

اثر بخشی آموزش کنترل افکار مزاحم بر مدیریت زمان و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان

فاطمه خلیج*، شعله امیری و احمد عابدی^۲

چکیده

نقش افکار مزاحم در اختلالات گوناگون، انحراف توجه از فعالیت‌های شناختی، گسیختن تمرکز و توقف در عملکرد شناختی و رفتاری یکی از موضوع‌های مطرح در ادبیات روان‌شناسی است. این پژوهش به منظور تعیین اثربخشی آموزش کنترل افکار مزاحم بر مهارت‌های مدیریت زمان و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. پژوهش از نوع کمی و به شیوه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری با گروه شاهد بود. جامعه مورد مطالعه، کلیه دانش‌آموزان دختر (سال ۹۵-۹۶) دبیرستان‌های اراک بود. ۳۰ دانش‌آموز از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه مدیریت زمان و خودکارآمدی بود. داده‌ها با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد، آموزش کنترل افکار مزاحم بر بهبود مهارت مدیریت زمان و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار دارد. آموزش مدیریت و کنترل صحیح افکار مزاحم می‌تواند از پیامدهای ناشی از این افکار کاسته و مهارت مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

کلید واژه‌ها: افکار مزاحم ناخواسته، کنترل افکار مزاحم، مدیریت زمان، خودکارآمدی تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکترا و مربی گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک،

اراک، ایران khalajft@gmail.com

۲. استاد دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۳. دانشیار دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

مقدمه

جریان افکار آدمی همیشه مطابق با اراده و اختیار انسان نیست، بلکه تصاویر، تکانه‌ها و افکار غیر ارادی و مزاحمی نیز به هشیار آدمی جریان پیدا می‌کنند که تکرار شونده، خود-ناهمخوان^۱ و مقاوم در برابر کنترل هستند. وقوع این شناختارهای مزاحم باعث توقف در جریان افکار و مداخله در امور شده، منابع توجه را تسخیر می‌کنند و با هیجان منفی مثل اضطراب، پریشانی و احساس گناه همراه می‌شوند (کلارک^۲، ۲۰۰۵، ۲۰۰۴؛ اودت، آردما و مولدینگ^۳، ۲۰۱۶). خود-ناهمخوانی و بیگانگی افکار مزاحم با «خود»، باعث می‌شود که این افکار برای فرد مهم و معنادار شوند و پاسخ‌های هیجانی را فراخوانند. عمده‌ترین محتوای افکار مزاحم مربوط به شک و تردید، تقارن و دقت، افکار جنسی ناخواسته، آسیب به دیگران، افکار مذهبی و دغدغه‌های سلامتی است. البته محتوای افکار و تصاویر مزاحم منحصر به فرد بوده و بیشتر براساس تجربه‌های شخصی، تأثیرات فرهنگی، اجتماعی و تربیتی شکل می‌گیرند. وقوع مکرر این افکار باعث می‌شود فرد درباره منش و شخصیت واقعی خود تردید کند و تمایل به بازداری و حذف این افکار مزاحم در او ایجاد شود تا به خود اثبات کند که دارای این ویژگی نامطلوب نیست (کلارک، ۲۰۰۴). تکرار افکار مزاحم به تنهایی احساس کنترل‌ناپذیر بودن افکار را در فرد ایجاد می‌کند و به پریشانی و بازگشت افکار ناخوشایند منجر می‌شود (تریپاتای^۴ و مهرترا^۵، ۲۰۱۰). ناآگاهی از چگونگی پاسخ‌دهی و برخورد با افکار مزاحم، شدت و فراوانی این افکار را تقویت می‌کند. افکار مزاحم را هم افراد بهنجار و هم افراد نابهنجار تجربه می‌کنند. پژوهش‌های پیشین نشان دادند که بیش از نود درصد افراد با فرهنگ‌های متفاوت، افکار، تصاویر ذهنی یا تکانه‌های مزاحم شبه و سواس را تجربه می‌کنند (شمسی، ۱۳۸۹؛ کلارک و رادومسکی^۶، ۲۰۱۴؛ رادومسکی و آلکلادو^۷، ۲۰۱۳). افکار مزاحم در افراد عادی به لحاظ کیفی

-
1. Ego-dystonicity
 2. Clark
 3. Audet, Aardema and Moulding
 4. Tripathi
 5. Mehrotra
 6. Radomsky
 7. Alcolado

در شکل و محتوی شبیه افکار وسواسی افراد بالینی است، اما افکار وسواسی نسبت به شناختارهای مزاحم افراد عادی تکرار شونده‌تر، نامقبول‌تر بوده و افراد احساس می‌کنند کنترل کمتری روی آن‌ها دارند (کلارک، ۲۰۰۴). افکار مزاحم طبیعی پیش‌ماده و منادی افکار وسواسی بالینی محسوب می‌شوند. افکار مزاحم طبیعی در یک انتهای پیوستار و افکار وسواسی بالینی در انتهای دیگر آن واقع می‌شوند. در دهه‌های اخیر، روان‌شناسان بالینی نقش افکار مزاحم را در آسیب‌شناسی اختلالات وسواسی-اجباری (OCD)، افسردگی، اضطراب فراگیر (GAD)، استرس پس از حادثه (PTSD^۳)، خواب مزمن^۴ و پانیک تأیید کرده‌اند (ولز، ۲۰۰۰). کنترل کامل افکار مزاحم امکان‌پذیر نیست و تلاش بیشتر برای کنترل، بازداری یا حذف آن‌ها نتیجه معکوس خواهد داشت و به اثر بازگشت افکار با شدت و فراوانی بیشتر منجر می‌شود (کلارک، ۲۰۰۵؛ پوردون و کلارک، ۲۰۰۵؛ کانگ^۵، ۲۰۱۶). به ویژه استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار مانند سرکوبی، نگرانی، نشخوار فکری، تنبیه و اجتناب به بازگشت افکار مزاحم منجر می‌شود (هارتلی^۶، ۲۰۱۴؛ فرگس^۷ و وو، ۲۰۱۰؛ فريتزلر^۸، ۲۰۰۸ و کلارک، ۲۰۰۵). در این بین پژوهش‌های زیادی از جمله لوسیانو، آلگارابل، توماس و ماتینز^۹ (۲۰۰۴)، هوپینگ و جنگ-میر^{۱۰} (۲۰۰۳)، نجمی و وگنر^{۱۱} (۲۰۰۷)، راهبرد سرکوبی افکار مزاحم را مطالعه کرده‌اند و آن را راهبردی اعتمادناپذیر یافته‌اند که در سبب‌شناسی و پایداری اختلالات روان‌شناسی نقش مهمی دارد. البته، بعضی پژوهش‌ها سرکوبی را شمشیری دو لبه، گاه مضر و گاه مفید معرفی کرده‌اند (گارلین، لامبرت و تیچمن^{۱۲}، ۲۰۱۵). و بعضی دیگر آن را راهبردی موفق یافتند آن هم در مورد افرادی که از ظرفیت حافظه کاری بالایی برخوردار بودند (ملکشاهی، صالحی،

