



Determining the Effect of Motivational-Behavioral Interventions Based on Martin's Motivational Cycle on Procrastination and Self-Disempowerment in Student Teachers of Farhangian University of Kurdistan Province in the Academic Year of 2021-2022

S. A. Rahmani^{*1}

1. Assistant professor, department of psychology and counseling, Farhangian University, Tehran, Iran, 0000-0003-3727-4462

ABSTRACT

Background and Objectives: The aim of the present study was to determine the effect of motivational-behavioral interventions based on Martin's motivational cycle on procrastination and self-disempowerment in student teachers. **Methods:** This applied research was of an experimental type with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all the students of Farhangian University in 2021-2022. In the first stage, 310 people were randomly selected as a sample, and in the second stage 60 female and male students, who had higher grades in procrastination and self-disability were selected and placed in two groups: experimental and control. The procrastination questionnaires by Solomon and Roth-Blam (1984) and Midley, Arunkumar and Ordan's (2000) self-handicapping questionnaires were used to collect data. Descriptive and inferential statistics were used to analyze the data using the covariance analysis method with SPSS version 21 software. **Findings:** The results showed that multidimensional cognitive-behavioral interventions were effective in reducing procrastination and self-disempowerment, and students obtained lower grades in the post-test. **Conclusion:** Therefore, it can be concluded that recognizing procrastination and self-disempowerment and choosing appropriate methods that lead to their reduction can help improve the performance and motivation of students and increase the efficiency of the educational system.

Keywords:

. Procrastination
. Self-Disempowerment
. Multidimensional interventions
. Martin's motivational cycle
. Student teacher

Authors:

Se.rahmani@cfu.ac.ir

Citation (APA): S.A. Rahmani. (2024). Determining the Effect of Motivational-Behavioral Interventions Based on Martin's Motivational Cycle on Procrastination and Self-Disempowerment in Student Teachers of Farhangian University of Kurdistan Province in the Academic Year of 2021-2022. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 9(2), 73-93.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.17053.1719> 

Received: 2024/08/25

Revised: 2024/10/02

Accepted: 2024/10/27

Published online: 2024/06/21



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article



تعیین تأثیر مداخلات انگیزشی-رفتاری بر مبنای چرخه انگیزشی مارتین بر تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی در دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰

سیف‌الله رحمانی^۱

۱. استادیار، گروه آموزشی روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، ۰۰۰۳-۰۰۰۳-۳۷۲۷-۴۴۶۲

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر مداخلات انگیزشی-رفتاری بر مبنای چرخه انگیزشی مارتین، بر تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی در دانشجومعلمان بود. روش: این پژوهش، کاربردی از نوع آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که در مرحله اول ۳۱۰ نفر به روش تصادفی و به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و در مرحله دوم ۶۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر به تعداد برابر که نمرات بالاتری در اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی داشتند انتخاب شدند و در دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون قرار داده شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها دو پرسش‌نامه تعلل‌ورزی سولومون و راث بلام (۱۹۸۴) و خودناتوان‌سازی میدلی، آرونکومار و اوردان (۲۰۰۰) مورد استفاده قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی به روش تحلیل کوواریانس با نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۱ استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری بر کاهش تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی تأثیر گذاشته است و دانشجویان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون، پس از گذراندن دوره، نمرات پایین‌تری کسب نمودند. نتیجه‌گیری: چنین می‌توان نتیجه گرفت شناخت تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی و انتخاب روش‌های مناسب که منجر به کاهش آن‌ها می‌شود، می‌تواند به بهبود عملکرد و انگیزه دانشجویان کمک نماید و بر کارایی سیستم آموزشی نیز بیفزاید.

واژه‌های کلیدی:

- تعلل‌ورزی
- خودناتوان‌سازی
- مداخلات چندبعدی
- چرخه انگیزشی مارتین
- دانشجو معلم

نویسندگان:

Se.rahmani@cfu.ac.ir

استناد به این مقاله: رحمانی، سیف‌الله. (۱۴۰۳). تعیین تأثیر مداخلات انگیزشی - رفتاری بر مبنای چرخه انگیزشی مارتین بر تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی در دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰. *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۲۳-۹۳.

DOI:10.48310/tpd.2024.17053.1719

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۰۶



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان

مقدمه

پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان، از مسائل مهمی است که ذهن دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را در کشورهای گوناگون مشغول کرده است (ژائو، ما، ژانگ^۱، ۲۰۱۹). چراکه معیاری ضروری برای ارزیابی کیفیت مؤسسات آموزشی محسوب می‌شود (کمیسسیون ملی اعتباربخشی دانشگاهی و ای ام پی^۲، ۲۰۱۵). در ادبیات، تعاریف متعددی از موفقیت دانش‌آموز و دانشجویان وجود دارد. باتوجه به آنکه هرگونه ارتقاء در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و علمی به پیشرفت آموزشی هر کشور وابسته است، ضروری است که بیش‌ازپیش به مسئله پیشرفت تحصیلی پرداخته شود. از این‌رو هر نظام آموزشی به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در جهت رشد و تعالی اهداف مورد نظر و راهکارهایی برای رسیدن به آن‌ها است. دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های زیادی مواجه می‌شوند که بر عملکرد تحصیلی آن‌ها اثرات زیان‌باری دارد (امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند یکی از سازه‌های تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانشجویان، اهمال‌کاری آن‌ها است و نیز یکی از چالش‌هایی است که با آن روبه‌رو می‌شوند (کوثری، ۱۳۹۱). تعلل‌ورزی^۳ به‌عنوان صفتی روان‌شناختی که در زندگی و در میان قشرهای و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود، بویژه در محیط‌های آموزشی، میان فراگیران بسیار شایع است و با پیامدهای زیان‌باری از جمله نمرات پایین درسی تا انصراف از مدرسه همراه است (گلستانه، رفیعی و حسینی، ۱۳۹۵).

از نظر استیل^۴ (۲۰۰۷)، اهمال‌کاری عبارت است از به تعویق انداختن یک یا چند فعالیت، هم در آغاز و هم در توسعه یا تکمیل آن‌ها و انجام سایر فعالیت‌های کم‌اهمیت‌تر یا حتی غیر ضروری که مانع از اتمام به‌موقع فعالیت‌های بااهمیت می‌شود. به‌طوری‌که فرد با آگاهی از دانستن پیامدهای منفی یا مضرات احتمالی مرتبط با این رفتار نمی‌تواند یک کار خاص را به‌موقع انجام دهد یا احساس می‌کند نمی‌تواند آن را به نحو مطلوب به پایان برساند، که باعث می‌شود سوژه احساس ناراحتی و تمایل به احساس غرق شدن را تجربه کند (پالاسیوس گارا، بلیتو، برناؤلا و کپچا^۵، ۲۰۲۰؛ دلگادو، راول و پالوس^۶، ۲۰۰۷). بسیاری از نویسندگان نه‌تنها بر اهمال‌کاری به‌عنوان یک مشکل مرتبط با مدیریت زمان توسط دانش‌آموزان تمرکز می‌کنند، بلکه با گنجاندن جنبه‌های شناختی، عاطفی یا رفتاری به آن می‌پردازند (آلگره^۷، ۲۰۱۳؛ مورتا، دوران و ویلگاس^۸، ۲۰۱۸)؛ همچنین می‌توانیم آن را با استراتژی‌هایی برای تنظیم هیجان‌های منفی، مانند ترس از شکست، مرتبط بدانیم، زیرا

1. Zhao, Ma & Zhang
2. National Commission for Academic Accreditation & AMP
3. procrastination
4. Steel
5. Palacios-Garay, Belito, Bernaola & Captcha
6. Delgado, Raúl and Palos
7. Alegre
8. Moreta, Dur'an & Villegas

فعالیت‌های ضروری و دشوار برای فعالیت‌هایی به تعویق می‌افتد که پاداشی فوری دارند، در نتیجه فرد به یک احساس رفاه موقت دست می‌یابد (هن و گوروشیت^۱، ۲۰۲۰؛ وانگ، کو، دو، وانگ و زو^۲، ۲۰۲۲).

