

اثربخشی آموزش برنامه عزت نفس با رویکرد شناختی- رفتاری بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر نوجوان

The Effectiveness of Teaching Self-Esteem Program with Cognitive-Behavioral Approach on Academic Procrastination of Adolescent Female Students

Zohreh Bakhshi, MSc

Mohammad Reza Asadi Younesi, PhD✉

زهره بخشی^۱

محمد رضا اسدی یونسی^۲

Abstract

Adolescence is one of the most sensitive stages of development that is accompanied by cognitive, emotional, and social changes and can affect students' academic performance. One of the common problems during this period is academic procrastination, which can lead to reduced academic achievement and poor learning performance. The present study aimed to investigate the effectiveness of teaching a self-esteem program with a cognitive-behavioral approach on academic procrastination in adolescent female students. This study was a quasi-experimental study with a pre-test, post-test, and two-month follow-up design with a control group. The statistical population included female students in the second year of secondary school in boarding schools in Birjand in the academic year 2022-2023, from which 30 were selected through a convenient and voluntary sampling method and randomly assigned to two experimental (15 people) and control (15 people) groups. The data collection tool was the Solomon and Rothblom Academic Procrastination Questionnaire (1984), which was completed in three stages: pretest, posttest, and follow-up. The experimental group underwent 9 sessions of self-esteem training based on a cognitive-behavioral approach, while the control group did not receive any intervention. The results of data analysis showed that the self-esteem program training significantly reduced academic procrastination in the experimental group, while the control group did not experience any significant change. Also, the effectiveness of this training was stable at the two-month follow-up stage, indicating that the effects of the intervention were stable over time. The findings of this study emphasize the importance of using cognitive-behavioral training programs in strengthening self-esteem and reducing academic procrastination.

Keywords: Self-Esteem Training, Cognitive-Behavioral, Academic Procrastination, Adolescent Students

چکیده

دوران نوجوانی یکی از حساس ترین مراحل رشد است که با تغییرات شناختی، هیجانی و اجتماعی همراه بوده و می تواند بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر بگذارد. یکی از مشکلات رایج در این دوره، تعلل ورزی تحصیلی است که می تواند منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی و افت عملکرد یادگیری شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه عزت نفس با رویکرد شناختی- رفتاری بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر نوجوان انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس شهرستان بیرجند بود که از میان آنها ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) بود که در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تکمیل شد. گروه آزمایش تحت ۹ جلسه آموزش عزت نفس مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری قرار گرفت، درحالی که گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. داده ها به وسیله آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر در نرم افزار SPSS-26 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش برنامه عزت نفس به طور معناداری منجر به کاهش تعلل ورزی تحصیلی در گروه آزمایش شد، درحالی که گروه کنترل تغییر معناداری را تجربه نکرد. همچنین، اثربخشی این آموزش در مرحله پیگیری دو ماهه نیز پایدار بود، که نشان دهنده تثبیت اثرات مداخله در طول زمان است. یافته های این پژوهش بر اهمیت به کارگیری برنامه های آموزشی شناختی- رفتاری در تقویت عزت نفس و کاهش تعلل ورزی تحصیلی تأکید دارد.

واژه های کلیدی: آموزش عزت نفس، شناختی- رفتاری، تعلل ورزی تحصیلی، دانش آموزان نوجوان

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۲/۲۰ تصویب نهایی: ۱۴۰۴/۷/۶

۱. گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

۲. گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین و پیچیده‌ترین مراحل رشد انسانی است که با تغییرات سریع جسمانی، روانی و اجتماعی همراه است (قاسمی و همکاران، ۲۰۲۴). در این مرحله، نوجوانان با چالش‌های زیادی از جمله هویت‌یابی، افزایش فشارهای اجتماعی و احساسات ناپایدار روبه‌رو می‌شوند (قاسمی و همکاران، ۱۴۰۲). در نوجوانی، دانش‌آموزان ممکن است با کاهش پیشرفت تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی روبه‌رو شوند، که این مسائل می‌توانند عوامل مختلفی از جمله نبود تمرکز، کاهش انگیزه تحصیلی و حتی مشکلات روانی مانند اضطراب یا افسردگی را تسهیل کنند (اسدی یونسی و همکاران، ۱۴۰۳؛ اوون و همکاران، ۲۰۲۲). درواقع، یکی از عواملی که سبب کاهش پیشرفت تحصیلی و در نهایت افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، تعلل‌ورزی (procrastination) است (اشرف و همکاران، ۲۰۲۳؛ ثمری صفا و پوردل، ۱۴۰۱). تعلل‌ورزی و رفتارهای تعلل‌ورزانه در بین دانش‌آموزان در تمامی مقاطع تحصیلی از مدرسه تا دانشگاه دیده می‌شود (سلیمانی راد و همکاران، ۲۰۲۳). به‌طورکلی، تعلل‌ورزی نشان‌دهنده نبود تمایل و انگیزه فرد برای انجام وظایف محوله در بازه زمانی معین‌شده است (اوزبرگ و کوتچا، ۲۰۲۱). به عقیده هاموای و همکاران (۲۰۲۳) تعلل‌ورزی به معنای تأخیر در وظایف تحصیلی فراگیران مانند نوشتن تکالیف پایان ترم، خواندن تکالیف هفتگی یا مطالعه برای امتحانات میان‌ترم و پایان‌ترم آنان است. تعلل‌ورزی دارای اشکال مختلفی از جمله عادت دیرآمدن به کلاس یا بی‌نظمی، به‌توقی انداختن انجام وظایف تحصیلی، اجتناب از انجام‌دادن کارهایی مانند ارائه دروس و توضیحات کلاسی، ازدست دادن کلاس، معدل کمتر از حد استاندارد، نبود قبولی و تهدید به اخراج از مدرسه است (علائی و همکاران، ۱۴۰۰؛ گونزالس-بريگناردلو و همکاران، ۲۰۲۳). از مهم‌ترین پیامدهای تعلل‌ورزی می‌توان به اضطراب و استرس (حسن‌آبادی و ترابی، ۱۴۰۲؛ بگوم، ۲۰۲۳)، نبود شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان (حسامپور و رضایی، ۱۴۰۲)، افت عملکرد تحصیلی (امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱) و فرسودگی تحصیلی (پودینه ابراهیمی و همکاران، ۱۴۰۱) اشاره کرد.

