱)، ۱۶۵-۱۸۹.
- <https://doi.org/10.22034/jei.2021.287862.1943>
- تابع جماعت، محمدرضا؛ عسگری، محمد؛ میرهاشمی، مالک و باقری، نسرین (۱۴۰۰). هم‌سنجی تأثیر آموزش گروهی رویکرد مبتنی بر نظریه انتخاب و تحلیل تبادلی روی سرمایه روانشناختی زوجین درگیر تعارض زناشویی. دو فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی خانواده، ۱۱ (۲)، ۶۷-۱۰۰.
- https://fcp.uok.ac.ir/article_62343.html
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۳)، ۶۱-۸۰.
- <https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312>
- رنجبر، محمود؛ خزانه‌دارلو، محمدعلی و مرادی، انوش (۱۳۹۵). تحلیل جامعه‌شناختی نقش‌المصدر بر اساس نظریه کنش متقابل نمادین. مجله جامعه‌شناسی تاریخی، ۸ (۲)، ۶۱-۸۰.
- <http://jhs.modares.ac.ir/article-25-4458-en.html>
- روحی، علیرضا؛ کاووسیان، جواد؛ گرامی‌پور، مسعود؛ کرامتی، هادی و عزیززاده، مهدی (۱۴۰۰). بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم با درگیری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع دوم متوسطه: ارائه یک مدل ساختاری. مجله علوم روانشناختی، ۲۰ (۱۰۷)، ۱۹۶۳-۱۹۴۵.
- <https://doi.org/10.52547/JPS.20.107.1945>
- شایسته‌کیا، محمد؛ هاشمیان، کیانوش و ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی دوره‌های آموزشی تحلیل رفتار متقابل (T.A) و مواجهه‌سازی خیالی و جلوگیری از پاسخ (ERP) بر کاهش اضطراب تحصیلی دانش آموزان. مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان، ۴ (۴)، ۱-۱۰.
- <http://jayps.iranmehr.ac.ir/article-1-143-fa.html>
- شجاع‌رضوی، پریاسادات؛ عسکری‌زاده، قاسم و باقری، قاسم (۱۴۰۰). اثربخشی واقعیت درمانی مبتنی بر تئوری انتخاب بر سلامت عمومی و افکار منفی زنان مطلقه. روان‌پرستاری، ۹ (۶)، ۶۵-۷۴.
- <http://ijpn.ir/article-1-1882-en.html>
- صفاری بیدهندی، سمیه؛ اسدزاده، حسن؛ فرخی، نورعلی و درتاج، فریبرز (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مبتنی بر تئوری انتخاب بر تاب‌آوری تحصیلی

References

- Amiri, M., Mesrābādi, J., Farid, A., & Sheikhalizāde, S. (2022). Effectiveness of behavior management training package based on choice theory on reducing students' indiscipline at school. *Educational Innovations*, 21(1), 165-189. (Persian).
<https://doi.org/10.22034/jei.2021.287862.1943>
- Arazo, E., Durana, M. R., Umali, A., & Almazan, R. C. (2023). Online Learning Self-Efficacy as Correlates to Academic Procrastination among Pre-Service Teachers. *International Journal of Scientific and Management Research*, 6(5), 171-187. <http://doi.org/10.37502/IJSMR.2023.6508>
- Badali, M., Hatami, J., Farrokhnia, M., & Noroozi, O. (2022). The effects of using Merrill's first principles of instruction on learning and satisfaction in MOOC. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(2), 216-225. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1813187>
- Balkis, M., & Duru, E. (2023). Negative life events associated with covid-19 and psychological distress: The role of irrational and rational beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 41(1), 144-161. <https://doi.org/10.1007/s10942-022-00457-z>
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. HarperPerennial.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*, 42, 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Hernández, Y. C. U., Cueto, O. F. A., Shardin-Flores, N., & Luy-Montejo, C. A. (2020). Academic procrastination, self-esteem and self-efficacy in university students: Comparative study in two peruvian cities. *International Journal*, 9, 2475. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.300>
- Joukar B, Delavarpour M. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. New educational ideas. *The Journal of New Thoughts on Education*, 3(3), 61-80. (Persian).