-
1. Obsessive compulsive disorder
 2. General anxious disorder
 3. Post-traumatic stress disorder
 4. Insomnia
 5. Kang
 6. Hatley
 7. Fergus
 8. Fritzler
 9. Luciano, Algarabel, Tomas and Martinez
 10. Hoping and Jong-Meyer
 11. Najmi and Wegner
 12. Gorlin, Lambert and Teachman

حسینی و ممتازی، ۱۳۹۱؛ جررارتز، مرکلباخ، جلسیس و هابتس^۱، ۲۰۰۷؛ بروین و اسمارت^۲، (۲۰۰۵)، اما نتایج پژوهش ارسکاین^۳ و همکاران بین ظرفیت حافظه کاری و افکار مزاحم رابطه مثبت نشان داد.

در خصوص منشأ و پیشرفت افکار مزاحم به سمت اختلال به دو رویکرد شناختی-رفتاری و فراشناختی می‌توان اشاره کرد. رویکرد شناختی-رفتاری پیشرفت افکار مزاحم به سمت اختلال را ناشی از ارزیابی‌ها و تفسیرهای نادرست افکار می‌داند که از باورهای منفی فرد نسبت به خود و جهان پیرامون نشأت گرفته است. از این رو هدف مداخله درمانی، تغییر و اصلاح محتوای افکار مزاحم و باورهاست. رویکرد فراشناختی بر این اصل استوار است که افراد به دلیل باورهای فراشناختی خاصی که دارند با الگوهای فکری خاصی به تجارب درونی خود واکنش نشان می‌دهند. این واکنش‌ها باعث تداوم هیجان‌های منفی می‌شوند. این الگوهای خاص پاسخدهی به تجارب درونی را سندرم شناختی-توجهی (CAS^۴) می‌نامند. شاخص اصلی این سندرم، توجه افراطی معطوف به خود، گوش‌بزرگی تهدید، نگرانی/نشخوار فکری و راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه در برابر افکار مزاحم است. وقتی افراد گرفتار این الگوهای تفکر ناکارآمد می‌شوند، برای به کنترل درآوردن افکار خود با مشکل مواجه می‌شوند (ولز، ۲۰۰۰). از این رو هدف مداخله درمانی، اصلاح باورهای فراشناختی و حذف سندرم شناختی-توجهی است. برای دستیابی به این هدف باید به افراد تکنیک ذهن‌آگاهی مفصل را آموزش داد تا بتوانند از افکار خود فاصله بگیرند و آن‌ها را رویدادی در ذهن به حساب آورند و به تماشای افکار اقدام کنند، بدون آنکه در موردشان قضاوت کنند و واکنش نشان دهند. پژوهش‌های قبلی تأثیر ذهن‌آگاهی مفصل را بر کاهش افکار مزاحم نشان دادند، مانند باباپور و همکاران (۱۳۹۱)؛ اینزورث^۵ و همکاران (۲۰۱۷)؛ لانگ^۶ (۲۰۱۷)؛ رویزا^۷ و همکاران (۲۰۱۶)؛ کسلی^۸ و همکاران (۲۰۱۶)؛ ولز و روسیس^۹ (۲۰۱۴). تکنیک آموزش توجه نیز بر کاهش افکار

1. Geraert, Merchelbach, Jelcic and Habets
2. Brewin and Smart
3. Erskine
4. Conitive attention syndrom
5. Ainsworth
6. Lang
7. Ruiza
8. Caselli
9. Roussis

مزاحم، اندیشناکی و توجه افراطی معطوف به خود تأثیر دارد و هدف آن دستیابی به کنترل بیشتر بر توجه است (ولز، ۲۰۰۰). پژوهش‌های قبلی نیز این موضوع را تأیید کردند از جمله نزیف^۱ و ولز (۲۰۱۴)، اسمال وود^۲ و همکاران (۲۰۱۱)، کالینان (۲۰۱۱)، لوکس^۳ و همکاران (۲۰۱۱) و یی^۴ (۲۰۰۴). تکنیک آموزش توجه یک سری تمرینات توجهی شنیداری است که باعث افزایش کنترل در سه بعد توجه انتخابی، توجه تقسیم شده و انتقال توجه می‌شود.

تاکنون روانشناسان و متخصصان نتوانسته‌اند علت، ماهیت و نحوه شکل‌گیری افکار مزاحم را شناسایی و توضیح دهند، اما همگی به عواملی مانند وراثت (کلارک، ۲۰۰۴)، بافت و فرهنگ (بیدل^۵ و همکاران، ۲۰۱۳؛ جابسون^۶ و دالگلیش، ۲۰۱۳)، ویژگی‌های شخصیتی (کانگ، روات و فرجس، ۲۰۱۶؛ گوتیرز-زوت^۷، فرنوس، وایلا و لابد، ۲۰۱۳؛ کلارک و اینوزو، ۲۰۱۴) سابقه خانوادگی (محرابی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷)، آشفتگی خلقی (شمسی، ۱۳۸۹؛ ولز، ۲۰۰۹؛ پاتل^۸ و همکاران، ۲۰۰۷؛ بروین و اسمارت، ۲۰۰۵؛ پوردون و کلارک، ۲۰۰۵؛ یی و همکاران، ۲۰۰۴)، نقص شبکه کارکردهای مغزی (گونزالز^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ اسمال وود و همکاران، ۲۰۱۶؛ اندرسون و بناس و باریاس، ۲۰۱۵؛ وانگ و همکاران، ۲۰۰۹) و نقص باورهای شناختی و فراشناختی (حسن‌شاهی، ۱۳۸۲؛ اودریو زولا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۶؛ مولدینگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ محمدخانی، ۲۰۱۳؛ مک ایوی^{۱۱}؛ مولدز و موهانی، ۲۰۱۲؛ فرجس^{۱۲} و وو، ۲۰۱۰؛ فریدزler^{۱۳}، هکر و فاووزی، ۲۰۰۸؛ کورکران^{۱۴} و وودی، ۲۰۰۷؛ پلیوا^{۱۵} و

