

مقایسه اثربخشی آموزش شناختی رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان بر میزان سهل انگاری و کمالگرایی دانشجویان

دکتر علی شیرافکن^۱

سکینه زائریان^۲

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و آموزش مهارتهای مدیریت زمان بر کاهش سهل انگاری و کمالگرایی دانشجویان انجام شد. نمونه پژوهش ۸۰ نفر از دانشجویان سهل انگار و کمالگرایی بودند که از طریق آزمون سهل انگاری و کمالگرایی شناسایی و سپس به گونه تصادفی در گروههای آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. به دلیل پیش بینی افت آزمودنیها، همه آزمودنیها در سه گروه، یعنی یک گروه آموزش شناختی- رفتاری ($n=27$)،

۱- استادیار دانشگاه آزاد

۲- کارشناسی ارشد مشاوره

یک گروه آموزش مهارت‌های مدیریت زمان ($n=27$) و گروه دیگر گروه کنترل ($n=26$) جایگزین شدند.

نتایج تحلیل کواریانس نشان داد بین گروه‌های مورد مطالعه در میزان سهل‌انگاری و کمالگرایی تفاوت معنادار وجود دارد. آزمون تعقیبی حداقل تفاوت نشان داد سهل‌انگاری و کمالگرایی در گروه‌های آموزش شناختی رفتاری و آموزش مهارت‌های مدیریت زمان در مقایسه با گروه کنترل به طور معنی‌داری کاهش یافت اما بین دو گروه آزمایشی از لحاظ کاهش سهل‌انگاری و کمالگرایی تفاوت معناداری یافت نشد. به نظر می‌رسد هر دو آموزش شناختی-رفتاری و آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر کاهش سهل‌انگاری و کمالگرایی موثر هستند ولی آموزش شناختی-رفتاری در مقایسه با آموزش مهارت‌های مدیریت زمان تاثیر بیشتری در کاهش سهل‌انگاری و کمالگرایی داشته است، هرچند که این تفاوت بیشتر منجر به معنادار شدن نشده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش شناختی رفتاری، مهارت‌های مدیریت زمان، سهل‌انگاری، کمالگرایی

مقدمه

با وجود اینکه در دنیای امروز اکثر افراد دوست دارند پیشرفت کنند و به موفقیت برسند ولی گاهی دارا بودن برخی از ویژگیها به راحتی سرمایه وقت را از آنان می‌گیرد و مانع از انجام کارها در سروقت و به موقع می‌گردد (فرهی و دل آذر، ۱۳۸۵). از جمله این ویژگیها سهل‌انگاری^۱ در انجام کارها و کمالگرایی است.

1. procrastination

سهل انگاری معمولاً به عنوان تمایل غیر منطقی برای به تاخیر انداختن یا اجتناب کردن از امور و تکالیفی که باید تکمیل شوند تعریف می‌گردد (فلت، بلانکستین، هویت و کولدین^۱، ۱۹۹۲). در تعریف دیگر سهل انگاری را به معنای تاخیر در شروع یا تکمیل یک عمل هدفمند است (بسویک و مان^۲، ۱۹۹۴ به نقل از فراری و دیازمورالز^۳، ۲۰۰۶). در مورد کمالگرایی^۴ نیز تعاریف متعددی ارائه شده است. برنز^۵، ۱۹۸۰ (به نقل از اشبی و رایس^۶، ۲۰۰۲) معتقد است که کمالگرایان کسانی هستند که در راستای اهداف غیر ممکن و غیر واقع بینانه به گونه اجباری تلاش می‌کنند. در همین راستا فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلات^۷، ۱۹۹۰ کمالگرایی را به منزله مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا برای عملکرد تعریف کرده‌اند که با خود ارزشیابی‌های انتقادی افراطی همراه است.

کمالگرایی و سهل انگاری از شیوع بالایی نیز برخوردار هستند. سهل انگاری عمومی در مورد تکالیف روزمره، یک رفتار مشترک در بین بزرگسالان است (هریوت^۸ و فراری، ۱۹۹۶)، به گونه‌ای که الیس و ناس^۹، ۱۹۷۷ (به نقل از لومن^{۱۰}، ۱۹۹۳) اشاره کردند سهل انگاری یک پدیده جهانی است و این پدیده با کارکرد شغلی افراد تداخل می‌کند و باعث می‌شود که کارایی شغلی آنان کاهش یابد. ناس، ۱۹۷۷ (به نقل از فاران^{۱۱}، ۲۰۰۴) در زمینه سهل انگاری اشاره می‌کند که همه آدمها حداقل در برخی مواقع سهل انگاری کرده‌اند لذا سهل انگاری فوق

1 . Feltt , G .L . Blanksten , K .R . Hewitt , P.L & Koledein , S

2 . Beswick , G & Mann , L

3 . Farran , B & Diaz – Morales , J . F

4 . perfectionism

5 . Burns , D

7 . Ashby , J . S & Rice , K . G

7 . Frost , R . O . Marten , P . A . Lahart , C & Rosenblate , R

8 . Harriott , J . S

9 . Ellis , A & Knaus , W . J

10 . Lowman , R . L

11 . Farran , B

العاده شایع است بگونه ای که همه آدمها بگونه ای با آن درگیر هستند (برنز، ۱۹۸۰ به نقل از فاران، ۲۰۰۴). بر اساس سالها مشاهده بالینی الیس و ناس برآورد کردند حدود ۷۰٪ از دانشجویان درگیر مساله سهل انگاری تحصیلی هستند. هیل^۱ و همکاران، ۱۹۷۸ (به نقل از فاران، ۲۰۰۴) در پژوهشی که بر روی ۵۰۰ نفر دانشجوی و اعضا هیات علمی از ۵ دانشگاه مختلف انجام دادند پی بردند که ۹۰٪ از دانشجویان نمونه پذیرفتند که در مورد تکالیف تحصیلی به صورت ناگهانی سهل انگاری می کنند. حدود ۵۰٪ آنها اشاره کرده اند که نیمی از زمان یا بیشتر را سهل انگاری می کنند. این پژوهشگران تفاوتی در زمینه میزان سهل انگاری با توجه به رشته های تحصیلی مختلف از قبیل علوم هنری، علوم اجتماعی و علوم مهندسی مشاهده نکردند. تحقیق میچینو^۲ و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد افراد سهل انگار شروع کارها را به تاخیر می اندازند چون در زمینه تصمیم گیری دچار تردید هستند. این تحقیق نشان داد بین سهل انگاری و تعلل و تاخیر در زمینه شروع کارها رابطه مثبت وجود دارد. تحقیق دیازمورالز، کوهن^۳ و فراری (۲۰۰۸) نشان داد سهل انگاری اجتنابی با سبک انگیزشی تطابقی منفعل و سبک رفتاری غیر قرار دادی ارتباط دارد. بین سهل انگاری و کمالگرایی رابطه بسیار وجود دارد و معمولا افکار کمالگرایانه سبب ایجاد سهل انگاری نیز می شود. یکی از وجه اشتراکات بین کمالگرایی و سهل انگاری مفهوم ترس از شکست است. افراد سهل انگار و کمالگرا به دلیل ویژگی ترس از شکست، اضطراب ارزیابی دارند. در موقعیتهایی که احتمال ارزیابی و مقایسه وجود داشته باشد افراد سهل انگار و کمالگرا از روبرو شدن با آنها اجتناب می کنند و انجام تکلیف مربوط به موقعیت را به تاخیر می اندازند (هیوت

1. Hill, M. B

2. Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O.L., Juhele, J., Delava, M

3. Cohen J. R

وفلت ۱۹۹۱، به نقل از فلت و همکاران، ۱۹۹۲).