اهمال کاری، ساختاری چندوجهی است که در مورد آن مطالعات مختلفی وجود دارد که با رویکردهای روان‌شناختی و تربیتی متفاوتی به آن پرداخته می‌شود و هر یک از آن‌ها دید متفاوتی را ارائه می‌کنند یا بر جنبه‌های مختلف سازه تمرکز می‌کنند (سالگورو - پازوس و پادشاهان کوزار^۳، ۲۰۲۳). همان‌طور که در تعاریف سازه تفاوت‌هایی وجود دارد، سبک‌های تعلل‌کننده‌ها نیز منحصر به فرد نیستند. چو و چوی^۴ (۲۰۰۵) اهمال‌کنندگان را به دو نوع فعال و غیرفعال طبقه‌بندی می‌کنند. فراری، جانسون و مک‌کاون^۵ (۱۹۹۵)، بر اساس رویکرد روان‌شناختی، اهمال کاری را به سه گروه شنیداری، اجتنابی و تصمیم‌گیری تقسیم می‌کنند. استیل (۲۰۰۷) چهار نوع اهمال‌کننده را با مرتبط ساختن آن‌ها با عوامل انگیزشی در اهمال کاری طبقه‌بندی می‌کند: جویندگان هیجان از اتمام به موقع وظایف لذت می‌برند؛ تکانشگران افرادی هستند که نظم و انضباط ندارند و به راحتی حواسشان پرت می‌شود؛ بلا تکلیف‌ها در تصمیم‌گیری مشکل دارند و دچار رکود می‌شوند؛ اجتناب‌کنندگان، از شکست یا عدم تأیید دیگران می‌ترسند؛ همچنین با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری، تعلل‌ورزی را به انواع زیر تقسیم می‌نمایند: تعلل‌ورزی عمومی، تعلل‌ورزی تصمیم‌گیری، تعلل‌ورزی روان رنجورانه، تعلل‌ورزی وسواس گونه و تعلل‌ورزی تحصیلی (بالکس و دیوریو^۶، ۲۰۱۰). بر اساس مطالعه آمارنات (۲۰۲۳)، تخمین زده می‌شود که ۲۰ درصد از بزرگسالان، خود را اهمال کار مزمین می‌دانند، این درصد در دانشجویان به ۷۰ درصد افزایش می‌یابد (آمارنات، اوزمن، استرویس، دویت و کوپرز^۷، ۲۰۲۳).

تفاوت‌های فردی مبتنی بر ویژگی‌های شخصیتی، در تمایل عمومی به تعلل‌ورزی تحصیلی محور بررسی پژوهش‌های مختلفی قرار گرفته‌اند (ویلند، هاپ، ولگاست و ابتر - پرایمر^۸، ۲۰۲۲). از جمله این ویژگی‌ها که می‌تواند با تعلل‌ورزی تحصیلی مرتبط باشد، خودناتوان‌سازی تحصیلی است؛ زیرا اگر تعلل‌ورزی کنترل نشود، می‌تواند با تهدید عزت‌نفس و خودانگاره، بر بی‌ثباتی عاطفی، نگرش‌ها و رفتار روزانه تأثیرات نامطلوبی بگذارد (فاضلی، آجرین سودیرمان و کیلینچر^۹، ۲۰۲۱). خودناتوانی، ایجاد یا ادعای موانعی برای عملکرد موفق به منظور محافظت از احساس شایستگی شخصی

1. Hen & Goroshit
2. Wang, Kou, Du, Wang & Xu
3. Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar
4. Chun Chu & Choi
5. Ferrari, Johnson & McCown
6. Ballkis & Dure
7. Amarnath, Ozmen, Struijs, de Wit and Cuijpers
8. Wieland, Hoppe, Wolgast & Ebner-Priemer
9. Fadhli, Ajrin Sudirman & Kılınçer

است (جونز و برگلاس^۱، ۱۹۷۸) درواقع خودناتوان‌سازی یک استراتژی ناسازگار است که دانش‌آموزان برای محافظت از تصویر خود در زمانی که از شکست تحصیلی می‌ترسند یا پیش‌بینی می‌کنند، از آن استفاده می‌کنند. به‌جای افزایش تلاش، دانش‌آموزان ممکن است با به تعویق‌انداختن، کنارگذاشتن استراتژیک تلاش، یا درگیر شدن در رفتارهای مخرب مانند سوء‌مصرف مواد، به شانس موفقیت خود آسیب برسانند، به‌طوری‌که شکست بالقوه را می‌توان به این ناتوانی‌ها نسبت داد تا به ویژگی‌های شخصی پایدار مانند هوش پایین (شوینگر، تراوتر، پوتز، فابیانک، لمر، لاورمان و ویرثواین^۲، ۲۰۲۲؛ جیا، وانگ، خیو، لین، ژانگ و جیان^۳، ۲۰۲۱؛ مارتین^۴، ۲۰۱۱؛ پوتواین^۵، ۲۰۱۹). به‌عنوان یک مانع اصلی برای تحقق پتانسیل و دستاوردهای شخصی، خودناتوانی، ارتباطات منفی بسیاری با سلامت جسمی و روانی و زندگی تحصیلی داشت (باروتچو و دمیر^۶، ۲۰۲۰). افراد دارای ناتوانی بالا از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمدتری مانند انکار، جداسازی و نشخوار فکری متمرکز بر خود استفاده می‌کنند که باعث ایجاد احساسات منفی می‌شود (باروتچو ییلدیریم و دمیر^۷، ۲۰۱۹). خود ناتوانی در کوتاه‌مدت و درازمدت هزینه‌بر است. تحقیقات نشان می‌دهند که خودناتوان‌سازی ارتباط منفی با عزت‌نفس و همبستگی مثبت با خلق منفی (زوکرم، کیفر و کانی^۸، ۱۹۹۸)، همبستگی منفی با معدل (GPA) (باروتچو ییلدیریم و دمیر^۹، ۲۰۱۹) و ارتباط مثبت با افسردگی، اضطراب و سطح استرس دارد (صحرانک^{۱۰}، ۲۰۱۱)، همچنین خودناتوانی ارتباط مثبتی با افکار خودکار منفی و ارتباط منفی با انگیزه درونی (کاپیکران^{۱۱}، ۲۰۱۲) دارد. همچنین تحقیقات نشان داد که بین اهمال‌کاری و خودناتوانی رابطه مثبتی وجود دارد. در یک مطالعه متا‌آنالیز، ون‌ارده^{۱۲} (۲۰۰۳) همبستگی‌های اهمال‌کاری را بررسی کرد و دریافت که بالاترین همبستگی مثبت بین اهمال‌کاری و خودناتوانی بود. او استنباط کرد که این همبستگی بالا ممکن است از این واقعیت ناشی شود که این سازه‌ها هم‌پوشانی دارند (ون‌ارده، ۲۰۰۳؛ فراری^{۱۳}، ۱۹۹۱؛ بک، کونز و میلگریم^{۱۴}، ۲۰۰۰؛ فراری و تایس^{۱۵}، ۲۰۰۰؛ امجدیان و بهرامی، ۱۳۹۹؛ علی‌پور، فرید و مصلح، ۱۴۰۲؛ بهرامی و امیری، ۱۳۹۹).