-
1. Nassif
 2. Smallwood
 3. Levaux
 4. Yee
 5. Beadel
 6. Jobson
 7. Gutiérrez-Zotes
 8. Patel
 9. Gonçalves
 10. Odriozola
 11. McEvoy
 12. Fergus
 13. Fritzler
 14. Corcoran
 15. Pleva

وید، ۲۰۰۵، پوردون و کلارک، ۱۹۹۳) اشاره کرده‌اند.

تکرار افکار مزاحم به تدریج باعث کاهش رفتارهای مثبت و مؤثر فرد در ارتباط با خود و جامعه خواهد شد و حل مسأله را در ذهن فرد مختل می‌کند. در نتیجه این افکار قدرت مدیریت زمان را از فرد می‌گیرند و باعث می‌شوند اتلاف وقت به عنوان روند معمول زندگی جای استفاده از زمان را بگیرد. از مؤلفه‌های مهم مدیریت زمان اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی است که اینها همه مربوط به عملکرد اجرایی مغز است. ولز معتقد است فراشناخت درمانی و تکنیک‌های آموزش توجه و ذهن‌آگاهی انفصالی بر فعالیت قسمت‌هایی از مغز تأثیر دارد که درگیر کارکرد کنترل اجرایی است. خودتنظیمی و خودآگاهی نیز از مؤلفه‌های فراشناختی است. بعضی از پژوهش‌ها تأثیر خودآگاهی و خودتنظیمی بر بهبود مدیریت زمان را نشان دادند مانند حافظی، افتخار و شجاعی (۱۳۹۰)، عارفی، کریمی و گوهران (۱۳۸۸)، علوی (۱۳۸۴). ریونان^۱ (۲۰۱۵) نیز نشان داد اولین گام برای موفقیت، یادگیری مدیریت افکار و احساسات خود است.

خودکارآمدی یکی از عوامل شناختی در کنترل و سازماندهی رفتار و افکار فرد است. باورهای خودکارآمدی به عنوان برداشت فرد از دامنه خاصی از توانایی‌های خود جهت رسیدن به اهداف ارزشمند تعریف شده است. پژوهش‌های قبلی نیز به تأثیر اصلاح باورهای فراشناختی و راهبردهای مقابله‌ای مناسب بر خودکارآمدی اشاره کردند، از جمله: دهقانی و همکاران (۱۳۹۳) و بهروز (۱۳۹۵). با توجه به مطالب ذکر شده، هنوز بسیاری از سؤالات مربوط به نحوه شکل‌گیری، کارکرد و عواقب افکار مزاحم بی‌پاسخ مانده است. سؤالاتی از قبیل اینکه چه عواملی باعث شکل‌گیری این افکار در جریان خودآگاه ذهن می‌شود؟ چرا بعضی از افراد نسبت به این افکار مزاحم آسیب‌پذیرترند؟ این افکار چه آثار مخربی در فرآیندهای رفتاری و کسب مهارت و توانایی‌های افراد دارد؟ اگرچه از اولین مطالعات تجربی درباره افکار مزاحم در افراد بهنجار سه دهه می‌گذرد، هنوز در زمینه ماهیت و نقش کارکرد این پدیده در افراد بهنجار یک انسجام نظری به‌وجود نیامده است و با توجه به نقش مهم افکار مزاحم ناخواسته در بسیاری از آسیب‌های روانی، فراگیر بودن این افکار به‌خصوص در نوجوانان و پیامدهای منفی آن از جمله هدر رفتن زمان، نگرش منفی نسبت به خود و

توانایی‌ها، تسخیر منابع توجه، هیجان‌ات منفی و افت عملکرد تحصیلی، بررسی ابعاد، ماهیت و نقش این افکار در عملکرد نرمال ضروری به نظر می‌رسد. همچنین ناآگاهی افراد از نحوه پاسخ‌دهی و برخورد صحیح با افکار مزاحم و در نتیجه شکست در تلاش برای کنترل یا رهایی از این افکار، شدت، فراوانی و پیشرفت این افکار به سمت اختلال را در پی خواهد داشت. از این رو به نظر می‌رسد آموزش کنترل و مدیریت صحیح افکار مزاحم و چگونگی کنار آمدن با آن بدون متوسل شدن به راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار نقش مؤثری در کاهش این شناختارهای مزاحم و پیامدهای آن به‌خصوص در حیطه یادگیری و تحصیل خواهد داشت. در این پژوهش سعی بر آن بود که نقش آموزش کنترل افکار مزاحم بررسی شده و به پرسش زیر پاسخ داده شود:

آموزش کنترل افکار مزاحم تا چه میزان بر بهبود مدیریت زمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستان مؤثر است؟

روش

این پژوهش از نوع کمی و به شیوه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری با گروه شاهد بود. ابتدا عوامل مؤثر بر فراوانی افکار مزاحم از طریق مطالعه متون علمی در این زمینه شناسایی و بر اساس این عوامل بسته آموزشی کنترل افکار مزاحم طراحی و تدوین شد. این بسته به شکل طرح درس‌هایی تهیه شد که شامل اهداف کلی و جزئی، اهداف رفتاری، ابزار، روش‌های تدریس و فعالیت‌ها در یک ستون و در ستون دیگر محتوای مطالب آموزش کنترل افکار مزاحم بود، و توسط ده متخصص روانشناس و دو متخصص برنامه‌ریزی درسی، از اساتید دانشگاه‌های اصفهان و اراک ارزیابی شد که با روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند انتخاب شده بودند. ضریب توافقی کرپیندروف میان نظر ارزیابان ۸۳ درصد به دست آمد که نشان از اعتبار کافی آن است. این بسته به‌طور آزمایشی روی ۱۰ نفر از دانشجویان سال اول دانشگاه آزاد اراک نیز اجرا شد و اصلاحات لازم روی آن اعمال شد.