همچنین پژوهش‌های متعدد عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ به‌طور مثال در پژوهش نجاری (۱۴۰۲) نتایج نشان داد که ابعاد منش شخصیت به‌طور ترکیبی قادرند تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را به‌طور معنادار تبیین کنند و هریک از ابعاد همکاری، خود راهبری و خودفراروی، در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی، نقش منفی و معنادار دارند. در پژوهش نبی و همکاران (۱۴۰۰)، مشخص شد که تعلل‌ورزی با نیازهای بنیادین روان‌شناختی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین شایستگی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی موفق توانسته است به‌ترتیب ۱۵/۷، ۲۲/۳ و ۶۷ درصد از تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی کند. در پژوهش گوکالب و همکاران (۲۰۲۳) نیز نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که خودکنترلی با تعلل‌ورزی همبستگی منفی دارد. ازدیگرسو، نتایج پژوهش روشن‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد عزت‌نفس به‌طور منفی و معناداری، تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند و به‌نظر می‌رسد آموزش برنامه‌های عزت‌نفس می‌تواند زمینه کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم کند.

عزت‌نفس (self-esteem) نقش اساسی در رشد شخصی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و می‌تواند تأثیر مستقیمی بر میزان تعلل‌ورزی تحصیلی آنها داشته باشد (یانگ و همکاران، ۲۰۲۱). عزت‌نفس به معنای ارزیابی و نگرشی است که فرد نسبت به ارزشمندی و توانمندی‌های خود دارد. این مفهوم نشان‌دهنده میزان احترام، پذیرش و باور فرد به خود بوده و نقش مهمی در سلامت روان، تصمیم‌گیری‌ها و عملکرد تحصیلی و اجتماعی ایفا می‌کند (اپیل و همکاران، ۲۰۲۱). بسته آموزشی عزت‌نفس با رویکرد شناختی-رفتاری (cognitive-behavioral) که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است، با تأکید بر شناسایی و اصلاح الگوهای فکری منفی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نگرش‌های خود را نسبت به توانمندی‌هایشان تغییر داده و احساس ارزشمندی بیشتری را تجربه کنند (پورجندقی و همکاران، ۲۰۲۲). این برنامه طی چندین جلسه طراحی شده است که هر جلسه به یکی از ابعاد مهم عزت‌نفس می‌پردازد. در ابتدا، دانش‌آموزان با مفهوم عزت‌نفس، ضعف آن و تأثیرات منفی آن در زندگی خود آشنا می‌شوند. سپس، تمرین‌هایی همچون ثبت افکار منفی، شناسایی تأثیرات آنها بر رفتار و احساسات و به چالش کشیدن این افکار از طریق روش‌های شناختی-رفتاری به‌کار گرفته می‌شود (ون در استو و همکاران، ۲۰۲۱). یکی از مراحل مهم این آموزش، بررسی و اصلاح قوانین ذهنی ناکارآمد است که فرد در طول زندگی خود شکل داده و براساس آنها درباره خود قضاوت می‌کند. دانش‌آموزان در این مرحله یاد می‌گیرند که چگونه انتظارات غیرمنطقی خود را شناسایی کرده و آنها را با نگرش‌های متعادل‌تر جایگزین کنند (حکیمی و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه‌بر این، بخش دیگری از این برنامه بر پذیرش خود و تمرکز بر ویژگی‌های مثبت تأکید دارد، به این معنا که دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا نقاط قوت خود را شناسایی و تقویت

کنند. در ادامه، راهکارهایی برای تغییر قوانین ذهنی بی‌فایده و جایگزینی آنها با قوانین مفید ارائه می‌شود که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا طرز فکر خود را به سمت خودکارآمدی و عزت‌نفس سالم سوق دهند. در نهایت، دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه عزت‌نفس خود را در بلندمدت حفظ کرده و از بازگشت به الگوهای ذهنی منفی جلوگیری کنند (پرویزی و همکاران، ۲۰۲۴).

