

## بررسی اثربخشی آموزش گروهی مدل ABC ایس بر تعلل‌ورزی دانشجویان

سالار سید مجیدی<sup>۱\*</sup>، دکتر معصومه آزموده<sup>۲</sup>

۱. کارشناسی ارشد، مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول).

۲. استادیار گروه روان‌شناسی و عضو هیئت‌علمی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره بیست و یکم، تیرماه ۱۳۹۷، صفحات ۳۹-۱۹

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تعیین اثربخشی آموزش گروهی مدل ABC ایس بر تعلل‌ورزی دانشجویان بود. روش تحقیق از نوع نیمه آزمایشی با گروه کنترل و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد. جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد و تعداد نمونه برای هر یک از گروه‌ها ۱۵ نفر در نظر گرفته شد. ابزار تحقیق پرسش‌نامه تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم بود و همچنین برای گروه آزمایش شش جلسه یک‌ونیم ساعته آموزش گروهی بر اساس مدل ABC ایس ترتیب داده شد. برای تحلیل داده‌ها (آزمون فرضیات) از آزمون تحلیل کواریانس یک‌راهه استفاده شد؛ تحلیل کلیه محاسبات این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار تجزیه و تحلیل آماری (SPSS) انجام گرفت. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که آموزش گروهی مدل ABC ایس بر کاهش میزان تعلل‌ورزی دانشجویان مؤثر بوده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش گروهی، مدل ABC ایس، تعلل‌ورزی.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره بیست و یکم، تیرماه ۱۳۹۷

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی  
علوم رفتاری

## مقدمه

دورهٔ دانشجویی به دلیل شرایط خاص از جمله حجم زیاد دروس، رقابت‌های فشرده، گاهی دوری از خانواده و غیره زمینه‌ساز مشکلات فردی و اجتماعی زیادی برای دانشجویان می‌شود. دانشجویان ضمن درگیر بودن با مسائل یادشده، با مشکلات دیگری نظیر طولانی بودن دوران تحصیلی و فعالیت‌های زیاد ذهنی روبرو هستند. این مسائل باعث شده که دانشجویان در مقایسه با سایر اقشار، در دستیابی به اهداف خود بخصوص هدف‌های آموزشی با چالش‌های متعددی مواجه شوند. در این حالت افکار و یا تصمیم‌های غیرمنطقی و رفتارهای مخرب در بین دانشجویان مشاهده می‌شود که ممکن است یکی از نمودهای بارز آن تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> یا اهمال‌کاری باشد (بوند و فلکسمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). بررسی پژوهش‌های بسیاری که در داخل و خارج کشور انجام‌گرفته است از تعلل‌ورزی دانشجویان، دانش‌آموزان و به‌صورت کلی قشر جوان جامعه صحبت به میان آورده است (دمشقی و یکه‌فلاح، ۱۳۹۵؛ سلطانی و ملکی، ۱۳۹۴؛ مک‌کاون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ بریدگز و هانریش<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰؛ کاراس و اسپادا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹) که به‌عنوان یک مسئله و مشکل در این سنین مشاهده می‌شود. اثرات نامطلوب تعلل‌ورزی آشکار است، از این‌رو لزوم پرداختن به روشی که بتواند در حل این مشکل مؤثر باشد کاملاً احساس می‌شود. تعلل‌ورزی به‌عنوان یک رفتار تأخیری، غیرمنطقی و داوطلبانه در نظر گرفته می‌شود که در میان دانشجویان در سراسر دنیا به‌صورت شایع و گسترده‌ای مشاهده می‌شود (فاروک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱).

تعلل‌ورزی گرچه ممکن است همیشه مسئله‌ساز نباشد، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد؛ این متغیر دارای پیچیدگی‌های شناختی، هیجانی و رفتاری بوده و تظاهرات گوناگونی دارد (کاپان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰). نظریه‌پردازان این حیطه، تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی افراد برای به تعویق انداختن فعالیت‌ها تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است و به‌عنوان یک معضل در سیستم آموزشی و عامل مخل در پیشرفت تحصیلی در بیشتر دانشجویان دیده می‌شود (سیمپسون و پایچیل<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). تعلل‌ورزی به معنای سهل‌انگاری و به تعویق

<sup>1</sup> Procrastination

<sup>2</sup> Bond & Flaxman

<sup>3</sup> McCown et al

<sup>4</sup> Bridges & Hanrigh

<sup>5</sup> Karas & Spada

<sup>6</sup> Faruk

<sup>7</sup> Capan

<sup>8</sup> Simpson & Pychyl

انداختن کارهاست. بالکیس و دورو<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) تعلل‌ورزی را به‌عنوان فروگذاری از انجام وظایف و مسئولیت‌ها در یک‌شکل و اندازه و زمان به‌موقع و مورد انتظار، علیرغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی فرد جهت انجام آن و آگاهی از پیامدهای ناخوشایند طفره رفتن از انجام مسئولیت‌ها تعریف می‌کنند؛ آن‌ها همچنین در مورد تعلل‌ورزی تحصیلی معتقدند که این نوع اهمال‌کاری یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی هست که به تمایل غالب فراگیران برای به تأخیر انداختن فعالیت‌ها و هدف‌های تحصیلی اشاره دارد تا آنجایی که عملکرد بهینه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. روان‌شناسان بر این باورند که تعلل‌ورزی یک صفت شخصیتی مخرب است که سبب مشکلات ارتباطی میان افراد، تأخیر در انجام وظایف و دست نیافتن به اهداف موردنظر می‌شود و تعلل‌ورزی یا موکول کردن کارها به آینده به‌قدری متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد (شئونبورگ و گروئن‌وود<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). در خصوص پیشایندهای تعلل‌ورزی، محققان به عوامل مختلفی اشاره نموده‌اند؛ از قبیل اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، پیشرفت تحصیلی پایین، درماندگی آموخته‌شده، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت، بی‌انگیزگی، اهمال‌کاری و چندین پیش‌آیند دیگر که کمال‌گرایی و ترس از شکست نیز از جمله آن‌ها می‌باشد (فرراری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). در بررسی علل تعلل‌ورزی دو دیدگاه کاملاً متفاوت وجود دارد: دیدگاه اول تعلل‌ورزی را یک ضعف شخصیتی ثابت در فرد می‌داند که در بافت‌ها و موقعیت‌های متعددی باعث اهمال‌کاری افراد می‌شود و در دیدگاه دوم تعلل‌ورزی را نه یک حالت ثابت بلکه یک حالت گذرا و موقعیتی می‌داند (دشت‌بزرگی، ۱۳۹۵). گاهی علل تعلل‌ورزی در تأثیرات تعیین‌کننده‌ی موقعیت‌ها جست‌وجو می‌شود، مثلاً به دنبال یافتن رابطه بین تعلل‌ورزی با عوامل انگیزشی از جمله خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، توانایی خودگردانی یادگیری، مدیریت زمان و معیارهای موفقیت افراد نیز می‌تواند باشد (دمشقی و یکه‌فلاح، ۱۳۹۵). به نظر پایچیل و فلت<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) تعلل‌ورزی یک مشکل شناختی است. در این دیدگاه مبنای تعلل ورزیدن، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌هاست. دیدگاه دیگر، به تعلل به‌عنوان یک اختلال شخصیتی نگرسته است؛ در این دیدگاه تعلل و اهمال به‌عنوان ضعف وظیفه‌شناسی با ویژگی‌هایی مانند بی‌ارادگی، نداشتن پشتکار و عدم توجه و ضعف قدرت‌طلبی، شناخته‌شده است (اژه‌ای و حاتمی، ۱۳۹۳). برخی از مطالعات، علل اصلی تعلل‌ورزی را فقدان باورهای انگیزشی از جمله خودکارآمدی می‌دانند. دانشجویانی که به توانایی‌های خود