مطالعات زیادی نشان می‌دهند که ال‌گرای و سهل‌انگاری هر دو به باورهای غیرمنطقی مربوط هستند (روث بلام^۱، ۱۹۸۸ به نقل تامسون^۲ ۲۰۰۴). یکی از باورهای غیر منطقی افراد سهل انگار و کمالگرا دریافت تأیید از جانب دیگران است. در همین راستا فلت و همکاران، ۱۹۹۱ (به نقل از تامسون، ۲۰۰۴) اشاره می‌کند سهل‌انگاری تا اندازه‌ای از پیش‌بینی عدم تأیید اجتماعی از جانب افرادی که استانداردهای کمال‌گرایانه دارند ناشی می‌شود. روابط بین کمال‌گرایی و سهل‌انگاری بیشتر از طریق روابط مشترک با ترس از شکست، اضطراب اجتماعی و خود هوشیاری عام، تقویت می‌شود (فراری، ۱۹۹۱، به نقل از تامسون، ۲۰۰۴).

سیروئیس^۳ (۲۰۰۴) اشاره کرده سهل‌انگاری دارای پیامدهای منفی زیادی از قبیل استرس بالا و کاهش سلامتی جسمی، تاخیر در جستجوی درمان، رفتارهای بهداشتی ضعیف و فاصله بین قصد و نیت هستند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است سهل‌انگاری تحصیلی می‌تواند از تلاش کم برای انجام تکلیف، سادگر و بولی^۴، ۱۹۹۹؛ خودکارآمدی پائین، هیکوک، مک‌کارتی و اسکای^۵، ۱۹۹۸؛ توانایی کم برای انجام تکلیف، میلگرام، مارشویسکی و سده^۶، ۱۹۹۵؛ اضطراب زیاد عملکرد، فراری، ۱۹۹۱a، فلت و هویت و مارتین^۷، ۱۹۹۵، میلگرام و توبی آنا^۸، ۱۹۹۹ سولومون و روث بلام^۹ ۱۹۸۴ انگیزش تحصیلی غیر خودتعیین، سنکال، کوستنر و والرند^{۱۰} ۱۹۹۵؛ ویژگی‌های شخصیت مثل صفت سهل‌انگاری، کمال‌گرایی جامعه

1. Rothblum, E. D
2. Thompson, T
3. Sirois, F. M
4. Sadler, & Buley, J
5. Haycock, L. A. McCarthy, P & Skay, C. I
6. Milgram, N. Marshevsky, S & Sadeh, C
7. Marten, P. A
8. Toubiana, Y
9. Solomon, L. J & Rothblum, E. D
10. Senecal, C. Keestner, R & Vallerand, R. J

مدار، سادلر و ساکس^۱، ۱۹۹۳؛ نگرانی در مورد تایید و نظر مردم، فراری، ۱۹۹۱ و مقدار وظیفه‌شناسی کم، اسچونبرگ و لی^۲، ۱۹۹۵، ناشی شود (به نقل از سنکال، جولین و گیوآی^۳، ۲۰۰۳).

بر اساس مطالعاتی که در متون سهل انگاری و کمالگرایی صورت گرفت روشهایی از جمله روانکاوی، آموزش شناختی رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان در کاهش سهل انگاری و به تبع آن در کمالگرایی استفاده می شود. افرت^۴ و فراری، ۱۹۸۹ پی بردند سهل انگاری به گونه مثبتی با نمرات پرسشنامه نقیص شناختی (CFQ): براد نبت، کوپر، فیتس گرالدو پارکس، ۱۹۸۲ و مقیاس خود گزارشی فراموشی همبستگی مثبت دارند.

بسویک و همکاران، ۱۹۸۸ (به نقل از فاران، ۲۰۰۴) به ارتباطی مثبت و معنی دار بین سهل انگاری تحصیلی خود گزارش شده و تفکر غیر منطقی که توسط مقیاس شناختهای غیر منطقی الیس سنجیده می شد پی بردند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که برنامه آموزش شناختی- رفتاری در دو گروه آموزش فردی و گروهی شناختی رفتاری بهبودی فوق العاده زیادی نسبت به گروه کنترل در زمینه کاهش سهل انگاری، افزایش زمان مطالعه نشان دادند. همچنین مشخص شد که آموزش فردی و گروهی شناختی رفتاری در زمینه افزایش زمان مطالعه یا کاهش سهل انگاری صرفنظر از جنس (زن یا مرد بودن) موثر است.

لارسون^۵ در مطالعه ای در سال (۱۹۹۲) اثرات برنامه های آموزش شناختی - رفتاری در حالت فردی و گروهی بر روی سهل انگاری تحصیلی و اثرات همزمان آن بر کمالگرایی، اضطراب امتحان، مهارتهای مدیریت زمان، افزایش زمان

1. Sacks, L. A
2. Schowenberg, H. C & Lay, C. H
3. Senecal, C. Julien, E & Guay, F
4. Effert, B. R
5. Springer, E. P

اختصاص یافته به مطالعه و حفظ آن برای مطالعه را بررسی کرد افزون بر آن اثر تفاوت‌های جنس در دو جنس نیز مورد مطالعه قرار گرفت .

اسپیرینگر^۱ (۱۹۸۷) در پژوهشی ، اثربخشی درمان گروهی رفتاری عقلانی هیجانی بر سهل انگاری را مورد بررسی قرار داد . آزمودنیها به صورت تصادفی در گروهها جایگزین شدند . گروه آزمایش ۲۵ نفر و گروه کنترل ۲۴ نفر بودند . پرسشنامه سهل انگاری ناس ۱۹۷۹ و پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت و مقیاس رسیدن به هدف کیرسوک و شرمان ۱۹۶۸ و مقیاس کمالگرایی بر روی آزمودنیها اجرا شد . نتایج این پژوهش نشان داد آموزش شناختی رفتاری سبب کاهش سهل انگاری و مولفه های وابسته به آن می گردد . از جمله مولفه های وابسته به سهل انگاری عزت نفس و کمالگرایی است . در این مطالعه رفتار کمالگرایی و باورهای مربوط به کمالگرایی کاهش یافت اما عزت نفس افرادی که آموزش شناختی رفتاری دریافت کرده بودند افزایش یافت .

می هیو^۲ (۱۹۹۸) در مطالعه ای اثربخشی نسبی درمان رفتاری ، رفتاری - شناختی (تلقیح استرس) و مهارت‌های مطالعه را بر سهل انگاری دانشجویان مقایسه کردند . اگر چه گروه تلقیح استرس تغییر مثبت تری در مقایسه با گروههای رفتاری و مهارت‌های مطالعه نشان دادند اما این تغییرات معنادار نبود . نمرات سهل انگاری از هر سه روش درمانی کاهش یافت اما هیچ کدام از روشهای درمانی بر سایر روشها برتری نداشت . بنابراین این فرضیه که روش شناختی رفتاری (تلقیح استرس) اثر بخش ترین روش درمانی برای سهل انگاری است حمایت نشد . چراکه احتمالاً این مساله به خاطر مسائل روش شناختی رفتاری ، پیش تست یا افت آزمودنی های مرد در گروههای آزمایشی بود .

