



Journal Website

Article history:

Received 05 March 2025

Revised 10 April 2025

Accepted 03 May 2025

Published online 09 June 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 2, pp 153-166



E-ISSN: 2981-1759

The Effectiveness of Cognitive Restructuring Training on Academic Burnout and Academic Procrastination among Secondary School Students in Babol

Sahar Gholami Matikolei¹, Jamal Sadeghi^{2*}

¹ Department of Educational Psychology, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran.

² Associate Professor, Department of Psychology, Babol Branch, Islamic Azad University, Babol, Iran

* Corresponding author email address: sadeghi@baboliau.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Gholami Matikolei, S., Sadeghi, J. (2025). The Effectiveness of Cognitive Restructuring Training on Academic Burnout and Academic Procrastination among Secondary School Students in Babol. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(2), 153-166.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to investigate the effectiveness of cognitive restructuring training on academic burnout and academic procrastination among secondary school students in Babol.

Methodology: This was a quasi-experimental study with a pretest-posttest control group design. The statistical population included all secondary school students in Babol during the 2023–2024 academic year, from which 30 students were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups. The instruments used were the Academic Emotions Questionnaire (Pekrun, 2002) and the Academic Procrastination Questionnaire (Solomon & Rothblum, 1984). The experimental group received cognitive restructuring training based on Beck's model in 8 weekly 90-minute sessions. Data were analyzed using univariate ANCOVA.

Findings: Results of ANCOVA showed that cognitive restructuring training had a significant effect on reducing academic burnout ($F=62.435$, $p<0.001$, $\eta^2=0.351$) and academic procrastination ($F=58.324$, $p<0.001$, $\eta^2=0.210$) in the experimental group compared to the control group.

Conclusion: Based on the findings, cognitive restructuring training can be used as an effective intervention to reduce academic burnout and procrastination, thereby enhancing students' academic performance and psychological well-being.

Keywords: Cognitive restructuring, academic burnout, academic procrastination, cognitive-behavioral therapy, secondary school students

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic burnout and procrastination are two significant psychological and behavioral obstacles among adolescents that negatively influence their academic achievement, emotional well-being, and future educational aspirations. Academic burnout is a multifaceted syndrome characterized by emotional exhaustion, reduced personal accomplishment, and depersonalization towards academic tasks, often resulting from prolonged academic stress and unrealistic academic expectations (Zarei et al., 2022). In contrast, academic procrastination is defined as the intentional and habitual delay of academic tasks despite knowing its adverse consequences, and it frequently coexists with burnout symptoms (Zhou & Zhang, 2022). These issues are particularly critical during secondary education, a period where students encounter heightened pressure from school and family, often leading to emotional fatigue and task avoidance (Messina et al., 2024).

Research indicates that cognitive distortions and dysfunctional beliefs play a central role in the development of both academic burnout and procrastination. Negative automatic thoughts, perfectionistic tendencies, and fear of failure reinforce students' avoidance behavior and emotional disengagement from academic responsibilities (Bakhtiar & Kasim, 2017). Cognitive restructuring, a core technique within cognitive-behavioral therapy (CBT), seeks to identify, challenge, and replace irrational beliefs and maladaptive thought patterns with more adaptive cognitions, thereby promoting better emotional and behavioral outcomes (Karimi et al., 2024). In recent years, cognitive restructuring has been empirically validated as an effective method to reduce procrastination and emotional fatigue in students by improving metacognitive awareness and emotional regulation (Aslam et al., 2024; Ilma et al., 2024).

Several studies have underscored the impact of CBT-based interventions, including cognitive restructuring, on reducing academic avoidance behaviors. For instance, Afshari et al. demonstrated that cognitive-behavioral therapy significantly decreased students' procrastination and enhanced academic self-efficacy (Afshari et al., 2022). Similarly, Karami and Lorestani confirmed the effectiveness of cognitive-behavioral play therapy in reducing burnout and emotional difficulties in students with learning disorders (Karami & Lorestani, 2022). Moreover, Evriani found that CBT significantly reduces academic anxiety, which is a precursor to procrastination and disengagement (Evriani, 2024). These findings support the theoretical proposition that targeting distorted cognitions and enhancing cognitive flexibility can lead to a decline in procrastinatory tendencies and academic fatigue.

Beyond individual therapy, group-based cognitive restructuring interventions have also shown promise in addressing widespread academic issues in school settings. Group counseling creates a supportive learning environment, encourages peer modeling, and enhances social learning, all of which contribute to improved outcomes (Ilma et al., 2024). Furthermore, comparative research shows that CBT-based interventions outperform alternative approaches, such as acceptance and commitment therapy (ACT), in managing academic procrastination in adolescents (Kohli et al., 2022).

Given the prevalence of academic burnout and procrastination among secondary school students and the growing evidence supporting cognitive restructuring techniques, the present study aimed to examine the effectiveness of cognitive restructuring training on reducing academic burnout and academic procrastination among students in Babol.

Methodology

This study employed a quasi-experimental research design using a pretest-posttest control group format. The statistical population consisted of all secondary school students in Babol during the 2023–2024 academic year. Thirty students were selected using convenience sampling and randomly assigned to an experimental group ($n=15$) and a control group ($n=15$). The cognitive restructuring training protocol was based on Beck's (2008) cognitive model and was administered over eight weekly 90-minute group sessions. The training sessions were adapted from the validated Farsi version of the cognitive restructuring package developed by Shirazi Tehrani et al. Measurement tools included Pekrun's Academic Emotions Questionnaire to assess academic burnout and Solomon & Rothblum's Academic Procrastination Questionnaire. Data analysis was performed using descriptive statistics, Kolmogorov–Smirnov test for normality, and univariate ANCOVA in SPSS-24.

