نشریه علمی
پژوهش در آموزش
جلد ۱، شماره ۳، بهار ۱۳۹۴ صص ۱ تا ۱۰
دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی
دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۰۵
پذیرش نهایی: ۹۴/۰۲/۱۷
http://jorie.srttu.edu

بررسی اثر بخشی دو روش آموزشی شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر تعلل ورزی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان

پروین بیگی[۱]، عباس ابوالقاسمی[۲]، محمد نریمانی[۳] و مینا طاهری فرد[۴]

چکیده: هدف پژوهش حاضر، تعیین اثر بخشی دو روش آموزشی شناختی– رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر تعلل ورزی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بود. این مطالعه از نوع آزمایش میدانی گسترش یافته با پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه است. نمونه این پژوهش ۶۰ دانش‌آموز بود که از میان دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان انتخاب گردیدند. آزمودنی‌ها به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و یک گروه گواه گمارده شدند. دو روش برای آموزش به کار برده شد: آموزش شناختی- رفتاری و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان برای جمع آوری داده‌ها از مصاحبه بالینی، پرسش‌نامه اضطراب امتحان و مقیاس تعلل ورزی استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که هر دو روش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان، در کاهش تعلل ورزی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که این دو روش آموزشی در کاهش تعلل ورزی می‌تواند مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: اضطراب امتحان، آموزش شناختی- رفتاری، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، تعلل ورزی.

Comparison the Efficacy Training of Cognitive-Behavior and Emotion Regulation Skills on Procrastination of Students with Test Anxiety

P. Bigi[1], A.bolghasemi[2], M. Narimani[3] and M. Taherifard[4]
[1]M.A.Studennt of Clinical Psychology of Mohaghegh Ardebili Uni.
[2]Ph.D. of Psychology of Gilan Uni.
[3]Ph.D. of Psychology of Mohaghegh Ardebili Uni .
[4]M.A.Student of Clinical Psychology of Mohaghegh Ardebili Uni.

Abstract: The aim of the present study was to compare the efficacy training of cognitive-behavior and emotion regulation skills on procrastination of students with test anxiety. The method of this study was field/experimental with pre-test and post-test and control group. The sample consisted of 60 girl students selected from the subjects who were diagnosed by an anxiety test. Subjects were assigned randomly to the two experimental groups and one control group. Two techniques were used for training: cognitive-behavior training and emotion regulation skills training. The instruments used in this study were clinical interview, Test Anxiety Inventory and Procrastination Scale. The results of multivariate variance analysis showed that two techniques of training cognitive-behavior and emotion regulation training had significant effectiveness in reducing of test anxiety and procrastination.
Keywords: Test Anxiety, Cognitive-Behavioral Training, Emotion Regulation Skills Training, Procrastination.

[۱] **کارشناسی ارشد** روان‌شناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی (نویسنده مسئول) p.bigi@yahoo.com
[۲] **استاد** گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان
[۳] **استاد** گروه روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی
[۴] **دانشجوی کارشناسی ارشد** روان‌شناسی بالینی دانشگاه محقق اردبیلی

۱–مقدمه

یکی از نگرانی‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی، مسأله اضطراب امتحان دانش‌آموزان است و تحمل آن برای بسیاری از دانش‌آموزان دشوار است. گیودا و لودو اضطراب امتحان را نوعی واکنش ناخوشایند و هیجانی نسبت به موقعیت ارزیابی در مدرسه وکلاس درس تعریف کرده‌اند. این حالت هیجانی معمولا با تنش، تشویش، نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم اعصاب خودمختار همراه است[۱].

اضطراب امتحان یک پدیده جهانی است که در سال‌های اخیر مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. براساس برآورد پژوهشگران در پژوهش‌های مختلف، میزان شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان از ۱۰ تا ۳۰ درصد گزارش شده است[۲]. این برآورد در ایران برای دانش‌آموزان دبیرستانی۱۷/۲درصد گزارش شده است[۳].

موریس و لیبرت (۱۹۶۷) واسپیلبرگر (۱۹۸۰) دو مؤلفه مجزای نگرانی و هیجان پذیری را برای تبیین آثار اضطراب امتحان مطرح کرده‌اند. جزء مهم اضطراب امتحان، مؤلفه نگرانی و فعالیت شناختی نامربوط به تکلیف است که شامل دلواپسی شناختی زیاد درباره عملکرد، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بد امتحان دادن و تحقیر خود، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران وانتظارات منفی از عملکرد می‌شود[۴و۵]. مؤلفه‌ی مهم دیگر اضطراب امتحان، مؤلفه هیجان پذیری است که به واکنش‌های عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، آشفتگی معده، سردرد و عصبانیت اشاره می‌کند. این پدیده غالبا به ارزیابی شناختی منفی، واکنش‌های فیزیوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند[۶].

تعلل‌ورزی از متغیرهایی است که تحت تأثیر اضطراب امتحان قرار دارد. استیل (۲۰۰۷) معتقد است که تعلل ورزی قصد تأخیر داوطلبانه در میدان عمل علی‌رغم پیش‌بینی وخامت اوضاع به خاطر این تأخیر است. هر چند تعلل ورزی همیشه مسأله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. به اعتقاد برخی از محققان، تعلل‌ورزی مسأله‌ای جدی برای دانش‌آموزان است و بر پیشرفت تحصیلی و کیفیت زندگی آنها اثر منفی می‌گذارد[۷]. هاول و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی دریافتند که بین تعلل ورزی خود گزارش شده و معدل نمرات دانشجویان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. در صورتی که بین خودکنترلی تحصیلی و تعلل ورزی رابطه معنی‌داری به دست نیامد[۸]. در مطالعه کانتر (۲۰۰۸) تعلل ورزی با اعتماد به نفس تحصیلی، عملکرد تحصیلی و رضایت از معدل به صورت منفی مرتبط بود[۹].

