

بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری نوجوانان

دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران

تاریخ پذیرش مقاله: 90/8/23

تاریخ دریافت مقاله: 90/4/14

کوثر سیماریان¹

قاسم سیماریان²

صغری ابراهیمی قوام³

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران می باشد.

روش: آمودنی‌ها 32 نفر (16 نفر گروه آزمایش و 16 نفر گروه کنترل) از دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران می باشند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از میان کلیه دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان این شهر که در سال تحصیلی 88-89 مشغول به تحصیل بوده اند انتخاب شده‌اند. طرح پژوهش حاضر از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. ابزار مورد استفاده در این پژوهش آزمون سهل انگاری تاکمن می باشد. برنامه آموزشی خودکنترلی در طول 10 جلسه هفتگی ای یک جلسه بر روی گروه آزمایش اجرا گردید. در حالی که گروه کنترل برنامه عادی زندگی خود را طی می کردند. فرضیه این پژوهش با استفاده از آزمون کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج: نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین نمرات سهل انگاری در دو گروه آزمایش و کنترل با 99 درصد اطمینان تفاوت معنی داری وجود دارد، بدین معنی که آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری در گروه آزمایش به طور معنی داری مؤثر بوده است.

1- نویسنده مسئول: باشگاه پژوهشگران جوان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

پست الکترونیکی simyary@yahoo.com

2- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

3- عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبایی

این یافته‌ها بیانگر آن است که برنامه آموزش خودکنترلی به دانش‌آموزان گروه آزمایش کمک کرده است تا سهل‌انگاری خود را کاهش دهند.

کلید واژه‌ها: خودکنترلی، سهل‌انگاری، آموزش، دانش‌آموزان دبیرستانی

Effectiveness of self-control training on the second year high school female students' procrastination

Kowsar simiarian
Ghasem simiarian
Soghra Ebrahimi Ghavam

Abstract

Introduction: The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of self-control training on procrastination among female high school students in Tehran.

Method: The statistical population is consisting of 32 female students from second year high school (16 students in experimental group and 16 students in control group). The population was selected by simple random sampling among all the second year high school girl students in the academic year of 88-89. The design the research is based on pre-test and post-test. We used a quasi-experimental research design. Tuckman procrastination was utilized to measure procrastination. The self-control training program was carried out during 10 sessions; every week one session on an experimental group and no training for control group. The hypothesis was tested using analyses of covariance and independent t-test.

Result & Conclusion: According to the results it can be concluded that the self-control training were significantly effective in decreasing students' procrastination in the experimental group. The possible explanation for the decreasing students' procrastination might be resulted from the self-control training program applied in the experimental group.

Keywords: self-control, procrastination, training, high school students.

مقدمه

به نظر می‌رسد سهل‌انگاری یکی از واقعیات بی‌چون و چرای زندگی است که در بین اقشار و مشاغل مختلف وجود دارد. سهل‌انگاری¹ به معنای به تعویق انداختن امری به دلیل ناخوشایندی یا ملال‌آوری آن است (فرهنگ نامه کمریج²، 2003). واژه سهل‌انگاری معادل تعلل، اهمالکاری، به تعویق انداختن می‌باشد (الیس و نال، 1977؛ ترجمه فرجاد، 1386). سهل‌انگاری عبارت است از: "تأخیر عمدانه طیفی از فعالیت‌ها که بر خلاف انتظار می‌باشد" (سولومون³ و رات بلوم⁴، 2005). دیدگاه‌های مرتبط با سهل‌انگاری در یک طیف خوشبینانه تا بدبینانه قرار دارند. دیدگاه‌های خوشبینانه بر این اساسند که خصوصیتی چون رفتار، شناخت و انگیزش عامل مهم بروز سهل‌انگاری هستند، در حالی که دیدگاه‌های بدبینانه سهل‌انگاری را نوعی عادت یا اختلال شخصیتی می‌دانند (شهینی ییلاق، سلامتی، مهربانی زاده هنرمند و حقیقی، 1385)

دامنه شیوع سهل‌انگاری متغیر است، به طوری که بعضی پژوهشگران میزان شیوع آن را 15 تا 25 درصد (اسکونبرگ⁵، 2004) که تا سال 2003 تغییری نکرده است (استیل⁶، 2003) و برخی 80 تا 95 درصد اعلام کرده‌اند (اوبرین⁷، 2002) و سهل‌انگاری در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز در بین پسرها 17 درصد و در بین دخترها 14 درصد گزارش شده است (شهینی ییلاق و همکاران، 1385). در عین حال حدود 20 درصد از مردان و زنان بزرگسال برای رویدادهای روزمره زندگی از قبیل پرداخت صورتحساب و برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی برای مسائل بهداشت شخصی سهل‌انگاری داشتند (هارپوت و فراری، 1996).

