

Comparison of the Effectiveness the Educational Package to Prevent Academic Procrastination and Treatment based on Acceptance and Commitment on Academic Motivation and Academic Performance of Procrastinating Students

Hossein Hedayat Khozani¹, Ilnaz Sajjadian², Ahmad Abedi³, Mohammad Reza Abedi⁴

1. PhD in Counseling, Department of Counseling, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
2. (Corresponding Author), Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Community Health Research Center, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. i.sajjadian@khuisf.ac.ir
3. Ph.D. in Psychology, Professor, Department of Psychology and Education of children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. a.abedi@edu.ui.ac.ir
4. Ph. D. in Counseling, Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. m.r.abedi@edu.ui.ac.ir

ABSTRACT

Received: 23/01/2022 - Accepted: 29/05/2024

Aim: Academic Performance is one of the issues raised in the field of education, which not only affects the academic future of students from various dimensions, but also determines their fate in various fields. Therefore, the current research was conducted with the aim of comparing the effectiveness of an educational package to prevent academic procrastination as well as treatment based on acceptance and commitment on academic motivation and performance of procrastinating students. **Methods:** The research method was semi-experimental with a pre-test, post-test and follow-up design with a control group. The statistical population included all secondary school students suffering from academic procrastination in city of Isfahan. Among them, 45 people were selected by purposive sampling and randomly divided into two experimental groups (educational package to prevent academic procrastination and treatment based on acceptance and commitment) and a control group (15 people in each group). Research tools included academic procrastination questionnaires (Solomon and Rothblum, 1984), academic motivation (Abdkhodaei et al., 2017) and academic performance (Pham and Taylor, 1999). In order to analyze the data, analysis of variance with repeated measurements was used. **Results:** The findings showed that the educational package of prevention of academic procrastination and treatment based on acceptance and commitment had a significant effect on the academic motivation and academic performance of procrastinating students ($p < 0.001$) and there is a significant difference between the two interventions, so that the educational package to prevent academic procrastination has been more effective. **Conclusion:** Those involved in the field of student education are recommended to use the educational package to prevent academic procrastination in order to solve students' academic problems, especially to improve academic motivation and academic performance.

Keywords: Academic procrastination, Academic procrastination prevention training package, Acceptance and commitment-based therapy, Academic motivation, Academic performance.



مقایسه اثربخشی بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکار

حسین هدایت خوزانی^۱، ایلناز سجادیان^۲، احمد عابدی^۳، محمد رضا عابدی^۴

۱. دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
۲. نویسنده مسئول، دکتری روان‌شناسی، دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی، مرکز تحقیقات سلامت جامعه، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. i.sajjadian@khuisf.ac.ir
۳. دکتری روان‌شناسی، استاد گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. a.abedi@edu.ui.ac.ir
۴. دکتری مشاوره، استاد گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. m.r.abedi@edu.ui.ac.ir

(صفحات ۱۵۶-۱۸۵)

چکیده

هدف: اهمالکاری تحصیلی از جمله مسائل مطرح در حیطه آموزش است که نه تنها آینده تحصیلی دانش‌آموزان را از ابعاد گوناگون تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه سرنوشت آنها را در حیطه‌های گوناگون تعیین خواهد کرد. لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکار انجام شد.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه متلايه اهمالکاری تحصیلی در شهر اصفهان بودند. که از میان آنان ۴۵ نفر به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) و یک گروه کنترل جایگزین شدند (هر گروه ۱۵ نفر). ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمالکاری تحصیلی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، انگیزش تحصیلی (عبدخدايي و همکاران، ۱۳۸۷) و عملکرد تحصیلی (فام و تیلور، ۱۹۹۹) بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

نتایج: یافته‌ها نشان داد بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکار تأثیر معناداری داشت ($p < 0.001$) و بین دو روش مداخله در این زمینه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به طوری که بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی از اثربخشی بیشتری برخوردار بوده است.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش می‌توان از بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی به منظور افزایش انگیزه تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکار استفاده نمود.

واژه‌های کلیدی: اهمالکاری تحصیلی، بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، انگیزه تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

از مسائل مهم در حوزه برنامه ریزی آموزشی و پیشرفت تحصیلی، توجه به ابعاد روان‌شناختی دانش‌آموزان است. در نظر گرفتن بهداشت روانی در کنار ابعاد جسمانی، منجر به پیشگیری از آسیب‌ها و افزایش سطح کیفی تعلیم و تربیت می‌گردد. یکی از این ابعاد روان‌شناختی مطرح در حوزه آموزش، اهمالکاری^۱ است (تیبِت و فراری^۲، ۲۰۱۸). اهمال کاری تحصیلی^۳ از شایع‌ترین انواع اهمالکاری است که یک رویداد فراگیر میان دانشجویان دانشگاه و دانش‌آموزان می‌باشد (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). به گفته الباسایو و آندولا^۴ (۲۰۱۰)، اهمال کاری تحصیلی یک مشکل رفتاری در به تأخیر انداختن وظایف و تکالیف که نیازمند انجام شدن و به انجام رسیدن است می‌باشد و تمایلی برای اجتناب از انجام یک فعالیت تحصیلی و یا دیر انجام دادن آنها و استفاده از بهانه‌های مختلف برای توجیه کردن رفتارشان و سرزنش نشدن توسط دیگران می‌باشد (کاستر، ۲۰۱۸).

میزان اهمالکاری تحصیلی مشکل آفرین در میان دانش‌آموزان را حداقل ۷۰-۹۰ درصد و اهمالکاری حاد را ۲۰ تا ۳۰ درصد در دانش‌آموزان تخمین زده اند (فرید، حبیبی کلیر و محمدی، ۱۳۹۷). در حالی که برخی پژوهش‌ها اهمالکاری را در بین دو جنس یکسان تخمین زده‌اند (سولومون و رابلموم، ۱۹۸۴)، پژوهش‌های دیگر اهمالکاری را در پسران بیش از دختران دانسته‌اند (گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲). اهمالکاری تحصیلی از جمله مسائل مطرح در حیطه آموزش است که نه تنها آینده تحصیلی دانش‌آموزان را از ابعاد گوناگون تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه سرنوشت آنها را در حیطه‌های گوناگون تعیین خواهد کرد. اهمالکاری تحصیلی با نمرات پایین و شرکت غیر فعال در کلاس‌ها

1. procrastination
 2. Tibbet & Ferrari
 3. academic procrastination
 4. Olubasayo & Otedola

و بحث‌ها (میچینو و همکاران، ۲۰۱۱)، رضایت پایین از عملکرد تحصیلی و در نتیجه شکست تحصیلی (کاگان، شاکیر، ایلهان و کاندمیر^۱، ۲۰۱۰) و حتی اضطراب بالاتر همراه است و با اعتیاد به گوشی‌های هوشمند رابطه مثبت، با خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی (لینگ، هایین و یانهاوا^۲، ۲۰۲۰) و با عزت نفس و خودکنترلی (اوزان، لیبلانس و فراری^۳، ۲۰۲۰) رابطه منفی دارد.

فرید و همکاران (۱۳۹۷) در زمینه سبب شناسی اهمالکاری تحصیلی به عوامل درونی و بیرونی اشاره کرده است. عواملی درون فردی از خود فرد و ویژگیهای فرد اهمالکار نشأت می‌گیرد و شامل نداشتن مهارت مدیریت زمان، کمالگرایی و مطلق اندیشی، افکار منفی و ترس از شکست، بی‌علاقه بودن به موضوعات درسی است. عوامل بیرونی شامل دوستان بی‌برنامه و بی‌انگیزه، نبود الگوی موفق، نبود سازوکار و برنامه مشخص در سطح آموزش و پرورش و مدارس و همچنین خانواده است.

