

اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی

سمیه حداد رنجبر^۱، اسماعیل سعدی پور^۲، فریبرز درتاج^۳، علی دلاور^۴، صغری ابراهیمی قوام^۵

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۲. دکترای روانشناسی، استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. دکترای روانشناسی تربیتی، استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۴. دکترای سنجش و اندازه گیری، استاد گروه سنجش و اندازه گیری، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۵. دکترای روانشناسی، دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشگاه ولی عصر رفسنجان انجام گرفته است.

روش: پژوهش به روش نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه ولی عصر رفسنجان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند، نمونه شامل ۴۰ نفر از دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی بود که به شیوه نمونه گیری خوشه‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) گنجانده شدند. گروه آزمایشی به مدت ۸ هفته و هر هفته یک جلسه گروهی دو ساعته تحت آموزش قرار گرفتند. گروه کنترل در طول این مدت هیچ آموزشی را دریافت نکردند. آزمودنی‌ها توسط مقیاس‌های شناخت و رفتار خودشکن کایننگهام (۲۰۰۷)، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و چشم‌انداز زمان زیمادرو (۱۹۹۹) قبل و بعد از آموزش و پس از اتمام مرحله پیگیری سه ماهه مورد ارزیابی قرار گرفتند. تحلیل داده‌های پژوهش به کمک نرم‌افزار آماری «اس. پی. اس. ۲۲» و به دلیل رعایت نشدن مفروضه همگنی واریانس کوواریانس از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری با اندازه گیری مکرر و با تصحیح گرین - هاوس استفاده شد.

نتایج: یافته‌های مربوط به آزمون‌های تجزیه و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون و پیگیری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد آموزش مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و متعاقباً بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی اثربخش بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که آموزش پذیرش و تعهد منجر به کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی، کاهش اضطراب امتحان، افزایش خودکارآمدی و انگیزه درونی و همچنین افزایش اهمیت نسبت به دیدگاه‌های زمانی آینده هدفمند در دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن می‌شود.

کلیدواژه‌ها: پذیرش و تعهد، باورهای انگیزشی، افق زمانی، رفتار خودشکن.

*Email: ebiabangard@yahoo.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

نشریه علمی

روانشناسی
بالینی
و شخصیت

دوره ۱۷، شماره ۲، پیاپی ۳۳
پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صص: ۳۱-۴۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۲۵

مقاله پژوهشی

Journal of

Clinical
Psychology
& Personality

Vol. 17, No. 2, Serial 33

Autumn & Winter
2019 - 2020
pp.: 31-45

مقدمه

از جمله مشکلاتی که در موقعیت های تحصیلی وجود دارد و از دیر باز مورد توجه پژوهشگران و متخصصان آموزش قرار گرفته است، رفتارهای خودشکن تحصیلی^۱ می باشد. رفتار خودشکن به عملی گفته می شود که فرد آگاهانه و از روی عمد انجام داده؛ که در نهایت منجر به شکست یا آسیب به خود شده و بر بهزیستی اثری منفی دارد. افرادی که این اعمال را انجام می دهند دائماً به دنبال پیامدهای مثبت هستند در حالی که توجه زیاد به پیامدهای مثبت در طولانی مدت، پیامدهای منفی را برای آنان به همراه خواهد داشت [۱]. براساس مدل ارزیابی اضطراب - اجتناب^۲ افراد در برخورد با یک موقعیت ابتدا به ارزیابی آن پرداخته و اگر از منابع کافی برای برخورد مؤثر با آن برخوردار نباشند عکس العملی همراه با اضطراب از خود نشان می دهند و سعی می کنند از موقعیت فرار کنند و یا رفتارهایی نشان دهند که اضطرابشان را کاهش دهد [۲]. رفتارهای خودشکن در آغاز به عنوان وسیله ای برای مقابله یا کنار آمدن، به کار می رود اما بعد از مدتی سریع تبدیل به یک عادت می شوند. این رفتارها در کوتاه مدت مزایای زیادی چون کسب شادی، لذت و افزایش اعتماد به نفس را دارد [۳]. اما در طولانی مدت این رفتارها نه تنها موجب مشکلات تحصیلی می شوند [۴] بلکه پیامدهای روانشناختی نظیر اضطراب، ضعف در خودکارآمدی، احساس درماندگی افسردگی و تنیدگی را به دنبال دارند [۵،۶،۷] و کیفیت زندگی فرد را تحت تأثیر قرار می دهند [۴]. پژوهشگران رفتارهای خودشکن چون اهمالکاری^۳، خودناتوان سازی^۴، افزایش تعهد^۵، ارزیابی های نادرست و نامعتبر از خود^۶، ناتوانی در به تاخیر انداختن پاداش ها^۷ (توجه تکانشی)^۸ و به تأخیر انداختن تصمیم گیری^۹ را به عنوان رفتارهای خودشکن معرفی کردند [۸] و آن ها را ناشی از نقص در خودتنظیمی می دانند. یعنی فرد نمی تواند با توجه به معیارهای خودش افکار، هیجانات و عواطف خود را کنترل

کند [۸،۹،۱۰،۱۱]. رفتار خودشکنی چون اهمالکاری به معنی به موکول کردن کاری به آینده و تمایل غیر منطقی برای به تاخیر انداختن تکالیفی که باید انجام شود، علی رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن [۱۲]. در این رفتارها مانند اهمالکاری و خودناتوان سازی فرد به خاطر ترس از شکست با بهانه تراشی و دستاویز قراردادن رفتارهای مبهم انگیزه خود را برای تلاش از دست داده و سعی در رفع مسئولیت خود دارد [۳]. رفتارهای خودشکن تحصیلی، متأثر از هیجانها و انگیزهها، به خصوص انگیزه پیشرفت هستند و بر آنها تأثیر می گذارند [۱۳]. باورهای انگیزشی یکی از عوامل مرتبط با رفتارهای خودشکن تحصیلی هستند. باورهای انگیزشی منبعث از الگوی عمومی شناختی - اجتماعی انگیزش بوده و سه سازهی عمومی موبوط به انگیزش را مطرح می کنند: انتظار، ارزش گذاری و عاطفه. خودکارآمدی به عنوان شاخصی برای انتظار که به باور دانش آموز درباره توانایی هایش برای انجام دادن یک تکلیف اشاره دارد، ارزش گذاری درونی به عنوان شاخصی برای ارزش که به اهداف و عقاید دانش آموز درباره اهمیت و علاقه به تکلیف در نظر گرفته می شود و اضطراب امتحان نیز به عنوان شاخصی برای عاطفه که به میزان اضطراب فرد در موقع امتحان درس معین اطلاق شده و هر سه تحت عنوان کلی باورهای انگیزشی هستند [۱۴]. رفتار خودشکنی چون اهمالکاری از حالات انگیزشی فرد نشأت می گیرد و افرادی که دارای رفتارهای خودشکن هستند انگیزه پیشرفت کمی دارند و باورهای انگیزشی شان نسبت به موفقیت بسیار پایین بوده و اضطراب امتحان زیادی را تجربه می کنند [۱۳،۱۵]. بر پایه بررسی های انجام شده، نتایج نشان دادند که افراد دارای اهمالکاری بالا [۱۶] و خودناتوان سازی بالا [۱۷،۱۸] از خودکارآمدی پایین رنج می برند. همچنین پژوهشها نیز مطرح کردند که اضطراب امتحان پیش بینی کننده مثبت اهمالکاری است [۱۹] و افراد خودناتوان ساز انگیزه پیشرفت پایینی را دارند [۲۰] و خودناتوان سازی

¹ academic self-defeating behaviors

² anxiety -avoidance

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

دارد. به طور کلی زمانی که افراد قادر به کنترل بیشتر خود باشند، می‌توانند گذشته و آینده را کنترل نموده و با تفسیر و مرور گذشته خود قادر به احساس کنترل بیشتری بر آینده می‌باشند [۳۵]. رفتارهای خودشکن رفتارهای مخربی هستند که بر بسیاری از جنبه‌های فردی، اجتماعی و آموزشی فرد اثر دارد. رفتارهای خودشکن و بخصوص برخی از آنها چون اهمالکاری و خودناتوان‌سازی به عنوان پدیده‌های رایج در موقعیت‌های تحصیلی هستند. بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعداد زیادی از دانش‌آموزان و دانشجویان با رفتارهای خودشکن درگیر هستند [۳۶] و این تعداد در حال افزایش می‌باشد. باتوجه به اینکه رفتارهای خودشکن یکی از مشکلات مهم آموزشی محسوب می‌شود و تعداد زیادی از فراگیران را درگیر خود ساخته است [۳۷]. متخصصان به دنبال راههایی برای کاهش این رفتارها هستند تا پیشرفت و موفقیت آنان را افزایش دهند.