جهت اجرای بسته، شرکت‌کنندگان از میان جامعه آماری که شامل تمامی دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل (سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵) دبیرستان‌های شهر اراک بود، به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. پس از غربالگری دانش‌آموزان توسط

فرم خود گزارشی افکار مزاحم، در نهایت ۳۰ نفر برای شرکت در برنامه پژوهش انتخاب شدند. در فرم خودگزارشی افکار مزاحم از دانش‌آموزان خواسته شد تا افکار مزاحمی را گزارش دهند که در دو هفته اخیر تجربه کرده بودند. از این ۳۰ نفر، ۱۵ نفر در گروه آموزش و ۱۵ نفر در گروه شاهد جای گرفتند. گروه آزمایش هشت جلسه تحت آموزش کنترل افکار مزاحم قرار گرفتند، در حالیکه گروه شاهد تنها پیگیری شدند. هر دو گروه با پرسشنامه مدیریت زمان و خودکارآمدی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری آزمون شدند. داده‌های جمع‌آوری شده با شاخص‌های توصیفی و آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر توسط نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

سرفصل جلسات آموزشی

جلسه اول: تعریف افکار مزاحم و پیامدها و ویژگی‌های آن

جلسه دوم: آموزش باورهای فراشناختی و سندرم شناختی-توجهی

جلسه سوم: آموزش راهبردهای مقابله‌ای سازگار و ناسازگارانه

جلسه چهارم: آموزش تکنیک ذهن‌آگاهی

جلسه پنجم: آموزش تکنیک توجه

جلسه ششم: آگاهی دادن در مورد اثر حالات خلقی و صفات شخصیتی بر افکار مزاحم

جلسه هفتم: آموزش ظرفیت حافظه کاری و تأثیر آن بر افکار مزاحم

جلسه هشتم: جمع‌بندی مطالب و پس‌آزمون

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه مدیریت زمان: برای سنجش مهارت مدیریت زمان از پرسشنامه مدیریت زمان رضوی و همکاران (رضوی، ۱۳۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۲ سؤال بوده و میزان استفاده دانش‌آموزان دبیرستانی از مهارت‌های مدیریت زمان در کارهای روزانه خود را می‌سنجد. دامنه نمرات این پرسشنامه از (۰) - (۱۲۸) بود. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (هرگز تا همیشه) تنظیم شده‌اند. در پژوهش رضوی و همکاران، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی به استخراج سه عامل برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی، و اتلاف

وقت انجامید. ضریب همبستگی بین مدیریت زمان با هر یک از ابعاد برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی، و اتلاف وقت به ترتیب برابر با ۰,۹۴۱، ۰,۶۶۷ و ۰,۴۱۲ بود. ضریب آلفای کرانباخ برای همسانی درونی این پرسشنامه برابر ۰,۹ بود. ضریب همبستگی نمره کل مدیریت زمان با نمره کل در آزمون-بازآزمون پس از ۶ هفته برابر ۰,۹۷ محاسبه شد. در پژوهش کنونی ضریب پایایی کلی این پرسشنامه از طریق بازآزمایی با فاصله زمانی ۴۵ روز در میان دانشجویان سال اول کارشناسی دانشگاه آزاد اراک ۰/۸۷ به‌دست آمد و همچنین ضریب همبستگی نمره مدیریت زمان با سه بعد برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی و اتلاف وقت به ترتیب ۰,۸۹، ۰,۸۵ و ۰,۸۲ به‌دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینگ و مورگان (MJSES): این پرسشنامه شامل ۳۰ سؤال و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. گویه‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای هستند. سازندگان مقیاس، میزان همسانی درونی آن را با استفاده از آلفای کرانباخ، ۰/۸۲ اعلام کرده‌اند. همچنین ضریب آلفای کرانباخ سه زیر مقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۷۰ گزارش شده است (مشایخی دولت‌آبادی، ۱۳۹۳). روایی این پرسشنامه را در ایران کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۶) از طریق تحلیل عاملی مطلوب گزارش کرده‌اند. ایشان پایایی این پرسشنامه را با آزمون آلفای کرانباخ و استفاده از نرم افزار spss برابر با ۰,۷۶ به‌دست آوردند. در این پژوهش ضریب پایایی کلی این پرسشنامه از طریق بازآزمایی با فاصله زمانی ۴۵ روز بر روی دانشجویان سال اول کارشناسی دانشگاه آزاد اراک ۰/۹۲ به‌دست آمد و ضریب آلفا برای زیر مقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش به ترتیب ۰,۸، ۰,۷۱ و ۰,۶۹ حاصل شد.

یافته‌ها

داده‌ها از طریق برگزاری آزمون‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری جمع‌آوری شد. یافته‌های آمار توصیفی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری در جدول ۱ آمده است. با بررسی نتایج مندرج در جدول ۱ می‌توان تغییر محسوس در نتایج میانگین گروه آزمایشی نسبت به گروه شاهد را مشاهده کرد، ولی برای بررسی دقیق‌تر این مطلب، یافته‌ها با استفاده از آزمون آماری

تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر نیز بررسی شد.

