



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Delayed Gratification of Students with Self-Destructive Behaviors: Evidence from a Comparison of the Effectiveness of Self-Determination Skills Training and Acceptance and Commitment-based Training

Navab Kazemi ^{*1}, Seyyed Valiullah Mousavi ², Sajjad Rezaei ³

¹ Ph.D of psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.

² Associate Prof, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.

³ Associate Prof, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.

ABSTRACT

Keywords

Self-Determination
Education
Education Based on
Acceptance and
Commitment
Meaning of Education
Self-defeating Behaviors

Background and Objectives: The present study was conducted with the aim of investigating the evidence of the comparison of the effectiveness of self-determination skills training and training based on acceptance and commitment on procrastination in the satisfaction of students with suicidal behaviors. **Methods:** The statistical population of the research included all undergraduate students of Guilan University. The sampling method was a three-stage cluster sampling among the faculties, fields, and classes held in each of the faculties of Guilan University, where participants were assigned to test, control, and evidence groups. The research tools included Bimbanti's scale of delay in academic satisfaction (2007) and Cunningham's self-destructive behavior (2007) recognition scale. The intervention program was self-determination education and education based on acceptance and commitment. **Findings:** Data analysis using variance method differential scores and three-month follow-up showed that both intervention programs have a positive and significant effect on the postponement of students' satisfaction, and of course, the self-determination intervention program has a greater effect on the satisfaction of students with self-destructive behaviors. **Conclusion:** Based on the findings, both intervention programs can be effective strategies in reducing procrastination and improving satisfaction among students with self-destructive behaviors. Therefore, it is recommended that these programs be implemented in university counseling centers and mental health clinics.

¹ .Corresponding author
✉ navab_us@yahoo.com

Received: 2023/03/17

Reviewed: 2024/10/22

Accepted: 2024/10/29

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/pma.2025.13529.3928](https://doi.org/10.48310/pma.2025.13529.3928)

Citation (APA) Kazemi, N. , Mousavi, S. V. and Rezaei, S. (2025). Delayed gratification of students with self-destructive behaviors: Evidence from a comparison of the effectiveness of self-determination skills training and acceptance and commitment-based training. *Educational and Scholastic studies*, 13 (4), 375 - 392 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2025.13529.3928>



تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن: شواهدی از مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد

مقاله پژوهشی / مروری

نواب کاظمی^{۱*}، سید ولی‌الله موسوی^۲، سجاد رضائی^۳

۱ دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

۲ دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

۳ دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف بررسی شواهدی از مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن انجام گرفت. **روش‌ها:** جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه گیلان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای سه مرحله‌ای از میان دانشکده‌ها، رشته‌ها، کلاس‌های دایر در هریک از دانشکده‌های دانشگاه گیلان بود که تعداد ۱۵ نفر در هر سه گروه (آزمایش، کنترل و گواه) گمارده شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس تعویق در رضامندی تحصیلی بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) و مقیاس شناخت رفتار خودشکن کانینگهام (۲۰۰۷) بود. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس نمرات افتراقی و پیگیری سه ماهه نشان داد که هر دو برنامه مداخلاتی، تأثیر مثبت و معناداری بر تعویق در رضامندی دانشجویان دارد. البته برنامه مداخله‌ای خودتعیین‌گری تأثیر بیشتری بر رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن داشت. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد، هر دو برنامه مداخله‌ای می‌توانند راهکارهای مؤثری در کاهش تعلل‌ورزی و افزایش رضایت در میان دانشجویان دارای رفتارهای خودتخریب‌گر باشند. بنابراین، توصیه می‌شود که این برنامه‌ها در مراکز مشاوره دانشگاهی و کلینیک‌های سلامت روان اجرا شوند.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی:

آموزش خودتعیین‌گری
آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد
تعویق در رضامندی
رفتارهای خودشکن

۱. نویسنده مسئول

Navab_us@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۰۸

شماره صفحات: ۳۷۵-۳۹۲

DOI: [10.48310/pma.2025.13529.3928](https://doi.org/10.48310/pma.2025.13529.3928)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



COPYRIGHTS

©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

یادگیری اصل زیرین برای همه پیشرفت‌های انسانی در دنیای کنونی است (Hakimzadeh et al, 2016). دوران تحصیل هر شخصی نیز، پر از چالش‌های متعددی است که او را درگیر موفقیت یا شکست تحصیلی می‌کند. در میان این چالش‌ها، شناسایی و اصلاح رفتارهای خودشکن از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. زیرا این رفتارها مبتنی بر خویشتن^۱ فرد است و می‌تواند تحت کنترل درآید. رفتارهای خودشکن^۲، رفتارهایی هستند که از طریق آنها فرد در هنگام شکست یا بهانه‌تراشی و دستاویزهای مبهم، سعی در رفع مسئولیت دارد. این رفتارها در کوتاه‌مدت، مزایای زیادی مانند افزایش اعتماد به نفس را به دنبال دارد، اما در طولانی مدت نه تنها موجب مشکلات تحصیلی می‌شوند، بلکه پیامدهای روان‌شناختی نظیر اضطراب، ضعف در خودکارآمدی، احساس درماندگی، افسردگی و تنیدگی را به دنبال دارند (Haddad Ranjbar et al, 2020).

رن و همکاران (Renn et al, 2005) پنج رفتار اهمال‌کاری^۳، خودناتوان‌سازی^۴، افزایش تعهد^۵، ارزیابی‌های نادرست و نامعتبر از خود^۶، ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش‌ها^۷ (توجه تکانشی^۸) و به تأخیر انداختن تصمیم‌گیری‌ها^۹ را به عنوان مؤلفه‌های رفتار خودشکن معرفی کرده‌اند که موجب مشکلاتی برای افراد می‌شود. اهمال‌کاری زمانی اتفاق می‌افتد که فرد تصمیم می‌گیرد که یک تکلیف آموزشی را انجام دهد ولی نمی‌تواند برای انجام آن در بازه زمانی مطلوب و ضروری در خود انگیزه کافی ایجاد کند. بنابراین، اهمال‌کاری به صورت تأخیر غیرضروری در انجام فعالیت‌هایی است که فرد قصد کامل کردن آنها را دارد به ویژه زمانی که این امر باعث ایجاد ناراحتی در احساس فرد می‌شود (Cersosimo & Farber, 2021). بنابراین از آنجایی که اهمال‌کاری به تأخیرانداختن شروع کار و یا اجتناب از وظیفه است سبب بروز احساس گناه، بی‌کفایتی، احساس خود کم‌بینی، اضطراب و افسردگی در میان مبتلایان می‌شود. رفتارهای اهمال‌کارانه دارای توان بالایی برای ایجاد اثرات دردناک روانی- اجتماعی هستند (Yaghoobi et al, 2016).

خودناتوان‌سازی نیز هر عمل یا انتخاب زمینه عملکردی است که بستر برونی‌سازی شکست و درونی‌سازی موفقیت را افزایش می‌دهد. فرد خودناتوان ساز در مسیر ارزشیابی خود، موانعی را به وجود می‌آورد که بتواند شکست احتمالی خود را به موانع نسبت دهد و از این طریق حرمت نفس خویش را حفظ نماید. انگیزه افراد از خودناتوان‌سازی هم حفاظت کردن از حرمت خودشان و هم دستکاری کردن ادراک دیگران از توانایی شان می‌باشد. بنابراین، خودناتوان‌سازی راهبردی نابهنجار در نظر گرفته می‌شود که در کوتاه‌مدت تصور از خود را حفاظت می‌کند، درحالی‌که در احتمال شکست مستمر در درازمدت را که می‌تواند به تمام حوزه‌های زندگی تعمیم یابد، افزایش می‌دهد (Ratner et al, 2022). یوسال و لو (Uysal & Lu, 2010) نیز عقیده دارند که خودناتوان‌سازی در کوتاه‌مدت موجب افزایش حرمت خود می‌شود، اما خودناتوان‌سازی‌های مکرر در بلندمدت کاهش سطح حرمت خود را در پی خواهد داشت. تعهد شخصی یعنی کارهایی که به خاطر وظایف و التزام‌هایی انجام می‌شوند. این وظایف و التزام‌ها ممکن است توسط خود شخص تعیین شده باشند، وظایفی دو طرفه و دوجانبه باشند یا به‌روشنی مکتوب شده باشند. ارزیابی خود^{۱۰} نیز یکی از شیوه‌های ارزیابی است که در آن، مسئولیت ارزیابی و گزارش کردن یک یا چند پارامتر به خود فرد واگذار می‌شود. وجود ارزیابی‌های نادرست و نامعتبر از خود منجر به تحریف‌های شناختی می‌شود (Goldin et al, 2009). تحریف‌های

¹. Self

². Self-defeating behaviors

³. Procrastination

⁴. Self-handicapping

⁵. Escalation of commitment

⁶. Inaccurate self-assessment

⁷. Inability to delay gratification

⁸. Impulsive attention

⁹. Tendency to delay decisions

¹⁰. Self-Assessment

شناختی به عنوان استدلال های غلطی تعریف می شوند که نقش مهمی را در بروز بسیاری از اختلالات روانی ایفا می کنند، به طوری که بیشتر مواقع ما فکر می کنیم که قربانی محیط پیرامونمان هستیم و حوادث بیرونی باعث ناراحتی، افسردگی و مشکلات بین فردی ما می شوند و راه حل رهایی از این روان رنجوری ها، حل و فصل و تغییر این وقایع است، ولی شناخت درمانگران، معتقدند نوع تعبیر و تفسیر غلط افراد از این اتفاقات بیرونی باعث هیجانات منفی آنها می شود. این تعبیر و تفسیر غلط و خودکار و تحت عنوان «تحریف ها یا خطاهای شناختی» به ذهن ما خطور می کنند (Namdari Pejman & Edvay, 2024).

