



The Effectiveness of Treatment Based on Acceptance and Commitment on Procrastination, Self-Regulation and Academic Performance of Students

Sajjad Khalafi¹✉ , Sharare Mehdizadeh¹ , Forough Shah Hosseini¹ 

1. PhD student, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Aras Campus, Tehran, Iran

Corresponding Author: Sajjad Khalafi

E-mail: s.kh.bn94@gmail.com

Received: 10 August 2025

Revised: 21 November 2025

Accepted: 24 November 2025

Published Online: 1 January 2026

Citation: Khalafi, S., Mehdizadeh, S. & Shah Hosseini, F. (2025). The Effectiveness of Treatment Based on Acceptance and Commitment on Procrastination, Self-Regulation and Academic Performance of Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(80), 178-189. DOI: [10.22034/jmpr.2025.68587.6767](https://doi.org/10.22034/jmpr.2025.68587.6767)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Academic experience is a crucial aspect of an individual's personal and social life, and success in this area is often regarded as an indicator of societal progress and purposefulness. Among the challenges faced, academic procrastination is a prevalent issue that significantly reduces productivity and leads to a decline in students' academic performance. This phenomenon, defined as the delay in completing assignments and academic tasks, can have multiple negative consequences on self-esteem, self-efficacy, and particularly on academic self-regulation. Research has demonstrated that academic procrastination is frequently linked to deficiencies in self-regulation skills, which directly affect students' academic success and achievement.

Academic self-regulation involves the effective use of cognitive, metacognitive, and resource management strategies to optimize learning. This skill not only enhances learning but also plays a crucial role in students' cognitive, emotional, moral, and social development. Academic performance—which includes components such as self-efficacy, planning, motivation, and outcome control—depends on an individual's perception of their abilities. Students with stronger self-regulation skills typically demonstrate more successful academic performance, whereas deficiencies in this area can lead to procrastination and hindered progress.

One of the innovative approaches that effectively reduces procrastination and enhances self-regulation and academic performance is the Acceptance and Commitment Training (ACT) program. This method promotes psychological flexibility through processes such as acceptance, cognitive defusion, present-moment awareness, value identification, and committed action. It enables individuals to confront negative emotions and thoughts adaptively

rather than avoid them. Numerous studies have demonstrated the effectiveness of this approach in decreasing academic procrastination, improving self-regulation, and boosting academic performance.

Given the critical role of procrastination, self-regulation, and academic performance in educational success, there is limited research examining the simultaneous effects of ACT on these three variables. Therefore, this study aimed to investigate the effectiveness of the ACT program in reducing procrastination and enhancing both self-regulation and academic performance. By integrating motivational and cognitive components, this intervention provides a comprehensive approach to addressing academic challenges.

Method: This study employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The statistical population comprised all male second-year secondary school students in Tabriz District 5 during the 2022-2023 academic year. Sampling was conducted using a purposive, non-random method. Initially, the Academic Procrastination Questionnaire by Solomon and Rothblom (1984), the Academic Self-Regulation Questionnaire by Bouffard et al. (1995), and the Academic Performance Questionnaire by Pham and Taylor (1999) were administered. Participants scoring one standard deviation above the mean in academic procrastination and one standard deviation below the mean in the other two variables were identified. After applying inclusion and exclusion criteria, 30 students were selected and randomly assigned (by drawing lots) to experimental and control groups, with 15 students in each. The groups were matched based on age. The experimental group underwent acceptance and commitment training, following the Hayes et al. (2004) protocol, consisting of eight 90-minute sessions (one session per week over two months). The control group did not receive any intervention during this period. After the completion of the course, a post-test was administered using the same tools as the pre-test in both groups. Data were analyzed using SPSS version 24 and multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

Results: The mean age of participants was 16.27 years ($SD = 0.98$), and the independent t-test indicated no significant difference between the experimental and control groups in terms of age ($p = 0.36$). In the pre-test stage, there were no significant differences between the two groups in the mean scores of academic procrastination, academic self-regulation, and academic performance. However, in the post-test, the experimental group, which received Acceptance and Commitment Training (ACT), showed significant improvement in all the variables under study compared to the control group. Examination of the assumptions of multivariate analysis of covariance (normality of distribution, homogeneity of variance-covariance matrices, and homogeneity of variances) confirmed the appropriateness of using this statistical test. The multivariate Pillai's trace index indicated a significant multivariate effect of the intervention on the set of dependent variables ($p = 0.003$, $\eta^2 = 0.693$). The results of MANCOVA (Table 1) showed that ACT led to a significant reduction in academic procrastination in the three dimensions of task procrastination ($\eta^2 = 0.315$), exam procrastination ($\eta^2 = 0.552$), and report preparation procrastination ($\eta^2 = 0.500$), as well as a significant increase in academic self-regulation in both cognitive ($\eta^2 = 0.630$) and metacognitive ($\eta^2 = 0.530$) dimensions. Furthermore, academic performance and its components, including self-efficacy ($\eta^2 = 0.436$), emotional influences ($\eta^2 = 0.425$), planning ($\eta^2 = 0.527$), reduction of lack of outcome control ($\eta^2 = 0.392$), and motivation ($\eta^2 = 0.552$), significantly improved in the experimental group ($p < 0.001$). In contrast, the control group, which did not receive the intervention, showed no significant change in any of the variables. These results indicate that Acceptance and Commitment Training effectively reduced procrastination and enhanced self-regulation and academic performance among students.

Table 1. Analysis of Covariance for the Effect of Acceptance and Commitment-Based Training on Academic Procrastination, Academic Self-Regulation, and Academic Performance in the Post-Test Stage

Dependent Variable	SS	df	MS	F	p	η^2
Academic Procrastination – Task	19.569	1	19.569	77.521	.001	.315
Academic Procrastination – Exams	25.128	1	25.128	65.249	.001	.552
Academic Procrastination – Report Preparation	25.917	1	25.917	76.745	.001	.500
Cognitive Component	25.933	1	25.933	56.817	.001	.630
Metacognitive Component	21.849	1	21.849	60.361	.001	.530
Self-Efficacy	14.639	1	14.639	83.090	.001	.436
Emotional Influences	14.294	1	14.294	57.935	.001	.425
Planning	15.932	1	15.932	64.170	.001	.527
Lack of Outcome Control	14.039	1	14.039	50.659	.001	.392
Motivation	14.701	1	14.701	56.210	.001	.552

Note: SS = Sum of Squares; MS = Mean Square; η^2 = Eta Squared. All effects are significant at $p < .001$.

