رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۶، شماره پیاپی ۱۱۱، شهریور ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(6), 2025

اثربخشی آموزش معنامحور بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم

The Effectiveness of Meaning-Based Education on Academic Procrastination and Academic Self-Efficacy in Twelfth Grade Students

سیامک امیری
گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
شهرام نعمت زاده گتابی (نویسنده مسئول)
گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
کوروش پارسا معین
گروه علوم تربیتی و مشاوره، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش معنامحور بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم منطقه ۱۰ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ تشکیل دادند که از بین آنان تعداد ۴۰ نفر، ۲۰ نفر در گروه گواه و ۲۰ نفر در گروه آزمایش از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه جایگذاری شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (PASS، ۱۹۸۴) و خودکارآمدی تحصیلی اون و فرامن (ASEQ، ۱۹۸۸) بهره گرفته شد و مداخله‌ی آموزش معنامحور در ۱۲ جلسه دوساعته، هفته‌ای یک‌بار به‌صورت گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵ وجود داشت. درنتیجه، آموزش معنامحور تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر برای دانش‌آموزان پایه دوازدهم مورد توجه قرار داده شود.

واژه‌های کلیدی: *اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، آموزش معنامحور، دانش‌آموزان پایه دوازدهم.*

Siamak Amiri
Department of Educational Psychology, Ro.c, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.
Shahram Nematzadeh Gotabi *
Department of Psychology, Ro.c, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.
Shahram.nematzadeh@iau.ac.ir
Korosh Parsa Moein
Department of Educational Sciences and Counseling, Ro.c, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of meaning-based education on academic procrastination and academic self-efficacy in twelfth-grade students. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population of the present study consisted of all twelfth-grade male students in District 10 of Tehran in the academic year 2024-2025, of whom 40 people, 20 in the control group and 20 in the experimental group, were selected through purposive sampling and randomly placed in two groups. To collect data, Solomon & Rothblum's Procrastination Assessment Scale for Students (PASS, 1984) and Owen & Froman's Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASEQ, 1988) were used, and the meaning-based education intervention was implemented in 12 two-hour sessions, once a week, in a group for the experimental group. A multivariate covariance test was used to analyze the data. The research findings showed that by controlling the pre-test effect, there was a significant difference at the 0.05 level between the mean of academic procrastination and academic self-efficacy in the experimental and control groups. As a result, academic meaning-based education can be considered an effective intervention for twelfth-grade students.

Keywords: *Academic Procrastination, Academic Self-Efficacy, Meaning-Based Education, Twelfth Grade Students*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : فروردین ۱۴۰۴** **پذیرش: فروردین ۱۴۰۴** **ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۴**

مقدمه

امروزه توجه به موفقیت تحصیلی و داشتن عملکرد تحصیلی بالا برای فراگیران از اهمیت بالاتری برخوردار است، چراکه جایگاه علمی نقش بسیار مهمی در جایگاه اجتماعی و موقعیت شغلی ایفا می‌کند (کومر[1] و همکاران، ۲۰۲۱). بر این اساس، سالانه پژوهش‌های بسیاری به موضوع پیشرفت تحصیلی می‌پردازند و از زوایای مختلف این موضوع را مورد بررسی قرار می‌دهند. بررسی مطالعات دلالت بر این دارد که افت تحصیلی در همه دوران حائز اهمیت است و می‌بایست عوامل مؤثر بر آن شناسایی و مداخلات درمانی و آموزشی مناسب به فراگیران ارائه نمود (آریاستوتی و واهیودین[2]، ۲۰۲۲). اهمیت این موضوع در دوران نوجوانی برجسته‌تر می‌باشد، چراکه این دوران به سبب تغییرات مربوط به بلوغ می‌تواند روند پیشرفت تحصیلی را بیشتر مختل کند و آثار نامطلوبی بر مسیر تحصیلی و حرفه‌ای نوجوان داشته باشد (الفونسی[3] و همکاران، ۲۰۲۰).

