

اثربخشی آموزش تفکر مثبت نگر بر تنظیم شناختی هیجان و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان

ایران شفیعی*
هادی بهرامی**
حمیدرضا حاتمی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش تفکر مثبت نگر بر تنظیم شناختی هیجان و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. روش پژوهش در این مطالعه؛ نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. گروه نمونه، ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بودند، به شیوه تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه (کنترل و مداخله) جایگزین شدند. ابتدا پرسشنامه‌های تنظیم شناختی هیجان (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱) و اهمال کاری (تاکنن، ۱۹۹۱) برای هر دو گروه اجرا شد (پیش‌آزمون). سپس شرکت‌کنندگان گروه مداخله، برنامه آموزش مثبت اندیشی را در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هفته‌ای یک بار دریافت کردند؛ درحالی‌که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای آموزشی دریافت نکردند. پس‌ازاین مرحله دوباره هر دو گروه با پرسش‌نامه‌ی مذکور مورد ارزیابی قرار گرفتند (پس‌آزمون). داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ تحلیل شد. نتایج نشان داد که اجرای آموزش مثبت اندیشی بر تنظیم شناختی هیجان، تأثیر معناداری دارد. همچنین نتایج نشان داد که اجرای آموزش مثبت اندیشی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی، تأثیر معناداری دارد.

واژه‌های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، تفکر مثبت نگر، تنظیم شناختی هیجان

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران
** استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Prof.bahrami114@gmail.com

*** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه امام حسین (ع)، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۱/۰۸

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۲۸

مقدمه

دوره‌ی نوجوانی، به‌مثابه‌ی پلی برای ورود فرد از دوره کودکی به بزرگسالی است. این دوره حساسیت‌های خاص خود را دارا است و می‌تواند منجر به پیشرفت‌های فردی و یا آسیب‌هایی برای فرد گردد. در این سن به دلیل غالب بودن هیجان و عدم پختگی در فرآیندهای شناختی با آمار بالای آسیب‌ها از جمله آسیب‌های مربوط به رانندگی‌های پرخطر، مصرف مواد، سیگار، رفتارهای جنسی پرخطر، بزهکاری، دگرکشی و خودکشی و افت تحصیلی روبه‌رو هستیم که می‌تواند گاه آسیب‌های جبران‌ناپذیری به فرد وارد کنند (موچیمبا، هابرسٹیک، کورلی و مک کویین^۱، ۲۰۱۳).

به نظر می‌رسد، این تعارض‌ها و چالش‌ها که می‌تواند مسائل حادی را در زندگی فردی و اجتماعی نوجوانان ایجاد کند، مربوط به کاستی تنظیم شناختی هیجان است. تنظیم هیجان دلالت دارد بر بکار گماشتن افکار و رفتارهایی که در هیجان‌های آدمی تأثیر می‌گذارند و شامل استفاده از راهبردهای رفتاری و شناختی برای تغییر در مدت‌زمان یا شدت تجربه‌ی یک هیجان است (گراس و تامپسون^۲، ۲۰۰۷) و مشخص شده است که افراد در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا، از راهبردهای تنظیم هیجان متفاوتی برای اصلاح یا تعدیل تجربه هیجانی خود استفاده می‌کنند (گراس و تامپسون^۲، ۲۰۰۷؛ کول^۳، ۲۰۰۹ نقل از تروی^۴، ۲۰۱۲). منظور از تنظیم شناختی هیجان، نحوه پردازش شناختی فرد در هنگام مواجهه با وقایع ناگوار و استرس‌زا است (گارفنسکی، کرایچ و اسپین‌هاون^۵، ۲۰۰۱). راهبردهایی که افراد برای تنظیم هیجان‌اتشان استفاده می‌کنند، در پژوهش‌های نظری و کاربردی بسیاری مورد استفاده قرار گرفته و تحت عنوان راهبردهای سازگار و ناسازگارانه مورد بحث واقع شده است (گراس و تامپسون^۲، ۲۰۰۷). در همین راستا گارفنسکی و همکاران (۲۰۰۱) نه راهبرد متفاوت نظم‌جویی هیجان شناختی را تحت عنوان دودسته راهبردهای سازگار (توجه مجدد مثبت^۶، توجه مجدد به برنامه‌ریزی^۷، باز ارزیابی مثبت^۸، اتخاذ دیدگاه^۹) و راهبردهای ناسازگار (سرزنش خود^{۱۰}، سرزنش دیگران^۱،

1. Muchimba, Haberstic, Corley & McQueen
2. Gross & Thompson
3. Cool
4. Troy
5. Garnefski, Kraaij & Spinhaven
6. Positive refocusing