یکی از متغیرهای مرتبط با اهمالکاری تحصیلی، انگیزه تحصیلی است. انگیزه تحصیلی، علاقه دانش‌آموز به موضوعات تحصیلی، هنگام ارزیابی وی براساس ملاک‌های مرتبط با عملکرد است که در مصادیقی چون رویکرد دانش‌آموز به تحصیل، پشتکار و میزان علاقه، مشخص می‌شود. انگیزه تحصیلی زیر مجموعه مفهوم کلی‌تری به نام انگیزه اثرگذاری است که بعنوان نیاز به موفقیت یا اثرگذاری در تعامل با محیط تعریف می‌شود (ویج و لوماش^۴، ۲۰۱۴). از آنجا که هر دو این عوامل فقدان انگیزش تحصیلی و وجود اهمال کاری تحصیلی ارتباط نزدیکی با کسب موفقیت تحصیلی دارند، متخصصان درسی درک بیشتری از این عوامل و حل و فصل آنها هستند (نیکبخت و همکاران، ۱۳۹۲). اگرچه انواعی از متغیرهای پیش بین اهمالکاری تحصیلی مورد بررسی واقع شده‌اند اما انگیزه تحصیلی از جمله مهمترین این

1. Kağan, Çakır, İlhan, & Kandemir
 2. Ling, Haiyin & Yanhua
 3. Uzun, LeBlanc, Ferrari
 4. Vij & Lomash

متغیرهاست که منجر می‌شود فرد در انجام تکالیف پشتکار داشته باشد (یاشیدا^۱ و همکاران، ۲۰۰۸) و نتایج مطلوب بسیاری در زمینه تحصیلی بدست آورد (کلسن^۲ و همکاران، ۲۰۱۰؛ کلیبرت^۳ و همکاران، ۲۰۱۱؛ یاشیدا و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین بنظر می‌رسد انگیزه تحصیلی به طور منفی با اهمالکاری تحصیلی در ارتباط باشد (سرینو^۴، ۲۰۱۴؛ گو، لاجبام و پودلاگ^۵، ۲۰۱۱؛ کلسن و همکاران، ۲۰۱۰). انگیزه تحصیلی، نقش موتور محرک در یادگیری و از عوامل عمده درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است (کاهلونگ و یویانگ^۶، ۲۰۱۶). ملکووک و موتلو^۷ (۲۰۱۸) نیز نشان می‌دهند، انگیزه تحصیلی، ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی را تعدیل می‌کند. لذا کاهش میزان انگیزه تحصیلی از طریق اثرگذاری بر خودکارآمدی تحصیلی، با افزایش میزان اهمالکاری تحصیلی همراه خواهد بود.

علاوه بر اهمالکاری تحصیلی، عواملی چون انگیزه تحصیلی، کیفیت کار دانش‌آموزان و اجتناب یا استقبال از تکالیف، عملکرد تحصیلی آنها را در مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (سمپسون و پیچی^۸، ۲۰۰۹)، بسیاری از پژوهش‌ها اثرگذاری اهمالکاری تحصیلی بر ضعف در عملکرد تحصیلی مورد تأیید قرار داده‌اند (سادلر و ساکس^۹، ۱۹۹۳؛ میلگرام و توبیانا^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ کیم و سو^{۱۱}، ۲۰۱۵). عملکرد تحصیلی مجموعه رفتارهای تحصیلی که در دو بعد پیشرفت تحصیلی و یا پسرفت تحصیلی در زمینه کسب معلومات نشان داده می‌شود. البته این عملکرد می‌تواند در ارتباط با عوامل دیگر تحصیلی از قبیل فعالیت‌های کلاسی و دانشگاهی و ارتباط با همکلاسی‌ها و معلمان

-
1. Yoshida
 2. Klassen
 3. Klibert
 4. Cerino
 5. Gao, Lochbaum & Podlog
 6. Kah Loong & Youyan
 7. Malkoç & Mutlu
 8. Simpson & Pychy
 9. Saddler & Sacks
 10. Milgram & Toubiana
 11. Kim, & Seo

نیز نشان داده شود (ماو^۱، ۱۹۹۷، ص ۲۶۸). لذا عملکرد تحصیلی نیز از عوامل مرتبط با اهمالکاری تحصیلی می باشد. به گونه ای که بسیاری از راهبردهای تنظیم انگیزه از طریق اهمالکاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثرگذار است. به عنوان نمونه راهبرد اجتناب از عملکرد از طریق اهمالکاری، بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی دانش آموزان اثر دارد (گرونشل، سوئینگر، استینماز و فریز^۲، ۲۰۱۶). دورووالکیس^۳ (۲۰۱۷) بیان می دارد که اهمالکاری و عملکرد تحصیلی بر عزت نفس افراد اثر گذارند و اثر غیرمستقیم اهمالکاری بر بهزیستی از طریق عزت نفس تعدیل می شود و به تناسب عملکرد تحصیلی متفاوت خواهد بود.

در زمینه بهبود مشکلات تحصیلی فوق از رویکردهای مختلفی استفاده می شود. نظریه ناهمگنی نیز، برای غلبه بر تعلل، تلاش می نماید تا فاصله خود واقعی و خود آرمانی که در افراد اهمالکار خیلی زیاد است را کاهش دهد (شهنی ییلاق و همکاران، ۱۳۹۵). در رویکر واقعییت درمانی نیز سعی می شود دلایل وانگیزه های دانش آموزان از رفتارهایشان را درک کرده و به آنها کمک شود تا خود رفتارهایشان را ارزیابی کنند و بررسی نمایند که آیا رفتارشان به نتیجه مورد نظر منجر می شود یا نه؟ این رویکرد در واقع ترکیبی از عقاید وجودی و فنون رفتاری است که در آن تاکید زیادی بر مسئولیت پذیری و احساس کنترل وجود دارد که هر دو از متغیرهای شخصیتی می باشند که رابطه مثبتی با انگیزش و رابطه منفی با اهمال کاری دارند (نیکبخت، عبد خدایی و حسن آبادی، ۱۳۹۲). نظریه شناختی بر این باور است که از طریق راهبردهای متعدد یادگیری می توان در افراد اهمالکار رفتار سازگارانه تر و کارآمدتر را ایجاد نمود و از این طریق به کاهش رفتارهای اهمالکارانه کمک کرد (شهنی ییلاق، سلامتی، مهرابی زاده و حقیقی، ۱۳۹۵). تأثیر رفتاردرمانی شناختی در کاهش اهمال کاری تحصیلی در پژوهش های متعدد تأیید

1. Mau

2. Grunschel, Schwinger, Steinmayr, & Fries

3. Duru & Balkis

شده است و نتایج اثربخشی این مداخله در پس‌آزمون و پیگیری (۲ ماهه) قابل توجه بود (آگوانی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). اخیراً رویکردهای متنوع و جدیدی در زمینه کاهش اهمال کاری تحصیلی مورد بررسی و پژوهش قرار می‌گیرند از جمله موریتا-هنر درمانی (بختیاری اسفندقه و عربی‌سامانی، ۱۴۰۰) و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد^۲.

تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهبود اهمالکاری تحصیلی، افزایش عزت نفس، کاهش عواطف منفی (ونگ^۳ و همکاران، ۲۰۱۵)، بهبود خودتنظیمی به هنگام شروع فعالیت‌ها (موفیت و مور^۴، ۲۰۱۵) و بهبود عملکرد تحصیلی در بین افراد در معرض شکست تحصیلی (سندوز، کلوم و ویلسون^۵، ۲۰۱۷) مورد تأیید پژوهش‌های بسیاری واقع شده است. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند که انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی می‌تواند منجر به ایجاد اهمالکاری تحصیلی شود (گلیک و ارسیلو، ۲۰۱۵). از آنجایی که این درمان در مقایسه با سایر رویکردهای درمانی اثربخشی بالاتری را نشان داده (ونگ و همکاران، ۲۰۱۵) و در بین رویکردهای درمانی این درمان از نوع موج سوم واز درمانهای پیشگام در حوزه مسایل و مشکلات روانی است (هیز، ۲۰۰۴).

