

Effectiveness of Training Program based on Cognitive- Behavior Approach on Academic Emotions in Students with Academic Self-Defeating Behaviors

Somayeh Hadad Ranjbar ¹, Esmaeil Sadipour ^{2,*}, Fariborz Dortaj ³, Ali Delavar ⁴, Soqra Ebrahimi Qavam³

¹ PhD Candidate, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

² Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

³ Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

⁴ Department of Assessment and Measurement, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: 29 Nov 2017

Accepted: 23 Jan 2018

Keywords:

Cognitive-Behavioral
Approach
Academic Emotions
Self-Defeating Behavior

© 2018 Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to study of the effectiveness of training program based on cognitive behavior approach on academic emotions for students with academic self-defeating behaviors in Vali-E-Asr University of Rafsanjan.

Methods: The research method was semi-experimental with pretest-posttest design with control group. The statistical population consisted of the students of Vali-E-Asr University of Rafsanjan in the academic year of 2016-2017, the sample consisted of 40 students with self-defeating behaviors selected by cluster sampling and randomly assigned to experimental (20 individuals) and control groups (20 individuals) of the sample individuals, two experimental groups leave the program after three sessions. The instruments used in this study were Cunningham Self-defeating Inventory (SDBC), Pekrun Academic Emotions (AEQ), and A training program based on Cognitive Behavior approach. To analyze the data due to the non-observance of the homogeneity assumption of variance of covariance, multivariate analysis of variance analysis was used on the differential pretest-posttest scores.

Results: Findings showed that training program based on cognitive-behavior approach has been effective in increasing the positive emotion and reducing negative in self-defeating students ($P < 0.0001$).

Conclusions: It can be concluded that the cognitive-behavioral program by teaching skills such as knowing thoughts and negative emotions, and controlling and recognizing them, as well as skills such as problem solving and time management, can reduce negative emotions and increase positive academic emotions in students with Self-defeating behaviors.

اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی

سمیه حداد رنجبر^۱، اسماعیل سعدی پور^{۲*}، فریبرز درتاج^۳، علی دلاور^۴، صغری ابراهیمی قوام^۳

^۱ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۲ دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۳ گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۴ گروه سنجش و اندازه گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشگاه ولی عصر رفسنجان بود.

روش کار: پژوهش به روش نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه ولی عصر رفسنجان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند، نمونه شامل ۴۰ نفر از دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی بودند که به شیوه خوشه‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) قرار گنجانده شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن کایننگهام، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بودند. به منظور محاسبه داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS-20 استفاده شد و نتایج در قالب روش‌های آماری واریانس چند متغیری گزارش شده است.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان دادند که آموزش مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و بر کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی در دانشجویان دارای رفتار خودشکن اثربخش بوده است ($P < 0/0001$).
نتیجه گیری: بر اساس نتایج می‌توان نتیجه گرفت که برنامه شناختی رفتاری با آموزش مهارت‌هایی چون شناخت افکار، احساسات و هیجان‌های منفی، کنترل و بازسازی آن‌ها و نیز مهارت‌هایی چون حل مساله و مدیریت زمان منجر به کاهش هیجان‌های منفی و افزایش هیجان‌های مثبت در دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی شده است.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۹/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۰۳

واژگان کلیدی:

رویکرد شناختی- رفتاری

هیجان‌های تحصیلی

رفتارهای خودشکن

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

مقدمه

مثبت، مثل لذت، امیدواری، و غرور، و هیجان‌های منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دسته‌بندی می‌کند [۵]. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد [۴]. پژوهش‌ها نشان دادند که هیجان‌ها نقش اساسی در یادگیری، حافظه، انگیزش، رشد و سلامت روانی دارند [۶]. در محیط آموزشی، یادگیرندگان غالباً هیجان‌های تحصیلی گوناگونی را تجربه می‌کنند. این هیجان‌ها می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال، خودتنظیمی یادگیری و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند. تجربه این هیجان‌ها همچنین می‌تواند با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان گردد. ادبیات پژوهشی دلالت بر این دارد که هیجان‌های تحصیلی

هیجان‌ها یکی از ابعاد وجودی انسان هستند، نقش هیجان‌ها در زندگی چنان برجسته و چشم‌گیر است که تصور فقدان آن‌ها ممکن نیست. یکی از عواملی که منجر به تمایز افراد از یکدیگر می‌شود، هیجان‌ها هستند. به همین لحاظ از دیر باز بحث پیرامون مبانی، مفهوم سازی و طبقه‌بندی آن‌ها مورد نظر اندیشمندان بوده است. یکی از طبقه‌بندی‌های هیجان‌ها براساس مثبت و منفی بودن آن‌هاست [۱]. Pekrun با استفاده از چارچوب نظریه شناختی- اجتماعی، نظریه کنترل ارزش هیجان را به منظور درک و فهم هیجان‌های در موقعیت‌های آموزشی معرفی کرد [۲، ۳]. Pekrun هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان هیجان‌های تحصیلی معرفی کرده که به طور مستقیم به فعالیت‌های یا نتایج تحصیلی مرتبط است [۴]. وی هیجان‌ها را از نظر ارزش، میزان فعال‌سازی و موضوعی طبقه‌بندی کرده و هیجان‌های تحصیلی را از نظر ارزشمندی به هیجان‌های

می‌سازد. همچنین دیده شده بین احساس گناه و رفتارهای خوددشکن رابطه منفی وجود دارد [۱۷].