از دیگر سو، عاملی که در این پژوهش، به دلیل نقش پررنگ آن در روان شناسی یادگیری و آموزش مورد توجه قاطبه پژوهشگران معاصر قرار گرفته است، تعویق در رضامندی تحصیلی^۱ است. به تعویق انداختن رضامندی ابتدا توسط میشل و همکاران (Mischel et al, 2011) مطرح شد. رضایتمندی آنی^۲ و رضایتمندی به تعویق افتاده یا دیر هنگام^۳، واژگانی هستند که اولین بار توسط وی مطرح شدند. به تعویق انداختن رضامندی، به معنای توانایی و اراده شخصی در به تأخیر انداختن پاداش های فوری و کم ارزش در مقابل پاداش های با تأخیر و با ارزش از طریق خود کنترلی الگوهای رفتاری است. همچنین تعویق در رضامندی یا ارضای معوق، مقاومت در برابر وسوسه یک لذت فوری به امید به دست آوردن یک پاداش ارزشمند و طولانی مدت در درازمدت است. به عبارت دیگر، تعویق در رضامندی فرآیندی را توصیف می کند که آزمودنی در برابر وسوسه یک پاداش فوری مقاومت می کند تا پاداش بعدی بزرگ تری را صاحب شود (Goschke & Job, 2023). پیگیری های بلندمدت میشل و همکاران (Mischel et al, 2011) پس از سی سال نشان داد جوانانی که دارای توانایی به تعویق انداختن رضامندی هستند در برابر استرس و ناکامی، روش های مقابله ای بهتری را نشان می دهند. بیمینی و کاربنیک (Bembenutty & Karabenick, 2004) نیز ارتباط گسترده ای بین به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی با انگیزش پیشرفت دانش آموزان و راهبردهای یادگیری مطرح کردند.

خویشتر داری^۴ توسط روان شناسان بالینی و اجتماعی فضیلت اصلی^۵ نامیده شده است و نشان از آن دارد که توانایی به تعویق انداختن رضایت نقش مهمی در سازگاری روانی کلی فرد دارد. افرادی که توانایی بهتری برای به تعویق انداختن رضایت دارند، بهزیستی، عزت نفس و گشودگی به تجربه، و همچنین راه های مؤثرتری برای پاسخ به خشم و سایر تحریکات را گزارش می کنند. تعداد فزاینده ای از تحقیقات نشان می دهد که خویشتر داری شبیه به ماهیچه ای است که می تواند از طریق تمرین تقویت شود. به عبارت دیگر، توانایی های خودکنترلی انعطاف پذیر هستند، واقعیتی که می تواند، امیدی برای کسانی باشد که با این مهارت دست و پنجه نرم می کنند. در روان درمانی، درمان مسائل مربوط به کنترل تکانه اغلب شامل آموزش به افراد برای درک جنبه های منفی عمل بر اساس تمایلات فوری و به نوبه خود تمرین به تعویق انداختن رضایت است. در اختلالات اضطرابی، این فرآیند از طریق قرار گرفتن در معرض یک موقعیت ترسناک رخ می دهد، که در ابتدا بسیار ناراحت کننده است؛ اما در نهایت قابل تحمل می شود و حتی به ذهن و بدن فرد آموزش می دهد که این موقعیت ها کمتر از آنچه در ابتدا می ترسیدند، تهدید کننده باشند (Barlow & et al, 2018).

مداخلات درمانی متعددی برای تعویق در رضامندی و رفتارهای خودشکن وجود دارد که از میان آنها، درمان های شناختی رفتاری بیشترین کاربرد را داشته و پژوهش های زیادی را به خود اختصاص داده است (Iranmanesh et al, 2021; Haddad Ranjbar et al, 2020). با این حال مداخلات شناختی رفتاری منحصراً مبتنی بر تکنیک های قدیمی مداخلات درمانی است (مانند بازسازی شناختی، مدیریت زمان و هدف گذاری) که بیشتر از درمان رفتاری، منطقی و هیجانی ناشی می شود و یا بر اساس آموزش های روانی بوده که مبتنی بر مفاهیم شناختی یا هیجانی خاصی نبوده و

¹. Delay of Gratification

². Instant Gratification

³. Delayed Gratification

⁴. Self-Conrol

⁵. Main virtue

هریک از این درمان‌ها مبتنی بر تئوری خاصی است. بنابراین مؤلفه خاصی از معنای تحصیلی، تعویق در رضامندی و رفتارهای خودشکن را هدف قرار داده اند، به همین دلیل، پژوهش در مداخلات جدید روان‌شناختی و به‌ویژه درمان‌های شناختی رفتاری موج سوم، از اهمیت بسزایی برخوردار است و به دلیل نوظهور بودن این درمان‌ها، وجود پژوهش‌های زیادی به منظور تعیین اثربخشی بالینی آن‌ها به‌شدت احساس می‌شود. از بین این مداخلات، می‌توان به درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش و خودتعیین‌گری اشاره کرد.

به نظر می‌رسد که برنامه مداخلاتی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد می‌تواند بر بهبود تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر باشد. تاریخچه روان‌درمانی نشان از آن دارد که سه موج درمان رفتارگرایی در قرن اخیر شکل گرفته است. اولین موج که نقطه اوج شهرتش بین سال‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ بوده متمرکز بر تغییرات آشکار رفتاری و تکنیک‌های مربوط به اصول شرطی‌سازی کلاسیک و کنشگر بود. بیشتر مخاطبان در این موج اهمیت کمی برای افکار و احساسات قائل بودند. شوربختانه نتیجه این بود که همه رفتارگرایان با یک‌قلم مو رنگ شدند؛ چراکه با انسان مانند موش یا ربات برخورد می‌کردند. موج دوم رفتارگرایی که در دهه ۱۹۷۰ به جریان افتاد، به مداخلات شناختی به‌عنوان راهبردی کلیدی در تغییر رفتار توجه کرد. به‌طور خاص، موج دوم بر به چالش کشیدن یا مجادله کردن با افکار غیرمنطقی، ناکارآمد، منفی یا اشتباه و جایگزین کردن آن‌ها با افکار منطقی، کارکردی، مثبت یا واقعی تأکید داشت. درمان شناختی-رفتاری، نهایتاً بر این موج دوم مسلط شد (Hayes, 1989). رویکرد پذیرش و تعهد بخشی از آن چیزی است که موج سوم درمان‌های رفتاری نامیده می‌شود و شامل رفتاردرمانی دیالکتیکی^۱، شناخت درمانی مبتنی بر توجه آگاهی^۲، روان‌درمانی تحلیلی کارکردی^۳ و غیره که همگی تأکید زیادی بر پذیرش و توجه آگاهی همراه با مداخلات رفتاری درمانی سنتی دارند. در این مطالعه، تمرکز بر مدل پذیرش و تعهد است. کل مدل پذیرش و تعهد بر مفهوم کلیدی «کارایی» استوار است. در این مدل درمانی بر روی اینکه فکری درست یا غلط است تمرکز نمی‌شود، بلکه بر تمرکز بر «کارآمد بودن» آن است. به‌عبارت دیگر سؤال بنیادین این است که آیا این فکر به مراجع کمک می‌کند به سمت یک زندگی غنی‌تر، کامل‌تر و معنادارتر پیش برود؟! بنابراین هدف این است که به افراد کمک شود از رنجشان یاد بگیرند و در آن رشد کنند و از دردشان به‌عنوان تخته پرش برای ایجاد زندگی غنی و معنادار استفاده کنند (Towey-Swift et al, 2023).