دسته‌ای از مداخلات که امروزه مورد توجه قرار گرفته، مربوط به رویکرد پذیرش و تعهد است و روی پذیرش باورها در مقابل چالش با آنها، ذهن آگاهی، گسلش یا توصیف افکار و احساسات بدون معنا دادن به آنها، زندگی مبتنی بر ارزشها و معنویت شخصی تمرکز دارد. همچنین تمرکز اصلی روی کاهش نشانه‌ها یا رفتارهای ناسازگارانه نیست بلکه روی پذیرش آنها و دادن پاسخ‌های سازگارانه و انعطاف پذیر به موقعیت‌های نامطلوب است [۳۸]. انعطاف پذیری روانشناختی^۲ (به عنوان هدف اصلی رویکرد پذیرش و تعهد) به معنای افزایش توانایی افراد برای ایجاد ارتباط با تجربشان در زمان حال و براساس آنچه در آن لحظه برای آنها امکان پذیر است، انتخاب کنند و به شیوه‌ای رفتار کنند که مطابق با ارزشهای انتخابی‌شان باشد [۳۹]. براساس این رویکرد برخی از افراد، احساسات، هیجانات و افکاری را دارند که آنها را آزارنده دانسته و سعی دارند این تجارب را تغییر داده یا از آنها رهایی یابند. این تلاشها برای کنترل بی‌تأثیر بوده و به طور متناقض منجر به تشدید احساسات، هیجانات و رفتارهایی می‌شوند که فرد در ابتدا سعی می‌کرده از آن‌ها اجتناب کند. به طور کلی مشکلاتی وجود دارد که در آنها فرد نمی‌خواهد با تجارب درونی‌اش ارتباط داشته باشد و گامهایی برای تغییر شکل این رویدادها یا زمینه‌های بروز آن برمی‌دارد حتی زمانی که چنین کارهایی تأثیر منفی روی

عزت نفس پیش‌بینی‌کننده هم هستند [۲۱].
 افق زمانی یا چشم‌انداز زمانی آینده^۱ به عنوان یکی دیگر از متغیرهای انگیزشی مرتبط با رفتارهای خودشکن تحصیلی است. افق زمانی یا چشم‌انداز آینده به معنی پیش‌بینی هدف آینده در حال حاضر است. طرز نگرش به آینده بر روی انگیزه افراد، در مورد عملکرد، مؤثر است و نتایج مثبت برای کسانی است که به آینده نگرش مثبت و امیدوارانه دارند [۲۲]. افرادی که آینده‌نگر هستند با برنامه‌ریزی هدفمند، خودنظم‌دهی و پشتکار فراوان به اهداف خود خواهند رسید [۲۳، ۲۴]. تحقیقات نشان داده است که داشتن یک افق زمانی (چشم‌انداز آینده) عمیق موجب افزایش انگیزه، یادگیری مفهومی عمیق، عملکرد بهتر و پشتکار شدید می‌شود [۲۲]. افراد دارای رفتارهای خودشکن تمایل زیادی به گذشته منفی، دیدگاه حال لذت‌گرا و همچنین دیدگاهی منفی نسبت به آینده دارند. فرد خوش‌بین با اطمینان خاطر بیشتر نسبت به آینده از یکسری از روشهای فعال انطباقی در مواجهه با مشکلات استفاده می‌کنند و برعکس افراد بدبین، نسبت به آینده تردید دارند و به استراتژی‌های مربوط به فرار و اجتناب متوسل می‌شوند [۲۵]. افراد دارای رفتارهای خودشکن بخصوص اهمالکاران تمایل زیادی به گذشته منفی و همچنین دیدگاهی منفی نسبت به آینده را دارند [۲۶، ۲۷، ۲۸] و جهت‌گیری زمانی حال را در انجام امور خود انتخاب می‌کنند [۲۹، ۳۰، ۳۱]. یعنی هر قدر افراد گذشته‌گرای مثبت و آینده‌گرا باشند اهمالکاری آنها کمتر است. افرادی که خودکنترلی کمتر و رفتارهای خودشکن اهمالکاری را نشان می‌دهند بیشتر جهت‌گیری زمانی حال را دارند و جهت‌گیری‌شان نسبت به زمان آینده کمتر است [۳۲]. افق زمانی باعث تأخیر در لذت می‌شود و این باعث پذیرش راهبرد خودتنظیمی برای رسیدن به اهداف آینده می‌شود [۳۳]. همانطور که گفته شد افراد دارای رفتارهای خودشکن در به تأخیر انداختن پاداشها ناتوان بوده در شرایطی که به تأخیر انداختن پاداشها در فرایند آموزش و یادگیری امری بسیار مهم است مانند گرفتن نمره خوب پس از یک سال تحصیلی است. دانش‌آموزان دارای رفتارهای خودشکن پاداش‌های فوری را به پاداش‌های بلندمدت و طولانی ترجیح می‌دهند [۳۴]. بین تکانشی بودن و جهت‌گیری زمانی حال داشتن و تأخیر انداختن پاداش برای آینده رابطه منفی وجود

¹ future time perspective (FTP)

² psychological inflexibility

تحصیلی انجام شده است.

سوال‌های پژوهش

سوال اول: آیا برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر است؟

سوال دوم: آیا برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر است؟

روش

نوع پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف، کاربردی بوده و از نظر روش‌شناسی، نیمه آزمایشی بود و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد.

آزمودنی

الف) جامعه آماری: جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان در نیمه سال دوم تحصیلی ۹۵-۹۶ مقطع کارشناسی بودند.

ب) نمونه پژوهش: به منظور اجرای پژوهش ۳۰۰ نفر از دانشجویان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای طبق جدول کرجسی و مورگان [۵۱] انتخاب شدند. بدین گونه که از بین ۶ دانشکده، ۴ دانشکده (علوم پایه، کشاورزی، فنی و مهندسی و ادبیات) و از هر دانشکده ۳ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن (کانینگهام، ۲۰۰۷) جهت تکمیل به آن دانشجویان داده شد، که در نهایت ۲۰۸ نفر از دانشجویان نمره بالایی در رفتارهای خودشکن دریافت کردند. سپس بعد از شناسایی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی به آن‌ها پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰) جهت سنجش باورهای انگیزشی و پرسشنامه افق زمانی (زیمبادرو و بوید، ۱۹۹۹) داده شد تا از بین آنها دانشجویانی که از نظر باورهای انگیزشی، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری پایین و اضطراب بالا و براساس متغیر افق‌زمانی نمره بیشتر را در مقیاس گذشته منفی و حال تقدیرگرا یا حال لذت‌گرا و نمره پایین را در مقیاس آینده

