رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۶، شماره پیاپی ۱۲۳، شهریور ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(6), 2026

مقایسه اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر

Comparing the Effectiveness of Dweck's Mindset Change Training and Interactional Behavior Analysis on Academic Procrastination in Students with Generalized Anxiety Disorder

زهره رسانی
گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
تکتم سادات جعفر طباطبایی (نویسنده مسئول)
گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
سمانه سادات جعفر طباطبایی
گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
فاطمه شهابی زاده
گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

Zohreh Rasani
Department of Psychology, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Toktam Sadat Jafar Tababaei *
Department of Psychology, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran. *toktamtabatabaei@iau.ac.ir*
Samaneh Sadat Jafar Tababaei
Department of Psychology, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Fatemeh Shahabizadeh
Department of Psychology, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای نشانگان اضطراب شهر قائن در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۴۵ نفر انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) به طور تصادفی جایدگذاری شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پژوهش شامل پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ: سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) و پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا (PSWQ؛ میر و همکاران،۱۹۹۰) بود. گروه آزمایش اول آموزش تغییر ذهنیت دوئیک و گروه آزمایش دوم مداخله تحلیل رفتار متقابل را دریافت کرد. داده‌ها به روش تحلیل کوواریانس چند متغیره مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در سه گروه تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵ وجود داشت. طبق نتایج مقایسه زوجی بن‌فرونی بین میانگین پس‌آزمون دو گروه آزمایش تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵ وجود نداشت. از یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که هر دو مداخله توانایی بهبود اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر دارند و هر یک می‌توانند به‌عنوان یک روش کاربردی برای بهبود وضعیت اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: *تغییر ذهنیت دوئیک، تحلیل رفتار متقابل، اهمال‌کاری تحصیلی، اضطراب فراگیر.*

Abstract

The present study aimed to compare the effectiveness of Dweck's mindset change training and interactional behavior analysis on academic procrastination in students with generalized anxiety disorder. The study used a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group. The statistical population included female second-year high school students with anxiety disorder in Qa'en in the 2025-2026 academic year, of whom 45 were selected through purposive sampling and randomly assigned to two experimental groups and a control group (15 people in each group). The research data collection tools included the Academic Procrastination Questionnaire (APQ: Solomon and Rothblum, 1984) and the Pennsylvania State Worry Questionnaire (PSWQ; Meir et al., 1990). The first experimental group received Dweck's mindset change training, and the second experimental group received an interactional behavior analysis intervention. The data were analyzed using multivariate analysis of covariance. Controlling for the pre-test effect, the results showed a significant difference at the 0.05 level between the post-test means of the components of academic procrastination across the three groups. According to the results of the Bonferroni pairwise comparison, there was no significant difference at the 0.05 level between the post-test means of the two experimental groups. From the findings, it can be concluded that both interventions have the ability to improve academic procrastination in students with generalized anxiety disorder, and each can be used as an applied method to improve the academic procrastination status of students.

Keywords: *Dweck's Mindset Change, Interactional Behavior Analysis, Academic Procrastination, Generalized Anxiety.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** تیر ۱۴۰۵ | **پذیرش:** مرداد ۱۴۰۵ | **ویرایش نهایی:** شهریور ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

مقدمه

دوره نوجوانی[1] یکی از حساس‌ترین و سرنوشت‌سازترین مراحل تحول انسان است که به‌عنوان پل انتقالی میان کودکی و بزرگسالی، نقش بنیادینی در شکل‌گیری هویت و زیربنای شخصیت ایفا می‌کند (سیکا[2] و همکاران، ۲۰۲۲). این دوره با نشانه‌هایی مانند کاهش اتکا به والدین، افزایش تعامل با همسالان و معلمان، تمایل زیاد به ابراز خود و افزایش استقلال رفتاری مشخص می‌شود (فان و لی[3]، ۲۰۲۵). اختلال‌های اضطرابی[4] از شایع‌ترین چالش‌های دوره نوجوانی محسوب می‌گردد که تمامی ابعاد زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (سالاری و همکاران، ۲۰۲۴). تخمین زده می‌شود که ۴/۰۵ درصد از جمعیت جهان به یک اختلال اضطرابی مبتلا هستند و تعداد افراد مبتلا از دهه ۱۹۹۰ بیش از ۵۵ ٪ افزایش یافته و کشور ایران بعد از پرتغال و برزیل بالاترین نرخ شیوع را دارند (جاوید و همکاران، ۲۰۲۳). شیوع اضطراب در یک جمعیت از نوجوانان ایرانی ۳/۸ ٪ گزارش شده است (یعقوبی سیاهگورابی و همکاران، ۱۴۰۳). اگرچه اضطراب در سطوحِ معمول، واکنشی طبیعی به فشارهای رشد است، اما زمانی که این دل‌نگرانی‌ها حالتی مزمن، مفرط و غیرقابل کنترل به خود می‌گیرند، در قالب اختلال اضطراب فراگیر[5] تظاهر می‌یابند (جیالین[6] و همکاران، ۲۰۲۵). یکی از پیامدهای جدی این اضطراب در محیط‌های آموزشی، اهمال‌کاری تحصیلی[7] است (دودین و ارهرباله[8]، ۲۰۲۵). اهمال‌کاری تحصیلی به معنای به تعویق انداختن یا به تأخیر انداختن مداوم تکالیف یا وظایف است؛ حتی زمانی که فرد می‌داند انجام این کار می‌تواند اثرات نامطلوبی داشته باشد (سو[9] و همکاران، ۲۰۲۵). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک مشکل شایع در جامعه دانش‌آموزی و به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل شکست تحصیلی در بین دانش‌آموزان، شناخته شده است (خطبه‌سرا و همکاران، ۲۰۲۴). اهمال‌کاری تحصیلی یک نقص گسترده در خودتنظیمی است و زمانی رخ می‌دهد که افراد با وجود آگاهی و تمایل به انجام وظایف ضروری، آن‌ها را به تأخیر می‌اندازند یا از شروع آن‌ها اجتناب می‌کنند (چاواز یاکولکا[10] و همکاران، ۲۰۲۵).