Findings

Descriptive analysis showed that students in the experimental group demonstrated a noticeable decrease in both academic burnout and academic procrastination scores from pretest to posttest, whereas the control group showed no significant change.

ANCOVA results revealed that cognitive restructuring training had a statistically significant effect on reducing academic burnout ($F=62.435$, $p<0.001$, $\eta^2=0.351$). Similarly, the intervention significantly reduced academic procrastination ($F=58.324$, $p<0.001$, $\eta^2=0.210$). These findings indicate that cognitive restructuring training was effective in altering the psychological patterns associated with burnout and procrastination among the participants.

Discussion and Conclusion

The present study confirms the efficacy of cognitive restructuring training in significantly reducing academic burnout and procrastination among secondary school students. These findings align with cognitive-behavioral theory, which emphasizes the pivotal role of maladaptive thought patterns in emotional and behavioral disturbances. By challenging and modifying negative beliefs about academic tasks, students were able to reframe their attitudes and approach their academic responsibilities with increased motivation and reduced psychological strain.

The reduction in academic burnout is particularly noteworthy, as burnout has been linked to long-term disengagement, decreased academic achievement, and higher dropout rates. The intervention helped students understand and restructure the cognitive distortions contributing to their emotional exhaustion and feelings of inefficacy. By enhancing their cognitive flexibility and self-awareness, students learned to manage stressors more constructively.

The decline in procrastination following the intervention suggests that cognitive restructuring effectively targeted the underlying cognitive and emotional mechanisms sustaining delay behaviors. These include perfectionism, fear of failure, and avoidance-based coping. The group setting may have further reinforced these changes by allowing participants to share experiences, normalize challenges, and practice new cognitive strategies collaboratively.

This study contributes to the growing body of literature advocating for school-based cognitive interventions. It highlights the need for structured psychological programs that address not only academic skills but also the emotional and cognitive competencies necessary for academic success. By implementing such interventions within school settings, educators and counselors can play a proactive role in mitigating psychological barriers to learning.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۱۵ اسفند ۱۴۰۳

اصلاح شده در تاریخ ۱ اردیبهشت ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱۳ اردیبهشت ۱۴۰۴

منتشر شده در تاریخ ۱۹ خرداد ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۲، صفحه ۱۶۶-۱۵۳



شاپای الکترونیک: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر دزدگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر بابل

سحر غلامی متی^۱، گلایی^۱، جمال صادقی^{۲*}

۱. گروه روانشناسی تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: sadeghi@baboliau.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیلی

نحوه استناد به این مقاله:

غلامی متی گلایی، سحر، صادقی، جمال. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر دزدگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر بابل. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۲)، ۱۶۶-۱۵۳.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر دزدگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر بابل بود. **روش‌شناسی:** این مطالعه به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۳، ۱۴۰۲ بود که از میان آن‌ها ۳۰ نفر به صورت در دسترس انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه دزدگی تحصیلی پکران (۲۰۰۲) و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) بود. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش بازسازی شناختی مبتنی بر مدل یک شرکت کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری انجام گرفت. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که آموزش بازسازی شناختی تأثیر معناداری بر کاهش دزدگی تحصیلی ($F=۶۲.۴۳۵$, $p<۰.۰۰۱$)، اهمال کاری تحصیلی ($\eta^2=۰.۳۵۱$ و $\eta^2=۰.۳۵۱$) و اهمال کاری تحصیلی ($F=۵۸.۳۲۴$, $p<۰.۰۰۱$, $\eta^2=۰.۲۱۰$) در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل داشته است. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌های پژوهش، آموزش بازسازی شناختی می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر در کاهش دزدگی و اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد و به بهبود عملکرد تحصیلی و سلامت روانی آنان کمک کند.

کلیدواژگان: بازسازی شناختی، دزدگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، درمان شناختی-رفتاری، دانش آموزان متوسطه



مقدمه

دزدگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی از جمله مشکلات رایج در نظام آموزشی هستند که می‌توانند به‌طور مستقیم بر عملکرد، انگیزش، و سلامت روانی دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارند. دزدگی تحصیلی به‌عنوان یک وضعیت روانی و هیجانی تعریف می‌شود که در آن دانش‌آموزان احساس خستگی، بی‌معنایی و ناکارآمدی در قبال فعالیت‌های تحصیلی دارند (Zarei et al., 2022). در همین راستا، اهمال کاری تحصیلی رفتاری است که در آن فرد با وجود آگاهی از پیامدهای منفی تأخیر، وظایف درسی خود را به تعویق می‌اندازد (Zhou & Zhang, 2022). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که این دو مؤلفه به‌صورت همبسته، توان پیش‌بینی عملکرد ضعیف، اضطراب بالا و کاهش رضایت از تحصیل را دارند (Ilma et al., 2024).