کیفیت زندگی اش دارد، اجتناب تجربه ای^۱ نامیده می‌شود. آمیختگی شناختی^۲ هم زمانی رخ می‌دهد که افکار فرد، رفتار آشکار او را به شیوه ای نا مؤثر تنظیم کرده و باعث می‌شود به جای توجه به فرایند فکر به تولیدات فکر توجه کند. زمانی که این فرایندها بر تجربه فرد غلبه داشته باشد منجر به انعطاف ناپذیری روانشناختی می‌شود [۴۰]. دستیابی به انعطاف پذیری از طریق کاهش اجتناب تجربه ای و کاهش آمیختگی شناختی [۴۱، ۴۲، ۴۳] و روشن سازی ارزشها امکان پذیر است [۴۴]. طبق مدل سبب شناسی مشکلات از نظر رویکرد پذیرش و تعهد افراد دارای رفتارهای خودشکن درگیر اجتناب و آمیختگی هستند [۴۵، ۴۶، ۴۷]. پژوهشها نشان دادند که افراد اهمالکار درگیر اجتناب تجربه‌ای [۴۵، ۴۶] و خودآگاهی پایین [۴۷، ۴۸، ۴۹] هستند. فرد دارای رفتار خودشکن به به خاطر رهایی از اضطراب و خلاص شدن از احساس ترس از شکست، رهایی از و حفظ عزت نفس خود از افکار، احساسات و هیجانهای منفی اجتناب کرده و کارها و تصمیمات را به تعویق می‌اندازد و یا با آنها آمیخته شده و خود را ناتوان نشان داده و ارزیابی منفی را نسبت به خود خواهد داشت. در نهایت با انجام این رفتارها به مرور از اهداف و ارزشهای تحصیلی خود فاصله می‌گیرند آموزشهای مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد به این افراد کمک خواهد کرد بابا انعطاف پذیر شدن کنند از چرخه‌ی اجتناب و آمیختگی خلاص شده، البته نه با چالش افکار و هیجانها بلکه از طریق فرایندهای پذیرش و تعهد تجارب منفی را قبول کرده و به دنبال راه حل‌های مختلف برای وضعیت بهتر باشند [۵۰]. نتایج پژوهشها نشان دادند که رویکرد پذیرش و تعهد بر کاهش رفتار خودشکن اهمالکاری مؤثر بوده و نیز در طولانی مدت اثربخشی خود را داشته است [۴۵]. همچنین پژوهشها به اثربخشی این رویکرد بر افزایش انعطاف پذیری [۴۶] و نقش اقدام متعهدانه در کاهش رفتار خودشکن اهمالکاری در بین دانشجویان تاکید داشتند [۴].

همانطور که مطرح شد با توجه به مشکلات انگیزشی این دانشجویان و نقش آن در بروز مشکلات تحصیلی و آموزشی همچنین سوابق پژوهشی بسیار اندک و محدود در زمینه متغیرهای مورد نظر؛ مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن

¹ experiential avoidance

² cognitive fusion

باورهای انگیزشی شامل ۲۵ سوال که سه عامل خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را می سنجد. این پرسشنامه از نوع بسته پاسخ و چند گزینه ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) است و افرادی که در مقیاسهای خودکارآمدی و ارزش گذاری درونی نمرات پایین و در مقیاس اضطراب امتحان نمره بالا را کسب کنند باورهای انگیزشی پایینی را دارند. بررسی های پینتریچ و دیگرورت [۱۴] برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی در یادگیری نشان داد که قابلیت پایایی برای عوامل سه گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ بود. براساس نتایج حاصل از تحلیل عوامل به روش مولفه های اصلی با چرخش واریماکس و حذف سئوالهای با بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ وجود سه عامل را در قسمت باورهای انگیزشی تایید می کرد و ملاک اسکری کتل با ارزش بالاتر از یک بوده است [۵۳]. اعتبار این آزمون با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی شده و نتایج بدست آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ضریب آلفا ۰/۶۸، ۰/۴۱ و ۰/۷۷ بود [۵۴]. مقادیر ضریب آلفا در این پژوهش برای کل آزمون ۰/۸۹ و برای مولفه های خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش گذاری ۰/۷۸ و برای اضطراب امتحان ۰/۶۸ است.

۳ پرسشنامه ی افق زمانی یا چشم انداز زمان^۳: این ابزار توسط زیمباردو و بوید [۵۵] تهیه شده و دیدگاه زمانی فرد در شش خرده مقیاس بررسی می شود. دیدگاه زمانی گذشته مثبت، دیدگاه زمانی گذشته منفی، دیدگاه زمانی حال - لذت گرا، حال معتقد به سرنوشت، دیدگاه زمانی آینده (آینده هدافمند) و دیدگاه زمانی آینده متعالی. این پرسشنامه دارای ۶۶ عبارت است که با روش لیکرت نمره دهی می شود. کسی که بالاترین نمره را در این آزمون بگیرد دارای برنامه ی مشخص برای اهداف آینده است. ساختار این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی تایید شد و ثبات درونی عامل های پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۲ گزارش کردند [۵۵]. ملاک تفسیر کسب حداقل و یا حداکثر نمرات در هر زیر مقیاس می باشد. روایی صوری پرسشنامه مورد تایید بوده است و محاسبه پایایی آن

گرای هدفمند در پرسشنامه چشم انداز زمان، تجربه می کردند، جهت اجرای برنامه ی آموزشی انتخاب شدند. بعد از شناسایی تعداد ۴۰ نفر از دانشجویان انتخاب شدند و در دو گروه ۲۰ نفره آزمایشی و گواه قرار گرفتند. در ابتدا از هر دو گروه پیش آزمون گرفته شد. در زمان اجرای پژوهش دو نفر از گروه آزمایشی بعد از جلسه دوم از ادامه برنامه انصراف دادند و در نهایت نمونه آماری به ۳۸ نفر تقلیل یافت، که ۱۸ نفر در گروه آزمایشی و ۲۰ نفر در گروه کنترل قرار داشتند. در گروه آزمایش ۱۰ نفر دختر و ۸ نفر پسر و در گروه کنترل ۹ نفر دختر و ۱۱ نفر پسر بودند.

ابزارهای پژوهش

۱ پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن: مقیاس شناخت و رفتار خودشکن^۱ توسط کانینگهام [۸] طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۲۱ سوال جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن اهمالکاری، خودناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی (ناتوانی در به تاخیر انداختن پاداش)، تاخیر و ناتوانی در تصمیم گیری تنظیم شده است. ویژگی های روانسنجی این پرسشنامه در مورد دو مقیاس اهمالکاری و خودناتوانسازی توسط محمدی و همکاران مورد بررسی قرار گرفته است. برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی مولفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. براساس شیب منحنی اسکری ارزش ویژه بالاتر از یک دو عامل استخراج شده و مؤید عوامل ذکر شده توسط سازنده ی مقیاس بوده است. ضریب شاخص کفایت نمونه برابر ۸۷۱/۳۲ بود. ضرایب آلفای کرونباخ برای اهمالکاری ۰/۶۲ و خودناتوان سازی ۰/۶۹ بودند [۵۲]. همسانی درونی چهار مقیاس دیگر این پرسشنامه در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج ضرایب آلفای کرونباخ برای افزایش تعهد ۰/۶۹، برای ارزیابی نامعتبر ۰/۷۱، رفتار تکانشی ۰/۷۳ و برای ناتوانی و تاخیر در تصمیم گیری ۰/۶۲ بدست آمده است. همچنین روایی این ابزار بر اساس نظر متخصصین و پژوهشگران این مطالعه مورد بررسی و تایید گرفته است.

۲ پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۲ توسط پینتریچ و دیگرورت [۱۴] ساخته شده است. که شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم دهی است. مقیاس

^۱ self-defeating behavior and cognition scale(SDBC)

^۲ motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)

^۳ the zimbardo time perspective inventory(ZTPI)

توسط متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار گرفته بود، به اجرا در آمد. بسته‌ی آموزشی حاوی کتاب کار مربی، کتاب کار دانشجو بود. به منظور توافق درباره اهداف، موضوع، نحوه اجرا و زمان برگزاری جلسات با افراد شرکت کننده در یک جلسه مقدماتی بحث و گفت و گو شد. محتوی برنامه به صورت جلسات گروهی و به شیوه سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش، ارائه بازخورد و انجام تکالیف به اجرا در آمد.