این رفتارها رفتارهای مخربی هستند که بر بسیاری از جنبه‌های فردی، اجتماعی و آموزشی فرد اثر دارد. رفتارهای خوددشکن و بخصوص برخی از آنها چون اهمالکاری و خودناتوان سازی به عنوان پدیده‌های رایج در موقعیت‌های تحصیلی هستند. بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعداد زیادی از دانش آموزان و دانشجویان با رفتارهای خوددشکن درگیر هستند و این تعداد در حال افزایش می‌باشد. با توجه به اینکه رفتارهای خوددشکن یکی از مشکلات آموزشی است و تعداد زیادی از فراگیران با شیوع بالای ۵۰ درصد، را درگیر خود ساخته است [۱۸]. متخصصان به دنبال راه‌هایی برای کاهش این رفتارها هستند تا پیشرفت و موفقیت دانشجویان را افزایش دهند. پژوهش‌ها نشان دادند که تغییر در هیجانات ناخوشایند باعث کاهش تعویق می‌شود و برای غلبه بر این رفتارهای خوددشکن بایستی به راهبردهای متمرکز بر هیجانات توجه شود [۱۹]. مطالعات بسیاری نشان دادند که داشتن مهارت‌هایی از جمله توانایی شناخت باورها و هیجانات، تحمل و توانایی تغییر احساسات ناخوشایند نقش کلیدی را در کاهش رفتارهای خوددشکن دارد [۲۰]. مداخلات مربوط به هدایت خلق مثبت یا خودپنداره مثبت ظرفیت خودتنظیمی افراد را بالا می‌برد که متعاقباً بر کاهش رفتار خوددشکن اهمالکاری مؤثر است [۲۱]؛ به کمک مداخلات شناختی رفتاری با تمرکز بر تنظیم هیجانات منفی می‌توان کمک بسیاری به افراد دارای رفتارهای خوددشکن کرد [۱۹]. آموزش‌های شناختی رفتاری بر اهمیت اکتساب مهارت و استفاده از این مهارت‌ها تاکید دارد. طی آموزش‌های انجام شده افراد علاوه بر کارکردن روی تفکرات منفی، روش‌های رفتاری ثمربخش را می‌آموزند، که این مهارت‌ها آن‌ها را با منابع ارزشمندی در زندگی مواجه می‌سازد. افراد تحت تأثیر تداعی کننده آنها و همچنین مدارک جهت تأیید و عدم تأیید آنها را فراهم کرده و به نوعی خودآگاهی برسند [۲۲]، لذا این پژوهش به دنبال بررسی فرضیه اثربخشی برنامه آموزشی شناختی رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خوددشکن می‌باشد.

روش کار

پژوهش حاضر بر اساس هدف، کاربردی بوده و از نظر روش‌شناسی، نیمه آزمایشی بود که از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان در نیم سال دوم تحصیلی ۹۵-۹۶ مقطع کارشناسی بودند. به منظور اجرای پژوهش ۳۰۰ نفر از دانشجویان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بر اساس جدول کرجسی و مورگان [۲۳]، انتخاب شدند و پرسشنامه رفتار خوددشکن جهت تکمیل به آن‌ها داده شد، که در نهایت ۲۰۸ نفر از دانشجو نمره بالایی در رفتارهای خوددشکن دریافت کردند. سپس بعد از شناسایی دانشجویان دارای رفتارهای خوددشکن تحصیلی به آن‌ها پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی داده شد تا از بین آنها دانشجویانی که هیجان‌های مثبت کمتر و هیجان‌های منفی را بیشتر در موقعیت یادگیری و کلاس درس تجربه می‌کردند، جهت

مثبت و منفی رابطه معناداری با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی [۲]، جهت‌گیری هدف، خودپنداره تحصیلی [۴] دارند. کیفیت مناسب کلاس می‌تواند این باور را به دانشجویان القا کند که فعالیت‌های کلاسی ارزشمندند و در نتیجه باعث شکل‌گیری هیجان‌های مثبت در دانشجویان می‌شود. به عبارت دیگر دانشجویان که بر این باور هستند که آموزش در کلاس دارای ساختاری مشخص هست و به این نتیجه می‌رسند که مواد یادگیری ارزشمندند و می‌توانند بر آن‌ها کنترل داشته باشند. چنین دانشجویان از کلاس لذت برده و دچار خستگی و اضطراب نمی‌شوند. عواطف مثبت از جمله امید و غرور می‌تواند ریشه در عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشد [۷]، و عواطف منفی باعث می‌شود فرد سازگاری پایین‌تری در زندگی دانشجویی و تحصیلی داشته باشد [۸].

یکی از عواملی که بر هیجان‌ها اثر گذاشته و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرند رفتارهای خوددشکن (self-defeating behaviors) می‌باشد. رفتارهای خوددشکن به اعمالی گفته می‌شوند که فرد آگاهانه و از روی عمد انجام داده که در نهایت منجر به شکست یا آسیب به خود شده و بر بهزیستی وی اثری منفی دارد. افرادی که این اعمال را انجام می‌دهند دائماً به دنبال پیامدهای مثبت هستند در حالی که توجه زیاد به پیامدهای مثبت در طولانی مدت پیامدهای منفی را برای آنان به همراه خواهد داشت [۹]. رفتارهای خوددشکن در آغاز به‌عنوان وسیله‌ای برای مقابله یا کنار آمدن، استفاده می‌شود اما بعد از مدتی سریع به یک عادت تبدیل می‌شود. این رفتارها در کوتاه مدت مزایای زیادی چون کسب شادی، لذت و افزایش اعتماد به نفس را دارد. به عنوان مثال یک فرد اهمال‌کار و یا خود ناتوان ساز یک احساس خوشایند را تجربه می‌کنند [۱۰]. در برخی از این رفتارها مانند اهمالکاری و خودناتوان سازی فرد به خاطر ترس از شکست با بهانه تراشی و دستاویز قراردادن رفتارهای مبهم سعی در رفع مسئولیت خود دارند [۹]. این رفتارها داوطلبانه بوده و اینکه علی‌رغم اینکه از عواقب منفی آن‌ها آگاه هستند، انجام می‌شوند [۱۱]. پژوهشگران رفتارهای خوددشکن چون اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی‌های نادرست و نامعتبر از خود و ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش‌ها (توجه تکانشی) را به نقص در خودتنظیمی معرفی کرده‌اند. یعنی فرد نمی‌تواند با توجه به معیارهای خودش افکار، هیجانات و عواطف خود را کنترل کند [۱۲]. این رفتارها نه تنها موجب مشکلات تحصیلی می‌شوند بلکه پیامدهای روانشناختی نظیر اضطراب، احساس درماندگی افسردگی و تنیدگی را به دنبال دارند [۱۲]. رفتارهای خوددشکن تحصیلی، به واسطه فرایند خودتنظیمی متأثر از هیجان‌ها بوده و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارند [۱۳]. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رفتارهای مانند اهمال‌کاری می‌تواند نتیجه هیجان‌هایی منفی مانند شرم و گناه باشد [۱۴]. همچنین با اضطراب و ترس از شکست [۱۵]، و افسردگی [۱۶]، رابطه داشته و رفتارهای مرتبط با سلامت را کاهش می‌دهد [۱۶]. با ترس افراد شرمگین در ارائه تصویری مطلوب از خود موجب اجتناب از تعامل‌های اجتماعی شده و به این ترتیب یادگیری شیوه صحیح ابراز خود به دیگران را با مشکل مواجه

