MEJDS. 2018; 8:23.
Published online 2018 Nov. **Research Article**

The efficiency of Procrastination Reduction Training on Lowering Self-Handicapping and Enhancing Academic Engagement among University Students

Parisa Foroutan Bagha[1], *Javad Kavousian[2], Hasan Pasha Sharifi[3]

Author Address
1. PhD Student of Psychology, Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran;
2. PhD Educational Psychology, Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran;
3. PhD in Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Roodehen Branch, Roodehen, Iran.
***Corresponding Author Address:** Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.
Email: sarvari.m67@gmail.com

Received: 2018 August 2; **Accepted:** 2018 September 15

Abstract

Background & Objective: Self-Handicapping and lack of academic engagement correlate with procrastination and are among the problems of learners with academic failure, causing negative and unrepairable consequences for these students. Self-handicapping concept indicates that learners justify their educational failures using some strategies and by this means they obscure the relationship between educational performance and personal attributes. Also, self-handicapping leads to a reduction of emotional well-being, self-esteem, and mental motivation and even the increase in negative mood syndrome and more use of toxic drugs. The self-handicapping individuals' strategies for overcoming educational problems focus on ignoring the situation and the negative self-concentration. Studies have revealed that the self-handicapped people have a weaker educational performance compared with ordinary people. On the other hand, educational procrastination correlates with instructional duties and has been defined as an unreasonable delay in doing educational assignments that should be done in due time. These individuals skip their educational activities for procrastination and respond to immediately required duties about their education. This causes many problems that sometimes are irreparable. The remedy for procrastination, educational self-handicapping, low educational achievement, high levels of boredom, reluctance and high educational failure is engaging students in educational activities. Academic engagement opposes procrastination and lack of participation that rely on the absence of efforts and perseverance and shows itself in the form of indifference, lack of creativity and effort, and quitting the activity, signifying negative emotions such as debilitative emotions (like fatigue, sadness, and melancholy), frustration, anger, and stress feelings (like anxiety) during the activity. According to those above empirical and theoretical bases, academic procrastination has a close and directional relationship with self-handicapping and a negative relationship with an academic engagement at the same time. However, these previous studies have focused on the reduction of procrastination and have paid less attention to other related factors such as self-handicapping and academic engagement. Most of these studies have been done on high school students, and fewer and probably less effective studies have been carried out on the university students. Moreover, the relationship between academic procrastination and self-handicapping has been explored through correlational rather than cause-and-effect the studies. Accordingly, the current research has attempted to examine the efficiency of a training package for procrastination reduction on university students' self-handicapping and academic engagement, and it differs from previous studies in its sample, method, and purposes. This study tries to scrutinize this question that whether training package for procrastination reduction can simultaneously reduce students' self-handicapping and enhance their academic engagement.

Methods: The current study utilizes a pretest-posttest control group quasi-experimental design. The statistical population of this study included all undergraduate students at different branches of Islamic Azad University in Hamedan province with academic failure in the educational year of 1396-1397. The Islamic Azad University of Asadabad was selected as the study sample based on random sampling. Then, Procrastination Questionnaire was voluntarily filled out by 40 students with the highest procrastination scores were selected and randomly assigned into a control and an experimental group. Afterward, Jones and Rhodewalt's Self-Handicapping Scale and Reeve and Tseng's Academic Engagement Questionnaire were given to the participants in the two groups as the pretest. The training package for procrastination reduction was given to the experimental group for six subsequent sessions. Finally, the two groups filled out the questionnaires mentioned above as the posttest. The data were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA).

Results: Results showed that the training package for procrastination reduction significantly lowered self-handicapping and enhanced academic engagement ($p< 0.001$).

Conclusion: By implementing this training package, the individuals' motivation for doing educational activities and acquiring positive consequences and also their academic engagement will increase. This package is efficient for its multidimensionality including cognition, motivation, and behavior at the same time. To achieve this goal, students will acquire behavioral, cognitive, and emotional strategies to confront procrastination in different situations. Because of the efficiency of this training package, it is recommended for all those people who are involved in teaching and learning. Educational counselors and psychologists can also utilize this training package to help their students and clients.

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۷؛ (۸):۲۳.

انتشار برخط آبان‌ماه ۱۳۹۷ مقاله پژوهشی اصیل

اثربخشی آموزش کاهش اهمال‌کاری بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان

پریسا فروتن بقا[۱]، *جواد کاووسیان[۲]، حسن پاشا شریفی[۳]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛

۲. دکتری روان‌شناسی تربیتی، استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛

۳. دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

***آدرس نویسندهٔ مسئول:** گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

***رایانامه:** sarvari.m67@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۱ مرداد۱۳۹۷؛ **تاریخ پذیرش:** ۲۴ شهریور۱۳۹۷

چکیده

هدف: خودناتوان‌سازی و عدم درگیری تحصیلی با اهمال‌کاری مرتبط بوده و از مشکلات دانشجویان دارای اُفت تحصیلی است. این مشکل می‌تواند نتایج منفی و غیرقابل جبرانی را برای این دانشجویان به همراه بیاورد. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بستهٔ آموزشی کاهش اهمال‌کاری بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان بود.

روش‌بررسی: پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون‌پس‌آزمون و گروه گواه است. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های آزاد استان همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ که اُفت تحصیلی داشتند، تشکیل داد. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی از بین دانشگاه‌های آزاد استان، دانشگاه آزاد واحد اسدآباد انتخاب شد و شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه به پرسشنامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی پاسخ دادند، تعداد ۴۰ دانشجو که بیشترین نمرهٔ اهمال‌کاری را داشتند انتخاب شده و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارده شدند. سپس پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت و درگیری تحصیلی ریو و تسنگ به‌عنوان پیش‌آزمون در هر دو گروه اجرا شد. آموزش بستهٔ کاهش اهمال‌کاری در گروه آزمایش طی ۶ جلسه اعمال گردید. در پایان این دوره، هر دو گروه پرسشنامه‌های فوق را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس بررسی شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد آموزش بستهٔ کاهش اهمال‌کاری به‌طور معناداری موجب کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی می‌شود ($p\leq ۰/۰۰۱$).