7. Planning
8. Positive reappraisal
9. Putting into perspective
10. Self-blame

دیگران^۱، نشخوار فکری^۲، فاجعه‌آمیز پنداری^۳ و پذیرش^۴ معرفی کرده‌اند. نتایج پژوهش‌های اخیر، تنظیم موفق هیجان را با پیامدهای سلامت، روابط بین فردی، عملکرد شغلی و تحصیلی مطلوب مرتبط؛ و برعکس عدم توانایی در تنظیم شناختی هیجان را با اختلال‌های روانی مرتبط دانسته‌اند (حسینی و میرآقایی، ۱۳۹۱). افرادی که به‌درستی از راهبردهای تنظیم هیجان استفاده می‌کنند علائم کمتری از افسردگی دارند (کرایچ و گارنفسکی، ۲۰۰۶؛ شافر و همکاران^۵، ۲۰۱۷) و از سلامت روان (بونانو و بورتون^۶، لویز، اکسترمررا و ری^۷، ۲۰۱۷) برخوردارند. تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان یک تعدیل‌کننده بین استرس و سلامت روان شناختی عمل می‌کند. در واقع تنظیم هیجان، مسئله انکار ناشدنی است که با زندگی انسان‌ها در آمیخته و به افرادی که در معرض رویدادهای استرس‌زا و رویدادهای منفی قرار می‌گیرند در مدیریت رفتار کمک می‌کند (گارنفسکی، ۲۰۰۱؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۷)؛ بنابراین توجه به تنظیم شناختی هیجان و بررسی مداخلات مؤثر بر آن ضرورت دارد. زمانی که فرد در تنظیم شناختی هیجان دچار مشکل باشد، این باعث ناکامی، شناخت معیوب و اهمال‌کاری^۸ در فرد خواهد شد (کچار، دارا و پراگندو^۹، ۲۰۱۵). بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهند که اهمال‌کاری حداقل در سه هزار سال گذشته مصیبتی زیان‌بار برای نوع بشر بوده است (استیل، ۲۰۰۷ نقل از اسمعیلی و همکاران، ۱۳۹۴). در جوامع مدرن نیز، از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و به‌خصوص در محیط آموزشی محسوب می‌شود (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴ نقل از اسمعیلی و همکاران، ۱۳۹۴). اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر از هر نوع دیگر اهمال‌کاری توجه نظری و عملی دریافت کرده است. استیل (۲۰۰۷) اهمال‌کاری تحصیلی را به‌عنوان تأخیر غیرعمدی در تکمیل یک تکلیف تحصیلی در چارچوب زمانی مطلوب یا مورد انتظار، علی‌رغم انتظار بدتر شدن اوضاع برای تأخیر تعریف کرده است (نقل در هاشمی و همکاران، ۱۳۹۲). اهمال‌کاری منجر به اتلاف وقت و منابع شده و بر سلامتی فرد تأثیر منفی می‌گذارد (استید، شاناهان و نیوفلد^{۱۰}، ۲۰۱۰).

1. Blaming others
2. Rumination
3. catastrophizing
4. Acceptance
5. Schäfer & etal
6. Bonanno & Burton

7. López, Extremera & Rey
8. Procrastination
9. Kochar, Dara & Pragyendu
10. Stead, Shanahan, & Neufeld

نتایج بعضی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد ۸۰ تا ۹۰ درصد از دانشجویان و دانش‌آموزان درگیر اهمال‌کاری تحصیلی^۱ هستند (اوبراین^۲، ۲۰۰۲). در پژوهش دیگری میزان اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی بین ۴۰ تا ۹۵ درصد گزارش شد (اوزر، دمیر و فراری^۳، ۲۰۰۹). اهمال‌کاری در دانش‌آموزان اهمال‌کار باعث ایجاد بی‌قراری، سطوح بالای استرس، افسوس و پشیمانی، اضطراب، گوشه‌گیری و عقب‌نشینی می‌شود (کاگان، کاکیر، ایلهان و کاندمیر^۴، ۲۰۱۰). پژوهش‌های انجام‌گرفته دلایل متعددی برای بروز اهمال‌کاری شناسایی کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، عدم خود نظم‌دهی، ناتوانی در تمرکز و ... اشاره کرد (هاول و واتسون^۵، ۲۰۰۷؛ فراری و دیازمولارز^۶، ۲۰۰۷). از این رو ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی خاص جهت توانمندسازی دانش‌آموزان دوره متوسطه در مواجهه با شرایط خاص زندگی فردی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از جمله برنامه‌های آموزشی می‌توان به رویکرد روان‌شناسی مثبت^۷ اشاره کرد. هدف روان‌شناسی مثبت‌نگر این است که با افزایش عواطف و هیجان‌های مثبت^۸، اشتغال‌ها^۹، روابط و مناسبات مثبت^{۱۰}، معانی^{۱۱} و دست‌آوردها^{۱۲}، شکوفایی^{۱۳} را افزایش دهد (سلیگمن، ۲۰۱۱). رویکرد مثبت‌نگر علمی است که به‌جای توجه به ناتوانی‌ها و ضعف‌های بشری، متمرکز شده است روی توانایی‌های آدم‌ها؛ توانایی‌هایی از قبیل شاد زیستن، لذت بردن، قدرت حل مسئله و خوش‌بینی. روان‌شناسی مثبت‌نگر بر نقش حیاتی منابع، توانمندی‌ها و تجربه‌های ذهنی ارزشمند افراد تأکید دارد. تجربه‌هایی چون بهزیستی روان‌شناختی، تعهد و رضایت خاطر، امید و خوش‌بینی و جریان داشتن و شادمانی از این دست به شمار می‌روند (سلیگمن و رشید^{۱۴}، ۲۰۰۶). با مرور تاریخچه اندک پژوهش‌ها در این زمینه، نتایج درخشانی خودنمایی می‌کنند، حاکی از اینکه روان‌شناسی مثبت و ایجاد صفات مثبت در افراد قادر است دورنمای روشنی در زمینه ارتقاء بهزیستی روانی (شرانک^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۵)، سازگاری (اولیازک، رشید، ویلیامز و گولامانی^{۱۶}، ۲۰۱۶)، رضایت از زندگی (سلیگمن،

-
- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Academic Procrastination | 10. positive relationships (R) |
| 2. O,Brien | 11. meanings (M) |
| 3. Ozer, Demir & Ferrari | 12. accomplishments (A) |
| 4. Kagan, Cakir, Ilhan, & Kandemir | 13. Flourish (F) |
| 5. Howell & Watson | 14. Seligman & Reshid |
| 6. Diaz-morales | 15. Schrank |
| 7. positive psychology | 16. Uliaszek, Rashid, Williams & |
| 8. positive emotion (P) | Gulamani |
| 9. engagenments (E) | |

