MEJDS. Vol 16 (2026-2027), Article 5

Published online 2026 Mar. **Original Article**

Determining the Effectiveness of Group Reality Therapy on Academic Procrastination in Female High School Students in Ardabil City with Academic Burnout

Panahi N[1], *Soleimani T[2], Jafari E[3], Taklavi S[1]

Author Address
1. Department of Psychology, Ard.C., Islamic Azad University, Ardabil, Iran;
2. Department of Educational Sciences, Ard.C., Islamic Azad University, Ardabil, Iran;
3. Department of Psychology, Teh.C., Payam Nour University, Tehran, Iran.
***Corresponding Author's Email:** tsoleimani@iau.ac.ir

Received: 2025 December 28**; Accepted:** 2026 January 21

Abstract

Background & Objectives: In recent years, one of the factors affecting education that has spread to educational situations and contexts and has received less attention is the variable of academic burnout, which is one of the factors that disrupt education. Academic burnout is a type of disorder caused by prolonged exposure to stressful environmental conditions, affecting an individual's physical, psychological, emotional, and mental dimensions. One of the factors affecting academic burnout is academic procrastination, and there is increasing evidence that academic procrastination can play a role in the creation and continuation of academic burnout. Academic procrastination is defined as the tendency to intentionally delay academic tasks and activities, which, despite awareness of its negative consequences, is considered more common and destructive than other obstacles to academic success. Among the various therapeutic approaches, group reality therapy is more well–known than other approaches for working with adolescents in educational settings. Accordingly, the present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of group reality therapy on academic procrastination in female high school students in Ardabil with academic burnout.

Methods: This study was a quasi–experimental study with a pretest-posttest design with an experimental group and a control group. The statistical population consisted of female students in the first course of high school in Ardabil with high academic burnout in the academic year 2024–2025, from which 30 eligible volunteers were placed in two experimental and control groups of 15 people using a convenience sampling method after meeting the inclusion criteria. The inclusion criteria for participants in the study were being female, studying in the first course of high school, residing in Ardabil city, being interested in cooperating with the research, having no physical or mental illnesses, and having no stuttering or learning disabilities (based on information included in the students' health records). The exclusion criteria for participants from the research were non–cooperation in the research, receiving similar interventions simultaneously, and absence from more than three training sessions. The ethical considerations of the present research were as follows: All participants received information about the research orally and participated if they wished; Participants were assured that all their information would remain confidential and was not recorded to protect their privacy. The instruments used in this study were Academic Burnout Questionnaire (Breso et al., 2007) and Procrastination Assessment Scale–Student (PASS) (Solomon & Rothblum, 1984). The Glasser group reality therapy program was implemented only for the experimental group. This intervention program was conducted as eight 90–minute sessions, one session per week, by the school psychologist. Data analysis was performed using SPSS software, version 27, at two levels: descriptive statistics (frequency, percentage, mean, and standard deviation) and inferential statistics (univariate analysis of covariance). The significance level in statistical tests was set at 0.05.

Results: The results showed that the effect of group reality therapy on reducing academic procrastination in the experimental group was significant after removing the pretest effect (p=0.003). According to the effect size, 23.1% of the changes in academic procrastination in the posttest phase was explained by receiving group reality therapy.

Conclusion: Based on the results, group reality therapy can lead to a reduction in academic procrastination among female students with academic burnout. Accordingly, it is recommended that mentors, psychologists, and specialists use this program as supplementary training alongside other educational methods.

Keywords: Academic burnout, Academic procrastination, Group reality therapy.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

Copyright © 2026, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی؛ دوره ۱۶ (۱۴۰۵)، انتشار پیوسته ، مقاله ۵

انتشار برخط فروردین ۱۴۰۵ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطهٔ شهر اردبیل با فرسودگی تحصیلی

ندا پناهی[۱]، *توران سلیمانی[۲]، عیسی جعفری[۳]، سمیه تکلوی[۱]

توضیحات نویسندگان

۱. گروه روان‌شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران؛

۲. گروه علوم تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران؛

۳. گروه روان‌شناسی، واحد تهران، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

***رایانامهٔ نویسنده مسئول:** tsoleimani@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۸ دی ۱۴۰۴؛ **تاریخ پذیرش:** ۱ بهمن ۱۴۰۴

چکیده

زمینه و هدف: فرسودگی تحصیلی است یکی از عوامل ایجادکنندهٔ اختلال در آموزش است. از عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی است که می‌تواند در ایجاد و تداوم فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشد. پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطهٔ شهر اردبیل با فرسودگی تحصیلی، انجام شد.

روش‌بررسی: این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه‌های آزمایش و گواه بود. دانش‌آموزان دختر دورهٔ اول متوسطهٔ شهر اردبیل با فرسودگی تحصیلی بالا در سال تحصیلی ۱۴۰۴ـ۱۴۰۳، جامعهٔ آماری پژوهش را تشکیل دادند. از بین آن‌ها سی نفر داوطلب واجد شرایط، به‌روش نمونه‌گیری دردسترس و پس از کسب معیارهای ورود به مطالعه، به‌صورت تصادفی در دو گروه پانزده‌نفرهٔ آزمایش و گواه قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش، پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۲۰۰۷) و مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی ـ نسخهٔ دانش‌آموز (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴) بود. برنامهٔ واقعیت‌درمانی گروهی گلاسر طی هشت جلسهٔ نوددقیقه‌ای تنها برای گروه آزمایش اجرا شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۷ انجام شد. سطح معناداری در آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، اثر واقعیت‌درمانی گروهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی گروه آزمایش بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، معنادار بود (p=۰/۰۰۳). اندازهٔ اثر نشان داد، ۲۳/۱ درصد از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی در مرحلهٔ پس‌آزمون، به‌واسطهٔ دریافت آموزش تبیین شد.

نتیجه‌گیری: براساس نتایج، با واقعیت‌درمانی گروهی می‌توان شاهد کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مبتلابه فرسودگی تحصیلی بود؛ براین‌اساس، پیشنهاد می‌شود مربیان، روان‌شناسان و متخصصان در کنار سایر روش‌های آموزشی، از این برنامه نیز به‌عنوان آموزش مکمل کمک بگیرند.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی، واقعیت‌درمانی گروهی.