نتیجه‌گیری: باتوجه به اثربخشی این بستهٔ آموزشی، پیشنهاد می‌شود در جهت بهبود وضعیت تحصیلی دانشجویان اهمال‌کار استفاده گردد.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری‌تحصیلی، خودناتوان‌سازی‌تحصیلی و درگیری تحصیلی.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار-غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

۱ مقدمه

در دنیای امروز تحصیلات آکادمیک جایگاه ویژه‌ای را در زندگی افراد به خود اختصاص داده و توجه بسیاری از روان‌شناسان تربیتی را جلب کرده است. یکی از مشکلات دانشجویان که عملکرد تحصیلیی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، خودناتوان سازی است. ازآنجایی‌که موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است، می‌توان پیش‌بینی کرد که افراد خودناتوان‌ساز در دوران بعد از تحصیل هم وضعیت شغلی و اقتصادی پایینی دارند (۱). خودناتوان‌سازی استراتژی دفاعی هیجانی است که فرد برای محافظت از خودارزشی از طریق یافتن دلایل خارجی برای شکست احتمالی آینده استفاده می‌کند. در چارچوب خودناتوان‌سازی برای این افراد، شکست با بهانهٔ کمبود تلاش، خوشایندتر از پذیرش احساس عدم توانایی است (۲). مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی اشاره به این دارد که یادگیرندگان با استفاده از راهبردهایی، کوتاهی‌های تحصیلی خود را توجیه می‌کنند و بدین‌وسیله رابطهٔ بین عملکرد تحصیلی و صفات شخصی را مبهم می‌سازند (۱). علاوه‌براین، خودناتوان‌سازی به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت و انگیزش ذهنی و همچنین افزایش نشانگان خلق منفی و استفادهٔ بیشتر از مواد مخدر منجر می‌شود. راهبردهای مقابله با مسائل تحصیلی در افراد خودناتوان‌ساز، متمرکز بر صرف‌نظرکردن از موقعیت و خودتمرکزی منفی است (۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازها عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند (۱).

مروری بر ادبیات پژوهش، حاکی از این است که خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری در انجام تکالیف درسی مرتبط بوده و یکی از بارزترین ویژگی‌های افراد خودناتوان‌ساز، اهمال‌کاری است. در بعضی پژوهش‌ها همبستگی قوی بین اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی گزارش شده است (۱). اهمال‌کاری به‌عنوان تکنیکی برای خودناتوان‌سازی و نمایشی عمومی از خودناتوان‌سازی نامیده شده است (۴،۲). پژوهش‌ها نشان دادند که اهمال‌کاران بیشتر از کسانی که اهمال‌کار نیستند، خودناتوان‌سازند. اهمال‌کاران وظایفی را به تعویق می‌اندازند که توانایی اندک آن‌ها را برملا می‌کند و رفتارهای اهمال‌کاری اغلب زمانی رخ می‌دهد که افراد تحت شرایط ارزیابی قرار می‌گیرند (۵). در ادبیات پژوهش، بسیاری از محققان اهمال‌کاری را به‌عنوان ترس از شکست نیز تعریف کرده‌اند (۱). همچنین پژوهش‌ها نشان دادند که اهمال‌کاران مزمن (در زنان) رفتارهای خودناتوان سازی را انتخاب می‌کنند و خودگزارش‌دهی رفتار اهمال‌کاری ارتباط مثبتی با خودناتوان‌سازی دارد (۵).

اهمال‌کاری تحصیلی با وظایف تحصیلی مرتبط بوده و به‌عنوان یک تأخیر نامعقول در انجام تکالیف درسی که باید در زمان مشخص انجام شود، تعریف شده است، افراد با اهمال‌کاری در انجام فعالیت‌های تحصیلی خود کوتاهی می‌کنند و کارهای ضرب‌العجلی خود را به خصوص در امور مرتبط با تحصیل به تعویق می‌اندازند. این عمل سبب مشکلات بسیاری برای آنان می‌شود که گاهی غیرقابل جبران است (۴). پژوهشگران اهمال‌کاری تحصیلی را به‌عنوان تعویق درانجام تکالیف مهم تحصیلی مثل آماده‌شدن برای امتحانات، آماده‌کردن مقالات ترم، امور اداری مربوط به کلاس و دانشگاه و وظیفهٔ حضور در کلاس‌ها تعریف می‌کنند. دانشجویان اهمال‌کار به جای انجام تکالیف درسی اغلب درگیر فعالیت‌هایی مانند خوابیدن، خواندن مطالب غیردرسی و دیدن برنامه‌های تلویزیون می‌شوند (۶).

اهمال‌کاری تحصیلی روی شخصیت، بهداشت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد (۷). اهمال‌کاری نه‌تنها مشکل مدیریت زمان، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (۸). پژوهشگران نشان داده‌اند که اهمال‌کاران علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالاتری از افسردگی، نگرانی، اضطراب، استرس و ترس از شکست را نیز تجربه می‌کنند (۴). اهمال‌کاری همچنین واکنشی نامطلوب به حالت‌های عاطفی است که منجر به افزایش احساسات منفی مانند شرمساری و احساس گناه، افزایش مشکلات ذهنی و افسردگی می‌شود (۶).