ملاحظات اخلاقی رعایت شده در پژوهش بدین صورت بود که: شرکت کنندگان از آزادی عدم مشارکت در پژوهش برخوردار بوده و به آنها درباره اصول راز داری و محرمانه بودن هویتشان اطمینان داده شد. از تمامی شرکت کنندگان در پژوهش خواسته شد که رعایت امانت داری درباره مواد موجود در بسته آموزشی و برنامه های ارائه شده را داشته باشند. به لحاظ اخلاقی برای اقناع گروه کنترل به شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه ها به آن ها گفته شد که پس از پایان پژوهش چند جلسه آموزشی مربوط به ارتقاء مهارتهای تحصیلی برای آنها برگزار خواهد شد.

خلاصه جلسات آموزشی در جدول ۱ گزارش شده است:

با روش باز آزمایی بر روی ۲۰ نفر از دانشجویان پزشکی با فاصله دو هفته، ضریب همبستگی زیر بدست آمد. ضرایب آلفا برای زیر مقیاس آینده ۰/۷۵، زیر مقیاس گذشته منفی ۰/۸۰، زیر مقیاس گذشته مثبت ۰/۷۹، زیر مقیاس تقدیر نگری در حال ۰/۶۶ و لذت جویی در حال ۰/۸۶ بدست آمد [۵۶]. مقادیر ضرایب آلفا در پژوهش برای زیر مقیاس های زمانی از ۰/۸۲ تا ۰/۷۷ برآورد شد.

شیوه انجام پژوهش

پس از اخذ موافقت اصولی جهت اجرای پژوهش و انتخاب مشارکت کنندگان، آن ها در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در ابتدا در هر دو گروه پیش‌آزمون اجرا شد. سپس شرکت کنندگان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. در مقابل شرکت کنندگان گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. پس از اجرای دوره آموزشی برای گروه آزمایش از هر دو گروه پس آزمون اخذ شد و با گذشت سه ماه آزمون پیگیری از هر دو گروه گرفته شد. برنامه‌ی آموزشی پذیرش و تعهد با الهام از منابع مطرح در این حوزه [۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۱] طراحی شده و اعتبار آن

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد

جلسه اول	آشنایی و ایجاد ارتباط با اعضای گروه، آشنایی اعضا با جلسات آموزشی و مقررات حاکم بر این جلسات، آشنایی با رفتارهای خودشکن، دلایل بروز آنها و پیامدهای کوتاه مدت و بلند مدت این رفتارها، سنجش اولیه ارزشهای تحصیلی.
جلسه دوم	کشف و بررسی روشهای برخورد افراد با موقعیت هایی که احتمال بروز رفتارهای خودشکن در آنها وجود دارد و بحث درباره تجربیات افراد در مورد آن موقعیت ها، شناسایی راه اندازها و پیامدها و ارزیابی آنها، کارآمدی به عنوان معیار سنجش.
جلسه سوم	تمرین ذهن آگاهی، بررسی افکار و احساسات ناخوشایندی چون اضطراب در موقعیت های مورد نظر، کمک به افراد برای تشخیص راهبردهای ناکارآمد کنترل افکار ناکارآمد و پی بردن به بیهودگی آنها در موقعیت های بروز این رفتارها.
جلسه چهارم	تمرین ذهن آگاهی، آموزش مهارت گسلس شناختی و کاربرد تکنیک های آن در تمرین های عملی
جلسه پنجم	آموزش گامهای پذیرش (تمایل) و کاربرد تکنیک ها در موقعیت عملی، تغییر مفاهیم زبان با استفاده از تمثیل، مشاهده خود به عنوان زمینه، تضعیف خود مفهومی و بیان خود به عنوان مشاهده گر، نشان دادن جدایی بین خود، تجربیات درونی و رفتار.
جلسه ششم	ارائه تکنیک های ذهن آگاهی و تمرکز بر تنفس و حضور در لحظه، بازگشت به ارزشها و شناسایی آنها بخصوص ارزشهای تحصیلی، ارزیابی اهداف و اعمال در راستای دستیابی به ارزشها و بررسی موانع آنها.
جلسه هفتم	تمرین ذهن آگاهی، آموزش تعهد و اشتیاق و لزوم آن، آموزش مهارت خودکارآمدی، آموزش مهارت حل مسأله و تصمیم گیری تمرین آنها به عنوان اقدام همراه با تعهد، تمرین عملی، تکلیف.
جلسه هشتم	شناسایی و رفع موانع اعمال متعهدانه، آموزش مهارت برنامه ریزی و مدیریت زمان و تمرین عملی، جمع بندی جلسات و ارائه بازخورد دو طرفه، خاتمه دادن به آموزش

نتایج

در تحلیل داده‌ها به دلیل رعایت نشدن مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. برای تعیین اثربخشی روش پذیرش و تعهد بر افزایش باروهای انگیزشی از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. در این تحلیل، زمان (نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به عنوان عامل درون آزمودنی و گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به عنوان عامل

شیوه تحلیل داده‌ها

داده های پژوهش به کمک نرم افزار آماری «اس پی اس اس ۲۲» و با استفاده از آزمونهای تجزیه و تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند.

بنابراین به دلیل عدم برابری واریانس‌ها، از بین چهار آزمون موجود در برونداد تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر جهت بررسی معناداری اثر زمان و اثر تعاملی گروه × زمان، نتایج آزمون گرین هاوس مدنظر قرار گرفت.

بین آزمودنی وارد مدل شدند. قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر به منظور بررسی پیش فرض کرویت از آزمون موجلی استفاده شد که نتیجه این آزمون برای تمام متغیرهای وابسته معنادار شد ($p < 0/05$) و این بدان معناست که از این مفروضه تخطی صورت گرفته است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات باورهای انگیزشی، افق زمانی و رفتار خودشکن در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیرها	مولفه ها	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
باورهای انگیزشی	خودکارآمدی	آزمایش	۱۸/۲۲	۲/۱۸	۳۴/۴۴	۱/۹۴	۳۹/۶۱	۲/۰۰۴
		کنترل	۱۷/۰۵	۱/۲۲	۱۴/۸۰	۱/۹۰	۱۷/۳۵	۲/۰۳
	انگیزش درونی	آزمایش	۳۰/۳۳	۳/۳۷	۵۱/۱۱	۱/۷۴	۵۱/۲۷	۲/۱۹
		کنترل	۲۹/۸۰	۳/۰۸	۲۸/۹۵	۳/۰۶	۲۸/۲۵	۳/۱۹
	اضطراب امتحان	آزمایش	۲۱/۸۸	۱/۶۴	۱۱/۶۱	۰/۹۱	۱۱/۶۶	۱/۳۲
		کنترل	۲۲/۷۰	۱/۴۱	۲۲/۸۵	۱/۱۳	۲۲/۷۵	۱/۳۷
افق زمانی	دیدگاه زمانی گذشته-منفی	آزمایش	۳۶/۵۵	۲/۷۹	۱۸/۹۴	۱/۵۱	۱۹/۹۴	۱/۸۹
		کنترل	۴۰/۲۵	۲/۳۳	۳۹/۸۵	۲/۲۵	۳۹/۶۰	۲/۳۲
	دیدگاه زمانی حال-لذت گرا	آزمایش	۵۵/۲۲	۴/۵۴	۳۲/۸۸	۱/۸۷	۳۳/۶۶	۱/۳۲
		کنترل	۵۷/۰۵	۲/۷۹	۵۸/۱۵	۲/۹۹	۵۸/۱۵	۳/۴۲
	دیدگاه زمانی آینده	آزمایش	۳۳/۳۳	۳/۱۰	۵۲	۲/۹۷	۵۵/۳۳	۲/۶۳
		کنترل	۳۴/۸۵	۲/۳۰	۳۳/۴۵	۲/۴۵	۳۳/۲۵	۲/۵۹
	دیدگاه زمانی متعالی آینده	آزمایش	۴۰/۳۸	۲/۳۷	۴۱/۱۱	۱/۵۲	۴۱/۲۷	۱/۴۸
		کنترل	۳۹/۳۵	۲/۲۷	۴۱/۸۵	۲/۰۸	۴۱/۷۵	۲/۲۶
	دیدگاه زمانی گذشته مثبت	آزمایش	۲۶/۷۷	۲/۲۶	۳۱/۵۰	۱/۸۸	۳۱/۳۸	۲/۲۲
		کنترل	۳۱	۲/۸۸	۳۰/۹۰	۳/۴۴	۳۱/۰۵	۳/۶۴
	دیدگاه حال معتقد به سرنوشت	آزمایش	۲۶/۵۵	۴/۱۴	۱۲/۰۵	۱/۶۹	۱۳/۵۰	۱/۹۱
		کنترل	۲۷/۳۰	۱/۶۵	۲۷/۴۵	۱/۵۷	۲۷/۵۰	۲/۰۳
رفتار خودشکن	رفتار خودشکن	آزمایش	۱۰۱/۲۷	۶/۲۴	۶۵/۸۳	۲/۹۵	۶۵/۳۸	۲/۸۹
		کنترل	۱۰۵	۵/۵۱	۱۰۹/۹۵	۵/۲۳	۱۰۹/۴۰	۴/۹۹