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312>
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- Mason, C. P., & Mason-Bennett, L. (2021). Supporting student learning and well-being during COVID-19 using a choice theory framework. *Journal of the Professoriate*, 12(1), 181-194. <https://doi.org/10.30845/jesp.v6n3p6>
- Mason, C. P., Hughey, A. W., & Burke, M. G. (2019). Decreasing the academic achievement gap in P-12 schools by implementing Choice Theory and focusing on relationships. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 39(1). <https://www.proquest.com/docview/2317863357>
- Michael H. Fulkerson. (2020). *Treatment Planning with Choice Theory and Reality*. Universe Publication.
- Mosavi hesari Z, Solgi R (2020) The role of anxiety in academic achievement and academic procrastination in predicting students' academic burnout. *journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*. 1 (1),48-59. (Persian).
<http://jayps.iranmehr.ac.ir/article-1-28-fa.html>
- Nag, R., Sarkar, B., & Pal, S. (2018). Griffiths phase and magnetocaloric behaviour in electron doped Ca0.85Sm0.15MnO3. *Journal of Alloys and Compounds*, 749, 385-390. <https://doi.org/10.1016/j.jallcom.2018.03.279>
- Nateghian A, Bagherzadeh Golmakani Z, Nejat H, samari A A. (2022). Academic procrastination modeling based on social self-efficacy and perfectionism: The mediating role of achievement emotions. *Journal of Psychological Science*. 21(112), 835-845. (Persian).
<https://doi.org/10.52547/JPS.21.112.835>
- Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences & Research*, 8(1), 13-20. <https://doi.org/10.52587/jesar.08.01.01>
- Nikbakht, E., abdekhodae, M. S., & Hasanabadi, H. (2014). Effectiveness of Reality Therapy Group Counseling Program on Academic Motivation and Procrastination. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 3(2), 81-94. (Persian).
<https://doi.org/10.22067/ijap.v3i2.15434>
- Nowruzpoor, E., Vakili, P., & Rezakhani, S. D. (2021). Effectiveness of Transactional Analysis Group Therapy on Identity Styles and Self-efficacy of Female Students in the Second District of Tehran during the Academic Year of 2018-2019. *International Journal of School Health*, 8(2), 118-

126.
<https://doi.org/10.30476/intjsh.2021.89769.1125>
- Paternoster, R., Bachman, R., Bushway, S., Kerrison, E., & O'Connell, D. (2015). Human agency and explanations of criminal desistance: Arguments for a rational choice theory. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 1, 209-235. <https://doi.org/10.1007/s40865-015-0013-2>
- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of education*, 24(3), 877-893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Ranjbar, M., & Moradee, A. (2016). Sociological Study of Nafsat Almasdoor According to Symbolic Interactionism. *Journal of Historical Sociology*, 8(2), 61-80. (Persian). <http://jhs.modares.ac.ir/article-25-4458-en.html>
- Rosenblatt, L. M. (2018). The transactional theory of reading and writing. In *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 451-479). Routledge.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rouhi A, Kavousian J, Geramipour M, Keramati H, Arabzadeh M. (2021). The mediating role of achievement goals in the relationship between the personality trait of grit and academic engagement and procrastination among high school students: a structural model. *Journal of Psychological Science*, 20(107), 1945-1964. (Persian). <https://doi.org/10.52547/JPS.20.107.1945>
- Saffari Bidhendi, S., Asadzadeh, H., Farokhi, N., & Dortaj, F. (2022). Efficacy of Self-Compassion Training on Educational Resilience and Mental Vitality in High School Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(4), 327-343. (Persian). <https://doi.org/10.22059/japr.2022.318739.643756>
- Samadian, M., Livarjani, S., & Panahali, A. (2019). The Effectiveness of teaching Choice Theory on Self-efficacy, Purpose Orientation and Academic Motivation of 9th grade Girl Students of Bonab city in the academic year of 1965-1959. *Educational researches*, 14(60), 79-100. (Persian). https://edu.bojnourd.iau.ir/article_668727.html
- Saputri, D., Ilyas, A., & Ardi, Z. (2020). The Relationship of Self Regulation with Academic Procrastination of Students, *Jurnal Neo Konseling*, 2(2). <https://doi.org/10.24036/00290kons2020>