۲۰۰۲) و سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی (پور رضوی و حافظیان، ۱۳۹۶)، ایجاد کند. با این حال در مورد اثربخشی آموزش مهارت مثبت اندیشی بر تنظیم هیجان شناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است. از این رو این پژوهش در راستای توانمندسازی دانش آموزان، به بررسی این موضوع پرداخت که آیا آموزش تفکر مثبت نگر بر ارتقاء تنظیم هیجان شناختی و نیز کاهش سطح اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه اثربخش است؟

روش

روش پژوهش این مطالعه؛ نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. تعداد جامعه آماری، بر اساس استعلام از آموزش و پرورش شهر تهران ۲۱۰۰۰ نفر بود. نمونه گیری به شیوه تصادفی ساده بدین صورت انجام گرفت: از میان جامعه آماری، ۴۰ نفر به شیوه در دسترس انتخاب و در دو گروه (کنترل=۲۰ نفر و مداخله=۲۰ نفر) جایگزین شدند. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسش نامه تنظیم شناختی هیجان (گارفنسکی و همکاران، ۲۰۰۱): پرسش نامه تنظیم شناختی هیجان یک پرسشنامه چندبعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت های منفی مورد استفاده قرار می گیرد (نقل از خوش ضمیر و بینش، ۱۳۹۵). این پرسشنامه در سال ۱۹۹۹ توسط گارفنسکی، کرایچ و اسپین هاون طراحی و در سال ۲۰۰۱ به چاپ رسیده است. این پرسش نامه از ۹ مؤلفه (سرزنش خود، سرزنش دیگران، پذیرش، نشخوار ذهنی، توجه مجدد مثبت، توجه مجدد به برنامه ریزی، باز ارزیابی مثبت، اتخاذ دیدگاه و فاجعه آمیز پنداری) تشکیل شده است و دارای ۳۶ گزینه است. مواد پرسش نامه بر اساس بر اساس سازه های نظری و عملی طرح ریزی شده اند؛ بنابراین هر فرد در این پرسش نامه ۱۱ نمره ای جداگانه می تواند دریافت کند. نحوه پاسخ به این پرسش نامه بر اساس مقیاس درجه بندی لیکرت، در دامنه ای از (هرگز) ۱، (به ندرت) ۲، (برخی اوقات) ۳، (اغلب اوقات) ۴ و (همیشه) ۵، نمره گذاری می شود ولی سؤالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۹، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند.

همسانی درونی پرسشنامه برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۴ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۲). پایایی و روایی پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان توسط یوسفی (۱۳۸۵) در نوجوانان ایرانی مورد بررسی قرار گرفته است. یوسفی (۱۳۸۵) برای بررسی روایی از ساختار عاملی پرسشنامه با استفاده از روش آماری تحلیل عامل استفاده کرد. در این زمینه، ابتدا تحلیل عامل با استفاده از شیوه مؤلفه‌های اصلی صورت گرفت. مقدار ضریب کیزر - مایر - اولکین (KMO) که بیانگر کفایت نمونه‌گیری برای انجام تحلیل عامل است، برابر ۰/۸۵۲ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۵۵۹۰/۹۰۶ بود که در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود. در پژوهش یوسفی (۱۳۸۵) ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های منفی تنظیم هیجان شناختی ۰/۷۸ و خرده مقیاس‌های مثبت تنظیم شناختی هیجان ۰/۸۵ گزارش شد (نقل از امین‌آبادی، دهقانی و خداپناهی، ۱۳۹۰).

پرسشنامه اهمال‌کاری (تاکنن، ۱۹۹۱): تاکنن^۱ (۱۹۹۱) ابتدا فرم ۳۵ سؤالی را ساخته و سپس با انجام تحلیل عاملی بر روی ۱۸۳ دانشجو، فرم ۱۶ سؤالی تک عاملی با پایایی به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۶ را به دست آورد. این پرسشنامه دارای ۱۶ عبارت چهارگزینه‌ای است و نمره‌گذاری آن به صورت کاملاً مطمئن=۱ تا حدودی مطمئن=۲، تا حدودی مطمئن نیست=۳ و کاملاً مطمئن نیست=۴ است. پس از نمره‌گذاری گزینه‌ها، از مجموع نمرات سؤالات نمره کل پرسشنامه محاسبه می‌شود. دامنه نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ متغیر است. نمره پایین‌تر به معنای گرایش بیشتر به اهمال‌کاری است. سؤالات ۷، ۱۲، ۱۴ و ۱۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. میانگین نمرات برای دانشجویان ۰/۴۰ است (تاکنن، ۱۹۹۱). تاکنن (۱۹۹۱) از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسشنامه خودکارآمدی، روایی آزمون را با مقدار ضریب همبستگی ۰/۵۴ به دست آورده که این مقدار در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بوده است.

در پژوهشی اتوبر و جورمن (۲۰۰۱) نقل از نجاری، (۱۳۹۶) میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه اهمال‌کاری تاکنن (۱۹۹۱) را از یک نمونه ۱۸۵ نفری دانشجویان، ۰/۹۲ به دست آوردند. همچنین همبستگی این ابزار با پرسشنامه‌های اضطراب و افسردگی بک و پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا (PSWQ) به ترتیب ۰/۳۰، ۰/۳۲ و ۰/۳۲ به دست آمد. پایایی پرسشنامه مذکور در ایران مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهشی توسط مقدسی