از طرفی درمان‌های موجود از جمله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، تنها به دنبال رفع مشکلات کنونی فرد هستند و به ابعاد سبب‌ساز در شکل‌گیری این مشکل توجهی نمی‌کنند. به گونه‌ای که به بررسی مسایل و مشکلات فرد در ابعاد شناختی و هیجانی پرداخته و با تأکید بسیار بر آن، از عوامل سبب‌ساز در شکل‌گیری اهمالکاری و مشکلات همراه با آن غافل می‌مانند. در نتیجه این رویکردهای درمانی اگرچه منجر به رفع علایم فرد در کوتاه مدت می‌شود اما بدلیل عدم در نظر گرفتن عوامل پایه، در طولانی مدت شاهد عود و بازگشت علایم در فرد هستیم. لذا ضروری است تا پژوهش‌ها به

1. Ugwuanyi
 2. acceptance and commitment therapy
 3. Wang
 4. Moffitt, & Mohr
 5. Sandoz, Kellum & Wilson

تدوین بسته‌های مشاوره‌ای و درمانی برای هر اختلال پرداخته تا با توجه به نیازسنجی صورت گرفته در مورد آن مشکل، درمان تدوین شده اثر بخشی خود را در طولانی مدت حفظ نماید. لذا در پژوهش حاضر سعی بر آن است تا ضمن طراحی بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، به مقایسه اثربخشی آن با درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پردازد.

روش

این پژوهش یک طرح تجربی (پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل) با کارآزمایی بالینی یک ماهه بود. به منظور انتخاب نمونه، پس از دریافت مجوز از آموزش و پرورش، یکی از مدارس دوره دوم متوسطه انتخاب و شرکت‌کنندگان به طور در دسترس از بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که بر مبنای مقیاس ارزیابی اهمالکاری تحصیلی، نمره بالاتر از نقطه برش (۱۰۸) اهمالکار تشخیص داده شدند و سایر ملاک‌های ورود به مطالعه را نیز دارا بوده و تمایل به شرکت در دوره را داشتند، انتخاب گردیدند و به تصادف در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارش شدند. قبل و بعد از ۱۰ جلسه ارائه مداخلات، آزمودنی‌ها پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل نمودند. لازم به ذکر است جلسات بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در مدرسه اجرا گردید. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، پیش از اجرای پژوهش، ضمن شرح کلیه مراحل برای شرکت‌کنندگان، فرم رضایت نامه کتبی توسط آنها تکمیل شد و این اطمینان برای آنها حاصل شد که تمامی اطلاعات آنها به صورت محرمانه تلقی می‌شود.

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مبتلا به اهمالکاری تحصیلی در شهر اصفهان می‌باشد. با توجه به اینکه تعداد نمونه در پژوهش‌های آزمایشی ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (گال، بورگ و گال، ۱۹۴۲) در این پژوهش نمونه شامل گروه آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و گروه کنترل

بود (هرگروه ۱۵ نفر). در این مرحله نمونه‌گیری به شیوه در دسترس صورت گرفت. ملاک‌های ورود به پژوهش، کسب نمره بالاتر از حد برش در پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی (۱۰۸)، اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه، تمایل آگاهانه برای شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج از پژوهش، ابتلای همزمان به سایر اختلالات روانپزشکی بر اساس مصاحبه بالینی با فرد، وجود سابقه رفتارهای بزهکارانه از قبیل سرقت یا خشونت شدید براساس گزارشات شخصی شرکت‌کنندگان و مدیر مدرسه و غیبت بیش از دو جلسه در جلسات درمان بود. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش به شرح زیرند:

مقیاس ارزیابی اهمالکاری تحصیلی - نسخه دانش آموز^۱: این مقیاس توسط سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمالکاری تحصیلی تدوین شد. این مقیاس در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیمسال، به ارزیابی اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌پردازد. این مقیاس شامل ۲۷ گویه با طیف لیکرت در پاسخدهی است. روایی و پایایی این مقیاس در خارج از ایران به ترتیب، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ بدست آمد. جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) نیز پایایی آن را در دانش‌آموزان ایرانی ۰/۹۱ ارزیابی نمودند و روایی آن ۰/۶۸ است. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی: این پرسشنامه توسط عبدخدایی، سیف، کریمی و بیابانگرد (۱۳۸۷) ساخته شد. این پرسشنامه برگرفته از ۸ نظریه انگیزش در آموزش و پرورش (نیاز پیشرفت، انتظار-ارزش، هدف‌گرایی، انگیزش توانش، خودارزشی، خودکارآمدی اسنادی و انگیزش درونی-بیرونی) است. این پرسشنامه ۵۳ سؤال دارد و بر روی نمونه ۱۱۲۲ نفری از دانش‌آموزان پسر شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دبیرستان‌های دولتی نواحی هفت‌گانه مشهد اعتباریابی و هنجاریابی شده است. پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با استفاده از بازآزمایی ۸۸٪ به دست آمد. روایی

محتوایی با بررسی عبارات‌های مقیاس به وسیله چندیدن متخصص روان‌شناسی و روان‌سنجی مورد تأیید قرار گرفت. روایی ملاکی ۳۳٪ به دست آمد. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر ۰/۸۶ با استفاده از آلفای کرونباخ بدست آمد.

پرسشنامه عملکرد تحصیلی ETP فام و تیلور^۱ (۱۹۹۹): این پرسشنامه اقتباسی برای جامعه ایران ساخته شده است (درتاج، ۱۳۸۳). این پرسشنامه با ۴۸ سؤال ۵ حوزه یعنی خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش را بررسی می‌نماید. مرادیان (۱۳۹۲) روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار داده است. مرادیان (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آورده است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب می‌باشد.

بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی: نحوه تدوین محتوای جلسات و اعتبار بسته به این صورت بود که ابتدا جهت تدوین جلسات بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی از مطالب موجود در متون یادگیری خودگردان فراشناختی (رشیدزاده، بدری، فتحی آذر و هاشمی، ۱۳۹۸)، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ایزدی و عابدی، ۱۳۹۴)، مهارت‌های زندگی (فتی و موتابی، ۱۳۸۵)، درمان شناختی-رفتاری (دابسن، ۲۰۱۰)، رفتاردرمانی دیالکتیک (مک کی، وود و جفری، ۱۳۹۷)، برنامه آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر پذیرش و تعهد (جوشن پوش، فضیلت پور و رحمتی، ۱۳۹۶) استفاده شد. به منظور بررسی کفایت^۲ اثربخشی، به بررسی اندازه اثر در یافته‌های پژوهشی مختلف پرداخته شد که رضایت بخش اعلام شده بود. مطابق با نظر داوران تخصصی، بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، از نظر تطابق محتوایی، دارای توافق تخصصی (توافق همگرا) برابر با ۰/۹۹، از نظر تناسب جلسات درمانی، دارای

1. Pham & Taylor academic performance questionnaire
2. efficacy

توافق تخصصی (توافق همگرا) برابر با ۰/۱۰۰، از نظر کفایت زمان اختصاص یافته، دارای توافق تخصصی (توافق همگرا) برابر با ۰/۱۰۰، از نظر کفایت بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، دارای توافق تخصصی (توافق همگرا) برابر با ۰/۹۹ و از نظر ارزیابی کلی، دارای توافق تخصصی (توافق همگرا) برابر با ۰/۱۰۰ و توافق کلی تخصصی نیز بر روی بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی برابر با ۰/۹۹ و مورد تأیید به دست آمد. خلاصه‌ای از محتوای این جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی

جلسه	محتوا
۱	معرفی راهبردهای یادگیری خودگردان، راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان، راهبرد سازماندهی ویژه
۲	آموزش راهبردهای فراشناختی، راهبردهای برنامه ریزی، راهبرد خودپيامدی، راهبردهای مدیریتی
۳	کاهش عادات نامناسب تحصیلی، بیان امکان نزدیکی به خودایده آل
۴	بررسی راهبردهای اجتنابی و جایگذاری مؤلفه‌های مؤثر جهت کاهش این راهبردها
۵	تمایزهدف از ارزش، تصریح ارزشها، برنامه ریزی
۶	پذیرش تجارب، تمایل به تجارب درونی، اشاره به گذشته و آینده مفهوم سازی شده
۷	آموزش راهبردهای مقابله، چالش با افکار، آموزش راهبردهای اصلاح رفتاری
۸	افزایش مدیریت هیجانی، تقویت رفتارهای سازگارانه، مهارت تنظیم هیجانی
۹	بهبود مهارت‌های ارتباطی، بهبود خودشناسی و خودآگاهی
۱۰	جلسه مشترک با والدین و اشاره به ساختار خانواده و بیان رفتارهای نامطلوب والدین در شیوه‌های فرزندپروری