1. Jones & Berglas
2. Schwinger, Trautner, Pütz, Fabianek, Lemmer, Lauermann & Wirthwein
3. Jia, Wang, Xu, Lin, Zhang and Jiang
4. Martin
5. Putwain
6. Barutçu & Demir
7. Barutçu Yildırım & Demir
8. Zuckerman, Kieffer & Knee
9. Barutçu Yildırım & Demir
10. Sahranc
11. Kapikıran
12. van Eerde
13. Ferrari
14. Beck, Koons & Milgrim
15. Ferrari & Tice

باتوجه به نتایج به دست آمده، شناخت اهمال کاری و خودناتوان سازی و جلوگیری از آن ها امری مهم و ضروری برای کمک به دانشجویان و بهبود نظام آموزشی می باشد (امجدیان و بهرامی، ۱۳۹۹). مطالعات زیادی چگونگی تأثیر انگیزه ها بر عملکرد دانش آموزان را مورد بررسی قرار داده اند (پاتریک، رایان، و کاپلان^۱، ۲۰۰۷؛ رایان و شین^۲، ۲۰۱۱). مطالعات نشان می دهند دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، در انجام تکالیف درسی خود موفق می شوند؛ این افراد در مقایسه با افرادی که انگیزه پیشرفت کمی دارند، به مدت طولانی تری در انجام دادن تکالیف استقامت کرده و برای موفقیت بیشتر تلاش می کنند (اسلاوین^۳، ۱۳۸۵). گیج و برلاینر^۴ (۱۹۹۲) انگیزه پیشرفت را به صورت میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه ای خاص تعریف کرده اند. این انگیزه در موقعیت های تحصیلی می تواند بر پیشرفت تحصیلی اثر بگذارد (زمانی و طالع پسند، ۱۳۹۶). پیرا و راموس^۵ (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان دادند به تعویق انداختن، به عنوان یک شکست در فرآیند خودتنظیمی، دلالت بر عدم تطابق قصد و عمل دارد که احتمال تجربه حالات عاطفی ناخوشایند مانند اضطراب قبل از فعالیت های ارزیابی، استرس، خستگی، کاهش علاقه به فعالیت ها و سایر احساسات تنفر را افزایش می دهد. (پیرا و راموس، ۲۰۲۱).

از دیدگاه آموزشی، انگیزه ساختاری چندوجهی است که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط بوده دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مدنظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت است (گرین، لیم، مارتین، کولمار، مارش، مک اینرنی^۶، ۲۰۱۲)؛ از این رو یکی از رویکردهای موجود برای شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزه، رویکردهای چندبعدی است (پورآقارودبرده، طالع پسند و رحیمیان، ۱۳۹۶). مارتین^۷ نیز در خصوص انگیزش تحصیلی و درگیر ساختن دانش آموزان در امور تحصیلی، چرخه ای را تحت عنوان چرخه انگیزشی و درگیری تحصیلی مطرح می کند که دارای چهار بخش رفتارهای سازگار و ناسازگار و ابعاد شناختی سازگار و ناسازگار است؛ او برای تعیین مؤلفه های این چرخه و هر یک از سطوح، از نظریه های متعدد شناختی و رفتاری حوزه انگیزش استفاده کرد. در نظریه مارتین ابعاد مؤثر بر انگیزش به چهار بعد شناختی سازگار (ارزش، جهت گیری هدف و خودکارآمدی)، بعد شناختی ناسازگار (اضطراب امتحان، اجتناب از شکست و احساس عدم کنترل)، بعد رفتاری سازگار (پافشاری، برنامه ریزی و مدیریت تکلیف) و بعد رفتاری ناسازگار (عدم درگیر شدن در فعالیت های تحصیلی و خودمعلول سازی) تقسیم شده است (مارتین، ۲۰۰۸). همچنین مطالعات مداخله گر اخیر بر روی دانش آموزان با ارائه ابزارهایی که آنها را قادر می سازد تا با رفتار تعلل آمیز خود کنار بیایند، سعی در کاهش اثرات نامطلوب آن دارد. برخی از

1. Patrick, Ryan, & Kaplan

2. Ryan & Shin

3. Slavin

4. Gage & Borliner

5. Pereira & Ramos

6. Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh, McInerney

7. Martin

فعالیت‌ها بر جنبه‌های شناختی اهمال‌کاری، مانند پذیرش و کنترل افکار و احساسات، بر اساس درمان‌های رفتاری شناختی^۱ (CBT) (اوگووانی^۲ و همکاران، ۲۰۲۰) یا مداخلات مبتنی بر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد^۳ (ACT) (گانیون، دیون، ریموند و گرگوایر^۴، ۲۰۱۹) متمرکز است. سایر نویسندگان مداخلات خود را بر جنبه‌هایی متمرکز می‌کنند که به عزت نفس یا خودکارآمدی دانش‌آموزان مربوط می‌شود (کریسپنز، گورت، شولتکه و دیکه‌اوزر^۵، ۲۰۱۹). مطالعات دیگر بر جنبه‌های حیاتی خودتنظیمی به شیوه‌ای عملی‌تر تمرکز می‌کنند، مانند اثربخشی مدیریت زمان از طریق مشاوره گروهی (جعفری، رفاهی و کاظمی^۶، ۲۰۱۷) یا مدیریت هیجان (آمارنات^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). مداخلات دیگری رابطه بین اهمال‌کاری دانش‌آموزان را با عملکرد آنها مطالعه می‌کند (بالدراس، کاپیلویی، پالومو-دوارته، مالیزیا و دودرو^۸، ۲۰۱۹). این مطالعات بر روی یک یا چند بخش از سازه تمرکز دارند. با توجه به تأثیرات مخرب و درازمدت تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی و تلاش برای کاهش آن‌ها و نیز پیدا کردن مداخلات روان‌شناختی که بتواند تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی را کاهش دهد و انگیزه پیشرفت را افزایش دهد، از اهمیت بالایی برخوردار است. رویکردهای چندبعدی بر این باورند که جهت‌پایداری و اثربخشی مداخلات نباید به رویکردهای روان‌شناختی نگاه تک‌بعدی داشت و بهتر است از چندین عامل جهت تقویت ابعاد روان‌شناختی فرد و کاهش ابعاد ناسازگار استفاده کرد؛ به همین خاطر هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر مداخلات انگیزشی-رفتاری بر مبنای چرخه انگیزشی مارتین بر کاهش تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی در دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ است.

