

## اثربخشی آموزش مدیریت تعلل بر افزایش خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری و کاهش تعلل ورزی و اجتناب از شکست

### The effectiveness of procrastination management training on the enhancement of self-efficacy and learning strategies, and reduction of procrastination and avoidance of failure

Seyed Mousa Golestaneh  
Persian Gulf University  
Maryam Rafiee  
Educational Psychology  
Farideh Sadat Hoseini  
Persian Gulf University

سید موسی گلستانه\*  
دانشگاه خلیج فارس  
مریم رفیعی  
روانشناسی تربیتی  
فریده سادات حسینی  
دانشگاه خلیج فارس

#### Abstract

Considering the complexity of its cognitive, emotional and behavioral components, procrastination takes many forms, of which the most common form is academic procrastination. The purpose of the present study was to determine the effectiveness of procrastination management training on the enhancement of self-efficacy and learning strategies, and the reduction of procrastination and avoidance of failure in female students. The population in this study included all female students who were studying during the 2013-14 academic year. The sample consisted of 30 female students, who were selected via random sampling. The instruments of this study included the Academic Procrastination Orientation Questionnaire (APOQ), Motivational Cognitive Inventory (MCI) and Motivation and Engagement Scale (MES). Results showed that procrastination management training caused significant improvement in students' expectancy for success, task-value, organization, rehearsal, metacognitive self-regulation and self-efficacy. Also, the results indicated that procrastination management training caused significant decrease in students' procrastination and failure-avoidance. Most of the difference between the experimental and the control group were in students' procrastination, self-efficacy, and metacognition. The finding of the present study confirm that procrastination management training enhances cognitive and motivational strategies and thus it is recommended that educators and therapists use this intervention for improving learning strategies and decrease procrastination.

**Keywords:** procrastination management, motivational strategy, cognitive strategy

#### چکیده

تعلل ورزی، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد که متداول‌ترین شکل آن به صورت، تعلل ورزی تحصیلی است. هدف از انجام این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مدیریت تعلل بر افزایش خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری و کاهش اجتناب از شکست و تعلل ورزی بود. تعداد ۳۰ دختر دانشجوی دانشگاه خلیج فارس بوشهر در این پژوهش شرکت کردند و به پرسشنامه گرایش تعلل ورزی تحصیلی (APOQ)، پرسشنامه انگیزشی-شناختی (MCQ) و پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی (MES) پاسخ دادند. نتایج نشان دادند که آموزش مدیریت تعلل باعث افزایش معنادار در انتظار موفقیت، ارزش تکلیف، سازماندهی، مرور، خودتنظیمی فراشناختی، و خودکارآمدی می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که آموزش مدیریت تعلل موجب کاهش معنادار در تعلل ورزی و اجتناب از شکست می‌شود. بیشترین میزان تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای تعلل ورزی، خودکارآمدی و فراشناخت بود. جهت بررسی ماندگاری مداخله پژوهش، نتایج نشان داد که اثرات آزمایش در پیگیری نیز حفظ شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مدیریت تعلل از کارایی لازم جهت افزایش راهبردهای شناختی و انگیزشی برخوردار است و درمانگران و متخصصین امور آموزش می‌توانند از این مداخله جهت بهبود راهبردهای یادگیری و اصلاح تعلل ورزی استفاده نمایند.

**واژگان کلیدی:** آموزش مدیریت تعلل، راهبرد انگیزشی، راهبرد شناختی

\* نشانی پستی نویسنده مسوول: بوشهر، دانشگاه خلیج فارس، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه روانشناسی. پست الکترونیکی: mgolestaneh@yahoo.com

Received: 15 Feb 2016 Accepted: 31 Aug 2016

دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۲۶ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۶/۱۰

## مقدمه

درک بسیاری از رفتارهای انسان به علت پیچیده بودن آنها بسیار مشکل است. یکی از این رفتارهای پیچیده، تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> است. تعلل‌ورزی یا به آینده موکول کردن کارها، عادت است که در بسیاری از افراد وجود دارد، تا جایی که پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی جزو تمایلات ذاتی انسان است. تعلل، رفتاری رایج در جوامع معاصر است (فراری، اکلاگان و نیوبگین، ۲۰۰۵). تعلل‌ورزی، صفتی روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به‌ویژه، در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زاینباری از جمله نمرات پایین درسی تا انصراف از مدرسه همراه است (کولینز، انواگ‌بوزی و جیاو، ۲۰۰۸).

اگرچه همه افراد حداقل تاخیرهایی دارند، اما بعضی افراد آن را به عنوان روشی از زندگی خود در نظر گرفته‌اند (استیل، ۲۰۰۷). برآوردهای به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که ۸۰ تا ۹۵ درصد از دانشجویان دانشگاه در برخی مواقع درگیر تعلل هستند (ابری، ۲۰۰۲؛ الیس و کناس، ۱۹۷۷) و تقریباً ۵۰ درصد از دانشجویان، خود را فردی تعلل‌ورز به حساب می‌آورند (انواگ بوزی، ۲۰۰۰؛ سولمون و رتیلوم، ۱۹۸۴؛ می‌سک، ۱۹۸۲؛ هی‌کوک، ۱۹۹۳). شواهد جامعه‌شناختی نشان می‌دهند که در ایران حدود ۲۰ درصد از افراد تعلل زیاد و حدود ۵۰ درصد دچار تعلل متوسط هستند (جوادی‌یگانه، فاطمی‌امین و فولادیان، ۱۳۹۰). موارد تعللی که در دانشجویان مورد توجه قرار می‌گیرد این است که یک سوم از فعالیت‌های روزانه آنها در خوابیدن، بازی کردن یا تماشای تلویزیون سپری می‌شود (پیچیل، لی، تی‌بودی و بلونت، ۲۰۰۰). علاوه بر این، به‌نظر می‌رسد که این درصد در حال افزایش است (کاچ‌گال، هانسن و ناتر، ۲۰۰۱). تعلل یک پدیده مشکل‌زا است (استیل، ۲۰۰۷) و افراد آن را بد، مضر و احمقانه تلقی می‌کنند (بریودی، ۱۹۸۰) و بیش از ۹۵ درصد از تعلل‌کننده‌ها آرزو می‌کنند که بتوانند آن را کاهش دهند (ابری، ۲۰۰۲). تعلل در مواقع زیادی با ما همراه است و تحت تاثیر شرایط و فرهنگ‌های متنوع ابراز می‌شود و می‌توان آن را بخشی از ماهیت بشر دانست (ون‌ویک،

۲۰۰۴) که فراوانی آن افزایش پیدا کرده است (فراری و همکاران، ۲۰۰۵).

نظریه‌های مختلفی در رابطه با تعلل‌ورزی مطرح شده‌است. برخی نظریه‌پردازان، تعلل‌ورزی را یک مشکل رفتاری دانسته‌اند. بنابراین، در این دیدگاه هدف از درمان، کاهش نسبت یا درصد زمان تعلل و افزایش نسبت یا درصد مطالعه یا فعالیت است. مداخلات رفتاری اغلب تمایل دارند تعلل‌ورزی را از طریق اندازه‌گیری‌های رفتاری گوناگون، مانند مدیریت زمان<sup>۲</sup> و جلوگیری از حواسپرتی، وقتی که افراد در حال کارکردن هستند، کاهش دهند (وان‌ارد، ۲۰۰۰). بنابراین، این رویکرد به دلیل تاکید بر اندازه‌گیری‌های رفتاری، نقش شناخت و عاطفه را در تعلل‌ورزی نادیده می‌گیرد (لدی، اندرسون و اسکالکین، ۲۰۱۳). برخی دیگر معتقدند که تعلل‌ورزی یک مشکل شناختی است. در این دیدگاه مبنای تعلل ورزیدن، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌ها است (پیچل و فلت، ۲۰۱۲). از دیدگاه برخی پژوهشگران، تعلل‌ورزی یک مشکل انگیزشی است (استیل و کونینگ، ۲۰۰۶). بر مبنای این دیدگاه دلایل عمده تعلل، دشواری تکلیف و تنفر از انجام تکالیف است. برای کاهش تعلل، ترکیبی از نظریه خودکنترلی<sup>۳</sup> و انتظار ارزش<sup>۴</sup> مورد توجه قرار می‌گیرد (اسکوونبرگ، ۲۰۰۴). بر این اساس، تعلل‌ورزی به دلیل تنبلی یا بی‌انگیزه بودن نیست، بلکه از آن جهت انجام می‌گیرد که افراد تعلل‌ورز علاقه‌مند به انجام فعالیت دیگری هستند. دیدگاه دیگر، به تعلل به عنوان یک اختلال شخصیتی نگریسته است (وان‌ارد، ۲۰۰۳). در این دیدگاه تعلل به عنوان ضعف وظیفه‌شناسی<sup>۵</sup> با ویژگی‌هایی مانند بی‌ارادگی، نداشتن پشتکار و عدم توجه و ضعف قدرت‌طلبی، شناخته شده است (شهنی بیلاق، مهرابی‌زاده هنرمند، حقیقی و سلامتی، ۱۳۸۵).