برخی از مطالعات دلالت بر این دارند که اهمال‌کاری[4] یکی دیگر از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کاهش عملکرد تحصیلی می‌باشد (راگوسا[5] و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوفتیاک[6]، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری یک سازه نظری است که تعلل عمدی و غیرموجه را از رویکرد رفتاری، شناختی و هیجانی توضیح می‌دهد. این متغیر شامل به تعویق انداختن یک یا چند فعالیت، چه در آغاز، توسعه یا پایان آن‌ها و انجام فعالیت‌های دیگر یا غیرضروری است که از تکمیل فعالیت اصلی جلوگیری می‌کند (کائو[7] و همکاران، ۲۰۲۵). اهمال‌کاری فرد را در حضور احساس گناه و ناراحتی به دلیل تأخیر و تسکین متعاقب آن در هنگام اجرای فعالیت، معمولاً در «لحظه آخر»، درگیر می‌کند (چاوز - یاکولکا[8] و همکاران، ۲۰۲۵). در زمینه تحصیلی، مطالعه چگنی و همکاران (۱۴۰۳) در مورد شیوع اهمال‌کاری نشان می‌دهد که حداقل ۲۰٪ از جمعیت جوان به داشتن رفتارهای اهمال‌کارانه اذعان می‌کنند. راگوسا[9] و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود اشاره کردند که نوجوانی و جوانی دوره‌ای است که بیشترین حساسیت به رفتارهای اهمال‌آمیز را دارد، به‌طوری‌که این رقم به‌طور فزاینده‌ای افزایش می‌یابد و به ۹۵ درصد نوجوانان می‌رسد.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، خودکارآمدی تحصیلی[10] است (جلیل آبکنار و حسینی، ۱۴۰۲). خودکارآمدی، اساسی‌ترین سازوکار ضروری انسان برای مدیریت و کنترل رویدادهای زندگی، به‌ویژه در هنگام رویارویی با عوامل استرس‌زا است (هامان[11] و همکاران، ۲۰۲۴). به عقیده بندورا[12] (۲۰۱۵) خودکارآمدی به‌عنوان یک واسطه‌ی شناختی عمل می‌کند و ناظر بر باور به توانایی برای انجام تکالیف یا فعالیت خاص است. خودکارآمدی به اعتقاد هر فرد در مورد توانایی‌های خود برای تولید نتایج موردنظر به هنگام انجام فعالیت‌های موردنظر و پیگیری هدف‌ها اشاره می‌کند که می‌تواند هم در سطح شخصی و هم در سطح جمعی مفهوم‌سازی شود (یی[13] و همکاران، ۲۰۲۴). با تکمیل یک وظیفه به‌صورت موفقیت‌آمیز، انسان می‌تواند حس قوی خودکارآمدی برای انجام آن وظیفه خاص پیدا کند، درحالی‌که شکست در آن می‌تواند خودکارآمدی را تضعیف کند (هوانگ و وایات[14]، ۲۰۲۱). اشخاص با خودکارآمدی بالا، علاقه ذاتی به کار و تمایل به افزایش تلاش خود دارند و در مقابله با موانع، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و بسیار مؤثر عمل می‌کنند (راد و همکاران، ۲۰۲۵). در مقابل، افراد با خودکارآمدی پایین، از ارزیابی‌ها آشفته می‌شوند، به توانایی‌ها و مهارت‌های خود شک می‌کنند و قبل از اینکه تلاشی برای حل مسائل انجام دهند، شکست را پیش‌بینی می‌کنند. این باورهای منفی، میزان استرس را افزایش می‌دهد و درنهایت نتیجه‌ای جز شکست ندارد و این مسئله می‌تواند برای دوران تحصیلی آن‌ها بسیار مشکل‌زا باشد

1. Kumar
2. Ariastuti & Wahyudin
3. Alfonsi
4. Procrastination
5. Ragusa
6. Kuftyak
7. Cao
8. Chavez-Yacolca
9. Ragusa
10. Academic self-efficacy
11. Hamann
12. Bandura
13. Yi
14. Hoang & Wyatt

(کاتلینو[1] و همکاران، ۲۰۲۱). مهدوی راد و همکاران(۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که متغیر خودکارآمدی تحصیلی اثر معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

پایه دوازدهم به‌عنوان آخرین سال تحصیلی در مقطع دبیرستان، زمان سرنوشت‌سازی برای دانش‌آموزان به شمار می‌آید، چراکه تأثیر مستقیمی بر ادامه تحصیل و ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارد. در این مقطع، دانش‌آموزان باید به‌طور جدی‌تر و منظم‌تر به وظایف تحصیلی خود رسیدگی کنند تا بتوانند نتایج مطلوبی را در کنکور سراسری یا سایر آزمون‌های مهم به دست آورند (ابراهیمی هژیر و همکاران، ۱۴۰۱). در این شرایط، اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند باعث تأخیر در انجام تکالیف، کاهش کیفیت مطالعه، افت عملکرد تحصیلی و افزایش استرس و اضطراب شود.

در هر نظام آموزشی، کلیه برنامه‌ها به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان طراحی و اجرا می‌شود. بر همین اساس، آموزش معنامحور[2] یکی از رویکردهای مؤثر در دانش‌آموزان می‌باشد (سان[3] و همکاران، ۲۰۲۱). پیدا کردن معنا در زندگی نقش بااهمیتی در زندگی دارد و عامل مهمی برای ادامه دادن زندگی است (وانگ[4] و همکاران، ۲۰۲۵). فرانکل[5] بر این باورند که آموزش معنامحور روشی است که بر معنا استوار است و معنای زندگی بر اساس ویژگی‌های فردی و موقعیتی فرد می‌تواند متفاوت باشد (پارکر[6]، ۲۰۲۲). آموزش معنامحور بر این باور است که اگر همه چیز از انسان گرفته شود، نمی‌توان انتخاب نگرش و نوع فکر کردن را گرفت. این بدان معناست که در میان همه‌ی اجبارهایی که وجود دارد، یک آزادی اصیل نیز وجود دارد که ماندگار است (ون دومیک[7] و همکاران، ۲۰۲۴) و به معنای نادیده گرفتن درد و رنج‌هایی که افراد در طی زندگی تجربه می‌کنند، نیست. بلکه به دنبال آن است که افراد آن‌ها را به رسمیت بشناسند و از سویی دیگر تأکید دارد تا افراد تلاش کنند معنایی فراتر از درد و رنج موجود برای زندگی خود بیابند و بدین‌وسیله زندگی خود را معنادار کنند (شانتال[8]، ۲۰۲۰). این یعنی می‌توان از این شیوه برای بهبود و رفع مشکلات زندگی، ازجمله افسردگی (کیم و چو[9]، ۲۰۲۱) و چالش‌های همراه آن استفاده نمود. دامنی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که آموزش معنامحور در افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. رنجبر و همکاران (۱۴۰۲) به این نتیجه رسیدند که معنادرمانی بر خودکارآمدی در نوجوانان مبتلا به افسردگی مؤثر است. یافته‌های امینی و رستمی (۱۴۰۳) نیز نشان داد که معنادرمانی گروهی بر خودکارآمدی سالمندان مؤثر است. گودرزی و همکاران (۱۴۰۳) نیز نشان دادند الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر سرزندگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