1 . Larson , C . C
2 . Mayhew , G . S ,

فرگوسن^۱ (۱۹۹۰) در مطالعه ای که هدف آن کارایی درمان شناختی رفتاری بر کمالگرایی بود فرض کرد که درمان شناختی رفتاری سبب کاهش افکار و رفتارهای کمالگرایانه در افراد می گردد. در این پژوهش کمالگرا به عنوان فردی تعریف می شود که می خواهد کیفیت عملکرد خودش بالاتر از آن کیفیتی باشد که موقعیت مربوطه می طلبد. نتایج نشان داد آزمودنیها کاهش معناداری در زمینه افکار و رفتارهای کمالگرایانه در اثر تجربه درمان شناختی رفتاری گزارش کردند.

مطالعات زیادی سهل انگاری و جهت گیری زمانی را بررسی کرده اند. به عبارت دیگر موضوعات مربوط به زمان نشان می دهند که سهل انگاران مسائل و دشواریهای زیادی را در مورد زمان، برآورد درست آن برای سازمان دادن و کنترل آن دارند (فاران، ۲۰۰۴). فراری و دیاز مورالز (۲۰۰۶) اشاره کردند اگر چه معلوم شده است که سهل انگاری به ویژگی های شناختی، رفتاری، عاطفی مربوط است در عین حال سهل انگاری به مدیریت زمان ناکارآمد نیز مربوط است. فراری معتقد است افراد سهل انگار زمان مورد نیاز برای تکمیل تکلیف را کم برآورد می کنند، همچنین زمان کمتری را صرف جستجوی اطلاعات مورد نیاز برای تکمیل تکلیف می کنند. در آخرین دقیقه شروع به تکمیل تکلیف می کنند و جهت گیری زمان حال دارند. سهل انگاران در زمینه سازمان دهی زمان مشکل دارند. زمان در نظر افراد سهل انگار در مقایسه با افراد غیر سهل انگار کم اهمیت تلقی می شود.

پزو^۲ و همکاران (۲۰۰۶) اشاره کردند یکی از مسائل و دشواریهای افراد سهل انگار برآورد ناقص آنان در مورد زمان است. افراد سهل انگار معمولاً زمان ناچیزی برای انجام فعالیتها و پروژههای بزرگ در نظر می گیرند همین عامل سبب عجله و ناقص انجام شدن کار می گردد لذا کیفیت کار آنان همواره پائین است.

1 . Ferguson , K . L

2 . Pezzo , S . P . Pezzo , M . V & Stone , E , R

نتایج وان ارد^۱ (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که آموزش مدیریت زمان، نحوه ادراک آزمودنی‌ها در زمینه سهل‌انگاری محل کار را تحت تاثیر قرار می‌دهد. سوالی که در مورد پژوهش وان ارد مطرح می‌شود این است که چگونه آموزش مدیریت زمان ممکن است نمرات رفتار مدیریت زمان، سهل‌انگاری و نگرانی را تحت تاثیر قرار دهد؟ در پاسخ باید گفت احتمالاً آزمودنی‌هایی که رفتار بهتر مدیریت زمان را گزارش کردند به خاطر این بود که راهبردهای جدید مدیریت زمان را یاد گرفتند و بکار بستند.

لی، ۱۹۹۲ (به نقل از وان ارد، ۲۰۰۳) به روابط منفی بین سهل‌انگاری صفت و خرده‌مقیاسهای مقیاس رفتار مدیریت زمان مک کان پی برد. لی واسچونبرگ^۲، ۱۹۹۳ (به نقل از وان ارد، ۲۰۰۳) فرض کردند که متغیر مدیریت زمان تعدیل‌کننده ارتباط بین سهل‌انگاری صفت و رفتار کند است. نتایج پژوهش لی نشان داد افراد سهل‌انگار نسبت به افراد غیر سهل‌انگار کمتر از مدیریت زمان استفاده می‌کنند یا اینکه با مدیریت زمان کمتر درگیر می‌شوند.

مک کان، ۱۹۹۴ (به نقل از وان ارد، ۲۰۰۳) فرایند مدل مدیریت زمان را پیشنهاد داد که در آن ارتباط بین مدیریت زمان و پیامدهایی از قبیل عملکرد شغلی، تنش شغلی و رضایت شغلی از طریق کنترل زمان تعدیل می‌شود. به عبارت دیگر مدیریت زمان عامل پیشاینده مستقیم عملکرد نیست، اما ممکن است به شخص کمک کند نظم و ساختار را تجربه کند، کنترل احساسات را به دست آورد، که روی عملکرد و رضایت به گونه مثبت تاثیر می‌گذارد و واکنش به تنش و فشار روانی را کاهش می‌دهد.

نتایج پژوهش مک کان، ۱۹۹۴ و فیلیپ، ۱۹۹۰ (به نقل از مک کان، ۱۹۹۶) نشان

1. VonEerd, E

2. Schowenber, H. C & Lay, C. H

می دهد بین برنامه آموزشی مدیریت زمان و رفتارهایی از قبیل کنترل بر روی زمان ، رضایت شغلی ، واکنش به استرس عملکرد شغلی رابطه وجود دارد . یعنی کسانی که برنامه مدیریت زمان دریافت می کنند در زمینه رفتارهای فوق از کارایی بالایی برخوردار می باشند .

نتایج پژوهش هال و ماهر^۱، ۱۹۸۲ ، ۱۹۸۶ (به نقل از مک کان ، ۱۹۹۶) نشان داد آموزش مدیریت زمان می تواند روی میزانی که آزمودنی ها صرف کارها و فعالیتهای در اولویت بالا می کنند تاثیر مثبت داشته باشد و باعث وقت گذرای بیشتر برای کارهای در اولویت شود.

هانل^۲ (۱۹۸۱) پژوهشی در مورد اثرات آموزش مدیریت زمان بر روی رفتار مدیریت زمان و سهل انگاری اجرا کرد . این پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه اجرا شد و آزمودنیها به صورت تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه (گروه کنترل ۲- گروه آموزش مدیریت زمان به صورت گروهی ۳- گروه آموزش مدیریت زمان به صورت فردی) جایگزین شدند . نتایج نشان داد آزمودنی های دو گروه آموزش فردی و گروهی مدیریت زمان در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری در زمینه سهل انگاری گزارش کردند . در ضمن رفتارهای مدیریت زمان بیشتری پس از آموزش گزارش نمودند . نتایج مطالعه پیگیری که دو ماه پس از اتمام آموزش صورت گرفت نشان داد رفتارهای مدیریت زمان آزمودنیها به میزان بالایی افزایش نشان می دهد در ضمن نمرات سهل انگاری آنان نیز کاهش یافته بود . مک کان (۱۹۹۶) به پژوهشی تحت عنوان " آموزش مدیریت زمان ، اثراتش بر رفتار های مدیریت زمان ، نگرشها و عملکرد شغلی " اشاره کردند . بر خلاف انتظار ، آزمودنی ها استفاده بیشتر از رفتارهای مدیریت زمان ، رضایت شغلی بیشتر ،