فراری (2000) اشاره می‌کند اشکال مختلف سهل‌انگاری در افراد متفاوت است، مثلاً دانشجویان ممکن است در زمینه مطالعه و انجام تکالیف درسی سهل‌انگاری کنند، اما به صورت فعال‌درگیر شغل‌های پاره‌وقت جهت کسب درآمد باشند و برعکس بعضی از اشخاص مکرراً به تأخیر انداختن تکالیف می‌پردازند و وضعیت سهل‌انگاری مزمن آنان

- 1- Procrastination
- 2 - Cambridge
- 3 -Solomon
- 4 - Rothblum
- 5 -Schouwenburg
- 6 - Steel
- 7- O'Brien

جزء سبک زندگی ناسازگارانه زندگی شان شده است. می توان گفت افراد از کارهایی که برای آنان ناخوشایند است طفره می روند (فراری، 2000). البته سهل انگاری در تحصیل نیز به وضوح نمایان می شود. ترس از شکست و تنفر از انجام تکلیف می توانند دو انگیزه اساسی برای افراد مبتلا به سهل انگاری تحصیلی باشند. برای کاهش سهل انگاری شیوه های درمانی متعددی به کاربرده شده است که یکی از این نظریه ها نظریه های انگیزشی است که دلایل عمده سهل انگاری را دشواری تکلیف و تنفر از انجام تکالیف می داند و برای کاهش آن نظریه خودکنترلی و نظریه انتظار ارزش را مورد توجه قرار می دهد (اسکوونبرگ، 2004).

با توجه به مطالب نقل شده چنین استنباط می شود که در زمینه سهل انگاری دو نظریه وجود دارد. گروهی از نظریه پردازان معتقدند که سهل انگاری یک صفت است و در درون شخص می باشد. این گروه معتقدند برای سهل انگاری باید از روشهای شناخت درمانی عقلانی - هیجانی REBT و روشهای شناختی رفتاری استفاده کرد. اما گروه دوم سهل انگاری را به عنوان یک مشکل در خود کنترلی می دانند و معتقدند برای رفع این مشکل می توان از مهارت های خودکنترلی استفاده کرد (زائریان، 1386). در نظریه انگیزشی در خصوص خود کنترلی و سهل انگاری به دلایل عمده سهل انگاری تحصیلی و کاهش آن از طریق عواملی از جمله خودکنترلی پرداخته شده است. افراد سهل انگار به دلیل تنفر از انجام تکلیف، تمایل دارند آن را به تعویق اندازند و در نتیجه به دلیل ناتوانی در انجام تکلیف، خودکارآمدی پایینی دارند. از نظر پژوهشگران این دیدگاه دلایل عمده سهل انگاری تحصیلی عبارتند از:

- 1- ارزش نسبتاً پایین تکالیف درازمدت
 - 2- انتظار نسبتاً پایین افراد سهل انگار برای انجام تکالیف به صورت موفقیت آمیز
 - 3- تأخیر نسبتاً طولانی در ارائه پاداش
 - 4- حساسیت نسبتاً بالای افراد سهل انگار نسبت به تاخیر در جایزه
- به صورت دیگر، نظریه انگیزشی در قالب نظریه انتظار مطرح می گردد. در این نظریه سودمندی رفتار با فرمول زیر در نظر گرفته می شود:

سودمندی = (سطح انتظار × ارزش رفتار) تقسیم بر (حساسیت فرد در تأخیر از دریافت جایزه × تمایل به انجام فعالیت های وسوسه برانگیز)

در این فرمول متغیرهایی چون خودکنترلی پایین، تکانشگری و حواسپرتی موجب افزایش حساسیت فرد نسبت به دریافت جایزه و در نتیجه افزایش سهل انگاری می گردد. بر این اساس، استیل (2007) مداخلات مربوط به دیدگاه انگیزشی در کاهش سهل انگاری را متمرکز بر افزایش خودکنترلی (از طریق تعیین هدف، اداره مدیریت و پیشرفت زمان) می داند. این هدف های درمانی از طریق ترکیبی از نظریه های خودکنترلی و ارزش انتظار قابل تحقق می باشند. به عنوان مثال، ارزش ذهنی انجام تکلیف می تواند با برانگیختن نیازهایی چون کنجکاوی هوشمندانه و نیاز به موفقیت، افزایش یابد. همین انتظار موفقیت می تواند از طریق آگاهی از موفقیت های روزانه، مطابق با برنامه های عینی و کوتاه مدت که در یک محیط مناسب طراحی شده است تقویت گردد. کاهش اثر تأخر جایزه می تواند با خرد کردن تکالیف درازمدت جبران گردد و حساسیت تأخر در ارائه جایزه می تواند، توسط شیوه های متعدد خودکمکی، مثل انجام ساعت کارهای ثابت و تعهد به خود در انجام تکلیف، تحقق یابد (اسکوونبرگ، 2004).