Discussion: This study investigated the effectiveness of an Acceptance and Commitment Therapy (ACT)– based educational program on academic procrastination, self-regulation, and academic performance among high school students. The findings showed that ACT training significantly reduced academic procrastination, improved self-regulation, and enhanced academic performance. These results align with prior studies, suggesting that ACT’s emphasis on non-judgmental awareness, acceptance of emotions, and commitment to values helps students manage procrastination by reducing experiential avoidance and promoting adaptive coping. Through ACT techniques, students learn to recognize ineffective control strategies, accept unpleasant thoughts and feelings, and take purposeful action in line with their goals. Regarding self-regulation, ACT fosters greater cognitive, emotional, and behavioral control by improving planning, problem-solving, and intrinsic motivation, while encouraging a compassionate, non-judgmental stance toward personal experiences. In terms of academic performance, ACT helps students confront the fear of failure and avoidance behaviors that often hinder progress. By increasing psychological flexibility, students are better equipped to pursue meaningful academic goals even in the presence of difficult emotions or challenging circumstances. The study recommends implementing ACT-based training in school counseling and educational programs to reduce academic problems and enhance student success.

The study was conducted with a limited population (second-year high school students in District 5 of Tabriz), without a follow-up phase due to school closures. Future research should include other grade levels, diverse locations, and follow-up assessments to evaluate the long-term stability of the results.

KEYWORDS

treatment based on acceptance and commitment, academic procrastination, academic self-regulation, academic performance, students





فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی



اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال کاری، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

سجاد خلفی^۱✉، شراره مهدی زاده^۱، فروغ شاه حسینی^۱ ^{ID}

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، پردیس ارس، تهران، ایران

نویسنده مسئول: سجاد خلفی

رایانامه: s.kh.bn94@gmail.com

استناددهی: خلفی، سجاد، مهدی زاده، شراره و شاه حسینی، فروغ. (۱۴۰۴).

اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال کاری، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲۰(۸۰).

DOI: [10.22034/jmpr.2025.68587.6767](https://doi.org/10.22034/jmpr.2025.68587.6767). ۱۷۸-۱۸۹

تاریخ دریافت: ۱۹ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۳۰ آبان ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۰۳ آذر ۱۴۰۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۱ دی ۱۴۰۴

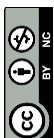
چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد، اهمال کاری تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال کاری، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم ناحیه ۵ تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در این مطالعه پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومن و راش‌بلوم (۱۹۸۴)، مقیاس خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) بود. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، یک روز در هفته، برنامه آموزش پذیرش و تعهد را دریافت کردند. داده‌های حاصل از پژوهش از طریق تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره مورد بررسی قرار گرفت. سطح معنی‌داری در کلیه آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. نتایج حاصل نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال کاری تحصیلی ($p < 0/001$)، خودتنظیمی تحصیلی ($p < 0/001$) و عملکرد تحصیلی ($p < 0/001$) دانش‌آموزان موثر است. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد تا حد زیادی می‌تواند موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی و بهبود خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان شود.



مقدمه

تجربه زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص و جوامع است. موفقیت و رضایت از تحصیل نشان‌دهنده پیشرفت و هدفمند بودن آن جامعه می‌باشد. در این میان، یکی از عواملی که به شکل بارزی بر عملکرد تحصیلی فراگیران اثرگذار بوده و مطالعاتی را در مدارس و دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است، اهمال‌کاری تحصیلی^۱ می‌باشد (استیل^۲ و همکاران، ۲۰۱۶).

اهمال‌کاری افراد زیادی را تحت‌تاثیر قرار داده و از مشکلات گریبان‌گیری است که بر بهره‌برداری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد (رزاقی و همکاران، ۱۳۹۹). یکی از انواع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی است که به تأخیر انداختن تکالیف در شروع یا تکمیل تکالیف اطلاق می‌شود. اهمال‌کاری ویژه تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانشجویان است و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (بینا و اجارگاهی و همکاران، ۱۴۰۳). تحقیقات فراوانی در مورد اهمال‌کاری در محیط تحصیلی انجام گرفته است و این تحقیقات حاکی از آن است که اهمال‌کاری با سطوح پایین عزت‌نفس (یانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱)، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی^۴ مرتبط است (شکد و التروک^۵، ۲۰۲۲).

در سال‌های اخیر اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی» معرفی شده است (لیمون^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). خودتنظیمی تحصیلی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت در زندگی دارد. خودتنظیمی تحصیلی به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع برای بیشینه‌کردن یادگیری اطلاق شده است (صبا و همکاران، ۱۴۰۴). راهبردهای شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها در آینده است، اطلاق می‌شود. راهبردهای فراشناختی، نظارتی هستند و در نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند (زیمرن^۷، ۲۰۲۳). دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری دارند، در آغاز و همچنین در مداومت در پیگیری هدف‌های تحصیلی خود ناتوانند، که این امر نمودی از ضعف در خودتنظیمی در آن‌ها است. کمبود مهارت‌های خودتنظیمی و نگرانی و اضطراب ناشی از آن باعث اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود (شکد و التروک، ۲۰۲۲). همچنین برخورداری دانش‌آموزان از خودتنظیمی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی^۸ آن‌ها اثر گذاشته و رشد شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی آنان را بهبود می‌بخشد (زیمرن، ۲۰۲۳).