پادزهر برای اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی تحصیلی، پیشرفت کم، سطوح بالای کسالت، بی‌میلی و اُفت تحصیلی بالا می‌تواند درگیری فعال دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی باشد (۹). درگیری تحصیلی، نقطهٔ مقابل اهمال‌کاری و عدم درگیری است. اهمال‌کاری بر عدم تلاش و پایداری دلالت دارد و به‌صورت انفعالی، فقدان ابتکار، کمبود تلاش و رهاکردن فعالیت بروز می‌کند و نشان‌دهندهٔ هیجانات منفی از قبیل هیجانات تضعیف‌کننده (مانند خستگی، غمگینی و ملالت)، ناکامی و عصبانیت و احساس فشار در فعالیت (مانند اضطراب) است (۱۰). درگیری تحصیلی، کیفیت تلاشی است که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌هایی هدفمند می‌کنند تا در دستیابی به نتایج مطلوب نقش مستقیم داشته باشند (۱۱). درگیری درمقایسه با انگیزش برای یادگیری مفهوم وسیع‌تری دارد. درگیری تحصیلی با علایق یادگیرندگان، دلبستگی به کلاس درس، انگیزش پیشرفت، خودتنظیمی یادگیری، تعهد برای یادگیری یا سرمایه‌گذاری انرژی در یادگیری در ارتباط است. مناسب است که درگیری تحصیلی با چنین پیچیدگی، به‌عنوان هدف تلاش‌های تربیتی و تجربهٔ آموزشی یادگیرندگان به‌کار رود (۹). درگیری به‌عنوان تعامل یا هم‌جوشی رفتار، هیجان و شناخت در فرآیند یادگیری نیز تعریف می‌شود. با توجه به پژوهش‌های ذکرشده می‌توان انتظار داشت با کاهش اهمال‌کاری، درگیر شدن یادگیرندگان در مواجهه با چالش‌ها و مشارکت‌جویی فعال آن‌ها در انجام تکالیف درسی افزایش یابد.

بیشتر پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینهٔ کاهش اهمال‌کاری از روش‌های فردی با رویکردهای شناختی-رفتاری استفاده شده است. در روش‌های شناختی رفتاری بر روی افزایش آگاهی مُراجع به افکار، احساسات و رفتارهای مرتبط با اهمال‌کاری آنان تأکید می‌شود، سپس از آن‌ها خواسته می‌شود تا این افکار منفی و غیرمنطقی که موجب اهمال‌کاری می‌شوند را به چالش بکشند و بازسازی کنند. پژوهشگران با آموزش مهارت‌های تنظیم احساس (ER) اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را کاهش دادند (۶). پژوهشگران برای غلبه بر اهمال‌کاری مداخله‌ای روی مدیریت زمان یادگیرندگان تأکید داشتند که مداخله شامل بعضی از دستورالعمل‌ها مانند «انجام تکالیف مهم‌تر» یا «انجام گام‌به‌گام تکالیف »بود (۱۲).

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

دیگر روش‌های کاهش اهمال‌کاری روش مبتنی بر عقلانیت است که بر اساس نظریهٔ الیس بنا نهاده شده است. از دیگر رویکردهای کاهش اهمال‌کاری می‌توان به راهبردهای مدیریت زمان در طول انجام تکلیف، خودتنظیمی و خودنظارتی اشاره داشت. پژوهش‌ها نشان دادند با استفاده از راهبرد درمانی تمرکز و پذیرش در دانشجویان اهمال‌کار، می‌توان انعطاف‌پذیری روانی را افزایش و اهمال‌کاری را کاهش داد (۱۳). همچنین پژوهشگران اثربخشی روش‌های درمانی پذیرش و تعهد (ACT) و شناختی‌رفتاری (CBT) را برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نشان دادند (۱۴). پژوهشگران از رویکرد شناختی رفتاری در آموزش شفاف‌سازی اهداف تحصیلی نیز، برای غلبه بر اهمال‌کاری دانشجویان (جلسات شامل بررسی و شفاف‌سازی اهداف تحصیلی، راه‌های رسیدن به آن، بررسی موانع موجود، برآورد زمان، بررسی منابع و توانایی‌های شخصی بود) استفاده کردند (۱۵). در ایران نیز برنامه‌ای آموزشی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شد که در جهت آموزش خودتنظیمی بود (۱۶). همچنین پژوهشگران با مداخلهٔ کاهش اهمال‌کاری، افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال تحصیلی دانشجویان را نشان دادند (۱۷). پژوهش‌ها نشان داد آموزش شناختي- رفتاری مبتني بر تعلل منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و عزت نفس و کاهش اهمال‌کاری یادگیرندگان می‌شود (۱۸). همچنین در پژوهشی دیگر اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان نشان داده شد (۱۹).

برمبنای پشتوانهٔ نظری و پژوهشی که در بالا به بعضی از آن‌ها اشاره شد، اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ای نزدیک و همسو با خودناتوان‌سازی و درعین‌حال، رابطهٔ معکوس با درگیری تحصیلی دارد. با وجود این، تمرکز بیشتر پژوهش‌های قبلی عمدتاً بر کاهش اهمال‌کاری بوده و تغییرات سایر متغیرهای مرتبط با آن از جمله خودناتوان‌سازی و درگیری تحصیلی را بررسی نکرده‌اند. بیشتر پژوهش‌ها نیز در جامعهٔ دانش‌آموزی صورت گرفته و در جامعهٔ دانشجویان پژوهش‌های معدود و احتمالاً نارسایی صورت گرفته است. همچنین روابط بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی به جای بررسی رابطهٔ علت‌ومعلولی به‌صورت همبستگی بررسی شده است؛ بنابراین، پژوهش حاضر، درصدد بررسی اثربخشی همزمان آموزش بستهٔ آموزشی کاهش اهمال‌کاری بر خودناتوان‌سازی و درگیری تحصیلی در دانشجویان بوده و از حیث نمونه، روش و اهداف با پژوهش‌های قبلی متفاوت است و این مسئله را مطالعه می‌کند که آیا آموزش بستهٔ کاهش اهمال‌کاری می‌تواند همزمان بر کاهش خودناتوان‌سازی و درگیری تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد؟