جدول ۱: آمار توصیفی نتایج پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایشی و شاهد

گروه شاهد		گروه آزمایشی		برای تمام گروه‌ها در هر مرحله تعداد برابر با ۱۵ نفر بود.	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۱۱,۹۶	۷۳,۳۳	۱۲,۱۲	۷۳,۵۳	پیش‌آزمون	مدیریت زمان
۱۱,۸	۷۳,۶	۱۲,۶۶	۷۷,۲۶	پس‌آزمون	
۱۱,۷۲	۷۳,۲۷	۱۲,۲۶	۷۷	دوره پیگیری	خودکارآمدی
۵,۶۲	۸۴,۲	۵,۸۸	۸۴,۴	پیش‌آزمون	
۵,۲	۸۴,۳۳	۶,۵۲	۸۷,۱۳	پس‌آزمون	
۵,۱۹	۸۴,۱۳	۶,۱۶	۸۷,۱۳	دوره پیگیری	

نتایج آزمون مدیریت زمان

به منظور ارزیابی پیش فرض آزمون آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در آزمون Box M، آماره آزمون (F) برابر با ۱,۸۶۹ و سطح معناداری ۰,۰۸۲ به دست آمد. بنابراین، شرط برابری ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها رعایت شده است. و سطح معناداری آزمون ماچلی رعایت نشده است و با توجه به مقدار اپسیلون در آزمون ماچلی ($\epsilon > 0/75$) از روش آزمون تعدیل شده هاین-فلت استفاده شد (جدول ۲).

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد، برای نتایج درون گروه‌ها ($F=226,6$) و $P < 0,01$ و $(df=1,75)$ ، بین نتایج پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری تفاوت معناداری است. همچنین در تعامل آزمون و گروه هم تفاوت معناداری در نتایج مشاهده شد ($F=185,5$) و $P < 0,01$ و $(df=1,75)$ ، به عبارت دیگر نمرات مدیریت زمان در پس‌آزمون، پیش‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمون و شاهد باهم تفاوت معناداری دارند. اختلاف نمرات در دو گروه آزمون و شاهد نیز معنادار بوده ($F=5,2$ و $P < 0,05$ و $df=1$) و نشان‌دهنده تأثیر متغیر مستقل آموزش کنترل افکار مزاحم بر مدیریت زمان در گروه آزمون است. بنابراین، فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۲: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و تأثیر آموزش کنترل افکار مزاحم بر مدیریت زمان

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره آزمون	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
آزمون	۴۸۷,۳۶	۱,۷۵	۲۷۸,۷	۲۲۶,۶	۰,۰۰	۰,۸۹	۱
درون گروه‌ها	۳۹۹,۰۹	۱,۷۵	۲۲۸,۲	۱۸۵,۵	۰,۰۰	۰,۸۶۹	۱
خطا	۶۰,۲۲۲	۴۸,۹۷	۱,۲۳				
بین گروه‌ها	۸۱۶,۰۱	۱	۸۱۶,۰۱	۵,۱۹۸	۰,۰۳	۰,۱۵۷	۰,۵۹۵
خطا	۴۳۹۵,۴	۲۸	۱۵۶,۹۸				

نتایج آزمون خودکارآمدی

با ارزیابی پیش فرض آزمون آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در آزمون Box M، آماره آزمون (F) برابر با ۱,۴۷۷ و سطح معناداری ۰,۱۸۲ پس شرط برابری ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها رعایت شده است. و سطح معناداری آزمون ماچلی ۰,۰۰ شده که از ۰,۰۵ کوچکتر است و شرط کرویت ماتریس واریانس-کوواریانس رعایت نشده است و با توجه به مقدار اسپیلون در آزمون ماچلی ($\epsilon < 0/75$) از نتایج تحلیل آماری گرینهاوس-گیسر استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و تأثیر آموزش کنترل افکار مزاحم بر خودکارآمدی

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره آزمون	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
آزمون	۱۱۴۰	۱,۱۴	۱۰۰۰	۳۰۳,۷۹	۰,۰۰	۰,۹۱۶	۱
درون گروه‌ها	۹۶۹,۸	۱,۱۴	۸۵۰,۵	۲۵۸,۳	۰,۰۰	۰,۹۰۲	۱
خطا	۱۰۵,۱	۳۱,۹۳	۰,۶۴۸	۳,۳			
بین گروه‌ها	۱۸۷۷	۱	۱۸۷۷	۲۳,۳۷	۰,۰۰	۰,۴۵۵	۰,۹۷۷
خطا	۲۲۴۸,۷۶	۲۸	۸۰,۳				

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد، برای نتایج درون گروه‌ها $F = 303,8$ و

$P < 0,01$ و $df = 1,14$) تفاوت معناداری بین نتایج پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری وجود دارد. همچنین در تعامل آزمون و گروه هم شاهد تفاوت معناداری در نتایج هستیم ($F = 258,3$ و $P < 0,01$ و $df = 1,14$)، به عبارت دیگر نمرات خودکارآمدی در پس‌آزمون، پیش‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمون و شاهد باهم تفاوت معناداری دارند. اختلاف معنادار نمرات در دو گروه آزمون و شاهد نیز معنادار بوده ($F = 23,37$ و $P < 0,05$ و $df = 1$) و نشان‌دهنده تأثیر متغیر مستقل آموزش کنترل افکار مزاحم بر خودکارآمدی در گروه آزمون، و تأییدکننده فرضیه دوم پژوهش است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش آموزش کنترل افکار مزاحم و تعیین اثربخشی آن بر بهبود مهارت مدیریت زمان و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستانی دختر بود. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش مهارت کنترل افکار مزاحم اثر معناداری بر بهبود مهارت مدیریت زمان داشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های قبلی از جمله عارفی و همکاران (۱۳۸۸)، علوی (۱۳۸۹)، حافظی و همکاران (۱۳۹۰) مطابقت دارد. ولز (۲۰۰۹) نیز هم‌راستا با این نتایج، فراشناخت درمانی و راهبردهایی مانند تکنیک آموزش توجه و ذهن‌آگاهی مفصل را به عنوان یک ابزار ساختار یافته قوی معرفی می‌کند که سبب تقویت عملکرد اجرایی می‌شود. کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی و فراشناختی است. مهارت مدیریت زمان نیز، که از فرایندهای شناختی پیچیده و مهم‌ترین کارکرد اجرایی مغز است، با کاهش افکار مزاحم بهبود می‌یابد.

آموزش مهارت کنترل افکار مزاحم اثر معناداری را بر بهبود خودکارآمدی تحصیلی نشان داد. لذا دانش‌آموزانی که مهارت‌های کنار آمدن با افکار مزاحم را کسب می‌کنند، باور به توانایی‌های خود، در آن‌ها بیشتر می‌شود. این یافته با نتایج حاصل از برخی مطالعات قبلی از جمله روحی (۱۳۹۱)، بهروز (۱۳۹۵)، خوشنویسان و افروز (۱۳۹۰)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۳) و دولت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۳) همسویی دارد. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان استنباط کرد که به‌منظور کنترل و مدیریت صحیح افکار مزاحم ناخواسته، باید به دانش‌آموزان آگاهی داد که افکار مزاحم ناخواسته پدیده‌های ذهنی بی‌ضرر و نامربوط به خود هستند که سزاوار هیچ پاسخی نیستند.