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد: در این پژوهش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بر دانش‌آموزان اجرا شد که شرح جلسات در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. جلسات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (اقتباس از هیز و استروسال، ۲۰۱۰)

جلسه	محتوا
۱	ایجاد رابطه درمانی با استفاده از استعاره دوکوه و پيله پروانه، بستن قرار داد
۲	آموزش کنترل مسئله است نه راه حل با استفاده از استعاره باتلاق شنی و پاندول و توپ در استخر
۳	آموزش پذیرش و تمایل به عنوان جایگزینی برای کنترل با استفاده از استعاره طناب کشی با هیولا، یادداشت تجربه روزانه، یادداشت روزانه ناراحتی پاک و ناپاک به عنوان تکلیف خانگی
۴	بررسی تکالیف جلسه قبل، آموزش گسلش شناختی با استفاده از استعاره مسافران در اتوبوس، تمرین دلیل آوری به عنوان تکلیف خانگی
۵	بررسی تکالیف جلسه قبل، آموزش ذهن آگاهی، تمرین تمایل به افکار و احساسات از طریق ذهن آگاهی به عنوان تکلیف خانگی
۶	آموزش خود به عنوان زمینه با استفاده از استعاره خانه با میلمان و ادامه این آموزش در جلسه بعد
۷	ادامه آموزش خود با استعاره صفحه شطرنج برای آموزش خود مفهوم سازی شده، خود به عنوان یک فرایند خود آگاهی پویا و خود مشاهده گر همراه با مثال
۸	تصریح ارزش ها با استعاره مراسم تدفین، تعیین ارزش های شخصی و رتبه بندی آنها به عنوان تکلیف خانگی
۹	ادامه مبحث تصریح ارزش ها با بررسی تکلیف خانگی
۱۰	مرور و جمع بندی

تجزیه و تحلیل داده ها، با استفاده از نرم افزار SPSS و با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر انجام شد.

یافته ها

شرکت کنندگان در پژوهش ۴۲ درصد ۱۷ ساله، ۱۶ درصد ۱۵ ساله، ۲۲ درصد ۱۶ ساله و ۸ درصد ۱۸ ساله بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرها در مراحل پژوهش و در گروه های مختلف در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل مختلف و در گروه‌های مختلف

مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
پیش آزمون انگیزه تحصیلی	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	۱۲۷/۱۳	۲۳/۲۱
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۱۲۵/۵۳	۲۳/۶۰
	کنترل	۱۲۶/۹۳	۲۱/۵۹
پس آزمون انگیزه تحصیلی	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	۱۵۳/۹۳	۲۳/۷۷
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۱۴۳/۴۰	۲۳/۷۵
	کنترل	۱۲۷/۰۰	۳۵/۷۷
پیگیری انگیزه تحصیلی	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	۱۵۷/۸۰	۲۳/۷۳
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۱۳۸/۶۰	۲۳/۴۶
	کنترل	۱۲۸/۲۰	۲۱/۲۰
پیش آزمون عملکرد تحصیلی	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	۹۲/۷۳	۱۲/۸۶
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۹۵/۲۶	۱۹/۵۵
	کنترل	۹۹/۶۰	۱۶/۳۴
پس آزمون عملکرد تحصیلی	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	۱۸۲/۷۳	۲۸/۲۶
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۱۰۵/۰۰	۱۵/۹۲
	کنترل	۹۹/۸۶	۱۵/۹۵
پیگیری عملکرد تحصیلی	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	۱۹۱/۲۰	۵۶/۲۶
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۱۰۹/۴۰	۲۲/۴۹
	کنترل	۱۰۱/۱۳	۱۷/۱۴

پیش از آن به منظور بررسی پیش فرضهای نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیروویلیک و جهت بررسی پیش فرض تساوی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون شاپیرو ویلک در مورد پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات

آزمون شاپیرو ویلک			گروه	نرمال بودن توزیع نمرات
معناداری	درجه آزادی	آماره		
۰/۰۸	۱۵	۰/۸۹	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	
۰/۰۲	۱۵	۰/۸۵	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	انگیزه تحصیلی
۰/۰۴	۱۵	۰/۸۳	کنترل	
۰/۰۶	۱۵	۰/۸۹	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	
۰/۸۱	۱۵	۰/۹۶	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	عملکرد تحصیلی
۰/۷۶	۱۵	۰/۹۶	کنترل	

همانگونه که مشخص است توزیع نمرات عملکرد تحصیلی در سه گروه و انگیزش تحصیلی به جز در گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و کنترل دارای تفاوت معنادار با توزیع نرمال نبوده و بر این اساس استفاده از آزمون‌های پارامتریک در این متغیر با محدودیتی مواجه نمی‌باشد. همچنین باتوجه به مقاوم بودن تحلیل‌های F در برابر نقض بعضی پیش فرض‌ها می‌توان از این عدم معناداری در موارد مذکور چشم‌پوشی کرد.

جدول ۵. نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض تساوی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه

معناداری	درجه آزادی		مقدار F	متغیر
	دوم	اول		
۰/۳۷	۴۲	۲	۱/۰۱	پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی
۰/۶۸	۴۲	۲	۰/۳۸	پس‌آزمون عملکرد تحصیلی
۰/۶۹	۴۲	۲	۰/۳۶	پیگیری عملکرد تحصیلی
۰/۸۳	۴۲	۲	۰/۱۷	پیش‌آزمون انگیزش تحصیلی
۰/۴۱	۴۲	۲	۰/۹۰	پس‌آزمون انگیزش تحصیلی
۰/۷۹	۴۲	۲	۰/۲۲	پیگیری انگیزش تحصیلی

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود مقدار F بدست آمده برای آزمون لوین در متغیرهای عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی، در سه گروه غیرمعنادار است. این عدم معناداری بدین معناست که پیش فرض همگنی واریانس نمرات در مولفه ذکر شده رعایت شده است. براساس نتایج آزمون کرویت موجلی برای بررسی یکنواختی واریانس‌ها برای متغیر انگیزه تحصیلی برابر با ۰/۳۶ و $\text{sig} = ۰/۰۰۱$ می‌باشد. همچنین نتایج آزمون کرویت موجلی برای متغیر عملکرد تحصیلی برابر با ۰/۶۳ و $\text{sig} = ۰/۰۰۱$ می‌باشد چون سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ محاسبه شده است بنابراین به دلیل عدم رعایت پیش شرط کرویت هستند از آزمون معادل گرین‌هاوس-گیسر استفاده می‌شود.

جدول ۶. نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذورات	توان آماری
انگیزه تحصیلی	بین آزمودنی	گروه	۸۳۸۶/۱۳	۲	۴۱۹۳/۰۶	۳/۰۶	۰/۰۵	۰/۵۶	۰/۱۲
		خطا	۶۳۸۱۵/۷۳	۴۲	۱۵۱۹/۴۲				
	درون آزمودنی	زمان	۶۸۲۰/۷۲	۲	۳۴۱۰/۳۶	۱۲۸/۷۷	۰/۰۰۱	۱	۰/۷۵
		زمان×گروه	۴۱۲۴/۷۴	۴	۱۰۳۱/۱۸	۳۸/۹۳	۰/۰۰۱	۱	۰/۶۵
		خطا	۲۲۲۴/۵۳	۸۴	۲۶/۴۸				
عملکرد تحصیلی	بین آزمودنی	گروه	۸۷۸۱۲/۱۹	۲	۴۳۹۰۶/۰۹	۵۱/۲۲	۰/۰۰۱	۱	۰/۷۰
		خطا	۳۷۸۵۷/۴۲	۴۲	۹۰۱/۳۶				
	درون آزمودنی	زمان	۷۸۵۸/۰۱	۲	۳۹۲۹/۰۰	۱۹۵/۱۳	۰/۰۰۱	۱	۰/۷۷
		زمان×گروه	۴۹۶۰/۰۷	۴	۱۲۴/۰/۰۱	۶۱/۶۶	۰/۰۰۱	۱	۰/۸۲
		خطا	۱۶۸۹/۲۴	۸۴	۲۰/۱۱				