۲ روش بررسی

پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون‌پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی استان همدان تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. ابتدا به‌صورت تصادفی از بین دانشگاه‌های آزاد استان همدان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسدآباد انتخاب گردید. اُفت تحصیلی دانشجویان از شرایط انتخاب نمونه بود. با توجه به مفروضهٔ فوق، اسامی تمامی دانشجویان تمام‌وقتی که در دو ترم تحصیلی معدل آن‌ها پایین تر از ۱۴ بود، از آموزش دانشگاه اخذ شد، تعداد آن‌ها بالغ بر ۳۰۰ نفر بود. درگام بعدی، با دانشجویان مذکور تماس گرفته شد و جهت شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانهٔ آنان جلب شد. سپس پرسشنامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی بر روی افراد گروه نمونه اجرا شد. سپس تمام پرسشنامه‌هایی که دارای ویژگی‌های فردی دانشجو بودند، نمره‌گذاری شد (درکل ۱۱۰ پرسشنامه توسط دانشجویان را شامل می‌شد). تمام دانشجویانی که نمرهٔ اهمال‌کاری تحصیلی‌شان دو انحراف معیار بالاتر از میانگین بود، انتخاب شدند. حجم نمونه۴۰ نفر در نظر گرفته شد و به‌صورت تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر دیگر در گروه کنترل جایگزین شدند. ابتدا پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی به‌عنوان پیش‌آزمون در هر دو گروه اجرا شد. سپس بستهٔ آموزشی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به شرحی که در صفحات بعد توضیح داده می‌شود در گروه آزمایش اجرا گردید. گروه کنترل برای دریافت مداخله در لیست انتظار قرار گرفت که در پایان دورهٔ تحقیق مداخلهٔ مذکور دربارهٔ آن‌ها نیز به اجرا درآید. پس از اتمام دورهٔ مداخله دربارهٔ گروه آزمایش، پرسشنامه‌های مذکور بار دیگر به‌عنوان پس‌آزمون در هردو گروه اجرا شد. بدین‌ترتیب برای هر یک از متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی دو نمره، پیش‌آزمون و پس‌آزمون بدست آمد. جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از روش آماری تحلیل کواریانس با استفاده از نرم‌افزار (SPSS) نسخهٔ ۲۱ استفاده شد. در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید:

-مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (PASS): مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، ۲۷ گویه دارد که ۳ مؤلفه را اندازه می‌گیرد. مؤلفه شامل آماده‌شدن برای امتحانات (۸ گویه)؛ آماده‌شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان ترم (۸ گویه) است. نمره‌گذاری در یک طیف لیکرت ۵ درجه ای «هرگز (نمرهٔ ۱)، به ندرت (نمرهٔ ۲)، گهگاهی (نمرهٔ ۳)، اکثر اوقات (نمرهٔ ۴) و همیشه (نمرهٔ ۵)» است. در این مقیاس گویه‌های «۲-۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵» به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و گویه‌های «۷-۸-۱۸-۱۹-۲۶-۲۷» به این دلیل که برای سنجش «احساس ناراحتی به اهمال‌کاری» و «تمایل به تغییر اهمال‌کاری است» در نمرهٔ کل محاسبه نمی‌شوند.

پایایی مقیاس با استفاده از روش همسانی درونی ۸۴درصد بود. در ایران پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ برابر ۹۱درصد گزارش شد. همچنین روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی به روش مولفهٔ اصلی و همبستگی گویه‌ها با نمرهٔ کل سنجش شد و نتایج یک عامل کلی در مقیاس را نشان داد (۲۰).

-مقیاس خودناتوان‌سازی (SHS): در این پژوهش از آزمون خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت (۱۹۸۲) استفاده شد. نمره‌گذاری مقیاس به‌صورت طیف ۶درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۶) است. همچنین مقیاس شامل سه عامل خلق منفی،

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

عدم تلاش و عذرتراشی است. در ایران از ۲۵ ماده به ۲۳ ماده تقلیل یافت و روایی آن توسط تحلیل عاملی احراز شد. اعتبار مقیاس با روش بازآزمایی ۸۶درصد به دست آمده و همسانی درونی نیز ۷۷درصد به دست آمد. ترکیب خلق منفی با نمرهٔ معکوس‌شده تلاش (عدم‌تلاش) نشان‌دهندهٔ خودناتوان‌سازی رفتاری و ترکیب خلق منفی با عذرتراشی، نشان‌دهندهٔ خودناتوان‌سازی ادعایی است. همبستگی این مقیاس با سازه‌های مرتبط با آن مانند عذرتراشی و کمی سعی و تلاش در یک نمونه ۲۴۵ نفری، ۲۷درصد گزارش شده، همچنین همسانی درونی آن در پژوهش‌های مختلف از ۳۸ درصد تا ۷۰ درصد گزارش شده است (۷).

-مقیاس درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱): این پرسشنامه مشتمل بر چهار مؤلفهٔ رفتاری (۵ ماده)، شناختی (۸ ماده)، عاطفی (۴ ماده) و عاملیت (۵ ماده) است. ماده‌ها با مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم= ۱ تا کاملاً موافقم=۷ نمره‌گذاری شده است. اعتبار این مقیاس به روش همبستگی درونی محاسبه و ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های بالا به ترتیب ٪۹۴، ٪۸۸، ٪۷۸ و ٪۸۲ گزارش شده است. روایی به روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است. در ایران اعتبار مؤلفه‌های بالا به‌ترتیب مؤلفه ٪۸۶، ٪۸۸، ٪۸۱ و ٪۷۸ به دست آمد و روایی با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شده است (۲۱).