تعلل‌ورزی شامل مولفه‌های رفتاری، عاطفی و شناختی است که همین مولفه‌ها موجب شکل‌گیری انواع تعلل‌ورزی می‌شود (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴؛ فراری، جانسون و

2. time management
3. self control theory
4. expectancy value
5. conscientiousness

1. procrastination

از دسترس است، مطالعه برای امتحان را به شب امتحان، که فاصله زمانی کمی با پاداش دارد، موکول می‌کند. بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مولفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (فی و تانگنی، ۲۰۰۰) و رویکردهای شناختی بر نقش باورها و نگرش‌های منفی در تعلل ورزیدن تأکید دارند. اهمال‌کاری در انجام تکالیف و کارها دلایل مختلفی دارد، اما معمولاً دانش‌آموزان و دانشجویان از مهارت شناختی و خودتنظیم‌گری کافی برخوردار نیستند و همین امر باعث اهمال آنها در انجام تکالیف می‌شود (حکیم‌زاده، لواسانی و نوروزی، ۱۳۹۳). علاوه بر این، بخش عظیمی از اهمال‌کاری‌ها به دلیل تفکرات غیرمنطقی و منفی است که فرد را به سمت اهمال‌کاری سوق می‌دهد. به عبارت دیگر، اهمال‌کاری با فرایند شناختی غیرمنطقی مرتبط است (فراری و همکاران، ۱۹۹۵). در همین راستا، رویکرد شناختی-رفتاری در جهت خودکارآمدی و فرونشانی مشکلات از طریق به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آنها تلاش می‌کند (برنز و کارینگتون، ۲۰۰۰). الیس و کناس (۱۹۷۷) معتقدند، معمولاً عکس‌العمل آنچه در ذهن می‌گذرد، به صورت احساس و هیجان در رفتار و گفتار ظاهر می‌شود. به عبارت دیگر، نظام باورها در ذهن افراد شامل افکار، نگرش‌ها و ارزش‌ها موجب بروز احساسات، هیجان‌ها و سرانجام رفتارهای مختلف می‌شود. براین اساس، آنها معتقدند که در تفکر منطقی، هیجان وجود ندارد.

رویکرد شناختی-رفتاری به تأثیری که شناخت، عاطفه و رفتار بر یکدیگر دارند، تأکید می‌کند (رامیرز باسکو، ۲۰۱۰). در واقع، رویکرد شناختی-رفتاری، یاری‌بخش، مساله‌محور<sup>۱۰</sup> و هدف‌مدار است (لدی و همکاران، ۲۰۱۳). کناس (۲۰۱۰) بیان می‌کند که درمان شناختی-رفتاری یک سیستم مبتنی بر شواهد است که به واسطه بیش از ۴۰۰ پژوهش تصادفی کنترل‌شده حمایت می‌شود. درمان شناختی-رفتاری بر اهمیت اکتساب و استفاده از مهارت‌ها تأکید دارد و این مهارت‌ها را به عنوان واسطه درمانی در نتایج اثرگذار می‌داند. طی آموزش‌های

مک‌کون، ۱۹۹۵). این مولفه‌ها عبارتند از تعلل‌ورزی عمومی<sup>۱</sup> (بالکس و دورو، ۲۰۰۹؛ فراری، ۱۹۹۴)، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری<sup>۲</sup> (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹)، تعلل‌ورزی نورزگرایانه<sup>۳</sup> (الیس و کناس، ۱۹۷۷)، تعلل‌ورزی وسواس‌گونه<sup>۴</sup> (فراری، ۱۹۹۱) و تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۵</sup> (دی، منسینک و اولیوان، ۲۰۰۰). البته بحث در مورد انواع تعلل‌ورزی موضوع نسبتاً پیچیده‌ای است. میلگرام (۱۹۹۱) معتقد است که جدا کردن و تقسیم انواع تعلل‌ورزی، امری ذهنی است و فقط به خاطر راحتی درک آن است و امکان وجود همه آن‌چه که ما انواع تعلل‌ورزی می‌نامیم، در افراد وجود دارد. در بین انواع تعلل‌ورزی‌ها، متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی است. راثبلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶) این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند و تقریباً همواره با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموز یا دانشجو می‌شود. وهس و بامیستر (۲۰۰۴) تعلل‌ورزی تحصیلی را به عنوان نوعی نقص در خودنظم‌جویی<sup>۶</sup> دانسته‌اند که فرد در کنترل افکار، هیجان‌ها، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای مورد نظرش ناتوان است (گلستانی‌بخت و شکری، ۱۳۹۲). تنزل ارزش پاداش‌ها یکی از نمودهای نقصان خودنظم‌جویی در تعلل‌ورزی تحصیلی است که در آن فرد پاداش‌های کوچک اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد (دویت و اسکاونبرگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ هاول، واتسون، پاول<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲؛ اسکاونبرگ و گرونوود<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). به عنوان مثال، دانشجو به دلیل آن‌که پاداش زحماتش یعنی کسب نمره خوب در امتحان، دور

1. public procrastination
2. decisional procrastination
3. neurotic procrastination
4. compulsive procrastination
5. academic procrastination
6. failure in self regulation
7. Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C.
8. Howell, A. J., Watson, D. C., & Powell, R. A.
9. Groenewoud, J.

10. problem oriented

پژوهش شکری، علی‌پور و آگاه‌هریس (۱۳۹۱) اثربخشی مداخله شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل بر بهبود عملکرد تحصیلی و حرمت خود<sup>۴</sup> دانشجویان را مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از آن بود که مداخله شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل به واسطه بازسازی شناختی، به‌شیراری<sup>۵</sup> و روش‌های رفتاری از جمله مدیریت زمان به کاهش تعلل و افزایش حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌انجامد. هم‌چنین علی‌پور و همکاران (۱۳۹۰) اثربخشی آموزش مدیریت تعلل در اصلاح باورهای فراشناختی<sup>۶</sup> دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که آموزش مدیریت تعلل به‌طور معنادار باعث اصلاح باورهای مثبت درباره نگرانی و نیاز به مهار به واسطه آموزش مدیریت تعلل شده‌است. لذا آموزش مدیریت تعلل به‌واسطه آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری می‌تواند به افراد دچار تعلل کمک کند تا رفتارها و شناخت‌های ناسازگار قبلی خود را اصلاح کنند. این تغییرات به نوبه خود به اصلاح مولفه‌های فراشناختی منجر می‌شوند.

برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی یک مشکل فراشناختی است. تعلل‌ورزی از دو جنبه می‌تواند با فراشناخت در پیوند باشد. نخست این‌که تعلل ورزیدن می‌تواند به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت‌ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود. دوم این‌که پژوهش‌های زیادی تعلل‌ورزی را با هیجان‌های منفی مرتبط گزارش کرده‌اند. چو و چول (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تعلل‌ورز در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. پژوهش‌های انجام شده درباره راهبردهای شناختی و فراشناختی نشان داده است که استفاده از این تدابیر به افزایش یادگیری فراگیران منجر می‌شود (بکمان، ۲۰۰۲). پژوهش والترز (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که جهت‌گیری اجتناب از کار، بیشترین اثرگذاری را بر تعلل‌ورزی دارد و این نوع جهت‌گیری همراه با خودکارآمدی پایین، از تاثیرگذارترین علت‌های تعلل‌ورزی هستند.

انجام‌شده، افراد علاوه بر کارکردن روی تفکرات منفی، تکنیک‌های رفتاری ثمربخشی را می‌آموزند که این تکنیک‌ها آنها را با منابع ارزشمندی در زندگی آشنا می‌سازد (هانت، میگنوننا، آندرهیل و کالی، ۲۰۱۲). بنابراین، رویکرد شناختی- رفتاری که حاوی تکنیک‌هایی مانند ارزیابی شناختی- رفتاری، بازسازی شناختی<sup>۱</sup>، حل مساله<sup>۲</sup>، فعالیت‌های رفتاری، پیشگیری از بازگشت<sup>۳</sup> و تجربیات عینی و رفتاری است، همان‌طور که بر عاطفه و رفتار اثرگذار است، فرایند شناختی را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد (رامیرز باسکو، ۲۰۱۰). این مداخلات مراجع را مجهز به مهارت‌هایی می‌کند که حتی خارج از محیط آموزش، بعد از قطع رابطه می‌تواند آنها را به کار گیرد (لدی و همکاران، ۲۰۱۳).