لذت، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی است. این پرسشنامه دارای ۱۵۵ سؤال بوده و حداقل امتیاز ممکن ۱۵۵ و حداکثر ۷۷۵ است. نمره بین ۱۵۵ تا ۳۱۰، هیجان‌های تحصیلی پایین است. نمره بین ۳۱۰ تا ۴۶۵، هیجان‌های تحصیلی متوسط است. نمره بالاتر از ۴۶۵، هیجان‌های تحصیلی بالا است. نمره آزمودنی در هر یک از خرده مقیاس‌ها به این ترتیب محاسبه می‌شود که نمرات مربوط به گویه‌های آن خرده مقیاس با هم جمع شده و نمره حاصل بر تعداد گویه‌های آن خرده مقیاس تقسیم می‌شود. نمرات بالاتر در این مقیاس، نشان غالب بودن هیجان تحصیلی موردنظر است [۲۶]. ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه در سال ۱۳۸۸ توسط کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل مورد بررسی قرار گرفته است. پرسشنامه دارای همسانی درونی خوبی بوده است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد [۲۷].

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ موافقت اصولی جهت اجرای پژوهش و انتخاب مشارکت‌کنندگان، آن‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در ابتدا در هر دو گروه پیش‌آزمون اجرا شد. سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. در مقابل شرکت‌کنندگان گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. پس از اجرای دوره آموزشی برای گروه آزمایش از هر دو گروه پس‌آزمون اخذ شد و با گذشت سه ماه از آزمون پیگیری از هر دو گروه گرفته شد.

برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری

اجرای این برنامه آموزشی با استفاده از کتابچه راهنمای مقابله با رفتارهای خودشکن Brownson, & Hartzler (۲۰۰۰) [۲۸] بود، که توسط پژوهشگران ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت، همچنین منابع تکمیلی در جهت تدوین مداخله مورد استفاده قرار گرفتند [۲۹]. خلاصه جلسات آموزشی در جدول ۱ گزارش شده است.

روش تحلیل داده‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS-22 استفاده شد. در تحلیل داده‌ها به دلیل رعایت نشدن مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری بر روی نمرات تفاضلی پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی نمرات هیجان‌ات تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۲ آورده شده است. همانطور که در جدول مشخص است گروه آزمایش در تمامی متغیرها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تغییر

اجرای برنامه آموزشی انتخاب شدند. بعد از شناسایی تعداد ۴۰ نفر از دانشجویان انتخاب شدند و در دو گروه ۲۰ نفره آزمایشی و گواه قرار گرفتند. در ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. در زمان اجرای پژوهش دو نفر از گروه آزمایشی بعد از جلسه دوم از ادامه برنامه انصراف دادند و در نهایت نمونه آماری به ۳۸ نفر تقلیل یافت، که ۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل قرار داشتند. در گروه آزمایش ۱۰ نفر دختر و ۸ نفر پسر و در گروه کنترل ۹ نفر دختر و ۱۱ نفر پسر بودند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۲ ساعته تحت آموزش قرار گرفتند و بعد از اتمام دوره پس‌آزمون از آن‌ها گرفته شد و با گذشت سه ماه، پیگیری اثربخشی برنامه آموزشی از طریق انجام مجدد آزمون انجام شد. در تمام مراحل رعایت اخلاق در پژوهش، از جمله کسب رضایت آگاهانه (به صورت شفاهی)، رعایت اصل آزادی و اختیار جهت شرکت در پژوهش، حفظ رازداری و امانت داری مورد توجه بوده است. همچنین این مطالعه با کد IRCT20171118037515N1 در سامانه کارآزمایی بالینی ثبت و تأیید شده است. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس شناخت و رفتار خودشکن (Self-Defeating Behavior and Cognition Scale)

مقیاس رفتار و شناخت خودشکن توسط Cunningham در سال ۲۰۰۷ طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۲۱ سؤال جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن اهمالکاری، خودناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی (ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش)، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری تنظیم شده است [۲۴]. ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه در مورد دو مقیاس اهمالکاری و خودناتوانسازی توسط محمدی و همکاران مورد بررسی قرار گرفته است. برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. براساس شیب منحنی اسکری ارزش ویژه بالاتر از یک دو عامل استخراج شده و موید عوامل ذکر شده توسط سازنده مقیاس بوده است. ضریب شاخص KMO برابر ۰/۷۱/۳۲ (P = ۰/۰۰۱) بود. ضرایب آلفای کرونباخ برای اهمالکاری ۰/۶۲ و خودناتوان سازی ۰/۶۹ بودند [۲۵]. همسانی درونی چهار مقیاس دیگر این پرسشنامه در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای افزایش تعهد ۰/۶۹، برای ارزیابی نامعتبر ۰/۷۱، رفتار تکانشی ۰/۷۳ و برای ناتوانی و تأخیر در تصمیم‌گیری ۰/۶۲ بدست آمده است. همچنین روایی این ابزار بر اساس نظر متخصصین و پژوهشگران این مطالعه مورد بررسی و تأیید گرفته است.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (Academic Emotions Questionnaire)

این ابزار توسط پکران، گوئتز و فرنزل (Pekrun, Goetz, & Frenzel) در سال ۲۰۰۵ ساخته شد. این ابزار شامل سه قسمت از هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و امتحان است. در هر قسمت ۸ زیر مقیاس وجود دارد و ۸ نوع هیجان را اندازه می‌گیرد:

یادگیری خستگی از یادگیری) در دانشجویان دارای رفتار خودشکن اثربخش بوده است. مقدار اندازه اثر به دست آمده در تمامی متغیر بالای ۰/۷ است که نشان دهنده این است تغییرات قابل توجه در گروه آزمایش به دلیل شرکت در برنامه آموزشی شناختی رفتاری بوده است. نتایج مربوط به آزمون تی وابسته بین نمرات پیش آزمون و نمرات پیگیری در گروه آزمایش در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین نمرات پیش آزمون و پیگیری در تمامی متغیرهای هیجان تحصیلی تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). بنابراین برنامه آموزشی شناختی رفتاری بر افزایش هیجان تحصیلی مثبت و بر کاهش هیجان تحصیلی منفی در دراز مدت اثربخش بوده است.

بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی بود. نتایج نشان دادند که این روش آموزشی بر هیجان‌های مثبت و منفی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر بوده است. نتایج مربوط به مقایسه پیش آزمون و پس آزمون دو گروه آزمایشی و کنترل نشان دادند که بین این دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد و ۷۰ درصد از تغییرات گروه آزمایش مربوط به مداخله بوده است. همچنین نتایج پیگیری سه ماهه بعد از اجرای دوره آموزشی نیز دلالت بر اثربخشی دراز مدت این برنامه داشت. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های [۲۱] Binder، [۲۱] Horebeek و همکاران [۲۲]، [۲۳] Mandel، [۲۳] Rozental و همکاران [۲۴] و زندی و مرادی [۲۵] در مورد اثربخشی رویکرد شناختی رفتاری بر کاهش رفتار خودشکن و پژوهش‌های Eckert و همکاران [۱۹]، Berking و همکاران [۲۰]، Tice و همکاران [۲۶] و Schmeichel & Vohs [۲۱] بر اثربخشی رویکرد شناختی رفتاری با تاکید بر نقش هیجان‌ها در بر کاهش رفتارهای خودشکن همخوانی دارد.

بیشتری نسبت به گروه کنترل داشته است و در گروه کنترل تغییرات بسیار کم یا ثابت بوده است.

برای تعیین اثربخشی برنامه آموزشی شناختی رفتاری بر هیجان‌های تحصیلی دانشجویان دارای رفتار خودشکن، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری بر روی نمرات تفاضلی پیش آزمون-پس آزمون استفاده شد. قبل از انجام آزمون آماری مفروضات تحلیل واریانس بررسی شد. نتایج مربوط به کجی و کشیدگی نمرات نشان داد که این آماره‌ها برای تمامی متغیرها بین ۲- و ۲+ است بنابراین داده‌ها نرمال هستند. بررسی مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس از طریق آزمون M باکس نشان داد که این مفروضه رعایت نشده است ($F = ۱/۳۷, P < ۰/۰۵$). با توجه به اینکه مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس رعایت نشده، از بین آماره‌های چهارگانه پیلایی، لامبدا و لیکر، تی هتلینگ و ریشه روی، آماره پیلایی تریس گزارش می‌شود [۳۰]. نتایج مربوط به آماره پیلایی تریس نشان داد بین ترکیب خطی متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). $F = ۲۸/۱۷$.

نتایج مربوط به مقایسه نمرات تفاضلی پیش آزمون-پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد که در تمامی متغیرهای هیجان تحصیلی بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). یعنی آموزش‌های مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت از کلاس، امیدواری در کلاس، غرور در کلاس، لذت از یادگیری، امید به یادگیری و غرور مربوط به یادگیری) در دانشجویان دارای رفتار خودشکن اثربخش بوده است. همچنین گروه آموزشی شناختی رفتاری بر کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی (خشم در کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، شرم نسبت به کلاس، ناامیدی مربوط به کلاس، خستگی نسبت به کلاس، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب نسبت به یادگیری، شرم مربوط به یادگیری، ناامیدی نسبت به