با توجه به تأثیرات منفی تعلل‌ورزی تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان و نقش کلیدی عزت‌نفس در کاهش این رفتار، پژوهش‌های متعددی به بررسی رابطه بین این دو متغیر پرداخته‌اند. با این حال، اغلب مطالعات موجود به شناسایی رابطه میان عزت‌نفس و تعلل‌ورزی بسنده کرده و کمتر به طراحی و آزمون بسته‌های آموزشی مداخله‌ای مؤثر در این زمینه پرداخته‌اند. در این راستا، پژوهش حاضر با ارائه و ارزیابی اثربخشی یک بسته آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، تلاش دارد تا خلأ موجود در پژوهش‌های پیشین را برطرف کند. نوآوری این مطالعه در طراحی بسته‌ای ساختاریافته است که نه تنها به اصلاح الگوهای فکری ناکارآمد و تقویت نگرش مثبت نسبت به خود می‌پردازد، بلکه راهکارهای عملی و تمرین‌های تجربی را برای تثبیت عزت‌نفس در دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. از این رو، یافته‌های این پژوهش می‌توانند نقش مهمی در توسعه برنامه‌های آموزشی با هدف کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و بهبود کیفیت یادگیری ایفا کرده و به سیاست‌گذاران و متخصصان تعلیم و تربیت در طراحی مداخلات مؤثر کمک کنند.

• روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و یک مرحله پیگیری (دو ماهه) با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس شبانه‌روزی شهرستان بیرجند در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه استفاده شد. روش اجرا به این صورت بود که به ۸۰ نفر از دانش‌آموزان که در مدرسه شبانه‌روزی به صورت تمام وقت حضور داشتند، درخصوص برگزاری کارگاه اطلاع‌رسانی شد و از ۳۵ نفر از کسانی که داوطلب شدند، ثبت نام به عمل آمد. سپس به صورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. ملاک ورود به پژوهش شامل نبود ابتلا به بیماری روانی و جسمی خاص (طبق خوداظهاری ابتدای ثبت نام)، نبود دریافت مداخله روان‌شناسی دیگر و تمایل به شرکت در پژوهش بود. ملاک خروج از پژوهش نیز، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات مداخله بود. قبل از اجرای متغیر مستقل (ارائه آموزش)، مشارکت‌کنندگان هر دو گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند. لازم به ذکر است پس از ۲ ماه از پایان آخرین جلسه مداخله، دوره پیگیری نیز انجام گرفت.

• ابزارها

الف) پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی (academic procrastination questionnaire- APQ): این پرسشنامه شامل ۲۷ ماده است و توسط سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) برای سنجش تعلل‌ورزی در سه حوزه آماده کردن تکلیف (ماده‌های ۹ تا ۱۷)، آمادگی برای امتحان (ماده‌های ۱ تا ۶) و آمادگی برای تکالیف پایان ترم (ماده‌های ۲۰ تا ۲۵) بر یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم)، طراحی شده است (افشاری، ۱۴۰۲). سازندگان روایی محتوایی ابزار را تأیید و اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. همچنین در مطالعه کریمی و امینی مصطفی آبادی (۱۴۰۱)، برای بررسی اعتبار این پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه، ۰/۷۳ به دست آمد. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود.

ب) بسته آموزشی عزت‌نفس مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری (STPBCBA- self-esteem training package based on cognitive-behavioral approach): هرچند روان‌شناسان توانسته‌اند با استفاده از اصول رویکرد شناختی، موفقیت‌های زیادی در مشاوره و روان‌درمانی کسب کنند، اما تلفیق دو رویکرد شناختی و رفتاری می‌تواند تأثیرهای سریع‌تر و عمیق‌تری را در مراجعان ایجاد کند (هیز و هافمن، ۲۰۲۱). در این پژوهش، به منظور اجرای برنامه آموزش شناختی- رفتاری از بسته آموزشی لیم، سالسمن و ناتان (۲۰۰۵) استفاده شد. بسته آموزشی از ۹ فصل تشکیل شده که شامل اطلاعات مفهومی، برگه‌ها و تمرینات و یا فعالیت‌های پیشنهادی است. این بسته در سال ۱۳۹۴ ترجمه و تا مهر سال ۱۳۹۵ چندین بار مورد بازنگری قرار گرفت و هم‌زمان با ارائه مطالب به صورت پاور

آموزشی، کتاب کار تقویت عزت نفس از بسته آموزشی تهیه شد و به عنوان ابزار کار در اختیار گروه آزمایش قرار گرفت. در اولین جلسه از همه افراد، اعم از گروه آزمایش و کنترل، پیش آزمون (پرسشنامه تعلل ورزی) به عمل آمده و بعد از اجرای پیش آزمون، گروه آزمایش در معرض متغیر مستقل (۹ جلسه آموزش شناختی- رفتاری) قرار گرفت؛ اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. جلسات به صورت هفته‌ای دوبار (دو ساعت)، در طول ۵ هفته برگزار گردید.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی عزت نفس با رویکرد شناختی- رفتاری