1. Tuckman

بیات (۱۳۸۳) بر روی ۶۰۰ نفر از دانشجویان ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۳ به دست آمده است که نمایانگر پایایی قابل قبول آن است. در پژوهش شهنی ییلاق، مهربابی‌زاده هنرمند، حقیقی و سلامتی (۱۳۸۵) نیز آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد و روایی این مقیاس با استفاده از بررسی همبستگی آن با مقیاس تعادل‌ورزی شوارزر، شمیتز و دیهل^۱ (۲۰۰۰) برای کل نمونه ۰/۵۶، در نمونه دختران ۰/۶۲ و در نمونه پسران ۰/۴۸ به دست آمد که همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

برای اجرای پژوهش، ابتدا پژوهشگران به آموزش و پرورش کل استان تهران مراجعه و پس از بررسی محتوای کلی پژوهش، مجوز اجرای آن در مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه، اخذ شد. تعداد جامعه آماری، بر اساس استعلام از آموزش و پرورش شهر تهران ۲۱۰۰۰ نفر بود. نمونه‌گیری به شیوه در دسترس بدین صورت انجام گرفت: از میان جامعه آماری، ۴۰ نفر به شیوه در دسترس انتخاب و در دو گروه (کنترل=۲۰ نفر و مداخله=۲۰ نفر) جایگزین شدند. معیارهای ورود به مطالعه؛ تحصیل در دوره دوم متوسطه، امضای رضایت‌نامه شرکت در پژوهش و عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی و معیارهای خروج از مطالعه؛ شامل تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت ناقص و سوء رفتار در حین آموزش، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی بود. پرسشنامه‌ها بین هر دو گروه، توزیع و از آنان درخواست شد تا با کمال دقت و حوصله پرسشنامه‌های مربوطه را پاسخ دهند و بدین صورت «پیش‌آزمون» اجرا شد. سپس آزمودنی‌های گروه مداخله، برنامه آموزش مثبت‌اندیشی را در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هفته‌ای یک بار دریافت کردند؛ در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ی آموزشی دریافت نکردند. پس از این مرحله دوباره هر دو گروه با پرسش‌نامه‌ی مذکور مورد ارزیابی قرار گرفتند (پس‌آزمون). برای تدوین بسته آموزش تفکر مثبت نگر، پیشینه نظری و پژوهشی مرتبط با مثبت‌اندیشی بررسی شد. برای گردآوری بسته آموزشی از کتب «روان‌درمانی مثبت نگر: شادکامی، درمان و ارتقاء» (برنز، ۱۳۹۵؛ ترجمه رحیمی نژاد، محمدی و رضانی)، «۱۰ قدم تا نشاط» (برنز، ۱۳۹۵؛ ترجمه قراچه داغی)، کتاب «روان‌شناسی مثبت نگر» (سلیگمن و رشید، ۲۰۰۶) و «رفتاردرمانی مثبت‌نگر: از کاستن درد تا افزایش موفقیت» (بن نینک، ۱۳۹۴؛ ترجمه خمسه) استفاده شد.

جدول ۱. ساختار جلسات آموزش مثبت‌نگری

جلسات آموزشی	ساختار جلسات آموزش مثبت‌نگری
جلسه اول	برقراری رابطه، توضیحاتی در مورد قوانین گروه و توضیحاتی در خصوص مثبت‌اندیشی، فواید آن و آموزش به‌کارگیری عبارات تأکیدی مثبت
جلسه دوم	آموزش مهارت شناسایی هیجان‌ها و نقش کنترل صحیح احساسات و هیجانات مثبت و منفی و نقش آن در تداوم شادی در زندگی
جلسه سوم	شناسایی توانایی‌های بالقوه اعضا و بررسی نقاط ضعف و توانمندی‌های آنان و موقعیت‌هایی که این توانمندی‌ها در گذشته به آن‌ها کمک کرده است، رشد توانمندی‌های خاص در مسیر منتهی به شادکامی: لذت، تعهد و معنا
جلسه چهارم	مرور جلسات گذشته و آموزش مهارت مقابله با استرس
جلسه پنجم	آموزش قدردانی و فواید قدردانی از دیگران در آرامش روحی، ایجاد تفکر مثبت در شادابید و ناگواری‌ها، رها شدن از کینه و نقش آن در بهبود روابط بین فردی
جلسه ششم	آموزش هدف‌گذاری‌های طولانی‌مدت و کوتاه‌مدت
جلسه هفتم	آموزش و آشنایی با باورهای منفی و مخرب جهت تداوم بخشیدن به شادی و نشاط و حفظ آن
جلسه هشتم	مرور جلسات گذشته، آگاهی از موهبت زمان و نحوه مدیریت آن، تأکید بر داشتن تغذیه سالم و ورزش در برنامه روزانه جهت رضایتمندی و لذت بردن از زندگی

یافته‌ها

جدول ۲. شاخص‌های آمار توصیفی مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان و اهمال‌کاری تحصیلی

مؤلفه‌ها	آزمون	گروه	کمینه	بیشینه	میانگین نمونه	انحراف استاندارد	خطا
سرزنش خود	پیش‌آزمون	کنترل	۵	۱۷	۱۱,۱۰	۳,۷۷	۰,۸۴
	پیش‌آزمون	مثبت‌نگر	۵	۱۸	۱۱,۷۰	۴,۰۴	۰,۹۰
	پس‌آزمون	کنترل	۵	۱۶	۱۱,۲۵	۳,۳۲	۰,۷۴
	پس‌آزمون	مثبت‌نگر	۴	۱۷	۱۰,۰۰	۳,۳۴	۰,۷۵
سرزنش دیگران	پیش‌آزمون	کنترل	۵	۱۸	۱۱,۹۰	۴,۲۵	۰,۹۵
	پیش‌آزمون	مثبت‌نگر	۵	۱۸	۱۲,۴۵	۴,۳۸	۰,۹۸
	پس‌آزمون	کنترل	۵	۱۷	۱۱,۶۰	۳,۰۰	۰,۶۷
	پس‌آزمون	مثبت‌نگر	۵	۱۸	۱۱,۳۵	۳,۸۸	۰,۸۷
نشخوار فکری	پیش‌آزمون	کنترل	۹	۱۹	۱۵,۲۰	۴,۰۶	۰,۹۱
	پیش‌آزمون	مثبت‌نگر	۹	۲۰	۱۵,۲۰	۴,۰۹	۰,۹۱
	پس‌آزمون	کنترل	۱۰	۱۹	۱۵,۰۵	۳,۰۷	۰,۶۹
	پس‌آزمون	مثبت‌نگر	۷	۱۶	۱۱,۱۰	۲,۳۴	۰,۵۲