خودکنترلی یعنی فرد کنترل رفتارها، احساسات و غرایز خود را با وجود برانگیختن برای عمل داشته باشد. یک کودک یا نوجوان با خودکنترلی زمانی را صرف فکرکردن به انتخاب ها و نتایج احتمالی می کند و سپس بهترین انتخاب را می کند (فرایز و هوفمن¹، 2009). خودکنترلی² را مایر و سالووی³ (2003) تحت عنوان کاربرد صحیح هیجان ها معرفی می نمایند و اعتقاد دارند که قدرت تنظیم احساسات موجب افزایش ظرفیت شخصی برای تسکین دادن خود، درک کردن اضطراب ها، افسردگی ها یا بی حوصلگی های متداول می شود. افرادی که به لحاظ خودکنترلی ضعیف اند، دائماً با احساس ناامیدی، افسردگی، بی علاقهگی به فعالیت دست به گریبان اند، در حالی که افراد با مهارت زیاد در این زمینه با سرعت بیشتر می توانند نامالایمات را پشت سر گذاشته و میزان مشخصی از احساسات را با تفکر همراه نموده و مسیر درست اندیشه را پیمایند (صفری، 1387). خودکنترلی به معنی سرکوب کردن هیجانات و احساسات نیست. برعکس، خودکنترلی یعنی اینکه ما یک انتخاب برای چگونگی ابراز احساساتمان داریم و چیزی که

1 - Friese&Hofmann

2 - Self controlling

3 - Salovay

مورد تأکید است، روش ابراز احساسات است به طوری که جریان تفکر را تسهیل کند (گلمن¹، 1995، ترجمه پارسا، 1380).

از جمله فواید کنترل و تنظیم هیجانات کنترل سطوح برانگیختگی برای به حداکثر رساندن عملکرد، پشتکار داشتن، به رغم دلسردی و وسوسه، جلوگیری از واکنش مخرب در مقابل تحریک و عملکرد صحیح به رغم فشارهای وارده می باشد. ناتوانی در تنظیم هیجان حاصل از مخالفت های اجتماعی و ترس از این گونه مخالفت ها گاهی آنقدر شدید است که بر تلاشهای فرد برای انجام عمل صحیح چیره می شود (شپیز، کاترین و میرن²، 2009).

از آنجا که خصیصه های سهل انگاری شامل ضعف در کنترل تکانشگری، فقدان پایداری، فقدان نظم، فقدان مهارت مدیریت و ناتوانی در کارهای سازمان یافته می باشد و این خصیصه ها در عوامل شخصیتی، وجدانی بودن و روان نژندی، قرار دارند، در این صورت ضرورتی ندارد که سهل انگاری به عنوان یک خصیصه مجزا در نظر گرفته شود. بهتر است سهل انگاری به عنوان ناتوانی در خودکنترلی در نظر گرفته شود (لوگی³، 1988). همچنین پزو و استون⁴ (2006) اشاره کردند یکی از مسائل و دشواری های افراد سهل انگار برآورد ناقص زمان است و مدیریت صحیح زمان نیز یکی از ابعاد خودکنترلی می باشد. افراد سهل انگار معمولاً زمان ناچیزی برای انجام فعالیت ها و پروژه های بزرگ در نظر می گیرند، همین عامل سبب عجله و ناقص انجام شدن کار می گردد، لذا کیفیت کار آنان همواره پایین است.

واکر⁵ (2004) بر مبنای مصاحبه های بالینی چهار سبک سهل انگاری کمالگرا⁶، تعویق گرا⁷، سیاست گرا⁸ و تنبیه گرا⁹ را مشخص نموده است. لیسن و جونز¹⁰ (2000) به نقل از از زائریان، (1386) در یک مطالعه به این نتیجه رسیدند که بین اضطراب حالت،

1 - Goleman

2 - Sheppes, Catran & Meiran

3 - Logue

4 - Pezzo & Stone

5 - Walker

6 - Perfectionism

7 - Postponer

8 - Politician

9 - Punisher

10 - Lasane & Jones

کمالگرایی، فقدان خودکنترلی، وجدان پایین، ادراک تحریف شده از زمان و سهل انگاری رابطه وجود دارد. همچنین یک تجربه ناکامی است که با توانایی پایین خودکنترلی ارتباط نزدیک دارد (وینستوک¹، 2009).

