

اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر بر بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی

دانش آموزان دختر

سلطان زارعی*^۱، خدیجه فولادوند^۲، زهرا زبردی شعبانی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۱	هدف این پژوهش بررسی اثربخشی درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر بر بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی بود. این پژوهش به روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع یازدهم دبیرستان شهرری در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند. تعداد ۳۴ دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۷ نفر) و کنترل (۱۷ نفر) قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی (فالمن و همکاران، ۲۰۱۳) و مقیاس اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴) استفاده شد که در دو مرحله (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) توسط دانش‌آموزان تکمیل شدند. در این پژوهش، مداخله (درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر) طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده گردید. نتایج نشان داد که بین میانگین نمره پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. لذا، بر اساس نتایج پژوهش درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر بر کاهش سطح بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
اهمال کاری بی‌حوصلگی، درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر.	تحصیلی،



۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد تهران جنوب، تهران،

ایران.



مقدمه

نوجوانی به‌عنوان یک دوره بسیار مهم تحولی بین کودکی و بزرگ‌سالی قرار دارد (پاورز و کیسی^۱، ۲۰۱۵) که با بلوغ جسمی، تغییرات روانی و اجتماعی همراه است (ضیایپور و همکاران، ۲۰۲۰). از جمله سازه‌هایی که می‌تواند با موفقیت یا شکست تحصیلی نوجوانان دانش‌آموز مرتبط باشد و در سال‌های اخیر در حیطه بالینی مورد توجه قرار گرفته، بی‌حوصلگی^۲ است (وات و هرگیس^۳، ۲۰۱۸؛ پکرون^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). بی‌حوصلگی احساس رایجی است که همه افراد در طول عمر خود به طور طبیعی آن را تجربه می‌کنند. این احساس در واقع به معنای لذت نبردن از وضعیت موجود و بی‌علاقگی نسبت به انجام فعالیت‌هاست (ژو و لئونگ^۵، ۲۰۱۹). هولت و فرارو^۶ (۲۰۲۰) بی‌حوصلگی را به‌عنوان حالتی از نارضایتی و برانگیختگی سطح پایین نسبت به موقعیتی مشخص تعریف کرده‌اند. کاهش کارکرد اجتماعی و تحصیلی، افزایش افسردگی و اضطراب، درماندگی و مصرف مواد مخدر از جمله پیامدهای منفی پدیده بی‌حوصلگی هستند (نابیلا، کریستیا و دانیسورو^۷، ۲۰۱۸).

بی‌حوصلگی همچنین اثرات مخربی بر عملکرد شناختی دارد، زیرا باعث کاهش انگیزه و پردازش سطحی اطلاعات می‌شود (زاکولتی، آلتو و میسون^۸، ۲۰۲۰). این پدیده که عمدتاً با فقدان توجه و تمرکز مشخص می‌شود (همینگز، کی و شارپ^۹، ۲۰۱۹) در سال‌های اخیر در کودکان و نوجوانان مورد توجه قرار گرفته است. آنها فرصت‌های فراوانی برای یادگیری و بازی دارند، ولی اغلب بی‌حوصلگی را تجربه می‌کنند (وان تیلبورگ، ایگو و سدیکیدز^{۱۰}، ۲۰۱۳). در همین راستا، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که بی‌حوصلگی در بلندمدت می‌تواند مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی و اضطراب را ایجاد کند (اُزرک^{۱۱}، ۲۰۲۰)، نوجوانانی که بی‌حوصلگی مزمن دارند، کمتر به سرگرمی‌ها و فعالیت‌هایی مانند ورزش می‌پردازند، از اینترنت بیشتر استفاده می‌کنند و در معرض خطر اعتیاد به اینترنت و مصرف مواد قرار دارند (بیولکاتی، مانچینی و ترومبینی^{۱۲}، ۲۰۱۷) و کاهش بی‌حوصلگی می‌تواند میزان موفقیت بعدی افراد را افزایش دهد (پوت‌وین^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۸).

1. Powers & Casey
2. boredom
3. Watt & Hargis
4. Pekrun
5. Zhou & Leung
6. Holte & Ferraro
7. Nabilla, Christia & Dannisworo
8. Zaccoletti, Altoe & Mason
9. Hemmings, Kay & Sharp
10. Van Tilburg, Igou & Sedikides
11. Ozerk
12. Biolcati, Mancini & Trombini
13. Putwain

از این رو ارائه مداخله‌های روان‌شناختی می‌تواند در کمک به دانش‌آموزان مؤثر باشد. در همین راستا، شواهد پژوهشی اثربخشی آموزش معنادرمانی (قدم‌پور، میردریکوند و بیرانوند، ۱۳۹۷) و روایت درمانی (جعفری، حیدرنیا و عباسی، ۱۳۹۷) در کاهش بی‌حوصلگی را نشان می‌دهند.