خطا	انحراف استاندارد	میانگین نمونه	بیشینه	کمینه	گروه	آزمون	مؤلفه‌ها
۰,۸۳	۳,۷۱	۱۲,۷۵	۱۶	۷	کنترل	پیش‌آزمون	فاجعه‌آمیز پنداری
۰,۹۴	۴,۲۲	۱۲,۷۵	۱۹	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۶۰	۲,۷۰	۱۳,۱۵	۱۷	۷	کنترل	پیش‌آزمون	پذیرش
۰,۵۰	۲,۲۵	۹,۷۰	۱۴	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۹۱	۴,۰۵	۱۳,۲۵	۱۸	۷	کنترل	پیش‌آزمون	بازاندیشی مثبت
۰,۹۷	۴,۳۲	۱۲,۸۵	۱۹	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۷۶	۳,۴۱	۱۲,۵۰	۱۸	۷	کنترل	پیش‌آزمون	تمرکز مجدد مثبت
۰,۶۴	۲,۸۵	۱۰,۳۰	۱۶	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۸۴	۳,۷۶	۱۲,۹۵	۱۷	۷	کنترل	پیش‌آزمون	اتخاذ دیدگاه
۰,۹۲	۴,۱۳	۱۲,۹۰	۱۹	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۶۸	۳,۰۵	۱۳,۱۵	۱۷	۷	کنترل	پیش‌آزمون	تمرکز بر برنامه‌ریزی
۰,۵۹	۲,۶۳	۹,۹۰	۱۷	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۸۵	۳,۸۲	۱۳,۰۵	۱۹	۶	کنترل	پیش‌آزمون	نمره کل
۰,۹۰	۴,۰۳	۱۲,۶۵	۱۹	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۸۷	۳,۸۸	۱۲,۸۵	۱۹	۶	کنترل	پیش‌آزمون	تنظیم شناختی هیجان
۰,۶۵	۲,۸۹	۹,۸۵	۱۴	۶	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۸۹	۳,۹۷	۱۳,۲۵	۱۹	۷	کنترل	پیش‌آزمون	اهمال کاری تحصیلی
۰,۸۴	۳,۷۳	۱۲,۹۵	۱۹	۸	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۸۱	۳,۶۲	۱۲,۸۰	۱۹	۷	کنترل	پیش‌آزمون	تنظیم شناختی هیجان
۰,۴۳	۱,۹۰	۱۰,۵۵	۱۴	۸	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۷۶	۳,۴۱	۱۳,۱۵	۱۷	۶	کنترل	پیش‌آزمون	نمره کل
۰,۷۵	۳,۳۳	۱۳,۰۵	۱۸	۹	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۶۰	۲,۶۹	۱۲,۸۰	۱۷	۹	کنترل	پیش‌آزمون	تنظیم شناختی هیجان
۰,۳۵	۱,۵۹	۱۰,۲۵	۱۳	۷	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۷۶	۳,۴۱	۱۳,۱۳	۱۷,۶۰	۷,۴	کنترل	پیش‌آزمون	تنظیم شناختی هیجان
۰,۷۹	۳,۵۳	۱۲,۸۸	۱۸,۶۰	۷,۲	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۰,۵۹	۲,۶۲	۱۲,۸۲	۱۶,۸۰	۸,۴	کنترل	پیش‌آزمون	اهمال کاری تحصیلی
۰,۳۵	۱,۵۷	۱۰,۰۹	۱۳,۴۰	۷,۲	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۳,۵۶	۱۵,۹۱	۳۸,۹۵	۶۰	۱۹	کنترل	پیش‌آزمون	اهمال کاری تحصیلی
۲,۷۴	۱۲,۲۵	۴۷,۸۵	۶۵	۲۹	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	
۱,۶۷	۷,۴۸	۴۰,۶۵	۵۱	۲۵	کنترل	پیش‌آزمون	
۱,۴۴	۶,۴۴	۲۹,۴۵	۴۵	۲۱	مثبت‌نگر	پس‌آزمون	