فام و تیلور^۹ (۱۹۹۹) عملکرد تحصیلی را شامل خودکارآمدی (احساس اطمینان به توانایی‌های خود)، تأثیرات هیجانی (واکنش فرد در برابر

هیجانات)، برنامه‌ریزی (توانایی سازماندهی فعالیت‌های درسی)، فقدان کنترل پیامد (باور به عدم ارتباط میان فعالیت‌های فردی) و کسب نتیجه دلخواه و انگیزش (عامل نیرو بخش تحصیلی) می‌دانند. برداشت دانش‌آموز از توانایی خود، با موفقیت تحصیلی او در ارتباط است. چنانچه دانش‌آموز از توانایی و شایستگی خود، برداشت مثبتی داشته باشد، در امور تحصیلی از جمله انجام تکالیف موفق‌تر است. در مقابل، آن‌هایی که قابلیت‌های خود را در سطح پایینی ارزیابی می‌کنند یا به عبارتی دیگر، خودتنظیمی تحصیلی پایینی دارند، در تحصیل از موفقیت و عملکرد کمتر و پایین‌تری برخوردارند (جنابادی و رضوی، ۱۳۹۲).

مداخلات متنوعی به منظور بهبود و اصلاح چالش‌ها و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است. در این میان، یکی از مداخلاتی که می‌تواند بر اهمال‌کاری، خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و باعث ارتقاء یا تنزل آن‌ها شود، برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد^{۱۰} است (بینا و اجارگاهی و همکاران، ۱۴۰۳). آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش، بر تغییر افکار و احساسات به جای تغییر شکل محتوا یا فراوانی آن‌ها تمرکز دارد (هیز^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۳) و هدف آن، کمک به مراجع برای رسیدن به یک زندگی ارزشمند، کامل و رضایت‌بخش است که از طریق انعطاف‌پذیری روانشناختی ایجاد می‌شود (سیانچری^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۸). آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش به درگیری فعالانه در جهان خارجی و تلاش برای دستیابی به یک زندگی پرمعنا از طریق شش فرآیند پذیرش، گسلش، خود به عنوان زمینه، ارتباط با زمان حال، ارزش‌ها و عمل متعهدانه با هدف افزایش انعطاف‌پذیری روانشناختی به افراد کمک می‌کند تا با شرایط تنش‌زا مقابله کنند (نف و گرمر^{۱۳}، ۲۰۱۳). پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (بینا و اجارگاهی و همکاران، ۱۴۰۳؛ قاسم‌پور و همکاران، ۲۰۲۵؛ کارتر^{۱۴}، ۲۰۲۳؛ شی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴)، بهبود خودتنظیمی تحصیلی (بینا و اجارگاهی و همکاران، ۱۴۰۳؛ عنایتی شبکلاپی و عنایتی شبکلاپی، ۱۴۰۰؛ سلطانی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰) و عملکرد تحصیلی (حسینی و همکاران، ۲۰۲۳؛ حسینی و همکاران، ۱۳۹۹؛ یزدانی باغملکی و همکاران، ۱۴۰۱؛ پالیلیوناس^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۸) دانش‌آموزان است.

با توجه به آنچه گفته شد به نظر می‌رسد آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهبود مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. از آنجاکه اهمال‌کاری تحصیلی، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر داشته که در نهایت بر موفقیت تحصیلی اثرگذار است و در مطالعه پیشینه پژوهشی که اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد را بر تمامی این متغیرها مورد مطالعه قرار دهد یافت نشد، لذا خلاء پژوهش احساس می‌شود. همچنین مزیت عمده این روش نسبت به روان‌درمانی‌های دیگر این

9. Pham & Taylor

10. treatment based on acceptance and commitment

11. Hayes

12. Sianturi

13. Neff, K & Germer

14. Carter

15. She

16. Paliliunas

1. academic self-regulation

2. Steel

3. Yang

4. academic self-regulation

5. Shaked & Altarac

6. Limone

7. Zimmerman

8. academic performance

ابزارهای پژوهش

مقیاس اهمال کاری تحصیلی^۱: این مقیاس توسط سولومن و راث بلوم^۲ (۱۹۸۴) برای بررسی تعلل ورزی در سه حوزه اهمال کاری در تکلیف، اهمال کاری در امتحانات و اهمال کاری در تهیه گزارش پژوهش ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است که از طریق طیف لیکرت (طیف پنج گزینه‌ای از «هرگز» با نمره یک، «به ندرت» نمره دو، «گاه‌گاهی» با نمره سه، «اکثر اوقات» با نمره چهار و «همیشه» با نمره پنج) نمره‌گذاری می‌شود. نمره ۶۰ به بالا در این آزمون نشان‌دهنده اهمال کاری بالا و نمره ۳۵ به پایین، نشان‌دهنده اهمال کاری پایین می‌باشد. برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عوامل استفاده شده است. تحلیل عامل این مقیاس با استفاده از روش تحلیل مولفه‌های اصلی، مبین وجود سه عامل با عنوان اهمال کاری در تکلیف، اهمال کاری در امتحان و اهمال کاری در تهیه گزارش پژوهش بوده است. علاوه بر این، ضریب همبستگی گویه‌ها با نمره کل بالاتر از ۰/۷۱ درصد به دست آمده است. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۱ درصد گزارش شده است (سولومن و راث بلوم، ۱۹۸۴). در ایران نیز پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شده است (نیکبخت و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه به وسیله تحلیل عاملی تایید شد و نتایج حاکی از برازش سه عامل بود. مقدار پایایی کل پرسشنامه به روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد.