اهمال‌کاری^۱ نیز عاملی مؤثر و مهم بر اشتیاق به مدرسه و موفقیت تحصیلی است (مرادی، بابایی و کرمی، ۱۳۹۹). اهمال‌کاری اشاره به تأخیر ارادی و غیرمنطقی یک فعالیت با وجود آگاهی از اثرات مخرب آن دارد (سیمسون و پیچل^۲، ۲۰۰۹). اهمال‌کاری تحصیلی یک مشکل رایج میان دانش‌آموزان است که بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیر منفی دارد (اردمایر^۳، ۲۰۱۹) و مهم‌ترین علت شکست یا ناکامی آنها در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (ساندارامورسی^۴، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند به‌عنوان به تأخیر انداختن تکالیف درسی به دلایل متفاوتی توصیف شود (فاروک سیرین^۵، ۲۰۱۱) و با پیامدهای زیانباری از جمله نمره‌های پایین تا انصراف از تحصیل همراه است (ایزبرگ، کارنو و یوسلس -جوارز^۶، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری در نوجوانان به‌ویژه در سنین ۱۴ تا ۱۸ سالگی بیشتر دیده می‌شود (بوتل^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). بر اساس خود گزارشی‌های دانش‌آموزان ۸۰ تا ۹۵ درصد از آنها گرفتار اهمال‌کاری هستند و تقریباً ۵۰ درصد اهمال‌کاری‌ها موجب مشکلات در انجام تکالیف می‌شود (کریسپنز، گورت، اسپولتک و دیکهاوسر^۸، ۲۰۱۹). به‌علاوه، اهمال‌کاری تحصیلی پیامدهای منفی درونی مانند افسردگی، اضطراب و استرس و پیامدهای منفی بیرونی مانند شکست و نارضایتی تحصیلی را به دنبال دارد (بویسان و کرال^۹، ۲۰۱۷؛ تراپاتی، کوچار و دارا^{۱۰}، ۲۰۱۵). از این رو ارائه مداخله‌های روان‌شناختی برای توانمندسازی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (سلیگمن^{۱۱}، ۲۰۱۱). در همین راستا، شواهد پژوهشی اثربخشی آموزش خودتنظیمی و حل مسئله (وانگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۷)، واقعیت درمانی (مطهری‌نسب، محسن‌زاده و رسول‌پناه، ۱۳۹۹) و درمان تعهد و پذیرش (آرمانی-کیان و همکاران، ۱۳۹۹) در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهند.

-
1. procrastination
 2. Simpson & Pychyl
 3. Erdemir
 4. Sundaramoorthy
 5. Faruk Sirin
 6. Eisenbeck, Carreno & Ucles-Juarez
 7. Beutel
 8. Krispenz, Gort, Schültke & Dickhäuser
 9. Boysan & Kiral
 10. Tripathi, Kochar & Dara
 11. Seligman
 12. Wang



هرچند مهم‌ترین هدف هر نظام آموزشی و پرورشی، ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، اما چنان‌که گفته شد، برخی عوامل مانند اهمال‌کاری و بی‌حوصلگی مانع از بروز و استفاده کامل از توانایی‌های آنها می‌شوند؛ لذا با روش‌های صحیح و مناسب باید این عوامل بازدارنده را تعدیل و کاهش داد. برای کاهش و تعدیل مشکلات فوق‌ارائه برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی در راستای توانمندسازی دانش‌آموزان در مواجهه با این شرایط از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از جمله برنامه‌های درمانی مؤثر می‌توان به درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر اشاره کرد (سلیگمن، ۲۰۱۱) که بر نقاط قوت شخصی و توانایی سازگاری تأکید می‌کند (پاداسکی و مونی^۱، ۲۰۱۲؛ بن‌نینگ^۲، ۲۰۱۴). در واقع، این نوع درمان حاصل تلفیق درمان‌های رفتاری-شناختی با روان‌شناسی مثبت‌نگر و کاربردهای علمی این رویکردهای درمانی است (پراسکو^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در تلاش است که نه تنها به ناراحتی‌ها پاسخ دهد، بلکه در صدد افزایش سلامت روان افراد است. درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر سازگاری، قابلیت‌ها و نقاط قوت شخصی تأکید می‌کند که در کمک به ایجاد تغییر در فرد اهمیت ویژه‌ای دارند (پراسکو و همکاران، ۲۰۱۶؛ بن‌نینگ، ۲۰۱۴؛ هاندنت^۴ و همکاران، ۲۰۱۲)؛ بنابراین، این درمان، بعضی از تمرینات درمان شناختی-رفتاری را البته با چشم‌انداز مثبت‌نگر انجام می‌دهد (بن‌نینگ، ۲۰۱۳؛ پاداسکی و مونی، ۲۰۱۲؛ برایدون^۵ و همکاران، ۲۰۰۹).