1 . Hall, B

2 . Hanel , F

کاهش تنش ناشی از شغل پس از دریافت آموزش در مورد مهارت‌های مدیریت زمان گزارش نکردند. البته ادراکات آزمودنی‌های گروه آموزش مهارت‌های مدیریت زمان در مورد کنترل بر روی زمان ۴-۵ ماه پس از دریافت آموزش افزایش یافت. کینگ^۱ و همکاران (۱۹۸۶) در پژوهشی بر روی سهل‌انگاری، مدیریت استرس و رفتارهای مدیریت زمان انجام دادند. آنها اشاره کردند آزمودنی‌هایی که صرفاً آموزش مدیریت زمان دریافت کردند افزایش معناداری در زمینه آگاهی از زمان و مدیریت استرس، اختصاص دادن زمان بیشتر برای انجام فعالیت‌های در اولویت نسبت به گروه کنترل گزارش کردند. همچنین آزمودنی‌هایی که آموزش مدیریت دیدند میزان بیشتری از خودکارآمدی برای رفتارهای مربوط به مدیریت زمان و استرس گزارش کردند. در مطالعات پیگیری که یک ماه بعد انجام شد، نتایج فوق به صورت خود باقی ماند.

کینگ و همکاران، ۱۹۸۴ (به نقل از مک کان، ۱۹۹۶) پی بردند آموزش مهارت‌های مدیریت زمان سبب افزایش معدل تحصیلی دانشجویان سال اول نمی‌گردد. متأسفانه در داخل کشور پژوهشی مبنی بر شناسایی متغیرهای سهل‌انگاری و کمالگرایی و بررسی اثربخشی روش‌های درمانی آنها انجام نشده است. بر اساس تجارب بالینی وسیعی که الیس و ناس، ۱۹۷۷ (به نقل از فاران، ۲۰۰۴) با افراد سهل‌انگار داشته‌اند هر دو بر ماهیت اساساً غیر منطقی سهل‌انگاری و توانایی شخص سهل‌انگار برای اینکه به گونه فعالی مشخص شود، تأکید کرده‌اند، برای اینکه تغییرات هیجانی و رفتاری مطلوب را به وجود آورند شناخت‌های خود شکن غیر منطقی شخص سهل‌انگار را به چالش می‌کشند و آنها را باز ساختار دهی می‌کنند. اگر چه آنها سهل‌انگاری را با یک مفهوم فنی "به تعویق انداختن چیزی تا زمان

آینده - به تاخیر انداختن - یا طفره رفتن از انجام عملی که فرد تصمیم گرفته انجام دهد " تعریف کرده اند. همچنین مدیریت زمان نیز عبارتست از انجام درست تکلیف در زمان درست و به موقع، (لکین^۱، ۱۹۷۳ به نقل از لارسون، ۱۹۹۲)، ۲- اختصاص مناسب کار و زمان به گونه ای که فرد به اهداف مطلوب برسد (هال، ۱۹۷۳ به نقل از لارسون، ۱۹۹۲) و سازمان دهی مناسب، کارآمد و کنترل زمان در همه جنبه های زندگی (کیربی^۲، ۱۹۷۷، به نقل از لارسون، ۱۹۹۲). هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی روشهای آموزش شناختی رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان بر سهل انگاری و کمالگرایی بوده است. در این پژوهش اجرای روش شناختی رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان متغیر مستقل و سهل انگاری و کمالگرایی متغیرهای وابسته را تشکیل می دهند. به اعتقاد محقق آموزش شناختی رفتاری در کاهش سهل انگاری و کمالگرایی موثرتر از آموزش مهارتهای مدیریت زمان می- باشد.

فرضیات پژوهش

- ۱- بین اثربخشی آموزش شناختی - رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان بر کاهش سهل انگاری دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد.
- ۲- بین اثربخشی آموزش شناختی - رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان بر کاهش کمالگرایی دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد.

روش پژوهش

روش گردآوری داده‌ها

این پژوهش به دلیل بررسی تاثیر روش آموزشی، کاربردی محسوب می‌شود و از لحاظ روشی که دنبال می‌کند پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل است.

جامعه پژوهش کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ بود.

نمونه‌گیری به شکل تصادفی صورت گرفت. ابتدا آزمونهای کمالگرایی و سهل-انگاری به تعداد ۷۰۰ نفر در بین دانشجویان دختر و پسر سه دانشکده (انسانی، فنی و کشاورزی) دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان اجرا شد. سپس پرسشنامه‌های پیش‌آزمون نمره گذاری شدند. تعداد ۸۰ نفر، از آزمودنی‌هایی که دارای یک انحراف معیار بالای نمره میانگین در پرسشنامه‌ها به طور همزمان دریافت کرده بودند، انتخاب شدند. در انتها آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایشی رفتاری-شناختی و مدیریت زمان و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. به دلیل پیش‌بینی افت آزمودنی‌ها، همه آزمودنی‌ها در سه گروه، یعنی یک گروه آموزش شناختی-رفتاری ($n=27$)، یک گروه آموزش مهارت‌های مدیریت زمان ($n=27$) و گروه دیگر گروه کنترل ($n=26$) جایگزین شدند. در نتیجه افت آزمودنی‌ها نمونه نهایی به ۴۶ نفر ($n=17$) گروه شناختی رفتاری، ۱۴ = گروه مهارت‌های مدیریت زمان و ۱۵ = گروه کنترل (تقلیل یافت).

به عبارت ساده‌تر در این پژوهش بعد از انتخاب نمونه از جامعه آماری، آزمودنی‌ها (نمونه) به روش تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. سپس برنامه آموزشی شناختی-رفتاری برای گروه آزمایشی یک

و مهارت‌های مدیریت زمان برای گروه آزمایشی دو اجرا شد و گروه کنترل در انتظار آموزش در دوره بعد باقی ماند. پس از اتمام جلسات آموزشی هر سه گروه مورد اندازه گیری مجدد (آزمونهای سهل انگاری، کمالگرایی) قرار گرفتند. و نتایج مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

برای جمع آوری داده ها در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱- مقیاس سهل نگاری تاکنمن

۲- مقیاس کمالگرایی اهواز

۳- مقیاس سهل انگاری تاکنمن

۱- مقیاس سهل نگاری تاکنمن

تاکنمن یک ابزار خود گزارشی در مورد تمایل به سهل انگاری، به منظور اینکه سهل انگاری افراد را بسنجد تدوین کرد. این مقیاس، یادگیری خود تنظیم را می سنجد و عملکرد خود تنظیم در مورد خود کار آمدی یا میزانی که فرد به توانایی خود برای عمل کردن معتقد است را می سنجد. این آزمون شامل ۳۵ سوال است (TPS35) و دارای مقیاس لیکرت ۵ درجه ای (کاملاً موافقم، موافقم، بی نظر، مخالفم، کاملاً مخالف) است بگونه ای که به گزینه خیلی مخالفم ۱ نمره و به گزینه کاملاً موافقم ۵ نمره تعلق می گیرد. حداقل نمره در آن ۳۵ و حداکثر نمره در آن ۱۷۵ نمره است و ضریب اعتبار آن ۰/۹۰ است. همچنین این آزمون دارای فرم کوتاه ۱۶ سوالی نیز می باشد که ضریب اعتبار آن نیز ۰/۸۶ است. نمره ضریب اعتبار آزمون سهل انگاری تاکنمن از نمره سایر آزمونهایی که در این حیطه وجود دارد بیشتر است. TPS یا همان آزمون سهل