- بستهٔ آموزش کاهش اهمال‌کاری تحصیلی: در این پژوهش از بستهٔ آموزشی حسن‌آبادی (۲۲) استفاده گردید و به دانشجویان در گروه آزمایش آموزش داده شد. جلسات به‌ترتیب شامل جلسهٔ اول:تشریح و تشخیص اهمال‌کاری، جلسهٔ دوم: تعیین فعالیت‌های اهمال‌کاری و آموزش خودپنداره، جلسهٔ سوم: اصلاح باورهای خودناتوان‌ساز، جلسهٔ چهارم: آموزش مقابله با ترس از شکست و اصلاح کمال‌گرایی، جلسهٔ پنجم: آموزش راهبردهای رفتاری، شناختی و هیجانی کاهش اهمال‌کاری، جلسهٔ ششم: درمان کوتاه‌مدت اهمال‌کاری بود.

در اجرای بستهٔ آموزشی کاهش اهمال‌کاری، بر مشارکت فعال دانشجویان تأکید شد و از روش آموزشی بحث گروهی، سخنرانی، حل مسئله و تکالیف خانگی و همچنین از وسایل کمک‌آموزشی مانند پاورپوینت استفاده گردید. ابتدای جلسات با بررسی و بحث گروهی تکالیف خانگی آغاز می‌شد و دانشجویان با همدیگر به بحث و گفتگو دربارهٔ تکالیف خانگی (شامل تکمیل فرم‌ها، یادداشت روزانه و ...) می‌پرداختند که در انتهای جلسات قبل داده شده بود. تکالیف خانگی به جهت به‌کارگیری مطالب آموخته‌شده در بیرون از کلاس و تمرین عملی داده می‌شد.

جدول ۱. خلاصهٔ برنامهٔ آموزشی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی

جلسهٔ اول تشریح و تشخیص اهمال‌کاری	اهداف: دانشجویان تعریف و مفهوم اهمال‌کاری را بیان کنند. پیامدهای منفی آن را بیان کنند، واکنش‌های هیجانی- عاطفی همراه با اهمال‌کاری را بیان کنند. مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی را اولویت‌بندی کنند، حوزه‌های اهمال‌کاری تحصیلی خود را تعیین کنند.
	راهنما: معرفی پژوهشگر و شرکت‌کنندگان، بررسی اجمالی گروه، تشریح اهمال‌کاری تحصیلی، ارزیابی تشخیصی با پرسشنامه و چک‌لیست نشانه‌های بالینی، علت‌یابی و سبب‌شناسی اهمال‌کاری تحصیلی، مرور اجمالی مراحل پنجگانه (تعیین حوزه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، تعیین پیامدهای منفی و اولویت‌بندی مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی، تعیین واکنش‌های هیجانی-عاطفی، تعیین موفقیت و شکست و تکالیف خانگی (تکمیل جداول پنجگانه و پرسشنامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی)
جلسهٔ دوم تعیین فعالیت‌های اهمال‌کاری و آموزش خودپنداره	اهداف: دانشجویان توضیح دهند که در چه موقعیتی از اهمال‌کاری قرار گرفته‌اند، چه تفکری دربارهٔ رفتار اهمال‌کاری خود دارند و فعالیت‌های جایگزین آن را ارائه کنند. راهبردهای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی را بیان کنند. با توجه به موقعیت اهمال‌کاری‌شان راهکارهای مقابله را توضیح دهند. دانشجویان بتوانند تعریف و مفهوم روشنی از خودپنداره ارائه و خودپندارهٔ مثبت و منفی را از هم تفکیک کنند و بتوانند باور و ادراک خود دربارهٔ توانایی‌ها، موفقیت تحصیلی و تجارب خود را تشخیص داده و بنویسند. توضیح دهند که چگونه تغییر خودپندارهٔ منفی سبب تسهیل روند انجام تکالیف و بهبود اهمال‌کاری می‌شود. راهنما: مرور تکالیف خانگی، تعیین فعالیت‌های اهمال‌کاری و فعالیت‌های جایگزین با توجه به تکالیف خانگی، معرفی راهبردهای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی، تکنیک ارزیابی و اصلاح خودپندارهٔ تحصیلی، تکالیف خانگی (تکمیل جدول فعالیت‌های اهمال‌کاری و جایگزین آن و تکمیل جدول خودپندارهٔ تحصیلی)
جلسهٔ سوم اصلاح باورهای خودناتوان‌ساز	اهداف: دانشجویان بتوانند تعریف و مفهوم روشنی از باورهای خودناتوان‌ساز را ارائه دهند و تأثیر آن بر اهمال‌کاری را توضیح دهند. باورهای خودناتوان‌ساز خود را در موقعیت‌های مختلف که مانع از پیشرفت و انجام تکالیف درسی آن‌ها شده‌اند را شناسایی کنند و با اعضای گروه دربارهٔ آن صحبت کنند. تکنیک ارزیابی و اصلاح باورهای خودناتوان‌ساز را در موقعیت‌های مختلف توضیح دهند.
	راهنما: مرور تکالیف خانگی، آموزش تکنیک ارزیابی و اصلاح باورهای خودناتوان‌ساز و فعالیت گروهی و تکالیف خانگی (شناسایی باورهای خودناتوان‌ساز)
جلسهٔ چهارم	اهداف: افکار و باورهای خود را در موقعیت‌های موفقیت و شکست مرور کنند و علل ترس از شکست را پیدا