رویکرد ACT به شناخت، برپایه نظریه‌ای رفتاری در مورد زبان و شناخت است که نظریه چهارچوب رابطه‌های ذهنی^۴ نامیده می‌شود (Hayes, 1989). بر حسب نظریه چهارچوب رابطه‌های ذهنی، انسان صرفاً براساس تعاملاتی که قبلاً با محرک‌ها داشته به آنها پاسخ نمی‌دهد- چیزی که مورد تأکید رفتارگرایی است- بلکه پاسخ او به محرک‌ها به روابط متقابل این محرک‌ها با رویدادهای دیگر نیز بستگی دارد. برای ساده‌تر کردن مطلب، یک موش برای این که بتواند کارکردهای محرک‌ها را بیاموزد، باید با آنها تعامل داشته باشد، اما یک انسان می‌تواند بگوید یا فرض کند که یک محرک جدید «شبیه» یا «متفاوت» از چیزی است که او قبلاً با آن تعامل داشته است و این محرک جدید بر مبنای شبکه رابطه‌های ذهنی که این نشانه‌ها ایجاد می‌کنند، معنا و عملکرد خواهد داشت. اگر بخواهیم به اختصار این مدل را شرح دهیم، ACT علت اصلی بسیاری از مشکلات را چنین می‌بیند: (۱) آمیختگی با افکار؛ (۲) ارزیابی تجربه؛ (۳) اجتناب از تجربه؛ و (۴) دلیل دهی به رفتار. راهبردهای سالم نیز عبارتند از: (۱) پذیرش واکنش‌ها و بودن در زمان حال؛ (۲) گزینش یک مسیر ارزشمند؛ (۴) اقدام در جهت طی این مسیر (Gloster et al, 2020).

البته پذیرش را نباید با تحمل و تسلیم از سر ناتوانی اشتباه گرفت. تحمل و تسلیم، منفعل و جبری‌اند اما پذیرش، فعال و آگاهانه صورت می‌گیرد. در حقیقت پذیرش عبارت است از آگاهی از تجارب درونی (افکار، احساسات، خاطرات و

^۱ Dialectical Behavior Therapy (DBT)

^۲ Mindfulness-Based Cognitive therapy (MBCT)

^۳ Functional Analytic Psychotherapy (FAP)

^۴ Relational Frame Theory (RFT)

علائم بدنی) و پذیرفتن فعال آن‌ها بدون هیچ اقدامی برای کاهش‌شان. در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، پذیرش ابتدا با مطرح کردن هزینه‌های کنترل و زمانی که برای رویدادهای درونی به کار برده می‌شود، افزایش می‌یابد (Hayes et al, 2006). یک موضوع مشترک در مداخلات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، این مهم است که کنترل مسئله است نه راه‌حل، مراجعان به شیوه تجربی با اثرات متناقض کنترل در حوزه افکار و احساسات مواجه می‌شوند و تفاوت‌های آشکار بین نتایج ناکارآمد کنترل در این حوزه‌ها در مقابل فواید زیاد کنترل در حوزه‌های دیگر زندگی به آن‌ها نشان داده می‌شود. هم چنان که بر پذیرش تمرکز می‌شود، مراجعان از طریق استعاره‌ها و تمرینات مختلف تفاوت بین پذیرش و تحمل را می‌آموزند و مهارت‌های پذیرش در زمینه انواع رویدادهای درونی دشوار را تمرین می‌کنند. مراجعان از طریق تمرینات مختلف می‌آموزند که می‌توان احساسات شدید را تجربه کرد یا به احساسات بدنی شدید توجه کرده بدون این‌که به دنبال تغییر یا کاهش فراوانی آن‌ها بود (Hayes, 1989).

با بررسی پژوهش‌های انجام شده در این حوزه می‌توان به تأثیر آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی (Drouger & Salari, 2021)؛ اهمال کاری تحصیلی (Armani Kian et al, 2020)؛ بهزیستی تحصیلی - فرسودگی، مشارکت، رضایت مندی، و ارزش‌مندی در تحصیل؛ باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن (Haddad Ranjbar et al, 2020)؛ تعلل‌ورزی تحصیلی و کارکردهای تحصیلی و سلامت روان (Knight & Samuel, 2022) نشان داده است. از طرف دیگر، یکی از برنامه‌هایی که می‌تواند در تعویق در رضامندی تحصیلی افراد کمک کند، آموزش خود تعیین‌گری^۱ است. خودتعیین‌گری، فرآیندهای درباره انگیزش انسان بوده و در اهمیت آن می‌توان گفت که نخستین چارچوب نظری انگیزشی در محیط‌های آموزشی محسوب می‌شود. براساس پژوهش‌ها، خودتعیین‌گری درباره انگیزش‌های «درونی» و «بیرونی» تکامل یافته و با موفقیت در زمینه روابط با خانواده، مدرسه، دانشگاه، جامعه و به طور کل با فضای زیستی - روان‌شناختی انسان مرتبط است (Deci et al, 2017). به عبارت دیگر، نظریه خودتعیین‌گری، نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی را به‌عنوان سرمایه‌های انگیزش ذاتی نمایان می‌سازد و معتقد است که حمایت کردن از این نیازها، منجر به تطابق افراد با محیط بین‌فردی‌شان می‌شود (Andreadakis et al, 2019). نیازهای اساسی روان‌شناختی مرتبط با خود تعیین‌گری شامل: خودمختاری^۲، شایستگی^۳ و ارتباط^۴ جهان‌شمول بوده و در تمامی دوره‌های انسان شناختی-فرهنگی مانند «خوراک روان‌شناختی» برای رشد، شکوفایی و بهزیستی، لازم و ضروری هستند (Kazemi et al, 2023). بر این اساس، خود تعیین‌گری مجموعه‌ای از توانش‌های رفتاری-انگیزشی است که موجب می‌شود، فرد مستقلانه وارد کارزار شود و خودش، مسیر اهداف خود را تعیین کند. بنابراین به زبان ساده خودتعیین‌گری به معنی قدرت تعیین و اختیار توسط خود فرد است. پس اهمیت و چرایی آن در تحصیل از آن لحاظ است که به اقدامات زندگی جهت داده و به ما این توان را می‌دهد که راهکارهای تحصیلی را به عنوان بخشی از نقشه‌های ناظر به آینده در ذهنمان درونی‌سازی کنیم. این نقشه‌های ذهنی به تدریج پیچیده‌تر می‌شوند و به ما کمک می‌کنند تا از موقعیت‌های دشوار درکنش‌های بین‌فردی، با سهولت بیشتری عبور نماییم (Dehnad, 2021). در پژوهش‌های متعدد اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مشکلات رفتاری برونی‌شده دانش‌آموزان (Mansournejad et al, 2021)، اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی (Bodaghi & Sheikholeslami, 2020)، تأثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی (Bagheri Charook et al, 2019)، اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی (Jalili et al, 2019) تأیید شده است. درمجموع مرور پیشینه پژوهش نشان داد که در زمینه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تعویق در رضامندی دانشجویان