انگاری تاکمن موارد زیر را می‌سنجد:

- ۱- توصیف کلی خود از تمایل به به تاخیر انداختن.
 - ۲- میل شدید به تجربه کردن سختی وقتی که مشغول انجام " امور ناخوشایند " می‌شود.
 - ۳- و تمایل به سرزنش کردن رویدادها ی بیرونی یا افراد، بخاطر پیامدهای بعدی که از گزینه یا تصمیم سهل انگاری ناشی می‌شود (تاکمن، ۱۹۹۱، به نقل از المر ۲۰۰۰).
- پرسشنامه سهل انگاری تاکمن توسط شیرافکن و همکاران (۱۳۸۶) در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان بر روی نمونه ای به حجم ۶۰۰ نفر هنجاریابی گردید و نتایج زیر حاصل شد.
- اعتبارمقیاس سهل انگاری با روش آلفای کرونباخ برای ۳۵ گویه ۰/۷۸۴ برآورد گردید. از بین ۳۵ گویه مورد نظر، گویه های ۲۷، ۳۲ و ۳۳ با نمره کل همبستگی منفی داشتند. با حذف سه گویه یاد شده، اعتبار مقیاس ۰/۸۱۷ برآورد گردید. میانگین واریانس مقیاس به ترتیب ۸۷/۹۵ و ۲۱۹/۰۴۱ برآورد شد. در این مقیاس ۳۲ گویه ای، گویه شماره ۱۸ با همبستگی ۰/۵۱۸٪ با نمره کل و گویه شماره ۱۷ با همبستگی ۰/۰۹۷ با نمره کل به ترتیب قویترین وضعیترین گویه بودند. خطای معیار اندازه گیری مقیاس با واریانس ۰/۸۷/۹۵ و ضریب اعتبار ۰/۸۱۷، $SE = ۴/۰۱$ محاسبه شد.
- برای بررسی روایی همبستگی نمره کل مقیاس سهل انگاری با نمره کل نگرشهای ناکارآمد محاسبه شد. نتایج نشان داد که همبستگی بین دو مقیاس ۰/۵۳ بود. اعتبار مقیاس نگرشهای ناکارآمد به روش آلفا ۰/۸۹۶ محاسبه شد. هم چنین

ابعاد مقیاس نگرشهای ناکارآمد یعنی کمالگرایی و نیاز به تایید به طور جداگانه نمره گذاری شدند. همبستگی نمرات نیاز به تایید و کمالگرایی به عنوان شاهد دیگری از روایی با نمره کل سهل انگاری به ترتیب ۰/۳۰۲ و ۰/۵۳ محاسبه شد. برای بررسی ساختار عاملی مقیاس از تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که عامل نخست در حدود ۱۴ درصد واریانس و عامل دوم در حدود ۷ درصد واریانس را تبیین می کرد. دو عامل بر روی هم چیزی در حدود ۰/۲۱ واریانس را تبیین می کردند. نتایج نمودار اسکری نیز وجود دو عامل را تایید می کرد. در این روش استخراج بار عاملی ۰/۳ ملاک قرار گرفت. تعدادی از گویه ها که ساختار عاملی روشنی نداشتند حذف شدند. عامل نخست به نام سهل انگاری و عامل دوم به عنوان تنفر از تکلیف نامگذاری شد.

ضریب آلفا برای عامل نخست یا سهل انگاری $\alpha = 0/8198$ محاسبه شد. به این ترتیب گویه های عامل نخست از هماهنگی درونی مناسبی برخوردار هستند. در مورد عامل دوم نیز ضریب آلفا $\alpha = 0/58$ محاسبه شد که گویه های آن در مقایسه با عامل نخست از هماهنگی درونی برخوردار هستند.

عامل اول شامل سوالهای ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۱۳-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۲-۲۳-۲۵-۲۶ و عامل دوم شامل سوالهای ۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۴-۱۵-۲۱-۲۴ است (البته با توجه به اینکه سوالهای ۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۶ برعکس نمره گذاری می شوند). در این پژوهش از فرم هنجار شده (۲۶ سوالی) توسط شیرافکن و همکاران (۱۳۸۶) استفاده شد.

۲- مقیاس کمالگرایی اهواز

مقیاس کمالگرایی اهواز یک مقیاس خود گزارشی ۲۷ ماده ای است که به وسیله نجاریان، عطاری و زرگر، ۱۳۸۰ (به نقل از مهرابی زاده هنرمند و وردی، ۱۳۸۲) از

راه تحلیل عوامل در یک نمونه ی ۳۹۵ نفری از دانشجویان اهواز ساخته شده است . ماده های اولیه آن بر اساس متون معتبر روان شناسی ، ماده های ذی ربط در مقیاسهای MMPI ، اضطراب اسپیل برگر ، مقیاس وسواس فکری عملی مادزلی^۱ و افکار غیر منطقی جونز و همچنین از راه مصاحبه های بالینی فراهم شد .

این مقیاس دارای طیف لیکرت به صورت چهار گزینه هرگز، به ندرت ، گاهی اوقات ، اغلب اوقات است .ماده های ۱۱، ۱۶، ۱۷ و ۲۲ برعکس نمره گذاری می شوند .و بقیه ماده ها براساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره گذاری می شوند . بگونه ای که حداقل نمره ۲۷ و حداکثر نمره ۱۰۸ نمره است . در پایان حاصل جمع نمرات میزان کمالگرایی فرد را نشان می دهد .

نجاریان و همکاران برای سنجش همسانی درونی از ضرایب آلفای کرونباخ استفاده کردند . بر اساس نتایج حاصله ضرایب آلفا برای کل نمونه ۰/۹۰ و آزمودنیهای دختر ۰/۹۰ و آزمودنیهای پسر ۰/۸۹ است . همچنین ضریب پایایی حاصل از بازآزمایی با چهار هفته فاصله ی زمانی بر روی ۱۹۰ دانشجوی دختر و پسر به ترتیب برای کل آزمودنیها ، آزمودنیهای دختر و پسر ۰/۶۸، ۰/۶۹، ۰/۶۷ است که در حد قابل پذیرشی هستند. هرمرزی نژاد، ۱۳۸۰ نیز پایایی مقیاس کمالگرایی اهواز را بر روی یک نمونه ی ۱۱۵ دانشجویی با بکارگیری روش تصنیف ، آلفای کرونباخ و گاتمن به دست آورد که ضریب های به دست امئه ۰/۸۸ ، ۰/۸۳، ۹۰، هستند . وردی ، مهرابی زاده و نجاریان ، ۱۳۸۰ نیز در پژوهشی ضریبهای پایایی مقیاس یاد شده را به دو روش بازآزمایی با پنج هفته فاصله ی زمانی در یک نمونه ۷۰ نفری و ضریب آلفای کرونباخ بر روی نمونه ۳۰۰ نفری محاسبه کردند که ضریبهای ۰/۶۳ و ۰/۸۵ به ترتیب به دست آمد که در سطح مطلوبی است .

