

## اثر بخشی مداخله شناختی - رفتاری مبتنی بر تعلل بر بهبود عملکرد تحصیلی و حرمت خود دانشجویان

\*فاطمه شکری<sup>۱</sup>؛ احمد علیپور<sup>۲</sup>؛ مژگان آگاه هریس<sup>۳</sup>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه پیام نور تهران، ۲. استاد روان‌شناسی دانشگاه پیام نور تهران، ۳. استادیار روان‌شناسی دانشگاه پیام نور گرمسار

(تاریخ وصول: ۹۱/۱۱/۳۰ - تاریخ پذیرش: ۹۲/۰۲/۰۳)

**The effectiveness of cognitive- behavioral intervention based on procrastination on enhancing students' academic performance and self- Esteem**\* Fatemeh Shokri<sup>1</sup>; Ahmad Alipour<sup>2</sup>, Mojgan Agah Haris<sup>3</sup>

1. M.A. Of Psychology, Payam\_e\_Noor University of Tehran, 2. Professor of Psychology, Payam\_e\_Noor University of Tehran, 3. Assistant Professor of Psychology, Payam-e\_Noor University of Garmsar

(Received: Feb. 18, 2013 - Accepted: Apr. 23, 2013)

**Abstract****چکیده**

**Aims:** This study aimed to investigate the effectiveness of cognitive-behavioral intervention based on procrastination on enhancing academic performance and self-esteem of female students in Payame Noor University. **Method:** 30 female students using excluding- including criterion were selected among volunteers and were assigned randomly into two groups (experimental and control group). Prior to and after instructing the treatment, all participants completed all items of procrastination and self-esteem questionnaires. Also, the mean of the last academic term before intervention and the mean of the next academic term after intervention were collected for all the subjects. Data analyses were done by using SPSS version 16 and applying Co-variance method. **Results:** the results revealed that cognitive- behavioral intervention based on procrastination could significantly decrease procrastination and increases self-esteem and academic performance among participants in the experimental group in comparison to the control group ( $p < 0.05$ ). **Conclusion:** Cognitive- behavioral intervention based on procrastination decreases procrastination and increases academic performance and self-Esteem by using reconstruction of cognition, mindfulness and behavioral methods such as time management.

**Keywords:** Cognitive-behavioral intervention based on procrastination, Procrastination, Academic performance and Self-esteem.

هدف پژوهش حاضر اثربخشی مداخله شناختی - رفتاری مبتنی بر تعلل بر بهبود عملکرد تحصیلی و حرمت خود دانشجویان دختر پیام نور بود. بنابراین با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۳۰ نفر از دانشجویان دختر بر اساس معیارهای ورود- خروج از میان داوطلبان انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه (آزمایش و گواه) جایگزین شدند. کلیه آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل پرسشنامه‌های تعلل و حرمت خود را قبل و بعد از آموزش جلسات تکمیل کردند. همچنین معدل ترم تحصیلی قبل هر دانشجو پیش از مداخله و معدل ترم تحصیلی ترم بعد او پس از انجام مداخله جمع‌آوری شد. تحلیل نتایج با استفاده از نسخه شانزدهم نرم‌افزار آماری SPSS و کاربرد آزمون کوواریانس نشان داد که تعلل در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش و حرمت خود و عملکرد تحصیلی افزایش معنادار داشته است ( $p < 0.05$ ). این نتایج مبین آن است که مداخله شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل به واسطه بازسازی شناختی، ذهن‌آگاهی و روش‌های رفتاری از جمله مدیریت زمان به کاهش تعلل و افزایش حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌انجامد.

**واژگان کلیدی:** مداخله شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل، تعلل، عملکرد تحصیلی و حرمت خود.

## مقدمه

هانس<sup>۱۷</sup> و ناتر<sup>۱۸</sup>، (۲۰۰۱). معمولاً افرادی که تعلل دارند نگران هستند که ندانند چگونه فعالیتی را انجام دهند، چگونه آن را شروع کنند، یا نگران این موضوع می‌شوند که فعالیتی را به خوبی انجام ندهند و یا احساس کنند که با انجام ندادن صحیح یک فعالیت بی‌مهارتی خود را نشان دهند و شاید چون از اعتراف به نیاز به کمک دیگران می‌ترسند؛ دچار تعلل می‌شوند و ترس خود را به صورت ضعف و بی‌مهارتی نشان می‌دهند و این ترس در نهایت منجر به ضعف آنها شده و نمی‌توانند تکالیفشان به اتمام برسانند (ون ویک، ۲۰۰۴).