<sup>1</sup> Balkis & Duru

<sup>2</sup> Schouwenburg & Groenewoud

<sup>3</sup> Ferrari

<sup>4</sup> Pychyl & Flett

در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف اعتماد کمتری دارند به تعلل‌ورزی گرایش بیشتری دارند و برعکس دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، تلاش بیشتر، استقامت بیشتر و برنامه‌ریزی مناسب‌تر در انجام تکالیف دارند و وظایف و تکالیف خود را بدون هیچ‌گونه تعلل‌ورزی و به‌موقع شروع می‌نمایند (سلطانی و ملکی، ۱۳۹۴). وجود باورهای غیرمنطقی ازجمله عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی افراد است. این باورها باعث می‌شود که افراد برخی از تکالیف را به‌صورت فرایندهای ناخوشایند ببینند و در نتیجه انجام آن‌ها را به تعویق بیندازند؛ کناس معتقد است که دو باور غیرمنطقی که بیشتر از همه با تعلل‌ورزی مرتبط هستند عبارت‌اند از:

۱- باورهای فرد درباره عدم شایستگی خود،

۲- باورهای فرد درباره سخت و طاقت‌فرسا بودن امور (تایس و بامیستر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

پژوهشگران باورهای غیرمنطقی در خصوص تعلل‌ورزی دانشجویان و دانش‌آموزان را در چندین شاخص ردیابی کردند. آن‌ها توجه ویژه‌ای به باور درباره ترس از شکست، کمال‌گرایی و اضطراب امتحان معطوف داشتند که در این میان باورهای کمال‌گرایانه در تعلل‌ورزی نقش عمده‌ای دارد؛ ازجمله مشکلات افراد اهمال‌کار نداشتن اهداف کوچک و قابل‌دستیابی سریع‌تر می‌باشد، بنابراین کمال‌گراها که اهداف بزرگ و بعضاً غیرقابل دستیابی دارند گرایش بیشتری به تعلل‌ورزی از خود نشان می‌دهند (حسینیان و افشاری‌نیا، ۱۳۹۴). همان‌طور که قبلاً نیز مطرح شد، تعلل‌ورزی انواع گوناگونی دارد؛ ازجمله تعلل‌ورزی تحصیلی، تعلل‌ورزی عمومی، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه (کاپان، ۲۰۱۰).

تعلل‌ورزی عمومی<sup>۲</sup> یا به آینده موکول کردن کارهایی که جنبه عمومی در زندگی دارند، عادت است که در بسیاری از افراد وجود دارد. اگرچه همه افراد حداقل تأخیرهایی دارند، اما بعضی افراد آن را به‌عنوان روشی از زندگی خود در نظر گرفته‌اند؛ تعلل و اهمال در مواقع زیادی با ما همراه است و تحت تأثیر شرایط و فرهنگ‌های متنوع ابراز می‌شود و می‌توان آن را بخشی از ماهیت بشر دانست (استیل، ۲۰۰۷). تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۳</sup> یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است. در سال‌های اخیر، تعلل‌ورزی به‌عنوان نوعی نقصان در خودنظم‌جویی تعریف شده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). تعلل‌ورزی تحصیلی که به تمایل غالب فراگیران برای به تأخیر انداختن فعالیت‌ها و هدف‌های تحصیلی اشاره دارد تا آنجایی که عملکرد بهینه را تحت تأثیر قرار

<sup>1</sup> Tice & Baumeister

<sup>2</sup> General Procrastination

<sup>3</sup> Academic Procrastination

می‌دهد؛ به عبارت دیگر تعلل‌ورزی تحصیلی، طفره رفتن از انجام تکالیف، غفلت از آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقالات تا آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی می‌باشد (دشت‌بزرگی، ۱۳۹۵). همچنین این نوع تعلل‌ورزی به عنوان «نقص در خودنظم‌جویی» است یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای موردنظرش (ووس و بامیستر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). یکی از جلوه‌های نقصان خودنظم‌جویی در تعلل‌ورزی تحصیلی عبارت است از: تمایل به تنزیل موقت که در آن فرد پاداش‌های کوچک اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد، این یعنی تنزل دادن ارزش پاداش‌ها (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). یافته‌های روان‌شناسان نمایانگر این مطلب است که تعلل‌ورزی تحصیلی با متغیرهای بسیاری در شخصیت و رفتار فرد مرتبط است که از این خیل عظیم می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: سلامت روان، اختلالات شخصیت، خودتنظیمی پایین، خودکارآمدی ضعیف، کمال‌گرایی منفی، روابط بین فردی ناسالم، منبع کنترل بیرونی، برآورد بیش از حد زمان، احساس گناه، خودپنداره ضعیف، ناامیدی، عزت‌نفس پایین، اعتماد به نفس پایین، میزان هوش هیجانی، تعلل ورزی والدین، جو کلاس، روش تدریس، ارتباط با مدرس و... (عاشوری و مهربانی، ۱۳۹۴). در همین رابطه، تحقیق روغنی، آقاحسنی و یزدانی (۱۳۹۴)، نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی قادر است تغییرات مربوط به بعد پیشرفت تحصیلی را به خوبی تبیین کند.

تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری<sup>۲</sup> بدین معنی است که بخش عظیمی از اهمال‌کاری‌ها به دلیل تفکرات غیرمنطقی و منفی است که فرد را به سمت تعلل‌ورزی سوق می‌دهد؛ به عبارت دیگر، اهمال‌کاری با فرایند شناختی غیرمنطقی مرتبط است (محمدی، ۱۳۹۳). مواجهه با مشکل در تصمیم‌گیری‌های روزمره بدون توصیه و اطمینان بخشی فراوان دیگران، ترس از عمل اشتباه، انتقاد از سوی دیگران و نهایتاً شکست و یا به دردسر افتادن سبب تعلل‌ورزی افراد می‌شود؛ از این رو شاید بتواند یکی از ریشه‌های اهمال‌کاری را همان چیزی دانست که فروید، اصل لذت می‌نامد. اینکه انسان‌ها به جای اینکه به اثرات بلندمدت تصمیم‌ها و رفتارهای خود فکر کنند، به صورت کاملاً غریزی ترجیح می‌دهند رفتارهای لذت‌آفرین را انجام داده و از رفتارهای رنج‌آور دوری کنند و در کوتاه‌مدت به لذت و پاداش برسند (محمدی، ۱۳۹۳). همچنین کندی در عملکرد، اجتناب، بی‌تصمیمی، عادات غیرمنطقی، مسئولیت‌پذیری سطحی و اعمال آیینی ویژگی‌هایی است که در نوجوانان و جوانان دارای آمادگی و سواس دیده می‌شود که نهایتاً به تعلل‌ورزی منجر می‌شود (بدری و حسینی‌اصل، ۱۳۸۹). پژوهش‌گران با در نظر گرفتن تأثیر متقابل شناخت، رفتار و هیجان بر چرخه تعلل، این فرض را در نظر

<sup>1</sup> Vohs & Baumeister

<sup>2</sup> Procrastination in decision making

گرفته‌اند که رفتارهای نارسا و کنش‌ور مانند به تعویق انداختن عمدی یک تکلیف، انجام دادن فعالیت‌های لذت‌بخش به جای فعالیت اصلی، انجام دادن تکالیف کم‌اهمیت، اختصاص دادن زمان کمتر از موردنیاز برای انجام یک تکلیف، عدم انجام برنامه‌ریزی و شناخت‌های غیرمنطقی مانند افکار اغواگر تعلل‌ورزانه و اهمال‌گونه، باورهای غیرمنطقی، افکار خودانتقادگری، خطاها و سوگیری‌های فکری می‌توانند با ایجاد هیجان‌های منفی و ناسالم مانند ناکامی، غمگینی و اضطراب وارد چرخه تعلل شوند و دور معیوبی برای تداوم تعلل ایجاد کنند (گل محمدیان و همکاران، ۱۳۹۲). اژه‌ای و حاتمی (۱۳۹۳) در تحقیق خود به بررسی عوامل پیش‌بینی کننده تعلل‌ورزی پرداخته‌اند که بر باورهای غیرمنطقی، باورهای ناامیدی، باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تأکید شده بود؛ نتایج نشان داد که میزان واریانس تبیین شده تعلل‌ورزی توسط باورهای ناامیدی، باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و خودتنظیمی برابر ۰/۳۲ و میزان واریانس تبیین شده خودتنظیمی توسط باورهای ناامیدی، باورهای غیرمنطقی و خودکارآمدی ۰/۲۷ به دست آمده است. مک‌کاون، بلتیک و کایزر<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) در تحقیق خود دربارهٔ تعلل‌ورزی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که آن‌ها با باورهای ناکارآمدی مانند ترسیم استانداردهای سطح بالا و غیرواقع‌بینانه برای خود با احساس فشار زیادی از طرف محیط برای کامل بودن مواجه هستند و همچنین بین عملکرد واقعی و استانداردها و آرمان‌های خود فاصلهٔ زیادی را ادراک می‌کنند، این باورهای ناکارآمد موجب شک و تردید اجبارگونه در امور و پرهیز از انجام دادن به موقع عملکردهای شخصی و تحصیلی شده و زمینه‌ساز تعلل‌ورزی می‌شوند. فاروک<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، در مطالعه‌ای به بررسی رابطهٔ تعلل‌ورزی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و خود اثربخشی تحصیلی روی یک نمونه ۷۷۴ نفری از دانشجویان پرداخت و نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی با نمرات پایان‌ترم دانشگاهی رابطه منفی معناداری دارد.

بر اساس آنچه مطرح شد، تعلل‌ورزی به‌عنوان یک مشکل در نظر گرفته می‌شود؛ به همین جهت و با توجه به مسائل و مشکلاتی که دانشجویان در این دوره سنی با آن‌ها درگیر هستند، مداخلات آموزشی و یا درمانی کارساز خواهد بود؛ از این رو جلسات مشاوره و آموزش گروهی بر اساس الگوی ABC الیس<sup>۳</sup> در نظریهٔ رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی<sup>۴</sup> و ارائه راهبردهایی در خصوص کاهش میزان تعلل‌ورزی می‌تواند به‌ویژه در سازگاری و برخورد مناسب دانشجویان با شرایط دانشگاهی، خانوادگی و اجتماعی مؤثر باشد.

<sup>1</sup> McCown, Blake & Keiser

<sup>2</sup> Faruk

<sup>3</sup> Ellis ABC Model

<sup>4</sup> Rational Emotive Behavior Therapy

رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی توسط آلبرت الیس<sup>۱</sup> بر اساس این ایده که منشأ بسیاری از اختلال‌های عصبی و روانی ریشه در باورهای غیرمعقول<sup>۲</sup> دارند در اواسط دهه ۱۹۵۰ میلادی بنیان نهاده شد. این ایده اولین بار توسط اپیکتتوس فیلسوف یونانی در قرن اول میلادی بیان شد که معتقد بود: برداشت و تعامل مردم از وقایع نتیجه احساس آنان از واقعیت است نه خود واقعیت. نظر الیس این است که رفتار، افکار و هیجانات ما، نتیجه باورها و فرض‌های ما از خودمان، دیگران و کل هستی است و باورهای غیرمعقول، محصول شرایط فلسفی غلط هستند (شارف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). او سه باور متداول از باورهای نامعقول را تحت عنوان بایداندیشی مطرح می‌کند که توقع از خود، توقع از دیگران و توقع از دنیا و زندگی نام‌گرفته‌اند و به‌قرار زیر می‌باشند:

- من باید درست‌کار کنم تا تأیید دیگران را کسب کنم در غیر این صورت من بی‌ارزشم،
- رفتار انسان‌ها با من باید معقول، باملاحظه و بامحبت باشد وگرنه خوب نیستید و مستحق تنبیه‌اند،
- زندگی باید آسان، بی‌رنج و منصفانه باشد وگرنه بد و ظالمانه است.

به‌این‌ترتیب ما فقط وقتی می‌توانیم شادباشیم که باورهای نامعقول که زیرساخت مشکلات عصبی و روانی است را با باورهای معقول‌تر جایگزین کنیم (کوری<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳).