استفاده از درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر و انجام پژوهش در این زمینه در سال‌های اخیر افزایش یافته است و شواهد روزافزون حاکی از مفید بودن این درمان در موقعیت‌ها و نمونه‌های مختلف است (واترز و وایت^۶، ۲۰۱۵). در همین راستا، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در ارتقای بهزیستی روانی (تجادا-گالاردو^۷ و همکاران، ۲۰۲۰؛ روث، سلدو و فرون^۸، ۲۰۱۷) کاهش اختلالات اضطرابی و مشکلات هیجانی (شرانک^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ روث، سلدو و فرون، ۲۰۱۷)؛ و سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی (جوژه، یانگ، ژیهانگ و یانان^{۱۰}، ۲۰۱۹؛ یولیازک، رشید، ویلیامز و گوالمانی^{۱۱}، ۲۰۱۶) دانش‌آموزان مؤثر است. با این حال پژوهشی وجود ندارد که اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر اهمال‌کاری

1. Padesky & Mooney
2. Bannink
3. Prasko
4. Hundt
5. Brydon
6. Waters & White
7. Tejada-Gallardo
8. Roth, Suldo & Ferron
9. Schrank
10. Juzhe, Yang, Zhihong & Yanan
11. Uliaszek, Rashid, Williams & Gulamani

تحصیلی و بی‌حوصلگی دانش‌آموزان را بررسی کرده باشد. با توجه به پیامدهای منفی بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی بر زندگی دانش‌آموزان، ارائه راهکارهایی برای توانمندسازی آنها اهمیت بالینی و پیشگیرانه دارد. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر شبه آزمایشی بود که با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع یازدهم دبیرستان‌های دخترانه شهری استان تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، ابتدا از بین دبیرستان‌های دخترانه شهری ۵ دبیرستان و از هر دبیرستان ۲ کلاس به تصادف انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها با استفاده از مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی مورد غربال‌گری قرار گرفتند و فهرست دانش‌آموزانی که نمره آنان در ابزار مذکور بالاتر از نمره برش قرار داشت، گردآوری شد. از بین آنها ۴۶ نفر دارای معیار بودند که ۳۴ نفر به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۷ نفر) و گروه کنترل (۱۷ نفر) جایگزین شدند. لازم به ذکر است که در گروه آزمایش ۳ نفر به دلیل غیبت بیش از دو جلسه و انصراف از ادامه شرکت در پژوهش همکاری نکردند؛ لذا به صورت تصادفی ۳ نفر از گروه کنترل حذف شدند و هر گروه نهایتاً به ۱۴ نفر رسید. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: (۱) پایه تحصیلی (یازدهم)، (۲) رضایت برای شرکت در پژوهش و (۳) نداشتن اختلال‌های روانی و جسمانی از جمله اختلال‌های اضطرابی و افسردگی (بنا بر خود گزارشی دانش‌آموزان) بود. همچنین ملاک‌های خروج از مطالعه شامل (۱) غیبت بیش از دو جلسه، (۲) عدم تمایل به ادامه درمان و (۳) حضور هم‌زمان در یک برنامه آموزشی و روان‌شناختی دیگر بود. همچنین ملاحظات اخلاقی اعم از رضایت آگاهانه، مختار بودن شرکت‌کنندگان برای خروج از پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش رعایت شده است. با توجه به طرح پژوهشی، ابتدا در مرحله پیش‌آزمون هر دو گروه آزمایش و کنترل به مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی پاسخ گفتند. پس از اجرایی پیش‌آزمون، برنامه گروهی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای روی گروه آزمایش اجرا شد، اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. بعد از پایان جلسه‌های درمان، پس‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد. توضیح کامل ابزار اندازه‌گیری استفاده شده در ادامه آمده است.

مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی^۱: این مقیاس توسط فالمن، مرکر، فلورا و ایستوود^۲ (۲۰۱۳) طراحی شد که اولین مقیاس برای اندازه‌گیری بی‌حوصلگی است و شامل ۲۹ عبارت و ۵ عامل (عدم مشارکت^۳، انگیزندگی بالا^۴، انگیزندگی پایین^۵، عدم توجه^۶ و ادراک زمان^۷) است. هر عبارت به‌صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نسبتاً مخالفم (۳)، احساسی ندارم (۴)، نسبتاً موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. جمع نمرات عبارت‌ها میزان بی‌حوصلگی روانی فرد را با دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۲۰۳ نشان می‌دهد. نمره برش در این ابزار ۹۷ است که نمره بالاتر از آن نشان‌دهنده بی‌حوصلگی بیشتر در فرد است. در پژوهش فالمن و همکاران (۲۰۱۳) ساختار ۵ عاملی این مقیاس با استفاده از تحلیل عامل تأییدی تأیید شد. همچنین آنها اعتبار آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۶، عدم مشارکت ۰/۹۵، انگیزندگی بالا ۰/۸۶، انگیزندگی پایین ۰/۸۵، عدم توجه ۰/۸۵ و ادراک زمان ۰/۵۸ گزارش کرده‌اند. میرلوحیان و قمرانی (۱۳۹۳) در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۹ و برای عامل‌های عدم مشارکت ۰/۸۸، انگیزندگی بالا ۰/۸۵، انگیزندگی پایین ۰/۹۱، عدم توجه ۰/۹۰ و ادراک زمان ۰/۹۰ را به‌دست آوردند. در این پژوهش اعتبار کل مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ به‌دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^۸: مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راث‌بلوم^۹ (۱۹۸۴) تدوین شده و ۲۷ عبارت و ۳ عامل دارد. عامل آماده شدن برای امتحانات (۸ عبارت)، عامل آماده شدن برای تکالیف (۱۱ عبارت) و عامل آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم شامل سؤالات (۸ عبارت) است. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر عبارت را با انتخاب یکی از گزینه‌ها (۱= هرگز، ۲= به ندرت، ۳= گاه‌گاهی، ۴= بیشتر اوقات = ۵= همیشه) نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس عبارت‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره برش در این ابزار ۶۵ است که نمره بالاتر از آن نشان‌دهنده اهمال‌کاری بیشتر در فرد است. در پژوهش سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) اعتبار مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین، آنها روایی این مقیاس را از طریق همبستگی درونی ۰/۸۴ گزارش کردند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی این مقیاس را