تحقیقات دیگر نشان داده است که خودکنترلی بین عناصر تشکیل دهنده رخدادهای رفتاری با درنگ های زمانی (به تعویق انداختن کار) پلی برقرار می کند. در صورتی که بین این رخدادهای، پاسخ ها و پیامدها فاصله ای نباشد یا فاصله کمی باشد (یعنی بین رخدادهای محیطی و رفتاری که فرد انجام می دهد) احتیاجی به خودکنترلی نخواهد بود. بنابراین، سازماندهی در عرض زمان یکی از ویژگی های مهم تعریف خودکنترلی است. بررسی های اخیر نشان می دهد که افراد اهمالکار در کنترل رفتار خود مشکل دارند. بیابانگرد (1384) دریافت که کنترل رفتار خود یک تکنیک موثر برای کاهش زمان لازم برای انجام تکلیف و افزایش زمان لازم برای رفتارهای تکلیف مدار است. بنابراین، خودکنترلی می تواند به افراد کمک کند تا زندگی بهتری داشته باشند. به همین منظور در این پژوهش این سؤال مطرح می شود که آیا آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران موثر است؟

روش

جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دختر سال دوم متوسطه دبیرستان- های دولتی شهر تهران است که در سال 88-89 مشغول به تحصیل بودند. گروه نمونه پژوهش شامل 32 نفر از دختران نوجوان سال دوم متوسطه دبیرستان فرهنگ و ژاندارک است. روش نمونه گیری در این پژوهش، روش نمونه گیری تصادفی ساده است. در پژوهش حاضر ابتدا یکی از این مناطق به طور تصادفی انتخاب گردید و سپس لیستی از دبیرستان های دخترانه دولتی آن منطقه تهیه شد و سپس به هر یک از مدارس این منطقه یک کد اختصاصی داده و روی کاغذ نوشته و سپس به صورت تصادفی دو مدرسه دبیرستان فرهنگ و دبیرستان ژاندارک انتخاب شد. در مرحله بعد پس از انتخاب مدرسه ها با هماهنگی معاون مدرسه با در دست داشتن شماره های دانش آموزی هر دانش آموز به طور تصادفی تعدادی از دانش آموزان سال دوم را انتخاب کرده و پرسشنامه سهل

انگاری را اجرا کرده و از این تعداد، 32 نفر از دانش آموزان نمره بالا در آزمون سهل انگاری دریافت کردند. این 32 نفر از لیست بیرون آورده شده و مجدداً به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند.

روش اجرای این پژوهش از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه می باشد. قبل از اعمال مداخله های تجربی در مورد گروه های آزمایش و گواه، پیش آزمون (آزمون سهل انگاری تاکمن) بر روی هر دو گروه اجرا گردید. در مرحله مداخله، آموزش خودکنترلی بر روی گروه آزمایش آغاز گردید. این آموزش با استفاده از مجموعه آموزشی یونیسف، کتابچه تمرین و آموزش موتابی و فتی (1387) و کتاب آموزش مهارت‌های زندگی ناصری (1387) اجرا گردید. تعداد جلسات آموزشی شامل 10 جلسه با زمانبندی حدود 50 دقیقه ای به شرکت کنندگان چگونگی مدارا با اضطراب و سایر هیجان‌ناراحت کننده آموخته شد. همچنین به دانش آموز آموزش داده شد تا هنگام رویارویی با موقعیت استرس آور افکار خود را متوقف سازد و احساس آرامش کند. امر آموزش توسط پژوهشگر با ارائه مراحل 10 گانه آموزشی با عناوین تعریف خودکنترلی، تعریف هوش هیجانی، فواید کنترل هیجان، تعریف هیجان، معرفی انواع هیجان، ارائه تکلیف مدیریت هوش هیجانی، تخمین میزان هوش هیجانی در خود، ارائه تکنیک تمرین حالات هیجانی با استفاده از تصاویر و بازی نقش، ارائه تکلیف جدول شیوه های ابراز هیجان و احساس، آگاهی هیجانی و ابراز سازگارانه آن، تعریف خشم، علائم خشم، شناسایی موقعیت های خشم برانگیز (خودپایی)، شیوه های ابراز خشم ارائه 10 تکنیک کنترل خشم، تمرین تصحیح افکار منفی، استفاده از گفتار درونی برای کنترل خشم رویکردهای رفتاری برای خودکنترلی، ارائه تکلیف مدیریت زمان (برنامه ریزی هفتگی)، بررسی اهداف کوتاه مدت و بلند مدت و جایگاه آن در برنامه هفتگی، طرح ریزی برای پرهیز از بحران های غیرضروری، ارائه 4 نوع هدف (از نظر درجه اهمیت و ضرورت)، اضطراب امتحان، تنظیم بعد جسمانی هیجان، ارائه تکلیف تن آرامی، تنفس عمیق، حالات چهره ای و ژست بدنی مناسب با وضعیت هیجانی مطلوب تنظیم بعد شناختی هیجان، ارائه تکنیک A-B-C انجام شد.