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی ، به‌طور غیر تجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

۱ مقدمه

یکی از مشکلات عمده‌ای که گریبان‌گیر نظام آموزشی است و موجب تضعیف عملکرد تحصیلی و کاهش نیروی انسانی می‌شود، فرسودگی تحصیلی[1] است. فرسودگی تحصیلی نوعی اختلال است که به دلیل قرارگرفتن طولانی‌مدت در شرایط پرتنش و استرس‌آور محیطی ایجاد می‌شود و ابعاد جسمی، روانی، هیجانی و ذهنی فرد را درگیر می‌کند (۱). فرسودگی تحصیلی به احساس خستگی ناشی از خواسته‌ها و الزامات تحصیل (خستگی هیجانی[2])، برخورداری از حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی[3]) و احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (کارآمدی پایین[4]) اشاره دارد (۲). نیومن بر این باور است که فرسودگی تحصیلی، بنابه عوامل متعدد، یکی از عرصه‌های اساسی تحقیق در مدارس است: علت اول اینکه فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید اساسی درک رفتارهای مختلف فراگیران، مانند عملکرد تحصیلی باشد؛ علت دوم اینکه فرسودگی تحصیلی بر رابطهٔ دانش‌آموزان با مدارس خود تأثیر می‌گذارد؛ علت سوم اینکه فرسودگی تحصیلی قادر است شور و رغبت دانش‌آموزان را به تداوم تحصیل، تحت‌تأثیر قرار دهد (۳). اهمیت توجه به فرسودگی تحصیلی در این است که علاوه‌بر تأثیرات منفی که ممکن است به‌واسطهٔ افت عملکرد تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی و رشد و آیندهٔ دانش‌آموزان داشته باشد (۲)، در بین فراگیران شیوع گسترده دارد (۱) که این موضوع می‌تواند زمینه‌ساز تداوم فرسودگی در نقش کاری نیز باشد (۴)؛ بنابراین، اهمیت پرداختن به فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان بدیهی است.

یکی از عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی[5] است (۵). مروری بر تحقیقات نیز نشان می‌دهد، تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از نشانگان افراد با سطح فرسودگی تحصیلی بالا است (۶،۷). تعلل‌ورزی تحصیلی به‌صورت گرایش به تعویق عمدی تکالیف و فعالیت‌های آموزشی تعریف می‌شود که باوجود آگاهی از پیامدهای منفی آن، از موانع موفقیت تحصیلی شایع‌تر و مخرب‌تر محسوب می‌شود (۸،۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند، این رفتار نه‌تنها کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد، بلکه با افزایش استرس و اضطراب، احتمال شکست تحصیلی را نیز افزایش می‌دهد (۱۰،۱۱). در چارچوب نظریه‌های خودتنظیمی، تعلل‌ورزی نوعی شکست در کنترل تکانه و مدیریت زمان است که می‌تواند چرخه‌ای معیوب از عملکرد ضعیف و کاهش انگیزه ایجاد کند (۱۲،۱۳). افزون‌براین، تعلل‌ورزی تحصیلی ممکن است در ایجاد و تداوم فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشد (۱۴،۱۵).

باوجود ادبیات قوی پژوهشی در حوزهٔ سبب‌شناسی تعلل‌ورزی تحصیلی، اما در حوزهٔ مداخله و درمان از کاستی‌های متعددی وجود دارد؛ به‌طوری‌که یافته‌های پژوهشی در این حوزه نمی‌تواند به‌طور سنجیده‌ای راهنمای متخصصان و پژوهشگران باشد (۱۶). اگرچه تلاش‌های مداخله‌ای در حوزهٔ تعلل‌ورزی تحصیلی موفقیت‌آمیز بوده، عمدتاً نتایج انتظارداشته را به‌همراه نداشته است. این تلاش‌ها را می‌توان در چهار دستهٔ مهارت‌آموزی، به‌طور خاص مهارت‌های مطالعه، درمان‌های رفتاری شناختی‌رفتاری و تناقضی قرار داد (۱۷). باتوجه به اهمیت پیشگیری از تعلل‌ورزی و محدودبودن مداخلات انجام‌شده در این حوزه، لازم است روشی کارآمد و مطلوب برای کاهش تعلل‌ورزی به‌کار رود؛ اما پیش از هر مداخله‌ای، ابتدا باید رویکرد روشنی برای تبیین این پدیده یافت.

از دیدگاه این پژوهش، «تئوری انتخاب[6]» تبیین مناسبی برای این پدیده است. تئوری انتخاب یا واقعیت‌درمانی گروهی[7]، نوعی درمان است که کاربرد آن برای تمام افراد دچار مشکل، امکان‌پذیر است (۱۸). واقعیت‌درمانی مجموعه‌ای از روش‌ها، فن‌ها و ابزارهایی است که در راستای کمک به افراد برای حرکت از انتخاب‌های مخرب به انتخاب‌های سازنده، از رفتارهای ناکارآمد به رفتارهای کارآمد و مهم‌تر از همه، از سبک زندگی ناخشنود به سبک زندگی خشنود است (۱۹). سنگ بنای اصلی نظریهٔ درمانی گلاسر نیز این است که انسان رفتار خود را انتخاب می‌کند و حتی احساسات با اینکه به‌طور مستقیم انتخاب نمی‌شود، باز هم برای بودن برگزیده شده است. انکارنکردن واقعیت، مسئولیت‌پذیری و برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف، از اصلی‌ترین نیازهای انسان در فرایند زندگی است که در این رویکرد درمانی به آن اهمیت داده شده است (۲۰). این درمان، علت مشکلات روان‌شناختی را در انتخاب‌های افراد و فقدان مسئولیت فرد در ارضای نیازهای خود می‌داند (۲۱). در این درمان، تغییر رفتار فرایندی مشخص دارد. درمانگر به این علت با مراجعان رابطه برقرار می‌کند تا به فرایند درمان متعهد شوند. متعهدبودن، به‌خودی‌خود می‌تواند سهل‌انگاری را در مراجعان کاهش دهد (۲۲). هدف واقعیت‌درمانی کمک به مراجعان است تا احساس مسئولیت کنند و ازطریق مسئولیت شخصی، هویت موفقی را به‌دست آورند. گلاسر مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان ظرفیت شخص برای تأمین نیازهایش معرفی می‌کند. واقعیت‌درمانگران مسئولیت را معادل سلامت روانی می‌دانند (۲۳). واقعیت‌درمانگر تلاش خویش را بر رفتار متمرکز می‌کند و تلاش مسئولانه در ایجاد کنش فعال دارد. وی سعی می‌نماید با تمرکز دقیق بر رفتار فعلی شخص و اجتناب از هرگونه مسئلهٔ تهدیدآمیز، رفتار مسئولانه و هویت موفق را در شخص شکل دهد (۲۴).