در زمینه کاهش تعلل، پژوهش‌هایی صورت گرفته است که از آن جمله مداخله گروهی درمان شناختی- رفتاری (هاکر، انگبردینگ، بیسنر و ریست، ۲۰۰۸) است که به کاهش معنادار تعلل در دانشجویان انجامید. هم‌چنین آموزش مدیریت زمان ون‌ارد (۲۰۰۳) به کاهش نگرانی و تعلل موجود در کارمندان منجر شد. کاراس و اسپادا (۲۰۰۹) در پژوهشی، تاثیر مداخله شناختی- رفتاری کوتاه‌مدت بر کاهش تعلل‌ورزی را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند که مداخله شناختی- رفتاری کوتاه‌مدت بر کاهش تعلل‌ورزی موثر است. پژوهشی توسط شهنی‌بیلاق و همکاران (۱۳۸۵) انجام گرفت و نتایج نشان داد که درمان شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار منجر به کاهش تعلل در دانش‌آموزان شد. شمس‌الاحراری و همکاران (۱۳۸۹) تاثیر آموزش مهارت‌های غلبه بر تعلل‌ورزی را بر تعلل‌ورزی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش این مهارت‌ها باعث کاهش تعلل‌ورزی و نیز افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین، پژوهش‌های بسیاری، عملکرد افراد را با تعلل مرتبط دانسته‌اند و افرادی که تعلل می‌ورزند، معمولاً عملکرد ضعیفی دارند (استیل، بروتن و وام‌باخ، ۲۰۰۱؛ بس‌ویک، رتبلوم و مان، ۱۹۸۸؛ وسلی، ۱۹۹۴).

4. self esteem  
5. mindfulness  
6. metacognitive

1. cognitive reconstructive  
2. problem solving  
3. relapse prevention

دانشجویانی شود که تعلل‌ورزی می‌کنند. دانشجویان تعلل‌ورز ممکن است از استرس اضافی اجتناب نمایند که این می‌تواند منجر به شکست در تکالیف شود. به علاوه، مربیانی که این ویژگی را در دانشجویان خود تشخیص می‌دهند، می‌توانند با ایجاد مداخله‌هایی به آنها در انجام تکالیف کمک کنند (دمتر و داویس، ۲۰۱۳).

بر این اساس، می‌توان این‌طور برداشت کرد که انگیزه اجتناب از شکست با تعلل‌ورزی مرتبط است و این جای بررسی دارد که آیا تعلل‌ورزی بیشتر، نشانه انگیزش اجتناب از شکست بیشتر نیز هست یا خیر. بنابراین، نیاز به انجام پژوهش‌های آزمایشی بیشتری در این زمینه است. یافته‌ها در پژوهش ربتز، روکات و لیندن (۲۰۱۵)، نشان داد که تعلل‌ورزی منجر به کاهش استفاده از راهبردهای خودگردانی<sup>۲</sup> می‌شود. یافته‌های پژوهش هن و گروشیت (۲۰۱۴) حاکی از آن است که تعلل‌ورزی تحصیلی منجر به کاهش متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی و یادگیری خودگردان<sup>۳</sup> می‌شود و با سطوح بالاتر اضطراب، استرس و بیماری، رابطه نزدیک دارد.

با توجه به موارد ذکر شده، تعلل یکی از رفتارهای غیرسازنده‌ای است که بر ویژگی‌های فردی، روانی و اجتماعی انسان تاثیر می‌گذارد. پژوهشگران با در نظر گرفتن تاثیر متقابل شناخت، رفتار و هیجان بر چرخه تعلل، این فرض را در نظر گرفته‌اند که بر اساس مدل شناختی- رفتاری (رامیرز باسکو، ۲۰۱۰)، رفتارهای نارساکنش‌ور<sup>۴</sup>، مانند به تعویق انداختن عمدی یک تکلیف، انجام دادن فعالیت‌های لذت‌بخش به جای فعالیت اصلی، انجام دادن تکالیف کم‌اهمیت، کم اختصاص دادن زمان مورد نیاز برای انجام یک تکلیف، عدم انجام برنامه‌ریزی، و شناخت‌های غیرمنطقی، مانند افکار اغواگر تعلل، باورهای غیرمنطقی، افکار خودانتقادگری<sup>۵</sup>، خطاهای فکری<sup>۶</sup>، خطاهای تجسم‌سازی<sup>۷</sup>، می‌توانند با ایجاد هیجان‌های منفی مانند ناکامی، غم و اضطراب وارد چرخه تعلل شوند و دور معیوبی

از سوی دیگر، بررسی‌های روانشناختی حاکی از آن است که در فرایند تعلل‌ورزی نمی‌توان از نقش خودکارآمدی صرف نظر کرد، چراکه افراد خودکارآمد، در غلبه بر مشکلات، انتظار موفقیت دارند، در کوشش‌های خود به مراتب ثابت‌قدم‌تر هستند، به توانایی‌های خود اعتماد دارند و در تردیدهای خود غرق نمی‌شوند. بنابراین، در انجام تکالیف پشتکار نشان می‌دهند و عملکرد آنان در سطح بالایی است (ویسی، ۱۳۸۸). تعلل‌ورزی می‌تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر شود (گلستانی‌بخت و شگری، ۱۳۹۲). نتایج پژوهشی که توسط هاشمی و همکاران (۱۳۹۱) انجام گرفت نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان براساس جهت‌گیری‌های هدف و ادراکات خودکارآمدی و خودتنظیم‌گری قابل تبیین است.

انگیزه اجتناب از شکست<sup>۱</sup>، به گرایش فرد برای دوری‌گزیدن از شرمساری یا تحقیر وابسته به شکست گفته می‌شود. افرادی که در آنها انگیزه اجتناب از شکست نیرومند است، موقعیت‌هایی را ترجیح می‌دهند که در آنها نتیجه کار معلوم است و از بودن در موقعیت‌هایی که در آنها نتیجه کار معلوم نیست، مضطرب می‌شوند. لذا، این افراد از درگیری با تکالیف چالش برانگیز می‌گریزند. یکی از تفاوت‌های بین افراد دارای انگیزه پیشرفت و افراد دارای انگیزه اجتناب از شکست، پشتکار و اصرار افراد گروه اول در کسب موفقیت است. یعنی وقتی افراد دارای انگیزه پیشرفت قوی در رسیدن به هدف‌هایشان شکست می‌خورند، با جدیت بیشتری به ادامه کار می‌پردازند، در مقابل افراد دارای انگیزه اجتناب از شکست، از کار دست می‌کشند (اتکینسون، ۱۹۵۷). بالکیس و دورو (۲۰۱۲) در پژوهشی که به عنوان نقش مستقیم و غیرمستقیم حرمت خود و تعلل‌ورزی در رابطه با ترس از شکست انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که تعلل‌ورزی در رابطه با ترس از شکست، تا حدودی تاثیر واسطه‌ای دارد. تعلل‌ورزی تحصیلی اغلب به پاسخ ترس یا اجتناب نسبت داده می‌شود و معانی ضمنی منفی را برای مربیان و دانشجویان فرا می‌خواند. چنین نگرش‌های منفی نسبت به عمل تعلل‌ورزی، ممکن است منجر به افزایش استرس

2. self regulation strategies  
3. self regulation learning  
4. dysfunctional action behavior  
5. self criticism  
6. thinking errors  
7. visualization errors

1. failure avoidance motivation

این صورت بود که ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، از میان ۴ دانشکده به صورت تصادفی ۱۲ کلاس انتخاب شدند و مجموعاً ۲۶۰ نفر از دانشجویان دختر برای به دست آوردن نقطه برش تعلل مورد بررسی قرار گرفتند. سپس دانشجویان با پاسخ به پرسشنامه تعلل و به‌دست‌آوردن نمره تعلل بالاتر از ۲۸/۴۸ جزو گروه مورد مطالعه قرار گرفتند و از بین آنها تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی به عنوان نمونه پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل در نظر گرفته شدند. کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرم رضایت‌نامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی ۱۰ جلسه در طول ۳ ماه، هفته‌ای یک‌بار، هر بار به مدت یک‌ونیم الی دو ساعت در کلاس مدیریت تعلل شرکت کنند. آموزش مدیریت تعلل در قالب ۱۰ جلسه به شیوه شناختی-رفتاری رامیرز باسکو (۲۰۱۰) برای گروه آزمایش اجرا شد. کلیه آزمودنی‌های دو گروه، قبل و بعد از پایان مداخله به تبار سنجش پاسخ دادند. سه ماه پس از آموزش، جلسه‌ای تحت عنوان پیگیری برگزار شد و آزمودنی‌ها مجدداً به سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و سپس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پروتکل آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد و از شاخص‌های آمار استنباطی مانند تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد.