درمجموع، پایه دوازدهم مقطع حساسی در مسیر تحصیلی دانش‌آموزان است، زیرا نتایج این سال تأثیر مستقیم بر آینده آموزشی و شغلی آنان دارد. یکی از چالش‌های رایج در این مقطع، اهمال‌کاری تحصیلی است که می‌تواند به کاهش کارایی، افزایش استرس و درنهایت افت تحصیلی منجر شود. هم‌زمان، خودکارآمدی تحصیلی نیز عاملی کلیدی در موفقیت تحصیلی است؛ دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود در انجام وظایف تحصیلی ایمان دارند، معمولاً عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش در زمینه اثربخشی رویکردهای آموزشی بر کاهش اهمال‌کاری و افزایش خودکارآمدی تحصیلی در پایه دوازدهم می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش مشکلات روان‌شناختی مرتبط با تحصیل کمک کند. این تحقیق می‌تواند به توسعه روش‌های آموزشی مؤثر و ارائه راهکارهای عملی برای معلمان و مشاوران مدارس منجر شود، تا بدین‌وسیله محیط آموزشی مناسبی برای دانش‌آموزان فراهم گردد. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش معنامحور بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم انجام شد.

1. Cattelino
2. Logotherapy
3. Sun
4. Wang
5. Frankl
6. Parker
7. Van Doornik
8. Shantall
9. Kim & Choi

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از تمامی دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم منطقه ۱۰ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. از بین این جامعه آماری تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان پایه دوازدهم که تمایل به شرکت در این دوره آموزشی داشتند به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، در ادامه با گمارش تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه قرار گرفتند، ملاک‌های ورود افراد به پژوهش شامل رضایت آگاهانه، جنسیت پسر، دانش‌آموز پایه دوازدهم، عدم شرکت هم‌زمان در دوره‌های روان‌درمانی دیگر، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی از حداقل یک ماه قبل از ارزیابی (براساس خوداظهاری)، سن ۱۸ سال، آمادگی جسمانی و روانی برای پاسخگویی به سؤالات و ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان: ۱) غیبت بیش از دو جلسه، ۲) عدم تمایل شرکت‌کننده به ادامه‌ی شرکت در پژوهش، ۳) شرکت هم‌زمان در برنامه‌های مشاوره یا روان‌درمانی دیگر و ۴) همکاری نکردن در تکمیل پرسشنامه‌ها در دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از انجام هماهنگی لازم با مدیریت دو تا از مدارس دولتی پسرانه مقطع متوسطه دوم واقع در منطقه ۱۰ شهر تهران، لیست نام دانش‌آموزان پایه دوازدهم در اختیار پژوهشگر قرار گرفت و از دانش‌آموزان پایه دوازدهم متقاضی به عمل آمده و پس از جایگزینی در گروه‌ها، شرکت‌کنندگان پیش از اجرای مداخله، به پرسشنامه پژوهش به‌عنوان پیش‌آزمون پاسخ دادند. گروه آزمایشی آموزش معنامحور را در ۱۲جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای به شیوه گروهی با توالی هر هفته یک جلسه دریافت کردند. اما شرکت-کنندگان گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از پایان جلسات درمانی، مجدداً هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون به پرسشنامه پژوهش پاسخ دادند. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی به شرح ذیل رعایت شد: ۱- پیش از شروع مطالعه، شرکت‌کنندگان از موضوع و روش اجرای پژوهش مطلع شدند، ۲- پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی شرکت‌کننده‌ها محافظت کند و از داده‌ها فقط در راستای اهداف پژوهش استفاده کند، ۳- پژوهشگر متعهد شد نتایج پژوهش را در صورت تمایل شرکت‌کننده‌ها برای آنها تفسیر کند، ۴- در صورت مشاهده‌ی هرگونه ابهام، راهنمایی‌های لازم به شرکت‌کننده‌ها ارائه شد، ۵- مشارکت در تحقیق هیچ‌گونه بار مالی برای شرکت‌کنندگان به دنبال نداشت، ۶- این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی شرکت‌کننده و جامعه هیچ‌گونه مغایرتی نداشت. درنهایت برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره که توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تحلیل قرار گرفت، استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس سنجش اهمال‌کاری - نسخه دانش‌آموزان (PASS)[1]: این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم[2] (۱۹۸۴) در ۲۷ گویه و در سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و آماده کردن گزارش‌های پایان‌ترم (۸ گویه) جهت سنجش اهمال‌کاری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود: هرگز (نمره ۰)، به‌ندرت (نمره ۱)، بعضی اوقات (نمره ۲)، بیشتر اوقات (نمره ۳) و همیشه (نمره ۴). گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت بالعکس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره هر آزمودنی در این مقیاس صفر و حداکثر ۱۰۸ می‌باشد. نتایج بررسی روایی هم‌زمان نشان داد که این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک (r=۰/۳۵) و مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ (r=-۰/۶۲) همبستگی معناداری دارد. همچنین همسانی درونی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شده است (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴). در نمونه ایرانی، روایی این آزمون را با استفاده از تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس تأیید کردند. مقدار ضریب KMO توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ بوده است. همچنین نتایج نشان داد که ۲۷ سؤال دارای بار عاملی ۰/۳۰< هستند و سه عامل شناسایی شد که ۴۷ درصد واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. همچنین ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شد (نوری امام‌زاده‌ای و نیلفروشان، ۱۳۹۵). در این مطالعه همسانی درونی را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه کردند.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی[3] **(ASEQ)**: این پرسشنامه به‌وسیله اون و فرامن[4] (۱۹۸۸) با هدف سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی ساخته شده و شامل ۳۳ سؤال با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) است (به نقل از تریواتان، ۲۰۰۲). به علت اینکه سؤال ۲۸ این پرسشنامه در مورد آزمایشگاه می‌باشد و همه‌ی رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، این سؤال در نسخه فارسی آن

1. Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)
2. Solomon, & Rothblum
3. Academic self-Efficacy Questionnaire
4. Owen & Froman

حذف شده است. بنابراین، تعداد سؤالات به ۳۲ مورد کاهش یافته است (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین، پاسخ‌دهندگان در کمترین حالت نمره ۳۲ و در بیشترین حالت نمره ۱۶۰ را کسب می‌کنند که نمرات بیشتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بیشتر است. اون و فرامن (۱۹۸۸) پایایی این پرسشنامه را از طریق روش بازآزمایی در بازه زمانی ۸ هفته، ۰/۹۰ به دست آوردند و روایی آن به روش همبستگی درونی ۸۴/۰ گزارش شد (به نقل از تریواتان، ۲۰۰۲). همچنین، پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد (چوی، ۲۰۰۵) و مقدار همسانی درونی برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش شده است (صفرزاده و جایروند، ۱۳۹۸). روایی این پرسشنامه به روش تحلیل عامل تأییدی و تحلیل عامل اکتشافی ۰/۷۶ برآورد و تأیید شده است (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴). در این پژوهش، ضریب همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شد.

پروتکل آموزش معنامحور: این پروتکل در ۱۲ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای هفته‌ای دو بار از جلسات درمانی هوتزل[1] (۲۰۰۲) مورد استفاده قرار گرفت. محتوای جلسات به شرح زیر خواهد بود.

جدول ۱. پروتکل دوازده جلسه‌ای معنادرمانی هوتزل (۲۰۰۲)

جلسه	محتوا
اول	ساماندهی جلسات، توجیه آزمودنی‌ها، آشنایی اعضای گروه با یکدیگر
دوم	معرفی رویکرد آموزش معنامحور و آموزش اصطلاحات مهم آموزش معنامحور، مشخص کردن اهداف درمان از طریق افزایش آگاهی در مورد خود واقعی
سوم	بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی شیوه‌های آموزش معنامحور و افزایش گفت‌وگوی اعضا با یکدیگر و شناخت و پذیرش احساسات هم و آگاهی آزادی و مسئولیت انتخاب
چهارم	بررسی معنا خواهی و جست‌وجوی معنا و شیوه‌های آن با هدف افزایش و تعمیق خودآگاهی درونی و حمایت مشاور از اعضا در برابر ترس و نگرانی ناشی از حرکت به‌سوی خود تازه
پنجم	بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، به چالش کشیدن اعضا، به بحث گذاشتن شیوه‌های معنا خواهی در تحصیل، دوستی و محبت و رنج
ششم	معنایابی در ابعاد گوناگون زندگی، بازسازی خود، تحلیل وجودی مفاهیم آزادی و انتخاب، تبیین رابطه‌ی آزادی و انتخاب در زندگی اعضا با استفاده از فنون افزایش آگاهی وجودی برای مهار افکار و احساسات منفی
هفتم	آموزش نحوه‌ی افزایش مسئولیت‌پذیری برای معنا، کمک به مراجع برای گوش دادن به ندای وجدان، سؤال از مراجعان درباره‌ی معنا و افزایش مسئولیت‌پذیری در قبال خود و دیگران، آشنایی با انواع ارزش‌ها، انتخاب ارزش و پذیرش مسئولیت آن، معنایابی از طریق ارزش‌های تجربی، نگرشی و خالق
هشتم	بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، آموزش افزایش افق دید درباره‌ی منشأ معنا، درک و پذیرش تنهایی به‌عنوان واقعیتی اجتناب‌ناپذیر و درک نقش صمیمیت در تحمل احساس تنهایی
نهم	بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل، آموزش تحلیل وجودی مسئله‌ی مرگ به‌عنوان مکمل زندگی و هدایت‌کننده‌ی آن با استفاده از فن پیشنهاد معنا، اصلاح نگرش‌ها و گسترش افق‌های فکری در حوزه‌ی معنا
دهم	آموزش درک معنا و هدف از زندگی و نقش بی‌هدفی در بروز بی‌حوصلگی و متعهد شدن به هدف خاصی در زندگی آینده از طریق تحلیل وجودی هدفمندی و معنا جویی در زندگی
یازدهم و دوازدهم	بررسی تکلیف جلسه‌ی قبل و آموزش مفهوم خود شکوفایی و آموزش فن قصد متضاد