به‌عقیدهٔ هوات، واقعیت‌درمانی می‌تواند در مدارس راهنمایی و ابتدایی برای دانش‌آموزان به‌کار برده شود؛ به‌طوری‌که آن‌ها بتوانند مفهوم انتخاب و مسئولیت را درک کنند (۲۵). در این باره، مطابق نتایج تحقیق مطهری‌نسب و همکاران، مداخلهٔ واقعیت‌درمانی به‌طور معناداری موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان شد (۱۶). براساس نتایج پژوهش رحمان و پراتیوی، مشاورهٔ گروهی با رویکرد واقعیت‌محور بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشت (۱۷). نتایج پژوهش صفوی و علیزاده گویای اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر کاهش تعلل‌ورزی معتادان بود (۲۶). اسلامی

[1]. Academic burnout
[2]. Emotional exhaustion
[3]. Disinterest
[4]. Low efficiency
[5]. Academic procrastination
[6]. Choice Theory
[7]. Group Reality Therapy

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

و همکاران در پژوهشی نشان دادند، آموزش واقعیت‌درمانی، سهل‌انگاری را در دانشجویان کاهش داد (۲۷). نیکبخت و همکاران دریافتند که مداخلهٔ واقعیت‌درمانی به شیوهٔ گروهی، به‌طور معناداری موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی شد (۲۸). بربرچلیک و اوداسی در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که مداخلهٔ گروهی روانی‌آموزشی مبتنی‌بر واقعیت‌درمانی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بود (۲۹). نتایج پژوهش سولیچا گویای اثربخشی برنامهٔ آموزشی واقعیت‌درمانی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان بود (۳۰). آبرون و همکاران در پژوهشی دریافتند که واقعیت‌درمانی برخط بر کاهش اضطراب امتحان و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی مؤثر بود (۳۱).

به‌طورکلی، یکی از مهم‌ترین مسائل پیش روی هر نظام آموزشی، دغدغهٔ فرسودگی تحصیلی و زیادبودن تعلل‌ورزی تحصیلی در این گروه از دانش‌آموزان است. پژوهش‌های ذکرشده اثربخشی واقعیت‌درمانی را بر تعلل‌ورزی تحصیلی نشان می‌دهد؛ اما هرکدام از این پژوهش‌ها به جمعیتی غیر از مبتلایان به فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند؛ بنابراین، در پژوهش حاضر به این خلأ پرداخته شد که همین امر ضرورت انجام پژوهش در این زمینه را آشکار می‌سازد. ازطرفی، باتوجه به نتایج مطالعات و گسترش روزافزون استفاده از مداخلهٔ واقعیت‌درمانی گروهی و اثرات این مداخله بر ابعاد روانی، تحصیلی و عملکردی کودکان و پیامدهای ناشی از آن، نتایج این پژوهش می‌تواند چارچوب درمانی و آموزشی مناسبی برای بهبود تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان با سطح فرسودگی تحصیلی بالا فراهم آورد و به هموارشدن مسیر پژوهش‌های بیشتر در این زمینه کمک کند. باتوجه به خلأ تحقیقاتی موجود، پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ شهر اردبیل با فرسودگی تحصیلی، انجام گرفت.

۲ روش‌بررسی

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه‌های آزمایش و گواه بود. همهٔ دانش‌آموزان دختر دورهٔ اول متوسطهٔ شهر اردبیل با فرسودگی تحصیلی بالا در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳، جامعهٔ آماری پژوهش را تشکیل دادند. نمونه‌ای به حجم سی نفر داوطلب واجد شرایط، به‌روش نمونه‌گیری دردسترس و پس از کسب معیارهای ورود، وارد مطالعه شد و به‌صورت تصادفی در دو گروه پانزده‌نفره جای گرفت. دو گروه به لحاظ تحصیلات والدین، وضعیت اقتصادی‌اجتماعی خانواده و مبتلانبودن به اختلال‌های روان‌شناختی، رفتاری یا عاطفی دیگر، همگن شدند (براساس پروندهٔ سلامت).

روش کار به این صورت بود که از بین مدارس دخترانهٔ دورهٔ اول متوسطهٔ شهر اردبیل، دو مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و سپس پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی[1] (۳۲) ارائه شد و دانش‌آموزانی که در این پرسش‌نامه نمرهٔ بیشتر از ۴۵ به‌دست آوردند و دارای فرسودگی تحصیلی تشخیص داده شدند، به‌طور داوطلبانه وارد مطالعه شدند و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش (پانزده نفر) و گروه گواه (پانزده نفر) گمارده شدند. شایان ذکر است، اقدام‌های مذکور پس از اخذ مجوز از ادارهٔ آموزش‌وپرورش برای انجام پژوهش و لحاظ ملاحظات اخلاقی ازجمله تکمیل فرم رضایت داوطلبانه از سوی والدین برای مشارکت در فرایند پژوهش، صورت گرفت. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به مطالعه عبارت بود از: جنسیت دختر؛ تحصیل در دورهٔ اول متوسطه؛ سکونت در شهر اردبیل؛ علاقه‌مند به همکاری در پژوهش؛ فاقد هرگونه بیماری جسمی و روانی؛ نداشتن لکنت زبان و اختلال یادگیری[2] (براساس اطلاعات مندرج در شناسنامهٔ سلامت دانش‌آموزان). معیارهای خروج آزمودنی‌ها از پژوهش، همکاری‌نکردن در پژوهش، دریافت مداخلهٔ مشابه به‌صورت هم‌زمان و غیبت در بیش از سه جلسهٔ آموزش بود. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر به‌شرح ذیل بود: ۱. تمامی شرکت‌کنندگان به‌طور شفاهی اطلاعاتی دربارهٔ پژوهش دریافت کردند و در صورت تمایل مشارکت نمودند؛ ۲. این اطمینان به آزمودنی‌ها داده شد که تمامی اطلاعات آنان محرمانه خواهد ماند و به‌منظور رعایت حریم خصوصی آن‌ها ثبت نشد. مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی ـ نسخهٔ دانش‌آموز (۳۳) به‌عنوان پیش‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد. گروه آزمایش طی هشت جلسهٔ نوددقیقه‌ای (هر هفته ۱ جلسه)، مداخلهٔ واقعیت‌درمانی گروهی برگرفته از کتاب‌های گلاسر با نام‌های *واقعیت‌درمانی* (۲۰) و *نظریهٔ انتخاب* (۳۴) را دریافت کردند؛ درحالی‌که گروه گواه در زمان مشابه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. این برنامه توسط مشاور و روان‌شناس مدرسه با همکاری پژوهشگران در مدارس اجرا شد. بعد از آخرین جلسهٔ آموزش، پس‌آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی با استفاده از مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی ـ نسخهٔ دانش‌آموز (۳۳) از هر دو گروه گرفته شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها ابزارهای زیر به‌کار رفت.