جلسه	هدف	شرح جلسه	کاربرگ‌ها و تکالیف (فعالیت‌های کتبی و شفاهی دانش‌آموزان)
اول	مفاهیم: عزت نفس، ضعف عزت نفس و پیامدهای آنها در زندگی	مروری کلی بر اهداف و ساختار جلسات، تعریف و توضیح عزت نفس و ضعف آن، اثرات ضعف عزت نفس بر زندگی	۱- تعریف خود ۲- تهیه لیست افکار منفی خود ۳- ثبت اثرات ضعف عزت نفس در زندگی ۴- ثبت اوضاع و وضعیت فعلی خود
دوم	آشنایی با چگونگی ایجاد ضعف عزت نفس	در این جلسه تفاوت بین واقعیات و نظرات برای دانش‌آموزان، روشن و بیان شد که ضعف عزت نفس آنها ممکن است به دلیل نظرات جانب‌دارانه، غیر دقیق و اشتباه آنها باشد، نه به خاطر واقعیات. در ادامه عوامل ایجاد نظرات منفی بررسی گردید.	تمرین شفاهی: پرسش از دانش‌آموزان جهت بیان چند نظر و واقعیت تمرین کتبی: ۱- ثبت تجارب پر استرس قبلی که ممکن است نگرش نسبت به خود را تحت تأثیر قرار داده باشد. ۲- ثبت چند نمونه از قوانین و مقررات فعلی زندگی خود. ۳- ثبت اینکه چطور این قوانین و مقررات در زندگی‌تان به کار می‌رود.
سوم	آشنایی با چگونگی استمرار ضعف عزت نفس	در این جلسه چگونگی تداوم عقاید منفی در بلندمدت را بررسی کرده و به تشریح این موضوع پرداخته می‌شود که چطور قوانین و مقررات مضر زندگی می‌تواند باعث فعالیت و تثبیت ضعف عزت نفس نهفته گردد.	تمرین شفاهی: ۱- بیان چند نمونه از رفتارهای نادرست انجام شده در گذشته که هنوز به آنها فکر می‌کنید. ۲- بیان موفقیت‌هایی که در زندگی داشته‌اید ولی آنها را نادیده گرفته‌اید. تمرین کتبی: ثبت چند نمونه از قوانین و مقررات مضر که احتمالاً در زندگی خود دارید.
چهارم	بررسی انتظارات غیر منطقی	در این جلسه انتظارات غیرمنطقی را به طور مشروح توضیح داده و راه‌های مختلف تغییر و غلبه بر آن مورد بحث و بررسی قرار گرفت. در ادامه، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه با تهیه دفترچه خاطرات و روش آزمایش، انتظارات غیرمنطقی خود را به چالش کشیده و انتظاراتی معقول جایگزین آنها نمایند.	تمرین شفاهی: بحث و گفتگو درباره انتظارات غیرمنطقی تمرین کتبی: تهیه دفترچه خاطرات احتمالات و انتظارات غیرمنطقی. ۲- به چالش کشیدن انتظارات غیرمنطقی با روش آزمایش
پنجم	بررسی خودارزیابی‌های منفی	در این جلسه به طور مفصل به تشریح خودارزیابی‌های منفی پرداخته و راه‌های مقابله و تغییر آن با استفاده از دفترچه افکار (شامل تعیین خودارزیابی‌های منفی، به چالش کشیدن آنها و ایجاد خودارزیابی‌های متعادل‌تر) بررسی می‌شود. در این جلسه بحث و مبارزه با خودارزیابی‌های منفی از مسیری متفاوت مطرح می‌شود یعنی به جای مبارزه با خودارزیابی‌های منفی، به چگونگی تقویت خودارزیابی‌های متعادل متوسط، توجه کافی به خود و رفتار مثبت با خود پرداخته می‌شود.	تمرین شفاهی: بحث و گفتگو درباره خودارزیابی‌های منفی تمرین کتبی: استفاده از دفترچه افکار
ششم	پذیرش خویشتن	در این جلسه تفاوت مطرح می‌شود یعنی به جای مبارزه با خودارزیابی‌های منفی، به چگونگی تقویت خودارزیابی‌های متعادل متوسط، توجه کافی به خود و رفتار مثبت با خود پرداخته می‌شود.	لیست کردن چند مورد از نقاط مثبت خود مشخص نمودن تفریحات و سرگرمی‌های جدید در هفته تهیه جدول فعالیت‌های موفقیت و سرگرمی
هفتم	جابه‌جایی قوانین منفی و بی‌فایده با قوانین مفید	در این جلسه دانش‌آموزان فرا می‌گیرند چطور باید قوانین و مقررات بی‌فایده‌ای که عقاید پایه منفی‌مان را تثبیت می‌کردند تغییر دهند و قوانین بهتری را جایگزین آنها نمایند.	بحث و گفتگو درباره قوانین فعلی زندگی خود و فواید و مضرات آنها تکمیل جدول تطابق و تغییر قوانین
هشتم	چگونگی ایجاد عقاید پایه متعادل	آموزش اینکه چطور می‌توان عقاید پایه منفی فعلی را با عقاید پایه متعادل جایگزین کرد و با کمک قوانین مفیدی که در جلسه قبل وضع شد به عقاید پایه مناسب دست پیدا کرد.	تکمیل جدول جایگزینی عقاید پایه منفی با عقاید پایه متعادل
نهم	جمع‌بندی مطالب جلسات قبل برای رسیدن به برنامه پایدار عزت نفس سالم	در این جلسه خلاصه‌ای از همه مفاهیم و راهبردهایی که در جلسات قبلی معرفی شده‌اند ارائه و چگونگی ادامه و نگهداری آنچه دانش‌آموزان تا کنون آموخته‌اند، مورد بررسی قرار گرفت.	مشخص نمودن تمرین در منزل: تمرین راهبردهای جدول عزت نفس سالم به صورت مداوم

داده‌های پژوهش در نهایت در دو سطح آمار توصیفی (درصد فراوانی، توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) در محیط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند. لازم به ذکر است تمامی اصول اخلاق در پژوهش مانند امانت‌داری، آزادی شرکت در پژوهش، حفظ حریم خصوصی، نگارش علمی و نبود سرقت علمی و ادبی، تحلیل و گزارش دقیق داده‌ها، رعایت گردیده است.