در سال‌های اخیر، یکی از مداخلات روان‌شناختی مؤثر برای کاهش اهمال کاری و دزدگی تحصیلی، درمان شناختی-رفتاری و به‌ویژه بازسازی شناختی بوده است. در این روش، تلاش می‌شود تا خطاهای شناختی، باورهای ناکارآمد، و افکار خودکار منفی شناسایی و اصلاح شوند (Bakhtiar & Kasim, 2017). این رویکرد، مبتنی بر این فرض است که افکار ناکارآمد نقش کلیدی در ایجاد هیجانات منفی، از جمله خستگی و اهمال کاری تحصیلی دارند (Karimi et al., 2024). در پژوهشی، نشان داده شد که بازسازی شناختی می‌تواند به‌طور مؤثری اهمال کاری تحصیلی را کاهش داده و احساس شایستگی و اثربخشی تحصیلی را افزایش دهد (Afshari et al., 2022).

دلایل روان‌شناختی متعددی برای اهمال کاری تحصیلی ذکر شده است که از جمله می‌توان به کمال‌گرایی، خودکارآمدی پایین، و اضطراب امتحان اشاره کرد (Rahmani et al., 2024). درمان شناختی-رفتاری با محوریت بازسازی شناختی توانسته است در تغییر این مؤلفه‌های شناختی مؤثر باشد و از طریق اصلاح نظام فکری افراد، آنان را به سمت انجام به‌موقع تکالیف سوق دهد (Aslam et al., 2024). همچنین اثربخشی این شیوه درمانی در قالب مشاوره‌های گروهی نیز تأیید شده است (Ilma et al., 2024).

در حیطه دزدگی تحصیلی، پژوهش‌ها حاکی از آن‌اند که این وضعیت اغلب ناشی از برداشت‌های ذهنی منفی نسبت به موفقیت، خودپنداره تحصیلی منفی، و عدم ادراک حمایت عاطفی از سوی معلمان و خانواده است (Asani et al., 2023). در چنین شرایطی، بازسازی شناختی با هدف بازبینی افکار منفی و جایگزینی آن‌ها با باورهای واقع‌بینانه، می‌تواند نقش مؤثری در کاهش دزدگی تحصیلی ایفا کند (Evriani, 2024). مطالعات تجربی نشان داده‌اند که مداخلات شناختی توانسته‌اند احساس بی‌معنایی و فرسودگی دانش‌آموزان نسبت به تحصیل را به میزان معناداری کاهش دهند (Mutmainnah & Djuwita, 2021).

در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم، این مشکلات با شدت بیشتری دیده می‌شوند. این گروه سنی در دوره‌ای قرار دارند که از لحاظ شناختی و هیجانی بسیار آسیب‌پذیر بوده و با فشارهای تحصیلی، رقابت‌های درون‌مدرسه‌ای و تصمیم‌گیری‌های آینده‌ساز مواجه هستند (Noroozi et al., 2021). برخی مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که دچار اهمال کاری تحصیلی‌اند، در سازگاری اجتماعی نیز دچار چالش هستند و این امر می‌تواند عملکرد تحصیلی آنان را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Khodabandehlu et al., 2022).

از سوی دیگر، مدل درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد نیز در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته و در مقایسه با درمان شناختی-رفتاری در کاهش اهمال کاری مورد ارزیابی قرار گرفته است. با این حال، نتایج نشان می‌دهد که بازسازی شناختی به‌ویژه در قالب گروهی، تأثیر معنادارتر و پایدارتری بر کاهش اهمال کاری تحصیلی داشته است (Kohli et al., 2022). پژوهشی دیگر نیز اثربخشی بازسازی شناختی را بر کاهش اضطراب، افزایش انگیزش و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار داده است (Nuraeni & Ratnaya, 2023).

علاوه بر آن، اثربخشی درمان شناختی-رفتاری در بسترهای گروهی و بازی‌درمانی نیز نشان داده شده است که با ایجاد فضای ایمن روانی و تعامل بین‌فردی، به ارتقاء شناختی و خودتنظیمی هیجانی کمک می‌کند (Karami & Lorestani, 2021). در همین زمینه، پژوهش‌های مبتنی بر طراحی بسته‌های درمانی مؤثر مانند RACT نیز توانسته‌اند اثربخشی درمان شناختی را در ترکیب با پذیرش واقع‌گرایانه، در مقابله با فرسودگی تحصیلی نشان دهند (Afshari et al., 2023).

در مطالعه‌ای دیگر، مشاوره گروهی مبتنی بر بازسازی شناختی توانست میزان هیجانات مثبت تحصیلی را افزایش و هیجانات منفی نظیر اضطراب و شرم را کاهش دهد؛ نتایجی که با یافته‌های مربوط به دلزدگی تحصیلی همسوست (Asani et al., 2023). همچنین اجرای چنین مداخلاتی در مدارس می‌تواند نقش پیشگیرانه نیز ایفا کند و از بروز مشکلات شدیدتر روانی و تحصیلی در آینده جلوگیری نماید (Enayati Shabkolai et al., 2023).

یکی دیگر از عوامل مؤثر در موفقیت مداخلات شناختی، تمرکز بر اصلاح خودگفتاری منفی است. این رویکرد، نقش محوری در تعدیل باورهای نادرست دانش‌آموزان درباره توانایی‌ها و انتظاراتشان ایفا می‌کند (Ilma et al., 2024). در همین راستا، آموزش بازسازی شناختی می‌تواند به بازتعریف نگرش فرد نسبت به شکست، سختی تحصیل و حتی مقایسه‌های بین‌فردی کمک کند (Messina et al., 2024). پژوهش حاضر با در نظر گرفتن مبانی نظری و پیشینه پژوهشی موجود، با هدف بررسی اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر کاهش دلزدگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر بابل انجام شد.