یافته ها

در پژوهش حاضر گروه نمونه شرکت‌کننده در طرح پژوهش ۴۰ نفر (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) بودند. جنسیت گروه آزمایش ۱۰۰ درصد پسر و جنسیت گروه کنترل نیز ۱۰۰ درصد پسر بودند. میانگین سنی گروه آزمایش ۱۷/۸۴±۰/۲۶ و میانگین سنی گروه کنترل ۳۴ /۰±۱۷/۹۳ بود و همگی در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند که این مطالب نشان‌دهنده این است که این دو گروه

1. Hutzel

باهم از نظر متغیر سن و جنسیت و پایه تحصیلی همگن هستند. جدول شماره ۲ آمار توصیفی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		کالموگروف – اسمیرنوف	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار
اهمال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۹۰/۶۷	۹/۷۳	۷۸/۵۵	۱۳/۳۲	۰/۱۴۷	۰/۰۷۸
	گواه	۹۰/۷۵	۱۰/۶۲	۹۰۴/۰۱	۱۰/۰	۰/۱۳۲	۰/۰۷۲
خودکارآمدی تحصیلی	آزمایش	۷۵/۵۵	۳۵/۵۳	۱۱۶/۷۵	۳/۱۳	۰/۱۱۱	۰/۰۵۹
	گواه	۷۶/۱۰	۳۶/۷۰	۷۷/۲۰	۴/۰	۰/۱۱۹	۰/۰۶۱

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برای دو گروه کنترل و آموزش معنامحور در دو مرحله سنجش (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، در گروه کنترل میانگین متغیر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر چندانی را نشان نمی‌دهد. ولی در گروه آزمایش کاهش قابل‌توجه اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون مشاهده می‌شود.

با توجه به جدول یک مشاهده می‌شود که آماره کالموگروف - اسمیرنوف برای خرده‌مقیاس‌های دارای سطوح معناداری بالاتر از مقدار مفروض (۰/۰۵) هستند که نشان می‌دهد از مفروضه طبیعی و نرمال بودن داده‌ها در گروه‌ها تخطی نشده است. همچنین یافته‌های جدول فوق نشان می‌دهد میانگین نمره‌های گروه آزمایش در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون افزایش و متغیر خودکارآمدی تحصیلی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون کاهش یافته است. نتیجه بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس به این شرح بود در ابتدا جهت بررسی وجود داده پرت از باکس پلات استفاده شد که داده پرتی مشاهده نگردید ملاحظه شد سطح معنی‌داری تعامل گروه تحقیق پیش‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی برابر ۰/۲۴۷ و بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد که پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت می‌شود. همچنین ملاحظه شد سطح معنی‌داری تعامل گروه تحقیق*پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی برابر ۰/۳۱۶ و بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد. درنتیجه پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت می‌شود. آزمون Mbox نشان داد ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابرند. چون مقدار F (۱/۸۰۲) در سطح خطای داده‌شده (۰/۱۴۸) معنی‌دار نیست، آزمون لون نشان داد، داده‌ها به لحاظ واریانس همگن هستند. برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی چون مقدار (۲/۸۰۲) از سطح خطای داده‌شده (۰/۷۸) بزرگ‌تر است، لذا این پیش‌فرض برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی رعایت شده است. همچنین برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی چون مقدار F (۱/۴۳۳) از سطح خطای داده‌شده (۰/۶۶) بزرگ‌تر است، لذا این پیش‌فرض برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی رعایت شده است. بنابراین از آزمون‌های اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هلتینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی جهت اعتبار تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ قابل‌مشاهده است.

جدول ۳. نتایج آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی متغیرها در دو گروه کنترل و آزمایش

اثر	ارزش	F	سطح معناداری	مربع اتای جزئی	توان آزمون
اثر پیلایی	۰/۹۹	۲۱۸۹/۳۷۶	P≤۰/۰۱	۰/۸۹	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۰۵	۲۱۸۹/۳۷۶	P≤۰/۰۱	۰/۸۹	۱
اثر هتلینگ	۱۹۱/۷۸۷	۲۱۸۹/۳۷۶	P≤۰/۰۱	۰/۸۹	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۹۱/۷۸۷	۲۱۸۹/۳۷۶	P≤۰/۰۱	۰/۸۹	۱

نتایج مربوط به شـاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که، اثر گروه بر ترکیب متغیرهای مورد مطالعه معنادار است (p<۰/۰۱). بر این اساس، مربع اتای جزئی نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته، درمجموع معنادار است و میزان این تفاوت، برای ترکیب متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۹ است، یعنی ۸۹ درصد از تغییرات متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش به خاطر اثر مداخله معنامحور است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای آموزش معنامحور بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