برای تداوم تعلل ایجاد کنند. الگوی شناختی-رفتاری رامیرز باسکو (۲۰۱۰) که با شناخت تعلل، علل آن، کاهش افکار اغواگر تعلل و باورهای غیرمنطقی شروع می‌شود، با استفاده مناسب از زمان و اصول صحیح برنامه‌ریزی خاتمه می‌یابد. از این‌رو، پژوهشگران انتظار دارند که آموزش اصلاح رفتارها و افکار مرتبط با تعلل، موجب فروریختن چرخه تعلل شده تا از این مسیر بتوان به افزایش خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری، کاهش تعلل و اجتناب از شکست دانشجویان کمک کرد. لذا با توجه به مباحث مطرح شده، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سوالات بود که آیا آموزش مدیریت تعلل منجر به افزایش خودکارآمدی می‌شود؟ آیا آموزش مدیریت تعلل منجر به کاهش اجتناب از شکست و تعلل‌ورزی می‌شود؟ و آیا آموزش مدیریت تعلل، راهبردهای یادگیری و مولفه‌های آن شامل انتظار موفقیت، ارزش تکلیف، سازمان‌دهی، مرور و خودتنظیمی فراشناختی را ارتقا می‌بخشد؟

## روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: در این پژوهش، روش آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و به صورت میدانی اجرا شد. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان دختر مشغول به تحصیل دانشگاه خلیج فارس در سال ۹۳-۱۳۹۲ بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۳۰ نفر شامل ۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل انتخاب شدند. نحوه انتخاب افراد نمونه به

### جدول ۱

#### محتوای جلسات آموزش مدیریت تعلل

جلسه	محتوای جلسه
اول	معرفی افراد انتخاب‌شده به یکدیگر و به درمانگر، تلاش برای ایجاد رابطه صمیمانه و همکاری با آزمودنی‌های پژوهش، بیان اهداف درمانی
دوم	تعریف و توصیف تعلل به عنوان مسأله‌ای که قابل حل است، بررسی و شناخت تعلل و علل آن، کاهش افکار اغواگر تعلل
سوم	آموزش و توضیح باورهای غیرمنطقی و رفتاری در تعلل، بررسی دلایل ترغیب به کار، کاهش افکار خودانتقادگری
چهارم	مرور و یادآوری خلاصه‌ای از موارد بحث‌شده در جلسه‌های قبلی، بررسی باورهای ناکارآمد و ارائه راه‌حلی برای کاهش آن
پنجم	مروری بر جلسه‌های قبلی، بررسی علل ترس افراد و مباحثه در این زمینه
ششم	مروری بر جلسه‌های قبلی، ادامه بحث قبل در زمینه بررسی علل ترس از ناشناخته‌ها
هفتم	مروری بر جلسه‌های قبلی، بررسی خطاهای فکری و ارائه راه‌حلی در این زمینه

## ادامه جدول ۱

هشتم	مروری بر جلسه‌های قبلی، اصلاح خطاهای تجسم سازی، کنترل خودگویی غیر واقع‌بینانه
نهم	مروری بر جلسه‌های قبلی، آموزش استفاده از یک فهرست زمان‌دار و استفاده مناسب از زمان، آموزش اصول صحیح برنامه‌ریزی
دهم	مروری بر جلسه‌های قبلی، تکمیل دوباره پرسشنامه‌های مختلف، تاکید بر ادامه اجرای روش‌های آموزش داده‌شده در زمینه تعلل

## ابزار سنجش

۰/۵۶، برای دخترها ۰/۶۲ و برای پسرها ۰/۴۸ به‌دست آمد که همگی در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنا دار بودند.

پرسشنامه انگیزشی- شناختی: پرسشنامه انگیزشی- شناختی<sup>۵</sup> (MCI) توسط زوشو و بارنت (۲۰۱۱) طراحی شده است و برای اولین بار در ایران توسط گلستانه و عسکری (۱۳۹۳) مورد ترجمه و بررسی روایی قرار گرفت. پرسشنامه انگیزشی- شناختی شامل سه بخش و مجموعاً ۷۰ گویه است که بر اساس پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری<sup>۶</sup> و راهبردهای یادگیری خودگردان<sup>۷</sup> ساخته شده است. در پژوهش حاضر، از دو بخش آن استفاده شده است که شامل ۵۰ گویه است. یک بخش مربوط به ادراک دانشجویان و راهبردهای اجرایی است که به‌واسطه ۲۹ گویه، متغیرهای انتظار موفقیت، ارزش- تکلیف، سازمان‌دهی، مرور، خودتنظیمی فراشناختی، گرایش به کمک‌طلبی و اجتناب از کمک را بررسی می‌کند. بخش دیگر، مربوط به ارزیابی باورهای شناختی کلی دانشجویان درباره یادگیری است که از طریق ۲۱ گویه، متغیرهای اهداف تسلسلی، اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی، نیاز به شناخت، یادگیری سریع و تعلل‌ورزی تحصیلی را بررسی می‌نماید. ضرایب آلفای حاصل از پژوهش زوشو و بارنت (۲۰۱۱) در بخش‌هایی که در این پژوهش از آن استفاده شده است، به‌صورت انتظار برای موفقیت ۰/۸۶، ارزش تکلیف ۰/۷۸، سازمان‌دهی ۰/۷۴، مرور ۰/۷۳ و خودتنظیمی فراشناختی ۰/۷۱ به‌دست آمد. روایی این پرسشنامه به روش تحلیل عامل محاسبه شده که مطلوب است. در پژوهش گلستانه و عسکری (۱۳۹۳) پایایی این پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۶ بود.

پرسشنامه گرایش تعلل ورزی تحصیلی: پرسشنامه گرایش تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۱</sup> (APOQ) یک ابزار ۱۶ گویه‌ای است و در مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود. دوازده گویه در این پرسشنامه به‌صورت مستقیم و ۴ گویه دیگر آن به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. تاکمن (۱۹۹۱) دریافت که پاسخگویی به سوالات زیاد و متنوع به‌عنوان یک متغیر مداخله‌کننده، موجب کاهش دقت نتایج پرسشنامه تعلل می‌شود. بنابراین، از طریق روش تحلیل عامل، پرسشنامه اولیه را به ۱۶ سوال کاهش داد تا علاوه بر حفظ روایی<sup>۲</sup> آن، ابزاری دقیق و سریع به‌منظور سنجش تعلل طراحی نماید (مقدس بیات، ۱۳۸۲). تاکمن (۱۹۹۱) پایایی<sup>۳</sup> این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آورد. شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهشی که روی دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز انجام دادند، برای سنجش پایایی پرسشنامه تاکمن (۱۹۹۱) از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که برابر با ۰/۷۴ به‌دست آوردند. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شد. در پژوهشی که توسط نیلسن<sup>۴</sup> (۱۹۹۱)؛ به نقل از مقدس بیات، (۱۳۸۲) روی نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه لوییزانا صورت گرفت، ضریب روایی این آزمون ۰/۶۴ گزارش شده است که در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنا دار است. در پژوهش شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۵) برای سنجش روایی پرسشنامه تعلل تاکمن (۱۹۹۱) از همبستگی این آزمون با مقیاس تعلل شوارزر و دیپل (۲۰۰۰) استفاده شد. ضرایب روایی برای کل نمونه

5. Motivational and Cognitive Inventory (MCI)  
6. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)  
7. Self-Regulation Learning Strategies (SLR)

1. Academic Procrastination Orientation Questionnaire (APOQ)  
2. validity  
3. reliability  
4. Nilsson, L. G.

این ابزار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که آلفای کرونباخ خودکارآمدی ۰/۷۲ و آلفای کرونباخ اجتناب از شکست ۰/۷۴ حاصل شد. بنابراین، پایایی ابزار نیز در سطح مطلوب است. در پژوهش شهنی‌بیلاق و همکاران (۱۳۸۹)، جهت بررسی روایی پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی، از روش روایی همزمان<sup>۵</sup> استفاده شد. پژوهش روی یک نمونه ۲۰۰ نفری از دانش‌آموزان انجام گرفت. ضرایب همبستگی بین مقیاس خودکارآمدی و مولفه‌های پنج‌گانه پرسشنامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری بین ۰/۲۹ تا ۰/۶۱ بود. این ضرایب همبستگی همگی در سطح  $p < 0/05$  معنادار بودند. ضرایب همبستگی بین مقیاس اجتناب از شکست و مولفه‌های پنج‌گانه پرسشنامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری بین ۰/۲۲ تا ۰/۴۷ بود. این ضرایب همبستگی همگی در سطح  $p < 0/05$  معنادار بودند. بنابراین، روایی این زیرمقیاس‌ها مورد تایید قرار گرفت. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ زیرمقیاس خودکارآمدی و اجتناب از شکست به ترتیب، ۰/۷۲ و ۰/۷۸ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است.