کلاسن و همکاران (۲۰۰۸) دریافتند که تعلل ورزی بر عملکرد تحصیلی، خودتنظیمی، خودارزشمندی تحصیلی و عزت‌نفس تأثیر منفی معنی‌داری دارد[۱۰].

شواهد حاکی است که دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، دچار نوعی تعلل ورزی در اجرای تکالیف و دروس هستند و به طور آگاهانه تکمیل تکالیفشان را به تأخیر می‌اندازند .تعلل ورزی مزمن با برخی از ویژگی‌های شخصیتی مانند عزت نفس پایین، سطوح بالای افسردگی، روان رنجوری، اضطراب صفتی و حالتی، هراس اجتماعی و خودکارآمدی پایین در ارتباط است[۱۱]. (چیو و چول، ۲۰۰۵) بیان کردند در بعد تحصیلی نیز دانش‌آموزی که بتواند از راهبردهای تنظیم هیجانات و ارزیابی مجدد استفاده کند، می‌تواند مسائل و مشکلات را به چالش کشیده و آنها را به روش مسأله مدار حل کند[۱۲]. اما دانش‌آموزی که نمی-تواند هیجانات خود را تنظیم کند، هیجانات منفی‌اش مثل نگرانی بیشتر خواهد شد و این منجر به نشخوار فکری خواهد شد[۱۳]. سویسا و وایس (۲۰۱۴) نشان دادند که تعلل ورزی تحصیلی و کمال گرایی ناسازگارانه همزمان رابطه میان فرزند پروری مستبدانه و اضطراب امتحان شناختی و عاطفی افراد را میانجی گری می‌کنند[۱۴].

مداخلات درمانی شناختی- رفتاری در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا، حمایت‌های تجربی قوی دریافت کرده‌اند[۱۵]. در چندین مطالعه با روش فراتحلیل تأکید شده است که رویکردهای شناختی و رفتاری در کاهش اضطراب امتحان و افزایش عملکرد تحصیلی مؤثرند[۱۶و۱۷]. واگ و پاپاسدورف (۱۹۹۵) در مطالعه‌ای به دست آوردند که درمان‌های شناختی و حساسیت زدایی منظم در درمان اضطراب امتحان مؤثرند. درمان‌های

حساسیت زدایی منظم و پس‌خوراند زیستی بیشتر مؤلفه هیجان پذیری را کاهش دادند، در حالی که درمان شناختی به طور چشم‌گیری نگرانی را کاهش داد[۱۸]. کندی و دوپک (۱۹۹۹) دریافتند که درمان‌های چندوجهی (آموزش تن آرامی، حساسیت زدایی و مداخلات شناختی-رفتاری) بر کاهش اضطراب امتحان اثر دارند[۱۹]. هم چنین آموزش راهبردهای مقابله‌ای با رویکرد شناختی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان مؤثر است. علاوه بر این، درمان شناختی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان درون‌گرا مؤثرتر است[۲۰]. ابوالقاسمی، مهرابی‌زاده، کیامرثی و درتاج (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روش شناختی مایکنبام در کاهش اضطراب امتحان و بهبود عملکرد تحصیلی در مقایسه با روش منطقی- هیجانی الیس مؤثرتر بود[۲۱]. ابوالقاسمی و گلپور و نریمانی (۱۳۸۶) در پژوهشی نشان دادند که روش بازسازی شناختی در مقایسه با روش آموزش کنترل توجه در کاهش اضطراب امتحان مؤثرتر است[۲۲]. نریمانی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی دریافتند که روش‌های ایمن سازی روانی مایکنبام، آموزش مهارت‌های مطالعه و ترکیبی از این دو روش در افزایش خودکارآمدی مؤثرند

تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر اضطراب امتحان کمتر مورد استفاده قرار گرفته است. تنظیم هیجان را می‌توان به صورت فرآیندهایی تعریف کرد که از طریق آن، افراد می‌توانند بر اینکه چه هیجانی داشته باشند و چه وقت آنها را تجربه و ابراز کنند تأثیر بگذارند[۲۳]. مدیریت هیجانات به منزله فرآیندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف او بر عهده دارد و هرگونه اشکال و نقص در تنظیم هیجانات می‌تواند فرد را در برابر اختلالات روانی چون اضطراب و افسردگی آسیب پذیر سازد. به اعتقاد محققان، چگونگی ارزیابی دستگاه شناختی فرد در هنگام روبه رو شدن با حادثه منفی از اهمیت بالایی برخوردار است. سلامت روانی افراد ناشی از تعاملی دو طرفه میان استفاده از انواع خاصی از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و ارزیابی درست از موقعیت تنش‌زاست[۲۴]. یوسفی و خیر (۱۳۸۲) در پژوهشی رابطه استدلال صوری و آگاهی هیجانی را با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کردند. نتایج نشان داد که بین دو مؤلفه آگاهی هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد[۲۵]. قدسی (۱۳۸۷) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر بوشهر نشان داد که سبک‌های ابراز هیجان میزان اضطراب امتحان دانش‌آموزان را به طور معنی داری پیش بینی می‌کند. قدرت پیش بینی دوسوگرا ابراز گرایی بیشتر از سبک کنترل هیجانی و سبک کنترل هیجانی بیشتر از سبک ابرازگری هیجانی بود[۲۶]. هیورل، هیودسون و اسکنیرنق (۲۰۱۵) نشان دادند که افراد مبتلا به اختلال اضطراب به طور قابل توجهی طیف وسیعی از مشکلات مربوط به تنظیم هیجان را دارند[۲۷].

