

اثربخشی آموزش‌های شناختی- رفتاری بر کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان

The Effectiveness of Cognitive-Behavior Trainings in Decreasing Students' Procrastination

Rezvan Hakimzade

Masoud Gholamali Lavasani

Soude Noroozi

رضوان حکیمزاده*

غلامعلی مسعود لواسانی*

سوده نوروزی**

Abstract

Procrastination is one of the effective variables in students' educational performance, therefore making it necessary to study it thoroughly. This study aims to investigate the effectiveness of cognitive-behavioral trainings in decreasing high school students'. This research employed a semi-experimental design with pre-test, post-test and control group. To fulfill 34 first year high school students were selected through cluster sampling method and were randomly placed in experimental and control groups in a way that one of the two regions was randomly selected and one school was also selected among the schools of that region. The experimental group received Cognitive-Behavior Training in 8 sessions, whereas the control group received no training. The research measurement instruments were consisted of Solomon and Rathblum (1984). The gathered data were analyzed through ANCOVA. The findings proved the hypothesis that the cognitive-behavioral training was effective in reducing procrastination. Results of the research also will help counselors to reduce students, procrastination via trainings based on cognitive-behavioral theories.

Keywords: Cognitive-Behavior Trainings, Procrastination, Student

چکیده

اهمالکاری از جمله متغیرهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی است، لذا مطالعه بیشتر آن ضروری به نظر می‌رسد. هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش‌های شناختی- رفتاری بر کاهش اهمالکاری است. در این مطالعه، از روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. بدین منظور 34 نفر از دانش‌آموزان سال اول دبیرستان به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند، به این صورت که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش و پرورش یک ناحیه به طور تصادفی انتخاب شد و سپس از بین مدارس این ناحیه یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب، و دانش‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. دانش‌آموزان گروه آزمایش 8 جلسه آموزش شناختی- رفتاری دریافت کردند، در حالی که دانش‌آموزان گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش، پرسشنامه اهمالکاری سولومون و راثبلوم (1984) بود. دانش‌آموزان بر اساس نمراتی که از پرسشنامه دریافت کردند در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. داده‌های جمع‌آوری شده از طریق آزمون کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش این فرضیه را که آموزش‌های شناختی- رفتاری اهمالکاری را کاهش می‌دهد، اثبات کرد. نتایج این پژوهش به مشاوران مدارس کمک خواهد کرد تا با به کارگیری آموزش‌های مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری، اهمالکاری دانش‌آموزان را کاهش دهند.

واژه‌های کلیدی: آموزش‌های شناختی- رفتاری، اهمالکاری، دانش‌آموز

email: Hakimzade@ut.ac.ir

* عضو هیات علمی دانشگاه تهران
** کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه دانشگاه تهران

Received: 17 Mar 2014 Accepted: 21 Nov 2014

پذیرش: 93/8/30

دریافت: 92/12/26

مقدمه

اهمالکاری به عنوان تمایل به اجتناب از فعالیت و واگذار کردن انجام کار به آینده و استفاده از پوزش‌خواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت تعریف شده است (الیس و کانوس، 2002). اهمالکاری به عنوان یک عادت رفتاری مشکل ساز، مختص قشر خاصی نبوده و تقریباً بسیاری از افراد تأخیر در انجام کارها را داشته‌اند و برخی حتی آن را به عنوان یک شیوه زندگی برگزیده‌اند (بالکیس و دوریو، 2009). برخی ارزیابی‌ها نشان می‌دهد که 80 تا 90 درصد دانشجویان دانشگاه‌ها درگیر اهمالکاری هستند (ابراین، 2002). الیس و کانوس (1977)، به نقل از استیل، (2001)، تخمین زده‌اند، 95 درصد دانشجویان دانشگاه‌ها در انجام کارها اهمالکاری می‌کنند. در ایران نیز شهینی بیلاق و همکاران (1385) طی پژوهش خود در بین دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که میانگین تعلل در کل دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان 15/4 درصد بوده است.