### یافته‌ها

جدول ۲، میانگین نمره‌های شرکت‌کنندگان را در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۲، میانگین نمره تعلل گروه آزمایش به ترتیب در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۳۴/۴۶، ۲۷/۵۳ و ۲۶/۲۶ است. میانگین نمره تعلل گروه کنترل به ترتیب در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ۳۰/۲۰، ۳۰/۶۰ و ۳۰/۸۰ است. سایر اطلاعات گروه‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

روایی پرسشنامه نیز در پژوهش گلستانه و عسکری (۱۳۹۳) به روش تحلیل عامل تاییدی تعیین شد. نتایج نشان‌دهنده عوامل متمایز از هم بود که در مجموع ۵۷/۹۹ درصد از واریانس متغیرها را تبیین کردند.

*مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی*: مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی<sup>۱</sup> (MES) یک ابزار ۴۴ گویه‌ای است که توسط مارتین (۲۰۰۷) طراحی شده است و برای اولین بار در ایران توسط شهنی‌بیلاق و همکاران (۱۳۸۹) مورد ترجمه و بررسی روایی و پایایی قرار گرفت. این ابزار، انگیزش و التزام تحصیلی را در بعد رفتاری- انطباقی، شناختی- انطباقی، شناختی- غیرانطباقی و رفتاری- غیرانطباقی می‌سنجد. شناخت‌های انطباقی شامل خودکارآمدی، تبحرگرایی<sup>۲</sup> و ارزش‌گذاری<sup>۳</sup> و شناخت‌های غیرانطباقی شامل اضطراب، اجتناب از شکست و کنترل نامطمئن است. هر یک از این زیرمقیاس‌ها شامل چهار ماده هستند که در این پژوهش از دو زیرمقیاس خودکارآمدی و اجتناب از شکست استفاده شد. برای هر ماده گزینه‌ها بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۷ درجه‌بندی شده‌اند. مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی یک ابزار پایایی است. جهت بررسی پایایی این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی<sup>۴</sup> استفاده شده است. زیرمقیاس خودکارآمدی از لحاظ پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ و به روش بازآزمایی ۰/۶۹ به دست آمد. همچنین زیرمقیاس اجتناب از شکست، به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و به روش بازآزمایی ۰/۶۵ حاصل شد. مارتین (۲۰۰۷) جهت بررسی روایی این ابزار از تحلیل عاملی تاییدی استفاده کرد. بار عاملی مربوط به عامل اجتناب از شکست ۰/۹۱ و بار عاملی مربوط به خودکارآمدی ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش شهنی‌بیلاق و همکاران (۱۳۸۹) جهت بررسی پایایی زیرمقیاس‌های

1. Motivation and Engagement Scale (MES)
2. mastery oriented
3. valuing
4. test retest

5. concurrent validity



## جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های متغیرهای تعلل‌ورزی، راهبردهای انگیزشی-شناختی، اجتناب از شکست و خودکارآمدی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		SD	M	SD	M	SD	M
تعلل	آزمایش	۶/۴۷	۳۴/۴۶	۲/۹۲	۲۷/۵۳	۲/۵۷	۲۶/۲۶
	کنترل	۱/۷۴	۳۰/۲۰	۱/۸۸	۳۰/۶۰	۲/۳۰	۳۰/۸۰
انتظار موفقیت	آزمایش	۵/۶۹	۱۴/۸۶	۴/۵۳	۲۱/۱۳	۴/۴۲	۲۱/۱۳
	کنترل	۵/۸۴	۱۹/۴۶	۵/۷۳	۲۰/۵۳	۵/۷۳	۲۰/۵۳
ارزش تکلیف	آزمایش	۵/۴۰	۱۲/۹۳	۴/۴۸	۱۵	۴/۲۱	۱۵/۰۶
	کنترل	۳/۷۵	۱۵/۷۳	۳/۸۲	۱۵/۲۰	۳/۶۰	۱۵/۱۳
سازماندهی	آزمایش	۵/۷۳	۱۱/۲۰	۳/۶۵	۱۵/۰۶	۳/۶۹	۱۵/۰۶
	کنترل	۴/۲۷	۱۴/۸۶	۴/۴۰	۱۵/۱۳	۴/۳۷	۱۵
مرور	آزمایش	۶/۴۰	۱۱/۰۶	۳/۸۸	۱۵/۱۳	۳/۹۲	۱۵/۱۳
	کنترل	۵/۰۷	۱۴	۵/۲۶	۱۳/۸۶	۵/۲۷	۱۳/۹۳
خودتنظیمی فراشناختی	آزمایش	۱۰/۸۸	۳۰/۵۳	۷/۲۲	۳۷	۷/۲۶	۳۷/۲۰
	کنترل	۹/۷۵	۳۳/۲۰	۹/۴۲	۳۳/۳۳	۹/۴۸	۳۳/۴۰
اجتناب از شکست	آزمایش	۶/۰۱	۱۴/۶۶	۴/۰۳	۱۰/۶۰	۳/۳۷	۱۰/۵۳
	کنترل	۶/۹۵	۱۴/۲۶	۶/۲۸	۱۳/۴۶	۵/۸۳	۱۳/۳۳
خودکارآمدی	آزمایش	۲۴/۱۳	۲۱/۳۳	۲۰/۳۳	۲۴/۲۶	۲۰/۴۰	۲۰/۶۶
	کنترل	۳/۴۶	۳/۹۹	۴/۸۵	۳/۱۸	۴/۸۱	۴/۲۷

کنترل، از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < ۰/۰۳$ ). نتایج آزمون نشان داد که نمره‌های حداقل یکی از متغیرهای وابسته پژوهش در سه زمان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، تفاوت معناداری با هم دارند ( $p < ۰/۰۰۱$ ). هم‌چنین، تعامل بین گروه‌ها (آزمایش و کنترل) و زمان (پس‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار مشاهده شد ( $p < ۰/۰۰۱$ ). این نتایج بیانگر اثربخشی درمان شناختی-رفتاری گروهی مدیریت تعلل در بهبود حداقل یکی از متغیرهای وابسته پژوهش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل است.

بررسی نتایج آزمون ام باکس در مورد تساوی ماتریس‌های کواریانس نیز حاکی از آن بود که مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس برقرار است و ماتریس‌های کواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در تمامی گروه‌ها مساوی است ( $F = ۲/۰۸, p = ۰/۱۱$ ). هم‌چنین، با بررسی آزمون لوین در مورد تساوی واریانس‌های خطا، فرض تساوی واریانس‌ها رعایت شد و واریانس خطای متغیرهای وابسته در تمام گروه‌ها مساوی بود. بنابراین، مفروضه استفاده از تحلیل واریانس رعایت شده است. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و

## جدول ۳

خلاصه نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر برای اثرات بین‌گروهی و درون‌گروهی متغیرهای وابسته

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
بین‌آزمودنی‌ها	لامبدای ویلکز	۰/۶۶	۲/۵۰	۸	۲۱	۰/۰۳	۰/۳۶
زمان	لامبدای ویلکز	۰/۱۱	۱۲/۴۷	۱۶	۹۸	۰/۰۰۱	۰/۶۷
درون‌آزمودنی‌ها	لامبدای ویلکز	۰/۱۲	۱۱/۶۹	۱۶	۹۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵

در طی زمان اثرگذاری خود را حفظ کرده است، به مقایسه نتایج در پس‌آزمون نسبت به پیگیری مبادرت شد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در تمامی متغیرهای وابسته در سطح پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار به‌دست نیامد ( $p > 0/05$ ). این یافته نشان می‌دهد که مداخله ماندگاری خود را در طی زمان حفظ کرده است.