• یافته‌ها

در این پژوهش پاسخ‌دهندگان در هر دو گروه آزمایش و کنترل، از لحاظ رشته تحصیلی به سه گروه ریاضی فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی تقسیم شده‌اند. در این پژوهش، گروه آزمایش شامل دو زیرگروه است: ۸۰ درصد از شرکت‌کنندگان در رشته ریاضی فیزیک و ۲۰ درصد در رشته علوم تجربی. در زیرگروه کنترل نیز، توزیع به شرح زیر است: ۷/۲۶ درصد در رشته ریاضی فیزیک، ۳/۱۳ درصد در رشته علوم تجربی، و ۶۰ درصد در رشته علوم انسانی. شاخص‌های توصیفی متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی که شامل میانگین و انحراف معیار است در جدول ۲، نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی و کیفیت زندگی تحصیلی

گروه	مراحل اندازه‌گیری	تعلل‌ورزی تحصیلی	
		میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش‌آزمون	۸۰/۲۲	۱۲/۵۲
	پس‌آزمون	۷۳/۷۳	۱۳/۳۵
	پیگیری	۷۴/۳۸	۹/۵۴
کنترل	پیش‌آزمون	۷۴/۱۷	۱۱/۳۶
	پس‌آزمون	۷۶/۴۷	۱۲/۷۶
	پیگیری	۷۷/۲۶	۱۱/۷۸

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، در گروه آزمایش، میانگین تعلل‌ورزی تحصیلی از ۸۰/۲۲ در پیش‌آزمون به ۷۳/۷۳ در پس‌آزمون کاهش یافته و در مرحله پیگیری به ۷۴/۳۸ رسیده است، که نشان‌دهنده کاهش پایدار تعلل‌ورزی تحصیلی پس از اجرای برنامه آموزشی است. در مقابل، در گروه کنترل تغییر قابل توجهی مشاهده نمی‌شود، به‌طوری‌که میانگین این متغیر در پیش‌آزمون ۷۴/۱۷ بوده و در پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب به ۷۶/۴۷ و ۷۷/۲۶ افزایش یافته است. این نتایج حاکی از آن است که مداخله آموزشی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مثبتی داشته است، درحالی‌که در گروه کنترل، تعلل‌ورزی نه تنها کاهش نیافته، بلکه روند افزایشی داشته است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که آموزش عزت‌نفس با رویکرد شناختی- رفتاری می‌تواند به عنوان یک روش مداخله‌ای مؤثر برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و بهبود کیفیت زندگی تحصیلی در نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد.

برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش «آموزش عزت‌نفس، تعلل‌ورزی تحصیلی را کاهش می‌دهد» از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. به‌منظور استفاده از این روش، ابتدا پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها براساس ضرایب کجی و کشیدگی بررسی شد. که در هر دو گروه آزمایش و کنترل، تقریباً در بازه (-۱، +۱) قرار داشت. این نشان می‌دهد توزیع همه متغیرها از کجی و کشیدگی نرمال برخوردار است. همچنین برای بررسی فرضیه کروییت واریانس‌ها که از پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس است از آزمون ماچلی استفاده شد. که با توجه به نتایج به‌دست آمده ($p = 0/0001$ و $\chi^2 = 0/0001$) آزمون کروییت معنادار است که نشان می‌دهد، شرط یا مفروضه کروییت برقرار نیست و لازم است که نسبت F تصحیح شود. برای این منظور از تصحیح گرین‌هاوس- گیسر استفاده شده است. در جدول ۳، خلاصه نتایج تجزیه و تحلیل واریانس متغیر درون‌گروهی نشان داده شده است.

جدول ۳. خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس اثرات درون آزمودنی متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p
زمان	۷۹۰/۰۰	۱	۴۰۲/۰۰	۵/۰۰	۰/۰۰۶
زمان × گروه	۱۵۵۶/۰۰	۱	۷۹۱/۰۰	۱۱/۰۰	۰/۰۰۰۱
خطا	۳۸۳۷/۰۰	۵۵/۰۲۸	۶۹/۰۰		

همان گونه که مشاهده می شود، نسبت F ، در ارتباط با اثر اصلی و اثرات تعاملی از لحاظ آماری معنادار است. تعامل دو راهه «زمان $\times$ گروه مورد آموزش» نیز از لحاظ آماری معنادار است. به عبارت دیگر میانگین های متغیر تعلل ورزشی تحصیلی در طی گذشت زمان (پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری) بر اثر آموزش عزت نفس تغییرات معناداری پیدا کرده است. خلاصه نتایج تجزیه و تحلیل واریانس متغیرهای بین آزمودنی در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس اثرات بین آزمودنی متغیر تعلل ورزشی تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	p
گروه آزمایش	۳۰۰/۰۰	۱	۳۰۰/۰۰	۱/۰۳۱	۰/۰۰۰۱
خطا	۸۱۶۳/۰۰	۲۸	۲۹۱/۰۰		