در دهه‌های اخیر، تلاش‌های گسترده‌ای برای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی از طریق مداخلاتی نظیر آموزش مدیریت زمان و درمان‌های شناختی-رفتاری کلاسیک صورت گرفته است که تا حدودی در بهبود نظم درونی دانش‌آموزان مؤثر بوده‌اند (میلر[11] و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که اهمال‌کاری صرفاً یک مشکل عملیاتی در مدیریت وظایف نیست، بلکه ریشه در لایه‌های عمیق‌تر شناختی و الگوهای تثبیت شده شخصیتی دارد (سالگوئرو – پزوز[12] و همکاران، ۲۰۲۵). در همین رابطه برنامه انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک[13] برنامه‌ای دارای زیربنای روانشناختی است که سعی در تغییر ذهنیت و تفسیر رویدادها دارد و تلاش دارد تا دانش‌آموزان یاد بگیرند که چالش‌های تحصیلی را به جای تهدید، به عنوان سوخت برای رشد مغز بدانند. چنین نگاهی، سطح انگیزه درونی آن‌ها را به‌طور معناداری افزایش داده و رفتارهای اجتنابی ناشی از اضطراب را در آن‌ها کاهش می‌دهد. این برنامه انگیزشی با تأکید بر فرآیند یادگیری به جای نتیجه نهایی، به دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب فراگیر کمک می‌کند تا از تله‌های کمال‌گرایی رها شده و با اشتیاق بیشتری به انجام تکالیف بپردازند (محمود[14]، ۲۰۲۴). به نظر می‌رسد که تغییر ذهنیت از حالت ایستا به رشد، مستقیماً اهمال‌کاری را در افراد مضطرب کاهش می‌دهد (لی[15] و همکاران، ۲۰۲۵). این مداخله در نمونه‌ای از دختران نوجوان دوره متوسطه اول نیز اثربخشی معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده نشان داده است (صنمی و همکاران، ۱۴۰۳). نتایج یک مطالعه فراتحلیل نیز بر اثربخشی برنامه‌های تغییر ذهنیت برای بهبود اهمال‌کاری تاکید داشته است و استفاده از آن را در مداخله‌های آینده توصیه کرده است (کایرچنر –

1. Adolescent Period
2. Sica
3 Fan & Li
4. Anxiety Disorder
5. Generalized Anxiety Disorder
6 Jialin
7. Academic Procrastination
8. Dodeen & Alharballeh
9. Su
10. Chavez-Yacolca
11. Miller
12 Salguero-Pazos
13 Duik's mind changing motivational program
14 Mohamoud
15 Li

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

کراچ[1] و همکاران، ۲۰۲۵). برنامه تغییر ذهنیت دوئیک با تکیه بر اهمیت دادن بر ویژگی‌های شخصیتی و هوشی افراد به عنوان استعدادها و توانایی‌های فردی زمینه بهبود تاب‌آوری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را فرآهم می‌آورد (صرامی و فلاحیه، ۱۴۰۳).

این درحالیست که یافته‌های بدست آمده از مطالعات مروری و تطبیقی اخیر حاکی از این بوده که اهمال‌کاری صرفا متاثر از عوامل انگیزشی و ذهنیتی مورد تاکید برنامه تغییر ذهنیت دوئیک نیست و عواملی دیگری مانند عوامل بین‌فردی، موقعیتی و محیطی نیز در آن دخیل است و ارائه مداخلات مبتنی بر شواهد برای کاهش این جنبه‌های اهمال‌کاری تحصیلی نیز ضروری است (بهات[2]، ۲۰۲۳؛ رمادهانی[3] و همکاران، ۲۰۲۶). به عبارتی دیگر تنوع در عوامل سبب‌شناسی اهمال‌کاری باعث شده که بررسی مداخله‌های با رویکردهای گوناگون و مقایسه اثربخشی آنها به یک مسئله تبدیل گردد. بر این اساس، آموزش مبتنی بر تحلیل رفتار متقابل[4] یکی از مداخله‌های شناخته شده در روان‌شناسی است که بر پاسخ‌های موقعیتی با توجه به رشد بین‌فردی دانش‌آموزان متمرکز است و برای اهمال‌کاری نیز تا حدودی مورد استفاده قرار گرفته است (رحیمی اصیل و همکاران، ۱۴۰۲). رویکرد تحلیل رفتار متقابل، به عنوان یک نظریه شخصیت و روش درمانی نظام‌مند، بر ساختار روانی فرد و تعاملات میان حالت‌های خود (والد، بالغ و کودک) تمرکز دارد (ویدوسون[5]، ۲۰۲۳). در محیط‌های آموزشی، این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا الگوهای ناخودآگاه رفتار خود را شناسایی کنند. از منظر این تئوری، رفتارهای ناکارآمد، اغلب ناشی از تسلط حالت ایگوی والد سخت‌گیر یا کودک هراسان است که مانع از تصمیم‌گیری منطقی و عملکرد بهینه حالت ایگوی بالغ می‌گردد. آموزش این مدل به افراد اجازه می‌دهد تا با بازنگری در پیش‌نویس‌های زندگی خود، عاملیت و مسئولیت‌پذیری فردی را جایگزین واکنش‌های اضطرابی و تعللی کنند (عباس‌زاده و همکاران، ۲۰۲۵). پراویتاسری[6] و همکاران (۲۰۲۶) در پژوهش خود به این یافته رسیدند که تقویت حالت ایگوی بالغ نه‌تنها باعث کاهش معنادار نشانه‌های اضطرابی می‌شود، بلکه با افزایش مسئولیت‌پذیری و عاملیت فردی، منجر به بهبود خودنظم‌دهی و کاهش قطعی اهمال‌کاری در تکالیف آموزشی می‌گردد. پژوهش‌های دیگر نیز اگر چه به صورت مستقیم به بررسی اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری نپرداخته‌اند، با این حال نشان داده‌اند که این رویکرد منجر به نتایج مثبت تحصیلی و روانی در دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان با نشانه‌های اضطراب می‌شود (بهارلو و همکاران، ۱۴۰۱؛ عباسی و همکاران، ۱۴۰۵).

اختلالات اضطرابی، به ویژه اختلال اضطراب فراگیر به عنوان یک مشکل اساسی در سلامت روان نوجوانان ایرانی مطرح شده و در این زمینه جزء سه کشور اول از لحاظ نرخ شیوع قرار دارد (جاوید و همکاران، ۲۰۲۳؛ یعقوبی سیاهگورابی و همکاران، ۱۴۰۳). به نظر می‌رسد که اهماکاری تحصیلی یکی از پیامدهای مهم اضطراب است که و ارتباط میان آنها مستقل از عواملی نظیر استرس و سطح کورتیزول بدن است (بارل[7] و همکاران، ۲۰۲۳). نتایج بدست آمده از بررسی مداخلات صورت گرفته در این حوزه نشان می‌دهد که بیشتر مداخلات صورت گرفته برای اهمال‌کاری بیشتر بر نقش خودتنظیمی به عنوان بُعد مرکزی توجه داشته‌اند و جنبه‌های اساسی مانند شخصیت یا اضطراب را کمتر به آن توجه داشته‌اند (سلگرو – پازوس و رسس – د کوزار[8]، ۲۰۲۳). در جهت رفع این خلاء در برنامه‌های مداخلاتی موجود هم برنامه تغییر ذهنیت دوئیک (محمود، ۲۰۲۴؛ لی و همکاران، ۲۰۲۵) و هم رویکرد تحلیل رفتار متقابل (ویدوسون، ۲۰۲۳) بر اهمیت عوامل کمتر مورد توجه مانند شخصیت، انگیزش و عوامل اضطراب زا توجه داشته‌اند که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