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

آموزش مقابله با ترس از شکست و اصلاح کمال‌گرایی	کنند و راهکارهایی برای غلبه بر آن ارائه کنند. تعریفی از کمال‌گرایی را ارائه دهند، باورهای کمال‌گرایی را در خود شناسایی کرده و نقش آن را در اهمال‌کاری تشخیص دهند. ویژگی‌های افراد کمال‌گرا را شرح دهند. راهکارهایی برای غلبه بر کمال‌گرایی خود ارائه دهند. راهنما: مرور تکالیف خانگی، آموزش تکنیک مقابله با ترس از شکست، فعالیت گروهی (بحث و بررسی موفقیت و شکست‌های و دلایل شکل‌گیری ترس از شکست)، تکنیک ارزیابی و اصلاح باورهای کمال‌گرایی و بحث گروهی، تکلیف خانگی (شناسایی دلایل ترس از شکست و شناسایی باورهای کمال‌گرایی)
جلسهٔ پنجم آموزش راهبردهای‌رفتاری، شناختی و هیجانی کاهش اهمال‌کاری	اهداف: دانشجویان بتوانند تکنیک‌های کمک‌طلبی و نحوهٔ برخورد با عوامل مزاحم را توضیح دهند. دانشجویان راهبردهای رفتاری، شناختی و هیجانی خود را در موقعیت‌های مختلف شناسایی و شرح دهند. راهنما: مرور تکالیف خانگی، آموزش راهبردهای رفتاری، شناختی و هیجانی، فعالیت گروهی (بحث دربارهٔ میزان استفاده از هر یک از راهبردها برای مقابله با اهمال‌کاری) و تکالیف خانگی (تکلیف برآورد زمان، لیست انجام‌دادن و روال عادی فعالیت‌ها)
جلسه ششم درمان کوتاه مدت اهمال‌کاری	اهداف: دانشجویان بتوانند باورهای‌های اهمال‌کاری عمدهٔ خود را شناسایی کنند و آن باورها را به چالش بکشند. بتوانند از تکنیک به چالش‌کشیدن باورها برای باورهای غیرمنطقی خود در زمینهٔ اهمال‌کاری استفاده کنند. (باورهای غیرمنطقی: مراجعین گاه یکسری دلایلی برای رفتار اهمال‌کاری خود ارائه می‌دهند که در هیچکدام از طبقه‌بندی قبل نمی‌گنجد و فراری، آن‌را باورهای غیرمنطقی می‌نامد). مفهوم گفتار درونی یا خودگویی و تأثیر آن بر رفتار و نگرش و احساس را شرح دهند. بتوانند تأثیر خودگویی مثبت و منفی بر رفتار را شرح دهند و مواردی از گفتار درونی خود در موقعیت‌های مختلف ارائه دهند. راهنما: مرور تکالیف خانگی، ارزیابی گفتار درونی، فعالیت گروهی (بحث دربارهٔ ارزیابی گفتار درونی)، تکنیک مقابله با دلیل‌تراشی و بحث گروهی (بحث و شناسایی دلیل‌تراشی)، تکنیک به چالش‌کشیدن باورها و بحث گروهی (بحث دربارهٔ باورهای غیرمنطقی و شناسایی باورهای عمده‌تر اهمال‌گرایی) و تکالیف خانگی (به چالش‌کشیدن باورها و بهانه‌جویی‌ها، تکلیف اصلاح باورهای عمدهٔ اهمال‌کاری)

۳ یافته‌ها

در پژوهش حاضر۴۰ دانشجوی دارای اُفت تحصیلی شرکت کردند. بیشترین سن آزمودنی‌ها ۲۵ سال و کمترین سن ۱۹ سال بود. در گروه آزمایش میانگین سنی پسران ۲۰/۷۱ و دختران ۲۲/۵۰ و در گروه کنترل میانگین سنی پسران و دختران به‌ترتیب ۲۱/۶۷ و ۲۲/۱۴ بود. در گروه آزمایش ۵۸/۸ درصد از آزمودنی‌ها از رشته‌های علوم انسانی و ۴۱/۲ درصد از رشته‌های فنی مهندسی و در گروه کنترل ۶۰/۰ درصد از آزمودنی‌ها از رشته‌های علوم انسانی و ۴۰/۰ درصد از رشته‌های فنی مهندسی بودند.

به منظور بررسی اثربخشی آموزش بستهٔ کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانشجویان، برای دو گروه آزمایش و کنترل، پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

جدول ۲. آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون‌پس‌آزمون خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی و نتایج تحلیل کواریانس

متغیر	گروه	پیش‌آزمون میانگین	پیش‌آزمون انحراف استاندارد	پس‌آزمون میانگین	پس‌آزمون انحراف استاندارد	نتایج تحلیل کواریانس F	نتایج تحلیل کواریانس *P*
خودناتوان‌سازی تحصیلی	آزمایش	۸۷/۳۵	۱۰/۶۳	۶۸/۹۴	۹/۶۸	۱۲/۰۲	< ۰/۰۰۱
	کنترل	۸۹/۲۷	۱۰/۴۲	۸۹/۷۳	۹/۸۷		
درگیری تحصیلی	آزمایش	۸۳/۲۵	۱۵/۷۳	۱۰۳/۵۳	۱۳/۱۳	۱۰/۹۶	<۰/۰۰۱
	کنترل	۸۷/۲۷	۵/۸۷	۹۲/۱۳	۸/۸۴		

همان‌گونه که نتایج جدول فوق نشان می‌دهد، میانگین نمرات خودناتوان‌سازی آزمودنی‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۸۷/۳۵ بود که در پس‌آزمون به ۶۸/۹۴ کاهش یافت، اما در گروه کنترل تغییر قابل‌ملاحظه‌ای مشاهده نمی‌شود. همچنین میانگین نمرات درگیری تحصیلی آزمودنی‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۸۳/۲۵ بود که در پس‌آزمون به ۱۰۳/۵۳ افزایش یافت، اما این تغییر در گروه کنترل قابل ملاحظه نیست.