روش

این پژوهش از نوع طرح‌های آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان کردستان به تعداد ۱۵۰۰ نفر است که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بوده‌اند. در اجرای این طرح پژوهش، دو مرحله نمونه‌گیری انجام شد. در مرحله اول و برای بررسی وضعیت تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی در دانشجویان و باتوجه به حجم جامعه آماری و طبق جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۱۰ نفر به‌عنوان نمونه به روش تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم به روش نمونه‌گیری تصادفی ۳۰ نفر از دانشجومعلم‌ان دختر و ۳۰ نفر از دانشجومعلم‌ان پسر که نمرات بالاتری در تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی داشتند انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی و به تعداد مساوی در دو گروه کنترل و

1. cognitive behavioral therapies

2. Ugwuanyi

3. acceptance and commitment therapy

4. Gagnon, Dionne, Raymond & Gr'egoire

5. Krispenz, Gort, Schültke & Dickhauser

6. Ja'afari, Refahi & Kazemi

7. Amarnath

8. Balderas, Capiluppi, Palomo-Duarte, Malizia & Dodero

آزمایش قرار گرفتند. هر گروه ۳۰ نفر (شامل ۱۵ دختر و ۱۵ پسر) بود. همچنین جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی، کمترین و بیشترین مقدار) و در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس با نرم‌افزار SPSS²¹ استفاده شد. ملاحظات اخلاقی شامل رضایت کامل مشارکت‌کنندگان برای ورود و خروج از طرح، رعایت احترام، محرمانه ماندن تمامی اطلاعات، ارائه نتایج پرسش‌نامه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به مشارکت‌کنندگان و نیز جلسات مشاوره اضافی در صورت درخواست خود مشارکت‌کنندگان پس از پایان طرح، مورد توجه قرار گرفت. در این پژوهش از دو پرسش‌نامه تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی استفاده شد.

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی (PASS): این مقیاس توسط سولومون و راث بلام^۱ (۱۹۸۴) برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده‌کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال ساختار یافته شده است و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف چهارگزینه‌ای از: به‌ندرت (نمر ۱) تا تقریباً همیشه (نمر ۴) قرار داشت. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا بر پیشنهاد سازنده مقیاس، در تعیین روایی و قابلیت اعتماد، این شش سؤال، منظور نشده‌اند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به‌منظور تعیین پایایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راث بلام (۱۹۸۴) از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۱) و برای احراز روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: این مقیاس از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار (PALS) ساخته می‌دگی و همکاران (میدلی، آرونکومار و اوردان^۲، ۲۰۰۰) گرفته شده است. این پرسش‌نامه شامل ۶ ماده است که میزان استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودناتوان‌سازی را نشان می‌دهد. پرسش‌نامه خودناتوان‌سازی هر یک از ماده‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموز با استفاده از آن، عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند. تمام ماده‌های پرسش‌نامه خودناتوان‌سازی می‌دگی ۵ درجه‌ای بوده که به این صورت نمره‌گذاری می‌شود: کاملاً نادرست: ۱، نادرست: ۲، تا اندازه‌ای درست: ۳، درست: ۴، کاملاً درست: ۵. می‌دگی و همکاران پایایی این مقیاس را با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. این مقیاس در تحقیق رئیسی و همکاران اعتباریابی شد که برابر ۰/۸۶ بوده است. در پژوهش می‌دگی و همکاران روایی این مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت ۲۹/۰=، با مقیاس هدف‌های عملکردی ۲۳/۰=، بوده است؛ همچنین در تحقیق شکرکن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان (شکرکن و همکاران، ۱۳۸۴) کلیه ضرایب همبستگی بین مقیاس‌های برگرفته از PALS با پرسش‌نامه ملاک در سطح ($P > 0/0001$) معنادار بودند، که حاکی از روایی قابل قبول این مقیاس‌ها است.

1. Solomon & Rothblum

2. Midgley, Arunkumar & Urdan

برنامه‌های آموزشی

جهت اجرای مداخلات چندبعدی انگیزشی، از بسته آموزشی ابعاد شناختی-رفتاری طبق نظریه مارتین استفاده شد. در این پژوهش ۳ مؤلفه شناختی (اجتناب از شکست، احساس عدم کنترل، اضطراب) و ۳ مؤلفه رفتاری (برنامه‌ریزی و مدیریت تکلیف، پافشاری، درگیری در فعالیت‌های تحصیلی) مدنظر قرار گرفت و برای هر مؤلفه، بسته به نیاز، دو یا سه جلسه در نظر گرفته شد. جلسات، سه بار در هفته و هربار به مدت ۶۰ دقیقه توسط پژوهش‌گر اجرا شد و ۳ هفته به طول انجامید؛ همچنین تمامی جلسات در سالن اجتماعات دانشگاه فرهنگیان سنجندج برگزار شد. جلسات از ۱۰ دی ماه ۱۴۰۱ شروع شد و تا ۲۶ دی ماه به طول انجامید.

جدول (۱) خلاصه مداخلات انگیزشی-رفتاری مارتین بر کاهش رفتارهای اجتنابی

جلسه	موضوع	هدف	محتوا	روش	شرح مختصر
۱	پایداری در انجام تکالیف درسی	افزایش درگیری تحصیلی و ارزش‌گذاری تکلیف	بر اساس جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت	بارش فکری	اصرار و مداومت در کارها رابطه مستقیمی با خودکارآمدی دارد؛ بنابراین هدف نیرومند کردن خودکارآمدی از طریق از بین بردن تردید نسبت به توانایی‌ها، افزایش مهارت‌ها، افزایش قابلیت تبدیل این مهارت‌ها به عملکرد ثمربخش و... بود.
۲	برنامه‌ریزی	آشنایی با هدف‌گذاری تحصیلی	مدل خودتنظیمی و خود دیریتی	بارش فکری	تعیین هدف به‌طور روشن، تعیین اهداف بلندمدت، تعیین اهداف کوتاه‌مدت، متناسب بودن هدف با معیارهای شخصی، مشخص کردن راه و مسیر رسیدن به هدف، بررسی امکانات بالفعل و بالقوه، شروع کردن به‌رغم عوامل بازدارنده
۲	ادامه برنامه‌ریزی	ارتقای فراشناخت و ارتقای هدف تبحرگرا	بر مبنای بعد شناختی-رفتاری مثبت چرخه انگیزشی مارتین	بارش فکری	پایداری و استقامت، دنبال کردن هدف، باقی ماندن در مسیر و ارزیابی گام به گام، گرفتن بازخورد، تقسیم وقت، تقسیم کارها. مدیریت زمان شرط اساسی موفقیت، آینده‌نگری، آگاهی از موانع و مزاحمت‌های گوناگون
۳	مدیریت در کارها	افزایش سازگاری شناختی-عاطفی	بر مبنای بعد شناختی-رفتاری مثبت چرخه انگیزشی مارتین	بحث گروهی	اولویت‌بندی، خودگردانی، خودسنجی، ارزیابی عملکرد، داشتن خلاقیت و توانایی ارائه راه‌حل‌های بدیع در صورت نیاز، رسیدن به هدف.