از ورود ناگهانی این افکار به هشیاری نمی‌توان جلوگیری کرد، اما تا حدودی می‌توان بر بعضی فرایندهای ذهنی کنترل داشت. دانش‌آموزان را باید آموزش داد تا گرفتار در دام سندرم شناختی-توجهی نشوند که منشأ آن باورهای فراشناختی معیوب هستند، و برای حذف این سندرم و در نتیجه کاهش افکار مزاحم تکنیک‌های ذهن‌آگاهی و آموزش توجه را بیاموزند و تمرین کنند. خودتنظیمی و نحوه برخورد صحیح با افکار و تجربیات درونی را باید به دانش‌آموزان آموزش داد تا ادراک توانایی و باور به خودکارآمدی در آن‌ها تقویت شود و مهارت‌های مهم تحصیلی از جمله مدیریت زمان در آن‌ها ارتقا یابد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به وضعیت اقتصادی اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان اشاره کرد که از متغیرهایی است که بر نتایج پژوهش‌های رفتاری اثر دارد و در این پژوهش لحاظ نشد. اعتبار داده‌های مبتنی بر پرسشنامه‌های خود گزارش‌دهی نیز تا حدودی مورد تردید است. به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود که بر روی منشأ و ابعاد مختلف افکار مزاحم مطالعه کنند و اثربخشی آموزش افکار مزاحم را بر متغیرهای شناختی دیگر از جمله توجه، حافظه و پیشرفت تحصیلی بررسی کنند.

منابع

- باباپور خیرالدین، جلیل، پورشریفی، حمید، هاشمی، تورج و احمدی، عزت‌اله. (۱۳۹۱). رابطه مؤلفه فراشناخت و ذهن آگاهی با باورهای وسواسی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*. ۱، ۴: ۲۸-۲۳.
- بهروز، بهروز (۱۳۹۴). اثربخشی درمان گروهی پذیرش و تعهد (ACT) بر اختلال استرس پس از سانحه (PTSD)، سبک مقابله‌ای و خودکارآمدی در دختران مبتلا به سوگ نابهنجار. *مجله روانشناسی بالینی*. ۷(۴): ۹۱-۸۱.
- پردون، کریستین و دیوید کلارک. (۱۳۹۵). *رهایی از افکار وسواسی*، ترجمه زهرا اندوز و حمیدپور. تهران: ارجمند.
- حافظی، فریبا، افتخار، زهرا و شجاعی، رضا (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان با استرس شغلی در کارکنان شرکت پالایش گاز بیدبلند. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*. ۶(۱۹): ۱۹-۳۵.

- حسن شاهی، محمد مهدی. (۱۳۸۲). نگرش‌های ناکارآمد و راهبردهای کنترل فکر در بیماران وسواسی - اجباری غیربالینی. *تازه‌های علوم شناختی*. ۵ (۴): ۵۶-۵۰.
- خوشنویسان، زهرا و افروز، غلامعلی (۱۳۹۰). رابطه خودکارآمدی با افسردگی، اضطراب و استرس. *اندیشه و رفتار*. ۵ (۲۰): ۷۳-۸۰.
- دهقان، مرضیه، جوادی‌پور، محمد و اسلام‌دوست، سعید (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای آن‌ها. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناسی*. ۵ (۳): ۶۸-۵۱.
- رضوی، فریبا، شقاقی، فرهاد و علی‌پور، احمد (۱۳۹۱). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه مدیریت زمان و بررسی رابطه آن با اضطراب، عملکرد تحصیلی و سلامت عمومی دانش‌آموزان دختر. *مجله علوم روان‌شناختی*. ۱۱ (۴۳): ۱۰-۱.
- روحي، قنبر، آسایش، حمید، بطحایی، احمد، شعوری بیگدلی، غلیرضا، بادله، محمد تقی و رحمانی، حسین (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*. ۶ (۱): ۴۵-۵۱.
- شمس‌گیتی و صادقی، مجید (۱۳۸۹). علائم و ویژگی‌های افکار مزاحم ناخواسته در جمعیت بالینی و غیر بالینی. *تازه‌های علوم شناختی*. ۱۲ (۱): ۱۶-۱.
- عارفی، مژگان، کریمی، فریبا و گوهران، احمد (۱۳۸۸). رابطه بین هوش هیجانی و مدیریت زمان در مدیران شرکت سهامی ذوب آهن اصفهان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی*. ۲۴: ۱۰۲-۸۵.
- علوی، رضا (۱۳۸۴). مدیریت زمان. *رشد و فناوری، فصلنامه تخصصی پارک‌های علم و فناوری و مراکز رشد*. ۳: ۴۳-۵۲.
- کریم‌زاده، منصوره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان (شهر تهران) گرایش علوم ریاضی و علوم انسانی. *مطالعات زنان*. ۴ (۲): ۴۹-۲۹.
- کلارک آ. دیوید (۱۳۹۱). درمان شناختی رفتاری اختلال وسواس فکری و عملی، ترجمه راضیه ایزدی و محمد رضا عابدی. اصفهان: کاوشیار-جنگل.