جدول ۴، تفاوت بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را در متغیرهای وابسته شامل تعلل، انتظار موفقیت، ارزش تکلیف، سازماندهی، مرور، خودتنظیمی فراشناختی، اجتناب از شکست و خودکارآمدی نشان می‌دهد ( $p < 0/001$ ). همان‌طور که مشاهده می‌شود در تمامی متغیرهای وابسته در سطح پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/001$ ). هم‌چنین جهت بررسی این موضوع که مداخله

#### جدول ۴

نتایج تحلیل واریانس درون آزمودنی‌ها با اندازه‌گیری‌های مکرر نمرات متغیرهای وابسته در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

منبع	متغیر	مرحله	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
زمان	تعلل	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۴۳۳/۲۰	۱	۴۳۳/۲۰	۲۵/۲۷	۰/۰۰	۰/۴۷
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۵۸	۱	۰/۵۸	۲/۸۵	۰/۰۸	۰/۱۰
	انتظار موفقیت	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۴۰۲/۳	۱	۴۰۲/۳	۵۲/۳۴	۰/۰۰	۰/۶۵
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۱	۰
	ارزش تکلیف	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۱۷/۶۳	۱	۱۷/۶۳	۳/۸۷	۰/۰۵	۰/۱۲
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۰۰	۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۱	۰/۰۰
	سازماندهی	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۱۲۰	۱	۱۲۰	۲۵/۱۷	۰/۰۰	۰/۴۷
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	۰/۳۱	۰/۳۲	۰/۰۳
	مرور	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۱۲۰	۱	۱۲۰	۲۵/۴۸	۰/۰۰	۰/۴۷
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۳۱	۰/۵۷	۰/۰۱
	خودتنظیمی فراشناختی	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۳۵۳/۶۳	۱	۳۵۳/۶۳	۳۴/۴۱	۰/۰۰	۰/۵۵
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۵۳	۱	۰/۵۳	۲/۸۰	۰/۱۰	۰/۰۹
	اجتناب از شکست	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۱۹۲/۵۳	۱	۱۹۲/۵۳	۵/۸۵	۰/۰۲	۰/۱۷
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۳۰	۱	۰/۳۰	۰/۰۲	۰/۸۷	۰/۰۰
	خودکارآمدی	پیش‌آزمون. پس‌آزمون	۶۷/۵۰	۱	۶۷/۵۰	۳/۴۲	۰/۰۵	۰/۱۱
		پس‌آزمون. پیگیری	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	۰/۰۱	۰/۹۳	۰/۰۱

پیش‌آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل است. هم‌چنین، جهت بررسی این موضوع که مداخله در طی زمان اثرگذاری خود را حفظ کرده است، به مقایسه نتایج در پس‌آزمون نسبت به پیگیری مبادرت شد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در تمامی متغیرهای وابسته در سطح پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری به‌دست نیامد ( $p > 0/05$ ). این یافته نشان می‌دهد که مداخله ماندگاری خود را در طی زمان در گروه آزمایش حفظ کرده است.

جدول ۵ تفاوت بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیرهای وابسته نشان می‌دهد ( $p < 0/001$ ). همان‌طور که مشاهده می‌شود، در تمامی متغیرهای وابسته در سطح پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ( $p < 0/001$ ). این نتایج بیانگر اثربخشی درمان شناختی-رفتاری گروهی مدیریت تعلل در بهبود تعلل، انتظار موفقیت، ارزش تکلیف، سازماندهی، مرور، خودتنظیمی فراشناختی، اجتناب از شکست و خودکارآمدی در پس‌آزمون نسبت به

## جدول ۵

نتایج تحلیل واریانس درون آزمودنی‌ها با اندازه گیری‌های مکرر نمرات متغیرهای وابسته در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع	متغیر	مرحله	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
تعامل زمان و گروه	تعلل	پیش آزمون. پس آزمون	۵۸۰/۸۰	۱	۵۸۰/۸۰	۳۳/۸۸	۰/۰۰	۰/۴۷
		پس آزمون. پیگیری	۱۶/۱۲	۱	۱۶/۱۲	۱۰/۹۲	۰/۰۸	۰/۱۰
	انتظار موفقیت	پیش آزمون. پس آزمون	۲۰۲/۸۰	۱	۲۰۲/۸۰	۲۶/۳۰	۰/۰۰	۰/۶۵
		پس آزمون. پیگیری	۰/۰۰	۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۱	۰
	ارزش تکلیف	پیش آزمون. پس آزمون	۵۶/۰۳	۱	۵۶/۰۳	۱۲/۳۲	۰/۰۰	۰/۱۲
		پس آزمون. پیگیری	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	۰/۲۶	۰/۶۰	۰/۰۰
	سازماندهی	پیش آزمون. پس آزمون	۱۰۴/۵۳	۱	۱۰۴/۵۳	۲۱/۹۳	۰/۰۰	۰/۴۷
		پس آزمون. پیگیری	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	۱	۰/۳۲	۰/۰۳
	مرور	پیش آزمون. پس آزمون	۱۲۸/۱۳	۱	۱۲۸/۱۳	۲۷/۲۰	۰/۰۰	۰/۴۷
		پس آزمون. پیگیری	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۳۱	۰/۵۷	۰/۰۱
	خودتنظیمی فراشناختی	پیش آزمون. پس آزمون	۳۱۳/۶۳	۱	۳۱۳/۶۳	۳۰/۵۲	۰/۰۰	۰/۵۵
		پس آزمون. پیگیری	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	۰/۷۰	۰/۴۱	۰/۰۹
	اجتناب از شکست	پیش آزمون. پس آزمون	۷۲/۶۳	۱	۷۲/۶۳	۲/۸۹	۰/۰۴	۰/۱۳
		پس آزمون. پیگیری	۶/۵۳	۱	۶/۵۳	۰/۰۰	۰/۶۳	۰/۰۹
	خودکارآمدی	پیش آزمون. پس آزمون	۶۱/۶۳	۱	۶۱/۶۳	۳/۱۲	۰/۰۵	۰/۱۰
		پس آزمون. پیگیری	۱/۲۰	۱	۱/۲۰	۰/۰۶	۰/۷۹	۰/۰۰

پژوهش می‌توان گفت که از آنجا که تعلل مبین تاخیر در شروع کردن فعالیت است و یا تاخیر در ادامه دادن به کاری است که فرد احساس مثبتی نسبت به آن ندارد (دیاز-مورالس، کوهن و فراری، ۲۰۰۸)، در برخی نظریه‌ها به‌عنوان یک مشکل انگیزشی مطرح می‌شود. بدین صورت که تعلل ورزیدن در کارها منجر به کاهش انتظار کارایی فرد از خودش می‌شود (اسکونبرگ، ۲۰۰۴) و کارایی و خودکارآمدی فرد را کاهش می‌دهد. خودکارآمدی براساس انتظار کارایی به‌وجود می‌آید (بندورا، ۱۹۹۷). یعنی هنگامی که فرد به قابلیت‌های خود برای انجام دادن عملی تحت شرایط مختلف باور دارد، این فرد احساس کارآمدی دارد. زمانی که افراد نسبت به توانایی‌های خود تردید داشته باشند، بعد از مدتی این باور نادرست در آنها شکل می‌گیرد که قابلیت انجام عملی به صورت موفقیت‌آمیز را ندارند. تحت این شرایط افراد از درون، کنترلی بر رویدادها در خود احساس نمی‌کنند. در نتیجه افراد تکالیف را دشوار می‌بینند و خود را قادر به انجام دادن تکالیف نمی‌دانند. مداخله مدیریت تعلل این باورهای ناکارآمد و معیوب را به چالش می‌طلبد،

هم‌چنین، آزمون تعقیبی مقایسه‌های جفتی بونفرونی<sup>۱</sup> نشان داد که در پس آزمون در مقایسه با پیش آزمون، میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به طور معنادار تغییر کردند. از سوی دیگر، نتایج نشان داد که در مرحله پیگیری در مقایسه با پس آزمون، میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به طور معنادار تغییر نکرده است.

## بحث

پژوهش حاضر، به‌منظور بررسی تاثیر آموزش مدیریت تعلل بر خودکارآمدی، راهبردهای شناختی و فراشناختی، تعلل و اجتناب از شکست در دانشجویان انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش مدیریت تعلل باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود که با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو بود (گلستانی‌بخت و شکری، ۱۳۹۲؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۹۱). در تبیین یافته‌های این

1. Bonferroni pairwise comparisons

بی‌نقص بودن کارها فکر می‌کند، هیچ چیز او را راضی نگه نمی‌دارد و به همین جهت به خطا کشیده می‌شود. انسان کمال‌گرا<sup>۱</sup> همیشه خود را در معرض اضطراب می‌بیند و می‌ترسد که مبادا کارش مطلوب واقع نشود و به همین جهت در شروع کارها دچار تعلل می‌شود. اگر کسی بخواهد کاری را به بهترین نحو انجام دهد ولی توانایی انجام آن را نداشته باشد، ناراضی می‌شود. نارضایتی عاملی است که شخص را از فعالیت بعدی باز می‌دارد و این وضع ابتدا به‌صورت بهانه‌جویی و سپس به‌صورت عادت ظهور خواهد کرد. افراد دارای ویژگی اجتناب از شکست، از انجام کارها اجتناب می‌ورزند، زیرا تصور می‌کنند اگر آن کار را انجام دهند، شاید شکست بخورند. بنابراین، این افراد تصور می‌کنند بهتر است برای حفظ حرمت خود، دست به کاری نزنند. این باور نادرست در نهایت منجر به تعلل‌ورزی می‌شود. از این‌رو، آموزش مدیریت تعلل می‌تواند منجر به کاهش ویژگی اجتناب از شکست و اصلاح این باور نادرست افراد تعلل‌ورز شود که در این پژوهش نیز این یافته مورد تایید قرار گرفت.