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزشی

جلسه اول	آشنایی و شناسایی رفتار خودشکن: آشنایی اعضا با یکدیگر و مرئی، تعریف و شناخت رفتارهای خودشکن و درک و شناسایی پیامدهای مربوط به رفتارهای خودشکن.
جلسه دوم	شناسایی علل رفتارهای خودشکن: درک ریشه و منشأ رفتارهای خودشکن، شناسایی نیازها و اهداف برآورده نشده زمینه ساز رفتارهای خودشکن، درک روش‌هایی که رفتارهای خودشکن می‌تواند در فرد مختلف ایجاد شود و کاوش در بین اعضای گروه.
جلسه سوم	شناسایی افکار و هیجان‌های منفی مرتبط با رفتار خودشکن: شناخت باورهای مرکزی، خطاهای شناختی و افکار خودآیند منفی چون تفکر همه یا هیچ- فاجعه سازی-تعمیم بیش از حد-گزاره های بایده و غیره نیز فرایند اثرگذاری آنها، شناسایی مفهوم هیجان‌های منفی، نامگذاری احساسات و درک رابطه بین احساسات و افکار، تحلیل منطقی رفتارها پیشیندها و پیامدها، شناسایی باورهای نادرست خود و دیگر اعضای گروه.
جلسه چهارم	آموزش مقابله با افکار و هیجان‌های منفی و بازسازی شناختی: خودآزمایی و برنامه ریزی برای تغییر، به چالش کشیدن افکار منفی (آزمون شواهد، پیدا کردن جایگزین، تفکر ضد فاجعه و جایگزینی تصاویر) و رابطه تغییر رفتار با تغییر هیجان‌ها. استفاده از تکنیک خود آرام بخشی.
جلسه پنجم	آموزش روش‌های تغییر رفتار: شناخت روش‌های تغییر رفتار (آموزش مهارت‌های خودکنترلی، آموزش خودکارآمدی، کمک به شناسایی رفتارهای مثبتی که تقویت را به دنبال داشته باشد و رفتارهای مقابل رفتارهای خودشکن و مشکلات مرتبط با برنامه تغییر رفتار.
جلسه ششم	آموزش مهارت حل مساله و تصمیم گیری: مفهوم حل مساله، انتخاب مشکل، بازگذاشتن ذهن برای تمام راه حل‌ها، دلایل موافق و مخالف برای هر راه حل، تعیین بهترین راه حل‌ها، اجرای برنامه، قضاوت درباره کارآمدی برنامه
جلسه هفتم	آموزش مهارت مدیریت زمان و مطالعه: هدف گذاری، تهیه فهرست کارهای روزمره و غیر روزمره، اولویت بندی، خودیابی و فعال سازی رفتار، بررسی موانع مدیریت زمان و تلاش برای کاهش و یا از بین بردن آنان و استفاده از برنامه جبران برای موانعی که قابل تغییر نیستند، برنامه ریزی هفتگی. آموزش مهارت مطالعه پس ختام
جلسه هشتم	پایان دادن: پالایش تغییر و پیشگیری از عود و جلب حمایت اجتماعی. پایان دادن به جلسات آموزشی مروری بر جلسات گذشته، بررسی تجارب در طول دوره آموزش، تلاش برای پیشگیری از عود مجدد رفتارها در موقعیت‌های بعدی.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات هیجانات تحصیلی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری و تفاضل نمرات پیش آزمون - پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری		نمرات تفاضلی پیش آزمون - پس آزمون	
	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
لذت از کلاس								
آزمایش	۲/۸۵	۲۱/۱۶	۲/۲۴	۳۷/۸۸	۲/۱۱	۳۴/۸۸	۲/۴۲	-۱۶/۷۲
کنترل	۲/۶۴	۲۰/۶۵	۲/۴۵	۲۵/۸۵	-	-	۲/۰۱	-۵/۲۰
امیدواری در کلاس								
آزمایش	۲/۲۲	۲۲/۱۶	۱/۹۴	۲۹/۵۰	۲/۴۲	۳۰/۸۲	۲/۹۳	-۷/۳۳
کنترل	۲/۶۰	۲۱/۳۵	۲/۲۵	۲۰/۹۵	-	-	۱/۷۲	۰/۴۰
غرور در کلاس								
آزمایش	۲/۱۰	۲۵/۲۲	۶۲/۱	۳۶/۰۵	۱/۶۹	۳۴/۸۸	۲/۷۰	-۱۰/۸۳
کنترل	۲/۸۷	۲۴/۶۵	۲/۱۴	۲۴/۸۰	-	-	۲/۱۳	-۰/۱۵
خشم در کلاس								
آزمایش	۲/۸۱	۳۱/۵۰	۱/۴۲	۱۴/۸۳	۱/۶۳	۱۶/۰۵	۲/۸۰	۱۶/۶۶
کنترل	۲/۸۶	۳۱/۳۰	۲/۶۲	۲۹/۲۰	-	-	۱/۳۳	۲/۱۰
اضطراب مربوط به کلاس								
آزمایش	۲/۶۹	۵۱/۷۲	۲/۰۰۷	۳۱/۵۰	۲/۱۷	۳۲/۳۵	۳/۳۵	۲۰/۲۲
کنترل	۲/۱۵	۵۲/۷۰	۲/۷۸	۵۱/۵۰	-	-	۱/۷۳	۱/۲۰
شرم نسبت به کلاس								
آزمایش	۳/۲۶	۳۹/۸۸	۱/۶۵	۲۰/۴۴	۱/۹۵	۲۲/۲۳	۳/۴۶	۱۹/۴۴
کنترل	۲/۳۴	۴۰/۶۵	۲/۱۴	۴۱/۲۰	-	-	۰/۹۹	-۰/۵۵
ناامیدی مربوط به کلاس								
آزمایش	۲/۴۰	۳۷/۴۴	۱/۹۰	۱۷/۶۶	۱/۹۶	۱۹/۳۵	۲/۹۲	۱۹/۷۷
کنترل	۲/۴۱	۳۷/۱۵	۲/۴۷	۳۸	-	-	۲/۰۸	-۰/۸۵
خستگی نسبت به کلاس								
آزمایش	۲/۸۸	۴۲/۱۱	۱/۹۷	۲۱	۲/۱۵	۲۲/۵۲	۳/۰۵	۲۴/۴۴
کنترل	۲/۳۷	۴۳/۴۰	۲/۴۳	۴۲/۷۰	-	-	۳/۶۱	۵/۴۰
لذت از یادگیری								
آزمایش	۱/۷۹	۲۹/۱۶	۲/۰۸	۳۸/۸۸	۲/۳۴	۳۷/۶۴	۲/۶۳	-۹/۷۲
کنترل	۲/۲۵	۲۷/۹۵	۲/۳۳	۲۸/۲۵	-	-	۱/۱۲	-۰/۳۰
امید به یادگیری								
آزمایش	۲/۵۳	۱۴/۲۷	۱/۴۶	۲۳/۳۸	۱/۳۲	۲۲/۴۷	۲/۵۶	-۹/۱۱
کنترل	۲/۳۲	۱۴/۱۵	۲/۱۰	۱۶/۳۰	-	-	۱/۹۲	-۲/۱۵
غرور مربوط به یادگیری								
آزمایش	۱/۸۹	۱۳/۷۷	۱/۲۴	۲۳/۴۴	۱/۱۴	۲۲/۹۴	۲/۳۰	-۹/۶۶
کنترل	۱/۳۳	۱۳	۱/۲۳	۱۳/۲۰	-	-	۱/۲۸	-۰/۲۰
خشم نسبت به یادگیری								
آزمایش	۱/۷۰	۳۳/۷۲	۱/۴۲	۱۸/۴۴	۱/۵۷	۱۹/۶۴	۱/۶۷	۱۵/۲۷
کنترل	۱/۹۵	۳۳/۸۵	۲/۰۷	۳۵	-	-	۱/۳۰	-۱/۱۵
اضطراب نسبت به یادگیری								
آزمایش	۲/۸۶	۴۱	۲/۷۸	۲۰/۴۴	۱/۸۷	۲۲/۵۲	۴/۴۸	۲۰/۵۵
کنترل	۱/۷۷	۴۱/۹۰	۱/۹۵	۴۱/۹۵	-	-	۱/۰۹	-۰/۰۵
شرم مربوط به یادگیری								
آزمایش	۲/۶۹	۴۳/۲۷	۲/۶۸	۲۱/۰۵	۲/۱۳	۲۲/۲۳	۳/۹۹	۲۲/۲۲
کنترل	۲/۱۰	۴۳/۳۵	۲/۱۳	۴۳/۶۵	-	-	۰/۸۶	-۰/۳۰
ناامیدی نسبت به یادگیری								
آزمایش	۳/۰۸	۴۰/۳۳	۱/۹۶	۲۱/۲۷	۲/۱۷	۲۳/۱۱	۳/۵۲	۱۹/۰۵
کنترل	۳/۲۳	۴۱/۶۰	۲/۵۵	۴۱/۷۵	-	-	۱/۸۹	-۰/۱۵
خستگی از یادگیری								
آزمایش	۲/۳۲	۳۹/۳۸	۲/۶۸	۲۴/۰۵	۲/۶۸	۲۵/۸۸	۳/۷۱	۱۵/۳۳
کنترل	۲/۴۳	۴۲/۴۰	۲/۳۴	۴۲/۴۰	-	-	۰/۹۷	۰