ادامه جدول (۱) خلاصه مداخلات انگیزشی-رفتاری مارتین بر کاهش رفتارهای اجتنابی

جلسه	موضوع	هدف	محتوا	روش	شرح مختصر
۴	کاهش اضطراب	افزایش خودباوری و کاهش کنترل نامطمئن	بعد پایینی چرخه مارتین (ناسازگاری شناختی-عاطفی)	بحث گروهی	دوری از انزوای اجتماعی و اضطراب با ایجاد پیوند و صمیمیت از طریق اهمیت دادن و نگران بودن در مورد دیگر افراد، گفت و شنود دو جانبه، هم‌دلی و عطف، خودافشایی بیشتر.
۵	اجتناب از شکست	افزایش بیشتر در سازگاری و تعامل	بعد پایینی چرخه مارتین (ناسازگاری شناختی-عاطفی)	ایفای نقش	بیان آسیب‌هایی که ترس از شکست ایجاد می‌کنند، همچون دنبال نکردن هدف، از دست دادن علاقه، اختلال در سلامت روان، عزت نفس، کنترل شخصی و شادابی. مرور جلسه اول برای افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب
۶	کنترل	ارتقای جنبه‌های شناختی-رفتاری مثبت	بر مبنای بعد شناختی-رفتاری مثبت چرخه انگیزشی مارتین	ایفای نقش	میل به کنترل کردن را می‌توان از اعتماد شخص به اینکه قدرت بارآوردن نتایج مطلوب را دارد، پیش‌بینی کرد؛ بنابراین هدف نیرومند کردن توان تاثیرگذاری بر محیط و نیرومند کردن انتظار پیامد بود.
۷	خودکارآمدی	ارتقای عاملیت شخصی و تسلط بر خود	مدل خودکارآمدی بندورا	ایفای نقش	آشنایی با موانع خودکارآمدی همچون: تجارب فراگیری، تعاملات اجتماعی، حمایت‌های اجتماعی، واکنش‌های هیجانی و... چگونی تاثیر احساس کارایی همچون: سابقه رفتار شخصی، تجربه
۸	آموزش درگیری در تکالیف	کاهش کارگریزی و کاهش هدف عملکردگریز	بر مبنای بعد شناختی-رفتاری مثبت چرخه انگیزشی مارتین	توضیحی-بحث گروهی	غیر مستقیم (سرמש‌گیری)، قانع‌سازی کلامی (قوت قلب) و فعالیت فیزیولوژیک بر انتخاب (گرایش در برابر اجتناب)، تلاش و استقامت، تفکر و تصمیم‌گیری و واکنش‌های هیجانی، همچنین استفاده از برنامه سرمشق‌گیری تسلط به صورت عملی

یافته‌ها

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در زیر ارائه شده است.

جدول (۲) آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد بررسی در گروه کنترل و آزمایش و به تفکیک

پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
تعلل‌ورزی	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۶۴/۸۳	۰/۶۵	۵۹	۷۰
		پس‌آزمون	۶۷/۱۶	۱/۶۲	۴۱	۸۱
	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۶۶/۰۶	۰/۶۸	۵۹	۷۲
		پس‌آزمون	۳۸/۲۳	۱/۲۳	۳۲	۷۲
خودناتوان‌سازی	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۱۷/۵۰	۰/۵۰	۱۰	۲۲
		پس‌آزمون	۱۵	۰/۵۳	۹	۲۰
	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۱۷/۵۶	۰/۴۵	۱۳	۲۲
		پس‌آزمون	۹/۵۶	۰/۴۶	۶	۱۹
رفتارهای اجتنابی	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۸۲/۳۳	۰/۸۸	۷۰	۹۲
		پس‌آزمون	۸۲/۱۶	۲/۱۲	۵۰	۱۰۰
	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۸۳/۶۳	۰/۷۹	۷۵	۹۲
		پس‌آزمون	۴۷/۸۰	۱/۶۵	۳۸	۹۱

جدول بالا آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد بررسی در گروه کنترل و آزمایش و به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. با توجه به این جدول میانگین تعلل‌ورزی گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۴/۸۳ و ۶۶/۰۶ می‌باشد که تفاوت زیادی را نشان نمی‌دهد و میانگین نمرات نزدیک هم می‌باشد؛ اما میانگین تعلل‌ورزی گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۷/۱۶ و ۳۸/۲۳ می‌باشد که تفاوت زیادی بین میانگین دو گروه مشاهده می‌شود؛ همچنین میانگین نمرات خودناتوان‌سازی در پیش‌آزمون گروه کنترل برابر با ۱۷/۵۰ و برای گروه آزمایش برابر با ۱۷/۵۶ می‌باشد که نشان می‌دهد مشارکت‌کنندگان در شروع فرایند پژوهش تفاوت چندانی با هم ندارند؛ اما میانگین نمرات خودناتوان‌سازی در پس‌آزمون گروه کنترل برابر با ۱۵ و برای گروه آزمایش برابر با ۹/۵۶ می‌باشد که تفاوت بالایی را نشان می‌دهد. علاوه بر این، میانگین نمرات رفتارهای اجتنابی گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۸۲/۳۳ و ۸۲/۱۶ می‌باشد که تفاوت چندانی بین آن‌ها وجود ندارد؛ همچنین میانگین نمرات رفتارهای اجتنابی در گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۴۷/۸۰ و ۸۳/۶۳ می‌باشد که در میانگین دو گروه تفاوت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشاهده می‌شود.

پیش از تحلیل فرضیات و ارائه نتایج به بررسی پیش‌فرض‌های کوواریانس می‌پردازیم و نتایج آن را ارائه می‌کنیم. اثر تعاملی کووریت و متغیر مستقل برابر با ۱/۲۴۷ بوده که معناداری آن برابر با

۰/۲۶۹ بوده و معنادار نشده است. معنادار نشدن اثرات اصلی کووریت و متغیرهای مستقل ($P \geq 0/05$) نشان‌دهنده عدم تعامل بین کووریت و متغیر مستقل می‌باشد. همین امر پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون را تأیید می‌کند؛ همچنین معنادار نشدن آزمون لون ($P < 0/065$) که برابر با ۳/۵۳ می‌باشد، پیش‌فرض همگن نبودن واریانس‌ها را تأیید می‌کند. برای بررسی معنادار شدن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف و اسمیرنوف استفاده شد. مقدار این آزمون برای پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۰/۰۶۸ و ۰/۱۰۷ بوده که معناداری آن‌ها برابر با ۰/۲۰ و ۰/۳۶ بوده که معنادار نشده و معنادار نشدن آن ($P \geq 0/05$) تأییدکننده نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد.

فرضیه اول: مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بر کاهش تعلل‌ورزی مؤثر است.

جدول (۳) آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس گروه‌ها

آزمون F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۳/۵۳۹	۱	۵۸	۰/۰۶۵

در جدول بالا آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها را نشان می‌دهد، آزمون F برابر با ۳/۵۳۹ بوده که در سطح ۰/۰۶۵ معنادار نشده است. معنادار نشدن آزمون لون نشان‌دهنده همگن نبودن واریانس‌ها را نشان می‌دهد.

جدول (۴) میانگین و انحراف معیار تعدیل شده نمرات تعلل‌ورزی بر اساس پیش‌آزمون در بین گروه‌ها

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
گروه کنترل	۳۰	۶۷/۱۶	۸/۹۰
گروه آزمایش	۳۰	۳۸/۲۳	۶/۷۳
کل	۶۰	۵۲/۷۰	۱۶/۵۵

در جدول بالا آماره‌های توصیفی تعدیل شده بر اساس کووریت نمرات پس‌آزمون تعلل‌ورزی در دو گروه کنترل و آزمایش ارائه شده است. میانگین اصلاح شده نمرات تعلل‌ورزی در گروه‌های کنترل برابر با ۶۷/۱۶ و در آزمایش برابر با ۳۸/۲۳ می‌باشد. با توجه به تفاوت میان این میانگین‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات چندبعدی (شناختی - رفتاری) بر کاهش تعلل‌ورزی تأثیر داشته است.