1. Multidimension State Boredom Scale
2. Fahlman, Mercer, Flora & Eastwood
3. disengagement
4. high Arousal
5. low Arousal
6. inattention
7. time perception
8. Academic Procrastination Scale
9. Solomon & Rothblum

با آزمون کایزر-میر-اولکین (KMO) در روش تحلیل عامل اکتشافی برابر ۰/۸۸ محاسبه کردند. افزون بر این، آنها اعتبار این مقیاس را با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کردند. در این پژوهش، اعتبار مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

جلسات درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر: در این پژوهش، جلسه‌های درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر به شکل گروهی اجرا شد. جلسه‌های درمانی بر اساس کتاب درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر (بندینک، ۲۰۱۲ ترجمهٔ خمسه، ۱۳۹۷) طرح‌ریزی شد. خلاصه محتوای جلسه‌های درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: خلاصهٔ محتوای جلسه‌های درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
۱	آشنایی با اهداف و فرایند درمان	آشنایی با قواعد و هنجارهای جلسه درمان، معرفی شناختی-رفتاری مثبت‌نگر	سرمایه‌گذاری عاطفی و فکری درباره میزان حضور در فرایند درمان، لزوم ارائهٔ بازخورد، پایبندی به تکلیف خانگی.
۲	آشنایی با فکر و احساس و رفتار	آشنایی با افکار و احساسات، شناخت باورها، نقش افکار و رفتار	ثبت گزارش روزانهٔ افکار منفی خودآیند، خطاهای شناختی مربوط به هر فکر منفی خود آیند، تمرین تمایز بین فکر و احساس و رفتار.
۳	سالم اندیشی	آموزش ده روش برای سالم‌اندیشی و توضیح فواید استفاده از آن	تکمیل کاربرگ‌های خانگی، مطالعهٔ جزوه، مقایسهٔ افکار و رفتارهای همیشگی با معیارهای سالم اندیشی
۴	ارزیابی مجدد شناختی	نقش خاطرات بد و تلخ در تداوم آشفتگی روانی و ارزیابی مجدد شناختی در تفسیر خاطرات بد، شناسایی نشخوارهای ذهنی	نمونه‌گیری از خاطرات بد گذشته، مرور ثبت تجربهٔ عاطفی کنونی، نمونه‌گیری از نشخوارهای ذهنی و تعویض آن با خودگویی‌های مثبت..
۵	تصویرسازی ذهنی مثبت	آموزش تصویرسازی ذهنی مثبت و نقش آن در افزایش عواطف مثبت و انگیزه در زندگی، خوش‌بینی و امید	تصویرسازی ذهنی روزانه دربارهٔ موفقیت‌های آینده و احتمالات آینده.
۶	توانمندی‌های شخصی	توانمندی‌های شخصی، تقویت نقاط مثبت شاخص و احساسات و عواطف مثبت	ثبت توانمندی‌های شخصی، یادآوری کاربست توانمندی‌های شخصی در گذشته و مرور بازده آن، روایت توانمندی‌های شخصی به اشخاص کلیدی، ثبت احساس برآمده از روایت داستان شخصی.

۷	هدفمندی در زندگی	توانایی پیدا کردن معنا در زندگی، توضیح فواید هدفمندی، تنظیم اهداف و اولویت‌بندی آنها	تنظیم و اولویت‌بندی مجدد اهداف، پیدا کردن جهت‌مندی اهداف به سمت خود یا دیگران، تصویرسازی درباره وضعیت مطلوب اولویت‌بندی.
۸	شیوه اثر عواطف منفی	معرفی عواطف منفی و حوزه اثرگذاری آنها، آموزش شناخت موقعیت‌های ناخوشایند زندگی و عواطف منفی	نمونه‌گیری از عواطف روزانه، اجرای فن دکمه فشار، تمرین خانگی دکمه فشار.
۹	قدرشناسی	آموزش مفهوم سپاس‌گزاری و قدرشناسی، آموزش نحوه نوشتن نامه قدرشناسی، آشنایی با فواید و مزیت‌های قدرشناسی از خود و دیگران در زندگی	شناسایی موارد قدرشناسی از خود و دیگران، نوشتن نامه قدرشناسی، تنظیم تقویم شخصی سپاس‌گزاری، آموزش شفقت به خود و دیگران.
۱۰	خاتمه	یکپارچه‌کردن مطالب و موضوع‌های مربوط به جلسه‌های قبل، بررسی میزان دستیابی به اهداف گروه، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان درباره هیجان‌ها و نظرات آنها نسبت به گروه، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ترک گروه، جمع‌بندی و خاتمه جلسه.	