مقیاس خودتنظیمی تحصیلی^۳: این پرسشنامه حاوی ۱۴ سوال است که توسط بوفارد^۴ و همکاران (۱۹۹۵) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای دو خرده‌مقیاس شناختی و فراشناختی است که سوالات ۱، ۲، ۴، ۶، ۷، ۱۱ و ۱۴ مولفه‌ی فراشناختی و سوالات ۳، ۸، ۸، ۸، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ مولفه شناختی را می‌سنجند. در این آزمون برای هر سوال ۵ گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) می‌باشد. نمره‌گذاری سوالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به‌طور معکوس صورت می‌گیرد. دامنه نمرات بین ۱۴ تا ۷۰ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده خودتنظیمی بیشتر است. در پژوهش بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) نتایج تحلیل عاملی نشان داده است که ضریب همبستگی بین سوالات مناسب است و پرسشنامه می‌تواند ۵۲ درصد واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. بر اساس آلفای کرونباخ، ضریب پایایی کلی پرسشنامه ۰/۷۱، ضریب پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و ضریب پایایی خرده‌مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. روایی این پرسشنامه از طریق روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی و تأیید شده است و ضریب پایایی آن در پژوهش عطاردی (۱۳۹۲)؛ به نقل از خالق‌خواه و همکاران، (۱۳۹۴) ۰/۷۲ گزارش شده است. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۲ و برای خرده‌مقیاس فراشناختی ۰/۷۳ به‌دست آمد.

مقیاس عملکرد تحصیلی^۵: مقیاس عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اکتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور^۶ (۱۹۹۹) است که در تاج و دلاور (۱۳۸۴) برای جامعه ایران اعتباریابی کرده است. آزمون عملکرد تحصیلی با ۴۸ سوال، ۵ حوزه

است که جنبه‌های انگیزشی را به همراه جنبه‌های شناختی به منظور تأثیر و تداوم بیشتر اثربخشی درمان در نظر می‌گیرد. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال کاری، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم ناحیه ۵ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. جهت نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی، هدفمند استفاده شد. پس از کسب رضایت از مسئولین مدرسه و دانش‌آموزان، پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴)، مقیاس خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) در بین آنها اجرا شد و از میان افرادی که در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی یک انحراف معیار بالاتر از میانگین و در پرسشنامه‌های خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین نمره کسب کردند، ۳۰ نفر با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب شدند. تعداد نمونه بر اساس نرم‌افزار تعیین حجم نمونه G Power 3 و با در نظر گرفتن پارامترهای زیر محاسبه شد: اندازه اثر=۰/۳۹؛ ضریب آلفا=۰/۰۵؛ توان آزمون=۰/۶۸؛ repetitions=۲؛ Critical F=۲/۱۹۹؛ noncentrality parameter=۱۲/۰۸۹؛ actual power=۰/۸۰؛ denominator df=۲۹؛ numerator df=۱؛ pillai V=۰/۲۹. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل جنسیت (پسر)، سن ۱۵ تا ۱۸ سال، عدم مصرف داروهای روانپزشکی و عدم دریافت مداخلات روانشناختی به‌طور همزمان (بر اساس خودگزارشی)، عدم طلاق والدین، و ملاک‌های خروج، ابتلا به بیماری و مشکلات جسمانی و یا سایر اختلالات روانپزشکی و غیبت بیش از یک جلسه از جلسات آموزش بود. در گام دوم، افراد انتخاب شده با استفاده از روش گمارش تصادفی (به‌شیوه قرعه‌کشی) به دو گروه آزمایش و کنترل (هر کدام ۱۵ نفر) تقسیم شدند. پیش از تقسیم تصادفی کلیه افراد گروه‌ها از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نظیر سن همسان‌سازی شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون، اعضای گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (۲ ماه، هفته‌ای یک جلسه) آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد را به‌صورت گروهی، براساس پروتکل آموزشی هیز و همکاران (۲۰۰۴) دریافت کردند، اما گروه کنترل در فاصله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات، از اعضای هر دو گروه با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری پس‌آزمون به عمل آمد. برای تجزیه و تحلیل آماری از نسخه ۲۴ نرم‌افزار SPSS استفاده شد. جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

4. Bouffard
5. Academic performance scale
6. Pham & Taylor

1. academic procrastination questionnaire
2. Solomon & Rothblum
3. academic self-regulation scale

مربوط به عملکرد تحصیلی شامل خودکارآمدی (با گویه‌های ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶)، تأثیرات هیجانی (با گویه‌های ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹)، برنامه‌ریزی (با گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۴۰، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۸)، فقدان کنترل پیامد (با گویه‌های ۵، ۶، ۳۷، ۳۸) و انگیزش (با گویه‌های ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۹، ۴۱، ۴۲، ۴۷) را مورد سنجش قرار می‌دهد. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۰ تا ۱۸۸ قرار دارند که براساس آن دانش‌آموزانی که نمرات بالای ۹۴ کسب کنند، دارای عملکرد تحصیلی بالا هستند. در ایران نیز روایی محتوایی این پرسشنامه را متخصصان مورد تایید قرار داده‌اند. همچنین روایی سازه این مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تایید قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه با روش محاسبه

آلفای کرونباخ برای بعد خودکارآمدی ۰/۹۲، تأثیرات هیجانی ۰/۷۳، برنامه‌ریزی ۰/۹۳، فقدان کنترل پیامد ۰/۶۴ و برای بعد انگیزش ۰/۷۴ گزارش شده است (در تاج و دلاور، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای بعد خودکارآمدی ۰/۹۱، تأثیرات هیجانی ۰/۸۰، برنامه‌ریزی ۰/۸۵، فقدان کنترل پیامد ۰/۷۵ و برای بعد انگیزش ۰/۸۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ به‌دست آمد.