جدول (۵) خلاصه ANCOVA برای تفاوت تعلل‌ورزی در گروه کنترل و آزمایش

منابع پراکنش	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	ضریب اتا
کووریت	۲۷۶/۹۲۷	۱	۲۷۶/۹۲۷	۴/۷۲۸	۰/۰۳	۰/۰۷۷
بین گروهی	۱۲۸۲۷/۹۲۳	۱	۱۲۸۲۷/۹۲۳	۲۱۹/۰۱۱	۰/۰۰۱	۰/۷۹۳
خطا	۳۳۳۸/۶۰۶	۵۷	۵۸/۵۷۲			
کل	۱۸۲۸۱۰	۶۰				

جدول بالا خلاصه ANCOVA برای تفاوت تعلل‌ورزی در گروه کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد. مقدار آماره F برای اثر کووریت برابر با ۴/۷۲۸ که در سطح ۰/۰۳ معنادار شده است و نیز برای اثر مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بر تعلل‌ورزی برابر با ۲۱۹/۰۱۱ می‌باشد که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نمرات پیش‌آزمون تعلل‌ورزی اثر چشم‌گیری بر نمرات پس‌آزمون دارد و انتخاب آن به‌عنوان کووریت صحیح بوده است. همچنین مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بر کاهش تعلل‌ورزی تأثیرگذار بوده و در این زمینه بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد. میزان تأثیر یا تفاوت، برابر با ۰/۷۹۳ می‌باشد؛ یعنی ۸۰ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون تعلل‌ورزی مربوط به تأثیر مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بوده است.

فرضیه دوم: مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بر کاهش خودناتوان‌سازی مؤثر است.

جدول (۶) آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس گروه‌ها

آزمون F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۳/۴۹۹	۱	۵۸	۰/۰۶۶

جدول بالا آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها را نشان می‌دهد. بر اساس این جدول آزمون F برابر با ۳/۴۹۹ بوده که در سطح ۰/۰۶۶ معنادار نشده است. معنادار نشدن آزمون لون نشان‌دهنده رعایت این پیش‌فرض می‌باشد.

جدول (۷) میانگین و انحراف معیار تعدیل‌شده نمرات خودناتوان‌سازی بر اساس پیش‌آزمون در

بین گروه‌ها

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
گروه کنترل	۳۰	۱۵	۲/۹۲
گروه آزمایش	۳۰	۹/۵۶	۲/۵۴
کل	۶۰	۱۲/۲۸	۳/۸۵

در جدول بالا آماره‌های توصیفی تعدیل‌شده بر اساس کووریت نمرات پس‌آزمون خودناتوان‌سازی در دو گروه کنترل و آزمایش ارائه شده است. میانگین اصلاح‌شده نمرات خودناتوان‌سازی گروه‌های کنترل و آزمایش به ترتیب برابر با ۱۵ و ۹/۵۶ می‌باشد. با توجه به تفاوت میان این میانگین‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بر کاهش خودناتوان‌سازی تأثیر داشته است.

جدول (۸) خلاصه ANCOVA برای تفاوت خودناتوان سازی در گروه کنترل و آزمایش

منابع پراکنش	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	ضریب اتا
کووریت	۳۰۳ ۱۲۹	۱	۱۲۹/۳۰۳	۲۴/۰۸۱	۰/۰۰۱	۰/۲۹۷
بین گروهی	۸۹۰ ۴۴۸	۱	۴۴۸/۸۹۰	۸۳/۵۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۹۵
خطا	۱۰۶۴ ۳۰۶	۵۷	۵/۳۷۰			
کل	۹۹۳۱	۶۰				

جدول بالا خلاصه ANCOVA برای تفاوت خودناتوان سازی در گروه کنترل و آزمایش را نشان می‌دهد. مقدار آماره F برای اثر کووریت برابر با ۲۴/۰۸۱ و برای اثر مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بر خودناتوان سازی برابر با ۸۳/۵۹۹ می‌باشد که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده‌اند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نمرات پیش‌آزمون خودناتوان سازی اثر چشم‌گیری بر نمرات پس‌آزمون دارد و انتخاب آن به‌عنوان کووریت صحیح بوده است؛ همچنین مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بر خودناتوان سازی تأثیرگذار بوده و در این زمینه بین دو گروه تفاوت معنادار وجود داشته است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۵۹۵ می‌باشد؛ یعنی ۶۰ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون خودناتوان سازی مربوط به تأثیر مداخلات چندبعدی (شناختی-رفتاری) بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

طبق رویکرد نظری نظریه شناختی-رفتاری مارتین باید مجموعه‌ای از عوامل شناختی و رفتاری را مدنظر قرار داد. الگوهای چندگانه می‌توانند بر کاهش تعلل‌ورزی و خودناتوان سازی که اثرات منفی بسیاری بر عملکرد فرد دارند، مؤثر باشند. نتایج این پژوهش نشان داد ارائه جلسات مداخله شناختی-رفتاری بر مبنای چرخه انگیزشی مارتین منجر به ایجاد تفاوت معناداری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس، معنادار بودن آزمون F را نشان دادند که نشان از تأثیر مداخلات بر کاهش تعلل‌ورزی و خودناتوان سازی در بین آزمودنی شده است. نتایج به‌دست آمده از تأثیر مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری با پژوهش‌های دیگر هم‌سو می‌باشد.

پژوهش‌های مختلف تأثیر مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری را بر کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان دارای والد معتاد مقطع متوسطه دوم (نعمت‌زاده سوته، قنادزادگان و عمادیان، ۱۴۰۲)،

افزایش عزت‌نفس و عملکرد همچنین کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (قدم‌پور، امیری، زنگی‌آبادی، اصلی آزاد، ۱۳۹۴) کاهش خودناتوان‌سازی (کزنز و همکاران، ۲۰۰۴) کاهش اضطراب امتحان و افزایش احساس کنترل بر رویدادهای زندگی اثربخش (پورآقارودبرده، طالع پسند و رحیمیان، ۱۳۹۶)، افزایش تقویت‌کننده‌ها و کاهش سرکوب‌کننده‌های افکار دانش‌آموزان دختر (اسبقی، طالبی، عابدی، منشی و فروغی، ۱۳۹۵)، افزایش انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی (معماریان، عابدی، شوشتری و علی‌پور، ۱۳۹۴)، افزایش خودباوری دانش‌آموزان (مارش، کریون و مارتین^۱، ۲۰۰۰)، افزایش سطوح شادکامی و جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی (اخلاقی، طالع پسند، ۱۳۹۴) و کاهش اهمال‌کاری (کینگ و اوداچی^۲، ۲۰۲۰؛ ساپلاوسکا و جراکووتکووا^۳، ۲۰۱۸؛ اسمولتز^۴، ۲۰۱۹) نشان داده‌اند.