در این پژوهش، آموزش مدیریت تعلل باعث بهبود تعلل دانشجویان دختر شد که با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو بود (شمس‌الاحراری و همکاران، ۱۳۸۹؛ شهنی‌بیلاق و همکاران، ۱۳۸۵؛ کاراس و اسپادا، ۲۰۰۹؛ هاکر و همکاران، ۲۰۰۸). در تبیین این یافته می‌توان گفت که با برنامه آموزشی موثر و به کارگیری آن می‌توان تعلل‌ورزی را بهبود بخشید. تعلل بر مبنای پژوهش‌های گوناگون، مساله‌ای قابل حل است. شناخت ویژگی‌های تعلل‌ورزی موجب خودآگاهی بیشتر افراد تعلل‌ورز می‌شود. در افراد تعلل‌ورز یک مجموعه افکار اغواگر تعلل‌ورزی وجود دارد که به موجب آن افکار، افراد کارها را با تاخیر زیادی انجام می‌دهند (رامیرز باسکو، ۲۰۱۰). مبنای تعلل‌ورزی، افکار و باورهای غلط در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌ها است. ویژگی رایج در چنین باورهایی، غیرمنطقی بودن آنها است. طبق این دیدگاه، علت اصلی تعلل‌ورزی این است که افراد یک سری باورهای غیرمنطقی و نادرست دارند که هسته اصلی تعلل‌ورزی را تشکیل می‌دهد.

انتظار کارایی را افزایش می‌دهد، پایه‌های افکار خودانتقادگری را در فرد سست می‌کند و با کسب تجارب موفقیت‌آمیز و ارایه تحسین و تشویق فرد، خودکارآمدی فرد را ارتقا می‌بخشد. همچنین، در این روش بر مداخله‌هایی مانند مدیریت تکلیف که بر تجدید ساختار محیط، آموزش رفتارهای سازگارانه، افزایش مسوولیت‌های فردی و استفاده از نفوذ اجتماعی است، تاکید شد. آموزش مدیریت تعلل، می‌تواند به افراد آموزش‌های مناسب در زمینه واقع‌بینی در میزان سنجش توانمندی‌های خود و چگونگی ارزیابی درست از وظایف و تکالیف محول را ارایه دهد. از این طریق، افراد به موفقیت‌هایی نایل می‌شوند، اگرچه ممکن است این موفقیت‌ها جزئی باشند. بنابراین، کسب تجارب موفقیت‌آمیز می‌تواند موجب ایجاد انگیزه و تلاش در جهت توانمندسازی فرد شود و تاثیر مثبتی بر افزایش خودکارآمدی داشته‌باشد. در خودکارآمدی افراد به قابلیت‌ها و پتانسیل خود برای انجام‌دادن کارها اطمینان دارند. در آموزش‌های مدیریت تعلل در زمینه باورهای مرتبط با ناکارآمدی بحث و گفت‌وگو صورت می‌گیرد. مشارکت‌کنندگان به این بینش می‌رسند که تعلل قابل حل است. باورهای ناکارآمدی شناسایی می‌شود و راه‌حل‌های لازم برای کاهش باورهای ناکارآمدی ارایه می‌شود. در چنین بستری، خودکارآمدی افراد و باور به انجام‌دادن بهینه و مناسب اعمال، رشد می‌یابد که در پژوهش حاضر نیز این یافته مورد تایید قرار گرفت.

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مدیریت تعلل باعث کاهش اجتناب از شکست در دانشجویان دختر می‌شود که با نتایج پژوهش جوکار و دلاورپور (۲۰۰۷) همسو بود. با توجه به این‌که وان‌ارد (۲۰۰۰)، تعلل را اجتناب از شروع کار می‌داند و الیس و کناس (۱۹۷۷)، تعلل را تمایل به اجتناب از فعالیت و محول کردن انجام کار به آینده می‌دانند، بنابراین افراد تعلل‌ورز معمولاً در انجام فعالیت‌ها به صورت اجتنابی رفتار می‌کنند. در تبیین فرضیه حاضر می‌توان بیان داشت که افراد دوست دارند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت‌بخشند و دستیابی به آنها آسان‌تر باشد. در نتیجه فعالیت‌هایی را که رسیدن به آنها سخت‌تر باشد و یا پاداش چندانی نداشته باشند، به تعویق می‌اندازند و مرتکب تعلل‌ورزی می‌شوند. کسی که همیشه به

1. perfectionist

هم‌چنین، تعلل یکی از رفتارهای مخربی است که بر بسیاری از جنبه‌های شناختی افراد تاثیر می‌گذارد. این پژوهش با در نظر گرفتن الگوی التقاطی تاثیر شناخت، رفتار و هیجان بر چرخه تعلل، این فرض را در نظر گرفت که بر اساس الگوهای شناختی- رفتاری (رامیرز باسکو، ۲۰۱۰)، رفتارهای نارسا کنش‌ور مانند انجام دادن تکالیف کم اهمیت، اختصاص ندادن وقت لازم برای انجام یک تکلیف، برنامه‌ریزی نداشتن و شناخت‌های غیرمنطقی مانند افکار اغواگر تعلل، باورهای غیرمنطقی و افکار خودانتقادگری می‌توانند با ایجاد هیجان‌های منفی نظیر ناکامی، غم و اضطراب وارد چرخه تعلل شوند و دور معیوبی برای تداوم تعلل ایجاد کنند. با آموزش در زمینه شناخت باورهای غیرمنطقی و رفتارهای تعلل‌ورز و آموزش دلایل ترغیب افراد به کار و فعالیت اثربخش، می‌توان موجب کاهش تعلل‌ورزی شد. از سوی دیگر، افراد تعلل‌ورز انتقادگری شدیدی نسبت به خود دارند. آنها مرتب خود را تحت شدیدترین انتقادات قرار می‌دهند و این موجب رکود و رخوت در فرد می‌شود. در نتیجه خودانتقادگری، افراد یا فعالیتی را انجام نمی‌دهند که در شکل شدید آن فرد دچار افسردگی می‌شود، یا با تاخیر زیادی آن فعالیت را انجام می‌دهد که در این حالت فرد دچار تعلل‌ورزی می‌شود. از این‌رو، آموزش اصلاح رفتارها و افکار مرتبط با تعلل و نیز تنظیم هیجان‌های منفی باعث درهم شکستن چرخه تعلل می‌شود. بنابراین می‌توان با آموزش مدیریت تعلل، تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری را در دانشجویان کاهش داد و آنها را به سمت فعالیت، تلاش تحصیلی و به تبع آن موفقیت تحصیلی بیشتر سوق داد.

با آموزش مدیریت تعلل می‌توان مهارت‌های شناختی و راهبردهای فراشناختی دانشجویان را نیز بهبود بخشید که این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو بود (بکمان، ۲۰۰۲؛ چو و چول، ۲۰۱۲؛ علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۰). در تبیین فرضیه حاضر می‌توان بیان داشت که افراد تعلل‌ورز نه تنها دچار باورهای ناکارآمد و غیرمنطقی هستند، بلکه این افراد نسبت به شناخت‌ها و هیجان‌های خود نیز آگاهی ندارند. از این‌رو، با آموزش مدیریت تعلل راهبردهای فراشناختی نیز بهبود پیدا می‌کنند. یادگیرندگان ماهر راهبردهای شناختی را به خدمت می‌گیرند تا به پیشرفت شناختی دست یابند و از راهبردهای

فراشناختی استفاده می‌کنند تا بر آن پیشرفت نظارت و کنترل داشته باشند. معمولا دانشجویان مطالعه درس‌ها را تا شب امتحان به تعویق می‌اندازند. این ناشی از نوعی نقص در خودتنظیمی است که فرد در انطباق افکار، هیجان‌ها، عواطف و عملکرد خود با معیارهای مورد نظرش ناکام است (گلستانی بخت و شگری، ۱۳۹۲). اصلاح تعلل‌ورزی که از طریق آموزش استفاده مناسب از زمان و برنامه‌ریزی صورت می‌گیرد، موجب بهبود راهبردهای شناختی می‌شود و این در واقع کنترل بر شناخت و فکر را افزایش می‌دهد.