منابع تغییرات	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	آماره F	Sig	ضریب اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی	۴۴۱/۶۷۹	۱	۴۴۱/۶۷۹	۸/۰۷۸	۰/۰۱۰	۰/۲۸۸	۱
گروه	۳۷۸/۲۴۲	۱	۳۷۸/۲۴۲	۶/۹۱۴	۰/۰۱۶	۰/۲۵۷	۱
خطا	۱۰۹۴/۰۵۶	۳۶	۳۰/۳۹۰				
پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی	۱۵۳/۰۶۵	۱	۱۵۳/۰۶۵	۱۰۸/۵۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۳۸	۱
گروه	۲۱/۱۰۳	۱	۲۱/۱۰۳	۱۴/۹۷۱	۰/۰۰۱	۰/۴۱۶	۱
خطا	۲۹/۶۰۲	۳۶	۰/۸۲۲				

با توجه به مقادیر جدول فوق می‌توان استنباط کرد بین دو گروه مورد مطالعه از نظر هر یک از مؤلفه‌های مورد بررسی تفاوت معنادار وجود دارد چراکه مقادیر F محاسبه‌شده در سطح p<۰/۰۵ معنی دارند و با توجه به میانگین‌های برآوردشده این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش بوده است و لذا آموزش معنامحور بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم اثربخش بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین آموزش معنامحور بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم بود. یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش معنامحور بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم اثربخش است و موجب کاهش آن می‌شود. این یافته به‌صورت ضمنی با پژوهش صدری و همکاران (۱۴۰۰)، قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) و قدم پور و همکاران (۱۳۹۶) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت در معنادرمانی، یکی از مفاهیم اصلی "وجود معنا در زندگی" است که با تأکید بر شناخت ارزش‌ها، هدف‌ها و درک عمیق‌تر از اهمیت هر فعالیت، می‌تواند انگیزه و تعهد فرد را افزایش دهد (فرانکل، ۲۰۰۶). در این رویکرد، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا هدف‌های خود را فراتر از مسائل روزمره و به‌صورت بلندمدت تعیین کنند. این اقدام باعث می‌شود که احساس مسئولیت در قبال تحصیل به وجود آید و فرد بیشتر متوجه اهمیت و ارزش انجام تکالیف تحصیلی شود. علاوه بر این، معنادرمانی به تقویت توانایی‌های فردی و رشد روانی نیز کمک می‌کند. این رویکرد، از طریق تغییر در نگرش فرد نسبت به وظایف تحصیلی، او را از نگاه منفی و فرار از مسئولیت‌ها به سمت انجام آگاهانه و هدفمند تکالیف هدایت می‌کند (لانگل[1]، ۲۰۰۳). این تغییر نگرش به کاهش اضطراب و استرس کمک کرده و می‌تواند منجر به کاهش اهمال‌کاری شود. بنابراین، معنادرمانی با ایجاد یک چارچوب ذهنی جدید برای دانش‌آموزان، آنها را قادر می‌سازد تا به‌طور مؤثرتری با اهمال‌کاری خود مقابله کنند و از طریق درک و پذیرش مسئولیت‌ها، به تحصیل خود اهمیت بیشتری بدهند. این رویکرد، با کاهش اضطراب و افزایش انگیزه، نقشی مهم در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی ایفا می‌کند.

1. Längle

یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش معنامحور بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه دوازدهم اثربخش است و موجب افزایش آن می‌شود. این یافته با پژوهش امینی و رستمی (۱۴۰۳)، رنجبر و همکاران (۱۴۰۲) و دامنی و همکاران (۱۴۰۰) همسو بود.

در تبیین اثربخشی آموزش معنامحور بر خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که از مهم‌ترین عوامل پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان، خودکارآمدی مناسب و درگیری تحصیلی است. زمانی که آنها دارای اضطراب کنکور می‌شوند، این دو عامل مهم در دوران تحصیلی آنها با کاهش روبه‌رو می‌شود که این موضوع می‌تواند سبب افت تحصیلی دانش‌آموز شود (ورمزیار و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین، تمرکز بر روی درمان این دانش‌آموزان با رویکردی همچون معنا درمانی، طبق نتایج این پژوهش، اثربخشی مناسب و قابل قبولی خواهد داشت. خودکارآمدی عامل مهمی در زندگی همه افراد است و زمانی که دانش‌آموزان در انتظار کنکور است، کاهش محسوسی در خودکارآمدی مشاهده می‌شود. بنابراین، افرادی که خودکارآمدی پایین‌تری دارند، به‌جای برخورد با چالش‌ها و موانع، از آنها دوری می‌کنند و به‌صورت غیرواقع‌بینانه‌ای معیارهای بالایی برای خود در نظر می‌گیرند و سعی دارند انتظارات بیش‌ازحد توان خود را برآورده کنند (دامنی و همکاران، ۱۴۰۰). درنتیجه، همین عامل می‌تواند فرد را با شکست‌های پی‌درپی، ازجمله شکست در پیشرفت تحصیلی، مواجه کند. معنا درمانی تلاش دارد تا با تعدیل این باور در افراد، به آنها کمک کند که در این شرایط به‌صورت مناسبی واکنش نشان دهند و با تمرکز بر زمان حال، آنها را تشویق می‌کند که انتظارات واقع‌بینانه‌تری برای خود تعریف کنند تا از این طریق بتوانند خودکارآمدی خود را افزایش دهند. از طریق معنا درمانی، افراد یاد می‌گیرند تا تجربه‌های جدیدی را به کار گیرند و این امر موجب منظم‌تر شدن عقایدی از قبیل باورهای جایگزین و سازگارانه می‌شود و بنابراین می‌توان شاهد افزایش خودکارآمدی در آنها بود.