دیویس و لیساکر(۲۰۰۵) اثر بخشی روش‌های شناختی رفتاری را در اصلاح باورهای فراشناختی و روش‌های شناختی ورفتاری را در بهبود مهارت‌های فراشناختی افراد مبتلا به به اضطراب امتحان مؤثر نشان دادند[۲۸]. امیری و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که گروه درمانی آموزش شناختی- رفتاری، آموزش مهارت‌های مطالعه و تلفیق دو روش در کاهش اضطراب امتحان تفاوت معنی داری وجود ندارد[۲۹]. به پژوه و همکاران (۱۳۸۸) در مطالعه ای دریافتند که آموزش راهبردهای شناختی– رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی رشته ریاضی مؤثر بوده است[۳۰]. امید برجعلی، اللهیاری و دلاور (۲۰۱۳) نشان دادند که بین گروه کنترل و آزمایش از لحاظ عقاید انگیزشی، پیشرفت تحصیلی و تعلل ورزی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتیجه گیری شد که آموزش افزایش تعلل ورزی با کاهش تعلل ورزی و افزایش پیشرفت تحصلیی مرتبط است[۳۱].

گروس (۱۹۹۸) دریافت که سرکوب ابراز هیجان منابع شناختی را کاهش می‌دهد ولی بر انجام سایر تکالیف جاری اثر ندارد. همچنین تنظیم هیجان به صورت ارزیابی پیش از رخداد حادثه هیجانی از کاهش منابع شناختی پیش‌گیری می‌کند. مهارت‌های تنظیم هیجان به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز هیجانات کمک می‌کند[۲۴]. راهبردهای تنظیم هیجان به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز هیجانات کمک می‌کند[۳۲]. گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) نشان دادند که آموزش مهارت‌های

تنظیم هیجان بر کاهش آسیب رساندن به خود، عدم تنظیم هیجان و نشانه‌هایی مانند افسردگی، اضطراب و استرس تأثیر مثبت دارد[۳۳]. گرازیانو، رویس،کیل و کالکین (۲۰۰۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های تنظیم هیجان ارتباط معلم - شاگرد را تسهیل کرده و از طریق ارزیابی شناختی مثبت باعث رفتار و یادگیری کارآمدتر می‌شود و این می‌تواند موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد[۳۴].

بنابراین با توجه به پژوهش‌های محدود در زمینه اضطراب امتحان و تعلل ورزی در ایران، نیز برجسته نشدن نقش آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اضطراب امتحان و فقدان مقایسه دو روش آموزشی مورد مطالعه بر کاهش تعلل ورزی انجام این پژوهش می‌تواند مفید باشد. هدف اصلی این پژوهش مقایسه اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر تعلل ورزی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان است.

۲- روش تحقیق

این پژوهش به صورت آزمایشی میدانی است، که از طرح چند گروهی با پیش‌آزمون – پس‌آزمون و گروه گواه استفاده شده است. بدین منظور ابتدا به صورت تصادفی ۴ دبیرستان از شهرستان سقز انتخاب گردید. ۴۳۸ دانش‌آموز سال اول دبیرستان پرسش‌نامه اضطراب امتحان را تکمیل کردند. سپس افراد دارای نمره اضطراب امتحان بالای ۵۰، مورد مصاحبه بالینی قرار گرفتند و در نهایت از میان افراد دارای اضطراب امتحان، ۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه (هر گروه ۲۰ آزمودنی) گمارده شدند.گروه‌های آزمایش به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در معرض دو روش آموزشی شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان قرار گرفتند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد.

۲-۱-ابزارهای پژوهش

مصاحبه بالینی ساختاریافته: این مصاحبه به منظور شناسایی دقیق‌تر افراد دارای اضطراب امتحان توسط اسپیلبرگر طراحی شده است. این مصاحبه از دو بخش تشکیل شده است که عبارتند از: الف) تاریخچه و مشخصات جمعیت شناختی آزمودنی و ب): ارزیابی شناختی و فیزیولوژیکی. بخش دوم مصاحبه شامل ۹ ماده در مورد نوع مشکل، سیر اضطراب امتحان، شدت آن، حالات و نشانه-های فیزیولوژیکی، شناختی و رفتاری قبل و حین امتحان و تمایل به درمان است. در مطالعه ابوالقاسمی، مهرابی‌زاده، نجاریان و شکرشکن (۱۳۸۳) ضریب پایایی آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۹ بود[۳۵]. ضریب همبستگی این مصاحبه با پرسش‌نامه اضطراب امتحان اهواز و پرسش‌نامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۱ گزارش شده است (P<۰/۰۰۱).