همان گونه که مشاهده می شود، اثر اصلی متغیر بین آزمودنی از لحاظ آماری در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنادار است. به این معنا که بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر تعلل ورزشی تحصیلی اختلاف معنادار وجود داشت. برای بررسی روند تغییرات میانگین تعلل ورزشی تحصیلی در هر گروه به صورت جداگانه، از تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر استفاده شد. در این راستا، برای بررسی فرض کرویت واریانس ها، از آزمون ماچلی بهره گرفته شد. نتایج این آزمون نشان داد که در گروه آزمایش، مقدار کای اسکوتر برابر با ۰ و با درجه آزادی ۲ بوده و سطح معناداری آن $۰/۰۰۰۱$ به دست آمده است؛ همچنین مقدار اپسیلون گرین هاوس- گیسر و هاین- فلت هر دو برابر با ۱ گزارش شده اند. در گروه کنترل نیز وضعیت مشابهی مشاهده شد؛ به طوری که مقدار کای اسکوتر برابر با ۰، درجه آزادی ۲ و سطح معناداری $۰/۰۰۰۱$ بود و مقادیر اپسیلون نیز برابر با ۱ محاسبه شد. بنابراین، در هر دو گروه آزمایش و کنترل، فرض کرویت واریانس ها رد شد و به همین دلیل، در تحلیل واریانس مربوطه، از اصلاح هاین- فلت استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر برای متغیر تعلل ورزشی به تفکیک گروه های آزمایش و کنترل در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر متغیر تعلل ورزشی بر حسب گروه

گروه	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	p
آزمایش	درون گروهی	۲۲۶۹/۰۰	۲/۰۰	۱۱۳۴/۰۰	۱۲/۰۷	۰/۰۰۰۱
	خطا	۲۶۳۱/۰۰	۲۸/۰۰	۹۳/۰۰		
کنترل	درون گروهی	۷۷/۰۰	۲/۰۰	۳۸/۰۰	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	خطا	۱۲۰۵/۰۰	۲۸/۰۰	۴۳/۰۶		

بر اساس جدول ۵ فرض برابری میانگین های متغیر تعلل ورزشی تحصیلی گروه آزمایش در مراحل مختلف رد می شود ($p = ۰/۰۰۰۱$). در گروه کنترل، نیز دلایل کافی برای رد فرض برابری میانگین های متغیر تعلل ورزشی در مراحل مختلف وجود دارد ($F(۲/۰۰, ۲۸/۰۰) = ۰/۰۰۰۱$ ، $p = ۰/۰۰۰۱$). اکنون برای گروه آزمایش، با استفاده از آزمون بونفرونی به مقایسه های زوجی میانگین های متغیر تعلل ورزشی تحصیلی در مراحل مختلف اندازه گیری می پردازیم. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج حاصل آزمون بونفرونی جهت مقایسه تفاوت زوجی میانگین متغیر تعلل ورزشی تحصیلی

گروه	مراحل اندازه گیری	تفاضل میانگین ها	خطای معیار	p
آزمایش	مقایسه پیش آزمون با پس آزمون	-۱۷/۰۰	۳/۰۰	۰/۰۰۱
	مقایسه پیش آزمون با پیگیری	-۶/۰۰	۳/۰۰	۰/۰۰۰۱
	مقایسه پس آزمون با پیگیری	۶/۰۰۰	۳/۰۰	۰/۰۰۰۱
کنترل	مقایسه پیش آزمون با پس آزمون	۳/۰۸۸	۲/۰۰	۰/۰۰۰۱
	مقایسه پیش آزمون با پیگیری	۲/۰۰۰	۲/۰۰	۰/۰۰۰۱
	مقایسه پس آزمون با پیگیری	-۲/۰۰۰	۲/۰۰	۰/۰۰۰۱

با توجه به جدول ۶، فرض برابری میانگین های متغیر تعلل ورزشی تحصیلی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون در گروه آزمایش رد می شود ($p = ۰/۰۰۱$). از آنجایی که تفاضل میانگین پس آزمون از میانگین پیش آزمون برابر با مقدار -۱۷/۰۰ است، فرضیه سوم پژوهش در مرحله پس آزمون تأیید می شود. به بیانی دیگر، آموزش عزت نفس موجب کاهش تعلل ورزشی تحصیلی در مرحله پس آزمون شده است.

همچنین بین میانگین‌های متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد ($p > 0.001$)؛ لذا می‌توان به مؤثر بودن آموزش عزت‌نفس طی گذشت زمان پی برد.

• بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه عزت‌نفس با رویکرد شناختی- رفتاری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که این برنامه آموزشی توانست میزان تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور معناداری کاهش دهد و این اثر در دوره پیگیری دوماهه نیز پایدار ماند.

کاهش تعلل‌ورزی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشان می‌دهد که افزایش عزت‌نفس و اصلاح باورهای ناکارآمد درباره خود، به بهبود رفتارهای تحصیلی و کاهش تمایل به تأخیر در انجام تکالیف منجر شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پورجندقی و همکاران (۲۰۲۲)، ون در استو و همکاران (۲۰۲۱)، حکیمی و همکاران (۲۰۲۱) و پرویزی و همکاران (۲۰۲۴) هم‌راستاست.