تمام جلسات آموزش در ساعت معین و در کلاس های مدرسه تشکیل گردید. جلسات آموزشی یک روز در هفته انجام شد و در پایان هر جلسه نکاتی برای بحث نیز

ارائه گردید. فاصله بین انجام پیش آزمون و آموزش خودکنترلی به مدت یک هفته تعیین شد. پس از پایان آموزش، مرحله پس آزمون آغاز شد که در این مرحله پرسشنامه سهل انگاری با فاصله زمانی یک هفته از دوره آموزشی گرفته شد.

ابزار

پرسشنامه سهل انگاری تاکمن: تاکمن¹ (1991) این پرسشنامه را جهت سنجش سهل انگاری دانشجویان ساخت و هنجاریابی نمود. این مقیاس یک پرسشنامه خودگزارشی مداد- کاغذی است که 16 ماده دارد و آزمودنیها به یکی از چهار گزینه "مطلقاً چنین نیستم"، "این تمایل در من وجود ندارد"، "این تمایل در من وجود دارد" و "مطلقاً چنین هستم" پاسخ می گویند. این گزینه ها به ترتیب بر اساس مقادیر 1، 2، 3 و 4 نمره گذاری می شوند. 12 ماده در این مقیاس به صورت مستقیم و 4 ماده دیگر این مقیاس (7، 12، 14، 16) به صورت وارونه نمره گذاری می شود. تاکمن (1991) دریافت که پاسخگویی به سوال های زیاد و متنوع به عنوان یک متغیر مداخله کننده، موجب کاهش دقت نتایج پرسشنامه سهل انگاری می گردد. بنابراین، از طریق روش تحلیل عامل پرسشنامه اولیه را به 16 سوال کاهش داد تا علاوه بر حفظ پایایی و روایی آن ابزاری دقیق و سریع به منظور سنجش سهل انگاری طراحی نماید (مقدس بیات، 1382). گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشاندهنده سهل انگاری بالا است و همچنین حداقل و حداکثر نمره آن 16 و 64 است. تاکمن (1991) پایایی این پرسشنامه را 0/86 گزارش کرده است. مقدس بیات (1382) پایایی آن را در دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن 0/75 به دست آورد. شهنی ییلاق و همکاران (1385) در پژوهشی که بر روی دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز صورت داده بودند، برای سنجش پایایی پرسشنامه تاکمن از روشهای آلفای کرونباخ و تصحیف استفاده کردند و عدد 0/74 را به دست آوردند. در پژوهشی که توسط نیلسن² (به نقل از مقدس بیات، 1382) بر روی نمونه ای از دانشجویان دانشگاه لوئیزیانا صورت گرفت، روایی این آزمون 0/64 گزارش شده است که در سطح $P < 0/001$ معنی دار است. در پژوهش شهنی ییلاق و همکاران (1385) نیز برای تعیین روایی مقیاس تاکمن از همبستگی این آزمون با مقیاس تعلل شوارزر، شمیتز و دیهل³ (2000) استفاده شد که

1 -Tukman

2 -Nielsen

3 - Schwarzer, Schmitz, & Diehl

روایی برای نمونه 0/56، برای دخترها 0/62 و برای پسرها 0/48 می باشد که همگی در سطح $P < 0/001$ معنی دار هستند.

به منظور بررسی تأثیر آموزش خودکنترلی بر سهل انگاری، ضمن به کار گیری آماره های توصیفی و پس از بررسی مفروضه های آزمون کوواریانس که یکسانی واریانس ها، همگنی گروهها و فاصله ای بودن مقیاس می باشد، از روش تحلیل کوواریانس یکراهه که در آن پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی (covariate) در نظر گرفته می شود استفاده گردید. لذا در پژوهش حاضر با توجه به توضیحات فوق آزمون مورد استفاده تحلیل کوواریانس می باشد. همچنین به منظور بررسی همگنی (نرمال بودن گروهها) دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون t مستقل بین نمرات پیش آزمون سهل انگاری گروه آزمایش و کنترل محاسبه گردید و به منظور بررسی یکسانی واریانس ها از آزمون لوین استفاده شد.