در مجموع، اهمال‌کاری تحصیلی، چالشی مزمن در محیط‌های آموزشی است که ریشه در عوامل شناختی، هیجانی و رفتاری دارد؛ از این رو، مداخله‌های اثربخش در این زمینه از اهمیت بالایی برخوردارند. به ویژه که اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب فراگیر، صرفاً یک نقص رفتاری در مدیریت زمان نیست، بلکه سازوکاری دفاعی و پیچیده است که در لایه‌های بنیادینِ نظام معنایی و ساختار شخصیت ریشه دارد. در همین رابطه نظریه ذهنیت کارول دوئیک بر نقش باورهای بنیادین فرد نسبت به توانایی و هوش در شکل‌گیری نگرش به چالش‌ها و موفقیت تأکید دارد و چارچوبی برای تغییر باورهای ثابت به رشد فراهم می‌آورد. در مقابل تحلیل رفتار متقابل با رویکردی متفاوت، اهمال‌کاری را نتیجه الگوهای ارتباطی ناکارآمد، تعارضات درونی بین وضعیت‌های من و بازی‌های روانی می‌داند. با توجه به اینکه این دو رویکرد از زوایای متفاوتی به ریشه‌های اهمال‌کاری پرداخته و ابزارهای مداخله‌ای متمایزی ارائه می‌دهند، مقایسه اثربخشی آن‌ها می‌تواند به درک عمیق‌تری از مؤثرترین راهبردها برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب فراگیر، منجر شود و راهنمایی عملی برای متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسان فراهم آورد. به عبارتی انجام پژوهش حاضر از آن جهت که می‌تواند نتایج دقیقی از میزان اثربخشی این دو مداخله در اختیار روان‌شناسان و مشاوران، به ویژه آن دسته که در مدارس مشغول به فعالیت هستند و با دانش‌آموزان اهمال‌کار سروکار دارند، ضروری به

1 Kirchner-Krath
2 Bhatt
3 Ramadhani
4 transactional analysis
5 Widdowson
6 Prawitasari
7 Barel
8 Salguero-Pazos & Reyes-de-Cozar

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

نظر می‌رسد. بنابراین هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون_پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای نشانگان اضطراب شهر قائن در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. بر اساس جدول کوهن و با در نظر گرفتن توان آزمون ۸۰ درصد و اندازه اثر متوسط (۰/۵) با سطح خطای ۵ درصد، حجم نمونه ۴۵ نفر (هر گروه ۱۵ نفر) تعیین شد. شرکت‌کنندگان ابتدا به روش نمونه‌گیری هدفمند (از میان دانش‌آموزان واجد شرایط) انتخاب شده و سپس با گمارش تصادفی در سه گروه قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه دانش‌آموز و یکی از والدین وی از شرکت در پژوهش، دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، عدم اعتیاد به مواد مخدر و مشروبات الکی (طبق اظهار نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش و بررسی پرونده پزشکی آنها در مدرسه)، عدم دریافت تشخیص اختلال روان‌شناختی و جسمی بر اساس پرونده دانش‌آموز در مدرسه و خوداظهاری وی، عدم مصرف داروهای روان‌گردان (طبق اظهار نظر شرکت کنندگان در پژوهش) و کسب نمره بالاتر از نقطه برش (نمره ۳۰ در پرسشنامه اضطراب پنسیلوانیا) بود. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل درخواست انصراف از پژوهش حین اجرای پژوهش، عدم شرکت در حداقل دو جلسه از مداخله برای گروه‌های آزمایش، عدم پاسخگویی به حداقل ۵ درصد از گویه‌های پرسشنامه پژوهش، شرکت هم‌زمان در دوره‌های درمانی یا آموزشی مشابه و عدم رضایت برای ادامه همکاری در هر مرحله از پژوهش بود. این پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی در پژوهش‌های روان‌شناختی انجام شد. تمامی شرکت‌کنندگان (و یکی از والدین/سرپرستان آن‌ها) از ماهیت، اهداف و نحوه استفاده از یافته‌های پژوهش مطلع شده و رضایت آگاهانه و کتبی خود را اعلام داشتند. به شرکت‌کنندگان تأکید شد که حضور در پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و آن‌ها حق انصراف از مطالعه را در هر مرحله از پژوهش بدون هیچ‌گونه پیامد منفی دارا هستند. همچنین، جهت حفظ کامل محرمانگی و ویژگی‌های فردی، تمامی داده‌ها به صورت بی‌نام و در قالب تجمیعی مورد تحلیل قرار گرفتند تا از قابلیت شناسایی شرکت‌کنندگان جلوگیری شود. رعایت اصل رازداری در پژوهش و اجرای رایگان مداخله بعد از اتمام پژوهش برای گروه کنترل از دیگر ملاحظه‌های اخلاقی پژوهش بود. در نهایت، از آزمون تحلیل کوواریانس و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ)[1]: این پرسشنامه توسط سولومون و راثبلوم[2] (۱۹۸۴) با ۲۷ گویه ساخته شده است. پاسخ‌های این پرسشنامه بر اساس لیکرت چهارگزینه‌ای از ۱ (برای به ندرت) تا ۴ (برای همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند و سه مؤلفه اهمال‌کاری در آماده شدن برای امتحانات (عبارات ۱ تا ۶)، اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف (عبارات ۷ تا ۱۷) و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌های پایان ترم (عبارات ۱۸ تا ۲۷) را بررسی می‌کند. مادیگان[3] و همکاران (۲۰۲۴) ضریب پایایی همسانی درونی (آلفای کرونباخ) را برای آماده شدن برای امتحانات، اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌های پایان ترم به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۸۶ و برای نمره کل پرسشنامه ۰/۸۸ گزارش داده‌اند. همچنین روایی سازه این پرسشنامه را از طریق همبستگی مثبت با اضطراب امتحان (r=۰/۶۴) و همبستگی منفی با خودکنترلی (r=-۰/۵۶) تأیید نمودند. در ایران در نمونه‌ای از دانش‌آموزان مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۶ بدست آمده و در تایید روایی واگرا نیز بین نمرات مقیاس و نمرات دانش‌آموزان همبستگی منفی وجود (r=-۰/۳۱) داشت (مرتضوی و همکاران، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل و برای هر یک از ابعاد آماده شدن برای امتحانات، اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌های پایان ترم به ترتیب، ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا (PSWQ)[4]: این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است که توسط میر[5] و همکاران (۱۹۹۰) با ۱۶ گویه ساخته شده است و برای غربالگری اختلال اضطراب فراگیر نیز از آن استفاده می‌شود. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱= اصلا صادق نیست تا ۵= کاملا صادق است صورت می‌گیرد. دامنه نمرات ۱۶ تا ۸۰ و نمره برش آن نیز ۳۰ است و نمره بالاتر بیانگر احتمال بیشتر اختلالات اضطرابی با تاکید بر مولفه شناختی نگرانی است. سازندگان مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۸۸ گزارش دادند و در تایید روایی تفکیکی نیز نشان دادند که پرسشنامه دانشجویان را بر حسب اختلال اضطراب فراگیر داشتند و اختلال استرس پس از سانحه را از