بررسی وضعیت توصیفی داده‌ها نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد نمره کل تنظیم شناختی هیجان گروه تفکر مثبت‌نگر در پس‌آزمون به ترتیب برابر ۱۰/۰۹ و ۱/۵۷ است. میانگین و انحراف استاندارد اهمال‌کاری گروه تفکر مثبت‌نگر در پس‌آزمون به ترتیب برابر ۲۹/۴۵ و ۶/۴۴ است. میانگین نمرات پس‌آزمون تنظیم شناختی هیجان گروه تفکر مثبت‌نگر نسبت به پیش‌آزمون افزایش و اهمال‌کاری تحصیلی گروه تفکر مثبت‌نگر نسبت به پیش‌آزمون کاهش یافته است. این در حالی است که این نمرات در گروه کنترل تغییر محسوسی نیافته است. به‌منظور تحلیل دقیق‌تر تفاوت موجود و این‌که آیا این تفاوت از نظر آماری معنادار است یا خیر از روش تحلیل کوواریانس بهره گرفته شد. مفروضه‌هایی نظیر استقلال داده‌ها، فاصله‌ای بودن مقیاس متغیر ملاک و کمکی (پیش‌آزمون) و مقوله‌ای بودن متغیر آزمایشی، نرمال بودن^۱ توزیع نمرات خطا، همگنی واریانس‌ها و برابری ماتریس واریانس و کوواریانس از مفروضات^۲ اساسی تحلیل کوواریانس چند متغیری است. نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق کولموگروف اسمیرنوف سنجیده شد. چون سطح معناداری آزمون کولموگروف در متغیرهای مزبور از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است پس فرض صفر (نرمال بودن توزیع نمرات خطا) تأیید می‌شود. با توجه به نتایج چون سطح معناداری آزمون لوین در پس‌آزمون متغیرهای موردبررسی بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است پس فرض برابری واریانس‌ها تأیید می‌شود؛ بنابراین با اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که بین واریانس متغیرهای مورد مطالعه در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد. از طریق آزمون ام. باکس، فرض برابری ماتریس واریانس-کوواریانس برای متغیرهایی که دارای مؤلفه هستند مورد تأیید است ($P > 0/05$). از آنجاکه سطح معناداری آزمون کرویت بارتلت که با خی دو نشان داده می‌شود از ۰/۰۵ کوچک‌تر گزارش شد؛ نشان‌دهنده آن است ماتریس همبستگی مشاهده‌شده متعلق به جامعه‌ای با متغیرهای همبسته است و لذا پژوهشگر مجاز به انجام تحلیل کوواریانس چند متغیری می‌شود.

فرضیه اول: آموزش تفکر مثبت‌نگر بر تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اثربخش است.

جدول ۳. مقایسه میانگین تعدیل شده پس از آزمون مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان پس از حذف اثر

پیش‌آزمون

تنظیم هیجان شناختی	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	برآورد فاصله‌ای با ۹۵٪ اطمینان	
				حد پایین	حد بالا
منفی	کنترل	۱۲,۸۰	۰,۴۶	۱۱,۸۸	۱۳,۷۱
	تفکر مثبت‌نگر	۱۰,۴۷	۰,۴۶	۹,۵۵	۱۱,۳۸
مثبت	کنترل	۱۲,۷۴	۰,۵۳	۱۱,۶۶	۱۳,۸۱
	تفکر مثبت‌نگر	۱۰,۱۹	۰,۵۳	۹,۱۲	۱۱,۲۶

در جدول ۳ میانگین تعدیل شده مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان در پس‌آزمون گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج شاخص‌های تحلیل کوواریانس برای تعیین تفاوت بین ترکیب متغیرهای وابسته

شاخص	میزان	F	d.f صورت	d.f مخرج	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلایی	۰,۳۳	۱,۹۲	۱۰	۹۸	۰,۵۱	۰,۱۶۴
لامبدای ویلکز	۰,۶۹	۱,۹۲	۱۰	۹۶	۰,۵۲	۰,۱۶۷
اثر هتلینگ	۰,۴۱	۱,۹۱	۱۰	۹۴	۰,۵۳	۰,۱۶۹
کمترین ریشه روی	۰,۳۰	۲,۹۰	۵	۴۹	۰,۲۳	۰,۲۲۸

مقدار لامبدای ویلکز در این متغیرها برابر با ۰/۶۹ است. از آنجایی که سطح معناداری شاخص‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری از جمله شاخص لامبدای ویلکز کوچک‌تر از ۰/۰۱ است، پس بین گروه آزمایش و کنترل از نظر ترکیب متغیر وابسته در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل

تنظیم هیجان شناختی	منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	آزمون F	سطح معناداری	مجذور اتا
منفی	متغیر آزمایشی	۵۴,۴۲	۱	۲۷,۲۱			
	خطا	۲۳۳,۶۵	۶۳	۴,۱۷	۶,۵۲	۰,۰۱	۰,۱۸
مثبت	تغییرات کل	۴۵۲,۰۳	۹۳				
	متغیر آزمایشی	۶۴,۹۷	۱	۳۲,۴۸			
مثبت	خطا	۳۱۹,۶۸	۶۳	۵,۷۱	۵,۶۹	۰,۰۱	۰,۱۷
	تغییرات کل	۴۶۴,۵۷	۹۳				

با توجه به نتایج جدول ۵ چون F محاسبه شده برای مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان از ارزش بحرانی F (با درجه‌ی آزادی ۱ و ۳۶ و سطح معناداری $p < 0/01$) بزرگ‌تر است پس فرض صفر در این مؤلفه‌ها رد می‌شود. بنابراین با عنایت به رد فرض صفر با ۹۹٪ اطمینان نتیجه می‌گیریم که بین گروه‌های آزمایش تفکر مثبت نگر و کنترل در پس‌آزمون مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: آموزش تفکر مثبت‌نگر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اثربخش است.

جدول ۶. مقایسه میانگین تعدیل‌شده پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی پس از حذف اثر پیش‌آزمون

پس‌آزمون	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	برآورد فاصله‌ای با ۹۵٪ اطمینان	
				حد پایین	حد بالا
اهمال‌کاری تحصیلی	کنترل	۴۰٫۷۸	۱٫۳۸	۳۸٫۰۱	۴۳٫۵۵
	تفکر مثبت‌نگر	۲۶٫۳۴	۱٫۴۷	۲۳٫۴۱	۲۹٫۲۸

در جدول ۶ میانگین تعدیل‌شده اهمال‌کاری تحصیلی در پس‌آزمون گزارش شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه گروه آزمایش تفکر مثبت‌نگر در پس‌آزمون در مقایسه با گروه کنترل به‌طور معناداری کاهش یافته است.