ـ پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی: برسو و همکاران در سال ۲۰۰۷ این پرسش‌نامه را ساختند (۳۲). پرسش‌نامه سه حیطهٔ فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسش‌نامه پانزده عبارت دارد که به‌روش درجه‌بندی لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها، درجه‌بندی شده است. درصورتی‌که نمرات بیشتر از ۴۵ باشد، میزان فرسودگی تحصیلی بسیار زیاد است. خستگی تحصیلی، پنج عبارت (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی، چهار عبارت (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی، شش عبارت (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهدهٔ مشکلات درسی برآیم) دارد (۳۲). سازندگان پرسش‌نامه، پایایی آن را ازطریق ضریب آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۰، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵، برای سه حیطهٔ فرسودگی تحصیلی محاسبه کردند. سازندگان روایی سازهٔ پرسش‌نامه را به‌روش تحلیل عامل تأییدی سنجیدند که شاخص‌های برازندگی تطبیقی[3] ۰/۹۰، شاخص برازندگی افزایشی[4] ۰/۹۱ و شاخص

[1]. Academic Burnout Questionnaire
[2]. Learning disorder
[3]. Comparative Fit Index (CFI)
[4]. Incremental Fit Index (IFI)

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

جذر میانگین مجذورات خطای تقریب[1] ۰/۰۷۲، گزارش شد (۳۲). در ایران، نعامی به هنجاریابی پرسش‌نامهٔ مذکور پرداخت و پایایی آن را با شاخص ضریب آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرد. همچنین ضرایب روایی ملاکی پرسش‌نامه با شاخص ضریب همبستگی، ازطریق همبسته‌کردن آن با پرسش‌نامهٔ فشارزای دانشجویی پولادی ری‌شهری (۱۳۷۴) به‌دست آمد که به‌ترتیب برابر با ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شد که در سطح $p<۰/۰۰۱$ معنادار بود (۳۵).

جدول ۱. خلاصهٔ ساختار و محتوای جلسات واقعیت‌درمانی گروهی گلاسر

جلسه	معرفی جلسات	محتوای جلسه
اول	معرفی اعضا و ایجاد ارتباط	معرفی اعضا و ایجاد ارتباط بین اعضا و درمانگر، آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، برقراری رابطهٔ عاطفی بین اعضا و درمانگر، بحث درمورد اهداف و قوانین گروه، آشنایی اولیه با نظریهٔ واقعیت‌درمانی گلاسر.
دوم	ایجاد فضای درمانی	آشنایی اعضا با یکدیگر و رهبر گروه، ایجاد روابط عاطفی و احساس تعلق بین اعضا، ایجاد قوانین و مرزها، بیان اهداف گروه، بحث دربارهٔ توافق‌های گروهی.
سوم	ایجاد زبان مشترک	آموزش مفاهیم واقعیت‌درمانی مبتنی‌بر نظریهٔ انتخاب به زبان ساده، تبیین چرایی و چگونگی رفتار انسان براساس نظریهٔ انتخاب و کاربست آن در نظریهٔ واقعیت‌درمانی، بررسی مفهوم انتخاب و مسئولیت از دیدگاه اسلام، بیان وجوه تمایز نظریهٔ انتخاب از سایر نظریه‌های مشاوره، بررسی احساسات اعضا درمقایسه با جلسهٔ قبل.
چهارم	کنترل رفتار	تبیین روان‌شناسی کنترل بیرونی و روان‌شناسی کنترل درونی، بررسی افکار اعضا در طول هفته دربارهٔ مفاهیم جلسه گذشته. ۱. رفتار انسان تحت کنترل درونی است یا بیرونی (بیان و فهماندن مفهوم کنترل درونی و بیرونی)، چگونگی کنترل رفتار، تهیهٔ فهرستی از رفتارهای تحت کنترل درونی و بیرونی و راهکارهایی برای کنترل بر رفتارها). ۲. آیا زمانی که کاری را در مدرسه به انجام نمی‌رسانید، عذر و بهانه می‌آورید؟ توضیح اینکه عذر و بهانه راه دستیابی به اهدافمان نیست.
پنجم	روابط مطلوب	اهمیت ارتباط و نقش آن در رضایت، احساس مسئولیت‌پذیری و خودارزشمندی و برآوردن نیازهای اساسی، آشنایی، معرفی و توضیح تعارض‌های چهارگانه (بین چهار رفتار کلی به‌وجود می‌آید) و رفتارهای اجباری که با مثال‌های مختلفی مانند مشکلاتی که از زندگی و تحصیلات به وجود می‌آید، ذکر شد. ۱. برای به‌دست‌آوردن آنچه می‌خواهید چه می‌کنید؟ آموزش و فهماندن رفتار کلی و انتخاب رفتار خودارزیابی، توانایی کنترل خویشتن، تقویت جنبه‌های مثبت خود. ۲. وقتی در مدرسه چیزی را که می‌خواهید به دست نمی‌آورید، چه پیش می‌آید؟ توصیف و بیان جهان عینی و واقعی. ۳. می‌خواهید چه تغییری در وضعیتتان در مدرسه رخ دهد.
ششم	بیان مفهوم نیازها	بررسی کلی جلسهٔ قبل، آموزش پنج نیاز اساسی (بقا، عشق و تعلق‌خاطر، قدرت و پیشرفت، آزادی و تفریح، چگونگی تأثیر آن‌ها بر یکدیگر). نیاز به بقا: منظور از نیاز به بقا، نیازهای استاندارد اولیه مانند غذا و سرپناه و همچنین نیازهای روانی مثل احساس امنیت است. نیاز به عشق و تعلق‌داشتن: این نیاز بر روابط خوب و مؤثر با همهٔ افراد ازجمله دوستان و خانواده، همکاران، معلمان و حتی حیوانات خانگی تأکید دارد. نیاز به قدرت: نیاز به قدرت به این معنا نیست که همه به‌دنبال دستیابی به جایگاهی سلطه‌جویانه هستند؛ بلکه می‌گوید مردم می‌خواهند تغییراتی ایجاد کنند که به آن‌ها اجازه می‌دهد میراثی از خود به‌جای بگذارند و در دنیا تأثیرگذار باشند. نیاز به آزادی: نیاز به آزادی بیان می‌کند که افراد باید احساس کنند در زندگی روزمره و زندگی خلاق و حرفه‌ای خود، استقلال دارند. نیاز به تفریح و سرگرمی: منظور از این نیاز این نیست که فقط به گردش بروید! بیشتر از گردش خوب، لازمهٔ برطرف‌کردن نیاز به تفریح و سرگرمی این است که افراد باید لذت، شوخ‌طبعی، آرامش و یادگیری را در موضوعاتی که برایشان جالب و شادی‌آور است، تجربه کنند.
هفتم	آموزش سیستم اقدامات عملی برای تغییر شرایط ناخواسته فعلی[2]	آموزش فنون و روش‌های تسهیل‌کنندهٔ تغییر رفتار ازطریق فرایند اقدامات عملی برای تغییر شرایط ناخواستهٔ فعلی (WDEP): W: اعضا در زندگی خود چه خواسته‌هایی دارند؟ D: شیوه‌های عمل اعضا برای رسیدن به خواسته‌هایشان مناسب است یا خیر؟ E: اعضا موفقیت خود را چگونه ارزیابی می‌کنند؟ P: آیا برنامه و طرحی برای رسیدن به خواسته‌هایشان دارند؟ بیان سطوح تعهد در نظریهٔ واقعیت‌درمانی: سطح اول: نمی‌خواهم اینجا باشم. نمی‌توانی کمکم کنی؛ سطح دوم: من نتیجه می‌خواهم؛ اما نمی‌خواهم زیادی تلاش کنم؛ سطح سوم: تلاش می‌کنم شاید توانستم؛ سطح چهارم: بهترین عملکردم را خواهم داشت؛ سطح پنجم: هرچه شد، انجامش می‌دهم.
هشتم	جمع‌بندی	بررسی کلی جلسهٔ قبل، جمع‌بندی مطالب جلسات گذشته، نتیجه‌گیری و تکمیل کارهای ناتمام، مرور جلسات قبل، اجرای پس‌آزمون.