بر اساس دیدگاه شناختی- رفتاری، تعلل‌ورزی تحصیلی غالباً از باورهای غیرمنطقی ناشی می‌شود؛ باورهایی نظیر «اگر کارم کامل نباشد، بهتر است اصلاً انجامش ندهم» یا «من توانایی کافی برای انجام این کار را ندارم». در این مداخله، دانش‌آموزان با شناسایی و بازسازی چنین افکاری، آنها را با باورهای واقع‌بینانه‌تر جایگزین کردند. در نتیجه، اضطراب تحصیلی و اجتناب از تکلیف کاهش یافت. همچنین، اجرای تمرین‌های عملی مانند شناسایی نقاط قوت، ثبت موفقیت‌های گذشته و استفاده از جملات خودتأییدکننده موجب افزایش احساس کارآمدی در دانش‌آموزان شد. این تجربه‌های موفق، چرخه‌ای مثبت از انگیزش، تلاش و پاداش درونی ایجاد کرد. افزون بر این، به‌کارگیری تکنیک‌های رفتاری نظیر تعیین اهداف کوچک و قابل‌دستیابی، تقسیم وظایف به بخش‌های جزئی‌تر و استفاده از پاداش‌های درونی و بیرونی، فشار روانی ناشی از انجام تکالیف را کاهش داد.

پایداری اثر در مرحله پیگیری، مطابق یافته‌های ون در استو و همکاران (۲۰۲۱)، نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان مهارت‌های آموخته‌شده را در زندگی روزمره خود به‌کار بسته‌اند و الگوهای شناختی و رفتاری تازه را تثبیت کرده‌اند. این امر بیانگر قدرت مداخلات شناختی- رفتاری در ایجاد تغییرات عمیق و ماندگار است.

• نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش برنامه عزت‌نفس با رویکرد شناختی- رفتاری می‌تواند به‌عنوان روشی مؤثر برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. این مداخله با افزایش عزت‌نفس، اصلاح باورهای ناکارآمد و آموزش مهارت‌های شناختی و رفتاری، زمینه‌ساز بهبود خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان می‌شود.

با وجود نتایج مثبت، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی دارد. نخست، نمونه تنها شامل دانش‌آموزان دختر نوجوان بود، بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی یا جنسیتی باید با احتیاط انجام شود. دوم، استفاده از ابزار خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهندگان قرار گیرد. سوم، دوره پیگیری کوتاه (دو ماهه) مانع بررسی آثار بلندمدت مداخله شد.

پیشنهاد می‌شود در مدارس، به‌ویژه توسط مشاوران و معلمان، کارگاه‌های منظم تقویت عزت‌نفس و مدیریت زمان برگزار شود. این برنامه‌ها می‌توانند با آموزش مهارت‌هایی چون شناسایی افکار منفی، تعیین اهداف واقع‌بینانه، تقسیم وظایف و استفاده از جدول زمان‌بندی، از تعلل‌ورزی تحصیلی پیشگیری کنند. همچنین توصیه می‌شود پژوهش‌های آینده، این مداخله را در گروه‌های سنی و جنسیتی مختلف و با دوره‌های پیگیری طولانی‌تر بررسی کنند تا میزان پایداری اثرات آن مشخص شود.

• تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بیرجند است. بدین‌وسیله از تمامی افرادی که با ارائه راهنمایی‌های علمی، همکاری و حمایت‌های خود در اجرای این پژوهش نقش مؤثری داشته‌اند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

• تعارض منافع

نویسندگان مقاله، هیچ گونه تعارض منافع را گزارش نکرده‌اند.

• منابع

- اسدی یونسی، محمدرضا؛ پردل، مرتضی و قاسمی، سید علیرضا (۱۴۰۳). ساخت و اعتباریابی مقیاس اهمال کاری در نماز. *مجله روانشناسی*، ۲۸ (۲)، ۱۴۱-۱۳۲. <http://iranapsy.ir/fa/Article/45748>
- افشاری، علی (۱۴۰۲). تدوین مدل علی خودناتوان سازی براساس خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی با نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۹ (۷۶)، ۴۰۹-۴۲۲. https://jip.stb.iau.ir/article_704075.html
- امجدیان، فرزانه؛ بهرامی، محمود (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی اهمال کاری در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۸ (۴)، ۸۷-۱۰۶. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9>
- پودینه ابراهیمی، مریم؛ حاتمیان، پیمان؛ رهدار، محمد (۱۴۰۱). نقش بدتنظیمی هیجانی، اهمال کاری تحصیلی و انعطاف پذیری خانواده در پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم مقطع متوسطه. *روان پرستاری*، ۱۰ (۴)، ۳۳-۴۰. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.22034/IJPN.10.4.33>
- ثمری صفا، جعفر؛ پوردل، مژگان (۱۴۰۱). آرایه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان شناختی، هدف گرایی، اهمال کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۳ (۴۹)، ۱۳۱-۱۶۲. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2021.58418.2628>
- جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمد (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۳ (۳)، ۸۰-۶۱. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312>
- حسامپور، فاطمه؛ رضایی، علی محمد (۱۴۰۲). پیش بینی شکوفایی تحصیلی دانش آموزان براساس هوش اخلاقی: نقش میانجی انگیزه تحصیلی، هیجان های تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، و فرسودگی تحصیلی. *سلامت روان کودک*، ۱۰ (۲)، ۸۳-۱۰۳. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.24233552.1402.10.2.12.7>
- حسن آبادی، حمیدرضا و ترابی، سید سعید (۱۴۰۲). ویژگی های روان سنجی مقیاس هیجان خواهی زاکرمن: عاملی برای پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. *مجله روان شناسی*، ۲۷ (۳)، ۲۶۳-۲۷۳. <http://iranapsy.ir/fa/Article/40593>
- روشن زاده، مصطفی؛ تاج آبادی، علی؛ مظهری دهکردی، بهاره؛ محمدی، سمیه (۱۴۰۰). رابطه عزت نفس و ارتباط با والدین با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: یک مطالعه تحلیلی - مقطعی. *نشریه پرستاری ایران*، ۳۴ (۱۳۱)، ۳۱-۴۳. <http://dx.doi.org/10.52547/ijn.34.131.31>
- علائی، نیره؛ نقش، زهرا و قاسم زاده، سوگند (۱۴۰۰). اثر باورهای انگیزشی و تعلل ورزی بر خودتنظیمی با نقش واسطه ای کمک طلبی در مورد دانش آموزان دوره اول متوسطه. *مجله روان شناسی*، ۲۵ (۴)، ۵۱۹-۵۲۹. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1400.25.4.10.6>
- قاسمی، سید علیرضا؛ خسروی، حسین؛ میری، مینو؛ پورشافعی، هادی؛ خسروی، فائزه (۱۴۰۲). پیش بینی سازگاری دانش آموزان براساس فرهنگ مدرسه ای: نقش میانجی کیفیت زندگی در مدرسه. *مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۲۰ (۵۱)، ۱۰۴-۸۲. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.45461.5377>
- کریمی، وجیهه؛ امینی مصطفی آبادی، نسیم (۱۴۰۱). شیوه های ارزشیابی یادگیرندگان در آموزش الکترونیکی و پیامد آن بر اهمال کاری تحصیلی. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱۲ (۳)، ۴۵-۶۲. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285318.1401.12.3.3.2>
- نبی، صابر؛ صلاحیان، افشین؛ غریبی، حسن (۱۴۰۰). پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی براساس نیازهای بنیادین روانشناختی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی در دانش آموزان پسر پایه دهم متوسطه. *رویش روان شناسی*، ۱۰ (۹)، ۱۰۳-۱۱۴. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3>
- نجاری، تراب (۱۴۰۲). نقش ابعاد منش شخصیت در پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی*، ۱۸ (۷۰)، ۲۲۸-۲۲۳. <https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.16548>
- Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537-549. <https://doi.org/10.3390/bs13070537>
- Begum, A. (2023). Fear of failure and self-esteem as predictors of academic procrastination among college students. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management (ECEM)*, 10(6), 33-38. <http://www.eprajournals.net/index.php/ECEM/article/view/2333>