1 Academic Procrastination Questionnaire
2 Solomon & Rothblum
3. Madigan
4 Pennsylvania State Worry Questionnaire (PSWQ)
5 Meyer

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

هم متمایز می‌کند (P<۰/۰۵). همچنین سازندگان در تایید روایی همگرای آن ضریب همبستگی پرسشنامه را با پرسشنامه اضطراب صفت ـ حالت ۰/۵۳ گزارش داده‌اند (میر و همکاران، ۱۳۹۰). در نمونه‌ای از نوجوانان ایرانی مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۸ بدست آمده و در تایید روایی همگرای آن نیز مقدار همبستگی آن با خرده مقیاس اضطراب صفت پرسشنامه اضطراب صفت ـ حالت ۰/۶۳ و با پرسشنامه افسردگی بک نیز ۰/۴۳ بدست آمده است (دهشیری و همکاران، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۱ بدست آمد.

خلاصه جلسات مداخله آموزشی ذهنیت بر اساس پروتکل دوئیک[1] (۲۰۰۶) در جدول ۱ اراته شده است. این مداخله به صورت هفته‌ای یک جلسه ۲ ساعته به شکل گروهی برای یکی از گروه‌های آزمایش اجرا گردید.

جدول ۱. خلاصه جلسات تغییر ذهنیت دوئیک برگرفته از پروتکل دوئیک (۲۰۰۶)

جلسه	محتوای جلسه
۱	الف) ایجاد انگیزش و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان. ب) پرسش در مورد اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان. ب) بررسی پیامدهای استفاده از این مولفه‌ها ج). بررسی پیامدهای عدم پاسخ نیازهای روانی و عدم کاهش اضطراب. در دانش‌آموزان دارای اضطراب فراگیر.
۲	الف) مرور مطالب جلسه قبل ب) تأکید بر اهمیت و ضرورت تغییر ذهنیت ج) معرفی سبک تغییر ذهنیت مبتنی بر نظریه دوئیک د) تعریف ذهنیت و انواع آن (افزایشی و ثابت).
۳	الف) بررسی تکالیف. ب) بررسی ذهنیت غالب در دانش‌آموزان. ج) بحث درباره چگونگی تأثیر ذهنیت بر رفتار. د) بحث درباره بازخورد مؤثر والدین و تأثیر آن بر ذهنیت دانش‌آموزان. ه) آشنایی با تکنیک تحسین ارزیابی خطا.
۴	آموزش تکنیک‌های نرمش مغزی، شامل تمرین و یادگیری.
۵	تأکید بر چگونگی تغییر ذنیت و نقش آن در رسیدن به هدف و معرفی انواع جهت‌گیری هدف و آموزش تکنیک هدفمندی.
۶	تأکید بر پشتکار و ثبات قدم بودن در تمرین‌ها، بحث پیرامون تأثیر تغییر ذهنیت و نگرش در پاسخ به شکست و یا استرس.
۷	بحث پیرامون ذهنیت مؤثر والدین (انتظارات، راهبردها، ریسک‌پذیری) و پاسخ به سئوالان دانش‌آموزان.
۸	تبادل نظر و گرفتن بازخورد از دانش‌آموزان و تشکر و قدردانی.

در جدول ۲ خلاصه جلسات مداخله تحلیل رفتار متقابل مبتنی بر پروتکل استوارت و جونز[2] (۲۰۰۹) ارائه شده است. جلسات در قالب ۸ جلسه ۲ ساعته ارائه شده است. این مداخله به صورت هفته‌ای یک‌بار به شکل گروهی برای یکی از گروه‌های آزمایش اجرا گردید.

جدول ۲. خلاصه جلسات تحلیل رفتار متقابل برگرفته از نظریه استوارت و جونز (۲۰۰۹)

جلسه	اهداف	محتوای جلسات
۱	معارفه، ایجاد انگیزه و آشنایی اعضاء با قواعد گروه و ساختار جلسات	در این جلسه معارفه اعضاء با یکدیگر و برقراری ارتباط اولیه صورت گرفت. همچنین قواعد و اهداف گروه مـشارکت، حضور منظم و رازداری، ایجاد رابطه عاطفی میان اعضاء و رهبر گروه بیان شد.
۲	آشنایی اعضاء با نظریه تحلیل رفتار متقابل و معرفی منطق زیربنایی و توضیح مفهوم اهمال‌کاری تحصیلی	تحلیل ساختاری ساده حالت نفسانی (بالغ، والد، کودک)، تحلیل کنشی حالت کودک، والد و بالغ. بیان ویژگی‌های کودک مطیع و طبیعی، والد کنترل‌کننده و حمایت‌کننده، توضیح در مورد چهار حالت روانی- آموزش، استفاده از پیام‌های کلامی و غیرکلامی.
۳	شناخت نسبت به خویشتن، آشنایی با انواع کودک درون و قواعد ارتباطی برای شناخت من بالغ	بیان تاریخچه زندگی اعضاء و اهمال‌کاری و توانمندی‌های آن‌ها در زمینه تحصیلی و به بحث گذاشتن آن. آشنایی اعضاء با انواع کودک درون، آشنایی با حالت من بالغ توضیح قواعد ارتباطی و نقش آن در مورد احترام به خود، دیگران، دوستان و نحوه ابراز وجود و به کارگیری توانمندی‌ها و پذیرش نقاط ضعف.
۴	آگاهی شرکت‌کنندگان از قواعد پایه (آشنایی با انواع بازی-های روانی، نوازش و شناخت روابط متقابل، مکمل و متقاطع)	بیان حالت نفسانی من از زبان اعضاء با توجه به آموزش جلسات قبل، ارائه فنون دیگر برای آشتی با کودک درون آسیب دیده. تقویت مسئولیت‌پذیری اعضاء برای انجام تکالیف درسی.
۵	آموزش چهار وضعیت وجودی و شفای کودک درون، تجزیه و تحلیل حاالت من	آموزش چهار وضعیت وجودی و شفای کودک درون، تجزیه و تحلیل حالت‌های سه‌گانه کودک- بالغ – والد و نحوه برقراری ارتباط بین این حالت‌ها را در رفتار روزمره خود،