اختلالات روان‌شناختی نتیجه تفکر غیرمنطقی است. به نظر الیس افکار و هیجانات کنش‌های متفاوت و جداگانه‌ای نیستند. از این‌رو تا زمانی که تفکر غیرعقلانی ادامه دارد آشفتگی‌های هیجانی و مشکلات رفتاری نیز به قوت خود باقی خواهند بود (واچتل<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴). انسان در اصل عقاید غیرمنطقی‌اش را از افراد مهم در دوران کودکی یاد می‌گیرد به‌علاوه بخشی از عقاید غیرمنطقی را هم خودش به وجود می‌آورد؛ سپس به‌طور فعال عقاید خودشکن را با فرآیندهای تلقین کردن و تکرار کردن برای خود و رفتار کردن به‌گونه‌ای که انگار آن‌ها مفید هستند تقویت می‌کند؛ بنابراین تکرار افکار غیرمنطقی تلقین شده به خود توسط خود فرد نه توسط تکرار والدین، نگرش‌های کژکار را درون وی زنده و جاری نگه می‌دارند. به نظر الیس افرادی که خود را اسیر افکار غیرمنطقی می‌کنند احتمالاً خود را در حالت احساس خشم، مقاومت، خصومت، دفاع، گناه، اضطراب، بی‌ثمری، سستی، ناشادی و... قرار می‌دهند (فوردمارتین<sup>۶</sup>،

<sup>1</sup> Albert Ellis

<sup>2</sup> Irrational Beliefs

<sup>3</sup> Sharf

<sup>4</sup> Corey

<sup>5</sup> Wachtel

<sup>6</sup> FordMartin

(۲۰۱۱). انسان به وسیله وقایع خارجی مضطرب و دچار ناراحتی‌های عاطفی و هیجانی نمی‌شود بلکه دیدگاهی که نسبت به وقایع دارد موجب موارد مذکور می‌شود. الیس اضطراب و اختلالات رفتاری را زاده طرز تفکر غیرمنطقی و بی‌معنی انسان می‌داند. الیس تأکید دارد که سرزنش کردن محور اغلب آشفتگی‌های هیجانی است؛ بنابراین برای اینکه از روان رنجوری و اختلالات شخصیت بهبود یابیم بهتر است دست از سرزنش خود، دیگران، دنیا و زندگی برداریم و خود را به‌رغم نقایصی که داریم بپذیریم. از دیدگاه الیس فرد سالم کسی است که به‌صورت نامشروط به خودپذیری، دیگرپذیری و دنیاپذیری رسیده باشد (برانچ و درایدن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). الیس در باب زندگی فلسفه‌ای عاقلانه دارد و نخواستار درونی منطقی را جایگزین باورهای نامعقول می‌کند؛ انسان‌های سالم موجودات پخته‌ای هستند که در مسیر خودشکوفایی<sup>۲</sup>، شخصیت سالم خود را پیوسته حفظ می‌کنند و انسان‌ها تا حد زیادی خود متوجه اختلالات و ناراحتی‌های روانی‌شان هستند (اسمخانی، ۱۳۹۳). انسان با استعداد و آمادگی مشخص برای مضطرب شدن متولد می‌شود و تحت تأثیر عوامل فرهنگی و شرطی شدن‌های اجتماعی این آمادگی را تقویت می‌کند. درعین حال، انسان این توانایی قابل ملاحظه را هم دارد که به کمک تفکر و اندیشه، از آشفتگی‌های هیجانی و اضطراب خود جلوگیری کند؛ بنابراین، اگر چنانچه با مسئله و مشکل افرادی که نیاز به کمک و روان‌یاری دارند، به شیوه‌ای بسیار فعال و جهت دهنده، آموزگارمنشانه و فلسفی روبرو شویم در اکثر موارد، عقاید و باورهای نامعقول آن‌ها اصلاح شده و در نتیجه شاهد پیامدهای هیجانی و رفتاری خوشایند و مطلوبی خواهیم بود (اسمخانی، ۱۳۹۳). انسان‌ها گرایش نیرومندی دارند به اینکه با درونی و دائمی کردن عقاید محکوم به شکست و نظیر این‌ها، خود را از لحاظ هیجانی آشفته کنند و به همین دلیل است که دستیابی به سلامت روانی و حفظ کردن آن، واقعاً دشوار می‌باشد (کوری، ۲۰۱۳).

مدل ABC در رویکرد رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی یکی از مهم‌ترین مفاهیم و از اصول اساسی این نظریه محسوب می‌شود که الیس در آن معتقد است با شناسایی افکار غیرمنطقی و جایگزینی افکار منطقی به‌جای آن می‌توان فرد را درمان کرد (ناتینگهام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). اساس نظریه رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی را مدل ABC تشکیل می‌دهد که بنا به اعتقاد الیس الگوی ABC در خصوص شخصیت و ماهیت انسان از عمومیت برخوردار است ولی DEF از جامعیت برخوردار نبوده و در جلسات آموزشی یا روان‌درمانی

<sup>1</sup> Brunch & Dryden

<sup>2</sup> Self Actualization

<sup>3</sup> Nottingham



فردی و گروهی و یا با مطالعه کتاب‌های خودیاری رویکرد رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی اتفاق می‌افتد که همان مجادله با افکار و عقاید نامعقول می‌باشد (فلانگان و فلانگان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). منظور از A در این مدل، رویداد فعال‌ساز و C به‌عنوان پیامد هیجانی و رفتاری رویداد مدنظر تلقی می‌شود؛ اما رویدادها به‌خودی‌خود منجر به پیامدهای رفتاری و هیجانی نمی‌شوند بلکه از بخش B یعنی فیلتر عقاید و افکار عبور می‌کنند که ممکن است این عقاید معقول یا غیرمنطقی باشند. وقتی رویدادهای فعال‌کننده خوشایند هستند، باورهای مورد استناد احتمالاً بی‌ضرر خواهند بود، ولی وقتی این رویدادها ناخوشایند می‌باشند باورهای نامعقولی به میان می‌آیند که معمولاً پیامدهای رفتاری و هیجانی مشکل‌ساز دارند. نقش درمانگر این است که با زیر سؤال بردن باورهای نامعقول، این باورها را اصلاح، تعدیل و یا با باورهای منطقی و معقول تعویض کند تا نتایج هیجانی و رفتاری مؤثرتری تجربه شود (الیس و مک‌لارن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). همچنین در این رویکرد D یعنی مجادله کردن با عقاید غیرمنطقی که شامل سه مرحله است، اول یافتن عقاید نامعقول، دوم تمییز عقاید منطقی از غیرمنطقی و نهایتاً سوم یعنی زیرسؤال بردن و مجادله با آن‌ها که باعث می‌شود فرد به یک فلسفه مؤثر و معقول برسد تا پیامدهای ناکارآمد رفتاری و هیجانی در بر نداشته باشد؛ سرانجام E رسیدن به فلسفه کارآمد را معین می‌سازد که از یک نظام عقیدتی جدید و افکار سالم تشکیل شده است و نهایتاً اگر این فرآیند موفقیت‌آمیز بوده باشد، F حاصل می‌شود که مجموعه‌ای از احساسات جدید را شامل می‌شود (فلانگان و فلانگان، ۲۰۰۴). آلبرت ایس به تعاملات ممکن بین ABC اشاره می‌کند. رویدادهای فعال‌کننده، عقاید و پیامدها هر یک دارای مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری هستند. وانگهی هر یک از آن‌ها می‌تواند روی یکدیگر تأثیر بگذارند، باهم تعاملاتی داشته باشند و در ترکیب باهم، مجموعه‌ای از مفروضات فلسفی ناکارآمد بسازند که موجب اختلال هیجانی می‌شوند (شارف، ۲۰۰۲). هدف اساسی رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی آن است که به مراجعان آموزش داده شود که چگونه هیجان‌ات مخرب و رفتارهای کژکار خود را به نوع سالم آن تغییر دهند و به خودپذیری، دیگرپذیری و دنیاپذیری نامشروط دست یابند؛ ایس فرآیند درمانی در رویکرد خود را آموزش محور و مستقیم می‌داند و علاوه بر آموزش مدل ABC به مراجعان خود به‌صورت انفرادی و یا گروهی از تکنیک‌های مختلف و متنوع شناختی، هیجانی و رفتاری نیز استفاده می‌کند. همچنین او مراجعان خود را به‌صورتی آموزش می‌دهد که بعدها خودشان بتوانند مستقلانه به مشکلات خود رسیدگی کرده و از خودیاری