پروتکل آموزش پذیرش و تعهد: جلسات آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد طبق پروتکل هیز و همکاران (۲۰۰۴) در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) اجرا شد. خلاصه و محتوای جلسات به شرح زیر بود:

جدول ۱: خلاصه جلسات و پروتکل آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد

جلسه	محتوا
اول	اجرای پیش‌آزمون، ارزیابی فراگیران، مصاحبه تشخیصی و ضابطه‌بندی درمان.
دوم	آشنایی با مفاهیم درمان پذیرش/تعهد، ایجاد بینش در فراگیران نسبت به مشکل و به چالش کشیدن کنترل.
سوم	آموزش نومییدی خلاقانه و آشنایی با فهرست ناراحتی‌ها و مشکلاتی که مراجع برای رهایی از آنها تلاش نموده است.
چهارم	ایجاد پذیرش و ذهن‌آگاهی به واسطه رها کردن تلاش برای کنترل و ایجاد گسلش شناختی، مرور جلسه پیشین و تکالیف.
پنجم	هدف آموزش زندگی ارزش‌مدار و انتخاب و مرور جلسات پیشین و تکالیف.
ششم	ارزیابی اهداف و اعمال، تصریح ارزشها، اهداف و اعمال و موانع آنها.
هفتم	بررسی مجدد ارزشها، اهداف و اعمال آشنایی و درگیری با اشتیاق و تعهد.
هشتم	شناسایی و رفع موانع عمل متعهدانه، جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های دموگرافیک، میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در مطالعه $16/27 \pm 0/98$ بود. در جدول ۲، میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها مقایسه شده است. نتایج نشان می‌دهد که بین دو گروه از نظر سن تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌های پژوهش (تعداد هر گروه ۱۵ نفر)

متغیر	گروه	انحراف معیار $\pm$ میانگین	آماره	سطح معنی‌داری
سن	آزمایش	$16/13 \pm 1/06$	$t = -0/73$	۰/۳۶
	کنترل	$16/40 \pm 0/91$		
	کل	$16/27 \pm 0/98$		

آزمون تی دو گروه مستقل: اختلاف معنی‌داری $p < 0/05$

انجام آزمون آماری مشخص خواهد شد. قبل از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره ابتدا مفروضه‌های این روش آماری بررسی گردید.

تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی انجام شد. در جدول ۳ اطلاعات مربوط به داده‌های توصیفی متغیرهای افعال‌کاری تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و عملکرد تحصیلی به تفکیک گروه و آزمون‌ها ارائه شده است. همان‌طور که در جدول قابل مشاهده است؛ نمره‌های گروه‌ها آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون تفاوتی نداشت اما در مرحله پس‌آزمون نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تغییر داشته است، اگرچه میزان معنی‌داری آن بعد از

جدول ۳: داده‌های توصیفی متغیرهای اهمال کاری، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی به تفکیک گروه آزمون‌ها

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی	آزمایش	۷۲/۱۳	۲/۳۸	۶۶/۴۶	۲/۹۷
	کنترل	۷۳/۸۰	۲/۸۰	۷۴/۱۳	۳/۳۹
اهمال کاری در تکلیف	آزمایش	۲۳/۱۳	۱/۴۰	۲۱/۲۶	۱/۵۳
	کنترل	۲۴/۰۰	۱/۳۰	۲۴/۰۶	۱/۶۶
اهمال کاری در امتحان	آزمایش	۲۳/۷۳	۱/۰۳	۲۱/۸۶	۱/۱۲
	کنترل	۲۴/۵۳	۱/۳۰	۲۴/۷۳	۱/۴۳
اهمال کاری در تهیه گزارش	آزمایش	۲۵/۳۳	۱/۴۴	۲۳/۳۳	۱/۶۳
	کنترل	۲۵/۳۰	۱/۴۹	۲۵/۴۰	۱/۴۰
خودتنظیمی تحصیلی	آزمایش	۳۷/۲۶	۱/۳۳	۴۱/۶۰	۱/۵۹
	کنترل	۳۷/۴۶	۱/۱۲	۳۷/۰۶	۱/۴۳
خودتنظیمی شناختی	آزمایش	۱۹/۲۰	۰/۷۷	۲۱/۶۰	۰/۹۸
	کنترل	۱۹/۸۰	۱/۱۴	۱۹/۶۶	۰/۸۹
خودتنظیمی فراشناختی	آزمایش	۱۸/۰۶	۰/۸۸	۱۹/۹۳	۱/۲۲
	کنترل	۱۷/۶۶	۱/۳۹	۱۷/۴۰	۱/۵۴
عملکرد تحصیلی	آزمایش	۵۳/۲۶	۳/۱۹	۵۹/۴۶	۳/۹۲
	کنترل	۵۲/۸۶	۳/۳۹	۵۱/۰۶	۴/۷۸
خودکارآمدی	آزمایش	۹/۲۰	۰/۹۴	۱۰/۵۳	۱/۱۲
	کنترل	۹/۰۶	۰/۹۶	۸/۷۳	۱/۳۳
تأثیرات هیجانی	آزمایش	۹/۲۰	۰/۷۷	۱۰/۴۰	۰/۹۸
	کنترل	۹/۱۳	۰/۸۳	۸/۸۶	۰/۹۹
برنامه‌ریزی	آزمایش	۱۶/۰۶	۱/۰۳	۱۷/۲۶	۱/۲۲
	کنترل	۱۵/۹۳	۱/۲۲	۱۵/۵۳	۱/۵۰
فقدان کنترل پیامد	آزمایش	۵/۱۳	۰/۳۵	۶/۴۰	۰/۵۰
	کنترل	۵/۰۶	۰/۲۵	۴/۸۰	۰/۵۶
انگیزش	آزمایش	۱۳/۶۰	۰/۶۳	۱۴/۸۰	۰/۷۷
	کنترل	۱۳/۶۴	۰/۵۰	۱۳/۲۶	۰/۷۹

باتوجه به محقق شدن مفروضه‌های استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره، آماره اثر پیلای به‌عنوان شاخص چندمتغیره گزارش شد که نتایج آن در جدول ۴ قابل مشاهده است. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معناداری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تأثیر دارد و بین این متغیرها در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به‌منظور تعیین این‌که در کدامیک از متغیرها تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون وجود دارد، در جدول ۵ نتایج هریک از متغیرها بیان شده است.

در بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره، آزمون کولموگروف اسمیرنوف انجام گرفت که نتایج آن، نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌ها را تایید کرد. چراکه مقادیر Z محاسبه شده در سطح $(p < ۰/۰۵)$ معنادار نبود. در آزمون ام‌باکس چون F بدست آمده $(۰/۱۴۹)$ معنادار نبود بنابراین می‌توان گفت که مفروضه همسانی ماتریس واریانس-کواریانس برای متغیرها برقرار است. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیرهای پژوهش نشان داد که باتوجه به عدم معنی‌داری مقدار F در سطح خطای کوچکتر از $(۰/۰۵)$ در همه متغیرها، می‌توان گفت که واریانس خطای متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون باهم برابر بوده و از این جهت فرض همسانی واریانس خطا برقرار است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره متغیرهای پژوهش

منبع	تأثیر	ارزش	F آماره	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه در مرحله پس‌آزمون	زمان * مداخله	اثر پیلای	۰/۹۸۹	۲۷/۰۵۷	۱۳	۴	۰/۰۰۳
							۰/۶۹۳

بر اساس نتایج جدول ۵، بین گروه آزمایش و گواه در متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی (اهمال‌کاری در تکلیف، امتحان و تهیه گزارش)، خودتنظیمی تحصیلی (شناختی و فراشناختی) و عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) تفاوت معناداری وجود دارد و بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش و بعد از انجام مداخله نیز تفاوت معناداری وجود دارد ($p = 0/01$). اما بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل که مداخله را دریافت نکردند تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). همچنین اندازه اثر در متغیر

اهمال‌کاری در تکلیف برابر با ۰/۳۱، در متغیر اهمال‌کاری در امتحان برابر با ۰/۵۵، در متغیر اهمال‌کاری در تهیه گزارش برابر با ۰/۵۰، در متغیر خودتنظیمی شناختی برابر با ۰/۶۳، در متغیر خودتنظیمی فراشناختی برابر با ۰/۵۳، در متغیر خودکارآمدی برابر با ۰/۴۳، در متغیر تأثیرات هیجانی برابر با ۰/۴۲، در متغیر برنامه‌ریزی برابر با ۰/۵۲، در متغیر فقدان کنترل پیامد برابر با ۰/۳۹ و در متغیر انگیزش برابر با ۰/۵۵ است که نشان می‌دهد آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر متغیرهای ذکر شده در گروه آزمایش مؤثر است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال‌کاری تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در مرحله پس‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات درجه آزادی میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه	اهمال‌کاری در تکلیف	۱۹/۵۶۹	۱	۱۹/۵۶۹	۰/۳۱۵
	اهمال‌کاری در امتحانات	۲۵/۱۲۸	۱	۲۵/۱۲۸	۰/۵۵۲
	اهمال‌کاری در تهیه گزارش	۲۵/۹۱۷	۱	۲۵/۹۱۷	۰/۵۰۰
گروه	مؤلفه شناختی	۲۵/۹۳۳	۱	۲۵/۹۳۳	۰/۶۳
	مؤلفه فراشناختی	۲۱/۸۴۹	۱	۲۱/۸۴۹	۰/۵۳
گروه	خودکارآمدی	۱۴/۶۳۹	۱	۱۴/۶۳۹	۰/۴۳۶
	تأثیرات هیجانی	۱۴/۲۹۴	۱	۱۴/۲۹۴	۰/۴۲۵
	برنامه ریزی	۱۵/۹۳۲	۱	۱۵/۹۳۲	۰/۵۲۷
	فقدان کنترل پیامد	۱۴/۰۳۹	۱	۱۴/۰۳۹	۰/۳۹۲
	انگیزش	۱۴/۷۰۱	۱	۱۴/۷۰۱	۰/۵۵۲

بحث و نتیجه‌گیری

روانشناختی خود را همان‌گونه که هست تجربه نماید. به عبارتی پذیرش، تجربه احساس، عواطف و افکار، بدون هیچ‌گونه تلاشی برای تغییر آن‌ها است (بینا و اجارگاهی و همکاران، ۱۴۰۳). در جلسات آموزش پذیرش و تعهد سعی می‌شود به دانش‌آموزی که مشکل تعلل‌ورزی تحصیلی دارد، کمک شود تا هرگونه عملی را که جهت کنترل تجارب ذهنی ناخواسته‌اش بی‌اثر است و یا اثر معکوس دارد و موجب تشدید اهمال‌کاری تحصیلی‌اش می‌شود، شناسایی و این تجارب را بدون هیچ‌گونه واکنش درونی یا بیرونی جهت حذف آنها، به طور کامل بپذیرد (قاسم‌پور و همکاران، ۲۰۲۵).

یافته دیگر پژوهش نشان داد برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته با یافته‌های بینا و اجارگاهی و همکاران (۱۴۰۳)، عنایتی شب‌کلایی و عنایتی شب‌کلایی (۱۴۰۰) و سلطانی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) همسو می‌باشد. خودتنظیم‌گری فرایندی است که در آن فرد از طریق تغییر و بهبود کارکردهای رفتاری، شناختی و هیجانی به سوی بهبود عملکرد و بازده هدایت می‌شود. همچنین در فرایند خودتنظیم‌گری با بهبود انگیزه اجرایی در فرد روبه‌رو هستیم، به

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال‌کاری، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. نتیجه به دست آمده با یافته‌های بینا و اجارگاهی و همکاران (۱۴۰۳)، قاسم‌پور و همکاران (۲۰۲۵)، کارتر (۲۰۲۳) و شی و همکاران (۲۰۲۴) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت چون پذیرش و تعهد، احساس بدون قضاوت و متعادلی از آگاهی است که به واضح دیدن و پذیرش هیجانات و پدیده‌های فیزیکی همان‌طور که اتفاق می‌افتند، کمک می‌کند. بنابراین آموزش آن به دانش‌آموزانی که مشکل تعلل و اهمال‌کاری تحصیلی دارند باعث می‌شود که آنان احساسات خود را بپذیرند و در نتیجه سازگاری آن‌ها با این مشکلات بهبود می‌یابد (شکد و التریک، ۲۰۲۲). پذیرش یک حالت جرأت‌آمیز از طرف مراجع است و به او کمک می‌کند تا به‌طور کامل و بدون دفاع، جنبه‌هایی از تجربه