- کلارک دیوید ا. (۱۳۹۱). درمان شناختی - رفتاری اختلال وسواس فکری و عملی، ترجمه راضیه ایزدی محمد رضا عابدی. اصفهان: جنگل.
- محمدخانی، شهرام و فرجاد، مریم (۱۳۸۸). رابطه باورهای فراشناختی و راهبردهای کنترل فکر با علائم وسواسی در جمعیت غیربالینی. *مجله روان‌شناسی بالینی*. ۱ (۳): ۵۱-۳۵.
- مشایخی دولت‌آبادی، محمدرضا و محمدی، مسعود (۱۳۹۳). تاب‌آوری و هوش معنوی به منزله متغیرهای پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شهری و روستایی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*. ۳ (۲): ۲۲۵-۲۰۵.
- ملک شاهی بیرانوند، فاطمه، جواد صالحی، جعفر و حسنی و سعید ممتازی (۱۳۹۲). مقایسه ظرفیت حافظه مبتلایان به اختلال وسواسی-اجباری با افراد بهنجار. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*. ۶۹ (۴): ۲۳-۱۸.
- مهرابی‌زاده مهناز، حسین شکرکن و بهمن نجاریان (۱۳۶۸). نقش عوامل شناختی، شخصیتی، سابقه خانوادگی و فشار روانی در پیش‌بینی اختلال وسواسی-اجباری. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. ۱۴ (۱ و ۲): ۵۶-۲۷.
- ولز، آدرین (۲۰۰۰). اختلالات هیجانی و فراشناخت، ترجمه فاطمه بهرامی و شیوا رضوان (۱۳۸۴). اصفهان: مانی.
- ولز، آدرین (۱۳۹۱). محمدی و اندوز، فراشناخت درمانی برای اضطراب درمانی، ترجمه اکبری. تهران: ارجمند.

- Ainsworth, B., Bolderston, H. and Garner, M. (2017). Testing the differential effects of acceptance and attention-based psychological interventions on intrusive thoughts and worry. *Behavior Research and Therapy*, 91: 72-77.
- Anderson, M. C., Bunce, J. G. and Barbas, H. (2016). Prefrontal-hippocampal pathways underlying inhibitory control over memory. *Neurobiology of Learning and Memory*, 134, Part A: 145-161.
- Audet J. S, Aardema F., Moulding R. (2016). Contextual determinants of intrusions and obsessions: The role of ego- dystonicity and the reality of obsessional thoughts. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 9: 96-106.
- Beadel, J. R., Green, J. S., Hosseinbor S., Teachman B. A. (2013). Influence of age, thought content, and anxiety on suppression of intrusive thoughts. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(6): 598-607.
- Brewin C. R., Smart L. (2005). Working memory capacity and suppression of intrusive thoughts. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*,

36: 61-68.

- Caselli G., Gemelli A., Spada M. M., Wells A. (2016). Experimental modification of perspective on thoughts and metacognitive beliefs in alcohol use disorder. *Psychiatry Research*, 244: 57–61.
- Clark D. A., Radomsky A. (2014). Introduction: A global perspective on unwanted intrusive thoughts. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*.
- Clark D., Ph. D.: New York, Guilford Press, (2005). *Intrusive Thoughts in Clinical Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 255.
- Clark, D. A., and Inozu, M. (2014). Unwanted intrusive thoughts: Cultural, contextual, covariational, and characterological determinants of diversity. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3(2): 195-204(Text in Persian).
- Clark, D. A. and Purdon, C. L. (1995). The assessment of unwanted intrusive thoughts: A review and critique of the literature. *Behavior Research and Therapy*, 33(8): 967-976(Text in Persian).
- Corcoran, K. M., & Woody, S. R. (2008). Appraisals of obsessional thoughts in normal samples. *Behavior Research and Therapy*, 46(1), 71-83.
- Erskine J.A.K., Georgiou G.J., Joshia M., Deans A. and Colegate C. (2017). Ageing and thought suppression performance: Its relationship with working memory capacity, habitual thought suppression and mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 53: 211–221.
- Fergus T.A. and Wu K.D. (2010). Is worry a thought control strategy relevant to obsessive-compulsive disorder? *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 269–274.
- Fritzler B., Hecker J. E. and Fawzy T. I. (2008). From intrusive thoughts to obsessions: The role of perceptions of responsibility, salience, and thought suppression. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 39: 610-624.
- Geraerts E., Merchelbach H., Jelicic M. and Habets N. P. (2007). Suppression of intrusive thoughts and working memory capacity in repressive coping. *American journal of psychology*, 120 (2), 205–218.
- Gonçalves, Ó. F., Carvalho, S., Leite, J., Fernandes-Gonçalves, A., Carracedo, A. and Sampaio, A. (2016). Cognitive and emotional impairments in obsessive-compulsive disorder: Evidence from functional brain alterations. *Porto Biomedical Journal*, 1(3): 92-105.
- Gorlin, E. I., Lambert, A. E. and Teachman, B. A. (2016). When does it hurt to try? Effort as a mediator of the links between anxiety symptoms and the frequency and duration of unwanted thought recurrence. *Personality and Individual Differences*, 98: 137-144.
- Gutiérrez-Zotes J.A., Farnós A., Vilella E. and Labad J. (2013). Higher psychoticism as a predictor of thoughts of harming one's infant in postpartum women: A prospective study. *Comprehensive Psychiatry*, 54: 1124–1129.
- Hartley. S., et al. (2015). The influence of thought control on the experience of persecutory delusions and auditory hallucinations in daily life. *Behavior Research and Therapy*, 65: 1-4.