به‌صورت کلی می‌توان نتیجه گرفت که معنا درمانی می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش و خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم افزایش دهد. با استفاده از معنا درمانی، چالش‌های سخت و طاقت‌فرسا در دانش‌آموزان پایه دوازدهم شناسایی می‌شوند، زیر سؤال رفته و به چالش کشیده می‌شوند و سپس با افکار واقع‌گرایانه‌تر و عینی‌تر جایگزین می‌شوند تا معنایی جدید برای آن‌ها خلق شود و درنتیجه باعث تعدیل و حل مشکلات پیش‌آمده خواهد شد و درنتیجه می‌تواند کمک شایانی به دانش‌آموزان پایه دوازدهم بکند.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و هدفمند در انتخاب دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم اشاره داشت. داده‌های پژوهش از راه نظرسنجی و پرسشنامه خودگزارشی حاصل شده‌اند و احتمال دارد با داده‌هایی که از طریق مشاهده بالینی حاصل می‌شوند متفاوت باشند. عدم امکان کنترل متغیرهای اجتماعی و فرهنگی در بروز اهمال‌کاری تحصیلی یکی دیگر از محدودیت‌ها بود. عدم دوره پیگیری نیز یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود در آینده این پژوهش با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی بر روی دختران پایه دوازدهم نیز انجام گردد. برای بررسی پایداری این رویکرد آموزشی، پیشنهاد می‌شود دوره پیگیری انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده برای کاهش سوگیری احتمالی و کنترل متغیرهای مداخله‌گر نمونه از شهرها و گروه‌های مختلف و با حجم بیشتر انجام شود تا با اطمینان بیشتری بتوان نتایج را تعمیم داد.

منابع

ابراهیمی هژیر، ز.، سهرابی, ا.، یاراحمدی, ی. و جدیدی، ه. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر امید به تحصیل بر سرسختی تحصیلی و هوش هیجانی دانش‌آموزان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد, ۶۵(۶)، ۲۶۱۰-۲۶۰۱. https://mjms.mums.ac.ir/article_22715.html

امینی، ح.، و رستمی، ف. (۱۴۰۳). اثر بخشی آموزش معنامحور گروهی بر بهبود خودکارآمدی بیماران افسرده. *نشریه پژوهش توانبخشی در پرستاری*، ۱۰(۴)، ۹۶-۸۹. https://ijrn.ir/article-1-859-fa.html

جلیل آبکنار، س.، و حسینی، م. (۱۴۰۲). بررسی نقش توانایی شناختی، افسردگی، اضطراب و استرس در پیش‌بینی خودکارآمدی دانش‌آموزان با آسیب بینایی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۴(۴)، ۸۱-۷۰. https://www.ceciranj.ir/article_172185.html

چگنی، س.، کریمی، ج.، و وجدیان، م. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان راه حل محور (SFT) بر پایستگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. *رویش روان شناسی*، ۱۳(۹)، ۸۰-۷۱. https://frooyesh.ir/article-1-5432-fa.html

دامنی، ف.، کربلایی هرفته، ف.، و مهدی‌نژاد، و. (۱۴۰۰). مقایسه اثر بخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و معنا درمانی بر خودکارآمدی تحصیلی در مقطع دانش‌آموزان متوسطه دوم. *مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۲(۱)، ۳۵۷-۳۴۷. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.2.1.30

رنجبر، م.، قمری، م.، و یزدی، س.م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش معنامحور بر خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان افسرده مقطع متوسطه. *رویش روان شناسی*، ۱۲(۱۲)، ۸۴-۷۵. https://frooyesh.ir/article-1-4875-fa.html

صدری، م.، گل پرور، م.، آقایی، ا.، و گیلیام، ل. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش بسته معنا محورتحصیلی مبتنی بر نظریه انسان سالم و آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی ساکن دانمارک. *فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۷*(۶۲)، ۲۰۵-۲۲۶. https://jep.atu.ac.ir/article_15070.html

قدم پور، ع.، میردریکوند، ف.، بیرانوند، ک. (۱۳۹۶). اثرآموزش معنادرمانی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان. *تازه های علوم شناختی، ۱۹*(۲)، ۶۱-۵۲. https://icssjournal.ir/article-1-538-fa.html

قدم پور، ع.، میردریکوند، ف.، بیرانوند، ک. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش معنادرمانی بر بی‌حوصلگی و شکفتگی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۴*(۲)، ۱۲-۱. https://ppls.ui.ac.ir/article_22812.html

گودرزی، م.، معاضدیان، ا.، اسدزاده، ح.، و صداقت، م. (۱۴۰۳). اثربخشی الگوی تدریس مبتنی بر معنای زندگی بر سرزندگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان. *تعلیم و تربیت، ۴۰*(۲)، ۹۹-۸۵. https://qjoe.ir/article-1-2539-fa.html