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از کوواریانس چندمتغیری و تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید و به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شدند. در جدول شماره ۲، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل گزارش شده است.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	آزمون	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
بی‌حوصلگی	پیش‌آزمون	۷۳/۸۶	۹/۸۹	۷۰/۵۰	۱۳/۹۶
	پس‌آزمون	۶۲/۵۰	۷/۹۹	۷۱/۷۰	۹/۸۸
اهمال‌کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۷۱/۲۳	۹/۳۷	۶۶/۵۳	۱۳/۴۳
	پس‌آزمون	۵۸/۶۵	۸/۰۴	۶۸/۲۸	۹/۴۱

همان‌طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد بی‌حوصلگی در پس‌آزمون گروه آزمایش ۶۲/۵۰، ۷/۹۹ و گروه کنترل ۷۱/۷۰، ۹/۸۸ است. همچنین میانگین و

انحراف استاندارد اهمال کاری تحصیلی در پس آزمون گروه آزمایش ۵۸/۶۵، ۸/۰۴ و گروه کنترل ۶۸/۲۸ و ۹/۴۱ است.

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از به کارگیری این آزمون، ابتدا مفروضه‌های تحلیل کوواریانس (خطی بودن رابطه بین متغیرها، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب رگرسیون و نرمال بودن داده‌های پژوهش) بررسی شد. نتایج مربوط به بررسی خطی بودن همبستگی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: خطی بودن همبستگی

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش	بی حوصلگی	۶۱/۴۳۱	۱	۶۱/۴۳۱	۹/۶۷۴	۰/۰۱
آزمون	اهمال کاری تحصیلی	۴۱/۵۲۸	۱	۴۱/۵۲۸	۱۰/۳۸۵	۰/۰۱

با توجه به نتیجه آزمون خطی بودن همبستگی که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود ($P < ۰/۰۵$)، پیش فرض خطی بودن همبستگی رعایت شده است. جدول شماره ۴ نتایج آزمون لوین با هدف بررسی همگنی واریانس‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: آزمون لوین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها در پس آزمون

متغیر	مرحله	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معناداری
بی حوصلگی	پس آزمون	۱	۲۸	۰/۳۰۶	۰/۱۰۱
اهمال کاری تحصیلی	پس آزمون	۱	۲۸	۰/۲۵۹	۰/۱۱۹

بر اساس نتایج جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود که خطای واریانس دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته در سطح ۰/۰۵ با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند، بنابراین پیش فرض همگنی واریانس گروه‌ها پذیرفته می‌شود. نتایج بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون تحلیل کوواریانس در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵: همگنی شیب رگرسیون

مؤلفه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بی حوصلگی	۵۸/۱۹۵	۱	۵۸/۱۹۵	۱/۱۵۲	۰/۱۰۶
اهمال کاری تحصیلی	۴۲/۱۵۹	۱	۴۲/۱۵۹	۰/۹۸۳	۰/۱۲۵

۲۰۰ زارعی و همکاران: اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری...

همان‌گونه که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد با توجه به ضریب F محاسبه شده در سطح معناداری ($P > 0/05$) تفاوت معناداری میان ضرایب مشاهده نمی‌شود و فرض همگنی ضرایب رگرسیون در تمامی متغیرها برقرار است. جدول شماره ۶ نتایج آزمون شاپیرو-ویلک با هدف بررسی نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۶: آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی مفروضه نرمال بودن در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	گروه	آماره	سطح معناداری
بی‌حوصلگی	آزمایش	۰/۸۲۶	۰/۴۳۷
	کنترل	۰/۸۵۳	۰/۳۴۲
اهمال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۰/۸۴۷	۰/۴۵۸
	کنترل	۰/۸۶۲	۰/۲۶۳

بر اساس نتایج جدول شماره ۶ می‌توان دریافت مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش در دو گروه با سطح معناداری بالاتر از $0/05$ رد نشد؛ بنابراین با توجه به نتایج مربوط به بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس که در جدول‌های ۶-۳ گزارش شده، می‌توان به اجرای این تحلیل در این پژوهش پرداخت. برای تعیین معناداری اثر گروه بر متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شد. آماره مربوط در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود ($P=0/001$, $F=5/06$). بدین ترتیب بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. جهت بررسی این تفاوت از تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی متغیرهای وابسته پژوهش استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۷ گزارش شده است.

جدول شماره ۷: نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر

بر بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
بی‌حوصلگی	پیش-آزمون	۷۹/۵۹۹	۱	۷۹/۵۹۹	۵/۴۴	۰/۰۲۷	۰/۱۶۸	۰/۲۶۵
	گروه	۱۶۸/۱۱۶	۱	۱۶۸/۱۱۶	۱۱/۰۱۸	۰/۰۰۳	۰/۲۹	۰/۶۱۲
اهمال‌کاری	میزان خطا	۸۲/۳۰۱	۲۷	۳۹/۳۲۵				
	پیش-آزمون	۳۵/۹۶۵		۳۵/۹۶۵	۵/۰۱۲	۰/۰۳۴	۰/۱۵۷	۰/۲۵۴
تحصیلی	گروه	۷۵/۵۱۷	۱	۷۵/۵۱۷	۱۳/۰۶۲	۰/۰۰۲	۰/۳۲	۰/۶۷۵
	میزان خطا	۲۸/۷۱۳	۲۷	۱۴/۲۸۵				