- Hoping. W. and Jong-Meyer R. d. (2003). Differentiating unwanted intrusive thoughts from thought suppression: what does the White Bear Suppression Inventory measure?. *Personality and Individual Differences*, 34: 1049–1055.
- Jobson L. and Dalgleish T. (2014). Cultural Differences in the Relationship between Intrusions and Trauma Narratives Using the Trauma Film Paradigm. *PLOS ONE* 9(9): e106759.
- Kang, L. L., Rowatt, W. C. and Fergus, T. A. (2016). Moral foundations and obsessive-compulsive symptoms: A preliminary examination. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 11, 22-30.
- Lang, A. J. (2017). Mindfulness in PTSD treatment. *Current Opinion in Psychology*, 14, 40-43.
- Levaux M. N. and et al. (2011). The Effectiveness of the Attention Training Technique in Reducing Intrusive Thoughts in Schizophrenia: A Case Study. *Clinical Case Studies*, 10(6): 466-484.
- Luciano J. V., Algarabel S., Tomas J. M. and Martinez. J. L. (2005). Development and validation of the thought control, ability questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38: 997–1008.
- McEvoy P. M., Moulds M. L. and Mahoney A. E.J. (2013). Mechanisms driving pre- and post-stressor repetitive negative thinking: Metacognitions, cognitive avoidance, and thought control. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 44: 84-93.
- Mohammadkhani S. (2013). The Role of Fusion Beliefs and Metacognitions in Obsessive–Compulsive Symptoms in General Population. *Iranian Journal of Clinical Psychology (IJCP)*, 1 (2): 2322-1585(Text in Persian).
- Moulding, R., Coles, M. E., Abramowitz, J. S., Alcolado, G. M., Alonso, P., Belloch, A., Wong, W. (2014). Part 2. They scare because we care: The relationship between obsessive intrusive thoughts and appraisals and control strategies across 15 cities. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3(3): 280-291.
- Najmi, S., & Wegner, D. M. (2008). The gravity of unwanted thoughts: Asymmetric priming effects in thought suppression. *Consciousness and Cognition*, 17(1): 114-124(Text in Persian).
- Nassif Y. & Wells A. (2014). Attention Training Reduces Intrusive Thoughts Cued by a Narrative of Stressful Life Events: A Controlled Study. *Journal of clinical psychology*, 70(6): 510–517.
- Odrizola-González, P., Pérez-Álvarez, M., García-Montes, J. M., Perona-Garcelán, S. and Vallina-Fernández, O. (2016). The mediating role of metacognitive variables in the relationship between Thought-Action Fusion and obsessive-compulsive symptomatology. *Suma Psicológica*, 23(2): 80-89.
- Patel, T., Brewin, C. R., Wheatley, J., Wells, A., Fisher, P. and Myers, S. (2007). Intrusive images and memories in major depression. *Behavior Research and Therapy*, 45(11): 2573-2580.
- Pleva, J. and Wade T. D.(2006). The mediating effects of misinterpretation of intrusive thoughts on obsessive-compulsive symptoms. *Behavior Research and*

- Therapy*, 44: 1471-1479.
- Purdon C. (2001). Appraisal of Obsessional Thought Recurrences: Impact on Anxiety and Mood State. *Behavior Therapy*, 32:47-64.
- Purdon C. and Clark D. A. (1993). Obsessive intrusive thoughts in nonclinical subjects. Part I. Content and relation with depressive, anxious and obsessional symptoms. *Behavior Research and Therapy*. 31(8): 713-720.
- Purdon C., Clark. D. A. (1994). Obsessive intrusive thoughts in nonclinical subjects. Parts II. Cognitive appraisal, emotional response and thought control strategies. *Behavior Research and Therapy*. 32(4): 403-410(Text in Persian).
- Radomsky, A. S., Alcolado, G. M., Abramowitz, J. S., Alonso, P., Belloch, A., Bouvard, M. and Wong, W. (2014). Part 1-You can run but you can't hide: Intrusive thoughts on six continents. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3(3): 269-279.
- Reunanen T. (2015). Human factor in time management. *Procedia Manufacturing*, 3:709 – 716.
- Ruiza F. J., Suárez-Falcónb J. C. and Riano-Hernández D. (2016). Psychometric properties of the Mindful AttentionAwareness Scale in Colombian undergraduates. *Suma Psicológica*, 2(3): 18–24.
- Smallwood J., Brown K.S., Tipper C., Giesbrecht B., Franklin M.S., et al. (2011). Pupillometric Evidence for the Decoupling of Attention from Perceptual Input during Offline Thought. *PLoS ONE* 6(3): e18298.
- Smallwood J., Karapanagiotidis T., Ruby F., Medea B., de Caso I., Konishi M. and et al. (2016). Representing Representation: Integration between the Temporal Lobe and the Posterior Cingulate Influences the Content and Form of Spontaneous Thought. *PLoS ONE* 11(4), e0152272.
- Tripathi R. and Mehrotra S. (2010). Reflections on Repetitive Intrusive Thoughts: Diagnostic Dilemmas and Beyond. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36 (2): 197-206.
- Wang K., Yu C., Xu L., Qin W., Li K., Xu L. and Jiang. T. (2009). Offline Memory Reprocessing: Involvement of the Brain's Default Network in Spontaneous Thought Processes. *PLoS ONE*. 4, 3, e4867.
- Wells A. and Papageorgiou C. (1994). Worry and the incubation of intrusive images following stress. *Behavior Research and Therapy*, 33(5): 579-583(Text in Persian).
- Wells. A. and Roussis. P. (2014). Refraining from intrusive thoughts is strategy dependent: Acomment on sugiura, et al. and a preliminary informal test of detached mindfulness, acceptance, and other strategies. *Mental & Physical Health*, 115 (2): 1-4(Text in Persian).
- Yee P. L., Yee I. H., Pierce G. R., Grome R. and Schantz L. (2004). Self-evaluative intrusive thoughts impede successful searching on the Internet. *Computers in Human Behavior*, 20: 85–101.



New Thoughts on Education
Faculty of Education and Psychology,
Al-Zahrā University

Vol.14, No.3
Autumn 2018

The Effectiveness of Training Intrusive Thought Control on Time Management and Academic Self- Efficacy of High School Students

Fatemeh Khalaj¹

PhD student, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad
University of Arak, Arak, Iran

Shole Amiri

Professor, Faculty of Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

Ahmad Abedi

Associate Professor, Faculty of Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran

Abstract

The role of intrusive thoughts in different disorders, deviation of attention from cognitive activities, concentration lack and failure in cognitive and behavioral functions, is one of the major issues in psychology research. The aim of this study was investigating the effectiveness of intrusive thought control training on time management skills and academic self-efficacy of high school students. The research was of quantitative, semi-experimental design with pre-test, post-test, and a follow-up with the control group. The research population was all high school girls' schools in Arak (academic year 96-95). Out of this population, 30 students were selected through stepwise cluster sampling. A time management and a self-efficacy questionnaire were used to collect the data. Data was analyzed using repeated-measures ANOVA. The findings showed a significant effect of the training of intrusive thought control on time management skills and academic self-efficacy of students. Training the management of the intrusive thoughts can reduce the outcomes of these thoughts and improve the skills of time management and students' self-efficacy.

Keywords:

Intrusive thoughts, Control of intrusive thought, Time management, Academic self efficacy

1. Corresponding author: khalajft@gmail.com

Submit Date:2018-05-04

Accept Date:2019-01-09

DOI:10.22051/jontoe.2019.20170.2201