مهدوی راد، ح.، فرزاد، و.، و کوشکی، ش. (۱۴۰۰). مدل ساختاری عملکرد تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی با میانجیگری درگیری شناختی در دانش‌آموزان رشتهٔ ریاضی-فیزیک. *نوآوری‌های آموزشی، ۲۰*(۲)، ۱۵۵-۱۷۷. https://noavaryedu.oerp.ir/article_132741.html

نوری امام‌زاده‌ئی، ط.، و نیلفروشان، پ. (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد هرگونه کمال‌گرایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۱(۱)، ۴۰-۲۱. https://nea.ui.ac.ir/article_21056.html

ورمزیار، ا.، مکوندی، ب.، سراج‌خرمی، ن.، مرادی‌منش، ف.، و مرادی، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر اضطراب اجتماعی، نشخوار فکری و بهزیستی روان‌شناختی افراد مبتلا به افسردگی مراجعه‌کننده به مراکز جامع سلامت: کارآزمایی بالینی تصادفی. *پژوهش در علوم توان‌بخشی، ۱۷*(۱)، ۹-۱۷. https://jrrs.mui.ac.ir/article_16970.html?lang=fa

Alfonsi, V., Scarpelli, S., D'Atri, A., Stella, G., & De Gennaro, L. (2020). Later school start time: the impact of sleep on academic performance and health in the adolescent population. *International journal of environmental research and public health*, *17*(7), 2574. https://www.mdpi.com/1660-4601/17/7/2574

Ariastuti, M. D., & Wahyudin, A. Y. (2022). Exploring academic performance and learning style of undergraduate students in English Education program. *Journal of English Language Teaching and Learning*, *3*(1), 67-73. https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i1.1817

Bandura, A. (2015). Self-efficacy conception of anxiety. In *Anxiety and self-focused attention* (pp. 89-110). Routledge.

Cao, C., Chen, D. & Zhou, Y. (2025). Perceived stress and academic procrastination among higher vocational nursing students: the mediating roles of positive and negative emotions. *BMC Nurs*, *24*, 36 (2025). https://doi.org/10.1186/s12912-024-02672-8

Cattelino, E., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Calandri, E., & Morelli, M. (2021). School Achievement and Depressive Symptoms in Adolescence: The Role of Self-efficacy and Peer Relationships at School. *Child psychiatry and human development*, *52*(4), 571-578. https://doi.org/10.1007/s10578-020-01043-z

Chavez-Yacolca, D. R., Castro-Champión, R. B., Cisneros-Gonzales, N. M., Cunza-Aranzábal, D. F., Morales-García, M., & Abanto-Ramírez, C. D. (2025). Relationship between academic procrastination and internet addiction in Peruvian university students: the mediating role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, *15*, 1454234. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454234

Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.

Hamann, K. R. S., Wullenkord, M. C., Reese, G., & van Zomeren, M. (2024). Believing That We Can Change Our World for the Better: A Triple-A (Agent-Action-Aim) Framework of Self-Efficacy Beliefs in the Context of Collective Social and Ecological Aims. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, *28*(1), 11–53. https://doi.org/10.1177/10888683231178056

Hoang, T., & Wyatt, M. (2021). Exploring the self-efficacy beliefs of Vietnamese pre-service teachers of English as a foreign language. *System*, *96*, 102422. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102422

Kim, C., & Choi, H. (2021). The efficacy of group logotherapy on community-dwelling older adults with depressive symptoms: A mixed methods study. *Perspectives in Psychiatric Care*, *57*(2), 920-928. https://doi.org/10.1111/ppc.12635

Kuftyak, E. (2022). Procrastination, stress and academic performance in students. *Arpha Proceedings*, *5*, 965-974. https://ap.pensoft.net/article/24340/download/pdf/

Kumar, S., Agarwal, M., & Agarwal, N. (2021). Defining and measuring academic performance of Hei students-a critical review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(6), 3091-3105. https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6952

Längle, A. (2003). *The Meaning of Life and the Quest for Meaning: An Existential Psychology Approach*. Springer.

Parker, G. (2022). In search of logotherapy. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, *56*(7), 742-744. https://doi.org/10.1177/00048674211062830

Rad, H.F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Sci Rep*, *15*, 3003. https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic

performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology, 14*, 1073529. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1073529/full

Shantall, T. (2020). *The Lıfe-changıng Impact of Vıktor Frankl's Logotherapy*. Springer Nature.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509. https://psycnet.apa.org/record/1985-07993-001

Van Doornik, S. F. W., Glashouwer, K. A., Ostafin, B. D., & de Jong, P. J. (2024). The Effects of a Meaning-Centered Intervention on Meaning in Life and Eating Disorder Symptoms in Undergraduate Women With High Weight and Shape Concerns: A Randomized Controlled Trial. *Behavior therapy*, *55*(1), 177-190. https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.05.012

Wang, Z., Xu, D., Yu, S., Liu, Y., Han, Y., Zhao, W., & Zhang, W. (2025). Effectiveness of meaning-centered interventions on existential distress and mental health outcomes in cancer survivors and their family caregivers: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Worldviews on evidence-based nursing*, *22*(1), e12752. https://doi.org/10.1111/wvn.12752

Yi, S., Zhang, Y., Lu, Y., & Shadiev, R. (2024). Sense of belonging, academic self-efficacy and hardiness: Their impacts on student engagement in distance learning courses. *British Journal of Educational Technology*, *55*(4), 1703-1727. https://doi.org/10.1111/bjet.13421