[1]. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

[2]. Want Do Evaluation Planning (WDEP)

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

ـ مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی ـ نسخهٔ دانش‌آموز[1]: این مقیاس توسط سولومون و راث‌بلوم در سال ۱۹۸۴، برای سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حیطهٔ آماده‌شدن برای امتحان (۶ سؤال)، آماده‌کردن تکالیف درسی (۹ سؤال) و آماده کردن تکالیف پایان نیم‌سال تحصیلی (۶ سؤال) ساخته شد (۳۳). پرسش‌نامه ۲۱ سؤال دارد. درمقابل هر گویه، طیف پنج‌گزینه‌ای «هرگز»، «به‌ندرت»، «گهگاهی»، «اکثر اوقات» و «بیشتر اوقات» به‌ترتیب با امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. دامنهٔ نمرات پرسش‌نامه ۲۷ تا ۱۰۵ است. کسب نمرات بیشتر نشان‌دهندهٔ تعلل‌ورزی تحصیلی بیشتر است (۳۳). در نسخهٔ اصلی پرسش‌نامه، پایایی ازطریق ضریب آلفای کرونباخ برای حیطه‌های آماده‌شدن برای امتحان ۰/۸۵، آماده‌کردن تکالیف درسی ۰/۷۴ و آماده‌کردن تکالیف پایان نیم‌سال تحصیلی ۰/۸۰ محاسبه شد. روایی همگرای این پرسش‌نامه با استفاده از همبستگی درونی ۰/۴۸ بود (۳۳). همچنین سولومون و راث‌بلوم به بررسی روایی سازه‌ای پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی پرداختند ک سه عامل مقیاس، ۵۹/۴۴ درصد واریانس را تبیین کردند (۳۳). در ایران، جوکار و دلاورپور این پرسش‌نامه را به فارسی ترجمه و شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه را بررسی کردند. آن‌ها به‌منظور احراز روایی عاملی از روش تحلیل عاملی و شاخص همبستگی گویه با نمرهٔ کل و برای تعیین پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. نتایج این تحلیل عاملی نشان داد، همبستگی گویه‌ها با نمرهٔ کل پرسش‌نامه، مطلوب و معنادار و بین ۰/۴۱ تا ۰/۷۷ و ضریب پایایی آن ازطریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ به‌دست آمد (۳۶).

ـ برنامهٔ واقعیت‌درمانی گروهی گلاسر: ساختار جلسات واقعیت‌درمانی گروهی، از نسخهٔ ویرایش‌شدهٔ کتاب‌های گلاسر با نام‌های *واقعیت‌درمانی* (۲۰) و *نظریهٔ انتخاب* (۳۴) بود. در این پژوهش، قبل از استفاده از این برنامه، برای اطمینان از روایی محتوایی آن، به پنج نفر از متخصصان حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی ارائه شد و نظر ایشان براساس مقیاس سه‌درجه‌ای «ضروری است»، «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضروری نیست» درجه‌بندی شد. ضریب توافقی لاوشه[2] برای این برنامه ۰/۷۵ محاسبه شد که گویای مناسب‌بودن این برنامه بود. این برنامهٔ مداخله‌ای به‌صورت هشت جلسهٔ نوددقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه، توسط روان‌شناس مدرسه برگزار شد که خلاصهٔ جلسات در جدول ۱، گزارش شده است.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به‌وسیلهٔ نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۷ در دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس تک‌متغیره) انجام شد. قبل از اجرای این آزمون، پیش‌فرض‌های آن شامل آزمون شاپیرو ـ ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، همگنی شیب‌های رگرسیون برای اطمینان از نبود تعامل بین متغیر مستقل و کووریت و مخدوش‌کننده و آزمون لون برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها بررسی شد. سطح معناداری در آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

۳ یافته‌ها

در جدول ۲، توزیع سطح تحصیلی نمونه‌ها به‌تفکیک گروه مشخص شده است.

جدول ۲. توزیع سطح تحصیلی نمونه‌ها به‌تفکیک گروه

گروه	پایهٔ تحصیلی					
	هفتم		هشتم		نهم	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
گواه	۴	۲۷	۵	۳۳	۶	۴۰
آزمایش	۳	۲۰	۵	۳۳	۷	۴۷

مطابق با جدول ۲، ۲۷ درصد (۴ نفر) از شرکت‌کنندگان گروه گواه در پایهٔ هفتم، ۳۳درصد (۵ نفر) در پایهٔ هشتم و ۴۰درصد (۶ نفر) در پایهٔ نهم مشغول به تحصیل بودند. این توزیع برای گروه آزمایش، ۲۰درصد (۳ نفر) در پایهٔ هفتم، ۳۳درصد (۵ نفر) در پایهٔ هشتم و ۴۷درصد (۷ نفر) در پایهٔ نهم بود.

در جدول ۳، شاخص‌های توصیفی متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی در گروه‌ها، به‌تفکیک مراحل پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی به‌تفکیک گروه و مراحل پژوهش به‌همراه نتایج آزمون شاپیرو ـ ویلک

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	آماره W*	مقدار احتمال
گواه	پیش‌آزمون	۷۹/۸۰	۲۸/۸۹	۰/۷۷۸	۰/۱۹۲
	پس‌آزمون	۷۲/۴۰	۲۶/۲۸	۰/۸۴۹	۰/۱۱۱
آزمایش	پیش‌آزمون	۷۸/۸۳	۲۷/۷۳	۰/۷۹۵	۰/۱۸۰
	پس‌آزمون	۴۰/۴۶	۴/۱۹	۰/۸۸۹	۰/۰۶۱

* نتایج آزمون شاپیرو ـ ویلک برای بررسی نرمال‌بودن توزیع متغیرها

مطابق با نتایج توصیفی جدول ۳، میانگین نمره پس‌آزمون متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش درمقایسه با

[1]. Procrastination Assessment Scale-Student (PASS)

[2]. Lawshe

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

پیش‌آزمون کاهش یافت؛ اما در گروه گواه، تغییرات محسوسی مشاهده نشد.