پرسش‌نامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر: پرسش‌نامه اضطراب امتحان توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) [۵] ساخته شده است. این پرسش‌نامه۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحانات را توصیف می‌کند. در این پرسش-نامه ضریب همسانی درونی، ۰/۹۲، دونیمه سازی ۰/۹۲و بازآزمایی ۰/۹۰گزارش شده است. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در نمونه‌های دختر و پسر، بالای ۰/۹۲ بود. ضرایب پایایی بازآزمایی بعداز سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است. اسپیلبرگر و همکاران (۱۹۸۰) برای بررسی اعتبار پرسش‌نامه، از شیوه اعتبار ملاکی همزمان استفاده کردند.آنها همبستگی مقیاس‌های اضطراب صفت و حالت را با مقیاس خستگی روانی از پرسش‌نامه شخصیتی چند وجهی مینه سوتا به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۱ گزارش کردند. ابوالقاسمی و همکاران ضرایب پایایی همسانی درونی (r=۰/۹۲) و بازآزمایی (r=۰/۹۰) این پرسش‌نامه را خوب و مطلوب گزارش کرده‌اند[۳۶]. ضریب همبستگی این مقیاس با خرده آزمون‌های بازدارنده (r=۰/۴۰) و تسهیل کننده(r= -۰/۶۷) اضطراب امتحان و تعریف سازه (r =۰/۴۷) معنی دار به دست آمد (P<۰/۰۱).

مقیاس تعلل ورزی: این پرسش‌نامه توسط استیل (۲۰۰۷) تدوین شده است و ۵ مؤلفه خودکنترلی، تکانشگری، سازمان‌دهی، حواس‌پرتی و پیشرفت را می-سنجد[۷]این مقیاس ۲۰ سؤال دارد که آزمودنی به هر آیتم به صورت درجه بندی لیکرت (از کاملا مخالفم (۱) تا کاملا موافقم (۵) پاسخ می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در دامنه‌ای از۵۷ /۰ تا ۰/۸۲ گزارش شده است. بیگی (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۰ گزارش کرده است. همچنین ضریب همبستگی این مقیاس با مقیاس خود کارآمدی r=-۰/۳۴ معنی دار به دست آمد.

روش‌های مداخله

الف): آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان: آموزش تنظیم هیجانی (گراتز و گاندرسون، ۲۰۰۶) عبارت است از کاهش و کنترل هیجانات منفی و عملکرد و نحوه استفاده مثبت از هیجانات. در این پژوهش آموزش تنظیم هیجانی گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) در ۸ جلسه آموزش داده شد هر جلسه با مرور آموزش‌ها و پی‌گیری نحوه انجام تکالیف در منزل آغاز می‌شد. پس از آن گام‌های بعدی درمان به دانش-آموزان آموزش داده شد. در پایان هر جلسه به پرسش‌های آزمودنی‌ها پاسخ داده شد. تکمیل گام‌های این درمان در ۸ جلسه یک ساعته انجام گرفت: اجرای پیش‌آزمون و مفهوم سازی مشکل و توضیح هدف و منطق درمان (جلسه اول)، آموزش آگاهی از هیجانات مثبت (جلسه دوم)، آموزش آگاهی از هیجانات منفی (جلسه سوم)، آموزش پذیرش هیجانات مثبت (جلسه چهارم)، آموزش پذیرش هیجانات منفی (جلسه پنجم)، آموزش ابراز هیجانی (جلسه ششم)، آموزش ارزیابی مجدد هیجانات و ابراز هیجان (جلسه هفتم) و جمع بندی جلسات آموزشی و تمرین و مرور جلسات قبل و اجرای پس‌آزمون (جلسه هشتم).

ب): **آموزش شناختی- رفتاری**: فرض بنیادین رویکردهای شناختی– رفتاری این است که شناخت بر احساس و رفتار تأثیر می‌گذارد. به علاوه اعتقاد بر این است که بیش از خود رویدادها، افراد به بازنمایی های شناختی خود از رویدادها پاسخ می‌دهند. آموزش شناختی– رفتاری بر کاهش اثر باورها یا بازخوردهای ناسازگار یا ناکارآمد تأکید دارد[۳۵]در این روش به فرد کمک می‌شود تا بیاموزد که تفکر وتصور خود در مورد رخدادهای ناخوشایند را به طور عینی ارزیابی کند و به آزمون بگذارد. به سخنی دیگر، آنها را با شواهد عینی محک بزند، تحریف‌های شناختی خود را تصحیح نماید، شناخت جدید و سازگارانه-تری درباره خود جهان و آینده به دست آورد، و طرحواره-های ناکارآمد را کاهش دهد. همچنین این روش شامل کاهش ارزیابی و افکار منفی و نحوه مقابله با آنها و آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری مؤثر و مناسب می‌شود[۱۷].

در این پژوهش روش شناختی- رفتاری ساپ (۱۹۹۹) در ۸ جلسه یک ساعته به شرح زیر آموزش داده می‌شود: پیش-آزمون و مفهوم سازی اضطراب امتحان توضیح هدف و منطق درمان (جلسات اول ودوم)، شناسایی افکار منفی (جزم اندیشی، سخت‌گیری، انعطاف ناپذیری، بایدها و مطلق‌گرایی در افکار توسط دانش‌آموز)، (جلسات سوم و چهارم). آموزش شناخت‌های اساسی مراجعین با استفاده از شواهد تجربی، یادگیری پذیرش کامل خود و تحمل علی-رغم شکست در امتحان بدون ارزیابی‌های منفی. آموزش پذیرش علی‌رغم شکست در امتحان، شناسایی شناخت‌های محکوم به شکست و آموزش شناخت‌های منطقی به منظور جایگزین کردن افکار غیر منطقی (جلسات پنجم و ششم)، آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری و تعمیم آنها به محیط‌های واقعی تحصیلی (جلسه هفتم) تمرین و مرور، جمع بندی و انجام پس‌آزمون (جلسه هشتم).