نتایج جدول شماره ۷ نشان داد که تفاوت مشاهده شده در مرحله پس‌آزمون بین میانگین بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل بعد از اجرای درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر معنادار است ($P < 0/01$). می‌توان نتیجه گرفت که ۲۹ درصد تغییرات بی‌حوصلگی و ۳۲ درصد تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی در اثر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بوده است. به عبارتی، درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر می‌تواند در کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد؛ لذا فرضیه اول و دوم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر میزان بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان دختر بود. نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین نوجوانان دختر در گروه آزمایش و گروه کنترل از نظر بی‌حوصلگی وجود دارد. به عبارت دیگر، درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر موجب کاهش میزان بی‌حوصلگی گروه آزمایش شد. هرچند مطالعاتی از جمله جوژه، یانگ، ژیهانگ و یانان (۲۰۱۹)، اولیازک، رشید، ویلیامز و گوالمانی (۲۰۱۶) و پور رضوی و حافظیان (۱۳۹۶) تأثیر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر افزایش سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهند، اما نکته دارای اهمیت آن است که در مرور پیشینه پژوهش، مطالعه‌ای که اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر میزان بی‌حوصلگی نوجوانان دختر را مورد توجه قرار داده باشد، یافت نشد. بی‌حوصلگی نشان‌دهنده این است که آنچه در حال حاضر انجام می‌شود فاقد هدف است؛ بنابراین به محض اینکه رفتارهای جایگزینی را به افراد پیشنهاد دهید که حس هدفمندی را تقویت کند، اشتیاق بیشتری برای انجام دادن آن رفتار از خود نشان می‌دهند (وان تیلبورگ، ایگو و سدیکیدز، ۲۰۱۳). در روان‌درمانی شناختی-رفتاری مثبت‌نگر، انگاره‌های رفتاری منفی دانش‌آموزان اصلاح و رفتار مناسب به صورت مداوم ارائه می‌شود که این امر طبیعتاً منجر به متعادل‌تر شدن رفتارهای دانش‌آموز و کاهش بی‌حوصلگی آنان می‌شود.

در کل، گرایش و پرداختن به جنبه‌های مثبت وجود خود با بهداشت روانی و سلامت شخص سازگار است؛ به عبارت دیگر، زمانی که افکار و باورهای مثبت به جای افکار منفی و ناسازگارانه مورد توجه قرار گیرند، کارایی و عملکرد فرد در زمینه‌های مختلف ارتقا می‌یابد؛ بنابراین به واسطه راهکارهای درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر افراد تشویق می‌شوند سبک تفکر خود را تغییر دهند و با تغییر تفسیر و توجه افراد نسبت به موقعیت‌ها، بی‌حوصلگی کاهش خواهد یافت (بن‌نینگ، ۲۰۱۴). درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر با آموزش مهارت‌های

مختلف از جمله شناسایی افکار ناکارآمد و باورهای تحریف شده، تمرکز بر فعالیت‌های لحظه حال به جای تقسیم توجه میان چندین فعالیت، مواجهه و چالش فکری و اتخاذ رویکرد مثبت‌نگر، دانش‌آموزان را نسبت به مهار افکار منفی پیرامون مشکلات تحصیلی و مدیریت خلق منفی یاری می‌رساند (برایدون و همکاران، ۲۰۰۹). در مجموع، با توجه به تأثیر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر کاهش بی‌حوصلگی نوجوانان، می‌توان اظهار داشت این درمان از طریق تشخیص خطاهای شناختی، به چالش کشیدن و آزمایش آنها، محتوای افکار منفی دانش‌آموزان را تغییر داده که این امر منجر به تعدیل هیجانات منفی آنها می‌شود؛ به عبارت دیگر، تغییر در باورها به واسطه همراه با تمرکز بر توانمندی‌ها در رویکرد رفتاردرمانی-شناختی مثبت‌نگر، بی‌حوصلگی را در نوجوانان تعدیل می‌کند.