پژوهش‌ها حاکی از آنند که تعلل با متغیرهای مختلف در ارتباط است. به طور مثال، مطالعات همبستگی نشان داده‌اند که تعلل مزمن با حرمت خود<sup>۱۹</sup> پایین در ارتباط است (لی<sup>۲۰</sup> و ادواردز<sup>۲۱</sup>، پارکر<sup>۲۲</sup> و اندلر<sup>۲۳</sup>، ۱۹۸۹؛ ایس<sup>۲۴</sup> و کناوس، ۱۹۹۷).

از نقطه نظر جیمز (۱۸۹۰) حرمت خود عبارت است از ادراک موفقیت یا شایستگی خود یا از نقطه نظر بندورا<sup>۲۵</sup> (۱۹۹۷) باور به اینکه که پیامد کارهای فرد موفقیت‌آمیز است، بیانگر حرمت خود بالاست. براساس پژوهش هرویتز<sup>۲۶</sup>،

تعلل<sup>۱</sup> از کلمه لاتین pro به معنی موکول کردن و crastinus به معنی فردا اقتباس شده است (کلین<sup>۲</sup>، ۱۹۷۱). فراری<sup>۳</sup> و تیس<sup>۴</sup> (۲۰۰۰)؛ بلونت<sup>۵</sup> و پیچیل<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)؛ دویت<sup>۷</sup> و لنز<sup>۸</sup> (۲۰۰۰)؛ وهز<sup>۹</sup> و بومیستر<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴) و ولترز<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۳) تعلل را نوعی سبک خودنظم دهی<sup>۱۲</sup> توصیف کرده‌اند که شامل تأخیر در شروع و تکمیل یک تکلیف می‌شود. برآوردهای بدست آمده نشان می‌دهد که ۸۰-۹۵ درصد دانشجویان دانشگاه درگیر تعلل هستند (ایس<sup>۱۳</sup> و کناوس<sup>۱۴</sup>، ۱۹۷۷؛ ابرین<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۲) و بیش از ۹۵ درصد تعلل کننده‌ها خواهان تعدیل یا برطرف کردن آن هستند (اُبرین، ۲۰۰۲). علاوه بر این، درصد تعلل کننده‌ها در حال افزایش است (کاج گال<sup>۱۶</sup>،

<sup>1</sup> procrastination

<sup>2</sup> Klein, E.

<sup>3</sup> Ferrari, J.R.

<sup>4</sup> Tice, D.M.

<sup>5</sup> Blunt, A.

<sup>6</sup> Pychyl, T.

<sup>7</sup> Dewitte, S.

<sup>8</sup> Lens, W.

<sup>9</sup> Vohs, K.

<sup>10</sup> Baumeister, R.F.

<sup>11</sup> Walters, A.

<sup>12</sup> self\_regulation

<sup>13</sup> Ellis, A.

<sup>14</sup> Knaus, W.J.

<sup>15</sup> O'Brien, W.K.

<sup>16</sup> Kachgal, M.M.

<sup>17</sup> Hansen, L.S.

<sup>18</sup> Nutter, K.J.

<sup>19</sup> self-esteem

<sup>20</sup> Lay, C.H.

<sup>21</sup> Edwards, J.M.

<sup>22</sup> Parker, J. D.

<sup>23</sup> Endler, N.S.

<sup>24</sup> Ellis, A.

<sup>25</sup> Bandura, A.

<sup>26</sup> Horowitz, M.

به انجام رساندن کارهای درسی هم از نتایج تعلل تحصیلی است (اسچر و استرمن، ۲۰۰۲).

در زمینه کاهش اثرات منفی تعلل، پژوهش‌هایی صورت گرفته است که می‌توان به پژوهش شهنی ییلاق، سلامتی، مهرابی‌زاده هنرمند و حقیقی (۱۳۸۵) اشاره کرد که به بررسی شیوع تعلل و تأثیر درمان‌گری‌های شناختی - رفتاری بر کاهش تعلل در دانش آموزان پرداختند که نتایج بیانگر کاهش معنادار تعلل با به کار بردن درمان‌های شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار بود. از سوی دیگر، شیرافکن، نورانی‌پور، کریمی و اسماعیلی (۱۳۸۷) در پژوهش خود با به کار بردن مهارت‌های مدیریت زمان که یکی از عوامل کاهش‌دهنده تعلل است توانستند به طور معناداری تعلل دانشجویان را کاهش دهند. در همین راستا، ون ارد<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۳) با آموزش مدیریت زمان توانست تعلل موجود در کارمندان را تقلیل دهد. همچنین مداخله گروهی درمان شناختی - رفتاری هاکر<sup>۱۶</sup>، انگبردینگ<sup>۱۷</sup>، بیسنر<sup>۱۸</sup> و ریت<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۸) به کاهش معنادار تعلل در دانشجویان انجامید. در پژوهش فراری (۱۹۹۴) نتایج پژوهش نشان داد انواع تعلل به صورت جداگانه و هم در ترکیب با هم به صورت معنادار با حرمت خود کم ارتباط دارد.