درمان‌های انگیزشی، با قوت بخشیدن به شرایط انگیزشی دانش‌آموزان آن‌ها را برای تحرک پویا در زمینه مسائل آموزشی آماده می‌کنند؛ از این‌رو موجب می‌شوند که با ایجاد انگیزه برای میل به پیشرفت، افراد اهتمام بیشتری به انجام تکالیف درسی خود داشته باشند (نعمت‌زاده سوته، قنادزادگان و عمادیان، ۱۴۰۱). مداخلات شناختی-رفتاری منجر به افزایش آگاهی دانش‌آموزان از میزان اهمال‌کاری آن‌ها می‌شود و چون خطاهای شناختی و افکار غیرمنطقی افراد را نمایان می‌سازد دانشجویان درصدد تغییر آن‌ها برمی‌آیند. به عبارتی، آموزش شناختی-رفتاری با تمرکز بر شناخت‌ها و تغییر آن‌ها با تکیه بر کاهش تعلل‌ورزی در دانشجویان، موجب می‌شود که آن‌ها بتوانند با تغییر سبک‌های شناختی و پیرو آن تغییر در رفتارهای آموزشی و تکلیف درسی بیشتر، بر مسائل آموزشی خود تمرکز کنند؛ از این‌رو موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. این آموزش به دانشجویان کمک می‌کند تا با بهبود خطاهای شناختی خود و رفتارکردن مطابق با شناخت جدید ایجادشده، تمرکز و حرکت در خصوص پیشبرد اهداف آموزشی را میسر سازند؛ همچنین تمریناتی که دانش‌آموزان در طی برگزاری جلسات در خصوص مدیریت زمان انجام می‌دهند به شناخت عوامل محدودکننده پیشرفت و تقویت کارایی در زمان محدود و کاهش اهمال‌کاری کمک می‌کند.

هیگینز و برگلاس رویکردهای کاملاً رفتاری برای درمان خودناتوان‌سازی را ناکارآمد دانسته و معتقدند لازم است تا این افراد باورها و دیدگاه خود را تغییر دهند؛ چون خودناتوان‌سازها به‌صورت عمومی در مورد توانایی‌های خود تردید دارند و نمی‌دانند چه چیزی موفقیت قلمداد می‌شود (حسینیان و نیکنام، ۱۳۹۰). نظریه خودارزشی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند از طریق آن، از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای

1 Marsh, Craven & Martin

2. Kmik & Odaci

3. Saplavaska & Jerkunkova

4. Smoltz

خودناتوان‌سازی تحصیلی است. خودناتوان‌سازی اغلب با نگرش‌ها، عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه است. همچنین خودناتوان‌سازی و عملکرد بر یکدیگر اثر می‌گذارند در حقیقت ناتوان‌سازی خود، یک راهی است که در آن فرد در مسیر ارزیابی خود موانعی می‌تراشد که بتواند شکست‌های احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد و از اضطراب خود جلوگیری کند. افراد مبتلا به خودناتوانی بالا ممکن است کار را به تعویق بیندازند، عمداً مطالب آموزشی را از دست بدهند، به طور استراتژیک تلاش‌ها را کنار بگذارند یا از تمرین مهارت‌های قبلی، خودداری کنند که منجر به کاهش عملکرد تحصیلی آن‌ها شود (پوتواین^۱، ۲۰۱۹). به گفته بک، کونز و میل‌گریم^۲ (۲۰۰۰)، خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری سازه‌های هم‌پوشانی هستند و نمرات بالا در یک مقیاس، پیش‌بینی‌کننده نمرات بالا در مقیاس دیگر بود. از منظر خودناتوان‌سازی، تعلل‌کنندگان با به تأخیر انداختن شروع یا تکمیل یک کار، تأخیر زمانی ایجاد می‌کنند و سپس از ناکافی بودن زمان به عنوان مانعی استفاده می‌کنند که ناتوانی، بی‌کفایتی یا بی‌هوشی آن‌ها را پنهان می‌کند و این نیز یک انگیزه رایج برای خودناتوانی است. بسیاری از نویسندگان ذکر می‌کنند، به تعویق انداختن، به عنوان یک شکست در فرایند خودتنظیمی، دلالت بر عدم تطابق قصد و عمل دارد که احتمال تجربه حالات هیجانی ناخوشایند مانند اضطراب قبل از فعالیت‌های ارزیابی، استرس، خستگی، کاهش علاقه به فعالیت‌ها و غیره را افزایش می‌دهد. احساسات نفرت‌انگیز (لونکا، چو، کسکینن، هاکاراینن، سندستروم و پیهالتو^۳، ۲۰۱۴؛ پیرا و راموس^۴، ۲۰۲۱). خود ناتوانی ممکن است از طرق مختلف رخ دهد (میدگلی، آرونکومار و اوردان^۵، ۱۹۹۶)؛ از این رو، خود ناتوانی مفهومی پیچیده‌تر و گسترده‌تر از به تعویق انداختن است.

نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند به دست‌اندرکاران نظام آموزشی و بویژه روان‌شناسان و مشاوران کمک نماید تا بتوانند با ارائه راهکارهای درست، کارآمد و به‌موقع، ضمن کاهش تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی و اثرات مخرب آن‌ها، به دانشجویان کمک نمایند تا انگیزه پیشرفت بیشتری داشته و با تغییر در نگرش‌هایشان بتوانند راه‌های مؤثرتر و موفق‌تری برای زندگی خود برگزینند و به تبع آن، باعث کارآمدتر شدن نظام آموزشی شوند.

مشارکت نویسندگان

نویسنده شخصاً تمامی مراحل پژوهش را انجام داده است.

1. Putwain
2. Beck, Koons, & Milgrim
3. Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen, Sandström & Pyhältö
4. Pereira & Ramos
5. Midgley, Arunkumar & Urdan

تشکر و قدردانی

از دانشگاه فرهنگیان به‌خاطر حمایت‌های مالی و اجرایی در پیشبرد این پژوهش نهایت تقدیر و تشکر را دارم.

تعارض منافع

مقاله حاضر با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان سنجیده شده است.

منابع

- اخلاقی، مه‌ری و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۱(۳۶)، ۱۱۱-۱۲۸.
- اسبقی، مریم، طالبی، هوشنگ، عابدی، احمد، منشی، غلامرضا و فروغی، احمدعلی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش برنامه شناختی - رفتاری مارتین بر افکار انگیزشی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۰(۳۴)، ۱۶۷-۱۸۰.
- اسلاوین، رابرت (۱۳۸۵). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات روان.
- امجدیان، فرزانه و بهرامی، محمود. (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*. ۳۸(۴)، ۱۰۶-۸۷.
- بهرامی، فاطمه و امیری، محمد. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی - گری تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. ۱۷(۳۹)، ۵۲-۲۳.
- پورآقارودبرده، فاطمه، طالع پسند، سیاوش و رحیمیان بوگر، اسحاق. (۱۳۹۶). اثر مداخلات چندبعدی انگیزشی بر کاهش اضطراب امتحان و احساس عدم کنترل دانش‌آموزان با ناتوانی در پیشرفت تحصیلی. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۷(۷)، ۱۷-۷.
- جوکار، بهرام و دلاوری‌پور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۳(۳)، ۶۱-۸۰.
- حسینیان، سیمین و نیکنام، ماندانا. (۱۳۹۰). تأثیر مداخله آموزش شناختی - رفتاری بر خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی زنان ورزشکار. *رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزشی*. ۷، ۶۳-۷۸.
- زمانی، مهناز و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تأثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی-رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم. *دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان*. ۱۲(۲)، ۹۲-۱۰۹.