نجاریان و همکاران برای سنجش اعتبار مقیاس کمالگرایی، مقیاس یاد شده را همزمان با مقیاس های الگوی رفتاری تیپ الف (TA1)^۱ و غیر سمی (TA2)^۲، خرده مقیاس شکایات جسمانی و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت به دانشجویان نمونه ی پژوهش خود ارائه نمودند. ضریب همبستگی میان نمونه نمره های کل ازمودنیهای در مقیاس کمالگرایی اهواز، با مقیاس الگوی رفتاری تیپ الف سمی (TA1) ۰/۶۵ بوده است. ضریب همبستگی میان مقیاس کمالگرایی اهواز با مقیاس رفتاری تیپ الف غیر سمی (TA2) ۰/۱۶- بوده که معنی دار نیست. ضریب همبستگی میان مقیاس کمالگرایی اهواز با مقیاس شکایات جسمانی ۰/۴۱ و با مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت ۰/۳۹ بود که در سطح P ۰/۰۵ معنی دار هستند. هرمزی ناد نیز درباره این مقیاس ضریب اعتبار ۰/۷۴ را برای عامل اول تیپ الف ۰/۱۹ را برای عامل دوم تیپ الف به دست آورده است.

وردی و همکاران، ۱۳۸۰ نیز با بکارگیری اعتبار همزمان نمره های بدست آمده از مقیاس یاد شده را با نمره های به دست آمده از پرسشنامه افسردگی بک و پرسشنامه تیپ شخصیتی الف همبسته کردند. ضریب های اعتبار به دست آمده به ترتیب ۰/۵۰، عامل اول تیپ الف ۰/۶۲ و عامل دوم تیپ الف ۰/۳۰- به دست آمد که دست کم در سطح P ۰/۱۰ معنی دار می باشند. با توجه به نتایج به دست آمده مقیاس کمالگرایی از پایایی و اعتبار خوبی است و تنها مقیاس ساخته شده در کشور است که با فرهنگ و جامعه ایرانی همخوانی و هماهنگی دارد (مهرابی زاده هنرمند و وردی، ۱۳۸۲).

1 . Type A1 .

2 . Type A2

روش‌های تجزیه و تحلیل

روش تجزیه تحلیل اطلاعات در این پژوهش در دو قسمت آمار توصیفی و آمار استنباطی شامل موارد زیر می باشد: آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی حداقل تفاوت.

یافته‌های پژوهش

از جدول ۱ می توان دریافت که میانگین متغیر سهل انگاری در پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایش (آموزش شناختی رفتاری، مهارت‌های مدیریت زمان) متفاوت است. در حالیکه این میانگین ها در پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل تفاوت ناچیز دارد.

برای تعیین معنادار بودن تفاوت‌های موجود در میانگین های پیش آزمون و پس آزمون متغیر سهل انگاری از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده می کنیم.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایشی در متغیر سهل انگاری

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار
سهل انگاری	پیش آزمون	گروه آموزش یک (شناختی رفتاری)	۷۱/۸۳	۶/۵۸
		گروه آموزش دو (مهارت‌های مدیریت زمان)	۶۶/۷۵	۶/۴۸
		کنترل	۶۶/۶۰	۷/۲۷
	پس آزمون	گروه آموزش یک (شناختی رفتاری)	۵۱/۸۱	۱۲/۳۴

۱۱/۸۲	۵۵/۰۶	گروه آموزش دو(مهارتهای مدیریت زمان)		
۸/۹۱	۶۳/۴۱	کنترل		

از مشاهده جدول ۲ می توان دریافت که میانگین متغیر کمالگرایی در پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایش (آموزش شناختی رفتاری ، مهارتهای مدیریت زمان) متفاوت است . در حالیکه این میانگین ها در پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل تفاوت ناچیز دارد .

برای تعیین معنادار بودن تفاوت های موجود در میانگین های پیش آزمون و پس آزمون متغیر کمالگرایی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده می کنیم.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار گروه های آزمایشی در متغیر کمالگرایی

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون		گروه آموزش یک (شناختی رفتاری)	۷۸/۵۰	۱۰/۶۶
		گروه آموزش دو(مهارتهای مدیریت زمان)	۷۴/۷۷	۸/۷۷
		کنترل	۷۵/۴۷	۵/۴۷
پس آزمون		گروه آموزش یک (شناختی رفتاری)	۵۷/۸۲	۱۵/۰۱
		گروه آموزش دو(مهارتهای مدیریت زمان)	۶۱/۶۲	۱۳/۸۰
		کنترل	۷۰/۵۱	۹/۱۷

نتایج تحلیل کوواریانس تنها موقعی معتبر است که فرضیات اولیه آن برقرار باشد . همگن بودن واریانسها و نرمال بودن باقیمانده ها فرضیات اولیه این تحلیل هستند .
 برابری واریانسهای متغیرهای وابسته در سه گروه مورد آزمایش از طریق آزمون لوین مورد آزمون قرار داده شده است . برابری واریانسها در متغیرهای وابسته در سطح ۰/۰۵ مورد تایید قرار گرفته است . همچنین پژوهشگر با استفاده از آزمون کولموگراف اسمیرنف فرضیه نرمال بودن باقیمانده ها را نیز مورد آزمون قرار داده است و فرضیه نرمال بودن باقیمانده ها تایید می گردد .
 با توجه به رعایت پیش فرضهای کوواریانس ، اکنون به مقایسه های میانگین های تعدیل شده متغیرهای وابسته در پس آزمون از طریق تحلیل کوواریانس می پردازیم

جدول ۳: آزمون معناداری اثرات بین آزمودنیها در متغیرهای سهل انگاری و

کمالگرایی

Sig	F	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	متغیر وابسته	منبع
۰/۰۰۳	۶/۷۴۴	۷۶۴/۲۳۷	۲	۴۷۵۹/۷۰۳	سهل انگاری	گروهها
۰/۰۰۱	۸/۶۴۶	۹۳۲/۹۵۲	۲	۱۸۶۵/۹۰۳	کمالگرایی	

از داده های جدول فوق به طور کلی می توان نتیجه گرفت :

- ۱- بین میانگین نمرات سهل انگاری در گروهها تفاوت معناداری وجود دارد)
 $(P = ۰/۰۰۳ , F = ۶/۷۴۴)$.
- ۲- بین میانگین نمرات کمالگرایی در گروهها تفاوت معناداری وجود دارد)
 $(P = ۰/۰۰۱ , F = ۸/۶۴۶)$.

بررسی فرضیه های پژوهش

با توجه به معنادار شدن تفاوت بین میانگین های متغیر های وابسته در گروهها (جدول ۳) اکنون به بررسی فرضیه های پژوهش می پردازیم .