با توجه به موارد فوق، تعلل یکی از رفتارهای مخربی است که بر بسیاری از جنبه‌های فردی و اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد. گروه پژوهشگران این پژوهش با در نظر گرفتن الگوی التقاطی تأثیر شناخت، رفتار و هیجان بر چرخه تعلل

مارمار<sup>۱</sup>، کروپنیک<sup>۲</sup>، ویلنر<sup>۳</sup>، کالتریدر<sup>۴</sup> و والسستین<sup>۵</sup> (۱۹۸۴) کارمندانی که با مشکل تعلل مواجه هستند تأثیر منفی بر کارآمدی و روحیه آنها دارد و همانگونه که ذکر شد به نظر می‌رسد یکی از پیامدهای تعلل کاهش ادراک کارآمدی است که از مؤلفه‌های حرمت خود محسوب می‌شود (بندورا، ۱۹۷۷؛ شگری، ۱۳۸۹). علاوه بر این، پژوهش‌های بسیاری عملکرد افراد را با تعلل در ارتباط دانسته‌اند و افرادی که تعلل می‌کنند عملکرد ضعیف دارند (بس ویک<sup>۶</sup>، رتبلوم<sup>۷</sup> و مان<sup>۸</sup>، ۱۹۸۸؛ ویزلی<sup>۹</sup>، ۱۹۹۴؛ استیل<sup>۱۰</sup>، بروتن<sup>۱۱</sup> و وام باچ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱).

تعلل در انجام تکالیف تحصیلی، پدیده‌ای رایج بوده و حدود ۷۰٪ از دانشجویان دانشگاه دچار آن هستند (فراری، آکالافان<sup>۱۳</sup> و نیویگین<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۵). حذف کلاس‌ها یا تأخیر در

<sup>1</sup> Marmar, C.

<sup>2</sup> Krupnick, J.

<sup>3</sup> Wilner, N.

<sup>4</sup> Kaltreider, N.

<sup>5</sup> Wallerstein, R.

<sup>6</sup> Beswick, G.

<sup>7</sup> Rothblum, E. D.

<sup>8</sup> Mann, L.

<sup>9</sup> Wesley, J. C.

<sup>10</sup> Steel, P.

<sup>11</sup> Brothen, T.

<sup>12</sup> Wambach, C.

<sup>13</sup> O'Callaghan, J.

<sup>14</sup> Newbegin, I.

<sup>15</sup> Van Eerde, W.

<sup>16</sup> Hocker, A.

<sup>17</sup> Engberding, M.

<sup>18</sup> Beissner, J.

<sup>19</sup> Rist, F.

## روش

**الف) جامعه آماری و اندازه نمونه و روش نمونه‌گیری:** طرح این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی است و جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان دختر پیام نور مرکز تهران مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ تشکیل دادند. پس از درج فراخوان روی تابلوی اعلانات دانشگاه پیام نور مرکز تهران، آن دسته از دانشجویانی که داوطلب شرکت در کلاس آموزش تعلل بودند و به گویه‌های پرسشنامه تعلل شوارز و دی‌هل (۲۰۰۰) پاسخ داده بودند و نمره تعلل آنها بالاتر از ۳۰/۴۲ بود برای مصاحبه و ارزیابی اولیه دعوت شدند. از میان این افراد با توجه به معیارهای ورود به پژوهش (شامل مؤنث بودن، اشتغال به تحصیل در مقطع کارشناسی، عدم ابتلا به بیماری‌های روان‌شناختی بارز نظیر اختلال وسواس-بی‌اختیاری، افسردگی اساسی، دوقطبی و غیره و اختلال‌های شخصیت (با مصاحبه بالینی بر اساس معیارهای تشخیصی DSM-IV)، عدم ابتلا به نقائص جسمانی و بیماری‌های مزمن (بر اساس گزارش خودسنجی) و معیارهای خروج (شامل مذکر بودن، اشتغال به تحصیل در سایر دانشگاه‌ها یا عدم اشتغال به تحصیل) ۳۰ آزمودنی انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به طور تصادفی جایگزین شدند. همچنین لازم به ذکر است با توجه به معیارهای اخلاقی بودن پژوهش از کلیه آزمودنیها خواسته شد تا فرم اخلاقی رضایت برای شرکت در پژوهش را امضا کنند و همچنین گروه پژوهشگران متعهد شدند پس از پایان پژوهش به آزمودنی‌های کنترل نیز مهارت‌های شناختی-رفتاری مبتنی بر تعلل را آموزش دهند. در این پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه تعلل (شوارز، اسمیتز و دی‌هل، ۲۰۰۰) و پرسشنامه حرمت خود (روزنبرگ، ۱۹۷۹) استفاده شد.