از جمله محدودیت‌های تحقیق حاضر نمونه آن است که به موجب آن در تعمیم نتایج پژوهش به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد، زیرا این تحقیق بر روی دانشجویان دختر تعلل‌ورز انجام گرفته است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در مورد هر دو جنس و هم‌چنین در مورد دانشجویانی که از تعلل‌ورزی کم تا متوسط رنج می‌برند، صورت بگیرد. دیگر محدودیت پژوهش حاضر، تعداد مشارکت‌کنندگان است. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی نمونه با حجم بزرگتری انتخاب شود. هم‌چنین در تحقیق حاضر دوره پیگیری سه ماهه در نظر گرفته شد. چنانچه دوره پیگیری شش ماهه و در دو بازه زمانی یک ساله صورت می‌گرفت، ماندگاری اثر مداخله با اطمینان بیشتری قابل اتکا بود. هم‌تا نکردن مشارکت‌کنندگان تحقیق از لحاظ رشته تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی اجتماعی و انگیزش تحصیلی از جمله محدودیت‌هایی است که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی مرتفع گردد تا نتایج علی‌اطمینان بخش‌تری حاصل شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان پیشنهاد داد که با ایجاد شرایط و امکانات محیطی مطلوب و آموزش مدیریت تعلل، شرایطی فراهم شود تا خودکارآمدی دانشجویان ارتقا پیدا کند. با آموزش برنامه‌ریزی و مدیریت زمان مناسب می‌توان استفاده دانشجویان از راهبردهای شناختی و فراشناختی را افزایش و تعلل‌ورزی دانشجویان را کاهش داد. با توجه به نتایج مثبت مداخله آموزشی مدیریت تعلل، به متخصصان حوزه مشاوره و آموزش توصیه می‌شود از این بسته آموزشی جهت کاهش تعلل‌ورزی به ویژه در افرادی که تجربه شکست تحصیلی دارند، استفاده نمایند.

## مراجع

- جوادی یگانه، م. ر.، فاطمی امین، ز.، و فولادیان، م. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی شاخص تنبلی در ایران و کشورهای جهان و برخی راه حل ها. *مجله راهبرد فرهنگ*، ۱۲ و ۱۳، ۱۱۱-۱۳۴.
- جوکار، ب.، و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه اهمال کاری آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء*، ۳، ۶۱-۸۰.
- حکیم زاده، ر.، لواسانی، م.، و نوروزی، س. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش های شناختی- رفتاری بر کاهش اهمال کاری دانش آموزان. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۵، ۸۸-۸۱.
- شکری، ف.، علی پور، ا.، و آگاه هریس، م. (۱۳۹۱). اثربخشی مداخله شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل بر بهبود عملکرد تحصیلی و حرمت خود دانشجویان. *مجله شناخت اجتماعی*، ۲، ۹۱-۸۱.
- شمس الاحراری، م.، صفاری نیا، م.، و زارع، ح. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش مهارت های غلبه بر سهل انگاری بر سهل انگاری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۷، ۱۱۸-۱۰۸.
- شهنی ییلاق، م.، گلدستانه، س. م.، حقیقی، ج.، نیسی، ع.، و کیانپور قهفرخی، ف. (۱۳۸۹). تاثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر ابعاد شناختی-انطباقی/غیرانطباقی، رفتاری- انطباقی/غیرانطباقی انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش آموزان سال دوم دبیرستان- های پسرانه شهر بوشهر. *مجله دستاوردهای روانشناختی*، ۱۷، ۱-۳۲.
- شهنی ییلاق، م.، مهرابی زاده هنرمند، م.، حقیقی، ج.، و سلامتی، س. ع. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تاثیر روش های درمان
- شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱۳، ۱-۳۰.
- صالحی، م.، جوانشیر، پ.، سعیدی، م.، و شجاعی، م. (۱۳۸۶). اختلالات یادگیری در دانش آموزان و علل آن. *فصلنامه بهروز*، ۱۸، ۲۳-۲۲.
- علی پور، ا.، شقاقی، ف.، شکری، ف.، و آگاه هریس، م. (۱۳۹۰). نقش آموزش مدیریت تعلل در تغییر میزان تنبلی و اصلاح باورهای فراشناختی دانشجویان دختر. *فصلنامه علوم روانشناختی*، ۴۰، ۱-۱۰.
- گلدستانه، م.، و عسکری، ف. (۱۳۹۳). بررسی رابطه برخی از پیشایندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک- طلبی و اجتناب از کمک طلبی. *مجله دستاوردهای روانشناختی*، ۴، ۱۲۰-۱۱۰.
- گلدستانی بخت، ط.، و شکری، م. (۱۳۹۲). رابطه تعلل ورزی تحصیلی با باورهای فراشناختی. *فصلنامه شناخت اجتماعی*، ۳، ۱۰۰-۸۹.
- مقدس بیات، م. (۱۳۸۲). *هنجاریابی مقیاس سنجش سهل انگاری تاکنم برای دانشجویان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- ویسی، م. (۱۳۸۸). *مقایسه صفات شخصیتی سیستم های بازداری/ فعال سازی رفتاری در افراد دوزبانه و یک زبانه*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- هاشمی، ت.، مصطفوی، ف.، ماشینی عباسی، ن.، و بدری، ر. (۱۳۹۱). نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی، خودتنظیم- گری و شخصیت در تعلل ورزی. *فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۱۳، ۸۴-۷۳.

## References

- Arsal, Z. (2012). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5, 85-103.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Balkis, M., & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self worth. *International journal of human sciences*, 2, 1075-1093.
- Balkis, M., Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among perspective teachers and its relationship with demographics and individual preferences, *Journal of Theory and Practice in Education Artcles*, 5, 18-32.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beckman, P. (2002). *Strategy instruction*. Eric Digest, Arlington.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Briody, R. (1980). An exploratory study of procrastination. *Dissertation Abstracts International*, 41, 590.

- Burns, L. H., & Covington, S. N. (2000). *In fertility counseling: A comprehensive handbook for children*. New York: Parthenon.
- Chu, A. C. & Chol, J. N. (2012). A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 96-101.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate student. *Reading Psychology*, 29, 493-507.
- Day, V., Mensink, D., & O'allivan, M. (2000). Patterns of academic prospective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Demeter, D. V., & Davis, S. E. (2013). Procrastination as a tool: Exploring unconventional components of academic success. *Creative Education*, 4, 144-149.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Diaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 554-558.
- Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-161.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Book.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455-458.
- 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., 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., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Giles, D. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Haffman, B., & Spatariu, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive promoting on math problem solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 875-893.
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs. *Dissertation Abstracts International*, 54, 2261.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2, 1-10.
- Hocker, A., Engberding, M., Beissner, J., & Rist, F. (2008). Evaluation of cognitive-behavioral intervention for procrastination. *Verhaltenstherapie*, 18, 223-229.
- Hundt, N. E., Mignogna, J., Underhill, C., & Cully, J. A. (2012). The relationship between use of CBT skills and depression treatment outcome: A theoretical and methodological review of the literature. *Behavior therapy*, 44, 12-26.
- Jowkar, B., & Delavarpour, M. A. (2007). The relationship between academic procrastination with achievement goal. *New thought on education*, 3, 61-80.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-24.
- Karas, D., & Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: A case series. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2, 44-53.
- Knaus, W. (2010). *End Procrastination Now*. New York: McGraw Hill Professional.
- Leddy, M. A., Anderson, B. L., & Schulkin, J. (2013). Cognitive-behavioral therapy and decision science. *New Ideas in Psychology*, 31, 173-183.
- Martin, A. J. (2007). *The Motivation and Engagement Scale-High School Domain Specific*. Sydney: Lifelong Achievement Group.
- Mc Clelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.

- Micek, L. (1982). Some problems of self-autoregulation of volitional processes in university students from the point of view of their mental health. *Sbornik Praci Filosoficke Fakulty Brnenske University*, 31, 51-70.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (pp. 149-155). New York: Academic Press.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applyin the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103-109.
- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203-212.
- 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, 3-13.
- Ramirez Basco, M. (2010). *The procrastinator's guide to getting things done*. New York: The Guilford Press.
- Rebetz, M. M. L., Rochat, L., & Linden, M. V. D. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwarzer, R. G., & Diehl, M. (2000). Compensatory health beliefs. Scale Development and psychometric properties. Available in [www.psychology.mcgill.ca/perpg/fac/knaeuper/ehb](http://www.psychology.mcgill.ca/perpg/fac/knaeuper/ehb)
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. J. (2010). I'll go to therapy eventually procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 9, 175-180.
- 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., & Ko'nig, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31, 889-913.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 372-389.
- 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*. Unpublished Thesis, University of Pretoria.
- 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.
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and personality behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zusho, A., & Barnett, P. A. (2011). Personal and contextual determinants of ethnically diverse female high school students' patterns of academic help seeking and help avoidance in English and mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 152-164.