<sup>1</sup> Flangan & Flangan

<sup>2</sup> Ellis & McLaren

روانی بهره‌مند گردند (درایدن و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). مدل ABC به مراجعان چه در گروه و چه در درمان فردی آموزش داده می‌شود. اعضا می‌آموزند که بدون توجه به چگونگی افکار و باورهای غیرمنطقی، آن‌ها قدرت مبارزه با این افکار غیرمنطقی را دارند. به مراجعان راه‌های کاربردی برای استفاده از مدل ABC در مشکلات روزمره آموزش داده می‌شود (تریپ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). به عقیده‌ی ایس روان‌درمانی فرایندی است که در آن با تمرکز شدید بر سیستم باورها و عقاید فرد و اصلاح آن به تغییر رفتار و هیجانات اقدام می‌شود؛ بنابراین رفتاردرمان‌گران عقلانی و هیجانی سعی دارند مشکل را با ایجاد افکار مطلوب و منطقی و یا با تغییر و یا تعدیل عقاید نامعقول و غیرمنطقی در فرد، اثرات مثبت و سالم هیجانی و رفتاری در وی ایجاد کنند که آن را در قالب ABCDEF اجرا کرده و یا آن را به مراجعان آموزش می‌دهند (فوردمارتین، ۲۰۱۱). با توجه به آنچه موردبحث قرار گرفت، اینک به دنبال یافتن پاسخ به سؤال پژوهش هستیم که آیا آموزش گروهی مدل ABC ایس بر تعلل‌ورزی دانشجویان تأثیر دارد و این تأثیر به چه صورت می‌باشد تا بتوانیم از پژوهش خود نتیجه‌گیری نمائیم.

### روش پژوهش

با توجه به هدف پژوهش حاضر که تعیین اثربخشی آموزش گروهی مدل ABC ایس بر تعلل‌ورزی دانشجویان می‌باشد، از روش تحقیق نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با یک گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز در سال تحصیلی ۹۵ - ۹۶ تشکیل می‌دهد. برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند استفاده شده است. در این نوع نمونه‌گیری، گروه نمونه از میان افرادی انتخاب شده‌اند که دارای خصوصیات شناخته و تعریف شده‌ای بر مبنای متغیر وابسته تحقیق می‌باشند که بر اساس ملاک‌های ورود، وارد فرآیند تحقیق شده‌اند؛ مانند دانشجویانی که قبل از آغاز جلسات گروهی در پرسشنامه تعلل‌ورزی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند (به‌ویژه جهت ورود به گروه آزمایش). با توجه به اینکه پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با یک گروه کنترل می‌باشد تعداد نمونه متناسب برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل ۱۵ نفر در نظر گرفته شده است (دلور، ۱۳۹۳). جمعاً تعداد نمونه این پژوهش از ۳۰ نفر تشکیل شده بود و با توجه به اینکه در این تحقیق از آموزش و مداخله استفاده شده است به همین علت نمونه آماری آن محدود می‌باشد. برای هر دو گروه ابتدا پیش‌آزمون و پس از ارائه متغیر مستقل به گروه آزمایش، یعنی آموزش گروهی بر

<sup>1</sup> Dryden etal

<sup>2</sup> Trip etal

اساس مدل ABC ایس در شش جلسه یک و نیم‌ساعته، نهایتاً پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا گردید. در این پژوهش جهت تعیین میزان تعلل‌ورزی دانشجویان، از پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راث‌بلوم<sup>۱</sup> استفاده شده است. پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی توسط سولومون و راث‌بلوم در سال ۱۹۸۴ برای بررسی تعلل‌ورزی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سال تحصیلی ساخته شده است. این مقیاس شامل ۲۲ گویه بود که افزون بر ۲۱ سؤال، ۶ سؤال نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از تعلل ورزیدن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی در نظر گرفته شده است؛ بنابراین این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه ۵ ارزشی لیکرتی می‌باشد که از هرگز (با نمره ۱)، به‌ندرت (۲)، گهگاهی (۳)، اکثر اوقات (۴) و همیشه (با نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود و این سؤالات (۲-۴-۶-۷-۸-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۱-۲۳-۲۵-۲۶) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بالاترین نمره در این پرسش‌نامه ۱۳۵ و حد متوسط نمرات ۸۱ و نهایتاً کمترین نمره ۲۷ می‌باشد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به‌منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند و همچنین پایایی پرسشنامه توسط نیکبخت، عبدخدایی و حسن آبادی (۱۳۹۳) با آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ به‌دست آمده است. پایایی پرسشنامه مذکور نیز در این پژوهش از طریق روش آلفای کرونباخ به میزان ۰/۷۹ محاسبه شده است.

#### شرح جلسات آموزش گروهی مدل ABC ایس:

جلسه اول: خوش‌آمدگویی و معارفه؛ سخنرانی مدرس گروه در مورد اهداف گروه و انتظارات از اعضای گروه، ارائه قواعد گروه (رازداری، اعتماد، تعهد حضور منظم، احترام متقابل اعضای گروه، گوش دادن فعال، شرکت در بحث‌های گروهی، انجام تکالیف) بیان مشکل با تأکید بر متغیر تعلل‌ورزی.

جلسه دوم: آموزش مدل ABC برای دانشجویان و گرفتن بازخورد از آنان. آشنایی دانشجویان با بایدهای مستبدانه و پیامدهای مخرب هیجانی و رفتاری افکار نامعقول از طریق ارائه مثال‌هایی از موقعیت‌های مختلف زندگی. رونمایی از فرم ABC و توضیح در خصوص نحوه استفاده از آن. تمرین شناسایی افکار غیرمنطقی و تبادل نظر در مورد آن افکار در گروه. تمرین نحوه پیدا کردن افکار جایگزین منطقی و همچنین بررسی پیامدهای آن.