این فرض را در نظر گرفته‌اند که براساس الگوهای شناختی-رفتاری، رفتارهای نارسانا کنش‌ور (نظیر به تعویق انداختن عمدی یک تکلیف، انجام دادن فعالیت‌های لذت‌بخش به جای فعالیت اصلی، انجام دادن تکالیف کم اهمیت، معاشرت‌های غیرضروری و خواب روزانه بیش از حد، ...) و شناخت‌های غیرمنطقی (نظیر کمال‌گرایی، نسبت‌دادن دلایل کارشان به عوامل خارجی، کم تخمین زدن زمان مورد نیاز برای انجام دادن یک تکلیف، باور نداشتن به توانایی خود برای انجام تکلیف،...)، می‌توانند با ایجاد هیجان‌های منفی نظیر ناکامی، غم و اضطراب وارد چرخه تعلل شده و دور معیوبی برای تداوم تعلل ایجاد کنند. چرخه تعلل که توسط سالسمن و ناتان (۲۰۰۸) طراحی شد با یک تکلیف یا هدف آغاز می‌شود و باعث فعال‌شدن مفروضه‌ها و قواعد مضر و سپس ایجاد سائق ناراحتی می‌شود و به دنبال آن بهانه‌های تعلل فعال می‌شوند و این منجر به فعال شدن تعلل می‌گردد و پیامدهای مثبت و منفی تعلل باعث ادامه تعلل در دفعه‌های دیگر می‌شود. از اینرو انتظار می‌رود آموزش اصلاح رفتارها و افکار مرتبط با تعلل و همچنین تنظیم هیجان‌های منفی باعث درهم شکستن چرخه تعلل شده و از این رهگذر بتواند به افزایش حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانشجویان منتهی شود. لذا این پژوهش بر آن است که تأثیر آموزش شناختی-رفتاری مدیریت تعلل را بر کاهش تعلل و افزایش حرمت خود و عملکرد تحصیلی مورد آزمون قرار دهد.

## فرضیه‌های پژوهش

- ۱- آموزش شناختی-رفتاری مبتنی بر تعلل باعث کاهش تعلل در دانشجویان دختر می‌شود.
- ۲- آموزش شناختی-رفتاری مبتنی بر تعلل باعث افزایش عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر می‌شود.
- ۳- آموزش شناختی-رفتاری مبتنی بر تعلل باعث افزایش حرمت خود در دانشجویان دختر می‌شود.

## ب) ابزار پژوهش

مقیاس تعلل: این مقیاس ابزاری مداد کاغذی و خودسنجی است که توسط شوارز و دی هل (۲۰۰۰) طراحی شده است. پایایی این مقیاس در نسخه آلمانی آن با روش آلفای کرونباخ در دو نمونه دانش‌آموزی ( $n=228$  و  $n=254$ ) محاسبه شده که ضریب‌های آلفای  $0/84$  و  $0/75$  برای این مقیاس به دست آمده است (شوارز و دی هل، ۲۰۰۰) و در نمونه‌ای متشکل از ۳۰۴ نفر پایایی این مقیاس  $0/78$  گزارش شده است (همان منبع). این پرسشنامه برای اولین بار در ایران توسط مهرابی‌زاده هنرمند و علامه (۱۳۸۲) ترجمه شده است. اعتبار این پرسشنامه از طریق همبسته کردن آن با سؤال‌های ملاک و پرسشنامه کمال‌گرایی اهواز که به طور جداگانه روی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان (غیر از گروه تحقیق) اجرا گردیده به ترتیب  $0/66$  و  $0/64$  می‌باشد که در سطح  $0/01$  معنی‌دار است، پایایی این پرسشنامه در نمونه ۱۰۰ نفری به روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر با  $0/60$  و  $0/51$  محاسبه شده است که از نظر روان‌سنجی قابل قبول می‌باشد (مهرابی‌زاده هنرمند، علامه و شهنی بیلاق، ۱۳۸۶).