مواد و روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد و از حیث ماهیت و روش اجرا، یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون به همراه گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۲، ۱۴۰۳ بود که جمعیتی در حدود ۱۷۹۳ نفر را شامل می‌شد. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۱۳ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. در این روش، به دلیل موقعیت جغرافیایی و دسترسی آسان به آزمودنی‌ها در یک بازه زمانی مشخص، محقق از نمونه‌هایی استفاده کرده که تمایل به مشارکت در پژوهش داشتند. از بین این افراد، ۳۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شده و در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جای‌گذاری شدند.

برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار پرسشنامه‌ای استفاده شد که به بررسی دلزدگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌پرداختند. نخستین ابزار، پرسشنامه هیجانات تحصیلی پکران بود که در سال ۲۰۰۲ توسط پکران و همکاران طراحی شد. این پرسشنامه با ۷۵ گویه به بررسی هیجانات مثبت و منفی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف آموزشی شامل کلاس درس، فرآیند یادگیری و امتحان می‌پردازد. هیجانات مثبت در این پرسشنامه شامل سه زیرمقیاس لذت، امیدواری و غرور و هیجانات منفی شامل پنج زیرمقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی است. پاسخ‌دهی به گویه‌ها در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از "هرگز" تا "همیشه") صورت می‌گیرد که به هر پاسخ، نمره‌ای از ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد. گویه‌های ۱ تا ۲۲ مربوط به هیجانات مثبت و گویه‌های ۲۳ تا ۷۵ مربوط به هیجانات منفی هستند. در این ابزار، دامنه نمره برای هیجانات مثبت بین ۲۲ تا ۱۱۰ و برای هیجانات منفی بین ۵۳ تا ۲۶۵ متغیر است. روایی محتوایی این ابزار توسط پکران و همکاران با استفاده از نظر متخصصان تعلیم و تربیت تأیید شده و همچنین در ایران، کدیور و همکاران در سال ۱۳۸۸ این پرسشنامه را هنجاریابی کرده‌اند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی آن‌ها، برازش مناسب ساختار پرسشنامه را نشان داد. ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مختلف در دامنه‌ای بین ۰٫۷۴ تا ۰٫۸۶ گزارش شده و سایر مطالعات نظیر پژوهش قناد (۱۳۹۲) و هاشمیان (۱۳۹۲) نیز روایی سازه‌ای و پایایی



این ابزار را تأیید کرده‌اند. به‌طور خاص، در پژوهش هاشمیان ضرایب آلفای کرونباخ برای هیجانات منفی به ۰,۹۵ و ضریب تنصیف به ۰,۸۳ رسید که حاکی از ثبات درونی بالای این ابزار می‌باشد.

ابزار دوم مورد استفاده، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی بود که نخستین بار در سال ۱۹۸۴ توسط سولومون و راث‌بلوم تدوین شد. این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه اصلی اهمال کاری را در زمینه‌های آماده‌سازی برای امتحانات، انجام تکالیف و نگارش مقاله‌های پایان‌ترم ارزیابی می‌کند. مؤلفه اول شامل ۸ سؤال درباره آماده‌سازی برای امتحانات، مؤلفه دوم شامل ۱۱ سؤال درباره تکالیف درسی و مؤلفه سوم شامل ۸ سؤال در مورد مقاله‌های پایان‌ترم است. پاسخ‌دهی به این پرسشنامه نیز بر مبنای مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای صورت می‌گیرد که شامل گزینه‌های "هرگز"، "به‌ندرت"، "گاهی"، "اکثر اوقات" و "همیشه" است. برای گزینه‌های معکوس شده نظیر گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ نمره‌گذاری به‌صورت معکوس انجام می‌پذیرد. در پژوهش‌های داخلی، از جمله تحقیق نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰)، ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰,۷۳ گزارش شده است. همچنین دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی جداگانه، ضریب پایایی ۰,۹۱ را گزارش کرده که نشان‌دهنده ثبات درونی مطلوب این ابزار است. روایی سازه‌ای این پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) از طریق تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است که بیانگر ساختار مناسب این ابزار برای جامعه دانش‌آموزی ایرانی می‌باشد.

در این مطالعه، مداخله‌ای مبتنی بر بازسازی شناختی به شیوه گروهی و بر اساس مدل نظری بک (۲۰۰۸) برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش اجرا شد. این برنامه آموزشی که مشتمل بر ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت یک جلسه در هفته بود، با هدف اصلاح افکار منفی و کاهش دزدگی تحصیلی و اهمال کاری طراحی شده و توسط شیرازی تهرانی و همکاران (۱۳۹۴) به زبان فارسی ترجمه و بومی‌سازی شده است. جلسات به ترتیب شامل آشنایی با اهداف و اعضای گروه، معرفی مفاهیم شناخت و خطاهای شناختی، شناسایی خطاهای شناختی مؤثر بر خودپنداره، آموزش شیوه‌های تغییر شناخت و اصلاح باورهای منفی، بررسی افکار منطقی و غیرمنطقی، تقویت مهارت تشخیص خطاهای شناختی با استفاده از تکنیک‌های شناخت‌درمانی، تمرکز بر مفروضات نادرست ذهنی، و در نهایت، جمع‌بندی مطالب و تمرین مسئولیت‌پذیری شناختی بودند. در جریان این جلسات، مشارکت‌کنندگان ضمن تمرین عملی مباحث ارائه‌شده، یاد گرفتند که افکار خودکار منفی، باورهای ناکارآمد و خطاهای شناختی خود را شناسایی و اصلاح کنند و از این طریق دیدگاه مثبت‌تری نسبت به عملکرد تحصیلی و وظایف درسی خود اتخاذ کنند.