¹. Self-determination

². Autonomy

³. Competence

⁴. Relatedness

دارای رفتارهای خودشکن مطالعه‌ای به صورت مستقیم در جامعه هدف انجام نشده و فقط مطالعات معدودی در زمینه ابعاد و مولفه‌های متغیر وابسته صورت پذیرفته است؛ از این رو خلأ پژوهشی در این زمینه احساس می‌شود؛ لذا مطالعه حاضر نیز در همین راستا و با هدف پر کردن این خلأ و بررسی شواهد موجود انجام خواهد شد. ضمناً از آن جایی که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برگرفته از آموزه‌های موج سوم بوده و مهم‌ترین نوع درمان این رویکرد نیز است و موجب ایجاد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌شود و از سوی دیگر، آموزش خودتعیین‌گری با برخورداری از رویه انسان‌گرایانه و شخص‌محور می‌تواند در بهبود متغیرهایی که به نوعی با اثربخشی تحصیلی (مانند متغیرهای وابسته پژوهش) مرتبط است، نقش مؤثری داشته باشد؛ پژوهشگر بر آن شد که از این پروتکل‌ها به صورت مقایسه‌ای استفاده کند. البته با نگاهی اجمالی به اهداف جلسات درمانی دو پروتکل و مقایسه آنها و فرایندهای مداخلاتی (که در ادامه در قسمت معرفی برنامه‌های مداخله‌ای معرفی شده‌اند) مانند ورود به مرحله حرکت، فرآیند خود به عنوان بافتار و روشن‌سازی ارزش‌ها، آموزش هدف‌گذاری (در پروتکل اول) و نقش تخیل‌سازی، اولویت‌بندی اهداف و توانش‌ها و رجحان‌ها (در پروتکل دوم) و مقایسه این دو می‌توان به اهمیت این مطالعه در بررسی و تعیین تأثیر پژوهشی و کاربردی آن پی برد.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، شبه‌آزمایشی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل) است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه گیلان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای سه مرحله‌ای از میان دانشکده‌ها، رشته‌ها، کلاس‌های دایر در هریک از دانشکده‌های دانشگاه گیلان انتخاب شد. در زیرمطالعه‌ای که براساس طرح توصیفی-مقطعی انجام می‌شود، به منظور شناسایی و غربال دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن اقدام شد. در این زیرمطالعه با جای‌گذاری بیشترین انحراف معیار به دست آمده از مطالعه حداد رنجبر و همکاران (Hadad Ranjbar et al, 2018) که از یک نمونه دانشجویی معادل ۶/۲۴ (با میانگین ۱۰/۲۷) به دست آمده براساس فرمول برآورد نسبت صفات کیفی، تعداد ۴۶۰ نفر به عنوان آزمودنی‌های این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. حجم نمونه زیر و در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۹٪ ($Z=2/58$) و خطای قابل تحمل (d^2) ۱/۳۱ (به میزان یک دهم انحراف استاندارد نمره رفتارخودشکن و ۰/۶۲ نمره فاصله تا میانگین واقعی)، مقدار حجم نمونه ۴۱۸/۲۹ نفر برآورد شده که برای دقت بیشتر و با در نظر گرفتن میزان افت^۱ ۱۰٪ حجم نمونه به ۴۶۰ نفر افزایش یافت.

$$n = \frac{Z^2 \cdot \frac{1-\alpha}{2} \cdot SD^2}{d^2} = \frac{(2.58)^2 \times (6.24)^2}{(0.62)^2} = \frac{1149.92}{1.72} = 418.29$$

Final sample size: **418.69 + 10% dropout $\cong$ 460**

در ادامه با استفاده از مقیاس رفتارهای خودشکن دانشجویانی که یک انحراف معیار بالاتر از میانگین هستند، مورد غربالگری قرار گرفتند در زیر مطالعه دوم برای آزمون فرضیه‌های این پژوهش که در آن سه گروه آزمایشی و نیز حداکثر ۳ واحد زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود دارد، طی یک مطالعه آزمایشی برای تعیین حجم نمونه و گمارش افراد به هریک از گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ و نیز گروه گواه از جدول‌های حجم نمونه کوهن براساس نسبت F استفاده شد. درجه آزادی جدول نیز باتوجه به وجود دو گروه آزمایش و گواه و سه زمان اندازه‌گیری از طریق فرمول ذیل محاسبه شد:

degree of freedom (u) = (r-۱). (c-۱)

$$u = (۳-۱). (۳-۱) = ۴$$

^۱. Dropout

کمترین حجم نمونه برای مقدار ۱۱ مساوی با ۴ و با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۹٪، توان آزمون ۸۰٪ و اندازه اثری به بزرگی ۰/۵۰ پانزده نفر برای هر گروه (و مجموعاً ۴۵ نفر برای سه گروه) به دست آمد. این تعداد افراد با توجه به ملاک‌های ورود و خروج در گروه‌های آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه گمارش شد. ملاک‌های ورود به پژوهش نیز عبارت بودند از: سن (دامنه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال)، مقطع تحصیلی (کارشناسی) و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل این موارد بودند: افرادی که طی جلسات مداخله، تحت آموزش یا درمان روان‌شناختی دیگری قرار گرفتند و کسانی که طی جلسات مداخله بیش از دو جلسه غیبت کردند. پس از اعمال نقطه برش و اجرای مصاحبه اولیه به منظور غربالگری دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن، آزمودنی‌هایی که دارای اختلالات روانی اساسی همبود بودند (نظیر افسردگی اساسی و اختلال دوقطبی براساس اخذ شرح و حال بالینی از آنها) از مطالعه کنار گذاشته شدند. پس از گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه، با رعایت دقیق نکات اخلاقی، با انجام پیش‌آزمون (پرسشنامه‌های رفتار خودشکن و سپس معنای تحصیلی) در بین آزمودنی‌های هر سه گروه، طرح آغاز شد. برای آزمودنی‌های دو گروه آموزشی، آموزش خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد طی ۸ جلسه هر جلسه ۹۰ دقیقه به طول انجامید. در این مدت اعضای گروه گواه هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکردند. به منظور توافق درباره اهداف، موضوع، نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسات با افراد شرکت‌کننده در یک جلسه مقدماتی بحث و گفت‌وگو شد. محتوای برنامه به صورت جلسات گروهی و به شیوه سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش، ارائه بازخورد و انجام تکالیف به اجرا در آمد. در پایان مداخلات نیز آزمودنی‌های هر سه گروه به سؤالات رفتارهای خودشکن و معنای تحصیلی (مرحله پس‌آزمون) و جهت سنجش پایداری تأثیر دوره‌های آموزشی سه ماه پس از اجرای آزمون آزمودنی‌های هر سه گروه مجدداً به گویه‌های مقیاس پاسخ دادند.

محتوای هریک از بسته‌های آموزشی به شرح زیر بود:

الف) بسته آموزشی خودتعیین‌گری فلد و هافمن در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای انجام گرفت. جلسه اول آشنایی با مفهوم خودتعیین‌گری و نقش تخیل‌سازی در هدف‌گذاری؛ جلسه دوم اولویت‌بندی اهداف و علایق، با تأکید بر سؤال «چه چیزی برای من مهم است؟»؛ جلسه سوم شناخت شخصی از اهداف، عواطف و رجحان‌ها؛ جلسه چهارم آگاهی از نیازها، حقوق، مسئولیت‌ها و برآیند این مؤلفه‌ها؛ جلسه پنجم آگاهی از توانش‌های مرتبط با خودارزشمندی و توانایی ترسیم سه هدف عملیاتی؛ جلسه ششم آشنایی با چگونگی کاربست مدل خودتعیین‌گری در تجارب شخصی؛ جلسه هفتم توانایی تدوین اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت و جلسه هشتم مرور گام‌های قبلی و تثبیت مدل.

ب) بسته آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد: بسته آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد نیز همسان با بسته خودتعیین‌گری شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود. برای آموزش این بسته از پروتکل تدوین شده حداد رنجبر و همکاران (Hadad Ranjbar et al, 2018) که با الهام از منابع مطرح در این حوزه (۳۱ منبع تا سرحد اشباع) طراحی شده (Hayes, 1989) و اعتبار آن توسط متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار گرفته است، استفاده شد. این بسته آموزشی حاوی کتاب کار مربی و کتاب کار دانشجو بوده که جهت تعیین محتوای آموزشی اصول زیربنایی رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد (از جمله نقش استعاره‌ها) با نیازهای مخاطبین مورد توجه قرار گرفته است. به منظور توافق درباره اهداف، موضوع، نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسات با افراد شرکت‌کننده در یک جلسه مقدماتی بحث و گفت‌وگو شد. محتوای برنامه به صورت جلسات گروهی و به شیوه سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش، ارائه بازخورد و انجام تکالیف به اجرا در آمد. جلسه اول آشنایی و شناخت رفتارهای خودشکن: سنجش اولیه ارزش‌ها و تحلیل کارکردی رفتار؛ جلسه دوم آشنایی با رویکرد آموزش، مدل نقطه انتخاب و سنجش ناکارآمدی؛ جلسه سوم ورود به مرحله حرکت، فرآیند گسلسش شناختی؛ جلسه چهارم فرآیند پذیرش شناختی یا شفقت؛ جلسه پنجم فرآیند خود به عنوان بافتار و روشن‌سازی ارزش‌ها؛ جلسه ششم آموزش مهارت‌های هدف‌گذاری و حل مسئله و تصمیم‌گیری (با رویکرد پذیرش و تعهد)؛ جلسه هفتم آموزش مهارت مدیریت زمان و برنامه‌ریزی و جلسه هشتم فرآیند تعهد، اقدام، عمل و پایان دادن به جلسات.