مقیاس حرمت خود: این ابزار، یک مقیاس یک ۱۰ سؤال مبتنی بر روش خود گزارش دهی است که توسط روزنبرگ (۱۹۷۹) طراحی شده است. حرمت خود کلی یا بعد شناختی حرمت خور را مورد سنجش قرار می‌دهد. هر گزاره این مقیاس دارای چهار گویه است که دامنه آن از خیلی موافق (نمره ۴) تا کاملاً مخالف (نمره ۱) گسترده است. نتایج تحقیق پالمن و آلیک (۲۰۰۰) نشان داده است که ضریب اعتبار درونی این مقیاس  $0/84$  است که با نتایج تحقیق بسیار مشابه است. ضریب‌های همبستگی بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته، پنج ماه و یک سال به ترتیب،  $0/84$ ،  $0/68$  و  $0/62$  گزارش شده‌اند. همچنین، پالمن و آلیک (۲۰۰۰)

نشان داده‌اند که همبستگی‌های حرمت خود روزنبرگ با ویژگی‌هایی مانند افسردگی ( $0/59$ -) و مقیاس خودپنداشت ( $0/41$ ) نشانگر اعتبار مناسب این ابزار هستند. قابلیت اعتبار و اعتماد این مقیاس در ایران به وسیله محمدی (۱۳۸۴) انجام شده است و آلفای کرونباخ برای کل گویه‌های آن  $0/69$  گزارش شده است.

ج) نحوه اجرا: به منظور اجرای برنامه آموزش شناختی - رفتاری مبتنی بر تعلل از بسته آموزشی سالمن و ناتان (۲۰۰۸) استفاده شد که در قالب ۱۰ جلسه آموزشی که شامل راهبردهای شناختی و رفتاری است، استفاده گردید. خلاصه جلسات پروتکل آموزشی عبارت بود از تکمیل فرم‌های تعهد و پرسشنامه‌های آزمایش، آموزش تعاریف تعلل و علل آن، قواعد و مفروضه‌های مضر و جایگزینی آنها با نتیجه‌گیری‌های مفید، آموزش بهترین زمان و مکان و به چالش گرفتن نتیجه‌گیری‌های مضر و آموزش عملی تجسم و تمرکز و جایگزینی خودگویی انتقادی با خودگویی سازنده و روش رفتاری انجام بدترین کار و آموزش روش رفتاری طرح ۵ دقیقه‌ای و روش تعیین محدوده زمانی، روش ذهن‌آگاهی و توجه نظیر هشیاری یا یادمه، روش درجه‌بندی تکالیف و تنظیم محدودیت‌های زمانی.

د) روش پژوهش: روش پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

ه) روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: به منظور بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل به واسطه آموزش شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل از تحلیل کوواریانس در سطح معناداری کمتر از  $0/05$  استفاده شد. همچنین از شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد یا رتبه میانگین نیز برای مشخص شدن وضعیت نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل استفاده گردید.



## نتایج

که با حذف اثر پیش‌آزمون، میان نمرات دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). بدین معنی که نمرات تعلل در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به طور معناداری کاهش یافته است. بنابراین فرضیه اول مبتنی بر اینکه آموزش شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل باعث کاهش تعلل دانشجویان دختر می‌شود، مورد تأیید است. مقدار مجذور اتای سهمی نیز بیانگر اندازه اثر بالای مداخله است ( $\eta^2 = 0/52$ ).

پس از بررسی روایی مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس نظیر همگنی واریانس نمرات در دو گروه، نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی شیب‌های رگرسیون و خطی بودن رابطه میان متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات تعلل در دو گروه در جدول ۱ ارائه شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود نتایج حاکی از آن است

جدول ۱: نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات تعلل.

متغیر	گروه	موقعیت	M	SD	SS	df1	df2	MS	F	p	$\eta^2$
تعلل	آزمایش	پیش آزمون	۳۲/۲۰	۱/۳۲	۲۳۴/۲۸	۱	۲۷	۲۳۴/۲۸	۲۸/۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲
		پس آزمون	۲۵/۲۶	۲/۹۸							
کنترل	پیش آزمون	پیش آزمون	۳۲/۲۶	۰/۹۶							
		پس آزمون	۳۰/۸۰	۲/۷۰							

به طوری که آموزش شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل باعث افزایش حرمت خود در دانشجویان دختر شده است. مقدار مجذور اتای سهمی نیز بیانگر اندازه اثر بالای مداخله است ( $\eta^2 = 0/31$ ).

همچنین در مورد فرضیه دوم نتایج آزمون تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات حرمت خود در دو گروه در جدول ۲ ارائه شده است. همانگونه که در جدول نیز منعکس شده است، نتایج حاکی از وجود تفاوت معنادار میان نمرات دو گروه است ( $P < 0/05$ ).

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات حرمت خود.