جدول ۷: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل

منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F آزمون	سطح معناداری	مجذورات
متغیر آزمایشی	۲۱۵۶٫۲۳	۱	۱۰۷۸٫۱۲	۲۸٫۱۸	۰٫۰۱	۰٫۱۸
خطا	۲۱۴۲٫۳۵	۶۳	۳۸٫۲۶			

با توجه به نتایج جدول ۷ چون F محاسبه شده برای کلیه اهمال‌کاری تحصیلی از ارزش بحرانی F (با درجه‌ی آزادی 1 و ۳۶ و سطح معناداری $p < 0/01$) بزرگ‌تر است پس فرض صفر در این مؤلفه‌ها رد می‌شود. بنابراین با عنایت به رد فرض صفر با ۹۹٪ اطمینان نتیجه می‌گیریم که بین گروه‌های آزمایش تفکر مثبت نگر و کنترل در پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا در جدول ۷ نشان‌دهنده آن

است که مقدار بالایی از واریانس اهمال کاری تحصیلی توسط آموزش تفکر مثبت نگر قابل تبیین است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف «تعیین اثربخشی تفکر مثبت نگر بر تنظیم شناختی هیجان و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه» اجرا شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات پس از آزمون تنظیم شناختی هیجان مثبت گروه تفکر مثبت نگر نسبت به پیش از آزمون افزایش معنادار یافته است. این در حالی است که این نمرات در گروه کنترل افزایشی نیافته است. میانگین نمرات پس از آزمون تنظیم شناختی هیجان منفی و اهمال کاری تحصیلی گروه تفکر مثبت نگر نسبت به پیش از آزمون کاهش معنادار یافته است. این در حالی است که این نمرات در گروه کنترل کاهش نیافته است؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که تفکر مثبت نگر بر تنظیم شناختی هیجان و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه تأثیر معنادار دارد. در فرضیه اول آمده است: «آموزش تفکر مثبت نگر بر تنظیم شناختی هیجان در دانش آموزان دختر دوره متوسطه اثربخش است.» با توجه به یافته های پژوهش بین گروه های آزمایش تفکر مثبت نگر و کنترل در پس از آزمون مؤلفه های تنظیم شناختی هیجان تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر آموزش تفکر مثبت نگر بر تنظیم شناختی هیجان در دانش آموزان دختر دوره متوسطه تأثیر مثبت و معنادار دارد.

نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های پور رضوی و حافظیان (۱۳۹۶)، دهقان نژاد، حاج حسینی و اژه ای (۱۳۹۶)، برزگری دهج (۱۳۹۴)، احمد و تاوهار (۲۰۱۷)، شرانک و همکاران (۲۰۱۵)، اردن (۲۰۱۵)، شوشانی و استاینمتر (۲۰۱۴)، دامبرون و دویای^۱ (۲۰۱۴)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، پارکس، شینر (۲۰۰۹)، رشید (۲۰۰۸)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، سلیگمن (۲۰۰۲) و اولیازک و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

در رابطه با تبیین فرضیه اول می توان گفت که در گروه درمانی مثبت نگر، به اشخاص آموزش داده می شود که با طرح ریزی برنامه های جدید؛ از قبیل تعیین اهداف، ارزش ها و معنا دادن به رنج ها، شیوه نگرش و طرز برخوردشان را با مشکلات زندگی تغییر دهند و بر از دست رفته ها تمرکز نکنند. بدین گونه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه، بعد از

گذراندن دوره مثبت‌اندیشی، با تغییر نگرش نسبت به مسائل مختلف زندگی می‌تواند هیجان‌ات مثبت و منفی خود را به شیوه صحیحی مدیریت کنند.

در فرضیه دوم مطرح شده است که: «آموزش تفکر مثبت نگر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اثربخش است.» با توجه به نتایج پژوهش حاضر نتیجه می‌گیریم که بین گروه آزمایش تفکر مثبت نگر و کنترل در پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر آموزش تفکر مثبت نگر منجر به کاهش معنادار در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه می‌شود. نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های بی‌شماری از قبیل؛ پور رضوی و حافظیان (۱۳۹۶)، دهقان نژاد و همکاران (۱۳۹۶)، شرانک و همکاران (۲۰۱۵)، کچار و همکاران (۲۰۱۵)، شوشانی و استاینمتر (۲۰۱۴)، دامبرون و دوبای (۲۰۱۴)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، پارکس، شینر (۲۰۰۹)، رشید (۲۰۰۸)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵) و اولیازک و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تبیین نتیجه فرضیه حاضر می‌توان گفت که از نتیجه این فرضیه این‌گونه استنباط می‌شود که داشتن انگیزه، انتخاب هدف، کنترل احساسات، پشتکار، آغازگری، پایداری به هنگام مواجهه با شکست همگی مفاهیمی هستند که آموزش مثبت‌اندیشی موردتوجه قرار گرفتند و می‌توانند در ارتباط با اهمال‌کاری نقش منفی و کاهنده داشته باشند. بدین‌صورت دانش‌آموزانی که در دوره مثبت‌اندیشی شرکت کرده بودند با آگاهی و شناخت از مؤلفه‌های مثبت‌اندیشی توانستند شیوه‌های صحیح هدف‌گذاری، خودآگاهی، مدیریت زمان و ... را در جریان دوره تحصیلی خود اجرا کرده و به این ترتیب از میزان اهمال‌کاری تحصیلی آنان کاسته شد. از مهم‌ترین علل فردی مؤثر در گرایش به اهمال‌کاری می‌توان به باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس پایین، خود ناتوان‌سازی و افسردگی اشاره کرد. باورهای غیرمنطقی افراد، اضطراب‌زا هستند و منجر به ضعف اعتمادبه‌نفس و افزایش اهمال‌کاری می‌شود. افراد با باورهای غیرمنطقی انجام وظایف خاصی را به‌طور فزاینده‌ای، ناخوشایند درک می‌کنند. افراد اهمال‌کار ممکن است احساس کنند که اعمالشان موقعیت آن‌ها را تغییر نمی‌دهد و بنابراین به جای مدیریت موقعیت، بر هیجان‌ات و احساساتشان نسبت به موقعیت متمرکز می‌شوند. در نتیجه این افراد برای مقابله با مسائل گرایش دارند از یک سبک احساسی به جای یک سبک مسئله‌مدار استفاده کنند. در واقع در تنظیم شناختی هیجان خود دچار مشکل هستند ولی تکنیک‌های آموزش داده شده در تفکر مثبت‌نگر (مانند هدف‌گذاری،