برای تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد. تحلیل داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام گرفت. در بخش توصیفی، شاخص‌های آماری همچون میانگین، واریانس و انحراف معیار برای بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و سطح متغیرهای پژوهش محاسبه شدند. همچنین نمودارها و جداول توصیفی به منظور نمایش تصویری توزیع داده‌ها ترسیم شدند. در بخش استنباطی، نخست با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع متغیرها بررسی شد. پس از اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، برای بررسی تأثیر مداخله آموزش بازسازی شناختی بر دزدگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی، از تحلیل کواریانس چندمتغیری (MANCOVA) و تک‌متغیری (ANCOVA) استفاده شد. این روش‌ها امکان مقایسه میانگین‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را با کنترل تأثیر پیش‌آزمون فراهم ساختند و به محقق اجازه دادند تا اثر خالص مداخله را بر متغیرهای وابسته بررسی کند.

یافته‌ها



در بررسی ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان، نتایج نشان داد که ۲۶,۶۷ درصد از آزمودنی ها در پایه دهم، ۴۳,۳۳ درصد در پایه یازدهم و ۳۰ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. از نظر جنسیت نیز ۴۳,۳۳ درصد از شرکت کنندگان را دختران و ۵۶,۶۷ درصد را پسران تشکیل می دادند. این توزیع نشان دهنده تنوع مناسبی از نظر پایه تحصیلی و جنسیت در نمونه مورد مطالعه است.

در بخش یافته های توصیفی، برای بررسی اولیه میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش شامل دلز دگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی، مقادیر آماری به تفکیک گروه های آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون محاسبه شدند. نتایج نشان داد که میانگین نمرات دلز دگی تحصیلی در گروه آزمایش از ۸۴,۱۶ در مرحله پیش آزمون به ۷۸,۵۶ در پس آزمون کاهش یافته است، در حالی که این میانگین در گروه کنترل از ۸۷,۰۰ به ۹۰,۲۴ افزایش یافته است. همچنین، میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش از ۸۸,۴۵ در پیش آزمون به ۵۶,۴۷ در پس آزمون کاهش قابل توجهی نشان داد، در حالی که در گروه کنترل تفاوت محسوسی بین پیش آزمون (۸۹,۶۵) و پس آزمون (۹۰,۰۱) مشاهده نمی شود. این تفاوت ها حاکی از تأثیر احتمالی مداخله بازسازی شناختی بر کاهش دلز دگی و اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش است.

جدول ۱

آماره های توصیفی نمرات دلز دگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی به تفکیک گروه و مرحله آزمون

متغیر	مرحله آزمون	گروه	میانگین	انحراف معیار
دلز دگی تحصیلی	پیش آزمون	آزمایش	۸۴,۱۶	۵,۰۸
	پیش آزمون	کنترل	۸۷,۰۰	۵,۲۱
پس آزمون	پس آزمون	آزمایش	۷۸,۵۶	۵,۱۰
	پس آزمون	کنترل	۹۰,۲۴	۶,۳۸
اهمال کاری تحصیلی	پیش آزمون	آزمایش	۸۸,۴۵	۶,۷۸
	پیش آزمون	کنترل	۸۹,۶۵	۶,۴۴
	پس آزمون	آزمایش	۵۶,۴۷	۴,۸۷
	پس آزمون	کنترل	۹۰,۰۱	۶,۵۵

پیش از انجام تحلیل های استنباطی، مفروضه های آماری مورد نیاز برای اجرای آزمون تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد که نتایج این آزمون برای هر سه متغیر دلز دگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و اضطراب اجتماعی در هر دو گروه آزمایش و کنترل، معنادار نبود و نرمال بودن داده ها تأیید شد. همچنین، همگنی واریانس ها با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که واریانس نمرات بین گروه ها برای تمامی متغیرها برابر بوده و این مفروضه نیز برقرار است. مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس ها نیز از طریق آزمون باکس بررسی شد که نتیجه آن معنادار نبود و نشان داد که ماتریس کوواریانس ها در گروه های مورد مطالعه همگن است. بنابراین، با توجه به تأیید تمامی مفروضه های مورد نیاز، استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری در این پژوهش مناسب و قابل اجرا بود.

در راستای بررسی اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر متغیرهای دلز دگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) استفاده شد. نتایج این آزمون برای متغیر دلز دگی تحصیلی در جدول ۲ گزارش شده است. بر اساس یافته های به دست آمده، مقدار آماره اف برای دلز دگی تحصیلی برابر با ۶۲,۴۳۵ بود که در سطح معناداری کمتر از ۰,۰۰۱ قرار دارد (۱)F(۲۵)=۶۲,۴۳۵, $p<0.001$. این نتیجه بیانگر آن است که پس از کنترل اثر نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و



کنترل در نمرات دزدگی تحصیلی وجود داشته است. همچنین مقدار مجذور سهمی η^2 (اندازه اثر) برابر با ۰,۳۵۱، به دست آمد که نشان دهنده اثر قوی آموزش بازسازی شناختی در کاهش دزدگی تحصیلی در دانش آموزان می باشد. بر این اساس، فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر کاهش دزدگی تحصیلی تأیید می گردد.