جدول ۴: مقایسه های زوجی بین گروه ها در متغیرهای سهل انگاری و کمالگرایی

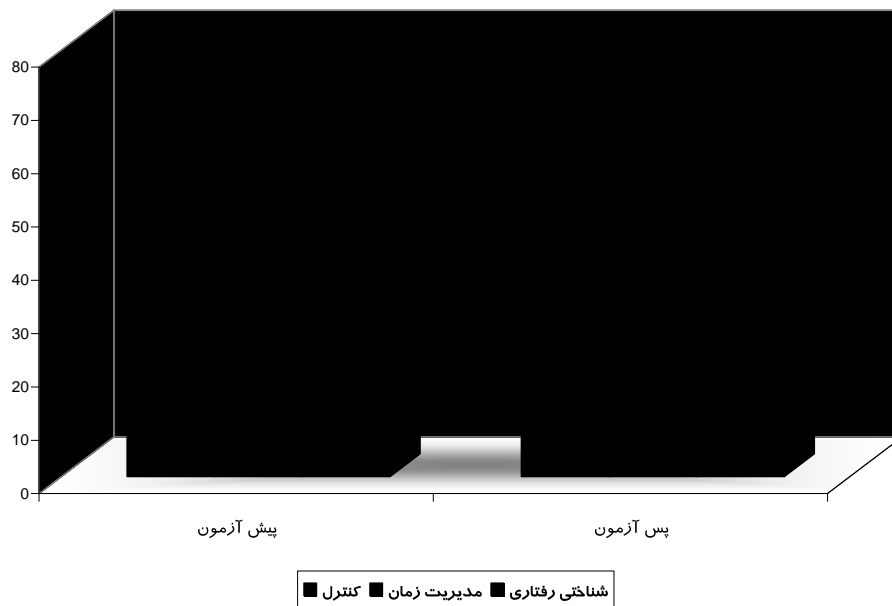
متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	Sig	تفاوتها در سطح اطمینان ۹۵٪	
						حد بالا	حد پایین
سهل انگاری	۱	۲	-۶/۰۶۳	۴/۰۲۹	۰/۱۴۰	-۱۴/۱۹۴	۲/۰۶۸
		۳	-۱۴/۴۹۶	۳/۹۷۳	۰/۰۰۱	-۲۲/۵۱۴	-۶/۴۷۸
	۲	۱	۶/۰۶۳	۴/۰۲۹	۰/۱۴۰	-۲/۰۶۸	۱۴/۱۹۴
		۳	-۸/۴۳۳	۳/۹۵۶	۰/۰۳۹	-۱۶/۴۱۷	-/۴۴۹
	۳	۱	۱۴/۴۹۶	۳/۹۷۳	۰/۰۰۱	۶/۴۷۸	۲۲/۵۱۴
		۲	۸/۴۳۳	۳/۹۵۶	۰/۰۳۹	۰/۴۴۹	۱۶/۴۱۷
کمالگرایی	۱	۲	-۷/۲۱۴	۳/۸۱۰	۰/۰۶۵	-۱۴/۹۰۳	۰/۴۷۵
		۳	-۱۵/۴۷۰	۳/۷۲۱	۰/۰۰۰	-۲۲/۹۸۰	-۷/۹۶۱
	۲	۱	۷/۲۱۴	۳/۸۱۰	۰/۰۶۵	-۰/۴۷۵	۱۴/۹۰۳
		۳	-۸/۲۵۶	۳/۸۶۲	۰/۰۳۸	-۱۶/۰۵۱	-۰/۴۶۲
	۳	۱	۱۵/۴۷۰	۳/۷۲۱	۰/۰۰۰	۷/۹۶۱	۲۲/۹۸۰
		۲	۸/۲۵۶	۳/۸۶۲	۰/۰۳۸	۰/۴۶۲	۱۶/۰۵۱

گروه ۱: آموزش شناختی رفتاری (با تاکید بر الگوی بک والیس)

گروه ۲: آموزش مهارت های مدیریت زمان (با تاکید بر الگوی لوئیس و تریسی)

گروه ۳: گروه کنترل

مقایسه سهل انگاری در گروه‌های مختلف قبل و بعد از آزمون

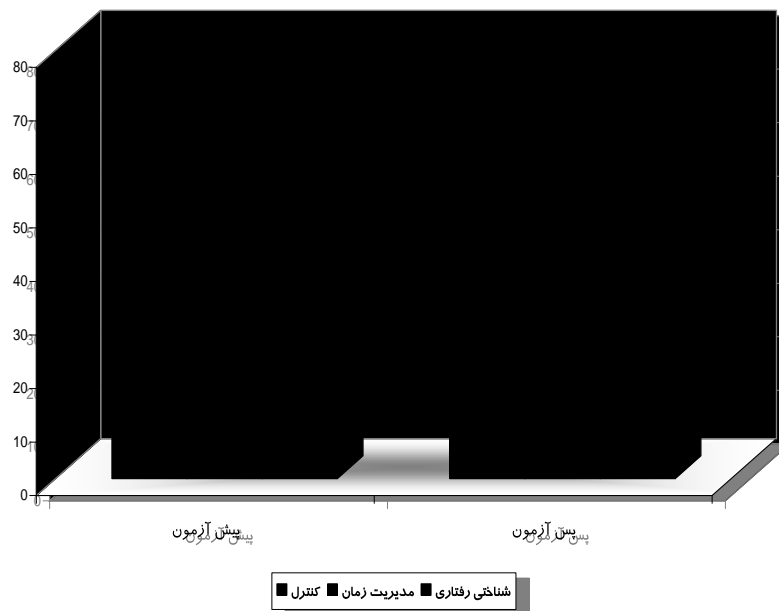


نمودار ۱: مقایسه پیش آزمون و پس آزمون گروه‌های آزمایشی در متغیر سهل انگاری

فرضیه اول: بین اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری و مهارت‌های مدیریت زمان بر کاهش سهل انگاری دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد. با استفاده از داده‌های جدول ۴ می‌توان دریافت که بین میانگین نمرات سهل انگاری دو گروه (۱) و (۲) تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = 0/140$). لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش شناختی رفتاری در مقایسه با آموزش مهارت‌های مدیریت زمان در کاهش سهل انگاری دانشجویان موثرتر نبوده است و فرضیه فوق رد می‌شود.

فرضیه دوم: بین اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان بر کاهش کمالگرایی دانشجویان تفاوت معنادار وجود دارد. با استفاده از داده های جدول ۴ می توان دریافت که بین میانگین نمرات کمالگرایی دو گروه (۱) و (۲) تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = ۰/۰۶۵$). لذا می توان نتیجه گرفت که آموزش شناختی رفتاری در مقایسه با آموزش مهارتهای مدیریت زمان در کاهش کمالگرایی دانشجویان موثرتر نبوده است و فرضیه فوق رد می شود.

مقایسه کمالگرایی در گروههای مختلف قبل و بعد از آزمون



نمودار ۲: مقایسه پیش آزمون و پس آزمون گروههای آزمایشی در متغیر کمالگرایی

بحث و نتیجه‌گیری

در جداول ۲ و ۱ دیده می‌شود که در هر دو گروه آزمایشی متغیر سهل‌انگاری و کمالگرایی تفاوت معنادار وجود داشته است.

جداول فوق‌الذکر نشان می‌دهند که پس از آموزش شناختی رفتاری در گروه آموزش مهارت‌های مدیریت زمان ۱۱/۶۸ واحد کاهش و در گروه کنترل ۳/۱۸ واحد کاهش داشته است.