ابزار پژوهش پرسشنامه بود که به شرح زیر معرفی می‌شوند:

پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن^۱: پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن (رفتارهای خودشکن) دارای ۲۱ سؤال جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن اهمال کاری، خودناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و تأخیر در ناتوانی در تصمیم‌گیری است. ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه در مورد دو مقیاس اهمال کاری و خودناتوان سازی توسط محمدی (Mohammadi, 2014) مورد بررسی قرار گرفته است به طور کلی در مورد تفسیر پرسشنامه بر اساس مواد تشخیص، ۶ رفتار خودشکن در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن مجدداً به زبان فارسی ترجمه شد. پس از آن درستی برگردان از زبان انگلیسی به فارسی توسط دو تن از اساتید زبان انگلیسی و روانشناس مورد تأیید قرار گرفت و سپس روایی صوری آن توسط ۳ نفر از متخصصان روانشناس مورد تأیید قرار گرفت. مجموع نمرات بالای ۵۲ نشان‌دهنده رفتارهای خودشکن بالا در دانشجو است. برای تعیین روایی از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. ضریب شاخص کفایت نمونه برابر ۸۷۱/۳۲ بود. ضریب آلفای کرونباخ برای اهمال کاری ۰/۶۲ و خودناتوان سازی ۰/۶۹ بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ افزایش تعهد ۰/۶۹، ارزیابی نامعتبر ۰/۷۱، رفتار تکانشی ۰/۷۳ و ناتوانی و تأخیر تصمیم‌گیری ۰/۶۲ بود. حداقل و حداکثر نمره کسب شده توسط پرسشنامه ۲۱ تا ۱۲۰ است. افرادی که نمرات بالای ۵۲ را در این مقیاس کسب کنند، با رفتار خودشکن بالا ارزیابی می‌شوند. در پژوهش حداد رنجبر (Hadad Ranjbar, 2018) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است.

مقیاس تعویق در رضامندی^۲: برای سنجش تعویق در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس تعویق در رضامندی تحصیلی بیمبنتی و کارابنیک (Bembenutty & Karabenick, 2004) استفاده شد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که بر پایه پژوهش کیفی و کمی ساخته شده است و تعویق در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس دارای ۱۰ سؤال است که هر سؤال خود دارای دو قسمت متضاد است، یک قسمت مربوط به عدم تعویق در رضامندی تحصیلی و قسمت دیگر مربوط به تعویق در رضامندی تحصیلی است. به تمامی سؤالات نمره ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد، به استثنای سؤالات ۲ و ۷ که برعکس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بالا نشان‌دهنده تمایل بیشتر به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی است. بیمبنتی و کارابنیک (Bembenutty & Karabenick, 2004) پایایی بازآزمایی این مقیاس را بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ و ضریب آلفای کرونباخ آن را بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش کردند و روایی سازه این ابزار نیز با استفاده از تحلیل اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی به‌ویژه یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف تأیید شده است (Arabzadeh & Kadivar, 2012). در این پژوهش ضریب پایایی بازآزمایی پرسشنامه ۰/۷۵ گزارش شده است. در این مطالعه در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی نظیر فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد نمرات بهره‌گیری شد و در بخش استنباطی آزمون t وابسته، تحلیل کواریانس تک متغیره (ANCOVA) مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌ها

از میان افراد حاضر در پژوهش، ۱۵ نفر در گروه کنترل، ۱۵ نفر در گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و ۱۵ نفر نیز در گروه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری قرار گرفته‌اند. جدول ۱- اطلاعات جمعیت شناختی اعضای نمونه را نشان می‌دهد.

^۱. Self-Defeating Behavior and Cognition Scale

^۲. Academic Delay of Gratification Scale

جدول ۱. فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی سه گروه شرکت‌کننده در مطالعه

گروه‌ها	متغیر	کنترل		آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد		آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری		χ^2	سطح معنی‌داری
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد		
جنسیت	مرد	۴	۲۶/۷	۶	۴۰	۵	۳۳/۳	۰/۷۲۷	۰/۶۹۲
	زن	۱۱	۷۳/۳	۹	۶۰	۱۰	۶۶/۷		
	کل	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰		
رژیم	مجرد	۱۲	۸۰	۱۱	۷۳/۳	۱۳	۸۶/۷	۱/۶۰۰	۰/۴۴۹
	متاهل	۳	۲۰	۴	۲۶/۷	۲	۱۳/۳		
	کل	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰		
طبقه سنی	۲۰-۱۸	۷	۴۶/۷	۶	۴۰	۷	۴۶/۷	۱/۷۸۳	۰/۳۹۷
	۲۲-۲۰	۶	۴۰	۸	۵۳/۳	۷	۴۶/۷		
	۲۴-۲۲	۲	۱۳/۳	۱	۶/۷	۱	۶/۷		
	کل	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	۱۰۰		

در جدول ۱ اطلاعات مربوط به جنسیت، وضعیت تاهل و طبقه سنی افراد نمونه به تفکیک برای افراد گروه‌های کنترل، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری آورده شده است. برای بررسی هم‌تاب بودن گروه‌ها از نظر این ویژگی‌های جمعیتی از آزمون χ^2 دو استفاده شد. با توجه به عدم معنی‌داری آماره بدست آمده نتیجه گرفته می‌شود که بین گروه‌ها از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مذکور تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$). در جدول ۲ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات تعویق در رضامندی به تفکیک برای افراد گروه‌های کنترل، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داده شده است.

جدول ۲. توصیف آماری نمرات تعویق در رضامندی در سه مرحله اندازه‌گیری به تفکیک گروه

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	آماره شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
تعویق در رضامندی	کنترل	پیش‌آزمون	۲۵/۹۳	۲/۶۰۴	۰/۹۳۸	۰/۳۶۵
		پس‌آزمون	۲۵/۴۰	۳/۱۸۰	۰/۹۶۰	۰/۶۹۲
		پیگیری	۲۵/۲۷	۳/۴۱۱	۰/۹۴۴	۰/۴۲۹
	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	پیش‌آزمون	۲۴/۵۳	۲/۸۵۰	۰/۹۶۶	۰/۷۹۲
		پس‌آزمون	۲۹/۲۰	۴/۴۲۷	۰/۹۶۸	۰/۸۲۴
		پیگیری	۲۷/۹۳	۳/۹۳۶	۰/۹۸۳	۰/۹۸۷
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	پیش‌آزمون	۲۴/۷۳	۲/۶۰۴	۰/۹۷۱	۰/۸۶۷
		پس‌آزمون	۳۱/۰۱	۳/۱۸۵	۰/۹۷۷	۰/۹۴۸
		پیگیری	۲۹/۴۷	۳/۹۹۸	۰/۹۶۲	۰/۷۳۲

در جدول ۲ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات تعویق در رضامندی به تفکیک برای افراد گروه‌های کنترل، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود در گروه کنترل میانگین نمرات در پیش‌آزمون نسبت به مراحل پس‌آزمون و پیگیری تغییر چندانی را نشان نمی‌دهد ولی در گروه‌های آزمایش، شاهد افزایش نمرات در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون هستیم. همچنین آماره شاپیرو-ویلک گروه‌های

آزمایش کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تعویق در رضامندی معنادار نیست. بنابراین توزیع متغیر تعویق در رضامندی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نرمال است ($P > 0.05$).

به منظور مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن از آزمون تحلیل تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده و آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. نتایج مربوط به اجرای این آزمون به همراه پیش‌فرض‌های آن در ادامه ارائه شده است. با توجه به نتایج آزمون آماره شاپیرو-ویلک متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشند ($P > 0.05$). آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس بین گروه‌ها اجرا و نتایج نشان داد آزمون لوین معنادار نمی‌باشد. از این رو فرض صفر مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب نتیجه می‌شود که مفروضه همگنی واریانس‌ها، برقرار می‌باشد ($P > 0.05$). نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی مفروضه همسانی ماتریس‌های کوواریانس‌ها نشان داد که متغیر تعویق در رضامندی ($F = 1/12$, Box's $M = 15/04$, $P = 0/337$) در نمونه حاضر معنادار نیست، بنابراین این مفروضه برقرار می‌باشد برای بررسی فرض همگنی واریانس کوواریانس از آزمون کرویت استفاده شد. نتایج آزمون موچلی به‌منظور بررسی مفروضه کرویت نمرات تعویق در رضامندی ($0/97 =$ موچلی، $1/43 =$ خی دو، $2 =$ درجه آزادی، $P = 0/489$) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که آماره موچلی برای اثر زمان معنی‌دار نیست و این پیش‌فرض برقرار است ($P > 0.05$).