در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در جدول (۲) آورده شده است.

شاخص های توصیفی نمرات باورهای انگیزشی و افق زمانی و رفتار خودشکن تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

جدول شماره ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس مکرر با تصحیح گرین-هاوس

متغیرها	نوع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سح معنی داری	مجذور سهمی اتا
خودکارآمدی	اثر زمان	۲۱۷۹/۲۸	۱/۳۸	۱۵۶۸/۸۳	۶۱۸/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۶
	اثر زمان * گروه	۲۵۰۶/۲۷	۱/۳۸	۱۸۰۴/۲۳	۷۱۰/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۵
انگیزش درونی	اثر زمان	۲۴۴۲/۷۷	۱/۳۸	۱۷۶۲/۲۰	۲۹۱/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۰
	اثر زمان * گروه	۳۰۷۷/۴۰	۱/۳۸	۲۲۲۰/۰۱	۳۶۶/۷۴	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱۱
اضطراب امتحان	اثر زمان	۶۵۰/۶۷	۱/۳۵	۸۰/۱۵	۲۸۰/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۸۶
	اثر زمان * گروه	۶۷۶/۶۷	۱/۳۵	۴۹۹/۳۴	۲۹۱/۱۹	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۰

آزمون گرین هاوس مدنظر قرار گرفت. نتایج جدول (۳) نشان می دهد اثر زمان در مورد متغیرهای خودکارآمدی ($F = 0/94, \eta^2 = 0/001, p < 0/0001$)، انگیزش درونی ($F = 291/11, \eta^2 = 0/001, p < 0/0001$) و اضطراب امتحان ($F = 280/01, \eta^2 = 0/001, p < 0/0001$) معنادار است. به عبارت دیگر از جلسه پیش آزمون تا جلسه پیگیری، میزان خودکارآمدی و انگیزش درونی افزایش معناداری داشته است و میزان اضطراب امتحان کاهش یافته است. همچنین نتایج بیانگر معناداری اثر تعامل زمان در گروه برای متغیرهای خودکارآمدی ($F = 0/953, \eta^2 = 0/0001, p < 0/0001$)، انگیزش درونی ($F = 710/84, \eta^2 = 0/001, p < 0/0001$) و اضطراب امتحان ($F = 366/74, \eta^2 = 0/001, p < 0/0001$) است.

برای تعیین اثربخشی روش پذیرش و تعهد بر افزایش باروهای انگیزشی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در این تحلیل، زمان (نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به عنوان عامل درون آزمودنی و گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به عنوان عامل بین آزمودنی وارد مدل شدند. قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر به منظور بررسی پیش فرض کرویت از آزمون موجلی استفاده شد که نتیجه این آزمون برای تمام متغیرهای وابسته معنادار شد ($p < 0/05$) و این بدان معناست که از این مفروضه تخطی صورت گرفته است. بنابراین به دلیل عدم برابری واریانس‌ها، از بین چهار آزمون موجود در برونداد تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی معناداری اثر زمان و اثر تعاملی گروه × زمان، نتایج

جدول ۴. نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها مربوط به متغیرهای باورهای انگیزشی دانشجویان

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری	اندازه اثر
خودکارآمدی	گروه	۵۸۵۵/۲۸	۱	۵۸۵۵/۲۸	۹۵۸/۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۹۶۵
	خطا	۲۱۳۲/۹۰	۳۶				
انگیزش درونی	گروه	۶۶۰۱/۶۴	۱	۶۶۰۱/۶۴	۴۱۰/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱۹
	خطا	۵۷۹/۲۰	۳۶	۱۶۱/۰۸			
اضطراب امتحان	گروه	۱۶۸۹/۹۵	۱	۱۶۸۹/۹۵	۵۷۹/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۲
	خطا	۱۰۴/۹۰	۳۶	۲/۹۱			

بین دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات خودکارآمدی، انگیزش درونی و اضطراب امتحان تفاوت معناداری وجود دارد. ($F = 579/96, p < 0/0001$) معنی دار است، به عبارتی بین

نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها در جدول ۴ نشان می دهد که اثر بین گروهی در میزان خودکارآمدی ($\eta^2 = 0/965$)، انگیزش درونی ($F = 958/06, p < 0/0001, \eta^2 = 0/919$) و اضطراب امتحان ($F = 410/32, p < 0/0001, \eta^2 = 0/942$)

جدول شماره ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس مکرر با تصحیح گرین-هاوس

متغیرها	نوع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور سهمی اتا
گذشته منفی	اثر زمان	۱۹۶۷/۰۸	۱/۲۹	۱۵۱۹/۸۸	۳۸۹/۳۳	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱۵
	اثر زمان * گروه	۱۷۴۴/۸۶	۱/۲۹	۱۳۴۸/۱۸	۳۴۵/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۰۶
حال لذت	اثر زمان	۲۶۳۷/۷۴	۱/۲۶	۲۰۷۹/۷۸	۳۲۹/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۰۴
	اثر زمان * گروه	۳۳۲۲/۵۰	۱/۲۶	۲۶۱۹/۷۰	۴۱۵/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۲
آینده	اثر زمان	۲۲۸۶/۶۸	۱/۴۰	۱۶۳۳/۰۷	۵۴۵/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۸
	اثر زمان * گروه	۳۰۶۹/۸۳	۱/۴۰	۲۱۹۲/۳۸	۷۳۲/۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵۳
آینده متعالی	اثر زمان	۶۶/۹۶	۱/۲۱	۵۴/۹۸	۱۶/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۱
	اثر زمان * گروه	۱۷/۴۱	۱/۲۱	۱۴/۳۰	۴/۴۲	۰/۰۳۴	۰/۱۰۹
گذشته مثبت	اثر زمان	۱۳۶/۰۸	۱/۳۷	۹۸/۸۴	۳۰/۱۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۶
	اثر زمان * گروه	۱۳۹/۳۴	۱/۳۷	۱۰۱/۲۱	۳۰/۹۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۲
حال سرنوشت	اثر زمان	۱۱۷۹/۲۲	۱/۱۴	۱۰۲۵/۸۹	۱۳۱/۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸۵
	اثر زمان * گروه	۱۲۳۸/۷۶	۱/۱۴	۱۰۷۷/۶۹	۱۳۷/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۹۳

آزمون تا جلسه پیگیری، میزان متغیرهای افق زمانی تغییر یافته است. همچنین نتایج بیانگر معناداری اثر تعامل زمان در گروه برای متغیرهای افق زمانی گذشته منفی ($\eta^2 = 0/906$)، $F = 345/35$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی حال لذت ($\eta^2 = 0/922$)، $F = 415/01$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی آینده ($\eta^2 = 0/953$)، $F = 732/20$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی متعالی ($\eta^2 = 0/109$)، $F = 4/42$ ، $p < 0/05$ ، افق زمانی گذشته مثبت ($\eta^2 = 0/462$)، $F = 30/9$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی حال سرنوشت ($\eta^2 = 0/793$)، $F = 137/84$ ، $p < 0/0001$ ، $\eta^2 = 0/793$ است.