1 Dweck
2 Stewart, L., & Joines

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

		آموزش مفاهیم مدیریت زمان، تعیین مدیریت زمان و استفاده از من بالغ در رفتارهای خود، شیوه‌های فعال کردن بالغ در مداخلات.
۶	آموزش بازدارنده‌ها و سوق دهنده‌ها جهت تغییر در سبک زندگی اهمالکارانه و آشنایی با پیش‌نویس	عرفی بازدارنده‌ها و سوق دهنده‌ها و اخذ تصمیمات مبتنی بر آن. همچنین مفهوم پیش-نویس زندگی و داستان زندگی آموزش داده شد، این که هر شخص یک پیش‌نویس زندگی دارد ولی قابل تغییر است و نقش پیش‌نویس بر تصمیم‌گیری.
۷	بکارگیری من بالغ در نوشتن پیش‌نویس زندگی و نوشتن پیش‌نویس مجدد توسط شرکت‌کنندگان	در این جلسه اعضاءی گروه قادر به تشخیص پیش‌نویس زندگی خود و نقش آن در تصمیم‌گیری می‌شوند به گونه‌ای که می‌توانند، تشخیص دهند چگونه اهمال‌کاری موجب می‌شود، ناخودآگاه به پیش‌نویس زندگی ما تبدیل شود.
۸	دست گرفتن قدرت اجرایی من بالغ و رسیدن به خودرهبری	توضیحات الزام برای در دست گرفتن قدرت اجرایی من بالغ، با پذیرش قدرت و کنترل درونی و تکیه بر توانمندی‌های واقعی به کارگیری آموخته‌های تحلیل رفتار متقابل در محیط‌های گروهی، خانواده و اجتماع در جهت نیل به خودرهبری.

یافته ها

در هر یک از گروه‌های پژوهش ۱۵ دانش‌آموز دختر شرکت کرده بود. همه دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش همراه با پدر و مادر خود زندگی می‌کردند و همگی نیز مجرد بودند. در گروه تغییر ذهنیت فراوانی پایه تحصیلی ۱۰، ۱۱ و ۱۲ به ترتیب ۴ (۲۶/۷۰ درصد)، ۵ (۳۳/۳۰ درصد) و ۶ (۴۰ درصد)، برای گروه تحلیل رفتار متقابل نیز به ترتیب ۴ (۲۶/۷۰ درصد)، ۷ (۴۶/۷۰ درصد) و ۴ (۲۶/۷۰ درصد) و برای گروه کنترل نیز به ترتیب ۶ (۴۰ درصد)، ۴ (۲۶/۷۰ درصد) و ۵ (۳۳/۳۰ درصد) بود. همچنین میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در گروه تغییر ذهنیت به ترتیب ۱۶/۴۷ ± ۰/۹۲، در گروه تحلیل رفتار متقابل ۱۶/۴۷ ± ۰/۹۲ و در گروه کنترل نیز به ترتیب ۱۶/۶۷ ± ۰/۷۲ بدست آمد. در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیر پژوهش در گروه‌های پژوهش به تفکیک ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی مولفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
آماده شدن برای امتحانات	تغییر ذهنیت	پیش‌آزمون	۲۱/۶۷	۱/۴۹
		پس‌آزمون	۱۶/۰۷	۱/۶۲
	تحلیل رفتار متقابل	پیش‌آزمون	۲۱/۹۳	۰/۹۶
		پس‌آزمون	۱۴/۵۳	۲/۰۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۲۱/۲۰	۱/۱۵
		پس‌آزمون	۲۰/۳۳	۱/۴۵
آماده‌سازی تکالیف	تغییر ذهنیت	پیش‌آزمون	۳۲	۲/۳۳
		پس‌آزمون	۲۱/۵۳	۳/۰۷
	تحلیل رفتار متقابل	پیش‌آزمون	۳۲/۶۰	۲/۲۰
		پس‌آزمون	۲۲/۷۳	۲/۰۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۲/۵۳	۲/۶۷
		پس‌آزمون	۳۲/۵۶	۱/۴۶
آماده‌سازی مقاله‌های پایان‌ترم	تغییر ذهنیت	پیش‌آزمون	۲۱/۹۳	۱/۴۸
		پس‌آزمون	۱۴/۵۳	۱/۷۲
	تحلیل رفتار متقابل	پیش‌آزمون	۲۱/۰۷	۲/۴۰
		پس‌آزمون	۱۳/۶۷	۱/۹۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۲۱/۶۷	۱/۳۹
		پس‌آزمون	۲۳	۱/۹۶

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

در جدول ۳، نتایج بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که در پس‌آزمون ابعاد اهمال‌کاری در گروه‌های آزمایشی کاهش قابل توجهی داشته است. در ادامه پیش‌فرض‌های مورد نیاز جهت انجام تحلیل کوواریانس ارائه شده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد که نتایج آن نشان داد داده‌ها در متغیرهای پژوهش در هر دو گروه و در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس آزمون در وضعیت نرمالی قرار دارند (P>۰/۰۵). جهت بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده گردید که نتایج آن نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس متغیر پژوهش بین‌گروه‌ها نیز رعایت شده است (P>۰/۰۵). یکی دیگر از پیش فرض های آزمون کوواریانس همگنی شیب های رگرسیونی است که نتایج آزمون تحلیل کوواریانس بیانگر همگنی شیب رگرسیون بود (P>۰/۰۵). نتایج آزمون ام باکس نیز نشان داد که پیش‌فرض همگنی ماتریس-های واریانس - کوواریانس برقرار است (P>۰/۰۵). در جدول ۴ نتایج آزمون کووایانس چندمتغیره تحلیل ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری

آزمون	ارزش	F	درجه‌آزادی‌اثر	درجه‌آزادی‌خطا	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
اثر پیلای	۱/۱۴	۱۶/۷۴	۶	۷۶	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۵	۴۳/۰۵	۶	۷۴	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۱
اثر هتلینگ	۱۵/۳۷	۹۲/۲۲	۶	۷۲	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۱
بزرگترین ریشه روی	۱۵/۱۲	۱۹۱/۵۱	۶	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۱

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود هر چهار آماره چند متغیری مربوطه (اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی) معنادار هستند (P<۰/۰۰۱). در ادامه با استفاده از آزمون تک متغیری تحلیل کوواریانس یک‌راهه (آنکوا) به بررسی اثر متغیر مستقل بر هریک از متغیرهای وابسته پرداخته شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار P	ضرایب ایتا	توان آزمون
پیش‌آزمون	آماده شدن برای امتحانات	۰/۴۲	۱	۰/۴۲	۰/۱۴	۰/۷۱	۰/۰۱	۰/۰۳
	آماده‌سازی تکالیف	۸/۷۵	۱	۸/۷۵	۱/۶۸	۰/۲۰	۰/۰۴	۰/۲۴
	آماده‌سازی مقاله‌های پایان‌ترم	۲۴/۳۹	۱	۲۴/۳۹	۸/۰۳	۰/۰۰۷	۰/۱۶	۰/۷۹
گروه	آماده شدن برای امتحانات	۲۴۹/۳۲	۲	۱۲۴/۶۶	۴۱/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۱
	آماده‌سازی تکالیف	۱۰۷۷/۸۵	۲	۵۳۸/۹۲	۱۰۳/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۱
	آماده‌سازی مقاله‌های پایان‌ترم	۹۲۰/۲۰	۲	۴۶۰/۱۰	۱۵۱/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۱
خطا	آماده شدن برای امتحانات	۱۲۳/۵۸	۴۱	۳/۰۱				
	آماده‌سازی تکالیف	۲۱۳/۶۵	۴۱	۵/۲۱				
	آماده‌سازی مقاله‌های پایان‌ترم							