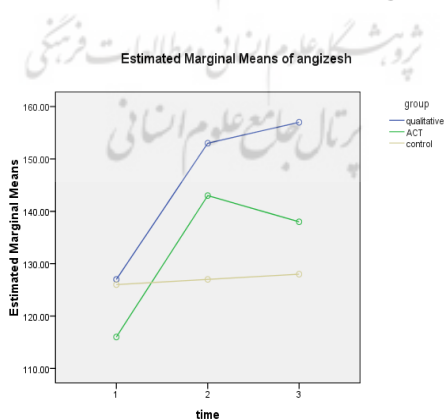
باتوجه به جدول ۶ نتایج آزمون در تحلیل بین آزمودنی، میانگین نمرات انگیزه تحصیلی در دو گروه آزمایش (بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) و کنترل تفاوت معنی داری دارد ($p < 0/05$). براساس نتایج تحلیل های درون آزمودنی نیز اثر اصلی زمان در متغیر انگیزه تحصیلی معنی دار است که نشان می دهد، بین میانگین نمرات در مراحل پژوهش به طور کلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/001$)، نتایج نشان داده است که تعامل اثر زمان و عضویت گروهی نیز در متغیر انگیزه تحصیلی معنی دار است ($p < 0/001$). که نشان می دهد تغییرات مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در هر یک از گروه ها معنی دار بوده است. همچنین با توجه به جدول ۶ نتایج آزمون در تحلیل بین آزمودنی، میانگین عملکرد تحصیلی در دو گروه آزمایش (بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) و کنترل تفاوت معنی داری دارد ($P < 0/001$) براساس نتایج در تحلیل های درون آزمودنی نیز اثر اصلی زمان در متغیر عملکرد تحصیلی معنی دار است که نشان می دهد، بین میانگین نمرات در مراحل پژوهش به طور کلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/001$)، نتایج نشان داده است که تعامل اثر زمان و عضویت گروهی نیز در متغیر عملکرد تحصیلی معنی دار است ($p < 0/001$). که نشان می دهد تغییرات مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در هر یک از گروه ها معنی دار بوده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای متغیر انگیزه و عملکرد تحصیلی

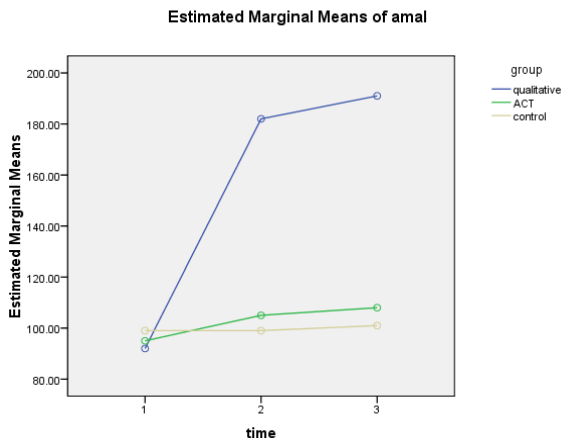
متغیر	گروه	اختلاف میانگین ها	سطح معناداری
بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۱۳/۶۰	۰/۰۲
	کنترل	۱۸/۶۶	۰/۰۵
انگیزه تحصیلی	بسته آموزشی		
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۱۳/۶۰	۰/۰۲
	اهمالکاری		
	کنترل	۱۵/۰۶	۰/۰۱

متغیر	گروه	اختلاف میانگین‌ها	سطح معناداری
عملکرد تحصیلی	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	۰/۰۰۱
		کنترل	۰/۰۰۱
	درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری	۰/۰۰۱
		کنترل	۰/۰۱

در جدول ۷ نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای متغیر انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی به منظور مقایسه بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نشان داده شده است که بیانگر آن است که بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و گروه کنترل تفاوت معناداری نشان می‌دهد ($P < 0/05$). به طور کلی در مقایسه دو روش درمانی نتایج نشان داده است که بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی اثربخشی بیشتری بر هر دو متغیر انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی داشته است.



شکل ۱. نمودار تفاوت میانگین متغیر انگیزه تحصیلی در دو گروه طی مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری



شکل ۲. نمودار تفاوت میانگین متغیر عملکرد تحصیلی در دو گروه طی مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکار انجام شد. یافته‌ها نشان داد بین میانگین نمرات انگیزه تحصیلی در سه گروه بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و کنترل تفاوت معنادار دارد و در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد و بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، اثربخشی بیشتری بر متغیر انگیزه تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری دارد. همچنین نتایج نشان داد، بین میانگین‌های متغیر عملکرد تحصیلی در سه گروه بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد و در همه مراحل اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بین سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد و بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، اثربخشی بیشتری بر متغیر عملکرد تحصیلی داشته است.

در تبیین اثربخشی بیشتر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، بر انگیزه تحصیلی، در مراحل پس آزمون و پیگیری می‌توان به این نکته اشاره نمود که با توجه به اینکه در تدوین درمان مبتنی بر بسته آموزشی از محتوای یادگیری خودگردان فراشناختی (رشیدزاده، بدری، فتحی آذر و هاشمی، ۱۳۹۸)، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ایزدی و عابدی، ۱۳۹۴)، مهارت‌های زندگی (فتی و موتابی، ۱۳۸۵)، درمان شناختی-رفتاری (دابسن، ۲۰۱۰)، رفتاردرمانی دیالکتیک (مک کی، وود و جفری، ۱۳۹۷)، برنامه آموزش روابط والد-فرزند مبتنی بر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (جوشن پوش، فضیلت پور و رحمتی، ۱۳۹۶) استفاده شده است. بنابراین می‌توان گفت بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی نه تنها دارای محتوای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد می‌باشد. بلکه، از روش‌ها و فنون بیشتری از جمله راهبردهای فرآیند یادگیری خودگردان فراشناختی و تکنیک‌های شناختی رفتاری مختلف مانند آشنایی با افکار خودآیند، خطاهای شناختی و ... نیز برای افزایش انگیزه تحصیلی استفاده نموده است. از طرفی افراد مضطرب، تفسیرهای فاجعه آمیزی از رویدادهای عادی دارند و این باورهای غیرمنطقی موجب اضطراب شده و تکالیف خاصی که بسیار ناخوشایند به نظر می‌رسند (گیواجینی، ۱۹۷۵). در این راستا در پژوهش حاضر و در تدوین بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، بر خطاهای شناختی دانش‌آموزان در زمینه تحصیل و خودکارآمدی پرداخته شد. بسیاری از این افراد افکار اشتباهی در مورد تحصیل، آینده تحصیلی، توانمندی‌های خود برای دستیابی به موفقیت، امکان جبران شکست‌های گذشته، توانایی مدیریت رویدادهای روزمره، منشأ و دلیل مشکلات موجود داشتند. بدین منظور در بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، این افکار مورد بررسی قرار گرفت و دانش‌آموزان ترغیب شدند تا به واقعیتی بنگرند که این افکار را پشتیبانی یا رد می‌کند. آنها با انجام این کار، نگاه دقیق‌تر و واقع‌گرایانه‌تری به افکاری داشته باشند که در احساسات منفی و بی‌انگیزگی تحصیلی نقش داشت. لذا می‌توان انتظار داشت

مداخله مبتنی بر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، بر انگیزش تحصیلی تأثیرگذاری بیشتری داشته باشد.

همچنین بسیاری از این دانش‌آموزان از حداقل تلاش برای آزمون و خطا یا بررسی موقعیت‌هایی که بتواند به موفقیت تحصیلی منجر شود، به دلیل افکار منفی و خطاهای شناختی دوری می‌کردند. آنها اعتقاد داشتند که موفقیت باید به طور کامل و صد در صدی رخ دهد، در غیر این صورت رسیدن به موفقیت امکان‌پذیر نیست. خطاهایی چون تفکر همه یا هیچ، کمالگرایی، تعمیم افراطی و غیره تجربه موفقیت را برای آنها دشوار می‌کرد. بدین منظور در مداخله مبتنی بر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی ابتدا به دانش‌آموز کمک شد تا به منظور مبارزه با این افکار و رفتارهای مخرب، یک درمانگر شناختی، ابتدا به بیمار کمک می‌کند تا باورهای مشکل‌ساز را شناسایی کند. این مرحله، که به تجزیه و تحلیل عملکردی معروف است، برای یادگیری اینکه چقدر افکار، احساسات و موقعیت‌ها می‌توانند در رفتارهای ناهنجار تحصیلی نقش داشته باشند، مهم است. این فرایند در نهایت منجر به خودیابی و بینش‌هایی می‌شود که بخش مهمی از روند بهبود انگیزه هستند. بنابراین می‌توان پیش‌بینی نمود که مداخله مبتنی بر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، بر انگیزش تحصیلی تأثیرگذاری بیشتری داشته باشد.