جدول ۲

نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای دزدگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	F	سطح معناداری (p)	اندازه اثر (η^2)
دزدگی تحصیلی	۱۵۰۳.۱۳۲	۱	۱۵۰۳.۱۳۲	۶۲.۴۳۵	۰.۰۰۱	۰.۳۵۱
خطا	۶۴۳.۳۲۴	۲۵	۲۵.۷۳۲			
کل	۲۱۴۶.۴۵۶	۳۰				

در ادامه، نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای بررسی تأثیر مداخله بر اهمال کاری تحصیلی در جدول ۳ ارائه شده است. مطابق نتایج، مقدار F برای اهمال کاری تحصیلی برابر با ۵۸,۳۲۴ و سطح معناداری آن کمتر از ۰,۰۰۱ گزارش شده است ($F(1) = ۵۸.۳۲۴, p < ۰.۰۰۱$). این نتیجه نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده در نمرات پس از آزمون اهمال کاری تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل، پس از حذف اثر نمرات پیش آزمون، معنادار است. همچنین مقدار اندازه اثر (η^2) برابر با ۰,۲۱۰ گزارش شده که گویای تأثیر متوسط تا زیاد مداخله بر کاهش اهمال کاری تحصیلی است. در نتیجه، فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی نیز تأیید می شود.

جدول ۳

نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای اهمال کاری تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	F	سطح معناداری (p)	اندازه اثر (η^2)
اهمال کاری تحصیلی	۱۴۱۴.۴۳۱	۱	۱۴۱۴.۴۳۱	۵۸.۳۲۴	۰.۰۰۱	۰.۲۱۰
خطا	۴۷۲.۱۵۳	۲۵	۱۸.۸۸۶			
کل	۱۸۸۶.۵۸۴	۳۰				

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش بازسازی شناختی منجر به کاهش معنادار دزدگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شده است. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که میانگین نمرات دزدگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به طور معناداری کاهش یافته است، به طوری که اندازه اثر مشاهده شده نیز بیانگر تأثیر نسبتاً قوی این مداخله می باشد. این یافته ها حاکی از اثربخشی روش بازسازی شناختی در بهبود نگرش تحصیلی و کاهش رفتارهای اجتنابی در محیط آموزشی است.



این نتایج با پژوهش‌هایی که اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و به‌ویژه بازسازی شناختی را در کاهش دلزدگی تحصیلی تأیید کرده‌اند همسو است. به عنوان مثال، زارعی و همکاران در پژوهش خود نشان دادند که درمان شناختی مثبت توانسته به شکل معناداری دلزدگی و اهمال‌کاری را در دانش‌آموزان کاهش دهد (Zarei et al., 2022). همچنین در مطالعه‌ای که توسط رحمانی و همکاران انجام شد، درمان هیجانی عقلانی رفتاری در بهبود کارکردهای اجرایی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کودکان دارای مشکلات شناختی آهسته مؤثر گزارش شد (Rahmani et al., 2024). این هم‌راستایی یافته‌ها می‌تواند نشانه‌ای از قابلیت عمومی روش‌های شناخت‌محور در پاسخ‌دهی به نیازهای هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان باشد.

در تبیین علت این نتایج می‌توان به تأثیر خطاهای شناختی در تداوم رفتارهای اجتنابی و فرسودگی ذهنی دانش‌آموزان اشاره کرد. در واقع، زمانی که دانش‌آموزان باورهای نادرست درباره توانایی‌ها، آینده تحصیلی یا پیامدهای شکست در ذهن دارند، دچار چرخه‌ای از افکار خودکار منفی می‌شوند که به شکل اهمال‌کاری یا دلزدگی تحصیلی نمود پیدا می‌کند. بازسازی شناختی با شناسایی و اصلاح این باورهای ناکارآمد، می‌تواند سازوکارهای شناختی و هیجانی مؤثر بر رفتار تحصیلی را تعدیل کند (Bakhtiar & Kasim, 2017). از این منظر، مطالعه حاضر همسو با یافته‌های بختیار و کسیم است که نشان دادند کاربرد تکنیک‌های بازسازی شناختی به کاهش اهمال‌کاری منجر می‌شود. همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعاتی که از اثربخشی درمان شناختی-رفتاری گروهی حمایت کرده‌اند، مطابقت دارد. در پژوهش ایلما و همکاران، مشاوره گروهی مبتنی بر بازسازی شناختی و خودگفتاری توانست میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را به طور قابل توجهی کاهش دهد (Ilma et al., 2024). به علاوه، در مطالعه‌ی کوهلی و همکاران، اثربخشی درمان شناختی-رفتاری در مقایسه با درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش اهمال‌کاری، بیشتر گزارش شده است (Kohli et al., 2022). این هم‌خوانی یافته‌ها، می‌تواند بر مؤثر بودن ساختار گروهی درمان شناختی و توان آن در اصلاح افکار منفی تأکید کند.