دیگر یافته پژوهش نشان داد بین نوجوانان دختر در گروه آزمایش و گروه کنترل از نظر اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر موجب کاهش میزان اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایش شد. هر چند پژوهشی که اثربخشی این درمان بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را نشان دهد یافت نشد اما نتایج پژوهش‌های وانگ و همکاران (۲۰۱۷) و نریمانی (۱۳۹۴) در همین راستا هستند؛ بدان معنی که اثر مداخله‌های روان‌شناختی مانند آموزش حل مسئله و درمان تعهد و پذیرش در کاهش اهمال‌کاری را نشان می‌دهند. باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس پایین، خود ناتوان‌سازی و افسردگی از مهم‌ترین علل مؤثر در گرایش به اهمال‌کاری است. باورهای غیرمنطقی، اضطراب‌زا هستند و منجر به ضعف اعتمادبه‌نفس و افزایش اهمال‌کاری می‌شوند که باعث می‌شود انجام وظایف خاصی را ناخوشایند درک کنند. افراد اهمال‌کار باور دارند که در موقعیت‌های پیش رو کاری نمی‌توانند انجام دهند و به جای تمرکز بر موقعیت و حل مسئله، به هیجانات و عواطف خود پیرامون آن موقعیت توجه می‌کنند (تراپاچی، کوچار و دارا، ۲۰۱۵). تعیین هدف، مدیریت زمان و کنترل درونی مهم و ضروری است که این امر از موضوع‌های مورد توجه در درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر است. در این درمان، افراد مدیریت صحیح زمان را فرامی‌گیرند که این به معنای در نظر گرفتن اولویت‌ها و اهداف با توجه به زمان است؛ بنابراین، فرد تکالیف مهم را به تأخیر نمی‌اندازد و کارهای غیرضروری را به زمان مناسب دیگری موکول می‌کند. معمولاً دانش‌آموزان و دانشجویانی که در انجام تکالیف خود اهمال‌کاری می‌کنند از مهارت‌های شناختی و خودتنظیم‌گری کافی برخوردار نیستند؛ که این امر باعث اهمال‌آنها در انجام تکالیفشان می‌شود. افزون بر این، بخش عظیمی از اهمال‌کاری‌ها به دلیل تفکرات غیرمنطقی و منفی است که فرد را به سمت تعلل سوق می‌دهد؛ به عبارت دیگر، اهمال‌کاری با فرایند شناختی غیرمنطقی در ارتباط است (پاد اسکی و مونی، ۲۰۱۲). در همین راستا، رویکرد شناختی رفتاری مثبت‌نگر به

منظور خود اثربخشی و فرونشانی مشکلات از طریق به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن تلاش می‌کند (بن‌نینگ، ۲۰۱۳). آموزش شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر اهمیت اکتساب مهارت‌ها و استفاده از آنها نیز تأکید دارد؛ بنابراین، افزون بر کار کردن روی تفکرات منفی، روش‌های رفتاری ثمربخشی به افراد یاد داده می‌شود. افراد تحت تأثیر این آموزش‌ها این توانایی را پیدا خواهند کرد تا تفکرات خودکار و عواطف تداعی‌کننده آنها و همچنین مدارک در جهت تأیید و عدم تأیید آنها را فراهم کرده و به خودآگاهی برسند (هاندنت و همکاران، ۲۰۱۲). آموزش‌های شناختی-رفتاری مثبت‌نگر با مشمول بودن فنونی مانند هدف-گذاری، ارزیابی شناختی-رفتاری، بازسازی شناختی، خود نظارتی، حل مسئله و فعالیت‌های رفتاری بر فرایند شناختی افراد اثر گذاشته و فرد را مجهز به مهارت‌هایی می‌کند که می‌تواند حتی در فضایی غیر از محیط آموزشی هم از این مهارت‌ها استفاده کند. در واقع، فرد با واقف شدن به خطاهای شناختی و علت بروز مشکلاتی که ریشه در تعبیرهای غلط آنها از وقایع دارد، می‌تواند نسبت به تعویق انداختن کارهای خود بیش پیدا کرده و درصدد برآید تا آنها را کنترل نماید.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان داشت که این پژوهش صرفاً در بازه زمانی پاییز ۹۸ و بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهری انجام شده است که تعمیم نتایج به کل دانش‌آموزان و دانش‌آموزان پسر باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نبودن دوره پیگیری برای بررسی تداوم نتایج درمان اشاره کرد. لذا پیشنهاد می‌شود اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در نمونه‌های دیگر، همراه با پیگیری بلندمدت انجام گیرد. از آنجا که تعداد زیادی از مراجعان مراکز مشاوره به‌ویژه مراکز مشاوره زیر نظر آموزش و پرورش، دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی ناشی از اهمال‌کاری و بی‌حوصلگی هستند، پیشنهاد می‌شود از این پروتکل در مراکز مشاوره استفاده شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود آموزش مبانی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در دوره‌های ضمن خدمت مربیان و مشاوران مدارس در راستای توانمندسازی آنها گنجانده شود تا در قالب مجموعه فعالیت‌هایی به کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان بینجامد.

فهرست منابع

- Armani Kian, A., Rostami, B., Moosavi, S. E., Maghbooli, M., & Fakoor, E. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Academic Procrastination in Medical Sciences Students of Zanjan University. *IJPCP*, 26 (2):142-153 (Text in Persian)
- Bannink, F. P. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2): 61-69.