۳– یافته‌های پژوهش

میانگین (و انحراف معیار) سن دانش‌آموزان ۱۵/۰۷ (و ۰/۷۳) و در دامنه ۱۵ تا ۱۷ سال است. ۴۰ درصد از دانش‌آموزان گروه آموزش شناختی-رفتاری فرزند اول خانواده، ۱۵درصد فرزند دوم، ۱۵درصد فرزند سوم، ۱۵درصد فرزند چهارم و ۱۵ درصد فرزند چهارم و بالاتر است. در گروه آموزش تنظیم هیجان، ۴۰ درصد دانش-آموزان فرزند اول،۴۰ درصد فرزند دوم،۱۰ درصد فرزند سوم و۱۰ درصد فرزند چهارم خانواده و در گروه کنترل ۲۵ درصد از دانش‌آموزان فرزند اول، ۴۰ درصد فرزند دوم،۲۰ درصد فرزند سوم،۱۰ درصد فرزند چهارم، و ۵ درصد نیز فرزند پنجم بودند.

در جدول ۱ میانگین (و انحراف‌معیار) نمرات تعلل ورزی و اضطراب امتحان دو گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس-آزمون ارائه شده است.

همان طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود سطوح معنی-داری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد که بین گروه‌های دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می-دهد که تفاوت بین سه گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی دار است و میزان این تفاوت حدود ۴۸/۴درصد است. یعنی حدود ۴۸/۴ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین سه گروه در تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

جدول۱- میانگین و انحراف معیار برای آزمون اضطراب امتحان و تعلل ورزی (و مؤلفه‌های آن) در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر			شناختی رفتاری		تنظیم هیجان		کنترل	
			X	SD	X	SD	X	SD
اضطراب امتحان		پس	۲۲/۳۶	۹/۵۰	۲۷/۲۵	۸/۱۲	۳۴/۶۰	۲/۹۷
تعلل ورزی	خودکنترلی	پیش	۱۲/۲۵	۲/۱۰	۱۲/۳۰	۲/۳۲	۱۳/۵۰	۲/۳۰
		پس	۱۳/۴۰	۲/۹۰	۱۲/۱۵	۲/۵۷	۹/۵۰	۱/۴۴
	خودتکانشی	پیش	۱۸/۳۰	۳/۹۴	۱۸/۳۵	۳/۱۲	۱۹/۱۰	۴/۲۷
		پس	۱۷/۳۰	۲/۴۱	۱۶/۶۵	۲/۸۲	۱۴/۷۰	۲/۶۲
	خودسازمان‌دهی	پیش	۷/۰۵	۲/۱۹	۸/۵۰	۱/۸۵	۹/۷۰	۲/۴۶
		پس	۱۰/۲۵	۱/۹۹	۹/۵۰	۱/۹۴	۸/۵۵	۲/۰۸
	حواس پرتی	پیش	۸/۵۵	۱/۹۶	۹/۸۵	۱/۸۸	۱۰/۲۰	۱/۷۷
		پس	۷/۱۰	۳/۲۲	۸/۳۰	۲/۷۶	۱۰/۳۵	۱/۳۹
	پیشرفت	پیش	۱۰/۹۰	۲/۲۵	۱۰/۷۰	۲/۲۳	۱۰/۲۵	۲/۷۹
		پس	۱۳/۸۰	۲/۴۵	**۱۳/۶۵**	۳/۰۵	۱۱/۶۸	۲/۷۷
	کل	پیش	۵۷/۰۵	۶/۵۰	۵۹	۶	۶۲/۷۵	۶/۵۵
		پس	۶۱	۶/۲۴	۶۰	۸/۲۵	۵۴/۰۶	۳/۹۴

جدول۲-نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) اضطراب امتحان و تعلل ورزی در گروه‌های آزمایش وکنترل

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	*P*	ضریب *اتا*
اثر پیلای	۰/۵۳۱	۱۲/۲۵	۱۰	۵۲	۰/۰۰۰	۰/۴۸۴
لامبدا ویلکز	۰/۴۹۲	۱۲/۲۵	۱۰	۱۰۴	۰/۰۰۰	۰/۴۸۴
اثرهتلینگ	۰/۹۸۹	۱۲/۲۵	۱۰	۱۰۴	۰/۰۰۰	۰/۴۸۴
بزرگترین ریشه خطا	۰/۹۴۰	۱۲/۲۵	۵	۵۳	۰/۰۰۰	۰/۴۸۴