از بین انواع اهمالکاری، اهمالکاری تحصیلی به عنوان یک تمایل نامعقول و غیرمنطقی در به تأخیر انداختن شروع یا اتمام یک وظیفه تحصیلی تعریف شده است (بالکیس و دوریو، 2009). سولومون و راثبلوم (1984) اهمالکاری تحصیلی را به عنوان انجام دادن تکالیف، آمادگی برای امتحانات یا انجام مقاله‌های طول ترم در لحظات پایانی ترم توصیف کرده‌اند. اساساً خود اهمالکاری با نگرانی ناشی از کار به تعویق افتاده همراه می‌باشد. اما از جمله نتایجی که اهمالکاری دارد، اضطراب، روان رنجوری، انگیزش ناکافی (بالکیس و دوریو، 2009)، عملکرد تحصیلی پایین (سویک و دیگران، 1988) و خود ارزیابی ضعیف (فرت و فراری، 1994) می‌باشد. این نتایج در اثر عدم دستیابی به نتیجه‌ای که مورد انتظار دانش‌آموز یا دانشجو بوده است، به وجود می‌آید. آکرمن (2005) معتقد است اگرچه اهمالکاری ممکن است منجر به تقلیل اضطراب در کوتاه‌مدت شود، اما مطالعات انجام شده در بین دانش‌آموزان و دانشجویان نشان داده است که اهمالکاری خود مسبب استرس است.

اهمالکاری در انجام تکالیف و کارها دلایل مختلفی دارد، اما معمولاً دانش‌آموزان و دانشجویانی که در انجام تکالیف خود اهمالکاری می‌کنند، از مهارت‌های شناختی و خودتنظیم‌گری کافی برخوردار نبوده، و همین امر باعث اهمال آنها را در انجام تکالیفشان می‌شود. علاوه بر این، بخش عظیمی از اهمالکاری‌ها به دلیل تفکرات غیر منطقی و منفی است که فرد را به سمت اهمالکاری سوق می‌دهد. به عبارت دیگر، اهمالکاری با فرآیند شناختی غیر منطقی در ارتباط است (الیس و کانوس، 1977؛ به نقل از فراری و همکاران، 1995). در همین راستا، رویکرد شناختی - رفتاری به منظور خود اثربخشی و فرونشانی مشکلات از طریق به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آنها تلاش می‌کند (برنزو کابینگتون، 2000). الیس و نال (ترجمه: فرجاد، 1387) معتقدند، معمولاً عکس‌العمل آنچه در ذهن انسان می‌گذرد، به صورت احساس و هیجان در رفتار و گفتار او ظاهر می‌شود، به عبارت دیگر نظام باورها در ذهن افراد (افکار - نگرش‌ها و ارزش‌ها) موجب بروز احساسات، هیجان‌ات و سرانجام عمل و رفتارهای مختلف می‌شود. بر همین اساس، وی معتقد است که در تفکر منطقی هیجان وجود ندارد. رویکرد شناختی - رفتاری بر تأثیری که شناخت، عاطفه و رفتارها بر یکدیگر دارند، تأکید دارد. در واقع این رویکرد، کمک‌کننده، مشکل محور و هدف مدار است (ندی و همکاران، 2013).

کانوس (2010) می‌نویسد، درمان شناختی - رفتاری یک سیستم مبتنی بر شواهد است که به واسطه بیش از 400 مطالعه تصادفی کنترل شده حمایت می‌شود. درمان شناختی - رفتاری بر اهمیت اکتساب و استفاده از

اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان

مهارت‌ها تأکید دارد و این مهارت‌ها را به عنوان واسطه درمانی در نتایج اثرگذار می‌داند. طی آموزش‌های انجام شده، افراد علاوه بر کار کردن روی تفکرات منفی، تکنیک‌های رفتاری ثمربخشی را می‌آموزند که این تکنیک‌ها آنها را با منابع ارزش‌مندی در زندگی آشنا می‌سازد (هاندت و همکاران، 2013). بنابراین، رویکرد شناختی-رفتاری که حاوی تکنیک‌هایی چون: هدف‌گذاری، ارزیابی‌های شناختی-رفتاری، خود نظارتی، مکالمه سقراطی، بازسازی شناختی، حل مسئله، فعالیت‌های رفتاری، پیشگیری از بازگشت و تجربیات عینی و رفتاری است، بر فرآیند شناختی اثر گذاشته، آنچنانکه بر عاطفه و رفتار اثر گذار است، این مداخلات مراجع را مجهز به مهارت‌هایی می‌کند که حتی خارج از محیط آموزش، بعد از قطع رابطه می‌تواند آنها را به کار گیرد (لدی و همکاران، 2013).

در ایران و سایر کشورها تحقیقات پیرامون اهمالکاری تأکید خود را بر متغیرهای اثرگذار یا وابسته به اهمالکاری قرار داده، و کمتر پژوهشی هدف خود را معطوف به کشف روش‌های تغییر این عادت رفتاری قرار داده است. لذا با توجه به این موضوع ما در این پژوهش در پی آن هستیم تا بررسی کنیم، آیا آموزش‌های مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر کاهش اهمالکاری مؤثر است؟

فرضیه پژوهش

آموزش‌های مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری باعث کاهش اهمالکاری در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل می‌شود.