<sup>۱</sup> Rothblum & Solomon Procrastination Questionnaire

جلسه سوم: توضیح و تشریح متغیر تعلل‌ورزی و برگزاری بحث گروهی در خصوص تعلل‌ورزی و مشکلاتی که این متغیر در زندگی دانشجویان منجر می‌شود از طریق بیان تجارب و مثال‌های مختلف توسط رهبر و اعضای گروه. کاربر روی مشکل تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. آموزش فن ضد تعلل‌ورزی. ارائه تکلیف: تکمیل فرم ABC در خصوص موارد مرتبط با متغیر تعلل‌ورزی. جلسه چهارم: بررسی تکالیف منزل و رفع مشکلات احتمالی، بررسی مواردی که در خصوص متغیر مذکور رویداد است و توسط آزمودنی در فرم ABC ثبت شده است. بحث گروهی در مورد افکار جدید جایگزین و پیامدهای مطلوب آن. جلسه پنجم: بحث گروهی و تحلیل روند تغییرات در خصوص موارد مرتبط با کاهش تعلل‌ورزی. بیان تجارب مختلف توسط اعضای گروه که در خلال جلسات کسب کرده‌اند و فراگرفته‌های خود را به خارج از گروه و زندگی روزمره انتقال داده‌اند. جلسه ششم: جمع‌بندی و توضیح مباحث گذشته توسط رهبر گروه، گرفتن بازخورد از اعضا، بیان احساسات توسط اعضا، یادآوری اصل رازداری در گروه و نهایتاً تقدیر و تشکر.

#### یافته‌ها

به‌منظور بررسی هرچه دقیق‌تر تأثیر آموزش گروهی مدل ABC ایس بر تعلل‌ورزی دانشجویان در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی و همچنین در بخش آمار استنباطی برای آزمون فرضیات از تحلیل کواریانس یک‌راهه بهره گرفته شده است و تحلیل کلیه محاسبات هم با استفاده از نرم‌افزار تجزیه و تحلیل آماری با ورژن ۲۱ (SPSS)<sup>۱</sup> انجام گرفته است.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی در متغیر تعلل‌ورزی

متغیر	گروه‌ها	آزمون	شاخص‌های توصیفی			
			میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
تعلل‌ورزی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳/۲۳	۰/۷۲	۰/۲۵	-۰/۷۸
		پس‌آزمون	۱/۶۸	۰/۶۴	-۰/۸۷	-۱/۲۱
گواه	گواه	پیش‌آزمون	۳/۵۳	۰/۶۸	-۰/۹۵	-۰/۳۶
		پس‌آزمون	۳/۲۰	۰/۴۵	-۰/۷۸	-۱/۰۱

<sup>۱</sup> Statistical Package for Social Science

با توجه به اینکه مقدار کجی و کشیدگی متغیر در هر دو گروه بین ۲- و ۲+ است، بنابراین توزیع نمرات متغیر در هر دو گروه نرمال می‌باشد و با توجه به اطلاعات جدول فوق، می‌توان نتیجه گرفت که متغیر تعلل‌ورزی با میانگین ۳/۲۳ در پیش‌آزمون گروه آزمایش به میزان ۱/۶۸ رسیده است که کاهش تعلل‌ورزی در دانشجویان را نمایان می‌سازد، در صورتی که گروه کنترل چنین تغییری را نشان نداده است.

جدول ۲. آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	مقدار معناداری
تعلل‌ورزی	۴/۶۹	۱	۲۸	۰/۰۵۶

با توجه به مندرجات جدول ۲، شرط همگنی واریانس در متغیر وابسته پژوهش با مقدار معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابراین پیش‌فرض همگنی واریانس برقرار می‌باشد و در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس در این پژوهش مانعی ندارد.

جدول ۳. آزمون تحلیل کوواریانس - تفاوت میانگین تعلل‌ورزی در دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار معناداری
مدل اصلاح‌شده	۸/۱۵	۲	۴/۰۷	۱۹/۶۵	۰/۰۰۱
عرض از مبدأ	۰/۷۹	۱	۰/۷۹	۳/۸۱	۰/۰۶۱
پیش‌آزمون	۲/۰۷	۱	۲/۰۷	۱۹/۹۹	۰/۰۰۴
گروه	۷/۵۸	۱	۷/۵۸	۳۶/۵۷	۰/۰۰۱
خطا	۵/۶۰	۲۷	۰/۲۱		
کل	۵۵/۷۵	۳۰			
کل اصلاح‌شده	۱۳/۷۴	۲۹			

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیر مستقل تأثیر معناداری بر متغیر وابسته یعنی تعلل‌ورزی داشته است ( $F=36/57$ ) و مقدار معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۰۱؛ بنابراین فرضیه پژوهش "آموزش گروهی مدل ABC ایس بر تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه آزاد

اسلامی تبریز تأثیر دارد" در سطح معناداری  $0/001$  با  $99\%$  اطمینان پذیرفته می‌شود؛ بدین منظور که آموزش گروهی مدل ABC الیس در کاهش میزان تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه آزاد تبریز مؤثر بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اجرای جلسات آموزش گروهی بر مبنای مدل ABC آلبرت الیس منجر به کاهش معنادار تعلل‌ورزی در دانشجویان شده است. این مدل یا الگو که شاکله اصلی رویکرد رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی را تشکیل می‌دهد، چارچوبی است که توانسته بر مشکلات مختلف افراد به‌ویژه جوانان مؤثر واقع شود. پژوهش‌های مختلف خود آلبرت الیس و همراهنش در خصوص اثربخشی این رویکرد بر موارد مختلفی مانند تعلل‌ورزی به اثبات رسیده است (الیس و هارپر، ۱۹۹۷). کاراس و اسپادا (۲۰۰۹)، در پژوهشی، تأثیر مداخله شناختی- رفتاری کوتاه‌مدت بر کاهش تعلل‌ورزی را موردبررسی قرار دادند و نشان دادند که مداخله شناختی- رفتاری کوتاه‌مدت بر کاهش تعلل‌ورزی مؤثر است و میزان آن را کاهش می‌دهد. نتیجه این یافته با نتایج پژوهش‌های فتحی و همکاران (۱۳۹۴)، اژه‌ای و حاتمی (۱۳۹۳)، حافظی و همکاران (۱۳۸۹)، فاروک (۲۰۱۱)، کاپان (۲۰۱۰)، کاراس و اسپادا (۲۰۰۹) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تعلل‌ورزی به‌صورت تعویق در رفتارهایی دیده می‌شود که می‌تواند آثار منفی جدی‌ای بر پیشرفت زندگی فرد، بخصوص در حیطه تحصیلات وی داشته باشد و به‌عنوان یک معضل در زندگی فرد باشد که تقریباً با اضطراب، استرس و در سطوح بالاتر با شکست توأم است. در خصوص پیشایندهای تعلل‌ورزی، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی اشاره نموده‌اند؛ از قبیل ضعف در مدیریت زمان، ترس از ارزیابی منفی و عدم اقدام به کار، ترس از شکست، اضطراب، تنفر از کار و فقدان انرژی، درماندگی آموخته‌شده، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح انگیزه پیشرفت و سهل‌انگاری امور (فراری، ۲۰۱۲). می‌توان گفت که در افراد اهمال‌کار و تعلل‌ورز، کنترل و تخمین زمان لازم برای انجام کار ضعیف است. این اشکال در مدیریت زمان، به تردید در اولویت‌ها و اهداف نیز مربوط می‌شود. از طرفی، ترس و نگرانی از شکست در تعلل‌کنندگان به‌گونه‌ای است که فرد ارزش ذاتی خود را فقط در توانایی انجام کار تصور می‌کند و در نتیجه، تأخیر در انجام کار یا پرهیز از آن از طریق تعلل ورزیدن، به فرد این امکان را می‌دهد که ارزش ذاتی و عزت‌نفس خود را حفظ کند و دچار تنش نشود، هرچند که این رفتار اهمال‌کارانه در کوتاه‌مدت صیانت ذات فرد را حفظ می‌کند اما ممکن است در آینده بلندمدت اثرات جبران‌ناپذیری داشته باشد (محرابی و همکاران، ۱۳۹۴). آموزش مدل ABC الیس که بر باورهای منطقی و عقلانی تکیه می‌کند،