جدول۳-نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نمرات اضطراب امتحان و تعلل ورزی در دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر وابسته		SS	df	Ms	F	P
اضطراب امتحان	کل	۲۶۴۹/۴۴	۲	۱۳۲۴/۷۲	۱۷/۰۲	۰/۰۰۰
تعلل ورزی	خودکنترلی	۳۲۲/۲۱	۲	۱۶۱/۱۰	۱۲/۷۱	۰/۰۰۰
	خودتکانشگری	۱۵۲/۶۶	۲	۷۶/۳۳	۳/۸۰	۰/۰۲۸
	خود سازمان‌دهی	۲۰۸/۱۰	۲	۱۰۴/۰۵	۱۰/۳۳	۰/۰۰۰
	حواس‌پرتی	۳۳/۳۰	۲	۱۶/۶۵	۱/۸۴	۰/۱۶۸
	پیشرفت	۳۱/۲۴	۲	۱۵/۶۲	۱/۷۹	۰/۱۷۷
	کل	۱۹۵۲/۲۹	۲	۹۷۶/۱۵	۱۰/۷۹	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بین میانگین نمرات اضطراب امتحان (F= ۱۷/۰۲) و تعلل ورزی (F= ۱۰/۷۹) تفاوت معنی‌داری وجود دارد (P<۰/۰۰۱). همچنین بین نمرات مؤلفه‌های خودکنترلی (F= ۱۲/۷۱)، تکانشگری (F=۳/۸۰) و سازماندهی (F= ۱۰/۳۳) بین سه گروه آموزش شناختی- رفتاری، تنظیم هیجان و کنترل تفاوت معنی داری به دست آمده است (P<۰/۰۱). **جدول۴** همان طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود برای مقایسه تفاضل میانگین نمرات اضطراب امتحان گروه‌ها به صورت دو به دو از آزمون توکی استفاده شد. تفاضل میانگین نمرات اضطراب امتحان در "گروه شناختی رفتاری از گروه تنظیم هیجان"،"گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل" و "گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل" به طور معنی داری بیشتر است(P<۰/۰۰۱).

همچنین نتایج آزمون چند مقایسه‌ای توکی نشان داد که میانگین نمرات خودکنترلی در"گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل" و" گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل" و گروه شناختی رفتاری از گروه تنظیم هیجان" به طور معنی داری بیشتر است (P<۰/۰۱).

میانگین نمرات سازمان‌دهی در "گروه شناختی- رفتاری از گروه کنترل" به طور معنی داری بیشتر است (P<۰/۰۱). همچنین میانگین نمرات تکانشگری" گروه شناختی- رفتاری از تنظیم هیجان و گروه "تنظیم هیجان از گروه کنترل" بیشتر است (P<۰/۰۱). تفاضل میانگین نمرات تعلل ورزی در "گروه شناختی-رفتاری از گروه کنترل" و نیز "گروه تنظیم هیجان از گروه کنترل" و "شناختی- رفتاری از تنظیم هیجان " به طور معنی داری بیشتر است (P<۰/۰۱).

۴- بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی دو روش درمانی آموزش شناختی - رفتاری و آموزش تنظیم هیجان بر تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بود. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو روش آموزشی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان مؤثر بوده و اثربخشی روش شناختی- رفتاری از روش تنظیم هیجان بیشتر بوده است.

جدول شماره ۴-مقایسه میانگین نمرات اضطراب امتحان وتعلل ورزی در گروه‌های آزمایشی و کنترل با آزمون توکی

متغیر		گروه	۱	۲	۳
اضطراب امتحان	کل	۱- شناختی رفتاری	-	۷/۳۰***	۱۶/۲۵***
		۲- تنظیم هیجانی	-۷/۳۰***	-	۸/۹۵***
		۳- گروه کنترل	۱۶/۲۵***	۸/۹۵**	-
تعلل ورزی	خودکنترلی	۱- شناختی رفتاری	-	-۱/۳۰*	-۵/۵۱***
		۲- تنظیم هیجانی	۱/۳۰*	-	-۴/۲۱***
		۳- گروه کنترل	۵/۵۱***	۴/۲۱***	-
	تکانشگری	۱- شناختی رفتاری	-	۰/۷۰*	-۳/۷۴***
		۲- تنظیم هیجانی	۰/۷۰*	-	-۳/۰۴*
		۳- گروه کنترل	۳/۷۴***	۳/۰۴*	-
	پیشرفت	۱- شناختی رفتاری	-	-۲/۲۰*	-۴/۶۲***
		۲- تنظیم هیجانی	۲/۲۰*	-	-۲/۴۲*
		۳- گروه کنترل	۴/۶۲***	۲/۴۲*	۳- گروه کنترل
	تعلل ورزی	۱-شناختی رفتاری	-	-۵/۲۱*	-۱۴/۵۲***
		۲-تنظیم هیجان	۵/۲۱	-	-۹/۳۱***
		۳-کنترل	۱۴/۵۲***	۹/۳۱***	-

این یافته نشان می‌دهد که روش شناختی- رفتاری یک راهبرد مؤثر و پیش‌گیرانه برای کاهش اضطراب امتحان است و به دانش‌آموزان این توانایی را می‌دهد که اضطراب خود را کنترل نموده و میزان سازگاری روان‌شناختی خود را بالا ببرند. در روش‌های شناختی-رفتاری تلاش می‌شود تا دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان را از افکار آشفته و اضطراب زایی که از آنها در قبل و حین امتحان سر می‌زند، آگاه سازند. به آنها به وضوح آموزش داده می‌شود تا خودگویی‌های ناسازگارانه را که در موقعیت‌های استرس‌زا طرح می‌شوند، برطرف ساخته و راه‌های نسبتا خوش‌بینانه تفسیر را در خود به ویژه در هنگام امتحان به وجود آورند. در جریان درمان، مراجع تشویق می‌شود تا افکار ناراحت کننده خود را مورد سؤال قرار دهد و خودگویی‌های جایگزین برای مقابله با اضطراب امتحان را طراحی نماید[۳۶]. نتایج این پژوهش در راستای این یافته حیدری (۱۳۸۵) که نشان داد برنامه‌های ترکیبی شناختی- رفتاری و مهارت‌های زندگی منجر به کاهش اضطراب دانش-آموزان می‌شود قرار دارد[۳۷] همچنین با این یافته حسینی (۱۳۸۳) که بین مهارت مقابله با هیجانات و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد، همخوان است[۳۸]