روش

در این پژوهش، جامعه آماری مورد نظر، تمامی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهرستان اراک که در سال تحصیلی 91-92 مشغول به تحصیل بودند را شامل می‌شد. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انجام شد، بدین صورت که از بین دو ناحیه آموزشی یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب، و از بین مدارس آن ناحیه یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس پرسشنامه اهمالکاری روی تمام دانش‌آموزان پایه اول اجرا گردید. 34 نفر از دانش‌آموزانی (16-15 ساله) که پایین‌ترین نمره را در مقایسه با سایر دانش‌آموزان در پرسشنامه اهمالکاری سولومون و رابلم (1984) بدست آورده بودند، انتخاب، و در دو گروه آزمایش و کنترل (به صورت 17 نفر در هر گروه) قرار گرفتند.

روش اجرا و جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش برای گردآوری داده‌های تحقیق، ابتدا پرسشنامه اهمالکاری (سولومون و رابلم، 1984) به کلیه دانش‌آموزان سال اول دبیرستان داده شد. افرادی که نمرات کمتری نسبت به سایر دانش‌آموزان بدست آورده بودند، به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. متغیرهای کنترل در این پژوهش عبارت بودند از: سن، جنس و سطح آموزشی (سال اول دبیرستان). دانش‌آموزان گروه آزمایش در 8 جلسه 60 دقیقه‌ای تحت آموزش‌های شناختی-رفتاری قرار گرفتند، این در حالی بود که گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد. خلاصه جلسات در جدول شماره 1 ذکر می‌گردد:

جدول شماره 1. جلسات آموزش‌های مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری

جلسه اول	برقراری ارتباط اولیه، معرفی اعضا، صحبت درباره تغییر، چستی اهمالکاری، دلایل به تعویق انداختن کارها، تفکرات مثبت و منفی
جلسه دوم	بحث درباره جنبه‌های مختلف اهمالکاری (کمال گرایی، ترس از شکست، خودکم‌بینی)، بیان تفاوت تفاوت تنبلی با اهمالکاری.
جلسه سوم	مروری بر مباحث پیشین و صحبت درباره تحریف‌های شناختی نگهدارنده اهمالکاری، آموزش چگونگی جایگزینی تفکرات تمرینش و جدول برنامه روزانه.
جلسه چهارم	صحبت درباره مفهوم زمان، صحبت درباره تحمل ناکامی و تلاش برای رسیدن به اهداف، نوشتن اهداف کوتاه مدت و بلند مدت.
جلسه پنجم	صحبت درباره ویژگی‌های یک هدف واقع بینانه، خودداری از استفاده از عبارات‌های بایدار، آموزش مهارت مدیریت زمان، هدف‌گذاری، نحوه برنامه‌ریزی.
جلسه ششم	آموزش استفاده مناسب از زمان، افزایش شانس موفقیت، در صورت واگذاری بخشی از کار به دیگری، جایزه به خود هنگام رسیدن به هدف.
جلسه هفتم	گرفتن بازخورد از آنچه دانش‌آموزان از کارگاه آموخته‌اند صحبت درباره ارزیابی منفی از خود، ارائه راهکارهایی به کمک خود دانش‌آموزان.
جلسه هشتم	گرفتن بازخورد از کل کارگاه، اجرای پس‌آزمون.