برای تعیین اثربخشی برنامه آموزشی پذیرش و تعهد بر افق زمانی دانشجویان نیز از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر با تصحیح گرین هاوس استفاده شد. نتایج جدول (۵) نشان می دهد اثر زمان در مورد متغیرهای افق زمانی گذشته منفی ($\eta^2 = 0/93$)، $F = 389/33$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی حال لذت گرا ($\eta^2 = 0/904$)، $F = 329/47$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی آینده ($\eta^2 = 0/938$)، $F = 545/41$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی آینده متعالی ($\eta^2 = 0/321$)، $F = 16/99$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی گذشته مثبت ($\eta^2 = 0/456$)، $F = 30/18$ ، $p < 0/0001$ ، $\eta^2 = 0/456$ و افق زمانی حال سرنوشت ($\eta^2 = 0/758$)، $F = 131/21$ معنادار است. به عبارت دیگر از جلسه پیش

جدول ۶. نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها مربوط به متغیرهای افق زمانی دانشجویان

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری	اندازه اثر
گذشته منفی	گروه	۶۱۸۴/۹۰	۱	۶۱۸۴/۹۰	۶۲۹/۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۶
	خطا	۳۵۳/۵۴	۳۶	۹/۸۲			
حال لذت	گروه	۲۸۸۳۰۱	۱	۸۳۰۱/۲۸	۴۳۲/۵۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۵
	خطا	۶۷۱/۷۳	۳۶	۱۹/۱۹			
آینده	گروه	۴۸۳۱/۹۳	۱	۴۸۳۱/۹۳	۲۷۸/۶۲	۰/۰۰۰۱	۰/۸۸۶
	خطا	۶۲۴/۳۱	۳۶	۱۷/۳۴			
آینده متعالی	گروه	۰/۰۹	۱	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۹۱۸	۰/۰۰۰۱
	خطا	۳۱۰/۶۸	۳۶	۸/۶۳			
گذشته مثبت	گروه	۳۴/۰۴	۱	۳۴/۰۴	۱/۷۳	۰/۱۹۶	۰/۰۴۶
	خطا	۷۰۶/۳۱	۳۶	۱۹/۶۲			
حال سرنوشت	گروه	۲۸۶۸/۴۸	۱	۲۸۶۸/۴۸	۳۹۹/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱۷
	خطا	۲۵۸/۵۰	۳۶	۷/۱۸			

کنترل در این متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد. اما بین دو گروه کنترل و آزمایش در دو متغیر افق زمانی آینده متعالی ($\eta^2 = 0$)، $F = 0/11$ ، $p > 0/918$ ، و افق زمانی گذشته مثبت ($\eta^2 = 0/046$)، $F = 34/04$ ، $p > 0/05$ ، تفاوت معنی داری وجود ندارد. بنابراین گروه آموزشی پذیرش و تعهد بر افق زمانی آینده متعالی و افق زمانی گذشته مثبت دانشجویان تاثیر معنی داری نداشته است.

نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها در جدول (۶) نشان می دهد که اثر بین گروهی در میزان افق زمانی گذشته منفی ($\eta^2 = 0/946$)، $F = 629/77$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی حال - لذت ($\eta^2 = 0/925$)، $F = 432/52$ ، $p < 0/0001$ ، افق زمانی آینده ($\eta^2 = 0/886$)، $F = 278/62$ ، $p < 0/0001$ ، و افق زمانی حال سرنوشت ($\eta^2 = 0/917$)، $F = 399/46$ ، $p < 0/0001$ ، تفاوت معنی دار است، به عبارتی بین دو گروه آزمایش و

جدول شماره ۷. نتایج آزمون تحلیل واریانس مکرر با تصحیح گرین-هاوس

متغیر	نوع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجدور سهمی اتا
رفتار خودشکن	اثر زمان	۶۰۷۰/۸۹	۱/۱۸	۵۱۴۲/۶۸	۲۷۰/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۸۸۳
	اثر زمان*	۱۰۲۷۸/۶۸	۱/۱۸	۸۷۰۷/۱۲	۴۵۸/۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۷

زمان، نتایج آزمون گرین هاوس مدنظر قرار گرفت. نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد اثر زمان در متغیر رفتار خودشکن معنادار است ($F = ۲۷۰/۷۸, p < ۰/۰۰۰۱, \eta^2 = ۰/۸۸۳$). به عبارت دیگر از جلسه پیش آزمون تا جلسه پیگیری، میزان رفتار خودشکن دانشجویان تغییر یافته است. همچنین نتایج بیانگر معناداری اثر تعامل زمان در گروه معنی دار بوده است ($F = ۴۵۸/۴۵, p < ۰/۰۰۰۱, \eta^2 = ۰/۹۲۷$).

جدول ۸. نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها مربوط به رفتار خودشکن دانشجویان

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری	اندازه اثر
رفتار خودشکن	گروه	۲۶۶۴۱/۳۳	۱	۲۶۶۴۱/۳۳	۵۵۷/۲۸	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳۹
	خطا	۱۷۲۱۱/۰۱	۳۶	۴۷/۸۰			

عملکردی که از طریق اهداف تحقق یابند تعریف شده است [۶۳]. دستیابی به انعطاف پذیری از طریق کاهش آمیختگی و اجتناب امکان پذیر است [۶۴،۶۵]. طبق مدل آسیب شناسی رویکرد پذیرش و تعهد افراد دارای رفتارهای خودشکن بیشتر درگیر آمیختگی شناختی و اجتناب تجربه ای هستند. ترس دانشجویان از شکست و شک و تردیدشان در مورد کارآمدی در انجام درست امور و تصمیم گیری موجب می‌شود که از موقعیت یا فعالیت‌ها اجتناب کرده، خود را ضعیف نشان دهند، تکانشی عمل کرده و جهت اجتناب از ناراحتی‌ها چشم از اهداف و ارزشهای خود ببندند [۴۵،۴۶،۴۹].