متغیر	گروه	موقعیت	M	SD	SS	df1	df2	MS	F	p	$\eta^2$
حرمت خود	آزمایش	پیش آزمون	۲۷/۲۶	۵/۱۴	۱۱۸/۱۷	۱	۲۷	۱۱۸/۱۷	۱۱/۹۲	۰/۰۰۲	۰/۳۱
		پس آزمون	۳۱/۰۰	۳/۰۹							
کنترل	پیش آزمون	پیش آزمون	۲۶/۸۰	۳/۱۲							
		پس آزمون	۲۶/۹۳	۳/۳۰							





است. بنابراین می‌توان گفت که آموزش شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل باعث افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌جویان دخترشده‌است. مقدار مجذور اتای سهمی نیز بیانگر اندازه اثر بالای مداخله است ( $\eta^2=0/49$ ).

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس جهت مقایسه عملکرد تحصیلی در دو گروه (جدول ۳) نیز بیانگر معناداری تفاوت نمرات در دو گروه است ( $P<0/05$ ). بدین معنی که عملکرد تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری افزایش یافته

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه عملکرد تحصیلی.

متغیر	گروه	موقعیت	M	SD	SS	df1	df2	MS	F	p	$\eta^2$
عملکرد تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۱۴/۶۵	۲/۰۶	۸/۸۲۵	۱	۲۷	۸/۸۲۵	۲۵/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹
		پس آزمون	۱۵/۶۵	۱/۶۱							
	کنترل	پیش آزمون	۱۵/۴۶	۲/۰۱							
		پس آزمون	۱۵/۱۴	۱/۶۷							

### بحث و نتیجه‌گیری

فرد تعلل‌کننده بیاموزد که از همان ابتدا به طور هدفمند کار کند بنابراین به این وسیله تعلل آنها کاهش می‌یابد. از سوی دیگر به نظر فیور (۱۹۸۹) افراد تعلل‌کننده تصویری غیرواقع‌بینانه در مورد زمان انجام یک فعالیت دارند و بنابراین در این پژوهش با آموزش روش "تخمین زمان" با استفاده از پروتکل سالسمن و ناتان (۲۰۰۸) انتظار کاهش تعلل وجود دارد.

از سویی در پژوهش کنونی از فنون بازسازی شناختی و هدایت خودگویی (ناتان و سالسمن، ۲۰۰۸) برای مدیریت تعلل استفاده شده است که با نتایج پژوهش هاگر، اینگر دینگ، بیسنر و ریست (۲۰۰۸) که از مداخله شناختی- رفتاری گروهی برای کاهش تعلل دانش‌جویان دختر استفاده کردند و همچنین نتایج پژوهش ییلاق، سلامتی، مهربابی زاده هنرمند و حقیقی (۱۳۸۵) که مداخله شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار را برای کاهش تعلل دانش‌آموزان دختر و پسر به کار

در این پژوهش با توجه به اهداف تحقیق سه فرضیه مطرح گردید: در رابطه با فرضیه اول، یافته‌های پژوهش بیانگر این است که آموزش شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل در گروه آزمایش منجر به کاهش تعلل دانش‌جویان دختر نسبت به گروه کنترل شده است. در پژوهش حاضر به منظور کاهش تعلل در آزمودنی‌های تعلل‌کننده از روش "سازماندهی اولویتها" استفاده شده است که آزمودنیها یاد گرفتند که اهدافشان را اولویت بندی کنند و آنها را برای خود روشن سازند و از آنجا که به اعتقاد فیور (۱۹۸۹) یکی از دلایل تعلل نامشخص بودن هدف برای افراد است بنابراین انتظار می‌رود که تعلل آزمودنی‌ها به واسطه روش سازماندهی اولویتها کاهش یابد. هم چنین در این پژوهش از روش "۵ دقیقه‌ای" استفاده شد که به واسطه آن افراد به شروع کار ترغیب می‌شوند و به نظر سالسمن و ناتان (۲۰۰۸) چرخه تعلل با یک هدف یا تکلیف آغاز می‌شود پس در صورتی که

برندند، همسو است.

همانگونه که ذکر شد در این پژوهش روش اولویت‌بندی فعالیت‌ها و روش ۵ دقیقه‌ای مورد استفاده قرار گرفته است که بخشی از روش مدیریت زمان است که با نتایج ون ارد (۲۰۰۳) که این روش را به کار برد همسو است. همچنین بر اساس نظریه "کم‌نگاری انتظار" افراد تعلل‌کننده اهدافی که کوتاه مدت و همراه با پاداش فوری باشند را به اهداف بلند مدت که با پاداش فوری همراه نیستند؛ ترجیح می‌دهند، از این‌رو در این پژوهش، با آموزش روش "اولویت‌بندی فعالیت‌ها" و بازسازی شناختی به افراد آموزش داده شد که به بازسازی شناختی پرداخته و باور ناکارآمد مذکور را تصحیح کنند و همچنین با اولویت‌بندی اهداف، به اهداف طولانی مدت خود هم در زمان مناسب بپردازند تا از این راه در انجام دادن فعالیتها کمتر تعلل کنند. از سوی دیگر به نظر هرویتز و همکاران (۱۹۸۴) یکی از دلایل تعلل، خستگی است که در این پژوهش با آموزش روش "محدودیت زمانی" به آزمودنی‌ها کمک شد که بر تعلل خود غلبه کنند.