یافته ها

به منظور بررسی همگنی دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون t مستقل بین نمرات پیش آزمون سهل انگاری گروه آزمایش و کنترل محاسبه گردید.

جدول 1- آماره های توصیفی مربوط به پیش آزمون و پس آزمون نمرات سهل انگاری در دو گروه آزمایش و کنترل

شاخص آماری	گروه	تعداد	میانگین انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
پیش آزمون	آزمایش	16	37/06	33	43
	کنترل	16	34/87	32	42
پس آزمون	آزمایش	16	29/19	23	35
	کنترل	16	34/25	30	41

همان طور که از جدول 1 مشخص است میانگین نمرات پیش آزمون سهل انگاری در دو گروه آزمایش (37/06) و کنترل (34/87) و میانگین نمرات پس آزمون سهل انگاری در گروه آزمایش (29/19) و گروه کنترل (34/25) می باشد.

جدول 2- نتایج آزمون T مستقل میانگین نمرات پیش آزمون سهل انگاری در دو گروه آزمایش و کنترل

T مستقل	درجه آزادی	سطح معناداری
1/84	30	0/07

همان طور که در جدول 2 مشاهده می شود از آنجا که قدر مطلق t به دست آمده (1/84) با درجه آزادی 30، از مقدار t جدول (2/45) کوچکتر است و همچنین از آنجا که سطح معنی داری این آزمون برابر 0/07 می باشد و چون این مقدار بزرگتر از سطح معنی داری ملاک یعنی 0/05 است، بنابراین با 95 درصد اطمینان می توان گفت که تفاوت مشاهده شده بین پیش آزمون گروه کنترل و آزمایش معنی دار نیست. یعنی میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون یکسان است و دو گروه آزمایش و گواه دارای همگنی و نرمالی می باشند. حال در ادامه به بررسی معنی داری این تفاوت پرداخته می شود. به منظور بررسی یکسانی واریانس های حاصل از مفروضه های تحلیل کوواریانس، آزمون لوین اجرا شد.

جدول 3- نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش فرض تساوی واریانس ها در آزمون تحلیل کوواریانس.

متغیر وابسته	ضریب F	درجه آزادی 1	درجه آزادی 2	معناداری (p)
سهل انگاری	3/07	1	30	0/09

نتایج آزمون لوین (جدول 3) نشان می دهد که چون سطح معناداری بدست آمده بزرگتر از 0/05 می باشد، بنابراین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر واریانس تفاوت معنی داری ندارند و تفاوت حاصله ناشی از نمونه گیری تصادفی است. بنابراین، این پیش فرض جهت انجام آزمون کوواریانس رعایت شده است. در جدول 4 نتایج تحلیل کوواریانس ارائه شده است.

جدول 4 - نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	سطح معناداری (p)	توان آماری
واریانس بین گروهی	107/15	1	107/15	32/107	0/0001	1
واریانس درون گروهی	123/53	29	4/26			
مجموع	32677	32				

بر اساس یافته‌های جدول 4، مشخص است به دلیل این که در متغیر بین گروهی سطح معناداری برابر 0/0001 می باشد و این مقدار کوچکتر از سطح معناداری ملاک یعنی 0/01 است و نیز از آنجا که مقدار F به دست آمده (32/107) بیش از مقدار جدول (7/60) با درجه آزادی (29، 1) می باشد، بنابراین فرضیه پژوهش مبتنی بر تأثیر آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری نوجوانان دختر تأیید می شود و این طور نتیجه گیری می گردد که بین میانگین نمرات سهل انگاری در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد و با توجه به مقایسه میانگین ها در دو گروه، تأثیر آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری در گروه آزمایش بیشتر است. توان آماری نیز دقت تحلیل را نشان می دهد که مقدار بالایی است. بنابراین، می توان به نتیجه به دست آمده اعتماد کرد.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری دانش آموزان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران نتایج حاکی از آن است که آموزش خودکنترلی به طور معنی داری منجر به کاهش سهل انگاری دانش آموزان شده است. بدین معنا که آن عده از دانش آموزانی که تحت آموزش خودکنترلی قرار گرفتند (گروه آزمایش) نسبت به دانش آموزانی که تحت آموزش خودکنترلی قرار نگرفته بودند، سهل انگاری کمتری نشان دادند. براساس نظریه انگیزشی که به بررسی دلایل عمده سهل