به‌منظور بررسی معناداری تفاوت‌های مذکور و اثر بخشی آموزش بستهٔ کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی و جهت کنترل و حذف اثر پیش‌آزمون از روش تحلیل کواریانس استفاده شد. ابتدا مفروضه‌های آزمون همچون رابطهٔ خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته بررسی و تأیید

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که پس از حذف اثر پیش‌آزمون در پس‌آزمون میانگین متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی بین دو گروه معنادار است (P<۰/۰۰۱).

۴ بحث

در مداخلهٔ صورت‌گرفته واجرای بستهٔ آموزشی سعی شد دانشجویان به اهمال‌کاری خود پی ببرند و با پیامدهای جبران‌ناپذیر و منفی آن در حوزهٔ تحصیلی آشنا شوند و علاوه بر سبب‌شناسی اهمال‌کاری به شناخت موقعیت‌های اهمال‌کاری برسند. باورهای غیرمنطقی خود را در زمینهٔ اهمال‌کاری بشناسند و آن‌را به چالش بکشند. همچنین تلاش شد انگیزه‌های لازم برای کسب پیامدهای مثبت در آنان ایجاد شود. همچنین در این بستهٔ آموزشی تلاش شد دانشجویان به یادگیری برانگیخته شوند و با به‌کارگیری تکنیک‌های ارائه‌شده از جمله تغییر و اصلاح خودپندارهٔ منفی در زمان شکست و اصلاح باورهای خودناتوان‌ساز در انجام تکالیف درسی موفق شوند.

کاهش خودناتوان‌سازی در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش نشان‌دهندهٔ اثربخشی بستهٔ آموزشی اهمال‌کاری بر خودناتوان‌سازی دانشجویان بود. یافته‌های مطالعهٔ حاضر، با نتایج پژوهش‌های (۵،۴،۱) که همبستگی مثبت و معناداری بین خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری را نشان داده‌اند همسوست. همچنین با پژوهش‌های (۱۸،۱۷) نیز همخوانی دارد.

باتوجه به اینکه در تحقیق حاضر تلاش شد دانشجویان با مفهوم گفتار درونی یا خودگویی و تأثیر آن بر رفتار و نگرش و احساس پی ببرند و توانایی اصلاح و تغییر خودگویی‌های منفی را پیدا کنند، با نتایج تحقیق (۶) که تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم احساس را در جهت اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان نشان داد، همسو است.

در پژوهشی (۱۹) اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان نشان داده شده است که با نتایج پژوهش حاضر همسوست. با این توضیح که دانشجویان بر اثر آموزش بستهٔ آموزشی، باور و ادراک خود را دربارهٔ توانایی‌ها، موفقیت تحصیلی و تجارب تشخیص و باورهای غیرمنطقی منفی، اصلاح می‌کنند و به اصلاح خودپندارهٔ منفی می‌پردازند و این روند انجام تکالیف را تسهیل می‌کند. دانشجویان یاد می‌گیرند باورهای خودناتوان‌ساز خود را در موقعیت‌های مختلف که مانع از پیشرفت و انجام تکالیف درسی شده‌اند را شناسایی و همچنین راهکارهای مناسب آن را نیز به دست آورند.

با توجه به اینکه ترس از شکست و قضاوت یکی از دلایلی است که فرد را خودناتوان‌ساز می‌کند، تلاش شد دانشجویان با مرور افکار و باورهای خود در موقعیت‌های موفقیت و شکست به علل ترس از شکست پی ببرند و با فراگرفتن راهکارهای غلبه بر آن، خودناتوان‌سازی‌شان کاهش یافت. دانشجویان همچنین باورهای کمال‌گرایی را در خود شناسایی کرده و به نقش آن در اهمال‌کاری پی می‌برند و راهکارهایی برای غلبه بر کمال‌گرایی خود پیدا می‌کنند. دانشجویان گروه آزمایش پس از آموزش، توانمندی بیشتری در مدیریت امور درسی خود احساس می‌کنند. همچنین به بررسی و غلبه بر دلیل‌تراشی و بهانه‌جویی‌های خود می‌پردازند و اثرگذاری و درگیری تحصیلی آن‌ها بالا می‌رود و فعالیت خود را افزایش می‌دهند و می‌توانند فعالیت‌های خود را اولویت‌بندی کنند. در این بسته به دانشجو روش مدیریت زمان و اولیت‌بندی امور آموزش داده می‌شود. ازاین‌رو، در سازمان‌دهی امور تحصیلی کمتر دچار مشکل شده و کمتر آن‌را به آخرین لحظه یا شب امتحان موکول می‌کنند. دانشجویان تکنیک‌های کمک‌طلبی و نحوهٔ برخورد با عوامل مزاحم را فرا می‌گیرند.

یافته‌های پژوهش حاضر افزایش معنادار نمرات درگیری تحصیلی گروه مداخله یا آزمایش را در پی آموزش بستهٔ کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نشان داد. افزایش درگیری تحصیلی در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش نشان‌دهندهٔ اثربخشی بستهٔ آموزشی اهمال‌کاری بر درگیری تحصیلی دانشجویان بود. یافته‌های مطالعهٔ حاضر، با نتایج پژوهش‌های (۱۳،۱۲،۶) همسوست. همچنین در ایران نیز با پژوهش‌های (۱۹،۱۸،۱۷) همخوانی دارد.