به‌منظور بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد. قبل از اجرای این آزمون، پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. نتایج آزمون شاپیرو ـ ویلک در جدول ۳، حاکی از نرمال‌بودن توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش بود (p>۰/۰۵). نتایج آزمون پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون حاکی از معنادارنبودن تعامل متغیر کمکی (پیش‌آزمون) و وابسته (پس‌آزمون) در سطوح عامل (گروه‌های گواه و آزمایش) بود (p>۰/۰۵). نتایج آزمون لون نیز نشان داد، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیر پژوهش رد نشد (p=۰/۰۹۵).

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر واقعیت‌درمانی گروهی بر متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	df	F	مقدار احتمال	اندازهٔ اثر
تعلل ورزی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱	۱۶۷۳/۹۴۰	۰/۰۴۴	۰/۱۶۶
	گروه	۱	۴۲۳/۹۵۵	۰/۰۰۳	۰/۲۳۱

مطابق با نتایج جدول ۴، اثر واقعیت‌درمانی گروهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی گروه آزمایش بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، معنادار بود (p=۰/۰۰۳). اندازهٔ اثر نشان داد، ۲۳/۱درصد از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی در مرحلهٔ پس‌آزمون، به‌واسطهٔ دریافت آموزش تبیین شد.

۴ بحث

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی انجام گرفت. نتایج پژوهش حاکی از کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان پس از دریافت واقعیت‌درمانی گروهی بود. این یافته با نتایج این مطالعات همسوست: پژوهش‌های مطهری‌نسب و همکاران مبنی‌بر اثربخشی مداخلهٔ واقعیت‌درمانی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان (۱۶)؛ رحمان و پراتیوی مبنی‌بر اثربخشی مشاورهٔ گروهی با رویکرد واقعیت‌محور بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان (۱۷)؛ اسلامی و همکاران مبنی‌بر اثربخشی آموزش واقعیت‌درمانی بر کاهش سهل‌انگاری دانشجویان (۲۷)؛ نیکبخت و همکاران مبنی‌بر اثربخشی مداخلهٔ واقعیت‌درمانی به شیوه گروهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (۲۸)؛ بربرچلیک و اوداسی مبنی‌بر اثربخشی مداخلهٔ گروهی روانی‌آموزشی مبنی‌بر واقعیت‌درمانی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان (۲۹)؛ سولیچا مبنی‌بر اثربخشی برنامهٔ آموزشی واقعیت‌درمانی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش آموزان (۳۰)؛ آبرون و همکاران مبنی‌بر اثربخشی واقعیت‌درمانی برخط بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی (۳۱) همسوست. در تبیین یافتهٔ پژوهش حاضر می‌توان گفت، آنچه پایهٔ نظریهٔ انتخاب را تشکیل می‌دهد، این واقعیت است که به افراد تفهیم کند می‌توانند بر زندگی خود کنترل داشته باشند. این رویکرد در جهت کمک به کودکان برای برنامه‌ریزی و متعهدکردن آن‌ها، به برنامه‌ای که زندگی‌شان را بهتر خواهد ساخت، سازمان داده شده است. هر وقت مسیر زندگی کودک یا رفتاری که برای حرکت در این مسیر انتخاب می‌کند، به‌نحو مطلوبی کارساز نباشد، آموزش واقعیت‌درمانی کمک می‌کند تا فرد از رفتار کارآمدتر بهره‌مند شود (۲۰). گلاسر مراحلی را برای فرایند واقعیت‌درمانی درنظر می‌گیرد. برخی از این مراحل با پژوهش حاضر مرتبط است؛ به‌عنوان‌مثال، در واقعیت‌درمانی مراجع بعد از کشف خواسته‌ها و نیازهای خود، برنامه‌ای را برای ارضای نیازها و خواسته‌های خود اتخاذ می‌کند. سپس مراجع باید به اجرای برنامهٔ اتخاذشده متعهد شود. علاوه‌براین، هیچ عذری برای اجرانکردن برنامه‌ها و تکالیف پذیرفته نیست (۳۷). تمامی این فرایندها که در رویکرد واقعیت‌درمانی و در جلسات آموزشی به‌کار می‌رود، باعث کاهش رفتار تعلل‌ورزان مراجع خواهد شد. به اعتقاد پژوهشگران، تمامی آنچه در رابطه با مسئولیت‌پذیری و انتخاب‌های شخصی در رویکرد واقعیت‌درمانی عنوان شده است، به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم نیز با سهل‌انگاری در ارتباط است. فردی که قبول می‌کند پذیرش مسئولیت شرط اصلی برای تغییر است و آزادی انتخاب با پذیرش مسئولیت مرتبط است، خواه‌ناخواه بر این موضوع نیز اشراف دارد که اگر در انجام امور سهل‌انگاری کند، با انتخاب خود، مانع پیشرفت و موفقیتش شده است. درواقع وی با توجیهات و دلیل‌تراشی کار امروز را به فردا موکول کرده است؛ بنابراین، آموزش‌های مبتنی‌بر رویکرد واقعیت‌درمانی با نپذیرفتن عذر و بهانه‌های شخص، مانع از تعلل‌ورزی تحصیلی وی می‌شود و بروز این امر را کاهش می‌دهد. در این رویکرد سعی می‌شود دلایل و انگیزه‌های دانش‌آموزان از رفتارهایشان درک شده و به آن‌ها کمک شود تا خود رفتارهایشان را ارزیابی کنند و بررسی نمایند که آیا رفتارشان به نتیجهٔ مدنظر منجر می‌شود یا خیر. درواقع این رویکرد ترکیبی از عقاید وجودی و فنون رفتاری است که در آن تأکید زیادی بر مسئولیت‌پذیری و احساس کنترل می‌شود که هر دو از متغیرهای شخصیتی‌اند که رابطهٔ منفی با تعلل‌ورزی دارند؛ به‌عبارتی اگر بتوان دانش‌آموزان را به این باور رساند که آن‌ها در هر شرایطی خودشان، مسئول برآورده‌کردن نیازهایشان هستند، شاید بتوان امیدوار بود که آن‌ها اهمیت مسائل مختلف پیرامون خود و ازجمله مسائل آموزشی را در ارضای نیازهایشان درک کنند و از تعلل‌ورزی بپرهیزند (۲۸)؛ بنابراین، واقعیت‌درمانی که به نظر گلادینگ باهدف راهنمایی مراجعان به‌منظور کمک به خود برای منطقی‌تربودن و داشتن ذهنیتی پایدار و قوی انجام می‌شود، می‌تواند به کسی که در دام اهمال‌کاری افتاده است، کمک کند تا منطقی‌تر شود و رفتارهای منفی‌اش را کاهش دهد (۳۸). علاوه‌براین، در این درمان به فرد تأکید می‌شود که مسئولیت آنچه را در زندگی انتخاب می‌کند،