صورتی که فرد از انگیزش‌های بیرونی که محیط برای وی فراهم می‌آورد به سمت انگیزش‌های درونی رو می‌آورد که این موضوع منجر به خودانگیخته شدن کارها و مدیریت درونی می‌شود. همچنین با بهبود توانایی‌های شناختی مانند توانایی برنامه‌ریزی، حل مسئله، یادگیری و دنبال کردن اهداف کوچک در نهایت رسیدن به هدف بزرگ می‌تواند منجر به بهبود خودتنظیم‌گری شود (چانک^۱ و زیرمن، ۲۰۲۳). این در حالی است که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد براساس تکنیک‌های آموزشی خود به فرد این امکان را می‌دهد که به تغییر روابط با تجارب درونی‌شان، کاهش اجتناب تجربی و افزایش انعطاف‌پذیری و افزایش عمل در مسیرهای ارزشمند بپردازد که این فرایند بر افزایش خودتنظیم‌گری تأثیرگذار است. به علاوه، در این درمان بر تقویت یک رابطه غیرقضوتی و مشفقانه با تجارب تأکید می‌شود که در فرایند افزایش خودتنظیم‌گری تحصیلی تأثیرگذار است (هیز و کینگ^۲، ۲۰۲۴).

یافته آخر پژوهش نشان داد برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسینی و همکاران (۲۰۲۳)، حسینی اهنگری و همکاران (۱۳۹۹)، یزدانی باغ‌ملکی و همکاران (۱۴۰۱) و پاللیوناز و همکاران (۲۰۱۸) همسو می‌باشد. از آن‌جاکه یکی از مهم‌ترین دلایل عدم پیشرفت در عملکرد تحصیلی ترس از شکست و اجتناب است، طبق رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد برای بهبود عملکرد تحصیلی، به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که از تجارب ناخوشایند درونی اجتناب نکنند و به‌جای آن، بر پذیرش تجارب و تعهد به ارزش‌ها و انجام دادن فعالیت‌های مفید تأکید کنند. از منظر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، ناتوانی فرد در روبه‌رو شدن با تجارب چالش‌برانگیز و تمایل به اجتناب، با مفهوم عدم انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مشخص می‌شود (یزدانی باغ‌ملکی و همکاران، ۱۴۰۱). به همین علت مداخلات مبتنی بر پذیرش و تعهد براساس مجموعه قواعدی استوار است که انعطاف‌پذیری روانی مراجع را ارتقا می‌دهد. در واقع، زمانی که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی فرد افزایش پیدا کند، او را قادر می‌سازد به‌طور مؤثر در کنار نشانه‌های آزارنده، اقدام مناسب جهت عملکرد بهتر داشته باشد (حسینی و همکاران، ۲۰۲۳). در جلسات آموزش پذیرش و تعهد دانش‌آموزان یاد می‌گیرند با انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و پذیرش افکار و احساسات مربوط به مشکلات تحصیلی، بدون تلاش برای جلوگیری کردن از آن، در موقعیت‌های پرچالش، با نگرش باز نسبت به افکار و احساسات و انعطاف‌پذیری نسبت به این موقعیت‌ها برای رسیدن به اهداف آموزشی برنامه‌ریزی کنند (یزدانی باغ‌ملکی و همکاران، ۱۴۰۱). استفاده از فنون پذیرش و تعهد می‌تواند به‌طور کلی، باهدف قراردادن همجوشی و اجتناب تجربه‌ای، زمینه‌ساز ترس از شکست، افزایش انگیزش و بهبود عملکرد تحصیلی شود. آموزش پذیرش و تعهد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در هنگام شکست‌ها، ناامیدی‌ها، مشکلات تحصیلی و روان‌شناختی، به‌جای مبارزه بی‌ثمر، زبان‌آور و غیرمؤثر، پذیرای تجربیات خود باشند و بتوانند بین خود واقعی و افکارشان تمایز قائل شده و با انجام اعمالی مؤثر، به سمت توانمندسازی و پیشرفت در عملکرد تحصیلی حرکت کنند (حسینی اهنگری و همکاران، ۱۳۹۹).

با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به نقش مهم دانش‌آموزان در جامعه و لزوم توجه به پیشرفت تحصیلی آنها پیشنهاد می‌شود که از آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در مراکز مشاوره مدارس و آموزش و پرورش در زمینه کاهش مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود. از آنجا که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان متوسطه دوم ناحیه ۵ شهر تبریز انجام شده است، لذا در تعمیم نتایج آن به دیگر مقاطع تحصیلی و شهرها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. محدودیت دیگر، عدم وجود مرحله پیگیری به دلیل عدم دسترسی به دانش‌آموزان پس از تعطیلی مدارس بود. در نتیجه اطلاعاتی از تداوم تغییر و یا ثبات نتایج در دست نیست. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی بر روی دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی و سایر جوامع اجرا گردد و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه گردد و در تحقیقات بعدی مطالعه پیگیری نیز در طرح پژوهش گنجانده شود تا امکان ارزیابی پایداری تغییرات مثبت در شرکت‌کنندگان فراهم شود. بر اساس نتایج حاصل به مشاوران مدارس و آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود از درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود خودتنظیمی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین به مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد برای دانش‌آموزان، از مشکلات تحصیلی پیشگیری کنند.

تقدیر و تشکر

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر تقدیر و تشکر نمایند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع مالی

این مقاله حامی مالی نداشت.

ملاحظات اخلاقی

همه اصول اخلاقی در این پژوهش شامل گرفتن رضایت از شرکت‌کنندگان، دادن اطلاعات لازم در خصوص پژوهش به آزمودنی‌ها، رعایت اصل رازداری، اجازه خروج از پژوهش توسط آزمودنی‌ها در صورت تمایل، عدم دریافت هزینه بابت جلسات مداخله و اجرای جلسات مداخله برای گروه کنترل بعد از پایان پژوهش رعایت شده است.

دسترسی به داده‌ها

با توجه به رعایت ملاحظات اخلاقی، دسترسی به داده‌ها امکان‌پذیر نمی‌باشد.