در مورد فرضیه دوم همانگونه که مشاهده شد نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در متغیر عملکرد تحصیلی معنی‌دار است. این یافته را به این صورت می‌توان تبیین کرد که همسو با نتایج دویست ولنز (۲۰۰۰)، ولتر (۲۰۰۳)، وهز و بومیستر (۲۰۰۴)، بلونت و پیلچیل (۲۰۰۵) و استیل (۲۰۰۷) تعلل را نتیجه شکست در خودنظم‌دهی می‌دانند و از سویی یافته‌های بوفار-بوشار، پارنت و لاریوه (۱۹۹۳) نشان می‌دهد که خودنظم‌دهی در یادگیری عاملی مهم در پیشرفت تحصیلی است و آنهایی که راهبردهای خودنظم‌دهی را بیشتر به کار می‌گیرند، در تحصیل خود بیشتر پیشرفت می‌کنند، بنابراین در این پژوهش برنامه‌ریزی به منظور نظم‌دهی به مطالعه مورد استفاده

قرار گرفته است که انتظار می‌رفت نتایج نمرات ترم بعدی تحصیلی پس از مداخله در گروه آزمایش افزایش پیدا کند. از سوی دیگر در پژوهش مهربی‌زاده هنرمند و همکاران (۱۳۸۶)، عملکرد تحصیلی با تعلل رابطه منفی دارد و با بهبود تعلل، احتمال بهبود عملکرد تحصیلی وجود دارد که با نتایج پژوهش حاضر مطابقت دارد. از سوی دیگر با توجه به پژوهش سواری، بشلیده و شهنی‌یلاق (۱۳۸۸) مدیریت زمان و تعلل همبستگی منفی دارند و از آنجایی که در پژوهش حاضر از روش مدیریت زمان استفاده شده است انتظار می‌رفت با به کار بردن این روش، تعلل دانشجویان کاهش و در نتیجه عملکرد دانشجویان در ترم تحصیلی بعد بهبود پیدا کند که این نتیجه همسو با نتایج پژوهش حاضر است. همچنین پژوهش زارعی، شهنی‌کرم‌زاده و شهنی‌یلاق (۱۳۹۰) نشان دهنده تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و به این دلیل که در پژوهش کنونی هم از راهبردهای شناختی استفاده شده است قابل انتظار است که معدل نمرات دانشجویان در ترم بعدی افزایش پیدا کند که این نتیجه بدست آمد.

در رابطه با فرضیه سوم، نتایج پژوهش بیانگر این است که حرمت خود به واسطه آموزش مدیریت تعلل تغییر معنادار کرده است. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که چون به نظر ناتان و سالسمن (۲۰۰۸) و فیور (۱۹۸۹) افراد تعلل‌کننده دارای این مفروضه ناکارآمد هستند که باید همیشه کارها کامل و بی‌نقص باشد و طبق روش آنها انجام شود و در غیر این صورت احساس رضایت نمی‌کنند؛ بنابراین در پژوهش حاضر از روش "هدایت خودگویی‌ها" و جایگزین کردن آنها با قواعد و مفروضه‌های ناکارآمد استفاده شده است که به واسطه بازسازی شناختی احساس رضایتی در آنها

- شکری، فاطمه (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مدیریت تعلل بر استرس ادراک شده، حرمت خود، مؤلفه‌های فراشناخت و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر. دانشگاه پیام نور.

- شیرافکن، علی؛ نورانی‌پور، رحمت‌اله؛ کریمی، یوسف و اسماعیلی، معصومه (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر سهل‌انگاری (تعلل) و کمال‌گرایی دانشجویان. مجله تازه‌ها و پژوهشهای مشاوره، ۷ (۲۷)، ۲۷-۵۰.

- شهنی‌بیلاق، منیجه؛ مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ حقیقی، جمال؛ سلامتی، سید عباس (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، شماره ۱۳ (۳ ویژه نامه روانشناسی)، ۱-۳۰.

- محمدی، نوراله (۱۳۸۴). بررسی مقدماتی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس حرمت خود روزنبرگ. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۱ (۴)، ۳۲۰-۳۱۳.

- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ علامه، عاطفه و شهنی‌بیلاق، منیجه (۱۳۸۶). رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان. مجله روانشناسی. دوره ۱۱، شماره ۳ (پیاپی ۴۳)، ۲۴۲-۲۵۵.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, 84: 191-215.