همچنین در طی مداخله مبتنی بر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری بر رفتارهای واقعی تمرکز شد که در مشکلات تحصیلی دخیل هستند، مانند گذران زیاد از حد وقت با دوستان خارج از منزل، استفاده افراطی از موبایل و فضای مجازی، گوش دادن زیاد به موسیقی. بدین منظور دانش‌آموزان، شروع به یادگیری و تمرین مهارت‌های جدیدی مانند برنامه‌ریزی تحصیلی، الگوبرداری از روش‌های صحیح یادگیری و غیره در جلسه مداخله نمودند که بعداً می‌توانستند از آنها در شرایط واقعی استفاده نمایند. در اغلب موارد، درمان شناختی-رفتاری یک فرایند تدریجی است که به فرد کمک می‌کند

تا به صورت گام به گام منجر به تغییر رفتار شود. بدین منظور از دانش آموز خواسته شد تا ابتدا خودش را در یک وضعیت تحصیلی اضطراب آور تصور کند. سپس به توصیف واکنش خود در آن موقعیت پرداخته، افکار و احساساتی که با آن موقعیت همایند می شوند را بیان کند. سپس به آنچه در پی این افکار و احساسات انجام داده است اشاره می شود. در ادامه در قالب بحث گروهی به افکاری که می تواند جایگزین این خطاهای شناختی و باورهای غیرمنطقی باشد اشاره شد. در این شرایط با تغییر افکار و باورهای فرد، بهبود شرایط رفتاری و در نتیجه مواجهه با عملکرد تحصیلی بهتر خود، به تدریج انگیزه تحصیلی نیز در آنها افزایش یافت. بنابراین نظر می رسد بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی حاوی راهبردها و تکنیک های غنی تر و هدفمندتر (باتوجه به عوامل سبب ساز) نسبت به درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای اثرگذاری بر انگیزه تحصیلی در دانش آموزان اهمالکار می باشد.

در تبیین اثر بخشی بیشتر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری، بر متغیر عملکرد تحصیلی، در مراحل پس آزمون و پیگیری می توان به این نکته اشاره نمود که یکی از مؤلفه های مطرح در این بسته آموزشی، موضوع ارزش های مطرح در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بود که در کنار راهبردهای تنظیم هیجان در رفتاردرمانی دیالکتیک و نیز راهبردهای شناختی- رفتاری ارائه گردید؛ ضمن بهبود و تنظیم ابعاد شناختی و هیجانی که دانش آموزان با آنها مواجه بودند، ذهنیت آنها را در مسیر ارزش های هدفمند قرار داد و در نتیجه به تغییر ابعاد درون روانی، مسیر حرکت و رفتار فرد را نیز تغییر داد. برمبنای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، ارزش ها، عمیق ترین خواسته قلبی برای چطور پیوسته رفتار کردن هستند (هریس، ۲۰۰۶). در واقع ارزش ها نشان می دهند فرد تمایل دارد چه اوضاع و احوالی را همواره در زندگی اش تجربه کند (هیز و همکاران، ۱۹۹۹). پس ارزش ها انتها ندارند (هریس، ۲۰۰۶)، برای مثال اگر موفقیت تحصیلی یک ارزش باشد، ما همیشه می توانیم درجات علمی و اطلاعاتی بیشتری را بدست بیاوریم، درست مثل حرکت به

سمت غرب که ما همواره می‌توانیم به سمت غرب حرکت کنیم و گام‌هایی را در این مسیر برداریم.

با این حال، اهداف، حد مشخصی دارند و زمانی که ما به آنها می‌رسیم، تمام می‌شوند. مانند قبولی در کنکور سراسری که فرد نهایتاً با برنامه ریزی و تلاش می‌تواند به آنها دست یابد. در جهت تحقق ارزش‌ها، قدم‌های رفتاری هم وجود دارد که به آنها رفتار همسو با ارزش‌ها می‌گویند. برای مثال، ارزش تحصیل، به انجام برخی قدم‌ها نیاز دارد تا بتواند محقق شود. این قدم‌ها می‌توانند شامل برنامه ریزی برای تحصیل، نظارت و چک کردن مداوم عملکرد خود، نظم دهی به عملکرد، تغییر روند تعامل با دوستان و... باشد. همه اینها بیانگر این واقعیت است که تمرکز بر رفتارها و اهداف همسو با ارزش‌ها و در نتیجه روشن سازی ارزش‌ها، از فرآیندهای مهم جلسات مبتنی بر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی بود. به علاوه در این جلسات تلاش شد از طریق آموزش ذهن آگاهی به دانش‌آموزان کمک شود از آمیختگی با آینده و نگرانی‌های مربوط به آن و ماندن در گذشت‌های که با شکست‌های تحصیلی متعدد همراه بودند خودداری کنند. در نتیجه با تغییر این شناخت‌ها عملکرد تحصیلی آنها نیز تغییر یافت. بنابراین می‌توان انتظار داشت مداخله مبتنی بر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی اثرگذاری ویژه‌ای بر عملکرد تحصیلی داشته باشد.

به علاوه در بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی، ابتدا مشکلات موجود در فرایند یادگیری دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفت، یادگیری خودگردان معرفی شد و بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش تأکید شد. در ادامه راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان آموزش داده شد. به راهبرد بسط ویژه مطالب ساده و پایه، پیچیده و معنی‌دار، راهبرد سازماندهی ویژه تکلیف‌های ساده و پایه، و ویژه تکلیف‌های پیچیده و معنی‌دار اشاره شد. راهبردهای فراشناختی به صورت کلی آموزش داده شده و ذهن دانش‌آموزان در این زمینه آماده گردید، راهبردهای برنامه ریزی،

نظارت و خودنظم دهی، راهبرد گوش دادن فعال، راهبرد خود پیامدی، آموزش راهبرد جست وجوی کمک اجتماعی، راهبرد مدیریت تلاش و منابع آموزش در مجموع با افزایش توان نظارت دانش آموز بر عملکرد تحصیلی خود و بهبود توانمندی خودگردانی در آنها، عملکرد تحصیلی را بهبود بخشید. که موارد مذکور در درمان مبتنی بر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

سواری و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان ارتباط مدیریت زمان و خود اثربخشی ادراک شده با اهمالکاری تحصیلی، دریافتند که مدیریت زمان و خود اثر بخشی ادراک شده با اهمالکاری تحصیلی همبستگی چندگانه معنی دار دارد و بهترین پیش بین اهمالکاری تحصیلی به شمار می‌روند. بدین واسطه رویکرد خودگردانی مبتنی بر فراشناخت در «بسته آموزشی» به تقویت راهبردهایی که منجر به ایجاد وتقویت احساس اثربخشی بر عملکرد می‌شود کمک می‌نماید و خودکنترلی را در دانش آموزان افزایش می‌دهد. این تغییر مکان کنترل از بیرون به درون، با ایجاد تغییرات پایدار و مداوم در عملکرد تحصیلی همراه خواهد بود. که از نقاط قوت مرتبط با بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری، نسبت به درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نیز می‌توان به این مورد نیز اشاره نمود.