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در متغیر تعویق در رضامندی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
تعویق در رضامندی	مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)	۲۸۷/۵۳	۲	۱۴۳/۷۶	۸۸/۳۰	< 0.001	۰/۶۷۸
	اثر تعامل مراحل و گروه	۲۱۱/۰۵	۴	۵۲/۷۶	۳۲/۴۱	< 0.001	۰/۶۰۷
	خطا	۱۳۶/۷۶	۸۴	۱/۶۳			

در جدول ۳، نتایج آزمون اثرهای درون‌گروهی نشان داده شده است. همان‌طو که در جدول بالا مشخص شده است، بین میزان متغیر تعویق در رضامندی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بر اساس نتایج جدول اثر تعاملی بین مراحل پژوهش و عضویت گروهی نیز معنادار است ($P < 0.001$)؛ که نشان می‌دهد تفاوت بین مراحل در سطوح گروه‌ها یکسان نیست. مجذور سهمی اتا برای متغیر تعویق در رضامندی برای عامل مراحل برابر با ۰/۶۷۸ و برای عامل تعامل زمان با گروه برابر با ۰/۶۰۷ می‌باشد. این نتیجه نشان می‌دهد که برای عامل زمان و تعامل زمان و گروه به ترتیب ۶۷/۸ و ۶۰/۷ درصد تفاوت در تعویق در رضامندی مربوط به اعمال متغیرهای مستقل می‌باشد. نتایج مقایسه زوجی متغیرهای تعویق در رضامندی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون LSD جهت تعیین اختلاف بین آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن

متغیرها	گروه‌ها	اختلاف میانگین	انحراف معیار	سطح معنی‌داری
تعویق در رضامندی	کنترل	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	۰/۷۲۷	۰/۰۰۱
		آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	۰/۷۲۲	۰/۰۰۱
	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	۰/۷۱۰	۰/۰۳۳

نتایج آزمون LSD در جدول ۴ نشان داد بین گروه کنترل و دو گروه آموزش، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در تعویق در رضامندی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/001$). بدین معنی که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری باعث افزایش تعویق در رضامندی در مقایسه با گروه کنترل شده است. همچنین با توجه به میزان اختلاف میانگین (۱/۵۷۰)، بین دو گروه آموزشی اختلاف معنی‌دار وجود داشت ($P < 0/05$)؛ و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر بیشتری بر تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی شواهدی از مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن بود. نتایج فرضیه اول پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن نشان داد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بهبود معناداری در تعویق در رضامندی دارد و این تأثیر در پیگیری سه ماهه نیز ادامه داشت. این نتایج با یافته‌های مطالعات پیشین (Mansournejad et al, 2021; Bodaghi & Sheikholeslami, 2020; Bagheri, Charook et al, 2019; Jalili et al, 2019) هم‌سو بوده است. همچنین نتیجه فرضیه سوم نیز نشان داد که از بین دو روش مقایسه‌ای، آموزش خودتعیین‌گری نسبت به آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد تأثیر بیشتری بر بهبود تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که گرچه باورهای ابتدایی در خصوص رفتارهای خودشکن، آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته و افراد تاب‌آور را غیرآسیب‌پذیر و با ویژگی‌های منحصر به فرد تلقی می‌کردند؛ اما نتایج تحقیقات در سال‌های اخیر نشان داده است که رفتارهای خودشکن یک توانمندی ذاتی نیست؛ بلکه قابل ترمیم هستند. رفتارهای خودشکن با دارا بودن توأمان رفتارهایی با لذات کوتاه‌مدت و عدم توانایی در به تعویق انداختن ارضای نیازها مرتبط است. اما در مقابل، انگیزش خودتعیین‌گری در افراد باعث می‌شود که دانشجویان، سرسختانه و با غرقگی^۱ در تحصیل درگیر شوند و پرداختن به فعالیت‌های شایسته را امری لذت‌بخش ادراک کنند. برطبق یافته‌های سیکزنت میهالی (Csikszentmihalyi, 1990)، غرقگی با خودشکوفایی مرتبط است. بنابراین کسب توانش‌های خودتعیین‌گری باعث می‌شود تا میزان انگیزش درونی فراگیران افزایش یابد. انگیزش درونی در هر حوزه‌ای، تحول و سازش‌یافتگی روان‌شناختی هر فردی را به شکل مثبت متأثر می‌سازد و باعث کاهش رفتارهای منفی و نامطلوب می‌شود. همچنین ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی در قالب انگیزش درونی در محیط‌های مختلف هم چون محیط تحصیلی می‌تواند بهزیستی عمومی با شاخصه‌هایی چون حرمت خود، عواطف مثبت و رضایت از تحصیل را افزایش داده و منجر به کاهش رفتارهای منفی می‌شود (Davis et al, 2023).

^۱. Flow

به اعتقاد دسی (Deci et al, 2017) انگیزش درونی دارای سه بُعد است: «انگیزش درونی دانستن»، به معنای انجام یک فعالیت برای کسب لذت و خشنودی حاصل از تجارب یادگیری جدید، کشف و درک یک موضوع جدید، «انگیزش درونی انجام یک کار»، به تمایل فراگیر برای درگیر شدن در انجام یک عمل برای کسب لذت ناشی از انجام آن عمل و یا خلق یک اثر جدید و «انگیزش درونی تجربه برانگیختگی» نیز به انگیزش به انجام یک فعالیت جهت تجربه کردن برانگیختگی حسی اشاره دارد. این انگیزش اهمیت فوق‌العاده‌ای در تعویق در رضامندی دانشجویان دارد. حجم رو به رشدی از ادبیات پژوهشی توانایی به تعویق انداختن رضایت را با مجموعه‌ای از نتایج مثبت دیگر، از جمله موفقیت تحصیلی، سلامت جسمانی، سلامت روانی و شایستگی اجتماعی مرتبط کرده است. توانایی فرد برای به تعویق انداختن رضایت به مهارت‌های مشابه دیگری مانند سعه صدر، کنترل تکانه، کنترل نفس و قدرت اراده مربوط می‌شود که همگی در خودتنظیمی دخیل هستند. به‌طور کلی، خودتنظیمی شامل ظرفیت فرد برای انطباق خود در صورت لزوم برای برآوردن خواسته‌های محیط می‌شود. تأخیر ارضای معکوس تخفیف تأخیر است که عبارت است از «ترجیح پاداش‌های فوری کوچک‌تر بر پاداش‌های بزرگ‌تر اما تأخیردار» و اشاره به «این واقعیت است که ارزش ذهنی پاداش با افزایش تأخیر در دریافت آن کاهش می‌یابد». این نظریه وجود دارد که توانایی انتخاب پاداش‌های معوق تحت کنترل سیستم شخصیت شناختی - عاطفی است (Kross et al, 2011).

براین اساس، خودتعیین‌گری با دارا بودن توانش‌های شناختی قوی باعث می‌شود فراگیران فعالیت تحصیلی را به عنوان عاملی در جهت کامروایی نیازهای خود در نظر گیرند و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای نیازهای شخصی خود ببینند. همچنین افرادی که توانش‌های خودتعیین‌گری را فراگرفتند اجازه نمی‌دهند دیگران با عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر بگذارند و حتی خودشان نیز به خود اجازه نمی‌دهند مانعی برای خود باشند. درمقابل، افرادی که توانش‌هایی خودتعیین‌گری را فرا نگرفتند، معمولاً رفتار آنها از محیط بیرونی تحمیل می‌شود، یعنی به جای اینکه خود درگیر در امور شخصی خود باشند، افراد دیگر نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌های آنان ایفاء می‌کنند. در نتیجه این افراد به دلیل احساس شایستگی و خودپیروی پایین، کمتر متمایل به درگیر شدن در امور و تکالیف تعریف شده در فرآیند یادگیری می‌شوند. همچنین، چون فعالیت این افراد وابسته به تشویق و پاداش‌های بیرونی است و در محیط‌های تحصیلی نیز به نحو باثباتی زمینه ارائه این تشویق‌ها و پاداش‌ها فراهم نیست خیلی سریع مأیوس شده و دست از تلاش و فعالیت می‌کشند (Rigby & Ryan, 2018).

نتیجه آزمون فرضیه دوم مبنی بر تأثیر آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تعویق در رضامندی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن نشان داد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بهبود معناداری در تعویق در رضامندی با آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد دارد و این تأثیر در پیگیری سه ماهه نیز ادامه داشت. این نتایج با یافته‌های مطالعات پیشین (Dorougar & Salari, 2021; Armani Kian et al, 2020; Haddad Ranjbar et al, 2020; Knight & Samuel, 2022) هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد آمیختگی با خود مفهوم‌سازی شده را تهدیدی برای انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌بیند، با توجه به این مهم در تلاش است که ارتباط با انواع دیگری از تجربه خود را ارتقاء بخشد. یکی از این‌ها معنا و حسی از خود به‌عنوان زمینه‌ای است که در آن رویدادهای درونی مثل افکار، احساسات، خاطرات و احساسات بدنی رخ می‌دهند. این حسی متعالی از خود در انسان‌هاست و از طریق فرایندهای گسلش شناختی و ذهن آگاهی حاصل می‌شود. مزیت اصلی این حس از خود آن است که خود زمینه‌ای است که در آن محتوای هشجاری تهدیدکننده نیست؛ به عبارت دیگر خود به‌عنوان زمینه، پذیرش درد و رنج روانی را در فرد موردحمایت قرار می‌دهد (Hayes et al, 2006).