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

برعهده داشته باشد (۳۰). ازطرفی، در واقعیت‌درمانی اعتقاد بر این است که تغییر درمانی بدون تعهد جدی مراجع به طرح‌ریزی انجام‌شده در جلسات درمان، ممکن نیست؛ ازاین‌رو، متعهدکردن مراجعان به عملی‌سازی طرح‌های برآمده از مباحثات گروهی، یکی از اهداف اصلی مداخله در پژوهش حاضر بود؛ این موضوع باتوجه به ویژگی‌های خاص روان‌شناختی دوره نوجوانی و اثربخشی واقعیت‌درمانی بر اهمال‌کاری از اهمیت بسزایی برخوردار است. همچنین رابطهٔ عاطفی مناسب با مراجعان، در همهٔ رویکردهای درمانی به‌عنوان عامل مهم درمانی تلقی می‌شود؛ اما در واقعیت‌درمانی از آن به‌عنوان زیربنای درمانی یاد می‌شود؛ به‌طوری‌که اعتقاد بر این است که بدون ایجاد درگیری عاطفی بین درمانگر و مراجع یا مراجعان، امکان تغییر و تحقق اهداف درمانی وجود ندارد (۱۶) در پژوهش حاضر نیز این مؤلفه نقش کلیدی در ایجاد تغییرات لازم و اثربخش داشته است. تأکید بر عمل ملموس و ایجاد انگیزه برای عمل بدون مکث، دو مؤلفه مهم درمانی‌اند که به‌طور مستقیم رفتارهای اهمال‌کارانه را به چالش می‌کشند؛ بدین‌ترتیب، ازآنجایی‌که واقعیت‌درمانی روی مفاهیمی ازجمله مسئولیت‌پذیری، کنترل درونی، هویت موفق و شکست بحث می‌کند (۳۷) و این مفاهیم ارتباط نزدیکی با تعلل‌ورزی دارند، به‌نظر می‌رسد این رویکرد بر میزان کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی، تأثیر داشته است.

بنابراین، واقعیت‌درمانی گروهی با سیستم اقدامات عملی برای تغییر شرایط ناخواستهٔ فعلی و نیازهای بنیادین روان‌شناختی و همچنین با تقویت کنترل رفتار، مسئولیت‌پذیری، معرفی رفتار کلی و آشناسازی افراد گروه با چهار مؤلفهٔ رفتار کلی (فکر، عمل، احساس و فیزیولوژی)، آموزش مهارت تصمیم‌گیری و بررسی تغییر در افکار، احساس و اعمال، توانست میزان تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد. به‌طورکلی، بخش عمده‌ای از مشکلات دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی که منجربه افت عملکرد در آنان می‌شود، تعلل‌ورزی تحصیلی زیاد در آن‌ها است. این کودکان به این دلیل که نمی‌توانند به‌طور جدی در امور تحصیلی درگیر شوند، انجام تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی را به تعویق می‌اندازند و از این طریق دچار فرسودگی می‌شوند؛ بنابراین، برنامهٔ واقعیت‌درمانی گروهی ارائه‌شده در این پژوهش، با تأکید بر برانگیختن مُراجع به اقدامات عملی برای تغییر شرایط ناخواستهٔ فعلی، می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود مربیان، روان‌شناسان و متخصصان در کنار سایر روش‌های آموزشی، برای بهبود تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی، از این برنامه به‌عنوان آموزش مکمل کمک بگیرند.

پژوهش حاضر باوجود داشتن نتایج مهم، محدودیت‌هایی نیز داشت. استفاده از مقیاس خودگزارشی، انجام پژوهش فقط روی دانش‌آموزان دختر دورهٔ اول متوسطه شهر اردبیل با فرسودگی تحصیلی به‌دلیل محدودیت دسترسی و همچنین نبود دوره پیگیری به‌دلیل محدودیت زمانی، محدودیت‌های پژوهش بود که باید تعمیم نتایج بااحتیاط انجام شود. باتوجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های مشابه برای دستیابی به نتایج کامل‌تر و تعمیم‌پذیرتر، از تعداد بیشتری از نمونه‌های دختر و پسر با لحاظ کردن دوره‌های پیگیری استفاده شود.

۵ نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد، واقعیت‌درمانی گروهی با تمرکز بر چهار جزء تفکر، احساس، عمل ملموس و فیزیولوژی و همچنین افزایش سطح مسئولیت‌پذیری و کنترل رفتار، بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با فرسودگی تحصیلی اثربخشی دارد. این نتایج تلویحات مهمی برای علم روان‌شناسی دارد؛ چراکه استفاده از واقعیت‌درمانی گروهی دارای هزینهٔ کم برای نظام‌های آموزشی و صرف کمترین آموزش برای مجریان و متخصصان امر است. به‌کارگیری این روش توسط روان‌شناسان، مربیان و مشاوران مدارس می‌تواند کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی این طیف از دانش‌آموزان را به‌همراه داشته باشد.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی عزیزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این پژوهش برگرفته از رسالهٔ دکتری رشتهٔ روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل است. در پژوهش حاضر ملاحظات اخلاقی مانند اطلاع از اهداف پژوهش، رضایت آگاهانهٔ شرکت‌کنندگان از شرکت در جلسات، محرمانه‌ماندن اطلاعات آن‌ها و حفظ رازداری رعایت شده است.

رضایت برای انتشار

این امر اجرایی نیست.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

تمامی داده‌ها و اطلاعات پژوهش ازطریق ارتباط با رایانامهٔ نویسنده در دسترس است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

پژوهش حاضر بدون هرگونه حمایت مالی سازمان خاصی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

همهٔ نویسندگان در پیش‌نویس و بازبینی و اصلاح پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

References

1. Soolari Esfahani S, Atashpour SH, Keshti Arai N, Mahdad A. The effectiveness of adolescent-centered mindfulness training on academic burnout and symptoms of social anxiety in students. Journal of Applied Psychological Research, 2024;15(4):19-34. [Persian] doi: 10.22059/japr.2024.344050.644292