نقش نویسندگان

سجاد خلفی: طراحی مطالعه، اجرای مداخله، نظارت بر روند کلی مطالعه و ویراستاری نهایی متن.

شراره مهدی‌زاده: تحلیل آماری و نگارش بخش‌های طرح پژوهش و یافته‌ها. فروغ شاه‌حسینی: جمع‌آوری داده‌ها، نگارش اولیه مقاله و ویراستاری متن.

References

- Bina Vajargahi, A., Akbari, B., & Hamzehpoor Haghighi, T. (2025). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Academic Procrastination and Self-Control of Female Students with Internet Addiction. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 13(9), 101-110. <http://frooyesh.ir/article-1-5267-en.html> [in Persian]
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Carter, A. (2023). *Meta-analysis comparing the efficacy of ACT and CBT for academic procrastination* (Doctoral dissertation, The University of Waikato).
- Dartaj, F., & Delavar, A. (2005). The effect of process and product mental simulation on improving students' academic performance and achievement. *Modern Educational Thoughts*, 1(2), 7-21. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2005.267> [in Persian]
- Enayati Shabkolahi, M., & Enayati Shabkolahi, M. (2021). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on social adjustment, academic self regulation and cognitive flexibility of students with special learning disabilities. *Psychological Studies of Adolescents and Young People*, 2(1), 255-265. [in Persian]
- Ghasempour, S., Bazghaleh, M., Basirinezhad, M. H., Setousar, M., Sadi, M., Mahmoodi, M., & Abbasi, A. (2025). Effectiveness of Group Therapy Based on Acceptance and Commitment for Nursing Students' Procrastination and Perfectionism: A Parallel Randomized Controlled Trial. *Nurse Education in Practice*, 104301. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104301> [in Persian]
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior therapy*, 44(2), 180-198. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002>
- Hayes, S. C., & King, G. A. (2024). Acceptance and commitment therapy: What the history of ACT and the first 1,000 randomized controlled trials reveal. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 100809. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100809>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Strosahl, K. (Eds.). (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. Springer Science & Business Media.
- Hosseini, S. K., Fard, R. J., & Shoushtari, M. T. (2024). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Emotion Regulation, Behavioral Symptoms, and Academic Performance of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Research in Paramedical Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.5812/jcrps-145092> [in Persian]
- Hoseini Ahangari, S. A., Zarbakhsh, M., & Mahmoodi, N. (2021). The Effectiveness of Therapy based on Acceptance and Commitment to Improving Academic Performance and Reducing Academic Procrastination of Students with Academic Failure in Abadan University of Medical Sciences in the Academic Year 2018-2019. *Islamic lifestyle with a focus on health*, 4(12), 46-54. [in Persian]
- jenaabadi, H., & razavi, S. (2013). The Relationships of Self-efficacy and Emotional on Educational Achievement among High School Students of Martyr's Girls. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(17), 51-64. doi: [10.22111/jeps.2013.1446](https://doi.org/10.22111/jeps.2013.1446) [in Persian]
- Khaleq Khah, A., Rezaei Sharif, A., Zahid Balbalan, A., & Hashemi, S. Z. (2015). Investigating the effectiveness of jigsaw-style cooperative learning education on self-regulation and academic motivation of elementary school students. *Journal of Education and Learning Studies*, 7(2), 154-182. <https://sid.ir/paper/502122/fa> [in Persian]
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184. <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Nikbakht, E., abdekhodae, M. S., & Hasanabadi, H. (2014). Effectiveness of Reality Therapy Group Counseling Program on Academic Motivation and Procrastination. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 3(2), 81-94. doi: 10.22067/ijap.v3i2.15434 [in Persian]
- Paliliunas, D., Belisle, J., & Dixon, M. R. (2018). A randomized control trial to evaluate the use of acceptance and commitment therapy (ACT) to increase academic performance and psychological flexibility in graduate students. *Behavior analysis in practice*, 11, 241-253.
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and social psychology bulletin*, 25(2), 250-260. <https://doi.org/10.1177/0146167299025002010>
- Razeghi, F. S., Mirzahosseini, H. & Zargham hajebi, M. (2020). A Model of Relationship between Achievement Goals and Motivational Beliefs with Educational Procrastination: The Mediating Role of Self-Regulated Learning Strategies. *Educational Development of Judishapur*, 11(3), 334-359. doi: [10.22118/edc.2020.213063.1235](https://doi.org/10.22118/edc.2020.213063.1235) [in Persian]
- Saba, B., Ghaffari Nouran, O. and Nazari, V. (2025). Effectiveness of Moral Intelligence Training on Academic Engagement, School Burnout and Academic Self-Regulation in Procrastinating Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(79), 63-75. doi: [10.22034/jmpr.2023.46934.4456](https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.46934.4456) [in Persian]
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Taylor & Francis.
- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 19(3), 1-23.

- She, Y., Klimczak, K. S., Levin, M. E., & Liao, S. N. (2024, March). ClearMind Workshop: An ACT-based Intervention Tailored for Academic Procrastination among Computing Students. In *Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1* (pp. 1216-1222). <https://doi.org/10.1145/3626252.3630805>
- Sianturi, R., Keliat, B. A., & Wardani, I. Y. (2018). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on anxiety in clients with stroke. *Enfermeria clinica*, 28, 94-97. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(18\)30045-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(18)30045-7)
- Soltanizadeh, M., Hosseini, F., & Kazemi Zahrani, H. (2021). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on social adjustment and self-regulation learning in female students with test anxiety. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(41), 29-17. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6048>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503> [in Persian]
- Yang, X., Liu, R. D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2021). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*, 1-15.
- Yazdani, A., Mehri, M., & Elahi Najaf Abadi, S. (2022). Evaluation of the effectiveness of acceptance and commitment-based therapy on academic performance and exam anxiety of female high school students. *A new approach to children's education quarterly*, 4(2), 40-48. <https://doi.org/10.22034/naes.2021.315512.1160> [in Persian]
- Zimmerman, B. J. (2023). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Routledge.