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره در جدول ۴ برای بررسی مقایسه تفاوت بین‌گروهی با کنترل نتایج پیش آزمون برای هر سه مولفه آماده شدن برای امتحانات (P=۰/۰۰۱ و F= ۴۱/۳۶)، آماده‌سازی تکالیف (P=۰/۰۰۱ و F= ۱۰۳/۴۲) و آماده‌سازی مقاله‌های پایان‌ترم (P=۰/۰۰۱ و F= ۱۵۱/۴۷) از متغیر اهمال‌کاری معنادار بدست آمد. برای بررسی تفاوت بین‌گروه‌ها در این سه مولفه از مقایسه زوجی بن‌فرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج مقایسه زوجی بن‌فرونی

متغیر	گروه اول	گروه دوم	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
آماده شدن برای	تغییر ذهنیت	تحلیل رفتار متقابل	۱/۵۲	۰/۶۲	۰/۰۶
امتحانات		کنترل	-۴/۳۶	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	تحلیل رفتار متقابل	کنترل	-۵/۸۸	۰/۶۴	۰/۰۰۱
آماده‌سازی تکالیف	تغییر ذهنیت	تحلیل رفتار متقابل	-۱/۱۴	۰/۸۶	۰/۵۷

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

		کنترل	-۱۰/۷۷	۰/۸۷	۰/۰۰۱
	تحلیل رفتار متقابل	کنترل	-۹/۶۳	۰/۸۸	۰/۰۰۱
آماده‌سازی	تغییر ذهنیت	تحلیل رفتار متقابل	-۰/۲۰	۰/۶۴	۱
مقاله‌های پایان‌ترم		کنترل	-۹/۹۶	۰/۶۵	۰/۰۰۱
	تحلیل رفتار متقابل	کنترل	-۹/۷۵	۰/۶۶	۰/۰۰۱

نتایج بدست آمده از چدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در هر سه مولفه آماده شدن برای امتحانات، آماده‌سازی تکالیف و آماده‌سازی مقاله‌های پایان ترم به صورت معناداری میانگین کمتری کسب کرده‌اند (P=۰/۰۰۱) که حاکی از اثربخشی هر دو مداخله پژوهش بوده است. همچنین طبق نتایج جدول ۵ بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری در هر سه مولفه اهمال‌کاری مشاهده نگردید (P>۰/۰۵) که حاکی از عدم تفاوت معنادار میان اثربخشی دو مداخله پژوهش است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش تغییر ذهنیت دوئیک و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر بود. نتایج بدست آمده نشان داد که مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر معنادار بوده است. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های کایرچنر – کراچ و همکاران (۲۰۲۵) صنمی و همکاران (۱۴۰۳) و صرامی و فلاحیه (۱۴۰۳) همسو بود. در تبیین یافته مربوط به برنامه انگیزشی تغییر ذهنیت دوئیک، می‌توان گفت اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب، اغلب نه از سر تنبلی، بلکه یک راهبرد اجتنابی برای محافظت از عزت‌نفس است. دانش‌آموز با ذهنیت ایستا می‌ترسد که اگر تلاش کند و شکست بخورد، بی‌کفایتی او ثابت شود؛ لذا با به تعویق انداختن تکلیف، بهانه‌ای برای شکست احتمالی خود می‌تراشد. ذهنیت ایستا به عنوان یک پیش‌بین قوی برای خودناتوان‌سازی عمل می‌کند (محمود، ۲۰۲۴). آموزش‌های دوئیک با جایگزینی ذهنیت رشد، این چرخه را می‌شکند. وقتی دانش‌آموز یاد می‌گیرد که هوش و توانمندی وی با تلاش قابل تغییر است، شکست دیگر یک برچسب شخصیتی نیست، بلکه یک داده برای یادگیری است. به عبارتی دیگر مداخلات ذهنیت رشد با تغییر هدف از اثبات خود به بهبود خود، بارِ اضطرابیِ ناشی از قضاوت را کاهش داده و اشتیاق به فرآیند یادگیری را جایگزین ترس از نتیجه می‌کند (لی و همکاران، ۲۰۲۵). بنابراین می‌توان گفت برنامه دوئیک به دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم کمک کرده است که ذهنیت خود را از افکار و رویکرد اجتنابی جهت حمایت از عزت نفس شکننده را به سمت ذهنیت رشد دهنده و همراه با تمرکز برای بهبود خود سوق دهد و به این طریق مولفه‌های اهمال‌کاری که یک ذهنیت اجتنابی و ایستا را شامل می‌شود، کاهش دهد. به عبارتی دیگر مداخله صورت گرفته احتمالا باعث شده دانش‌آموزان گروه تغییر ذهنیت چالش‌ها و تکالیف تحصیلی را به جای یک امر تهدیده کننده و نیازمند اجتناب که اهمال‌کاری را تسهیل می‌کند، به عنوان یک زمینه برای رشد و افزایش خود ببینند که سطح انگیزه درونی آن‌ها را افزایش می‌دهد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر معنادار بوده است. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های پراویتاسری و همکاران (۲۰۲۶)، رحیمی اصیل و همکاران (۱۴۰۲)، بهارلو و همکاران (۱۴۰۱) و عباسی و همکاران (۱۴۰۵) همسو بود. در تبیین اثربخشی تحلیل رفتار متقابل، این رویکرد به عنوان یک مدل پویایی‌شناسی روانی، ساختار درونی دانش‌آموز را بازسازی می‌کند. از منظر این رویکرد، اهمال‌کاری تحصیلی بازتابی از کشمکش درونی میان حالت‌های ایگو است. در دانش‌آموزان مضطرب، معمولاً یک والد انتقادگر بسیار قوی وجود دارد که سوق‌دهنده «کامل باش» را تحمیل می‌کند. در مقابل، کودک مطیع یا لجباز از ترس مواجهه با این انتقاد، با انفعال و اهمال‌کاری پاسخ می‌دهد. اهمال‌کاری یک بازی روانی برای اجتناب از اضطرابِ ناشی از فشارهای والدینی است (عباس‌زاده و همکاران، ۲۰۲۵). به همین جهت مداخله تحلیل رفتار متقابل با تقویت ایگوی بالغ، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا بر اساس واقعیت‌های موجود و نه فشارهای درونی، برنامه‌ریزی کند. بازسازی ایگو احتمالا منجر به رهایی فرد از پیش‌نویس‌های شکست‌محور و جایگزینی آن با عاملیت بالغانه می‌گردد که مستقیماً اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد. تقویت ایگوی بالغ باعث می‌شود دانش‌آموز به جای تسلیم شدن در برابر بازی‌های روانیِ انفعالی، به کودک درونی خود امنیت داده و برنامه‌ریزی واقع‌بینانه را جایگزین اجتناب نماید (پراویتاسری و همکاران، ۲۰۲۶). بنابراین مداخله تحلیل رفتار متقابل با تقویت حالت ایگوی بالغ به دانش‌آموزان احتمالا کمک کرده تا میان واقعیت‌های تحصیلی و فشارهای درونی تفکیک قائل شوند.