نتایج پژوهش نیز نشان داد که هر دو روش آموزشی در کاهش تعلل ورزی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان مؤثر بوده و اثر بخشی روش شناختی- رفتاری از روش تنظیم هیجان بیشتر بوده است. تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی مانند افت تحصیلی (برتن و وام بچ [۳۹] مون و الینگ‌ورث [۴۰]اشکال در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹[۱۱]روان‌نژندی (الیس و ناوس، ۱۹۷۹) [۴۰] و رفتارهای وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱)[۴۲] دارد. به عقیده راث‌بلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶) تعلل‌ورزی موجب می‌شود که دانش‌آموزان فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق انداخته و در نهایت دچار مشکلات تحصیلی گردند. هرچه خودآگاهی شناختی افراد کمتر باشد، تعلل ورزی در رفتار بیشتر دیده می‌شود. در واقع هر چه آگاهی‌های فرد از اندیشه‌ها، باورها و فرآیندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسبی را در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم گیری‌های خود تعلل ورزی نشان دهد[۴۳]این یافته در راستای یافته‌های پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) قرار دارد[۴۴]که نقش سودمند فرآیندهای شناختی را در زمینه‌های گوناگون انگیزشی، تحصیلی، عاطفی و اجتماعی نشان داده‌اند[۴۵]. به اعتقاد باومیستر، هیدرتون و تایس (۱۹۹۴) تعلل ورزی یک راهبرد است که افراد برای تنظیم هیجانات منفی خود به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجانات منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند.همچنین تعلل ورزی به عنوان توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجانات و عملکرد در راستای استانداردها مطرح شده است. از سوی دیگر تعلل ورزی با هیجانات منفی در ارتباط است. از آنجا که تعلل ورزی دارای ابعاد شناختی، رفتاری و هیجانی است، دو روش آموزشی شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان نیز توانسته‌اند به طور معنی داری بر کاهش تعلل ورزی تأثیر بگذارند؛ اما آموزش شناختی-رفتاری به علت اینکه هر دو مؤلفه شناختی و رفتاری تعلل ورزی را دربرمی‌گیرد، اثر بخش‌تر بوده است.

می‌توان این نتیجه را این‌گونه تبیین کرد که روش‌های آموزش شناختی- رفتاری می‌کوشند برای مراجعان مهارت-های انطباقی بیشتری در چالش با مسائل، و مشکلات محیطی فراهم نمایند. این روش با هدف قرار دادن جنبه-های رفتاری و شناختی در پی کاهش تنش و اضطراب ناشی از امتحان است. همچنین از آنجا که اضطراب امتحان تا حدود زیادی با افکار منفی و ارزیابی‌های بدبینانه از امتحان رابطه دارد و موجب تغییر در اسناد دانش‌آموزان می‌شود و خودپنداره و رفتار منفی بعدی آنها را تغییر می-دهد. کارآمدی این روش به علت کمک به مهارت‌های مقابله فرد مثل چالش با مشکلات، روحیه امید دادن و افزایش خودپنداره مثبت مؤثرتر است. همچنین نتایج نشان داد که هر دو روش آموزشی در بهبود مؤلفه‌های حواس-پرتی و پیشرفت مؤثر نبوده است. با توجه به اینکه این مؤلفه‌ها بیشتر شناختی بوده، نیازمند به تعداد جلسات بیشتر جهت بهبودی دارند.

مراجع

[1] Guida, F . V. &Ludllow , L.H. (1989). A cross-cultural study of test anxiety .journal of Cross-Cultural Psychology, 20,178-190.

[2] McReynolds, R. A., Morris, R. J., Kratochwill, T.(1983). Cognition-behaviorapproaches in educational setting. NewYork: Guilford Press.

[3] Abolghasemi, A., Mehrabizadeh-Honarmand, M., Najarian, B., & Shokrkon, H. (2004). The effectiveness of therapeutic methodology of stress inoculation training and systematic desensitization in test anxiety students. Journal of Psychology, 8(29), 3-21. [In Persian]

[4] Morris,L.W.& Liebert, R.M. (1967). Relationship cognitive and emotional components of test anxiety to psychological arousal and academic performance.Journal of consulting and clinical psychology,35,323-337.

[5] Spielberger ,C.D. (1980) .Preliminary professional manuel for the test anxiety inventory paloalto,C.A: consulting psychology Press.

[6] Sarason ,I.G. (1975).Anxiety and self-preoccupation .In: I.G. Sarason & C.d. Spilberger (Eds),stress and anxiety (Vol.2).New York: Hemisphere/Hastead.

[7] Steel, P. (2007).The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 65-94.

[8] Howell, A. J., Watson, D.C., Powell, R.A., & Buro, K. (2006). Academic Procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. Personality and Individual Differences, 40, 1519-1530.

[9] Canter, D. E. (2008). Self-Appraisals, perfectionism, and academics and college undergraduates. A dissertation proposal submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy at virginia commonwealth university.

[10] Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008).Academic procrastination of undergraduates: Low self- efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination Contemporary Educational Psychology, 33, 915-931.

[11] Effert, B., & Ferrari, J. R. (1989) . Decisional procrastination:Examining personality correlates. Journal of SocialBehavior and Personality, 4, 151-156.

[12] Chu, A.C., &Chol,J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. Journal of Social Psychology,145, 245-264.