همچنین از طریق رویکرد شناختی-رفتاری مورد استفاده در بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری، بر انواع راهبردهای مقابله در دانش آموزان اشاره شد. هر یک از این افراد در مورد نحوه مواجهه خود با فشارها و تنش‌های موجود صحبت کردند و در ادامه تصریح شد که این راهبردها تا چه میزان هیجان مدار، مبتنی بر جبران افراطی و ناکارآمد هستند و چگونه می‌توان از طریق راهبردهای حل مسئله بجای فرار از موضوع، با آن مواجه شده، راهکارهای مختلف را بررسی و بهترین راهبرد برای حل مسئله را انتخاب نمایند. بدین واسطه با تمرکز بر عمل بجای فرار، عملکرد این افراد در زمینه تحصیل نیز بهبود یافت. که این نکته نیز در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

بسیاری از دانش‌آموزان مورد بررسی درگیر هیجانات نامطلوب، مشکل در تحمل پریشانی، عدم مدیریت هیجانی و کنترل میل و نیز هیجان طلبی بودند. در این راستا و از طریق رفتاردرمانی دیالکتیک کمک شد تا افکار، باورها و مفروضاتی که زندگی را برای آنها سخت کرده است شناسایی کنند (مانند من باید بهترین باشم، اگر عصبانی شوم آدم خبیثی هستم) و به شیوه‌های متفاوتی که زندگی را لذتبخش می‌کند فکر کنند. به علاوه روش‌های جدید تعامل با دیگران را در قالب بازی اجرا و تمرین نمودند. بهبود ایجاد شده از طریق این راهبردها با تنظیم هیجانات، احساسات منفی و ناخوشایندی چون احساس گناه، نگرانی و خشم را در این افراد کاهش داده و شرایط را برای عملکرد تحصیلی بهتر فراهم نمود. لذا می‌توان انتظار داشت مداخله مبتنی بر بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری، در زمینه مذکور، دارای مزیت نسبی باشد.

به علاوه مدیریت زمان نیز از مشکلات اساسی در بین این دانش‌آموزان بود در این زمینه از طریق آموزش مدیریت زمان در قالب مهارت‌های زندگی توانست بر ایجاد اعمال و بینش‌های نو و اصیل تأثیر مهمی داشته باشد و با توجه به اینکه زمان یک منبع محدود به شمار می‌آید لزوم مدیریت آن به خصوص در محیط‌های آموزشی و برای دانش‌آموزان و اهمیت آن توضیح داده شد. از آنجایی که هدف از مدیریت زمان جلوگیری از اتلاف وقت و تنظیم زمان کاری است و برخی از انسان‌ها به دقت وقتشان را برنامه ریزی می‌کنند و از تکنیک‌های مختلف مدیریت زمان مانند نوشتن فهرست کارها استفاده می‌کنند اما افرادی که اهمالکاری تحصیلی دارند این رویه را دنبال نمی‌کنند و به این شکل عدم استفاده از مدیریت زمان و اولویت بندی نکردن تکالیف، منجر به اهمالکاری تحصیلی می‌شود. که این امر نیز در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

هرگاه ارزش ذاتی یک تکلیف بالا باشد، افراد بیشتر سرگرم تکلیف می‌شوند، مداومت بیشتری به خرج می‌دهند و نهایتاً تعلل کمتری در انجام آن کار دارند. اما

بی‌برنامگی و تأخیر و این دست و آن دست کردن برای شروع و ادامه مطالعه و انجام تکالیف منجر به شکل‌گیری احساس نبود خود ارزشمندی و حرمت خود در بین دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین آموزش مدیریت زمان به آنها در تسط بر آنچه در اطرافشان می‌گذشت کمک می‌نمود و در طولانی مدت عملکرد تحصیلی بهتری را به همراه خواهد داشت. به علاوه بسیاری از این دانش‌آموزان از احساس حقارت، درماندگی، ضعف، دلسردی و ناامیدی در زمینه تحصیل در رنج بودند و همین ناامیدی و دلسردی از تحصیل سبب دست کشیدن از بسیاری فعالیت‌های روزمره مرتبط با تحصیل شده بود. لذا استفاده از فنونی در راستای افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس، ضمن بهبود میزان اهمالکاری باعث افزایش متقابل احساس خودکارآمدی آنها از طریق افزایش سطح عملکرد گردید و در نظر گرفتن این بعد شخصیتی در کاهش میزان اهمالکاری ضروری بنظر می‌رسید. بنابراین بنظر می‌رسد «بسته آموزشی» حاوی راهبردها و تکنیک‌های غنی‌تر و هدفمندتر (باتوجه به عوامل سبب ساز) نسبت به درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای اثرگذاری بر عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان اهمالکار می‌باشد.

پژوهش حاضر، همانند هر پژوهش دیگر محدودیت‌هایی داشته است که از آن جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود: اختصاص پژوهش حاضر به دانش‌آموزان پسر؛ امکان تعمیم نتایج را به جامعه دختران با مشکل مواجه می‌کند، استفاده از ابزارهای مدادکاغذی در تشخیص دانش‌آموزان اهمالکار؛ امکان سوگیری در تشخیص را افزایش می‌دهد. لذا به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر را بر سایر دانش‌آموزان دختر، در دیگر مقاطع تحصیلی و در شهرهای دیگر نیز اجرا نمایند تا اثر تفاوت‌های جنسیتی، سنی و فرهنگی شناسایی گردد. باتوجه به یافته‌های پژوهش به دست‌اندرکاران امر در حوزه آموزش و پرورش دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود از بسته آموزشی پیشگیری از اهمالکاری، به منظور بهبود مشکلات همراه با اهمالکاری، مانند انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی استفاده نمایند.

ملاحظات اخلاقی: براساس اصول اخلاقی، در مورد موضوع و اهداف پژوهش اطلاعات مختصری به شرکت کنندگان ارائه شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه بوده و آن‌ها اختیار دارند در هر مرحله‌ای از درمان انصراف دهند، همچنین رضایت نامه کتبی از شرکت کنندگان اخذ شد.

سهم نویسندگان: مقاله حاصل از اجرا و انجام پژوهش توسط نویسنده اول به عنوان دانشجوی دکتری و مستخرج از پایان نامه دکتری انجام شده است و نویسنده دوم به عنوان استاد راهنما اول و نویسنده مسئول، نویسنده سوم به عنوان استاد راهنما دوم و نویسنده چهارم به عنوان استاد مشاور نقش داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که در اجرای این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

قدردانی: نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از همکاری مدیریت مدارس، دانش‌آموزان محترم و والدین آنها که در اجرای این پژوهش نهایت همکاری را داشتند سپاسگزاری نمایند.

منابع

ایزدی، ر؛ عابدی، م. ر. (۱۳۹۵). درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد. تهران: انتشارات جنگل.
بختیاری اسفندقه، ف؛ عریضی سامانی، ح. ز. (۱۴۰۰). بررسی اثر موریئا - هنردرمانی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، ۱۱(۱)، ۱-۱۲.

[doi:10.22108/cbs.2020.124568.143](https://doi.org/10.22108/cbs.2020.124568.143)

تبریزی، ف؛ قمری، م؛ فرحبخش، ک؛ یزازیان، س (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با مبتنی تلفیق درمان بر پذیرش و تعهد و درمان شفقت محور بر بهزیستی روان شناختی زنان مطلقه. فصلنامه علمی پژوهش‌های مشاوره، ۱۹(۷۵): ۶۵-۸۶.
[doi: 10.29252/jcr.19.75.65](https://doi.org/10.29252/jcr.19.75.65)

درتاج، ف (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه سازی ذهنی فرآیندی ویرآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی، پایان نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

رشیدزاده، ع؛ بدری، ر؛ فتحی آذر، ا؛ هاشمی، ت (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تاب آوری و اهمالکاری تحصیلی. فصلنامه علمی نوآوری های پژوهشی. ۱۸(۱): ۱۳۹-۱۵۸.