انگاری تحصیلی و کاهش آن از طریق عواملی از جمله خود کنترلی پرداخته است، افراد سهل انگار به دلیل تنفر از انجام تکلیف، تمایل دارند آن را به تعویق اندازند و در نتیجه به دلیل ناتوانی در انجام تکلیف، خودکارآمدی پایینی دارند. همچنین افراد سهل انگار حساسیت نسبتاً بالایی نسبت به تأخیر در جایزه دارند. به عبارت دیگر، نظریه انگیزشی در قالب نظریه انتظار پاداش مطرح می گردد. مطابق با فرمول ارائه شده متغیرهایی چون خودکنترلی پایین، تکانشگری و حواسپرتی موجب افزایش حساسیت فرد نسبت به دریافت جایزه و در نتیجه افزایش سهل انگاری می گردد. بر این اساس، استیل (2003) مداخلات مربوط به دیدگاه انگیزشی در کاهش سهل انگاری را متمرکز بر عامل افزایش خودکنترلی، از طریق تعیین هدف، ادراک مدیریت و پیشرفت زمان می دانست. مطالعات زیادی سهل انگاری و جهت گیری زمان را نیز نشان می دهد که سهل انگاران مسائل و دشواری های زیادی را در مورد برآورد زمان برای سازمان دادن و کنترل کردن آن دارند (فاران¹، 2004). حال این سوال مطرح می شود که این تئوری چگونه با سهل انگاری در ارتباط می باشد؟ در اصل افراد جهت تصمیم گیری میان مسیرهای متعدد احاطه می شوند. تئوری انتظار تنزل یافته بیان می کند که افراد دوست دارند فعالیت هایی را انتخاب کنند که رضایت آور باشد و دستیابی به آنها آسانتر است، در نتیجه فعالیت هایی را که رسیدن به آنها سخت است و پاداش چندانی هم ندارند، به تعویق می اندازند و در واقع مرتکب سهل انگاری می شوند. افراد پادشاهی را می پسندند که نه تنها بزرگ باشد، بلکه دستیابی به آنها هم فوری باشد. در نتیجه هر فعالیتی را که در حال حاضر ناخوشایند می باشد، به تعویق می اندازند. به عبارت دیگر، اگر گزینه هایی وجود داشته باشد که منتهی به پاداش های فوری شود، افراد فعالیتهای دیگر را به تعویق می اندازند (راث بلوم، 2004؛ به نقل از سلامتی و همکاران، 1385). همچنین نتیجه حاصل از این پژوهش با فرضیه شماره 19 پژوهش استیل (2003) که بین سهل انگاری با خودکنترلی و خود انضباطی همبستگی منفی و قوی وجود دارد و این فرضیه تایید شده است همراستاست. یعنی هر چه خودکنترلی و خود انضباطی افزایش پیدا کند، سهل انگاری کاهش می باید (استیل، 2003). این یافته تحقیق با پژوهشی که اسکونبرگ (2004) جهت بررسی رابطه بین سهل انگاری و خصیصه های شخصیتی از جمله خودکنترلی صورت داده بودند، همسو

است. بررسی‌های اخیر نشان می‌دهد که افراد سهل‌انگار در کنترل رفتار خود مشکل دارند. کنترل رفتار خود یک تکنیک موثر برای کاهش زمان لازم برای انجام تکلیف و افزایش زمان لازم برای رفتارهای تکلیف مدار است (بیابانگرد، 1384). همچنین نتایج پژوهش حاضر با پژوهشی که شیرافکن و همکاران (1387) با عنوان "اثر بخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر سهل‌انگاری و کمال‌گرایی دانشجویان" و پژوهش سلامتی و همکاران (1387) همراستا است. وان ارد (2004) نیز پس از بررسی 41 مقاله، یافته‌های 45 پژوهش مستقل را با تعداد 9141 آزمودنی به دست آورد که بر اساس 5 پژوهش بر روی عامل خودتنظیمی بر روی 1261 آزمودنی میانگین وزن داده شده 0/45- به دست آمد، یعنی بین سهل‌انگاری و تمام خصیصه‌های عامل وجدانی بودن از جمله خودتنظیمی همبستگی منفی یافت شده است. به عبارت دیگر شناخت و غلبه بر اثرهای منفی وجدانی بودن پایین می‌تواند به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک نماید تا خودتنظیمی و خودکنترلی بیشتری داشته باشند (وان ارد، 2004).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر فشرده بودن زمان اجرای جلسات آموزشی هر هفته یک جلسه بود که، زمان انجام برخی از تمرین‌ها و پی‌گیری آنها را با فشردگی و محدودیت همراه نمود و محدودیت دیگر آن، عدم امکان آموزش خودکنترلی به طور انفرادی می‌باشد و به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد پرسشنامه سهل‌انگاری تحصیلی را تدوین و هنجاریابی نموده و مقایسه‌ای را بین میزان شیوع سهل‌انگاری بین رشته‌های مختلف تحصیلی، وضعیت‌های مختلف اقتصادی، مقاطع دیگر تحصیلی و بین دو جنس صورت دهند. و خودکنترلی را به صورت انفرادی آموزش داده و این نوع آموزش با آموزش گروهی مقایسه کنند. همچنین پیشنهاد می‌گردد تعداد جلسات آموزشی را افزایش داده و با ایجاد وقفه و تمرین بیشتر در جلسات آموزش خودکنترلی یادگیری را بهتر و اثربخش‌تر کنند.