حداد رنجبر و همکاران

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چند متغیره بر روی نمرات تفاضلی پیش آزمون- پس آزمون متغیرهای باور انگیزشی در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
لذت از کلاس				۲۵۶/۰۸	***۰/۰۰۰۱	۰/۸۷۷
گروه	۱۲۵۷/۷۴	۱	۱۲۵۷/۷۴			
خطا	۱۷۶/۸۱	۳۶	۴/۹۱			
امیدواری در کلاس				۱۰۰/۵۷	***۰/۰۰۰۱	۰/۷۳۶
گروه	۵۶۶/۵۶	۱	۵۶۶/۵۶			
خطا	۲۰۲/۸۰	۳۶	۵/۶۳			
غرور در کلاس				۱۸۴/۴۳	***۰/۰۰۰۱	۰/۸۳۷
گروه	۱۰۸۱/۲۶	۱	۱۰۸۱/۲۶			
خطا	۲۱۱/۰۵	۳۶	۵/۸۶			
خشم در کلاس				۴۳۱/۲۷	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۳
گروه	۲۰۱۰/۲۰	۱	۲۰۱۰/۲۰			
خطا	۱۶۷/۸۰	۳۶	۴/۶۶			
اضطراب مربوط به کلاس				۴۹۶/۹۹	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۲
گروه	۳۴۲۸/۰۰۵	۱	۳۴۲۸/۰۰۵			
خطا	۲۴۸/۳۱	۳۶	۶/۸۹			
شرم نسبت به کلاس				۶۱۰/۳۳	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۴
گروه	۳۷۸۷/۳۶	۱	۳۷۸۷/۳۶			
خطا	۲۲۳/۳۹	۳۶	۶/۲۰			
ناامیدی مربوط به کلاس				۶۳۷/۴۳	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۷
گروه	۴۰۳۱/۱۰	۱	۴۰۳۱/۱۰			
خطا	۲۲۷/۶۶	۳۶	۶/۳۲			
خستگی نسبت به کلاس				۳۰۳/۷۴	***۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۴
گروه	۳۴۳۶/۰۱	۱	۳۴۳۶/۰۱			
خطا	۴۰۷/۲۴	۳۶	۱۱/۳۱			
لذت از یادگیری				۲۱۳/۵۱	***۰/۰۰۰۱	۰/۸۵۶
گروه	۸۴۱/۰۵	۱	۸۴۱/۰۵			
خطا	۱۴۱/۸۱	۳۶	۳/۹۳			
امید به یادگیری				۹۰/۶۴	***۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۶
گروه	۴۵۹/۰۶	۱	۴۵۹/۰۶			
خطا	۱۸۲/۳۲	۳۶	۵/۰۶			
غرور مربوط به یادگیری				۲۵۲/۱۸	***۰/۰۰۰۱	۰/۸۷۵
گروه	۸۴۹/۰۱	۱	۸۴۹/۰۱			
خطا	۱۲۱/۲۰	۳۶	۳/۳۶			
خشم نسبت به یادگیری				۱۱۴۸/۱۹	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۷۰
گروه	۲۵۵۶/۶۸	۱	۲۵۵۶/۶۸			
خطا	۸۰/۱۶	۳۶	۲/۲۲			
اضطراب نسبت به یادگیری				۳۹۶/۳۰	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۱۷
گروه	۴۰۲۲/۴۲	۱	۴۰۲۲/۴۲			
خطا	۳۶۵/۳۹	۳۶	۱۰/۱۵			
شرم مربوط به یادگیری				۶۰۶/۳۵	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۴
گروه	۴۸۰۵/۵۳	۱	۴۸۰۵/۵۳			
خطا	۲۸۵/۳۱	۳۶	۷/۹۲			
ناامیدی نسبت به یادگیری				۴۵۰/۰۹	***۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۶
گروه	۳۴۹۴/۴۰	۱	۳۴۹۴/۴۰			
خطا	۲۷۹/۴۹	۳۶	۷/۷۶			
خستگی از یادگیری				۳۱۸/۱۹	***۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۸
گروه	۲۲۲۷/۳۶	۱	۲۲۲۷/۳۶			
خطا	۲۵۲	۳۶	۷			

جدول ۴: نتایج مربوط به تی وابسته برای مقایسه میانگین پیش آزمون و پیگیری در متغیرهای هیجان تحصیلی