علی‌پور، فاطمه، فرید، ابوالفضل و مصلح، سیدقاسم. (۱۴۰۲). مدل تعلل‌ورزی تحصیلی براساس خودناتوان‌سازی تحصیلی و کمال‌گرایی با نقش واسطه‌ای احساس شایستگی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*. ۱۳(۲۵)، ۲۰-۱.

قدم‌پور، عزت‌الله، امیری، فاطمه، زنگی‌آبادی، معصومه و اصلی آزاد، مسلم. (۱۳۹۴). عنوان اثربخشی مداخله شناختی رفتاری مبتنی بر تعلل بر عزت‌نفس، عملکرد و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *پژوهش توان‌بخشی در پرستاری*. ۱(۴۰۳)، ۳۳-۴۴.

کوثری، رجبعلی. (۱۳۹۱). بررسی وضعیت اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دبیرستانی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و اضطراب/متحان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

گلستانه، سید موسی، رفیعی، مریم، حسینی، فریده سادات. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مدیریت تعلل بر افزایش خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری و کاهش تعلل‌ورزی و اجتناب از شکست. *روان‌شناسی معاصر*. ۱۱(۱)، ۷۵-۹۰.

معمارپان، آذین دخت، عابدی، احمد، شوشتری، مژگان و علی‌پور، احمد. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی - رفتاری مارتین بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱(۲۱)، ۱۲۱-۱۴۲.

نعمت‌زاده سوته، پریسا، قنادزادگان، حسینعلی و عمادپان، سیده علیا. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش شناختی رفتاری مبتنی بر تعلل و مداخله چندبعدی انگیزشی شناختی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دارای والد معتاد مقطع متوسطه دوم. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. ۱۳(۴۹)، ۷۷-۹۰.

هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل، نجاریان، بهمن، شکرکن، حسین. (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *علوم تربیتی و روان‌شناسی اهواز*. ۱۲(۳)، ۷۷-۱۰۰.

Alegre, A. (2013). Self-efficacy and academic procrastination of university students in Metropolitan Lima. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>.

Alyahyan, E., Düşteğör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *Int J Educ Technol High Educ* 17, 3, 20-41. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>.

Amarnath, A., Ozmen, S., Struijs, S. Y., de Wit, L., & Cuijpers, P. (2023). Effectiveness of a guided internet-based intervention for procrastination among university students—A randomized controlled trial study protocol. *Internet Interventions*, 32, 1-8. 100612.

Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). *Self-Handicapping among university students: the role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion*. *Psychol. Rep.* 123, 825-843. doi: 10.1177/0033294118825099.

Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, selfconsciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3-13.

- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Delgado, P., Raúl, J., & Palos, P. A. (2007). Desempeno ~ acad'emico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educacion ~ y desarrollo*, 7(1), 5-16.
- Fadhli, M., Sudirman, S. A., & Kılınçer, H. (2021). An investigation into the self-handicapping behaviors in terms of academic procrastination. *International. Journal of Islamic Educational Psychology*, 2(2), 191- 202. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v2i2.13145>.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, socialesteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261. doi:10.1016/0092-6566(91)90018-L.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. doi:10.1006/jrpe1999.2261.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media. https://lc.cx/bb_gEH.
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Gr'egoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374-382.
- Green J, Liem GAD, Martin AJ, Colmar S, Marsh HW, McInerney D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *J Adolesc*.35(5):1111-1122.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39 (2), 556-563. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3>.
- Jia J, Wang L-l, Xu J-b, Lin X-h, Zhang B and Jiang Q (2021) Self-Handicapping in Chinese Medical Students During the COVID-19 Pandemic: The Role of Academic Anxiety, Procrastination and Hardiness. *Front. Psychol.* 12:741821, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.741821.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: the appeal of alcohol and the role of underachievement. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 4, 200-206. doi: 10.1177/014616727800400205.
- Kapıkıran, S., (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as mediator and moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and 16 Psychological Reports 0(0) negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 705-711.
- Kınık, Ö., & Odacı, H. (2020). Effects of dysfunctional attitudes and depression on academic procrastination: does self-esteem have a mediating role?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 638-649.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickh" auser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10(AUG), 985-997.
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing-and are they related to well-being?. *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Martin, A. J. (2006). *What is the nature of self-esteem?*

- Unidimensional and multidimensional perspectives*. In M. Kernis (Ed.) , Self-esteem: Issues and answers. New York: Psychology Press.
- Martin AJ. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemp Educ Psychol*.33(2):239–269.
- Martin, A. J. (2011). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *Br. J. Educ. Psychol.* 77, 413–440. doi: 10.1348/000709906X118036.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). " If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423.
- Moreta, R., Dur´an, T., & Villegas, N. (2018). Regulacion ´ Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinacion ´ Acad´emica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educaci´on - Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>.
- Muis, K. R., Franco, G. M., Ranellucci, J. R., & Crippen, K. J. (2010). *Increasing academic performance and retention in undergraduate science students: An achievement motivation intervention*. Montreal, Quebec: Canadian Council on Learning.
- National Commission for Academic Accreditation & amp (2015). *Assessment Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions*.
- Palacios-Garay, J., Belito, F., Bernaola, P. G., & Capcha, T. (2020). Procrastinacion ´ y estr´es en el engagement acad´emico en universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 46–54. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83-98.
- Pereira, L.da C., & Ramos, F. P. (2021). Procrastinaçao ~ acad^emica em estudantes universitarios: ´ Uma revis~ao sistematica ´ da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 52-65. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>.
- Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, selfhandicapping and examination performance. *Eur. J. Psychol. Educ.* 34, 341–358. doi: 10.1007/s10212-018-0383-z.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and instruction*, 21(2), 247-256.
- Sahranc, U. (2011). An investigation of the relationship between self-handicapping and € depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3, 526–540.
- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228, 62-75.
- Saplavaska, J., & Jerkunkova, A. (2018). *Academic procrastination and anxiety among students*. In Engineering for rural development-International Scientific Conference ,1192-1197.
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L.

- (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576-589.
- Smoltz, F.G (2019). *Academic Procrastination and its effects on Perceived Stress and Mental Well-Being*. UNIVERSITY OF TWENTE, Department of psychology, Health and Technology Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences .<http://purl.utwente.nl/essays/77488>.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.
- Ugwuanyi, C. S., Gana, C. S., Ugwuanyi, C. C., Ezenwa, D. N., Eya, N. M., Ene, C. U., et al. (2020). Efficacy of cognitive behaviour therapy on academic procrastination behaviours among students enrolled in physics, chemistry and mathematics education (PCME). *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 38(4), 522-539.
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418. doi:10.1016/S0191-8869(02)00358-6.
- Wang, Q., Kou, Z., Du, Y., Wang, K., & Xu, Y. (2022). Academic procrastination and negative emotions among adolescents during the COVID-19 pandemic: the mediating and buffering effects of online-shopping addiction. *Frontiers in Psychology*, 12, 86-105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789505>.
- Wieland, L. M., Hoppe, J. D., Wolgast, A., & Ebner-Priemer, U. W. (2022). Task ambiguity and academic procrastination: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 81, 101, 1156-1172.
- Zhao, J., Li, R., Ma, J., & Zhang, W. (2019). Longitudinal relations between future planning and adolescents' academic achievement in China. *Journal of Adolescence*, 75, 73-84.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1619.