[doi: 10.22034/jei.2019.88547](https://doi.org/10.22034/jei.2019.88547)

- جوشن پوش، ش؛ فضلیت پور، م؛ رحمتی، ع (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش روابط والد- فرزند مبتنی بر ACT بر تعارض والد- نوجوان مادران دارای فرزند مصروع. پژوهشهای علوم شناختی- رفتاری، ۲(۷): ۳۹-۵۰.
doi: 10.22108/cbs.2018.86881.0
- جوکار، ب؛ دالورپور، م. آ (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳): ۸۰-۶۱.
doi: 10.22051/jontoe.2007.312
- حسن‌زاده، ر (۱۳۷۲). بررسی رابطه بین انگیزش (درونی- برونی) منبع کنترل (درونی- برونی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- سواری، ک؛ بشلیده، ک؛ شهنی ییلاق، م (۱۳۸۸). ارتباط مدیریت زمان و خود اثربخشی ادراک شده با اهمالکاری تحصیلی. روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)، ۵(۱۴): ۹۹-۱۱۲.
magiran.com/p1163607
- شهنی ییلاق، م؛ مهربانی‌زاده هنرمند، م؛ حقیقی، ج؛ سلامتی، س. ع (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روشهای درمان شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی. دوره ۱۳، شماره ۳: ۱-۳۰.
doi: 10.22055/psy.2006.16744
- طالب زادگان، م (۱۳۷۸). بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موفق دختر سوم راهنمایی شهرستان اهواز. مجله داخلی شورای تحقیقات استان خوزستان. ۲۵-۳۱.
- عبدخدایی، م. س؛ سیف، ع. ا؛ کریمی، ی؛ بیابانگرد، ا (۱۳۸۷). تدوین وهنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه‌های برافزایش انگیزش تحصیلی. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱(۱): ۵-۲۰.
https://sid.ir/paper/99300/fa
- فرید، ا؛ حبیبی کلپبر، ر؛ محمدی، م (۱۳۹۷). مطالعه پدیدارشناسی تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۰): ۱۰۵-۱۲۷.
doi: 10.22034/jiera.2018.64745
- فتی، ل؛ موتابی، ف (۱۳۸۵). آموزش مهارت‌های زندگی. تهران: نشر دانژه.
- گلستانی بخت، ط؛ شکری، م. (۱۳۹۲). رابطه تعلل ورزی (اهمال کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. شناخت اجتماعی، ۲(۱)، ۸۹-۱۰۰.
https://dorl.net/dor/20.1001.1.23223782.1392.2.1.8.7
- معادی نژاد، م؛ عارفی، م؛ امیری، ح (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی زوج درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد و ایماگوتراپی برصمیمیت جنسی زوجها. فصلنامه علمی پژوهشهای مشاوره، ۱۹(۷۶): ۲۴-۴۷.
http://dorl.net/dor/20.1001.1.2717400.1399.19.76.6.4doi: 10.29252/jcr.19.76.24
- مک کی، م؛ وود، ج؛ برنتلی، ج (۱۳۹۷). تکنیک‌های رفتار درمانی دیالکتیکی. مترجم: دکتر حسن حمیدپور، حمید جمعه پور، دکتر زهرا اندوز. تهران: نشر ارجمند.
- نیکبخت، ا؛ عبدخدایی، س؛ حسن‌آبادی، ح (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهشهای روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳(۲): ۸۱-۹۴.
doi: 10.22067/ijap.v3i2.15434

- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439–453. doi:10.1080/0309877X.2017.1281889
- Barnes.R; Parish T.S (2006)."Drugs" Versus "Reality Therapy "International. *Journal of Reality Therapy*. 25 (2): 43-45.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1cb586e0af833bee27c0a9c3fdf8c9aa10f3d06f>
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163. doi 10.24839/2164-8204.jn19.4.156
- Custer, N (2018).Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing education perspectives*, 39(3), 162-163. doi:10.1097/01.nep.0000000000000291
- Dobson, K (2010).Handbook of cognitive- behavior therapy. New York: Guilford press.
- Duru, E; Balkis, M (2017).Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being, A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 6(2), 97-119. doi:org/10.17583/ijep.2017.2584
- Ferrari, J.R (1995).Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.
- Gao, Z; Lochbaum, M; Podlog, L (2011).Self-efficacy as a mediator of children’s achievement motivation and in-class physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 113, 969–981. doi:10.2466/06.11.25.PMS.113.6.969-981
- Giovacchini, P.L (1975).Productive procrastination: Technical factors in the treatment of the adolescent. *Adolescent Psychiatry*, 4, 352–370.
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. doi:org/10.1037/xge0000050
- Grunschel, C; Schwinger, M; Steinmayr, R; Fries, S (2016).Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. doi:10.1016/j.lindif.2016.06.008
- Hayes, S.C; Strosahl, K; Wilson, K.G; Bissett, R.T (2004).Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The psychological record*, 54(4), 553. doi:10.1007/BF03395492
- Hayes, S.C (2004).Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. *Behavior Therapy*, 35,639-665. doi:10.1016/S0005-7894(04)80013-3
- Hussain, I; Sultan, S (2010).Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.385
- Kağan, M; Çakır, O; İlhan, T; Kandemir, M (2010).The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive –

- compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121–2125. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.292
- Chue, K. L., & Nie, Y. (2016). International students' motivation and learning approach: A comparison with local students. *Journal of International Students*, 6(3), 678-699. doi:10.32674/jis.v6i3.349
- Kim, K.R; Seo, E.H (2015).The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82: 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klassen, R.M; Ang, R.P; Chong, W.H; Krawchuk, L.L; Huan, V.S; Wong, I.Y.F; Yeo, L.S (2010).Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59, 361–379. doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x
- Klibert, J; Langhinrichsen-Rohling, J; Luna, A; Robichaux, M (2011).Suicide proneness in college students: Relationships with gender, procrastination, and achievement motivation. *Death Studies*, 35, 625–645. doi:10.1080/07481187.2011.553311
- Ling, L., Haiyin, G., Yanhua, X. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 12(8): 35-60. doi:10.1016/j.compedu.2020.104001
- Malkoc, A; Mutlu, A. K. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. doi: 10.13189/ujer.2018.061005
- Mau,W.C (1997).Parental influences on the high school students academic achievement: A comparison of Asian immigrants , Asian Americans , and white Americans. *Psychology in the schools*, 34, 267-277. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3%3C267::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-L
- Michinov, N; Brunot, S; Bohec, O.L; Juhel, J; Delaval, M (2011).Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, 243–252. Vrij, J; & Lomash, H.(2014).Role of Motivation in Academic Procrastination, *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070. doi:10.1016/j.compedu.2010.07.025
- Milgram, N; Toubiana, Y (1999).Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Education psychology*, 69, 345 – 361. doi:10.1348/000709999157761
- Moffitt, R; Mohr, P (2015).The efficacy of a self-managed Acceptance and Commitment Therapy intervention DVD for physical activity initiation. *Br J Health Psychol*, 20(1):115-29. doi:10.1111/bjhp.12098
- Olubasayo, M; Otedola, M (2010).Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. *International Education Studies*, 3 (3), 205-210. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066019.pdf>
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73(3, Pt 1), 863–871. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.3.863>

- Sandoz, E.K; Kellum, K.K; Wilson, K.G (2015).Feasibility and preliminary effectiveness of acceptance and commitment training for academic success of at-risk college students from low income families. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6 (1), 71-79. doi:10.1016/j.jcbs.2017.01.001
- Santanello, A.W; Gardner, F.L (2006).The Role of Experiential Avoidance in the Relationship between Maladaptive Perfectionism and Worry. *Cognitive Therapy and Research*, 30(3), 319-332. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10608-006-9000-6>
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911. doi:10.1016/j.paid.2009.07.013
- Solomon, L.J; Rothblom, E.D. (1984).Academic procrastination frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31, 4,503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Tibbett, T.P; Ferrari, J.R (2019).Return to the origin: What creates a procrastination identity. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(4), 32-41. doi:10.5114/cipp.2018.75648
- Ugwuanyi, C.S; ET AL (2020).Efficacy of Cognitive Behavior Therapy on Academic Procrastination Behaviors among Students Enrolled in Physics, Chemistry and Mathematics Education (PCME). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38:522-539. doi:10.1007/s10942-020-00350-7
- Uzun, B; LeBlanc, S; Ferrari, J.R (2020).Relationship between Academic Procrastination and Self-Control: The Mediatlional Role of Self-Esteem. *College Student Journal*, 54(3): 309-316.
- Wang, S; Zhou, Y; Yu, S; Ran, L; Liu, X; & Chen, Y (2015).Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as treatments for academic procrastination: a randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1): 45-58. doi: 10.1177/1049731515577890
- Yoshida, M; Tanaka, M; Mizuno, K; Ishii, A; Nozaki, K; Urakawa, A; ...Watanabe, Y (2008).Factors influencing the academic motivation of individual college students. *International Journal of Neuroscience*, 118, 1400-1411. doi: 10.1080/00207450701242982
- Tella, A.(2007).The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 149-156. doi: 10.12973/ejmste/75390
- Zhou, M (2019).The role of personality traits and need for cognition in active procrastination.*Acta Psychologica*, 199: 102883. doi: 10.1016/j.actpsy.2019.102883