متغیرها	میانگین نمرات پیش آزمون- پیگیری	انحراف استاندارد	T	Df	Sig
لذت از کلاس	-۱۳/۷۲	۲/۶۹	-۲۱/۵۹	۱۷	***۰/۰۰۱
امیدواری در کلاس	-۸/۶۴	۲/۸۲	-۱۲/۶۱	۱۶	***۰/۰۰۱
غرور در کلاس	-۹/۵۸	۲/۸۹	-۱۳/۶۵	۱۶	***۰/۰۰۱
خشم در کلاس	۱۵/۴۱	۳/۳۷	۱۸/۸۳	۱۶	***۰/۰۰۱
اضطراب مربوط به کلاس	۱۹/۵۲	۳/۵۹	۲۲/۴۲	۱۶	***۰/۰۰۱
شرم نسبت به کلاس	۱۷/۴۷	۳/۴۴	۲۰/۸۹	۱۶	***۰/۰۰۱
ناامیدی مربوط به کلاس	۱۷/۸۸	۲/۷۵	۲۶/۷۲	۱۶	***۰/۰۰۱
خستگی نسبت به کلاس	۱۹/۴۷	۳/۴۲	۲۳/۴۰	۱۶	***۰/۰۰۱
لذت از یادگیری	-۸/۴۷	۳/۰۲	-۱۱/۵۵	۱۶	***۰/۰۰۱
امید به یادگیری	-۷/۹۴	۲/۴۳	-۱۳/۴۴	۱۶	***۰/۰۰۱
غرور مربوط به یادگیری	-۹/۰۵	۲/۴۱	-۱۵/۴۷	۱۶	***۰/۰۰۱
خشم نسبت به یادگیری	۱۴/۱۱	۲/۳۶	۲۵/۷۴	۱۶	***۰/۰۰۱
اضطراب نسبت به یادگیری	۱۷/۹۴	۴/۳۹	۱۷/۳۰	۱۷	***۰/۰۰۱
شرم مربوط به یادگیری	۲۰	۲/۹۳	۲۸/۰۷	۱۶	***۰/۰۰۱
ناامیدی نسبت به یادگیری	۱۶/۷۷	۳/۶۰	۱۹/۷۳	۱۷	***۰/۰۰۱
خستگی از یادگیری	۱۳/۹۴	۴/۰۲	۱۴/۷۱	۱۷	***۰/۰۰۱

نتیجه گیری

در کل می‌توان چنین گفت که برنامه آموزشی شناختی رفتاری با ارائه راهکارهای مناسب به فرد در کنترل احساسات و هیجانات و کاهش رفتارهای خودشکن منجر به بهبود سطح عملکرد تحصیلی و اجتماعی این دانشجویان می‌شود. انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه رو بود. از جمله نمونه پژوهش، روش تهیه آن و روش‌های جمع آوری اطلاعات جهت سنجش اثربخشی برنامه آموزشی که با استفاده از مقیاس‌های خودگزارشی انجام شده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی و رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار گیرند و از سایر روش‌های جمع آوری داده و انتخاب آزمودنی‌ها مثل مصاحبه و مشاهده کمک گرفته شود تا به تعمق یافته‌های اثربخشی افزوده شود. در جهت پیشنهادات کاربردی برگرفته از پژوهش می‌توان گفت که یافته‌های این پژوهش می‌تواند توسط روانشناسان و مشاوران تحصیلی مراکز مشاوره‌ای دانشجویی در برنامه آموزشی گروهی، کارگاه‌های آموزشی و نیز در مشاوره‌های انفرادی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین این یافته‌ها می‌تواند زمینه ساز پژوهش‌های بعدی باشد.

سپاسگزاری

در اینجا جای دارد که از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی جهت تصویب پیشنهاد پژوهش و معاونت آموزشی دانشگاه ولی عصر رفسنجان و کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان که در اجرای پژوهش ما را یاری رساندند کمال تشکر و سپاس را داشته باشیم. همچنین از دانشجویان دانشگاه ولی عصر رفسنجان که با همکاری خالصانه خود ما را در اجرای پژوهش یاری رساندند کمال تشکر را داریم.

تأییدیه اخلاقی

همانطور که مطرح شد دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن به دلیل نقص در خودتنظیمی قادر به کنترل رفتار، افکار، عواطف و هیجانات خود نیستند و بنابراین از این رفتارها به طور مکرر استفاده می‌کنند و این قطعاً موجب مشکلاتی به خصوص در زمینه تحصیلی و آموزشی‌شان می‌شود. دانشجویانی که به خاطر ترس از شکست یا شرم و احساس گناهی که به دنبال موقعیت‌های تحصیلی خود پیدا می‌کنند، در آغاز جهت دفاع از خود با انجام این رفتارها منافعی را بدست می‌آورند و به نوعی از موقعیت‌هایی چون ارزیابی توسط خود و یا دیگران رهایی پیدا می‌کنند اما به مرور زمان و استفاده زیاد از این رفتارها و عادت شدنشان با مشکلات بزرگتر مانند شکست‌های تحصیلی، عدم اعتماد دیگران و حتی درگیری‌های انضباطی و قانونی رو به رو می‌شوند. آن‌ها در موقعیت‌های تحصیلی خود به خاطر افکار و هیجانات منفی نسبت به خود، محیط و موقعیت یادگیری‌شان امور تحصیلی خود را به تعویق انداخته، خود را ناتوان جلوه می‌دهند، ارزیابی درستی از خود برای انجام امور ندارند و تکانشی رفتار کرده و تصمیم‌گیری‌های مهم (مثلاً) تصمیم‌های مهمی چون انتخاب موضوع برای پروژه‌ها، زمان برای شروع و پایان کارها و ... خود را به راحتی نمی‌توانند انجام دهند و یا آنها را به تعویق می‌اندازند. در این پژوهش با تمرکز بر مشکلات هیجانی این دانشجویان و استفاده از آموزش‌های مرتبط با رویکرد شناختی رفتاری مشکلات رفتاری و هیجانی آنها کاهش پیدا کرد. این دانشجویان با کسب مهارت‌هایی چون شناخت باورها و هیجانات منفی، بازسازی آن‌ها و مهارت حل مساله بخصوص در موقعیت‌های اضطراب‌زای تحصیلی و مهارت مدیریت زمان تلاش مشکلات رفتاری و هیجان‌های مرتبط با تحصیل‌شان بهبود یافت. و در دوره پیگیری سه ماهه بعد از اجرای پژوهش این اثربخشی ادامه داشت. حتی در بازخوردهای کلامی بعد از دو و سه ماه از زمان اجرا، این دانشجویان اظهار داشتند که بیشتر می‌توانند رفتارهای خود را مدیریت کنند و با موقعیت‌هایی که این رفتارها را انجام می‌دادند آشنا شده و برای آنها برنامه ریزی می‌کنند.

تعارض در منافع

هیچ تعارضی در منافع گزارش نشده است.

منابع مالی

کلیه هزینه‌های این پژوهش توسط نویسندگان تأمین شده است.