در نهایت یافته‌های پژوهش نشان داد که میان اثربخشی مداخله تغییر ذهنیت دوئیک و مداخله تحلیل رفتار متقابل بر مولفه‌های اهمال‌کاری تفاوت معناداری وجود نداشته است. اگرچه پژوهش‌های همسو و ناهمسو مرتبط با این یافته پژوهش طبق بررسی پژوهشگران مشاهده نمی‌شود،

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

اما این یافته با دیدگاه فرهادی‌راد و همکاران (۲۰۲۴) همخوانی دارد که معتقدند موفقیت در کاهش تعلل‌ورزیِ امتحانی، مرهون مدیریت هیجانات منفی و بازسازی ساختارهای شناختی-شخصیتی است. به طور کلی، هر دو مداخله با شکستن پیوند میان نمره امتحان و ارزش وجودی دانش‌آموز، اضطرابِ فلج‌کننده را کاهش داده و سدِ اهمال‌کاری را از میان برداشته‌اند. مداخله تغییر ذهنیت دوئیک بر ساختار درونی و نحوه پردازش اطلاعات تمرکز دارد (محمود، ۲۰۲۴؛ لی و همکاران، ۲۰۲۵)، در حالی که تحلیل رفتار متقابل بر چرخه بازخورد رفتاری (ویدوسون، ۲۰۲۳) تمرکز دارد. عدم تفاوت معنادار نشان می‌دهد که اهمال‌کاری یک پدیده چندوجهی است (سلگرو – پازوس و رسس – د کوزار، ۲۰۲۳) که هم از مسیر تغییر مدل‌های ذهنی و هم از مسیر اصلاح الگوهای رفتاری قابل مدیریت است. در واقع، هر دو مداخله توانسته‌اند چرخه خودتقویت‌کننده اهمال‌کاری را بشکنند. در دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر، ذهن همواره در حال پیش‌بینی فجایع احتمالی است و اهمال‌کاری راهی برای به تأخیر انداختن آن رویاروییِ فاجعه‌آمیز است. هر دو مداخله با کاهش هزینه روان‌شناختیِ شروع کار، امنیت روانی لازم را فراهم کرده‌اند. مطابق با دیدگاه چن و چوانگ[1] (۲۰۲۵) اهمال‌کاری یک نقص در نظم‌دهی هیجان است؛ لذا هر دو روش با مدیریت هیجانات منفی یکی از طریق تغییر باور و دیگری از طریق تعادل شخصیتی، توانسته‌اند این نقص را برطرف کنند. برابری نمرات در هر دو گروه آزمایش حاکی از آن است که برای درمان اهمال‌کاری در نوجوانان مضطرب، هم کار بر روی باورهای هوشی و هم اصلاح ساختار شخصیت، به یک اندازه اثربخش و راهگشا هستند.

در مجموع نتایج بدست آمده نشان داد که آموزش تغییر ذهنیت دوئیک و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر اثربخشی معناداری دارند و بین اثربخشی آنها تفاوت معناداری وجود ندارد. بر اساس این نتایج پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس و روان‌شناسان حوزه تعلیم و تربیت می‌توانند از هر دو مداخله ذهنیت دوئیک و تحلیل رفتار متقابل برای بهبود اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان استفاده نمایند.

استفاده از نمونه‌گیری هدفمند که یک روش غیرتصادفی است و تعمیم‌پذیری نتایج را با محدودیت روبرو می‌کند از محدودیت‌های پژوهش حاضر است. استفاده از پرسشنامه و عدم انجام مصاحبه بالینی برای تشخیص دانش‌آموزان دارای نشانگان اضطراب فراگیر از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. همچنین نتایج بدست آمده محدود به دانش‌آموزان با جنسیت دختر و دوره متوسطه دوم بوده است. با توجه به اینکه نمونه مورد پژوهش محدود به یک شهر و یک دوره تحصیلی بوده، بنابراین در تعمیم‌پذیری نتایج آن به شهرها و فرهنگ‌های دیگر محدودیت وجود دارد. علاوه بر این عدم کنترل متغیرهای اقتصادی – اجتماعی از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابه بر روی نمونه‌های دیگری از پسران و پیگیری نتایج آن در بلندت مدت صورت گیرد تا اعتبار و تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گیرد. همچین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه بر روی دوره‌ها و جوامع دیگر نیز صورت گیرد تا تعمیم‌پذیری نتایج به این گروه‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرد. کنترل متغیرهای اقتصادی – اجتماعی و یا تعدیل اثر آنها از دیگر مواردی است که لحاظ کردن آن در پژوهش‌های آتی احتمالا منجر به بالا بردن اعتبار نتایج گردد.

منابع

بهارلو، ف؛ مهدیان، ح. و بخشی پور، ا. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی رفتار درمانی دیالکتیکی و تحلیل رفتار متقابل بر مشکلات بین‌شخصی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی. *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، ۹(۲)، ۳۴۵-۳۵۵. https://jedusocio.com/index.php/se/article/view/389

دهشیری، غ؛ گلزاری، م؛ برجعلی، ا. و سهرابی، ف . (۱۳۸۸). خصوصیات روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا در دانشجویان. *روان‌شناسی بالینی: نوآوری‌ها در پژوهش و عمل*، ۱(۴)، ۶۷-۷۵. doi: 10.22075/jcp.2017.1988

رحیمی اصیل، م؛ زهراکار، ک. و محسن زاده، ف. (۱۴۰۲). مقایسهٔ اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریهٔ انتخاب و تحلیل رفتار متقابل بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۲ (۱۳۰)، ۲۳-۴۲. 10.52547/JPS.22.130.1971

صرامی، پ. و فلاحیه، س. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی. *رویش روان شناسی*، ۱۳ (۵)، ۲۳۹-۲۴۸. http://frooyesh.ir/article-1-5032-fa.html