- Shayesteh Kia, M., Hashemian, K., & Abolmaali, K. (2023). Comparing the effectiveness of transactional analysis (TA) and imaginary exposure and response prevention (ERP) training courses on reducing students' academic anxiety. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(4), 1-7. (Persian). <http://jayps.iranmehr.ac.ir/article-1-143-fa.html>
- Shen, H., Sui, Y., & Fu, Y. (2020). Using social choice theory and acceptability analysis to measure the value of health systems, *Plos one*, 15(7), e0235531. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235531>
- Shojarazavi, P. S., Askarizadeh, G., & Bagheri, M. (2022). The Effectiveness of Reality Therapy based on Choice Theory on General Health and Automatic Negative Thoughts of Divorced Women. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing (IJPN) Original Article*, 9(6), 65-74. (Persian). <http://ijpn.ir/article-1-1882-en.html>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: The basics. *Transactional analysis journal*, 33(1), 15-22. <https://doi.org/10.1177/036215370303300103>
- Stewart, L., & Joines, V. (2009). *Today: A new introduction to transactional analysis*. 3 ed. North Carolina: Lifespace Publication.
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, 181, 104459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Summers, G., & Tudor, K. (2000). Cocreative transactional analysis. *Transactional Analysis Journal*, 30(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/036215370003000104>
- Tabe Jamaat, M. R., Asgari, M., Mir Hashemi, M., & Bagheri, N. (2022). Comparison of the Effect of Group Training of Choice-Based Theory Approach and the Transactional Analysis on

- Psychological Capital among Couples with Marital Conflict, *Family Counseling and Psychotherapy*, 11(2), 67-100. (Persian). https://fcp.uok.ac.ir/article_62343.html
- Thomas, K. J., Baumer, E. P., & Loughran, T. A. (2022). Structural predictors of choice: Testing a multilevel rational choice theory of crime, *Criminology*, 60(4), 606-636. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12314>
- Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinueza-Cabezas, A., Paz, C., & Hidalgo-Andrade, P. (2022). Procrastination during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Behavioral Sciences*, 12(2), 38. <https://doi.org/10.3390/bs12020038>
- Valizadeh S, Sadipour E, Dortaj F, Delavar A, Sheivandi Cholichah K. (2022). Psycho - social empowerment education based on choice theory in high - risk behaviors and hopeful of adolescent girls: Development and evaluation of efficacy. *Journal of Psychological Science*. 21(114), 1079-1103. (Persian). <https://doi.org/10.52547/JPS.21.114.1079>
- Vos, J., & Van Rijn, B. (2021). A systematic review of psychometric transactional analysis instruments. *Transactional Analysis Journal*, 51(2), 127-159. <https://doi.org/10.1080/03621537.2021.1904360>
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., & Wang, M. (2022). The effect of the supervisor-student relationship on academic procrastination: the chain-mediating role of academic self-efficacy and learning adaptation. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2621. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>
- Whitley-Hunter, B. L. (2014). Validity of transactional analysis and emotional intelligence in training nursing students. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(4), 138. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC423556>
- Wieland, L. M., Hoppe, J. D., Wolgast, A., & Ebner-Priemer, U. W. (2022). Task ambiguity and academic procrastination: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 81, 101595. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101595>
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBBER)*, 5(3), 65-72. <https://doi.org/10.19030/jber.v5i3.2532>
- Yaghobi, A., Ghalaei, B., Rashid, KH., Kord Noghabi (2015). Factors Associated with Academic Procrastination. *Educational Psychology*, 11(37), 161-185. (Persian). https://jep.atu.ac.ir/article_3669.html?lang=en
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone uses among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 596-614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>
- Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(2), 334-368. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>