References

- Ou Y-C, Verhoef PC. The impact of positive and negative emotions on loyalty intentions and their interactions with customer equity drivers. *J Busin Res*. 2017;80:106-15. DOI: 10.1016/j.jbusres.2017.07.011
- Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educ Psychol*. 2002;37(2):91-105. DOI: 10.1207/s15326985ep3702_4
- Artino AR, Jr., Holmboe ES, Durning SJ. Control-value theory: using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Med Teach*. 2012;34(3):e148-60. DOI: 10.3109/0142159X.2012.651515 PMID: 22364472
- Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev*. 2006;18(4):315-41. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun R, Frenzel AC, Goetz T, Perry RP. The Control-Value Theory of Achievement Emotions. In: Schutz P, Pekrun R, editors. *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press; 2007. p. 13-36.
- Lewis M, Haviland-Jones J. *Handbook of emotion*. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2000.
- Pekrun R, Elliot AJ, Maier MA. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *J Educ Psychol*. 2009;101(1):115-35. DOI: 10.1037/a0013383
- Halamandaris KF, Power KG. Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students. *Pers Individ Differ*. 1997;22(1):93-104. DOI: 10.1016/s0191-8869(96)00175-4
- Baumeister R, Bushman B. *Social psychology and human nature*. 3rd ed. Belmont, CA: Wadsworth; 2014.
- Tice DM, Bratslavsky E, Baumeister RF. Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: if you feel bad, do it! *J Pers Soc Psychol*. 2001;80(1):53-67. PMID: 11195891
- Laoutaris N, Rodriguez P, editors. *Good things come to those who (can) wait*. Proc of ACM HotNets; 2008: Citeseer.
- Wei M, Ku T-Y. Testing a conceptual model of working through self-defeating patterns. *Journal of Counseling Psychology*. 2007;54(3):295-305. DOI: 10.1037/0022-0167.54.3.295
- Ferrera T. *Personal performance goal orientation, classroom goal structure, persistence, and self-handicapping in the classroom* [Doctoral dissertation]: Fordham University; 2011.
- Fee RL, Tangney JP. Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *J Soc Behav Pers*. 2000;15(5):167.
- Renn RW, Allen DG, Fedor DB, Davis WD. The Roles of Personality and Self-Defeating Behaviors in Self-Management Failure. *J Manage*. 2016;31(5):659-79. DOI: 10.1177/0149206305279053
- Stead R, Shanahan MJ, Neufeld RWJ. "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Pers Individ Differ*. 2010;49(3):175-80. DOI: 10.1016/j.paid.2010.03.028
- Vohs K, Baumeister R. Understanding self-regulation: An introduction. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* 2004. p. 1-9.
- Day V, Mensink D, O'Sullivan M. Patterns of Academic Procrastination. *J Coll Read Learn*. 2014;30(2):120-34. DOI: 10.1080/10790195.2000.10850090
- Eckert M, Ebert DD, Lehr D, Sieland B, Berking M. Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learn Individ Differ*. 2016;52:10-8. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.10.001
- Berking M, Znoj H. Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift Psychiatr Psychol Psychother*. 2008;56(2):141-53. DOI: 10.1024/1661-4747.56.2.141
- Schmeichel BJ, Vohs K. Self-affirmation and self-control: affirming core values counteracts ego depletion. *J Pers Soc Psychol*. 2009;96(4):770-82. DOI: 10.1037/a0014635 PMID: 19309201
- Hundt NE, Mignogna J, Underhill C, Cully JA. The relationship between use of CBT skills and depression treatment outcome: a theoretical and methodological review of the literature. *Behav Ther*. 2013;44(1):12-26. DOI: 10.1016/j.beth.2012.10.001 PMID: 23312423
- Krejcie RV, Morgan DW. Determining Sample Size for Research Activities. *Educ Psychol Meas*. 2016;30(3):607-10. DOI: 10.1177/001316447003000308
- Cunningham J. *Stress, Need for Recovery, and Ineffective Self-Management* [PhD Dissertation]. Tennessee Bowling Green State University; 2007.
- Mohammadi Z, Jowkar B, Hossein Chari M. [The anticipation of self-defeating behaviors by goal orientation: the meditational role of shame and guilt feelings]. *J Dev Psychol*. 2014;11(41):83-103.
- Pekrun R, Goetz T, Frenzel A. *Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M)*. Munich: Department of Psychology, University of Munich; 2005.
- Kadivar P, Farzad V, Kavousian J, Nikdel F. [validating the Pekrun's achievement emotion questionnaire]. *Educ Innov*. 2009;4(8):7-38.
- Brownson C, Hartzler B. *Defeat your self-defeating behavior: Understanding and overcoming harmful patterns*. Clearinghouse for Structured-Thematic Groups & Innovative Programs. Austin: University of Texas at Austin; 2000.
- Rabin LA, Fogel J, Nutter-Upham KE. Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *J Clin Exp Neuropsychol*. 2011;33(3):344-57. DOI: 10.1080/13803395.2010.518597 PMID: 21113838
- Fontes LA, Cruz M, Tabachnick J. Views of child sexual abuse in two cultural communities: an exploratory study among African Americans and Latinos. *Child Maltreat*. 2001;6(2):103-17. DOI: 10.1177/1077559501006002003 PMID: 16705786
- Binder K. *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. 2000
- Van Horebeek W, Michielsen S, Neyskens A, Depreeuw E. A cognitive-behavioral approach in group treatment of procrastinators in an academic setting. *Counsel Procrast Acad Set*. 2004;22(4).
- Mandel H. Constructive Confrontation: Cognitive-Behavioral Therapy With One Type of Procrastinating Underachiever. *Counsel Procrast Acad Set*. 2004;12(2).
- Rozenal A, Forsström D, Nilsson S, Rizzo A, Carlbring P. Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized

- controlled trial. *Internet Interv.* 2014;1(2):84-9. DOI: [10.1016/j.invent.2014.05.005](https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.05.005)
35. Zandi A, Moradi O. The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on reducing procrastination and academic achievement in secondary school student's first city Saghez. *Int J Philos Soc Psychol Sci.* 2016;2(1):29-35.
36. Tice DM, Baumeister RF, Shmueli D, Muraven M. Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *J Exp Soc Psychol.* 2007;43(3):379-84. DOI: [10.1016/j.jesp.2006.05.007](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.007)