ابزار

پرسشنامه اهمالکاری. برای سنجش اهمالکاری تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه 27 گویه‌ای سولومون و رابنلوم (1984) استفاده شده است. این مقیاس اهمالکاری تحصیلی را در سه حوزه آماده شدن برای امتحانات (سوالات 1 تا 6)، آماده کردن تکالیف درسی (سوالات 9 تا 17) و آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی (سوالات 20 تا 25) مورد بررسی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است که در ادامه هر یک از این موارد دو سوال ارائه شده است که سه سوال اول (26 و 18 و 7) احساس و عاطفه دانش‌آموزان درباره اهمالکاری، و سه سوال دوم (27 و 19 و 8) تمایل آنها را برای تغییر عادت اهمالکاری شان را می‌سنجد. پاسخ سوالات پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره 1) تا همیشه (نمره 5) می‌باشد. در این مقیاس سوالات 11، 13، 15، 16، 21، 23، 25 به ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۲، ۴۴، ۴۶، ۴۸، ۵۰، ۵۲، ۵۴، ۵۶، ۵۸، ۶۰، ۶۲، ۶۴، ۶۶، ۶۸، ۷۰، ۷۲، ۷۴، ۷۶، ۷۸، ۸۰، ۸۲، ۸۴، ۸۶، ۸۸، ۹۰، ۹۲، ۹۴، ۹۶، ۹۸، ۱۰۰ به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور (1386) به فارسی ترجمه، و اعتبار و روایی آن به ترتیب 0/91 و 0/88 به دست آمده است. البته لازم به ذکر است در پژوهش حاضر بخش مربوط به اهمالکاری در حوزه مقاله نویسی (سوالات 27 - 20) به دلیل عدم ارتباط به کارهای کلاسی دانش‌آموزان و دور از ذهن بودن آن با مشورت اساتید راهنما و مشاور حذف شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده از اجرای پرسشنامه اهمالکاری سولومون و رابنلوم (1984) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون این طرح پژوهشی، به کمک آمار توصیفی همچون جداول و نمودارها برای نشان دادن میانگین و انحراف استاندارد ارائه شده است و به منظور استنباط داده‌ها از آزمون کوواریانس (ANCOVA) (برای آزمون فرضیه‌ها و کنترل اثر پیش‌آزمون) استفاده شده است. تمام مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS انجام گردید.

اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان

نتایج

در جدول شماره 2، فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد در دو گروه آزمایش و کنترل نشان داده شده است:

جدول شماره 2. فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد در دو گروه آزمایش و کنترل (پیش‌آزمون)

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	17	56/47	9/43
کنترل	17	57/35	6/99

در پژوهش حاضر (پس از بررسی مفروضه‌ها)، از تحلیل کوواریانس به منظور تعیین اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر کاهش اهمالکاری گروه آزمایش در قیاس با گروه کنترل استفاده شده است که نتایج حاصل از آن در جدول شماره 3 ارائه شده است.

جدول شماره 3. نتایج تحلیل کوواریانس در ارتباط با معناداری تفاوت نمرات اهمالکاری

در دو گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	جمع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	توان	ضریب اتا
پیش‌آزمون اهمالکاری	911/588	1	911/588	17/47	0/001	0/982	0/360
گروه	953/921	1	953/921	18/287	0/001	0/985	0/371
خطا	1617/118	31	52/165				

همانطور که مشاهده می‌شود در دو گروه کنترل و آزمایش در مقیاس اهمالکاری فرض صفر دال بر تصادفی بودن تغییرات نتایج پس‌آزمون نسبت به نتایج پیش‌آزمون بر اثر آموزش‌های شناختی-رفتاری بر گروه آزمایش رد می‌شود. به عبارت دیگر، در سطح $P < 0/01$ تاثیر آموزش‌های شناختی-رفتاری جهت کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان نسبت به گروه کنترل تفاوت معنادار دارد. به عبارت دیگر، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌دار عامل بین آزمودنی‌ها ($F_{(1,31)}=18/287, P<0/001$) گروه وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر کاهش اهمالکاری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس مندرج در جدول شماره 3 بیانگر اثربخش بودن آموزش‌های شناختی-رفتاری بر گروه آزمایش در سطح $p < 0/01$ می‌باشد. این بدان معنا است که آموزش‌های شناختی-رفتاری ارائه شده در طی هشت جلسه آموزشی منجر به کاهش اهمالکاری در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. اهمالکاری چیزی بیشتر از به تعویق انداختن کاری است و مفهوم آن، آنچنان که مردم تصور می‌کنند، ساده نیست.