حرکت در مسیر ارزش‌ها و عمل متعهدانه به افراد کمک می‌کند تا احساس توانمندی بالاتری را در خود تجربه کنند که در نتیجه حس خودپنداشت^۱ آنان ارتقا یابد و همین احساس خودپنداشت است که توانایی به تعویق انداختن ارضا را تسهیل می‌کند. در شیوه مبتنی بر آموزش پذیرش و تعهد افراد یاد می‌گیرند آنچه را که بیشترین اهمیت را

¹. Self- concept

برای آنان دارد تجربه و پیگیری کنند. این ارزش‌ها می‌تواند شامل بهبود روابط بین‌فردی، تحصیل، مراقبت از خود و روابط خانوادگی باشد. بر همین اساس، بیمبنتی و کارابنیک (Bembenutty & Karabenick, 2004)، ارتباط گسترده‌ای را بین به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی با انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری مطرح کردند. اگر کسی یاد بگیرد که فکرش را متمرکز کند، احتمالاً یاد خواهد گرفت که چگونه رسیدن به پاداش فوری و کوچک را برای رسیدن به پاداشی باارزش‌تر به تعویق بیندازد. این توانایی به فرد امکان می‌دهد تا برای دستیابی به آرزوهای دراز مدت و باارزش خود، از ارضای فوری آمال و اهداف دارای ارزش کمتر چشم‌پوشی کند. مثلاً برای اینکه در یک امتحان نتیجه خوبی بگیرد، باید از دیدن دوستش در یک مهمانی بزرگ بعد از سال‌ها صرف نظر کند (Bembenutty, 2013).

از سویی، پذیرش یک حالت جرأت‌آمیز از طرف فراگیر است و به او کمک می‌کند تا به طور کامل و بدون دفاع، جنبه‌هایی از تجربه روان‌شناختی خود را همان‌گونه که هست تجربه نماید، به عبارتی تجربه احساس، عواطف و افکار، بدون هیچ‌گونه تلاشی برای تغییر آنها. در جلسات آموزش پذیرش و تعهد سعی می‌شود که به یادگیرنده‌ای که مصائب تحصیلی دارد، کمک شود تا هرگونه عملی که جهت کنترل تجارب ذهنی ناخواسته‌اش بی‌اثر است و یا اثر معکوس دارد و موجب تشدید اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود، شناسایی و این تجارب را بدون هیچ‌گونه واکنش درونی یا بیرونی جهت حذف آنها به طور کامل بپذیرد.

این مطالعه نشان داد که فراگیران تحت آموزش متوجه می‌شوند که لازم است میزان آگاهی خود را از تکالیف افزایش دهند و مسئولیت امور را خودشان بر عهده بگیرند و در قبال انجام تکالیف متعهد باشند. این عوامل باعث جهت دادن به افکار یادگیرنده شده و وی را درگیر فعالیت‌های تحصیلی می‌کند. دانش‌آموزان با آگاهی و شناخت بیشتر، در عملکرد و حل مساله بهتر عمل می‌کنند و به این وسیله می‌توانند منابع بیرونی و درونی لازم را برای رسیدن به هدف‌های یادگیری‌شان کنترل کنند. بنابراین درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث می‌شود دانش‌آموزان با آمادگی و اعتماد به نفس بیشتری در جلسات امتحان حاضر شوند و نتایج تحصیلی بهتری کسب کنند. این دانش‌آموزان در انجام تکالیف تحصیلی، قدرت و انعطاف‌پذیری ذهنی بیشتری از خود نشان می‌دهند و در مسائل تحصیلی بیشتری درگیر می‌شوند. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث افزایش میزان انرژی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان برای انجام فعالیت‌های تحصیلی و درگیری در فعالیت‌های مدرسه‌ای و بهبود آن می‌انجامد (Towey-Swift et al, 2023). همچنین درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، قدرت مشاهده بدون قضاوت و بزرگ‌نمایی و پذیرش هیجان‌ها، افکار و احساسات منفی را در دانشجویان تقویت می‌کند، لذا سهم مهمی در تنظیم احساسات و نحوه صحیح رویارویی با افکار منفی و در نهایت کاهش علایم روان‌شناختی دارد. در درمان پذیرش و تعهد تأکید بیشتری بر مهارت‌های ذهن آگاهی می‌شود. تمرین مهارت‌های ذهن آگاهی، توانایی مراجعان، برای تحمل حالت‌های هیجانی منفی را افزایش می‌دهد و آنها را به مقابله مؤثر قادر می‌سازد. به نظر می‌رسد چنین حالتی می‌تواند ناسازگاری رفتاری را بهبود بخشد. در واقع، انجام مستمر تمرین‌های ذهن آگاهی، شناخت و آگاهی ما را از بدن، احساسات و افکارمان افزایش می‌دهد (Gloster et al, 2020). دانشجویان تمرکززدایی از افکار و هیجان‌ها یا هر چیز دیگری که ممکن است رخ دهد را در طول جلسات تمرین می‌کنند. در این درمان تمرین‌های رفتاری به همراه تکنیک‌های گسلش و پذیرش و نیز بحث‌هایی پیرامون ارزش‌ها و اهداف فرد و لزوم تصریح ارزش‌ها همگی منجر به بهبود هم‌جوشی شناختی می‌شود. در این درمان به افراد آموزش داده شد که چگونه عقیده بازدارنده فکر را رها کنند و از افکار آزار دهنده‌هایی یابند. همچنین احساساتشان را بپذیرند تا این که از آن‌ها فاصله بگیرند و به افکار و فرآیند تفکرشان به وسیله ذهن آگاهی بیش‌تر پرداخته و آنها در جهت فعالیت‌های هدف محور پیوند دهند (Hayes et al, 2006).

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از پرسش‌نامه‌های بسته پاسخ و حجم نمونه کم به علت افت آزمودنی‌ها اشاره کرد. براین اساس می‌توان استفاده از پرسشنامه‌های بازپاسخ و حجم نمونه زیاد را برای ادامه پژوهش‌های این چنینی پیشنهاد داد. هم چنین پیشنهاد می‌شود از هر دو شیوه آموزشی خودتعیین‌گری و پذیرش و تعهد در کلینیک‌ها و دانشگاه‌ها استفاده کرد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است که از طرف دانشگاه گیلان حمایت شده است. طرح اساسی و بیان مسئله، روش‌شناسی، جمع‌آوری داده، تحلیل آماری و بحث و نتیجه‌گیری بر عهده نواب کاظمی، بخش تشخیص مشکلات، بیان مسئله، اصلاحات کلی، رعایت ساختار مقاله و تقویت و بازنگری آن و تقویت پیشینه و منابع مشترکاً بر عهده سید ولی‌الله موسوی و سجاد رضائی بود.

تشکر و قدردانی

مطالعه حاضر طی مجوزهای صادرشده از سوی دانشگاه گیلان با شماره ۵۶۳۱۷ مورخ ۱۴۰۱/۰۵/۳۱ و با رضایت آگاهانه افراد نمونه انجام و برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است. این رساله به راهنمایی و نظارت نویسنده نفر دوم و با مشاوره نویسنده سوم بوده است. بدین‌وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش نیز تشکر و قدردانی می‌شود که در انجام این پژوهش، نویسندگان را یاری دادند.