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

2. Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students a cross-national study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 2002;33(5):464-81. doi: 10.1177/0022022102033005003
3. Neumann Y, Finaly-Neumann E, Reichel A. Determinants and consequences of students' burnout in universities. The Journal of Higher Education. 1990;61(1):20–31. doi: 10.1080/00221546.1990.11775089
4. Robins TG, Roberts RM, Sarris A. The role of student burnout in predicting future burnout: Exploring the transition from university to the workplace. Higher Education Research & Development. 2018;37(1):115–30. doi: 10.1080/07294360.2017.1344827
5. Hall NC, Lee SY, Rahimi S. Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: an international longitudinal analysis. PLoS One. 2019;14(12): e0226716. doi: 10.1371/journal.pone.0226716
6. Shahbaziyankhonig A, Mesrabadi J, Farid A. The role of academic procrastination and loneliness in students' academic burnout. Rooyesh. 2019;7(10):183-98. [Persian] http://frooyesh.ir/article-1-762-fa.html
7. Shamsalinia A, Shamsalinia S, Useframaki M, Einipour S, Kohan N, Ahmadi S. The relationship between academic procrastination and academic burnout among nursing students at Ramsar Nursing Faculty. Caspian Journal of Health and Aging. 2024;9(2):22-36. [Persian] doi: 10.22088/cjhaa.9.2.2
8. Shaked L, Altarac H. Exploring academic procrastination: perceptions, self-regulation, and consequences. Journal of University Teaching & Learning Practice. 2022;19(3):1-23. doi: 10.53761/1.19.3.14
9. González-Brignardello MP, Sánchez-Elvira Paniagua A, López-González MÁ. Academic procrastination in children and adolescents: a scoping review. Children (Basel). 2023;10(6):1016. doi: 10.3390/children10061016
10. Ahmed I, Bernhardt GV, Shivappa P. Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ). 2023;7(3):363-70. doi: 10.4103/bbrj.bbrj_64_23
11. Hassani K, Sohrabi P, Mohammad Khani M. Prediction of academic failure based on rumination with the mediating role of procrastination and emotion regulation difficulty in second high school period students in Kermanshah city. Research in School and Virtual Learning. 2023;11(1):83-96. [Persian] doi: 10.30473/etl.2023.66300.3913
12. Choi JA, Yang JY. The intrapsychic process of academic procrastination: How should-thinking aggravates self-regulatory failure. Learning and Individual Differences. 2024;109:102397. doi: 10.1016/j.lindif.2023.102397
13. Turner M, Hodis FA. A systematic review of interventions to reduce academic procrastination and implications for instructor-based classroom interventions. Educ Psychol Rev. 2023;35:118. doi: 10.1007/s10648-023-09838-x
14. Aghili Mehrizi Y, Pourehsan S, Towhidi A. Relationship between personality traits and coping styles with academic burnout: the mediating role of academic procrastination. Journal of Research in Educational Systems. 2022;16(57):91-104. [Persian] https://www.jiera.ir/article_149229_4746b00bd0c4138baf1d086460dd0fbf.pdf?lang=en
15. Pourabdol S. The relationship between academic procrastination and academic vitality with academic burnout in students: the mediating role of academic self-regulation. Journal of Modern Psychological Researches. 2024;19(75):99-110. [Persian] doi: 10.22034/jmpr.2024.62325.6278
16. Motaharinasab Z, Mohsenzadeh F, Zahrakar K. The effect of reality-therapy on the negligence and self-regulation of school students. Strategy for Culture. 2021;13(52):203-21. [Persian] doi: 10.22034/jsfc.2021.126585
17. Rahman KF, Pratiwi YS. Effectiveness of reality approach group counseling with WDEP procedure to reduce students' academic procrastination. Motiva: Jurnal Psikologi. 2025;8(1):1-3. doi: 10.31293/mv.v8i1.8584
18. Glasser W. Reality therapy. Sahebi A. (Persian translator). 3rd ed. Tehran: Saye Sokhan; 2000. p: 219-22. [Persian]
19. Glasser W, Glasser C. The effect of reality therapy-based group counseling on the self-esteem. University of Virginia; 2010.
20. Glasser W. New reality therapy: counseling based on choice theory. Karbakhsh A. (Persian translator). Tehran: Rasa; 2015. [Persian]
21. Gghahremani S, Hossienzadeh Taghvai M, Zakeri Poor G. Effectiveness of group reality therapy on coherent self-awareness and self-management and impaired performance of secondary school students. Rooyesh. 2023;12(4):95-104. [Persian] http://frooyesh.ir/article-1-4415-fa.html
22. Scharf RS. Theories of psychotherapy and counseling. Firouzbakht M. (Persian translator). Tehran: Rasa Publications; 2019. [Persian]
23. Schilling L. Counseling theories. Arian Kh S. (Persian translator). 10th ed. Tehran: Ettela'at; 2012. [Persian]
24. Shafiabadi A, Naseri Gh. Theories of counseling and psychotherapy. 30th ed. Tehran: University Publishing Center; 2020. [Persian]
25. Howatt WA. The evolution of reality therapy to choice theory. International Journal of Reality Therapy. 2001;29(1):5-12.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

26. Safavi R, Alizadeh A. The effectiveness of group reality therapy counseling on procrastination and loneliness in Na addicts in Tehran. Journal of Psychology New Ideas. 2020;4(8):1-12. [Persian] http://jnip.ir/article-1-290-fa.html
27. Eslamy F, Rostami M, Saadati N. Effectiveness of group reality therapy in decreasing procrastination and increasing responsibility of student. Journal of Modern Psychological Researches. 2018;13(51):1-21. [Persian] https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_8278_en.html
28. Nikbakht E, Abdekhodae MS, Hasanabadi H. Effectiveness of reality therapy group counseling program on academic motivation and procrastination. Research in Clinical Psychology and Counseling. 2014;3(2):81-94. [Persian] doi: 10.22067/ijap.v3i2.15434
29. Berber Çelik Ç, Odacı H. Psycho-educational group intervention based on reality therapy to cope with academic procrastination. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2018;36:220–33. doi: 10.1007/s10942-017-0283-1
30. Solichah N. Reality therapy training program to reduce academic procrastination behavior. In: Proceeding of International Conference on Islamic Education (ICIED) [Internet]. 2022 [cited 2026 March 18]. Available from: https://conferences.uin-malang.ac.id/index.php/icied/article/view/1983
31. Abron E, Azizi Ziabari LS, Khajevand Khosheli A. Effectiveness of online reality therapy on exam anxiety and academic procrastination among male high school students: a quasi-experimental Study. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences. 2023;14(4):301-10. [Persian] doi: 10.30476/ijvlms.2023.98989.1230
32. Bresó E, Salanova M, Schaufeli WB. In search of the “third dimension” of burnout: efficacy or inefficacy? Applied Psychology. 2007;56(3):460-72. doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x
33. Solomon LJ, Rothblum, ED. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of Counseling Psychology. 1984;31(4):503–9. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
34. Glasser W. Choice theory (A new psychology of personal freedom). Firouzbakht M. (Persian translator). 12th ed. Tehran: Rasa; 2023.
35. Noami A. The relationship between the quality of learning experiences and academic burnout among master's students at Shahid Chamran University of Ahvaz. Journal of Psychological Studies. 2009;5(3):117-34. [Persian] doi: 10.22051/psy.2009.1609
36. Jokar B, Delavarpour M. The relationship between educational procrastination and achievement goals. Journal of New Thoughts on Education. 2007;3(3):61-80. [Persian] doi: 10.22051/jontoe.2007.312
37. Glasser W. Counseling with choice theory. New York: HarperCollins; 2001.
38. Gladding ST. Counseling: a comprehensive profession. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2013.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]