منابع

- الیس، البرت؛ جیمز نال، ویلیام (1997). روانشناسی اهمالکاری. ترجمه فرجاد (1386). تهران: رشد.
- بیابانگرد، اسماعیل (1384). روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری). تهران: نشر ویرایش.
- زائرین، سکینه (1386). آموزش مدیریت زمان بر کاهش سهل انگاری کارکنان آموزش و پرورش. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی.
- سلامتی، عباس؛ شهنی ییلاق، منیجه (1385). بررسی میزان شیوع تعلل و تاثیر آموزش مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش آن در بین نوجوانان شهر اهواز. مطالعات روانشناختی دانشگاه اهواز، پاییز.
- شهنی ییلاق، منیجه؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز؛ حقیقی، جمال؛ سلامتی، عباس (1385). بررسی میزان شیوع تعلل و تاثیر آموزش مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش آن در بین نوجوانان شهر اهواز. پایان نامه دکتری روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- صفری دهخوارقانی، نسرين (1387). مقایسه اثربخشی شیوه کنترل تکانه پرکینسون و آموزش خودکنترلی بر کاهش تکانشوری نوجوانان دختر شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی.
- گلمن، دانیل (1995). هوش هیجانی: خودآگاهی هیجانی، خویشتنداری، همدلی و یاری به دیگران. ترجمه نسرين پارسا (1386). تهران: انتشارات رشد.
- مقدس بیات، محمدرضا (1382). هنجاریابی آزمون سنجش اهمالکاری تاکنم برای دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

Cambridge International Dictionary of English (2003). Cambridge University Press. Privacy Policy.

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and

- task delay frequency. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185-196.
- Friese, M., Hofmann, W. (2009). Control me or I will control you: Impulses, trait self-control, and the guidance of behavior. *Journal of Research in Personality*, 43, pp. 795–805.
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college student, Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of the philosophy in the department of psychology at for Dham University.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Logue, W. (1988). Research on self-control: An integrating framework, *Behavioral and Brain Science*, 11, pp. 665-679.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (2003). *Measuring emotional with the MSCEIT V.2.0*. Emotion, 3, pp. 97-105.
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Dissertation Abstracts International Section B: *The Science and Engineering*. 62(11-B): 53-59.
- Pezzo, S. P.; Pezzo, M. V. & Stone, E. K. (2006). The social implication of the planning: How public predictions bias future plans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, pp. 221-227.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic setting: General introduction. In H. C. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds), *Counseling the Procrastination in Academic Setting*, pp. 3-17. Published by American Psychological Association: Washington, DC 20002.
- Schwarzer, R., Schmitz, G., & Diehl, M. (2000). *Compensatory health beliefs*. Scale Development and Psychometric Properties. Available in www.psychology.mcgill.ca/fac/knaeuper/chb.
- Sheppes, G., Catran, E., & Meiran, N. (2009). Reappraisal (but not distraction) is going to make you sweat: Physiological evidence for self-control effort. *International Journal of Psychophysiology*, 71, pp. 91-96. www.elsevier.com/locate/ijpsycho.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (2005). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 15, pp. 297-312.

- Steel, P. (2003). *Procrastination definition*.
www.procrastinus.com.
- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination*.
www.procrastinus.com.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scales. *Educational and psychological Measurement*, 51, pp. 473-480.
- Van Erde, W. V. (2004). Procrastination in academic setting and the Big Five Model of Personality: A Meta-Analysis. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychel, J. & R. Ferrari (Eds), *Counseling the Procrastination in Academic Setting*, pp. 29-30. Published by American Psychological Association: Washington, DC 20002.
- Walker, L. J. S. (2004). Procrastination: Fantasies and fears. *Manitoba Journal of Counseling*, 25, pp. 23-25.
- Winstok, Z. (2009). From Self-control capabilities and the need to control others to proactive and reactive aggression among adolescents. *Journal of Adolescence*, 32, pp. 455-466.

Archive