تعارض منافع

«هیچگونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ایران‌منش، صالحه، عربان، شجاع، آزادی، آرزو، یوسف‌وند، مهدی، اسکندری، ندا، نادعلی نژاد، حیران، و شیخی، سعید (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - فراشناختی بر رفتارهای خودشکن آموزشی و تفکر خودارزیابانه منفی دانش‌آموزان دختر، *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۵۸)، ۲۴-۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.16262.1569>
- آرمانی کیان، علیرضا، رستمی، بهرام، موسوی، الناز، مقبولی، مهدی، و فکور، احسان. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش بر افعال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۶(۲)، ۱۵۳-۱۴۲. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.26.2.2817.1>
- باقری چاروک، آتنا، توحیدی، افسانه، و تجربه‌کار، مهشید (۱۳۹۸). تاثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی، و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۵(۲)، ۶۵-۸۴. <https://doi.org/10.22108/PPLS.2019.117257.1748>
- بدای، آرزو، و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۰(۱)، ۳۰۰-۳۲۱.
- <https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5831>
- جلیلی، فرخ‌رو، عارف، مژگان، قمران، امیر، و منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانش‌جو-معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۳۴)، ۲۷-۵۸. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2019.4945>
- حداد رنجبر، سمیه، سعدی پور، اسماعیل، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی. *نشریه روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۲(۱۷)، ۳۱-۴۵. <https://doi.org/10.22070/CPAP.2020.2906>
- حکیم‌زاده، رضوان، قاسمی، مجید، و مقدم‌زاده، علی. (۱۳۹۵). بررسی نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در ارتباط با سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۴)، ۱۰۹-۱۳۲.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1395.10.34.5.6>
- دروگر، سعیده، و سالاری، محمد (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *دستاورد‌های نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۴(۳۸)، ۲۴-۳۲.
- دهناد، ویدا (۱۴۰۰). نظریه خودتعیین‌گری و ارتباط آن با نظریه هدف‌گذاری. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، ۱۷۲-۱۸۲. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.3.15.9>

منصورنژاد، زهرا، ملک‌پور، مختار، و قمران، امیر (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و مدیریت والدین بر مشکلات رفتاری برونی‌شده دانش‌آموزان. *خانواده و پژوهش*، ۱۸ (۱)، ۱۳۶-۱۲۱.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1400.18.1.7.6>

نامداری پژمان، مهدی، و ادوای، فرشید (۱۴۰۳). مفهوم‌پردازی «اسارت در دام دانش» در معلمان ابتدایی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۹ (۲)، ۲۱-۱. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15693.1595>

یعقوبی، ابوالقاسم، محقق، حسین، امیری، لادن، و اسفندیاری، کیوان (۱۳۹۴). رابطه بین نگرش نسبت به سوء مصرف مواد با باورهای غیرمنطقی و اهمال کاری تحصیلی. *اعتیاد پژوهی*، ۹ (۳۶)، ۱۸-۹.

References

- Andreaskis, E., Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2019). How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development*, 30 (3), 297-314. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1548811>
- Armani Kian, A., Rostami, B., Moosavi, S. E., Maghbooli, M., & Fakoor, E. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on academic procrastination in medical sciences students of Zanjan University. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 26(2), 142-153. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.26.2.2817.1> [In Persian]
- Bagheri Charook, A., Towhidi, A., & Tajrobehkar, M. (2019). The effect of self-determination, academic adjustment, and positive thinking on academic performance with the mediation of achievement goals. *Positive Psychology Research*, 5(2), 65-84. <https://doi.org/10.22108/PPLS.2019.117257.1748> [In Persian]
- Barlow, D. H., Durand, V. M., & Hofmann, S. G. (2018). *Abnormal psychology: An integrative approach*. Cengage learning.
- Bembenutty, H. (2013). *The triumph of homework completion through a learning academy of self-regulation*. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 153-196). IAP Information Age Publishing.
- Bembenutty, H., Karabenick, S. A. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16, 35-57. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c>
- Bodaghi, A., & Sheikholeslami, R. (2020). Effectiveness of Self-Determination Skills Training on Academic Self-Regulation and Psychological Hardiness among Students. *Curriculum Research*, 10(1), 300-321. <https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5831> [In Persian]
- Cersosimo, B. H., & Farber, B. A. (2021). Is there something distinctive about psychotherapy clients' dishonesty about self-destructive behaviors? *Counselling Psychology Quarterly*, 35(1), 230-241. <https://doi.org/10.1080/09515070.2021.1929075>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94. <https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>
- Davis, M. T., Cumming, I. K., & Southward, J. D. (2022). Self-determination skills: Building a foundation for student success. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(1), 18-26. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2070590>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of university students*. *Higher Education Research & Development*, 37 (7), 1515-1529. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Dehnad V. (2021). The theory of self-determination and its link to the theory of goal setting. *Rooyesh*, 10(3), 171-182. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.3.15.9> [In Persian]
- Dorougar, S., and Salari, M. (2021). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on students' motivation for academic achievement and academic self-efficacy. *New Achievements in Humanities Studies*, 4 (38), 24-32. [In Persian]

- Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M. E., Twohig, M. P., & Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181–192. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>
- Goldin, P. A., Manber-ball, T., Werner, K., Heimberg, R. & Gross. J. J. (2009). Neural oomechanisms of cognitive reappraisal of negative self-beliefs in social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, 66(7): 99-1091. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.07.014>
- Goschke, T., & Job, V. (2023). The Willpower Paradox: Possible and Impossible Conceptions of Self-Control. *Perspectives on Psychological Science*, 18(6), 1339-1367. <https://doi.org/10.1177/17456916221146158>
- Hadad Ranjbar, S., Sadipour, E., Dortaj, F., Delavar, A., & Ebrahimi Qavam, S. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training prgram on motivational beliefs and future time perspective for students with academic self-defeating behaviors.. *Clinical Psychology and Personality*, 17(2), 31-45. <https://doi.org/10.22070/CPAP.2020.2906>
- Hakimzadeh, R., Ghasemi, M., Moghadamzadeh, A. (2016). Investigating the role of educational intermediation in relation to participation styles in students' learning and academic performance. *Journal of Research in Educational Systems*, 10(34), 109-132. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1395.10.34.5.6> [In Persian]
- Hayes, S. C. (1989). Nonhumans have not yet shown stimulus equivalence. *Journal of the Experimental Analysis of behavior*, 51(3), 385-392. <https://doi.org/10.1901/jeab.1989.51-385>
- Hayes, S. C., Luma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, Prosses and Outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Iranmanesh, S., Araban, SH., Azadi, A., Yousefvand, M., Eskandari, N., Nadalinezhad, j., & Sheikhi, S. (2021). The Effectiveness of Cognitive-metacognitive strategies instruction the difference of Instructional Self-defeating Behaviors and Negative Self-Assessment Thinking In female students. *Quarterly Educational Psychology*, 16(58), 1-24. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.16262.1569> [In Persian]
- Jalili, F., Arefi, M., Ghomrani, A., & Manshaee, G. (2019). The effectiveness of self-determination education on academic motivation and academic flow of Farhangian University students in Birjand. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(34), 27-58. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2019.4945> [In Persian]
- Kazemi, N., Mousavi, S. V. and Rezaei, S. (2023). Comparing the Effectiveness of Teaching Self-determination Skills and Teaching Based on Acceptance and Commitment on the Meaning of Education among the Students with Self-defeating Behaviors. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 177-195. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2023.27667.2565>
- Knight, L., & Samuel, V. (2022). Acceptance and commitment therapy interventions in secondary schools and their impact on students' mental health and well-being: A systematic review. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 25, 90-105. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.06.006>
- Kross, E., Mischel, W., & Shoda, Y. (2010). Enabling self-control: A cognitive-affective processing system approach to problematic behavior. In J. E. Maddux & J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (pp. 375–394). The Guilford Press.
- Mansournejad, Z., Malekpour, P. D., & Ghamarani, P. D. (2021). Comparison of the Effects of Self-Determination Skills Training and Parent Management Training on Externalizing Behavior Problems of Students. *Family and Research*, 18(1), 121-136. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1400.18.1.7.6> [In Persian]
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., Kross, E., Teslovich, T., Wilson, N. L., Zayas, V., & Shoda, Y. (2011). ‘Willpower’ over the life span: Decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252–256. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq081>

- Namdari Pejman, M., & Edvay, F. (2024). Conceptualization of "Captivity in the Trap of Knowledge" in Primary Teachers. *Teacher Professional Development*, 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15693.1595> [In Persian]
- Ratner, K., Porcelli, S. E., & Burrow, A. L. (2022). Purpose in life, urgency, and the propensity to engage in risky and self-destructive behaviors. *Motivation and Emotion*, 46(1), 59-73. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09915-0>
- Renn, R. W., Allen, D. G., Fedor, D. B., & Davis, W. D. (2005). The Roles of Personality and Self-Defeating Behaviors in Self-Management Failure. *Journal of Management*, 31(5), 659-679. <https://doi.org/10.1177/0149206305279053>
- Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422318756954>
- Towey-Swift, K. D., Lauvrud, C., & Whittington, R. (2023). Acceptance and commitment therapy (ACT) for professional staff burnout: a systematic review and narrative synthesis of controlled trials. *Journal of Mental Health*, 32(2), 452-464. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022628>
- Uysal, A. & Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49, 502-505. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.012>
- Yaghoobi, A., Mohagheghi, H., Amiri, L., Sfandari, K. (2016). On the Relationship of Attitudes towards Substance Abuse with Irrational Beliefs and Academic Procrastination. *Etiadpajohi*, 9 (36) :9-18 [In Persian]