کانوس (2010) در تعریف اهمالکاری می‌نویسد: اهمالکاری عبارت از یک عادت رفتاری و اتوماتیک موکول کردن یک کار مهم و زمانمند به زمانی دیگر است. انسان به طور معمول تمایل دارد، انجام کاری را که دارای اولویت است، به نفع کاری که چندان مناسب نیست، به تعویق بیندازد، که به طور خاص نیز با این تفکر اهمالکارانه همراه می‌باشد که "بعداً که احساس آمادگی کردم آن را انجام خواهم داد". فراری (1997) به نقل از الیس و کانوس (1977) می‌گوید: اهمالکاری با فرآیند شناختی غیر منطقی در ارتباط است. همچنین آنها بر اساس تجربیات کلینیکی خود متوجه شدند که اهمالکاری با ترس‌های غیر منطقی و خودا نقادی مرتبط است. در این بین رویکرد شناختی - رفتاری برای خود اثربخشی و فرونشانی مشکلات از طریق به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آنها تلاش می‌کند (برنز و کاوینگتون، 2000). یافته‌های این تحقیق هماهنگ با یافته‌های بیندر (2000) می‌باشد. بیندر نیز نتیجه گرفت، در پایان جلسات آموزشی شش هفته‌ای، به طور قابل ملاحظه‌ای تملل در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، کاهش یافت، در عین حال این آموزش‌ها تأثیری بر بهزیستی روانی گروه آزمایش نداشت. تفاوت مطالعه حاضر با مطالعه بیندر (2000) این است که پژوهش حاضر نمونه خود را از بین دانش‌آموزان دبیرستان انتخاب نموده است.

آموزش‌های شناختی - رفتاری بر اهمیت اکتساب مهارت‌ها و استفاده از این مهارت‌ها تأکید دارد. طی آموزش‌های انجام شده، افراد علاوه بر کار کردن روی تفکرات منفی، روش‌های رفتاری ثمربخش را می‌آموزند، که این مهارت‌ها آنها را با منابع ارزشمندی در زندگی مواجه می‌سازد. افراد تحت تأثیر این آموزش‌ها این توانایی را پیدا خواهند کرد تا تفکرات اتوماتیک و عواطف تداعی کننده آنها، و همچنین مدارک جهت تأیید و عدم تأیید آنها را فراهم کرده و به نوعی خودآگاهی برسند (هاندت و همکاران، 2013). پژوهش حاضر همچنین با یافته‌های شهینی بیلاق و همکاران (1385) نیز از جهت به دست آوردن نتایج یکسان همسو می‌باشد. در این پژوهش، شهینی بیلاق و همکاران به مقایسه اثربخشی دو شیوه آموزشی (شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار) بر دانش‌آموزان شهر اهواز پرداختند. در نهایت آنها به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایشی که تحت آموزش‌های شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار قرار گرفتند و گروه کنترل وجود داشت، و تفاوت این پژوهش با مطالعه شهینی بیلاق و همکاران (1385) اینست که مطالعه حاضر از ترکیب دو بسته آموزشی بیندر (2000) و شهینی بیلاق و همکاران (1385) استفاده کرده است. فراری و همکاران (1995) اهمالکاری تحصیلی را بر اثر پنج نوع تحریف شناختی (چگونگی درک از زمان، غیر واقع بینانه برآورد کردن زمان باقی مانده برای انجام کار، بیش از حد برآورده کردن حالات انگیزشی آینده، عدم اتکاء به لزوم تجانس عاطفی برای موفقیت در انجام تکلیف و اعتقادات غیر واقع بینانه نسبت به سرانجام کار در موقعیت نامطلوب) که موجب ارتقاء و نگاهداری رفتار اجتناب از انجام تکلیف می‌شود، می‌دانند و آموزش‌های شناختی - رفتاری با مشمول بودن تکنیک‌هایی مانند هدف‌گذاری، ارزیابی‌های شناختی - رفتاری، بازسازی شناختی، خود نظارتی، حل مسئله و فعالیت‌های رفتاری بر فرآیند شناختی افراد اثر گذاشته، و فرد را مجهز به مهارت‌هایی می‌کند که آنها بتوانند حتی در فضایی غیر از محیط آموزش هم از این مهارت‌ها استفاده کنند. در واقع افراد با واقف شدن به خطاهای شناختی و علت بروز مشکلاتی که ریشه در تعبیرهای غلط آنها از وقایع دارد (مانند زمانی که دانش‌آموزی با گرفتن یک نمره کم در یک درس، خود را تنبل و کند ذهن دانسته و آن را به موقعیت‌های دیگر تعمیم داده و دیگر تلاشی نمی‌کند)، می‌توانند نسبت به علل عمده

اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان

به تعویق انداختن کارهای خود را بینش پیدا کرده و درصدد برآیند تا آن را کنترل نمایند. مثلاً لویسون (1976 و 1972، به نقل از زارب، 1386؛ ترجمه: خدایاری فرد و عابدینی) هدف مهارت برنامه‌ریزی را سازماندهی و طرح‌ریزی فعالیت‌های روزانه و تنظیم اهداف معرفی می‌کند که افراد را قادر می‌سازد تا سطح فعالیت‌های روزانه‌شان را به شکلی کارآمد و بهنجار درآورند و این در حالی است که یکی از دلایل اهمالکاری، ضعف در مدیریت زمان است. گاهی افراد به دلیل ناآشنا بودن با نحوه برنامه‌ریزی صحیح و هدف‌گذاری موجبات شکست تحصیلی خود را فراهم می‌آورند. تبیین دیگر اینکه در واقع اهمالکاری، یک عادت رفتاری آموخته شده است که تحت تأثیر تقویت ناشی از احساس آرامش موقت در اثر به عقب انداختن انجام کار می‌باشد. بنابراین، با آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخش و افزایش بینش می‌توان به دانش‌آموزان در استفاده هر چه بهتر و بیشتر از توانمندی‌های بالقوه‌شان کمک کرد.

از جمله محدودیت‌های تحقیق حاضر این بود که، این پژوهش روی نمونه‌ای به حجم کم (17 دانش‌آموز دختر) انجام گرفته است، و همین موضوع قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج را تا حدی تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین محدودیت دیگر این پژوهش این بود که در این تحقیق دوره پیگیری وجود نداشت، تا ثبات اثربخشی آموزش‌های شناختی- رفتاری مورد بررسی قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی سایر مقاطع تحصیلی با در نظر گرفتن رشته تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اثربخشی سایر رویکردها بر کاهش اهمالکاری مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- الیس و جیمز نال (1382). روان‌شناسی تعلل ورزی: غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه ی محمدعلی فرجاد. تهران: انتشارات رشد. جوکار، بهرام، دلاورپور، محمدآقا (1386). رابطه اهمالکاری آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشگاه الزهراء، 3، (3و4)، 61-80.
- زارب، ژانت. م. (1386). ارزیابی و شناخت-رفتاردرمانی نوجوانان، ترجمه، محمد خدایاری و یاسمین عابدینی، تهران: انتشارات رشد.
- شهنی ییلاق، منیجه، سلامتی، سیدعباس، مهرابی زاده هنرمند، مهناز، حقیقی، جمال (1385): بررسی شیوع تعلل و تأثیر روشهای درمان شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، 13، 3، (3)، 1-30.

- Ackerman, David.S., Gross, Barbara.L.(2005).My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*.5-13. Available on: <http://jmd.sagepub.com/content/27/1/5>
- Balkis,M.,Dura,E(2009)Prevalence of academic procrastination behavior among perspective teachers and its relationship with demographics and individual preferences ,*Journal of Theory and Practice in Education Artcles*,5(1),18-32.
- Beswick,G.,Rothblum,E.D.,Mann,L(1988).Psychological Antecedents of Student Procrastination .*Australian Psychologist*,23,207-217.

- Binder, Kelly, (2000), The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being, For the degree of master of Art, Carlton University.
- Burns, L.H., & Covington, S.N. (2000). In fertility counseling : A comprehensive handbook for children. *New York : Parthenon.*
- Ellis, A. & Knaus, W. (2002). Over-Coming Procrastination. *New York: New American library.*
- Ellis, A. & Knaus, W.J. (1979). Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. *New York : Institute for Rational Living.*
- Effert, B., Ferrari, J. (1994). Decisional Procrastination : Examining personality correlates, *Journal of Social Behaviour and Personality*, 56, 478-484.
- Ferrari, Joseph. R, Johnson, Judith I & Cown, William G. MC. (1995). Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment, *New York : Plenum Press.*
- Hundt, N. E., Mignogna, J., Underhill, C., & Cully, J. A. (2012). The relationship between use of CBT skills and depression treatment outcome: A theoretical and methodological review of the literature. *Behavior therapy.*
- Hundt, N. E., Mignogna, J., Underhill, C., & Cully, J. A. (2012). The relationship between use of CBT skills and depression treatment outcome: A theoretical and methodological review of the literature. *Behavior therapy*. 44, 12-26.
- Knaus, William, (2010), End Procrastination Now, *New York : McGraw Hill Professional*
- Leddy, M. A., Anderson, B. L., & Schulkin, J. (2013). Cognitive-behavioral therapy and decision science. *New Ideas in Psychology*, 31(3), 173-183.
- O'Brien, W.K. (2002). Applying the trans theoretical model to academic procrastination. Unpublished Doctoral Dissertation University of Houston, *Houston, U.S.A.*
- Solomon, L & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and Cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 31, 503-509.
- Steel, Piers, Brothen, Thomas & Wambach, Catherine (2001), Procrastination and Personality, Performance and Mood. *Journal of Personality and individual Differences*. 30, 95-106.