می‌تواند در خصوص موارد مرتبط با تعلل‌ورزی دانشجویان مانند فقدان باورهای انگیزشی، خودکارآمدی، عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس، خود نظم‌بخشی و تنظیم اوقات و عملکرد فرد مؤثر واقع شود. به همین دلیل است که هدف تحقیق حاضر نیز این بود که دانشجویان به‌جای تعلل‌ورزی و باورهای غیرمنطقی مرتبط به اقدام و عمل مبادرت کنند و نتایج مثبت و سازنده را نه‌تنها در طول تحصیلاتشان بلکه در همه جنبه‌های زندگی خود تجربه کنند. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این موارد اشاره نمود: گروه نمونه این پژوهش از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز انتخاب شده است، لذا در تعمیم نتایج به سایر جوامع بایست با احتیاط عمل نمود؛ جهت تشخیص و معین نمودن متغیر تعلل‌ورزی در نمونه آماری صرفاً از ابزار پرسش‌نامه استفاده گردیده است؛ محدودیت دیگر پژوهش حاضر این می‌باشد که ورود برخی از افراد به پژوهش بر اساس خودگزارش‌دهی بود و نهایتاً اینکه با توجه به محدودیت زمانی در تحقیق حاضر، مرحله پیگیری انجام نگرفت. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، پیشنهادهای کاربردی ذیل در جهت کاربست در دنیای عملی قابل تأمل است: بر اساس نتیجه پژوهش حاضر که تأثیر آموزش گروهی مدل ABC الیس بر تعلل‌ورزی دانشجویان را مورد بررسی قرارداد، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی در مدارس، دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی برای جوانان و بالأخص برای دانشجویان به‌منظور رفع مشکلاتشان در این حیطه برگزار شود و پیشنهاد می‌شود از نتایج این پژوهش در برنامه‌ریزی‌های درسی و آموزشی استفاده شود. همچنین در حوزه تحقیق و پژوهش به افراد پیشنهاد می‌شود که در تحقیقاتی با این مضمون، از دوره‌های پیگیری بلند و میان‌مدت استفاده گردد تا اثربخشی آن و تداوم تأثیر بهتر و دقیق‌تر به اثبات برسد. در پژوهش حاضر، آموزش و مداخلات به‌صورت گروهی و حضوری ارائه شد؛ در تحقیقات آتی پژوهش‌گران می‌توانند آن را به‌صورت انفرادی و مطالعه موردی، زوجی، خانواده‌ای و یا غیرحضوری (اینترنتی - آنلاین) مورد بررسی و انجام قرار دهند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر یک پژوهش کمی است، پیشنهاد می‌شود در تحقیق‌های بعدی از یک پژوهش کیفی برای به دست آوردن یافته‌هایی با جنس متفاوت و دقیق‌تر استفاده شود. به پژوهش‌گران توصیه می‌شود تا جهت بررسی تأثیر متغیر مستقل از روش‌های آموزشی، درمانی و مداخله‌ای دیگری بر متغیر تعلل‌ورزی استفاده نمایند. اجرای این پژوهش به‌صورت جداگانه بر روی نمونه‌ای از مردان و زنان انجام گرفته و نتایج باهم مقایسه شود. از سایر روش‌های پژوهشی مانند مشاهده، مصاحبه و غیره برای جمع‌آوری داده استفاده گردد و نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه گردد.

## منابع

- اژه‌ای، جواد و حاتمی، معصومه (۱۳۹۳). پیش‌بینی تعلل ورزی بر اساس باورهای غیرمنطقی، باورهای ناامیدی، باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی. فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی؛ ۸ (۴): ۲۲-۴۱.
- اسمخانی، هادی (۱۳۹۳). مشاوره و روان‌درمانی با رویکرد رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی. چاپ اول. تبریز: انتشارات هلناک.
- ایس، آلبرت و مک‌لارن، کاترین (۲۰۰۵). رفتاردرمانی عقلانی هیجانی. چاپ اول. ترجمه مهرداد فیروزبخت. (۱۳۹۲). تهران: انتشارات روانشناسی و هنر.
- بدری، رحیم و حسینی‌اصل، فریبا (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز. فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاور، ۳۶ (۹): ۱۱۱-۱۲۴.
- برانچ، رنا و درایدن، ویندی (۲۰۰۸). ضروریات رفتاردرمانی منطقی و هیجانی. ترجمه: اکرمی، مرضیه و حسن‌پور، نادر. (۱۳۹۴). چاپ اول. تهران: نشر ارجمند.
- جوکار، بهرام، دلاورپور، محمد (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی. تهران: دانشگاه الزهراء؛ ۹ (۱۱): ۶۱ - ۸۰.
- حافظی، فریبا. بختیارپور، سعید و فخرالدین، اعظم (۱۳۸۹). مقایسه کمال‌گرایی، تعلل ورزی و افسردگی دبیران زن و مرد شهر اهواز. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی؛ ۴ (۶): ۳۳ - ۴۹.
- حسینیان، حدیثه و افشاری‌نیا، کریم (۱۳۹۴). رابطه تیپ شخصیتی و مؤلفه‌های سبک حل مسئله با تعلل ورزی. اولین اجلاس بین‌المللی روانشناسی و علوم تربیتی. شیراز: موسسه عالی علوم و فناوری حکیم عرفی شیرازی.
- درایدن، ویندی. دیگیوزیپی، ریموند. نینان، مایکل (۲۰۰۸). پروتکل رفتاردرمانی عقلانی هیجانی. چاپ اول. ترجمه مهرداد فیروزبخت. (۱۳۹۲). تهران: انتشارات روانشناسی و هنر.
- دشت بزرگی، زهرا (۱۳۹۵). رابطه تعلل ورزی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. دو ماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. شماره ۲ (۱): ۲۴ - ۳۹.