[13] Hooper, C. J., Luciana, M., Conklin, H. M., & Yarger, R. S. (2004) . "Adolescents' performance on the Iowa Gambling Task: implications for thedevelopment of decision making and ventromedial prefrontal cortex".Developmental Psychology, 40, 1148-1158.

[14] Soysa, C., Weiss, A.(2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. Learning and Individual Differences, 34, 77–85.

[15] Sud, A. & Sharma, S. (1990) .Two short-term, cognitive interventions for the reduction of test anxiety. Anxiety Research, .3(2),131-147.

[16] Spielberger,CD. (1995).Test anxiety: theory, assessment and treatment ,Taylor Francis Washangton,DC,US:XV.

[17] Sapp, M. (1999). Test anxiety: Applied research, assessment and treatment interventions. New York: University Press of America.

[18] Vagg ,P .R. & Papasdorf ,J . D.(1995) .Cognitive therapy,study skills training and biofeedback in the treatment of test anxiety In ,C .D. Spielberger & p .R. vagg (EDS).test anxiety :theory, assessment and treatment,9, 183-194.

[19] Kennedy, D. & Doepke, K. J. (1999). Multi-component treatment of a test anxious college student.Education and treatment of children, 22(2), 203-217.

[20] Ejei, J., rezaei, M., Gholamali Lavasani, M.(2011). The effectiveness of coping strategies training with irrational beliefs (cognitive approach) on test anxiety of students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 2165 – 2168.

[21] Abolghasemi, A., Mehrabizadeh-Honarmand, M., Kiamarsi, A., & Dortaj, F. (2006). Studying the efficacy of two cognitive and rational-emotive methods in decline test anxiety and improving education efficiency. Journal of Educational Thoughts, 1(2), 123-137.

[22] Abolghasemi, A., Golpoor, R., & Narimani, M. (2007). The effectiveness of two cognitive restructuring techniques and attention control training methods on modified metacognition students with test anxiety. Journal of Applied Psychology, 1(3), 233-242.

[23] Gross, J.J. (1998)."The emerging field of emotion regulation: An integrative review. "Review of General Psychology, 2,271-299.

[24] Garnefski N, Kraaij V. (2003).Relationships betweencognitive emotion regulation strategies and depressivesymptoms:Acomparativestudy of five specific samples. Pers Individ Dif, 9(40), 1659-69.

the relationship between the formal reasoning, affective awareness and education progress in a group of students in gifted and normal schools in Shiraz. Journal of Psychology and Educational Sciences(University of Tehran), 67, 177-202.

[26] Ghodsi, A. (2008). Predicting the level of test anxiety on emotional expression styles in the girl students of high schools in tehran, Counseling Research & Developments, 97-118.[In Persian]

[27] Hurrell .K. E. , Hudson J. L and Schniering .C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. Journal of Anxiety Disorders. 29, 72–82.

[28] Davis, W., Lysaker, L. (2005). Cognitive behavioral therapy and functional and met cognitive outcomes in schizophrenia: A single case study Cognitive Behavior Practicing, 12(3), 468-78.

[29] Amiri, B., Hashem-Abadi, B., & Agha-Mohamadian, H. (2005). Comparing the effectiveness of behavioralcognitive method, training study skills and incorporative method to decrease test anxiety. Studies in Education and Psychology, 6(2), 55-72.

[30] Behpaju, A., Besharat, M., Ghobari, B., & fuladi, F. (2009). Influence of teaching cognitive behavioral strategies on decline test anxiety of high school girl students. Journal of Psychology& Education, 39 (1), 21-23.

[31] Omid .m. Borjali. A. Allahyari.A. Delavar .A.(2013). The effect of procrastination increase training with cognitive behavior approach on academic achievement based on achievement motivation in student girl. Journal of social issues &humanities, 1(7), 2345-2633.

[32] Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Directions in Psychological Science, 10, 214-219.

[33] Gratz, K.L., Gunderson, J.G.(2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-Harm among women with borderline personality disorder. Behavior Therapy, 37, 25–35.

[34] Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2006). The role ofemotion regulation in children's early academic success. Journal of School Psychology,45, 3-19.

[35] Ellis, A. (1962).Reason and emotion in psychotherapy .New York: Lyle

[36] Heidari, A. (2006). The effectiveness of the training combination of cognitive, behavioral intervention program and life skills to reduce stress gifted high school students in Tehran. M.S .Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan[.In Persian]

[37] Hosseini, H. (2004). Studying the effectiveness of healthy lifestyle on the academic performance of conditional and unconditional students, University of Kashan, Master Thesis of Consultation, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan .[In Persian]

[38] Brothen. T. & Wambach,C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. Personality and Individual Differences, 30, 95-106.

[39] Moon, S, M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination.Personalityand Individual Differences, 38, 297-309.

[40] Ellis, A., Knaus, W.J. (2002). Overcoming procrastination (Rev. Ed).New American Library.

[41] Ferrari, J. R. (1991). A Preference for favorable public impression by Procrastination: Selecting among cognitive and social tasks. Personality and Individual Differences, 12, 1233-1237.

[42] Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. Journal of Counseling Psychology: 33, 387-394. [46]Pintrich, P.R & De Groot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic .Joarnal of Educational Psychology, 82, 4, 33-40.

[43] Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). Losing control: How and why people fail at self-regulation.San Diego: Academic Press.

[44] Vohs, K.D, & Baumeister, R.F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 1-12). New York: Guilford Press.

[45] Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychology,37,122-147.