- Epel, N., Zohar, A. A., Artom, A., Novak, A. M., & Lev-Ari, S. (2021). The effect of cognitive behavioral group therapy on children's self-esteem. *Children*, 8(11), 958. <https://doi.org/10.3390/children8110958>
- Ghasemi, S. A., Mahdizadeh, I., Salarsadeghi, M., & Miri, M. (2024). The Role of School Life Quality in Predicting Adolescents' Learned Helplessness with the Mediating Role of Assertiveness. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 5(2), 48-57. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.2.6>
- Gökalp, Z. Ş., Saritepeci, M., & Durak, H. Y. (2023). The relationship between self-control and procrastination among adolescent: The mediating role of multi-screen addiction. *Current Psychology*, 42(15), 13192-13203. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02472-2>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10(6), 1016-1038. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Hakimi, A., Jafary Nodoushan, A., Tarazi, Z., Aghaei, H., & Saberi, F. (2019). The effect of cognitive-behavioral training based on self-esteem on social adjustment and academic achievement motivation of first-grade high school female students in Ashkezar. *Iranian journal of Learning and Memory*, 1(4), 59-65. <https://doi.org/10.22034/iepa.2019.89170>
- Hamvai, C., Kiss, H., Vörös, H., Fitzpatrick, K. M., Vargha, A., & Pikó, B. F. (2023). Association between impulsivity and cognitive capacity decrease is mediated by smartphone addiction, academic procrastination, bedtime procrastination, sleep insufficiency and daytime fatigue among medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*, 23(1), 537-548. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04522-8>
- Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2021). "Third-wave" cognitive and behavioral therapies and the emergence of a process-based approach to intervention in psychiatry. *World psychiatry*, 20(3), 363-375. <https://doi.org/10.1002/wps.20884>
- Owen, K. B., Foley, B. C., Wilhite, K., Booker, B., Lonsdale, C., & Reece, L. J. (2022). Sport participation and academic performance in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 54(2), 299-306. DOI: 10.1249/MSS.0000000000002786
- Özberk, E. H., & Kurtça, T. T. (2021). Profiles of Academic Procrastination in Higher Education: A Cross-Cultural Study Using Latent Profile Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 150-160. <http://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.3.465>
- Parvizi, P., Golparvar, M., & Arefi, M. (2024). Comparison of the Effectiveness of Phenomenological Approach-Based Self-Esteem Enhancement and Cognitive-Behavioral Self-Esteem Enhancement on Affective Capital. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(4), 74-82. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.5.4.8>
- Poorjandaghi, M., Vakilian, K., Khorsandi, M., & Abdi, M. (2022). Effect of cognitive-behavioral therapy focused on self-esteem on fear of childbirth: A counseling approach in prenatal care and a randomized clinical trial. *Int J Women's Health Reproduct Sci*, 10(1), 31-37. DOI: 10.15296/ijwhr.2022.07
- Soleimani Rad, H., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244-102250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- van der Stouwe, E. C., Geraets, C. N., Rutgers, M., & Veling, W. (2021). Cognitive behavioral group treatment for low self-esteem in psychosis: a proof-of-concept study. *BMC psychiatry*, 21, 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03579-3>
- Yang, X., Liu, R. D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2021). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>