با آموزش این برنامهٔ آموزشی، انگیزهٔ فرد در انجام تکالیف تحصیلی و کسب پیامدهای مثبت و درگیری تحصیلی دانشجو افزایش می‌یابد. هدف برنامهٔ آموزشی این است که تغییری چندبعدی و پایدار ایجاد کند. به دلیل ویژگی چندبعدی بودن که همزمان شناخت، انگیزه و رفتار را درگیر می‌کند، اثرگذار است. درهمین‌راستا دانشجویان راهبردهای رفتاری، شناختی و هیجانی را در موقعیت‌های مختلف برای مقابله با اهمال‌کاری فرا می‌گیرند. این مداخله نتایج مثبت و با ارزش زیادی را در زمینهٔ اصلاح خودپندارهٔ تحصیلی، مدیریت زمان، شناخت باورها و ادارک در زمان موفقیت و شکست، انتخاب اهداف مناسب، شناخت موقعیت‌هایی اهمال‌کاری فرد، شناخت چگونگی مواجهه با باورهای خودناتوان‌ساز و موانع موجود در فرایند یادگیری و غلبه بر کمال‌گرایی را دارد که در نهایت به درگیری تحصیلی بیشتر منجر می‌شود.

۵ نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که با آموزش بستهٔ کاهش اهمال‌کاری به‌طور معناداری خودناتوان‌سازی تحصیلی کاهش و درگیری تحصیلی دانشجویان افزایش می‌یابد. پیشنهاد می‌شود از این برنامهٔ آموزشی برای افرادی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند استفاده شود. همچنین مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان تربیتی می‌توانند از این بستهٔ آموزشی برای کمک به دانشجویان و مراجعان خود استفاده کنند.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

References

1. Wang J. Active and passive procrastination of university students enrolled in writing courses delivery models. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science Pennsylvania State University. 2013; 107-117. [link]
2. Martin AJ, Marsh W H, Debus R L, & Williamson A. Self-handicapping, defensive pessimism , and goal orientation: a qualitative study of university students. Journal of Educational Psychology. 2003; 3:617-628. [link]
3. Zuckerman M, & Tsai F. Costs of self-handicapping. Journal of Personality. 2005; 73: 411–442. [link]
4. Steel P. The Nature of procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. Psychological Bulletin. 2007; 133: 65-94. [link]
5. Ferrari JR, Tice DM. Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. Journal of Research in Personality. 2000; 34: 73–83. [link]
6. Eckert M, Ebert DD, Lehr D, Sieland B, Berking M. Overcome procrastination: enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. Learning and Individual Differences. 2016 Dec 1;52:10-8. [link]
7. Heydari M. Investigating the status of self-maladaptation in structural model of academic achievement prediction (Doctoral dissertation). Faculty of Psychology and Educational Sciences; Shahid Beheshti University, Tehran, 2010. [link]
8. Scent CL, Boes SR. Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. Journal of College Student Psychotherapy. 2014 Apr 3;28(2):144-56. [link]
9. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of educational research. 2004 Mar;74(1):59-109. [link]
10. Skinner EA, Kindermann TA, Furrer CJ. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement. 2009 Jun;69(3):493-525. [link]
11. Richardson JT, Long GL. Academic engagement and perceptions of quality in distance education. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. 2003 Sep 1;18(3):223-44. [link]
12. Häfner A, Oberst V, Stock A. Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. Educational Studies. 2014 May 27;40(3):352-60. [link]
13. Glick DM, Millstein DJ, Orsillo SM. A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. Journal of Contextual Behavioral Science. 2014 Apr 1;3(2):81-8. [link]
14. Wang S, Zhou Y, Yu S, Ran LW, Liu XP, Chen YF. Acceptance and commitment therapy and cognitive–behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. Research on Social Work Practice. 2017 Jan;27(1):48-58. [link]
15. Karas D, Spada MM. Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: a case series. Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice. 2009 Mar 1;2(1):44-53. [link]
16. Motie H, Heidari M, Sadat Sadeghi M. Prediction of students' academic procrastination based on self-regulation components. Educational Psychology. 2013;8(24): 72-5. [Persian] [link]
17. Valizade Z, Ahadi H, Heidari M, Mazaheri M, Kajbaf MB. Prediction of college students' academic procrastination based on cognitive, emotional and motivational factor and gender. Knowledg & Recearch in Applied Pcychology. 2014; 3(57): 92-100. [Persian][link]
18. Ghdampour E, Amiri F, Zangiabadi M, Asliazad M. The effectiveness of cunctation- based cognitive- behavioral intervention on secondary school students' self- esteem, educational performance and procrastination. Rehabilitation Research in Nursing.2015; 1(3): 33-44. [Persian] [link]
19. Zare H, Mahboobi T, Salimi H. The effect of cognitive hope enhancing training on reducing academic procrastination and self- handicapping of students at Payam-e-noor University in Bookan. Educational and Evaluation. 2016; 8(32): 93-110. [Persian] [link]
20. Jowkar B, Delavarpoor M. The relationship between Education procrastination and achievement

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]

goals. Quarterly New Thoughts on Education. 2007; 3(3): 61-80. [Persian] [link]
21. Rabbani Z, Talepasand S, Rahimianboogar E, Mohammadifar M. Relationship between classroom social context and academic engagement: The mediation roles of self-system processes, academic motivation and emotions. Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists. 2017; 4(53): 27-51. [Persian] [link]
22. Hasanabadi H, Abdekhodaei M, Nikbakht E. Effectiveness of reality therapy group counseling on academic motivation and academic procrastination of high school students. Clinical Psychology Research and Counseling. 2012; 3(2): 81-94. [link]

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1397.8.0.99.4]