همانطور که مطرح شد برنامه آموزشی پذیرش و تعهد توانست بر افزایش خودکارآمدی و انگیزه درونی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر باشد. در جلسات آموزش پذیرش و تعهد سعی می‌شود به دانشجویی که مشکل رفتار خودشکن را دارد، کمک شود تا هر گونه عملی که جهت کنترل تجارب ذهنی ناخواسته اش بی‌اثر است و یا اثر معکوس داشته و موجب بروز این رفتارها شده را شناسایی و بدون اینکه آن‌ها را قضاوت کرده و یا تلاش برای حذف آنها بکند، به طور کامل بپذیرد. دانشجو در جریان آموزش از تمامی حالات روانی، افکار و رفتارهای خود در لحظه حال آگاهی می‌یابد و این خود باعث می‌شود تا از تجارب ذهنی جدا شود، به نحوی که بتواند مستقل از تجارب

در این پژوهش رفتار خودشکن نیز به عنوان یکی از متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده است. برای تعیین اثربخشی روش پذیرش و تعهد بر کاهش رفتار خودشکن دانشجویان از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. نتیجه آزمون مولی معنادار شد ($p < ۰/۰۵$) و از این مفروضه تخطی صورت گرفته است. بنابراین به دلیل عدم برابری واریانس‌ها جهت بررسی معناداری اثر زمان و اثر تعاملی گروه ×

نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها در جدول (۸) نشان می‌دهد که اثر بین گروهی در میزان رفتار خودشکن دانشجویان معنی دار است ($F = ۵۵۷/۲۸, p < ۰/۰۰۰۱, \eta^2 = ۰/۹۳۹$). بنابراین گروه آموزشی پذیرش و تعهد بر کاهش رفتار خودشکن دانشجویان تاثیر معنی داری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی روش آموزشی مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی بود. نتایج نشان دادند که این روش آموزشی بر کاهش رفتارهای خودشکن و همچنین بر باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر بوده است. نتایج مربوط به مقایسه پیش آزمون و پس آزمون دو گروه آزمایشی و گواه نشان دادند که بین این دو گروه تفاوت وجود دارد. همچنین نتایج پیگیری سه ماهه بعد از اجرای دوره‌ی آموزشی نیز دلالت بر اثربخشی دراز مدت این برنامه داشت. این نتایج با نتایج تحقیقات [۴۵،۴۶،۴۸،۶۲] همسو است. نتایج این پژوهشها حاکی از آن بودند که مداخلات پذیرش و تعهد توانسته به بهبود رفتارهای خودشکن تحصیلی و مشکلات روانشناختی و تحصیلی این دانشجویان کمک کند.

شواهد پژوهشی خوبی پشتوانه روش پذیرش و تعهد است. هدف از این روش ایجاد انعطاف پذیری روانشناختی است که به عنوان توانایی تغییر یا پایداری با طبقات رفتارهای

در کل می‌توان چنین گفت که برنامه‌ی آموزشی پذیرش و تعهد با ارائه راهکارهای مناسب به فرد منجر به کاهش رفتارهای خودشکن و بهبود سطح عملکرد تحصیلی و اجتماعی این دانشجویان می‌شود.

انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود. از جمله نمونه پژوهش، روش تهیه آن و روش‌های جمع‌آوری اطلاعات جهت سنجش اثربخشی برنامه آموزشی مورد نظر که با استفاده از مقیاس‌های خودگزارشی انجام شده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار گیرند و از سایر روش‌های جمع‌آوری داده و انتخاب آزمودنی‌ها مثل مصاحبه‌های دقیق و مشاهده کمک گرفته شود تا به عمق یافته‌های اثربخشی افزوده شود. از جمله پیشنهادات کاربردی پژوهش این است که یافته‌های این پژوهش می‌تواند توسط روانشناسان و مشاوران تحصیلی مراکز مشاوره‌ای دانشجویی در برنامه آموزش‌های گروهی، کارگاه‌های آموزشی و نیز در مشاوره‌های انفرادی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین این یافته‌ها می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های آینده باشد.

منابع

- 1-Baumeister, R. F., & Bushman, B. (2008). Social psychology and human nature. Thompson Learning. vol 4, pp.136-137.
- 2- Van Erde, W. (2000). Procrastination: self regulation in initiation aversive goals applied psychology an international review. Applied Psychology: An International Review, vol. 49, pp. 372-389.
- 3- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. Review of General Psychology. Vol. 1, pp.145-174.
- 4- Gagnon, J., Dionne, F. & Pychyl, T.A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic setting. Journal of Contextual Behavioral Science. vol.5, pp.9-102.
- 5- Wei, M., K.U., T. Y. (2007). Testing a conceptual model o working through self-defeating patterns. Journal of counseling psychology .vol. 54, (3), pp. 205-305.

عمل کند. دانشجوی یاد می‌گیرد که ارزشهای خود مانند انگیزه پیشرفت و احساس ارزشمند بودن را شناسایی کرده و با کمک فراگیری مهارت‌هایی چون ذهن آگاهی، خودکارآمدی، حل مساله و تصمیم‌گیری و مدیریت زمان اقدامات متعهدانه ای را در راستای ارزشهای مرتبط با تحصیل و زندگی گام بر دارد. نتایج پژوهشها [۵،۷،۴۱،۴۲،۴۳] نشان دادند که فرایند پذیرش نقش بسیار مهمی در کاهش استرس و اضطراب، و اقدام متعهدانه منطبق با ارزشها بر افزایش خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت اثر دارد.

همچنین دیگر نتایج این پژوهش، نشان دادند که برنامه آموزشی پذیرش و تعهد بر افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر بوده است. آموزش پذیرش و تعهد در کاهش توجه و اهمیت به دیدگاه‌های زمانی گذشته منفی، حال لذت‌گرا، حال معتقد به سرنوشت و افزایش توجه را به دیدگاه زمانی آینده (آینده هدفمند) مؤثر بوده و این اثربخشی در مورد دیدگاه‌های زمانی آینده متعالی و گذشته مثبت بالا نبود. نتایج مربوط به مقایسه پیش آزمون و پس آزمون دو گروه آزمایشی و گواه نشان دادند که بین این دو گروه تفاوت وجود دارد. همچنین نتایج پیگیری سه ماهه بعد از اجرای دوره‌ی آموزشی نیز دلالت بر اثربخشی دراز مدت این برنامه داشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های [۴۵،۴۶] همسو است. پژوهش‌های مختلف نشان دادند که افراد دارای رفتارهای خودشکن تمایل زیادی به گذشته منفی و دیدگاه حال و نیز دیدگاه منفی و بدبینانه ای نسبت به آینده دارند [۲۵،۲۶،۲۷،۲۸،۲۹،۳۰،۳۱،۳۲]. بدین معنا که هر قدر آنها آینده‌گرای هدفمند باشند رفتارهای خودشکن در آنها کاهش می‌یابد [۳۳]. یافته‌های این پژوهش هم منطبق و در راستای دستیابی به این اهداف هستند. افراد دارای رفتارهای خودشکن به صورت افراطی با زمان حال و گذشته منفی آمیختگی دارند و دائماً درصدد اجتناب از افکار، احساسات و تجارب استرس‌زا و دردناک خود هستند. لذا رویکرد آموزشی پذیرش و تعهد با کمک آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی، پذیرش، روشن‌سازی ارزشهای تحصیلی و اقدامات متعهدانه بر پایه ارزشها منجر به انعطاف‌پذیری شان نسبت به دیدگاه‌های زمانی به خصوص آینده و در نهایت پیشرفتشان در امور تحصیلی می‌انجامد.