- دلاور، علی (۱۳۹۳). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و علوم اجتماعی. چاپ سیزدهم. تهران: انتشارات رشد.
- دمشق‌آسایش، سلیمان؛ یکه‌فلاح، محمد و یکه‌فلاح، مصطفی (۱۳۹۵). اثربخشی درمان فراشناختی در بهبود تعلل‌ورزی: مطالعه‌ی تک‌موردی. چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی ایران. تهران: موسسه آموزش عالی مهر ارونند و مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- روغنی، لیلا؛ آقاحسینی، تقی و یزدانی، فضل‌الله (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اولین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران. قم: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- سلطانی، سکینه و ملکی، ندا (۱۳۹۴). بررسی ارتباط اهمالکاری، منبع کنترل و راهبردهای مقابله با استرس در دانشجویان. سومین همایش علمی و پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران. قم: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- شارف، ریچارد (۲۰۰۲). نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره. چاپ یازدهم. ترجمه مهرداد فیروزبخت. (۱۳۹۲). تهران: نشر رسا.
- عاشوری، علی‌اصغر و مهربانی، محمدرضا (۱۳۹۳). بررسی نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران. تهران: انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- فتحی، محمد؛ فتحی‌آذر، اسکندر، بدری‌گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمود (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۸ (۳۰): ۵۷ - ۴۵.
- کوری، جرال (۲۰۱۳). نظریه و کاربردهای مشاوره و روان‌درمانی. چاپ دهم. ترجمه یحیی سیدمحمودی. (۱۳۹۲). تهران: انتشارات ارسباران.

- گل محمدیان، محسن؛ یاسمی‌نژاد، پریسا؛ فیض‌آبادی، زهرا و نادری، نادر (۱۳۹۲). رابطه سلامت عمومی و تعلل ورزی. مجله علمی و پژوهشی روانشناسی بالینی و شخصیت "دانشور رفتار سابق". ۲ (۸): ۳۵ - ۴۶.
- محرابی، آرزو؛ کرمخانی، جواد؛ فرجی، رضا و شهبازپور، حمیدرضا (۱۳۹۴). مقایسه تعلل ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دختر با منبع کنترل درونی و بیرونی. دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی. خراسان رضوی: دانشگاه تربیت مدرس.
- محمدی، نادر (۱۳۹۳). اندازه‌گیری و مقایسه تعلل‌ورزی‌های رفتاری، تصمیم‌گیری و تحصیلی در دانشجویان کارشناسی. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی. مطالعات اجتماعی و فرهنگی. ایران: تهران: موسسه آموزش عالی مهر اروند و مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- ناتینگهام، اند (۲۰۰۱). با رفتاردرمانی عقلانی و هیجانی زندگی چندان هم بد نیست. ترجمه فیروزبخت، مهرداد. (۱۳۹۵). چاپ دوم. تهران: انتشارات روانشناسی و هنر.
- نیکبخت، الهام. عبدخدایی، محمدسعید. حسن آبادی، حسین (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره. دانشگاه فردوسی مشهد. ۳ (۲): ۸۱-۹۴.

- Balkis.M, Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. Educational Sciences: Theory & Practice, 7, 376-385.
- Bond, F & Flaxman, P. (2010). Acceptance and Commitment therapy in student's problems. New York: Routledge (Taylor and Francis Group).
- Bridges, R. & Hanrigh, R. (2010). Role of irrational beliefs in student's problems: a review Journal of Rational Emotive and Cognitive- Behaviour Therapy. 28,2, 862- 877.
- Capan, E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Proceed Soc Behav Sci; 5(2): 1665-71.
- Ellis, A. & Harper, R. (1997). A guide to rational living. 3rd revised. North Hollywood, CA: Wilshire.

- Faruk.S.(2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educ Res Rev*; 6 (5): 11-124.
- Ferrari .JR .(2012). Trait procrastination in academic setting: an over view of students who engage in task delays. HC Schouwenburg, CH Lay, TA Pychyl, JR Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings in Washington DC: Am. Psychol. Ass*; 8 (3):19-27.
- Flangan,J; & Flangan,R .(2004). *Counseling and psychotherapy theoris in contex and practice*, NewYork, Jhn wiely.P.p.
- FordMartin, P .(2011). *Cognitive therapy*. Gale Encyclopedia of psychology site.tion: (APA).
- Karas, D., & Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioral coaching for procrastination: A case series. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2, 44-53.
- McCown, B. , Blake, I. K. , & Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. doi:10. 1007/s012-0148-6.
- 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.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral, differences, between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4): 387 – 394.
- Schouwenburg, H. C & Groenewoud, J. T. (2006). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229–240.
- Simpson WK; Pychyl. TA. (2014). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations: *Journal of Personality and Individual Differences*;47 (11): 906–911.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1): 65-81.
- Tice, D; Baumeister, R. (1997). Longitadinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and Benefits of dawdling: *Psychological Science Retrieved from Academic Search Elite database*, 8 (6): 454 - 458.
- Trip,S. Vernon,A. & McMahon,J. (2007). Effectiveness of Rational Emotive Education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(7): 81-93.

- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: an introduction. In R. F., Handbook of self regulation (pp. 1–12). New York: Guildford Press.
- Wachtel, P.L. (1994). Cyclical process in personality and psychology. Journal of Abnormal Psychology, 103, 51 – 54.



## Efficacy of group training with Ellis ABC model on procrastination on students

### Abstract

The aim of the present study was to examine the effectiveness of group education Ellis ABC model of procrastination of Tabriz Islamic Azad University students. The type of cloud-based Peninsula with two test and control group and pre-test and post-test design was done. Statistical research community are present all Islamic Azad University, Tabriz Branch, students have formed. To select the statistical sample of non-random sampling method was used and the number of samples for each of the 15 people in the test group. Research training group ABC model Pack tool Ellis and use academic procrastination questionnaire for the analysis of data (test assumptions) analysis of covariance was used to test all computing analysis; the research using statistical analysis software (SPSS). Research findings suggest that group training with model of Ellis ABC model on procrastination reducing the amount of use and affect the adjustment.

**Keywords:** Group Training, Ellis ABC Model & Procrastination.