- Bannink, F. P. (2014). Positive CBT: From reducing distress to building success. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 44(1): 1- 8.
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Aufenanger, S., Brahler, E., Dreier, M., Müller, K. W. & Wolfling, K. (2016). Procrastination, distress and life satisfaction across the age range—a German representative community study. *PloS one*, 11(2): 54-59.
- Biolcati, R., Mancini, G., & Trombini, E. (2017). Proneness to Boredom and Risk Behaviors During Adolescents' Free Time. *Psychological Reports*, 121 (2): 303-323.
- Boysan, M., & Kiral, E. (2017). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counseling*, 45(3): 284-296.
- Brydon, L., Walker, C., Wawrzyniak, A. J., Chart, H., & Steptoe, A. (2009). Dispositional optimism and stress-induced changes in immunity and negative mood. *Brain, Behavior and Immunity*, 23(6), 810–816.
- Delavar, A. (2017). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. Tehran: Virayesh Publication. (Text in Persian)
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Ucles-Juarez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13: 103-108.
- Erdemir, N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(1): 1-11.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale. *Assessment*, 20(1): 68-85.
- Faruk Şirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5): 447-455.
- Ghadampour, E., Mirderikvand, F., & Beyranvand, K. (2018). The effectiveness of logo therapy training on boredom and flourishing of female high school students. *Positive Psychology Research*, 4(2), 1-12. (Text in Persian)
- Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, Learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2): 41-50.
- Holte, A. J., & Ferraro, R. (2020). Anxious, bored, and (maybe) missing out: Evaluation of anxiety attachment, boredom proneness, and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 112: 106465.
- Hundt, N. E., Mignogna, J., Underhill, C., & Cully, J. A. (2012). The relationship between use of CBT skills and depression treatment outcome: A theoretical and methodological review of the literature. *Behavior therapy*, 44: 12-26.
- Jafari, F., Heydarnia, A., & Abbassi, H. (2019). The effectiveness of group narrative therapy on depression in women. *Rooyesh-e- Ravanshenasi*, 38 (5): 217-222. (Text in Persian)
- Jookar, B., & Delarvarpour, M. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 3(3): 61-80. (Text in Persian)



- Juzhe, X., Yang, Y., Zhihong, Z., & Yanan, P. (2019). Positive Psychology Applied among Schools in China. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 37(6): 149-159.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: Investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 10: 1917.
- Mirlohian, S. A., & Ghamarani, A. (2016). The Relation between Psychological Burden and State Boredom of Mothers with Behavioral Disorders of Autistic Children. *Mejds*, 6(12):49-55. (Text in Persian)
- Moradi, A., Babaei, A., & Karami, J. (2020). The Role of Emotional Self-Regulative, and Behavioral Procrastination in Anticipation of Students School Engagement. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14): 57-71. (Text in Persian)
- Motaharinasab, Z., Mohsenzadeh, F., & Zaharakar, K. (2021). The Effect of Reality-Therapy on the Negligence and Self-Regulation of School Students. *Journal of Cultural Strategy*, 13(52), 203-221 (Text in Persian)
- Nabilla, S. P., Christia, M., & Dannisworo, C. A. (2018). *The Relationship between Boredom Proneness and Sensation Seeking among Adolescent and Adult Former Drug Users*. 2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology. Indonesia University.
- Ozerk G. (2020). Academic Boredom: An Underestimated Challenge in Schools International Electronic. *Journal of Elementary Education*, 13(1): 117-125.
- Padesky, C. A., & Mooney, K. A. (2012). Strengths-Based Cognitive-Behavioural Therapy: A Four-Step Model to Build Resilience. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(4): 283-290.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3): 696-710.
- Powers, A., & Casey B. J. (2015). The adolescent brain and the emergence and peak of psychopathology. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*, 14(1): 3-15.
- Prasko, J., Hrubý, R., Holubová, M., Latalov, K. V., yskocilova, J., Slepecky, M., Ociskova, M., & Grambal, A. (2016). Positive cognitive behavioral therapy. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 58 (1): 23-32.
- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, (54): 73-81.
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well-Being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth). *Journal School Psychology*, 1: 21- 41.
- Schrank, B., Brownel, T., Jakaiti, Z., Larkin, C., Pesola, F., Riches, S., & Tylee, A. (2016). Evaluation of a positive psychotherapy group intervention for people with psychosis. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25 (3): 235-246.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press

- Simpson, W. K., & Pychyl, T.A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8): 906-911.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31: 503-209.
- Sundaramoorthy, J. (2018). Self-Regulated Learning Strategies of Active Procrastinating Pre-University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45): 325-344.
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A. Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49: 1943-1960.
- Tripathi, S. R., Pragyendu, A., Kochar, A., & Dara, P. (2015). Role of Self-Efficacy and Hope in Academic Procrastination among Undergraduate Students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(4): 376-379.
- Uliaszek, A. A., Rashid, T., Williams, G. E., & Gulamani, T. (2016). Group therapy for university students. *Behavior Research and Therapy*, 77: 78-85.
- Van Tilburg, W. A. P., Igou, E. R., & Sedikides, C. (2013). In search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. *Emotion*, 13(3): 450-461.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., & Chen, Y. F. (2017). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. *Research on Social Work Practice*, 27(1): 48-58.
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1): 19-32.
- Watt, J. D., & Hargis, M. B. (2018). Boredom proneness: It's relationship with subjective underemployment, perceived organizational support, and job performance *Journal of Business and Psychology*, 25: 163- 174.
- Zaccoletti, S., Altoe, G., & Mason, L. (2020). Enjoyment, anxiety and boredom, and their control-value antecedents as predictors of reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, (79): 101869.
- Zhou, S. X., & Leung, L. (2019). Gratification, loneliness, leisure boredom, and self-esteem as predictors of SNS-game addiction and usage pattern among Chinese college students. *In Internet and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*, 2(4): 613-629.
- Ziapour, A., Sharma, M., NeJhaddadgar, N. Mardi, A., & Tavafian, S. S. (2020). Educational needs assessment among 10-14-year-old girls about puberty adolescent health of Ardebil. *Arch Public Health*, 78(5): 1-6.