- Beswick, G.; Rothblum, E.D. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.

- Blunt, A. & Pylchyl, T. (2005). Project systems of procrastinators: A personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1771-1780.

- Dewitte, S. & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.

ایجاد می‌شود که انتظار می‌رود حرمت خود آنها افزایش یابد.

البته باید خاطر نشان کرد که مانند هر پژوهشی، پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی روبه‌رو است که به برخی از آنها باید اشاره کرد. یکی از محدودیت‌های این پژوهش، این است که روش نمونه‌گیری به صورت نمونه در دسترس بود و از اینرو استفاده از این روش تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر را محدود می‌کند. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های قابل ذکر این است که این آموزش فقط روی دانشجویان دختر و آن هم فقط در مقطع کارشناسی انجام گرفت. در خاتمه به پژوهشگران توصیه می‌شود که با توجه به نتایج مثبت آموزش مدیریت تعلل، این روش در دانش‌آموزان با گروه‌های سنی متفاوت و در مراکز اداری و سازمان‌های گوناگون هم مورد استفاده قرار بگیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود آموزش آموزش شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل در مدت طولانی‌تری اجرا گردد تا نتیجه حاصل از آن به ویژه در مؤلفه عملکرد تحصیلی مؤثرتر واقع شود. در آخر از آنجا که در این پژوهش متغیر جنسیت کنترل شد و فقط در گروه دختران اجرا گردید بنابراین پیشنهاد می‌شود که این آموزش در گروه پسران هم اجرا گردد.

## منابع

- دلاور، علی (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد.

- زارعی، اقبال؛ شهنی‌کرمزاده، مانا و شهنی‌بیلاق، منیجه (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فرا شناختی در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد درس علوم تجربی در دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی اهواز. علوم تربیتی، ۲، ۶۷-۸۲.

- سواری، کریم؛ بشلیده، کیومرث و شهنی‌بیلاق، منیجه (۱۳۸۸). ارتباط مدیریت زمان و خوداثربخشی ادراک شده با اهمال‌کاری تحصیلی. روان‌شناسی تربیتی، ۱۴، ۹۹-۱۱۲.



- Ellis, A. & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Ferrari, J.R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17, 673-679.
- Ferrari, J.R.; Harriot, J. & Zimmerman M. (1999). The social support network of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, 26, 321-331.
- Ferrari, J.R.; Johnson, J.L. & McCown, W.G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J.R.; O'Callaghan, J. & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays in adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J.R. & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.
- Fiore, N. (1989). *The Now Habit: A Strategic Program For Overcoming Procrastination And Enjoying Guilt-Free Play*. New York: Penguin Group.
- James, W. (1890). *The Principle of Psychology*. Classics in the History of Psychology, an internet resource developed by Christopher D. Green of York University, Toronto, Ontario.
- Hocker, A.; Engberding, M.; Beissner, J. & Rist, F. (2008). Evaluation of Cognitive-Behavioral Intervention for Procrastination. *Verhaltenstherapie*, 18 (4), 223-229.
- Horowitz, M.; Marmar, C.; Krupnick, J.; Wilner, N.; Kaltreider, N. & Wallerstein, R. (1984). *Personality, Styles and Brief Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Kachgal, M.M.; Hansen, L.S. & Nutter, K.J. (2001). Academic procrastination prevention prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-24.
- Klein, E. (1971). *A comprehensive etymological dictionary of the English language*. New York: Elsevier.
- Lay, C.H.; Edwards, J.M.; Parker, J.D. & Endler, N.S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3, 195-208.
- O'Brien, W.K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Pullmann, H. & Allik, J. (2000). The Rosenberg self-esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*, 28, 101-115.
- Pychyl, T.A.; Lee, J.M.; Thibodeau, R. & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 239-254.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: basic Books.
- Saulsman, L. & Nathan, P. (2008). *Put Off procrastination*. Perth, Western Australia: Centre for Clinical Interventions.
- Scher, S.J. & Osterman, N.M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in Schools*, 39, 385-398.

- Schwarzer, R.S.G. & Diehl, M. (2000). Compensatory health beliefs. Scale Development and psychometric properties. Available in [www.psychology.mcgill.ca/perpg/fac/knaeper/eh](http://www.psychology.mcgill.ca/perpg/fac/knaeper/eh)
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Steel, P.; Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95–106.
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-12). New York: Guilford Press.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Van Wyk, L. (2004). The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher. *Human resources management in the faculty of economic and management sciences at the University of Pretoria*.
- Walters, A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Wesley, J.C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and personality behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404–408.