- 16- Chu, A. H., & Chol, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, Vol. 145. (3), pp. 245-264.
- 17-Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low trait selfcontrol predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, vol. 80, pp.59-78.
- 18-Higgins, R. L., & Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping: From risk-taking to face-saving and back. In R. L.
- ۱۹- حسین چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف (1387) پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری. فصل نامه پژوهش در نظام های آموزشی، سال ۳، شماره ۴. صص ۶۴-۷.
- 20 Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions in Teaching and Learning*. Vol. 63, pp.29-42.
- ۲۱- سابقی، لیلا؛ دانش، عصمت؛ رضابخش، حسین؛ سلیمی نیا، نرگس (۱۳۹۳). تعیین سطح پیش بینی کننده عزت نفس در خودناتوانسازی میان دانشجویان ورزشکار قهرمان و غیرقهرمان در دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی. روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار). سال ۲۱. شماره ۱۱. صص ۳۶-۲۵.
- 22-Simons, J., Vansteenkiste, M., Lence, W. & Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Journal of Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 2, pp.121- 139.
- 23-Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernathy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*. Vol. 17.(1), pp.47-61.
- 24-Anagnostopoulo, F., & Griva, F. (2011). Exploring Time Perspective in Greek Young Adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and Relationships with Mental Health Indicators. *Soc Indic Res*, DOI 10.1007/s11205-011-9792-y.
- 6-Tice, D.M., & Baumeister, R .F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, vol. 8(6), pp.454-458.
- ۷- میری سمانه، منصوری احمد. اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کمال‌گرایی و اضطراب امتحان دانشجویان. روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار). در دست چاپ.
- 8- Cunningham, J. L. (2007). Stress, Need for Recovery, and Ineffective Self-Management The University of Tennessee at Chattanooga. PhD Dissertatio, at Bowling Green State University.
- 9- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self regulation of performance. Effects of cognitive load, self awareness and time limits on working best under pressure. *European journal of personality*. Vol .15, pp.391-406
- 10- Vohs, k. d., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self regulation: Hand book of self regulation (pp 1.12). New York: Guilford Press.
- 11- Thompson, B. (2006). Foundations of behavioral statistics: an insight-based approach. New York: Guilford Press.
- ۱۲- محمودزاده، رقیه؛ محمدخانی، شهرام (۱۳۹۵). کمال‌گرایی و اهمال‌کاری: نقش واسطه‌ای نشخوار فکری. روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار). دوره ۱۴، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۴-۱۲۵.
- 13-Ferrera, T. S. (2011). Personal performance goal orientation, goal structure, persistence, and self handicapping in the classroom. PhD Dissertation, Fordham University.
- 14- Pintrich, P. R., & De Groot, E., V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of educational psychology*, Vol .18, pp. 33-40.
- 15-Ram, A. (2005). The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, well-being in tertiary students [MSc Thesis]. Christchurch: The University of Canterbury.

- 34-Lee, N, Krabbendam, L., & Dekker, S. (2012). Academic motivation mediates the influence of temporal discounting on academic achievement during adolescence. *Journal of Trends in Neuroscience and Education*. Vol. 1. (1), pp.43-18.
- 35-Cosenza, M. & Nigro, G. (2015). Wagering the future: Cognitive distortions, impulsivity delay discounting, and Time perspective in adolescent gambling. *Journal of adolescence*. Vol 45, pp.56-60.
- 36-O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- 37- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*. Vol. 30, pp.120-134.
- 38-Hayes, S. C. (2008). Climbing our hills: A beginning conversation on the comparison of acceptance and commitment therapy and traditional cognitive behavioral therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, vol. 15, 286–295.
- 39- Hayes, S.C., Strosahl, K.D. (2010). *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy (Theory and Psychotherapy)*. New York: Springer Science and Business Media Inc
- 40- Hayes, S.C., Strosahl, K.D., & Wilson, K.G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: the Process and practice of Mindful Change* ((2nd Ed.). New York, NY: Guilford Press.
- 41-Bond, F. W., & Bunce, D. (2000). Outcomes and mediators of change in emotion-focused and problem-focused worksite stress management interventions. *Journal of Occupational Health Psychology*, vol 5, 156–163.
- 42-McCracken, L. M., Vowles, K. E., & Eccleston, C. (2005). Acceptance-based treatment for persons with complex, long standing chronic pain: A preliminary analysis of treatment outcome in comparison to a waiting phase. *Behavior Research and Therapy*, vol.43, pp.1335–1346.
- 25- Scheier M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, vol. 2, pp.201-228.
- 26-Specter, M. H., & Ferrari, J. R. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior and Personality*, vol.15, pp.197–202.
- 27- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L. (2003). Procrastination and perceptions of past, present, and future. *Individual Differences Research*, vol. 1, pp.17–28.
- ۲۸- همتی، حمیده؛ امیدیان، مرتضی؛ برزگر، کاظم. (۱۳۹۴). رابطه جهت گیری زمان با اهمالکاری در دانشجویان یزد. *سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری*.
- 29- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity*, vol.13 (2), pp.128-145.
- 30- Harber, K. D., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2003). Participant self-selection biases as a function of individual differences in time perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 25, pp.255–264.
- 31-Lennings, C. J. (1999). Motivation and future temporal orientation: A test of the self-handicapping hypothesis. Correspondence to: Department of Behavioural Science, University of Sydney. PO Box 170, Lidcombe, 2141. New South Wales, Australia
- 32-Kim, S., Fernandez, S., Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences* Vol 108 (1), pp.154-157.
- 33-Avci, S. (2013). Relations between Self Regulation, Future Time Perspective and the Delay of Gratification in University Students. *Journal of education*. Vol. 133(4), pp.33-47.

- ۵۲- محمدی، زهرا. (۱۳۹۳). پیش بینی رفتارهای خودشکن با جهت گیری هدف: واسطه گری احساسات شرم و گناه. روانشناسی تحولی. روانشناسان ایرانی. سال ۱۱. شماره ۴۱. صص ۱۰۲-۸۳.
- ۵۳- امید، محمد هادی. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش کاهش اهمالکاری با رویکرد شناختی-رفتاری بر باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی با توجه به جهت گیری هدف در دانشجویان دختر. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- ۵۴- حسینی نسب، داود و رامشه، محمد حسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مولفه های یادگیری خودنظم داده شده با هوش. مجله علوم اجتماعی دانشگاه شیراز. شماره ۱۶-۱۵. صص ۸۵-۹۶.
- 55- Zimbardo, P. J., & boyed, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77(6), pp. 1271-1288
- ۵۶- تاج، مهشید؛ مکری، آذرخش و فتوحی، اکبر. (۱۳۸۸). کاهش ارزش تاخیری و همبستگی آن با چشم انداز زمان در کارورزان پزشکی. مجله اندیشه و رفتار. دوره ۱۱. شماره ۳. صص ۹-۱.
- 57-Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change*. New York,
- 58-Hayes, S. C., & Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: the new acceptance and commitment therapy*. Oakland,
- 59-Chase, J. A., Homanfar, R., Hayes, S. C., Ward, T. A., Vilardaga, J. P. & Follette V. (2013). Values are not just goals: Online ACT-based values training adds to goal setting in improving undergraduate college student performance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol.2, pp.79-84.
- 60-Hayes, S, C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, vol. 35, pp.639-665.
- 43-Woods, D. W., Wetterneck, C. T., & Flessner, C. A. (2006). A controlled evaluation of acceptance and commitment therapy plus habit reversal for trichotillomania. *Behavior Research and Therapy*, vol.44, 639-656.
- 44-Creswell, J. D., Welch, W. T., Taylor, S. E., Sherman, D. K., Gruenewald, T. L., & Mann, T. (2005). Affirmation of personal values buffers neuroendocrine and psychological stress responses. *Psychological Science*, vol. 16, pp.846-85.
- 45-Wang, S., Zho, Y., Yu, S., Ran, L., Wen, L., Xiang, P., & Chen, Y.F. (2015). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. *Research on Social Work Practice*. Vol. 1.Pp. 1-11. (19).
- 46-Scent, C. L., & Boes, S.R. (2014) Acceptance and Commitment Training: A Brief Intervention to Reduce Procrastination among College Students, *Journal of College Student Psychotherapy*, vol .28, pp.144-156.
- 47- Van Erde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, vol. 137, pp.421-434.
- 48-Sirois, F.M., & Tosti, N. (2012).Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational Emotive Cognitive Behavior Therapy*, vol. 30(4), pp.237-248.
- 49-Glick, D.M., Millstein, D.J., & Orsillo, S.M. (2014).A preliminary investigation of the role of psychological flexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol 3, 81-88.
- 50-Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*. Vol. 44, pp.1-25.
- 51- Krejcie RV, Morgan DW. Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*. Vol 30 (3), p.607-10.

- 61-Harris, R. (2009). ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy. Oakland.
- 62-Hayes, S, C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. Behavior therapy, vol. 35, 639-665.
- 63- Harris, R. (2009). ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy. Oakland, CA: New Harbinger
- 64-Pychyl, T.A., & Flett, G.L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: an introduction to the special issue. Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy, vol. 30 (4), 203–212.