همچنین جداول فوق‌الذکر نشان می‌دهند که پس از آموزش شناختی رفتاری در گروه آموزش مهارت‌های مدیریت زمان ۱۳/۱۵ واحد کاهش و در گروه کنترل ۴/۹۵ واحد کاهش داشته است.

لذا می‌توان ادعا کرد که آموزش شناختی رفتاری و مهارت‌های مدیریت زمان هر دو در کاهش میزان سهل‌انگاری و کمالگرایی دانشجویان موثر بوده‌اند.

اما جداول ۳ و ۴ نشان می‌دهند که تفاوت‌های بوجود آمده در متغیرهای سهل‌انگاری (تعلل) و کمالگرایی روش آموزشی شناختی رفتاری در مقایسه با گروه آموزشی مهارت‌های مدیریت زمان اختلاف معناداری نداشته است.

مع الوصف بازبینی نتایج با توجه به میزان بیش‌تر تصادفی متغیر سهل‌انگاری و کمالگرایی در پیش‌آزمون گروه آموزشی شناختی رفتاری نسبت به گروه آموزشی مهارت‌های مدیریت زمان، میزان کاهش در گروه آموزش شناختی رفتاری از گروه آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و گروه کنترل بیشتر است. لذا با استفاده از ارقام می‌توان گفت که آموزش شناختی رفتاری در این تحقیق نتایج بهتری داشته است، هرچند که به لحاظ آماری تایید نشده است. بگونه‌ای که اگر ما میزان آلفا را ۰/۱۵

لحاظ می‌کردیم آنگاه تفاوت گروه آموزش شناختی رفتاری در کاهش سهل‌انگاری و کمالگرایی دانشجویان در مقایسه با گروه آموزش مهارت‌های مدیریت زمان معنادار خواهد شد.

بررسی ادبیات پژوهش نشان داد که سهل‌انگاری و کمالگرایی از جمله ویژگی‌هایی هستند که دارای دو جنبه رفتاری و شناختی هستند. پژوهشگر برای ایجاد تغییر در بعد رفتاری از روش آموزش مهارت‌های مدیریت زمان استفاده کرد و برای اصلاح بعد شناختی از روش شناختی رفتاری استفاده کرد. نتایج نشان داد که هر دو روش موثر هستند. چونکه برای ایجاد تغییر در ویژگی‌های انسان (مثل کمالگرایی و سهل‌انگاری و تعلل در انجام کارها) دو راه بیشتر وجود ندارد: ۱- فکر را عوض کنیم تا رفتار عوض شود (استفاده از روش شناختی رفتاری) ۲- رفتار را عوض کنیم تا فکر عوض شود (استفاده از مدیریت زمان). لازم به یادآوری است که در صورتیکه دو روش فوق‌بگونه ترکیبی استفاده شود اثربخشی بیشتری در کاهش سهل‌انگاری و کمالگرایی نشان خواهد داد.

منابع

شیرافکن، علی، طالع پسند، سیاوش، علیجانی، فاطمه و زائران، سکینه. (۱۳۸۶) هنجاریابی آزمون سهل انگاری تاکن، طرح پژوهشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان.
فرهی، حسین و دل آذر، الهه. (۱۳۸۵). چگونه با کودک تنبل رفتار کنیم: از مجموعه حرفهای مشاور برای مامان و بابا. چاپ اول بهار ۱۳۸۵. رشت. انتشارات سمّام.
مهرابی زاده هنرمند، مهناز و وردی، مینا. (۱۳۸۲). کمالگرایی مثبت / کمالگرایی منفی. چاپ اول. اهواز. نشر رسش.

Ashby, J. S & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes and self – esteem, Journal of counseling, and development, vol. 8, Issue, 2

Diaz-Morales, J. F, Cohen J. R, Ferrari J. R, (2008), Anintegrated view of personality styles related to avoidant procrastination, Personality and individual differences, 45, 554-558

Farran, B.(2004), Predictors of academic procrastination in college students, Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of philosophy in the department of psychology at for Dham university.

Ferguson, K. L, (1990), Anevaluation of cognitive behavioral treatment for use with perfectionistic clients: single system design research, M.S.W, university of Calgary (Canada), 244 pages, AAT NM61673

Ferrari, J. R, Diaz- morales, J. F (2006), Procrastination, different time orientation reflect different motives, Journal of reserch in personality, doi: 10. 1016 /j. jrp. 2006 / 6/ 6.

Flett, G. L. Blanksten, K. R, Hewitt, P. L and Koledin, S. L. (1992), Components of perfectionism and procrastination in college students, Social behavior and personality, 20 (2), 84 – 94.

Frost, R. O, Marten, P, Lahart, C & Rosenblate, R. (1990), The Dimensions of perfectionism, Cognitive therapy and research, 14, 449-468

Hanel, F (1981), Field testing the effectiveness of a self – instruction time managemet manual with managerial stuff in an istitutonal setting. (

Doctoral dissertation) university of Manitoba , Canada , 1981) . Dissertation abstract international , 42 , (8) , 3400- B

Harriott , J . S , & Ferrari , J . R , (1996) , Prevalance of procrastination among samples of adalts , Psychological reports , 78 : 611 – 616.

King , A , Winett , R & Lovett , S (1986) , Enhaneing coping behaviors in at risk populations : The effects of time managemet instruction and social support in women from dual- earner families . Behavior therapy , 17 , 57 – 66 .

Larson , C . C (1992) , The effects of a cognitive – behaviorl education program on academic procrastination . (Doctoral dissertation) , The Johns Hopkins university 1992 .194 pages , AAT 9229358

Lowman , R (1993) . Counseling and psychotherapy of work dysfunction , APA book , Washington DC .

Maccan , T . H , (1996) , Time manage ment training : Effects on time behaviore , attitude and job performance , Journal of psychology , vol . 130 , 8 pages

Mayhew , G . S , (1998) , A comparison of selected treatment types with traditional – aged undergraduate procrastinators , Ed . D . , Texas A&Muniversity – Commerce , 97 pages , AAT 9829508 .

Michinov, N, Brunot, S, Bohec, O.L, Juhele, J, Delava, M, (2010), procrastination, participation, and performance in onlin lerning environments, Journal homepage, WWW. Elsevier .com / locate / compedu.

Pezzo , S . P , Pezzo , M . V , Stone , E . K , (2006) , The social implications of planning : how public predictions bias future plans , Journal of experimental social psychology , 42 : 221 – 227 .

Sirois , F . A , (2004) , Procrastination and intention to perform health behaviors : The role of self – efeicacy and the consideration of futre consequences , Personality and individual differences , 37 , 115 - 128.

Senecal , C , Julien , E , and Guay , F , (2003) , Role conflict and academic procrastination : A self – determination persepective , , European journal of social personality , 33, 135- 145

Springer , E . P , (1987) , Effects of a group treatment on procrastination , Educat . D . , The George Washington University , 186 pages , AAT 8725269

Thompson , T , (2004) , Failure – avoidance : parenting , the achievement environment of the home and strategies for reduction , Learning & instruction , 14 , 3- 26 .

Van Ered , (2003) , Procrastination at work and Time manag ment training , The journal psychology , 137 (5) 421 – 134