از سوی دیگر، در خصوص دلزدگی تحصیلی، پژوهش حاضر تأیید می‌کند که می‌توان با مداخلات شناختی مناسب، احساس ناکارآمدی، بی‌هدفی و خستگی ذهنی دانش‌آموزان را کاهش داد. این یافته با نتایج پژوهش مسینا و همکاران همخوانی دارد که در آن، مشاوره گروهی روان‌شناختی به عنوان روشی مؤثر برای کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان معرفی شده است (Messina et al., 2024). همچنین در مطالعه‌ای که توسط نوروزی و همکاران انجام شد، آموزش خودشفقتی باعث کاهش استرس و دلزدگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای نشانه‌های افسردگی شد (Noroozi et al., 2021)، که نشان می‌دهد مداخلاتی که بر تنظیم هیجان و باورهای شناختی تمرکز دارند، می‌توانند اثرگذار باشند.

در حیطه آموزش مهارت‌های شناختی، به‌ویژه در نوجوانان، پژوهش‌های متعددی تأکید کرده‌اند که آموزش تکنیک‌های بازسازی شناختی و اصلاح افکار ناکارآمد، می‌تواند به‌طور مستقیم سطح خودتنظیمی، انگیزش، و احساس صلاحیت تحصیلی را ارتقاء دهد. در پژوهش افشاری و همکاران، مقایسه بسته درمانی پذیرش و تعهد با درمان شناختی-رفتاری نشان داد که رویکرد شناختی در کاهش اهمال‌کاری و ارتقاء شایستگی تحصیلی مؤثرتر عمل کرده است (Afshari et al., 2022). همچنین در نسخه ارتقاء یافته این پژوهش که در سال بعد منتشر شد، همین الگو در کاهش فرسودگی تحصیلی نیز تأیید شد (Afshari et al., 2023).

مطالعه حاضر همچنین یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه نقش هیجانات تحصیلی را تأیید می‌کند. در پژوهش اسانی و همکاران، درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی توانست هیجانات منفی و بدبینی تحصیلی را در دانش‌آموزان اهمال‌کار کاهش دهد (Asani et al., 2023). همچنین نوارنی و راتنایا نشان دادند که بازسازی شناختی می‌تواند اضطراب تحصیلی را کاهش داده و میزان آمادگی شناختی



دانش آموزان را در دروس علمی بهبود دهد (Nuraeni & Ratnaya, 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که اصلاح شناخت‌های تحریف‌شده می‌تواند به بهبود احساس امنیت تحصیلی و کاهش رفتارهای اجتنابی بینجامد.

در نهایت، باید به این نکته اشاره کرد که اثربخشی بازسازی شناختی در گرو اجرای منظم، هدایت علمی و فراهم بودن بستر حمایتی مناسب در مدارس است. پژوهش شابکلایی و همکاران بر این نکته تأکید دارد که مداخلات شناختی زمانی بیشترین اثر را دارند که با آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و انعطاف‌پذیری شناختی همراه شوند (Enayati Shabkolai et al., 2023). همچنین کارامی و لرستانی نیز اثربخشی بازی‌درمانی شناختی-رفتاری را در بهبود سواد هیجانی و کاهش فرسودگی در کودکان با اختلالات یادگیری گزارش کرده‌اند (Karami & Lorestani, 2022) که با نتایج مطالعه حاضر همسو می‌باشد.

یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، استفاده از نمونه‌گیری در دسترس بود که ممکن است بر تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد. همچنین، اندازه نمونه نسبتاً کوچک و عدم پیگیری بلندمدت نتایج پس از پایان جلسات آموزشی، محدودیت‌هایی در تحلیل پایداری اثرات مداخله ایجاد می‌کند. در ضمن، تمرکز پژوهش تنها بر دو متغیر دزدگی تحصیلی و اهمال کاری، امکان تحلیل چندجانبه تعاملات روان‌شناختی دیگر نظیر اضطراب امتحان، خودکارآمدی و تنظیم هیجانی را محدود کرده است.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از طرح‌های طولی با اندازه نمونه بیشتر استفاده شود تا امکان بررسی پایداری و انتقال اثر مداخلات در بازه‌های زمانی بلندمدت فراهم گردد. همچنین بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر مانند خودکارآمدی تحصیلی، حمایت خانواده، و انگیزش درونی می‌تواند دیدگاه دقیق‌تری از سازوکارهای مؤثر بر دزدگی و اهمال کاری ارائه دهد. انجام مطالعات کیفی برای فهم عمیق‌تر تجربه زیسته دانش‌آموزان نیز می‌تواند مکمل پژوهش‌های کمی در این حوزه باشد.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزش بازسازی شناختی به‌عنوان بخشی از خدمات مشاوره‌ای در مدارس، به‌ویژه در مقاطع متوسطه، اجرا گردد. مشاوران و روان‌شناسان مدارس می‌توانند با آموزش منظم تکنیک‌های شناختی، به تقویت افکار منطقی، افزایش انگیزش تحصیلی، و کاهش رفتارهای اجتنابی در میان دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که معلمان نیز آموزش‌هایی در زمینه شناسایی افکار ناکارآمد و مدیریت هیجانات تحصیلی فراگیران دریافت کنند تا بتوانند فضای آموزشی حمایت‌گرایانه‌تری ایجاد نمایند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی



در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Afshari, M., Khayatan, F., & Yousefi, Z. (2022). Development of a Package of Reality-Oriented Acceptance and Commitment Therapy (RACT) and Comparing Its Effectiveness With Cognitive Behavioral Therapy (CBT) on Procrastination, Self-Efficacy and Academic Competence of Students With Academic Burnout. *Jayps*, 3(3), 220-239. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.18>
- Afshari, M., Khayatan, F., & Yousefi, Z. (2023). Development of a Realistic Acceptance and Commitment Therapy (RACT) Package and Its Comparison with Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) on Procrastination, Self-Efficacy, and Academic Competence in Students with Academic Burnout. *Biannual Journal of Psychological Studies of Adolescents and Youth*, 6(3), 220-239. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.18>
- Asani, S., Panahali, A., Abdi, R., & Badri Gargari, R. (2023). The Effectiveness of Mindfulness-based Cognitive Therapy on Academic Emotions and Academic Optimism of Procrastinating Students [Research Article]. *Mod Care J*, 20(1), e129819. <https://doi.org/10.5812/modernc-129819>
- Aslam, R., Sultan, S., & Zahra, M. (2024). Increasing Academic Performance by Handling Procrastination among Students through Cognitive Behavioral Therapy. *Journal of Management Practices, Humanities and Social Sciences*, 8(4), 66-74. <https://doi.org/10.33152/jmphss-8.4.6>
- Bakhtiar, M. I., & Kasim, S. N. O. (2017). Cognitive Restructuring Application Techniques to Reduce Student Behavior in Academic Procrastination. <https://doi.org/10.31227/osf.io/njgqx>
- Enayati Shabkolai, M., Enayati Shabkolai, M., & Bagheri Dadokolai, M. (2023). The Effectiveness of Treatment based on Acceptance and Commitment on Social Adaptation, Academic Self-Regulation and Cognitive Flexibility of Students with Specific Learning Disorders. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(1), 33-41. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.1.5>
- Evriani, T. (2024). How Does the Effectiveness of Cognitive Behavior Therapy in Reducing Academic Anxiety Influence the Academic Procrastination of Undergraduate Students? *Buana Pendidikan Jurnal Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan*, 20(1), 22-28. <https://doi.org/10.36456/bp.vol20.no1.a8698>
- Ilma, M. Z., Wibowo, M. E., & Sutoyo, A. (2024). The Effectiveness Of Cognitive Behavior Therapy Group Counseling With Cognitive Restructuring And Self-Talk Techniques To Reduce Students' Academic Procrastination. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 39-44. <https://www.coursehero.com/tutors-problems/Writing/70849385-This-is-a-problem-and-solution-essay-The-following-are-the/>
- Karami, J., & Lorestani, S. (2021). Investigating the Effect of Cognitive-Behavioral Play Therapy (CBPT) on Alexithymia and Academic Burnout in Children with Severe Specific Learning Disabilities. *Ravanshenasi Journal*, 10(10), 41-52. <https://frooyesh.ir/article-1-2947-fa.html>
- Karami, J., & Lorestani, S. (2022). The intervention effect of cognitive-behavioral play theory (CBPT) on alexithymia and Academic burnout in children with special learning disabilities(severe) [Research]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 10(10), 41-52. <http://frooyesh.ir/article-1-2947-en.html>
- Karimi, P., Baseri, A., & Razini, H. H. (2024). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on procrastination and self-handicapping of students with academic failure. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 13(1), 171-180. https://frooyesh.ir/browse.php?a_id=3781&sid=1&slc_lang=en&ftxt=1
- Khodabandehlu, N., Fathiagdam, G., Babakhani, V., & Alijani, F. (2022). "Emotion-Oriented Therapy" on Academic Procrastination and Frustration disComfort of Male High School Students. *jhpm.ir*, 11(6), 93-105. <https://doi.org/10.22034/JHPM.11.6.93>
- Kohli, M., Gupta, N., Saini, P., & Kohli, G. S. (2022). Comparison of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Cognitive Behavioural Therapy (CBT) for Treatment of Academic Procrastination. *Ecs Transactions*, 107(1), 3321-3327. <https://doi.org/10.1149/10701.3321ecst>



- Messina, I., Rossi, T., Bonaiuto, F., Granieri, G., Cardinali, P., Petrucci, I., Maniglio, R., Loconsole, C., & Spataro, P. (2024). Group psychological counseling to contrast academic burnout: a research protocol for a randomized controlled trial. *Frontiers in psychology*, 15, 1400882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1400882>
- Mutmainnah, M., & Djuwita, E. (2021). Effectiveness of Group Cognitive Behavior Therapy to Reduce Academic Procrastination Behavior of High School Students During Distance Learning. *Psychological Research and Intervention*, 4(2). <https://doi.org/10.21831/pri.v4i2.44337>
- Noroozi, B., Ghaffari Nouran, A., Abolghasemi, A., & Mousazadeh, T. (2021). The Effects of Self-Compassion Training on Academic Stress and Academic Burnout in Students With Depression Symptoms. *MEJDS*, 11(0), 20-20. <https://doi.org/10.29252/mejds.0.0.208>
- Nuraeni, N., & Ratnaya, G. (2023). Effectiveness of Cognitive Behavior Therapy Cognitive Restructuring Techniques to Minimize Students' Academic Anxiety in Science Subjects. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, 9(2), 938-942. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i2.2894>
- Rahmani, M., Namvar, H., & Hashemi Razini, H. (2024). The Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy on Executive Functions and Academic Procrastination of Children with Sluggish Cognitive Tempo. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 2(4), 82-90. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2024.434756.1038>
- Zarei, S., Fooladvand, K., & Zabardadi Shabani, Z. (2022). The Effectiveness of Positive Cognitive Behavioral Therapy on Boredom and Academic Procrastination in Female Students. *New Educational Ideas*, 18(4), 191-206. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_6728.html
- Zhou, M. A. U. L. K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(2), 334-368. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1>