صنمی، م؛ تقوایی نیا، ع. و نیکدل، ف. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال‌کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱(۵۶)، ۷۳-۵۲. doi: 10.22111/jeps.2024.48616.5717

عباسی، م؛ موسایی، م. و رستمی، ن. (۱۴۰۵). اثربخشی درمان تحلیل رفتار متقابل بر راهبردهای مقابله‌ای و عزت نفس دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب کلاس درس. *رویش روان شناسی*، ۱۵ (۳)، ۱۳۳-۱۴۲. http://frooyesh.ir/article-1-6190-fa.html

یعقوبی سیاهگورابی، ف؛ رضائی، س. و زبردست، ع. (۱۴۰۳). شیوع اضطراب و افسردگی در دختران نوجوان لاهیجان و عوامل جمعیتی همراه. *طلوع بهداشت*، ۲۳ (۳)، ۱-۱۵. 10.18502/tbj.v23i3.16479

1 Chen & Chung

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]

Abbasszade, A., Farokhzadian, J., Torkaman, M., & Miri, S. (2025). A transactional analysis training program on cognitive flexibility and emotion regulation in undergraduate nursing students: an experimental study. *BMC nursing*, *24*(1), 306. https://doi.org/10.1186/s12912-025-02961-w.

Barel, E., Shahrabani, S., Mahagna, L., Massalha, R., Colodner, R., & Tzischinsky, O. (2023). State Anxiety and Procrastination: The Moderating Role of Neuroendocrine Factors. *Behavioral Sciences*, *13*(3), 204. https://doi.org/10.3390/bs13030204.

Bhatt, T. (2023). Understanding The Factors Influencing Academic Procrastination: A Comprehensive Review. *Journal of Namibian Studies*, *33*, 4396-4414. 10.22059/japr.2024.333189.644062

Chavez-Yacolca, D. R., Castro-Champión, R. B., Cisneros-Gonzales, N. M., Cunza-Aranzábal, D. F., Morales-García, M., & Abanto-Ramírez, C. D. (2025). Relationship between academic procrastination and internet addiction in Peruvian university students: The mediating role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, *15*, 1454234. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454234

Chen, W. L., & Chung, S. H. (2025). Academic procrastination and emotion regulation: Parallel trajectories and reciprocal influences over an academic semester. *Personality and Individual Differences*, *237*, 113050. https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113050

Dodeen, H., & Alharballeh, S. (2025). Predicting statistic anxiety by attitude toward statistics, statistics self-efficacy, achievement in statistics and academic procrastination among students of social sciences colleges. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *17*(4), 1376-1393. https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2024-0021.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Fan, W., & Li, M. (2025). Personal Identity Development in Chinese Early Adolescents: Predictions From Parenting Style and Peer Relationships. *Child development*, *96*(3), 1165–1176. https://doi.org/10.1111/cdev.14227.

Farhadi Rad, H., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific reports*, *15*(1), 3003. https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7.

Javaid, S. F., Hashim, I. J., Hashim, M. J., Stip, E., Samad, M. A., & Ahbabi, A. A. (2023). Epidemiology of anxiety disorders: global burden and sociodemographic associations. *Middle East Current Psychiatry*, *30*(1), 44. https://doi.org/10.1186/s43045-023-00315-3.

Jialin, A., Zhang, H. G., Wang, X. H., Wang, J. F., Zhao, X. Y., Wang, C. & Deng, W. (2025). Cortical activation patterns in generalized anxiety and major depressive disorders measured by multi-channel near-infrared spectroscopy. *Journal of Affective Disorders*, *379*, 549-558. https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.02.116

Khotbesara, Z. E., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the effectiveness of academic buoyancy and psychological capital training on academic procrastination in female high school students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, *7*(3), 149-160. https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18

Kirchner-Krath, J., Schmidt-Kraepelin, M., Schmähl, K., Schütz, C., Morschheuser, B., & Sunyaev, A. (2025). Behavior change support systems for self-treating procrastination: Systematic search in app stores and analysis of motivational design archetypes. *Journal of Medical Internet Research*, *27*, e65214. doi: 10.2196/65214

Li, S., Pan, R., & Huang, Y. (2025). The antecedents and profiles of postgraduate students' academic procrastination: examining the role of mindset-based meaning system. *Studies in Higher Education*, 14, 1-16. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2586120

Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour research and therapy*, *28*(6), 487–495. https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90135-6.

Miller, A. M., Henderson, L., & Wright, P. (2023). The Efficacy of Time Management Training and Traditional CBT in Reducing Academic Procrastination: A Meta-Analysis of School-Based Interventions. *Educational Psychology Review*, 35 (4), 1021-1045. 10.22034/3.2.157

Mohamoud, A. M. (2024). The impact of growth mindset interventions on students' motivation, resilience, and academic achievement. *Multidisciplinary Journal of Horseed International University (MJHIU)*, *2*(1), 102-125. DOI:10.59336/7adj0850

Mortazavi, F., Mortazavi, S. S., & Khosrorad, R. (2015). Psychometric Properties of the Procrastination Assessment Scale-Student (PASS) in a Student Sample of Sabzevar University of Medical Sciences. *Iranian Red Crescent medical journal*, *17*(9), e28328. https://doi.org/10.5812/ircmj.28328.

Prawitasari, G., Astuti, A. D., Mulawarman, M., & Muslikah, M. (2026). Exploring the Use of Transactional Analysis in Group Counselling: A Systematic Literature Review in the Indonesian Educational Context. *Counselling and Psychotherapy Research*, *26*(2), e70108. https://doi.org/10.1002/capr.70108

Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, *36*(1), 100552. Doi : 10.1016/j.jbct.2025.100552.

Salari, N., Heidarian, P., Hassanabadi, M., Babajani, F., Abdoli, N., Aminian, M., & Mohammadi, M. (2024). Global prevalence of social anxiety disorder in children, adolescents and youth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Prevention*, *45*(5), 795-813. https://doi.org/10.1007/s10935-024-00789-9.

Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cozar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *121*, 102228. 10.1016/j.ijer.2023.102228

Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cozar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *121*, 102228. 10.1016/j.ijer.2023.102228

Sica, L. S., Aleni Sestito, L., & Ragozini, G. (2022). Identity development and well-being in adolescents: The mediating role of psychological flexibility. *Journal of Adolescence*, 94 (1), 52-71. https://doi.org/10.1007/s10775-022-09521-7.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503

Stewart, L., & Joines, V. (2009). *Today: A new introduction to transactional analysis.* 3 ed. North Carolina: Lifespace Publication.

Su, M., Zhang, J., Xu, Y., & Hu, J. (2025). The relationship between smartphone addiction, academic procrastination, and anxiety: evidence from a diary-based approach. *Acta Psychologica*, *260*, 105517. 10.1016/j.actpsy.2025.105517

Widdowson, M. (2023). *Transactional analysis: 100 key points and techniques*. Routledge.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-27]