مدیریت زمان و ...) منجر به تنظیم و مدیریت هیجان می‌شود. افراد اهمال‌کار، فاقد انگیزه‌ی لازم برای کنترل اهداف و حتی زندگی روزمره‌ی خود هستند. تعیین هدف و کنترل درونی برای ایجاد انگیزه و غلبه بر اهمال‌کاری از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است که این امر یکی از فاکتورهای آموزش داده شده در تفکر مثبت‌نگر است. افراد اهمال‌کار در مدیریت صحیح زمان ناتوان هستند که به معنای عدم اطمینان از اولویت‌ها، اهداف و مقاصد فرد با توجه به زمان است. فرد انجام دادن تکلیف ضروری را به تعویق می‌اندازد درحالی‌که بر کارهای بی‌نتیجه و کمتر ضروری متمرکز شده است (خدادوست، ۱۳۹۴). یافته‌های پژوهش‌های دامبرون و دوبای (۲۰۱۴) و شوشانی و استاینمتر (۲۰۱۴) نیز نشان داد که روان‌شناسی مثبت‌نگر با کاهش اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان منجر به تقویت عزت‌نفس، خودکارآمدی و خوش‌بینی آن‌ها می‌شود. آن‌ها بیان داشتند که پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افرادی که از عزت‌نفس و خودکارآمدی بالایی برخوردارند در تنظیم هیجان‌اتشان نیز موفق هستند. از آنجایی‌که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شده، لذا در تعمیم یافته‌های پژوهش به سایر گروه‌ها باید جانب احتیاط رعایت شود. به علت محدودیت زمانی پیگیری و بررسی بلندمدت تأثیر رویکردهای گروه‌درمانی مثبت‌نگر صورت نگرفت. از محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به مقطعی بودن مطالعه و تفاوت در ویژگی‌های فردی، خصوصیات روانی، تفاوت‌های زندگی فرهنگی و اجتماعی نمونه‌های موردپژوهش اشاره کرد که کنترل این عوامل از عهده پژوهشگر خارج بوده است. به‌رغم تلاش زیاد، جهت کنترل متغیرهای مزاحم تأثیر برخی عوامل مثل گذشت زمان و کسب تجربه‌آموزنی‌ها را نمی‌توان نادیده گرفت. به‌منظور تعمیم‌دهی بیشتر نتایج، در پژوهش‌های بعدی، ضمن انتخاب نمونه‌هایی با جنسیت و سنین متفاوت و در نظر گرفتن متغیرهای جمعیت‌شناسی، رشته‌های تحصیلی، مقاطع مختلف تحصیلی، جمعیت‌های اجتماعی و مراکز آموزشی دیگر مورد ارزیابی قرار گیرند. با توجه به اهمیت و لزوم بررسی فرایند اهمال‌کاری در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی بیشتر به مطالعه عوامل مرتبط با آن معطوف شود. به دلیل اهمیت که تنظیم شناختی هیجان در زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان دارد؛ پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه بیشتر عوامل اثرگذار بر آن‌ها و سایر افراد جامعه پرداخته شود. پیشنهاد می‌شود آموزش مبانی مثبت‌اندیشی برای مربیان و مشاورین مدارس در جهت توانمندسازی آن‌ها در دوره‌های ضمن خدمت گنجانده شود.

منابع

- اسمعیلی، ن.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.؛ و حیدری، م. (۱۳۹۴). آزمون روابط ساختاری بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجان‌های پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۳۰)، ۱۱۹-۶۳.
- امین‌آبادی، ز.؛ دهقانی، م.؛ خدائپناهی، م. (۱۳۹۰). بررسی ساختار عاملی و اعتبار یابی پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی، مجله علوم رفتاری، ۵(۴)، ۳۷۱-۳۶۵.
- برنز، ج (۱۳۹۵). روان‌درمانی مثبت‌نگر: شادکامی، درمان و ارتقاء. ترجمه سید پیمان رحیمی نژاد، معصومه محمدی و آرش رضانی. تهران: روان‌شناسی و هنر (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۱)
- برنز، د (۱۳۹۵). ۱۰ قدم تا نشاط. ترجمه مهدی قراچه داغی. تهران: انتشارات آسیم. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۳).
- بن‌نینک، ف (۱۳۹۴). رفتاردرمانی مثبت‌نگر: از کاستن درد تا افزایش موفقیت. ترجمه اکرم خمسه. انتشارات ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۲).
- پور رضوی، ص و حافظیان، م (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۶(۱)، ۲۶-۴۸.
- تمدنی، م؛ حاتمی، م؛ هاشمی زرینی، ه (۱۳۸۹). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی، ۶(۱۷)، ۸۶-۶۵.
- حسنی، ج؛ میرآقایی، م، ۱۳۹۱. ارتباط بین راهبردهای تنظیم هیجان شناختی و گرایش به خودکشی. مجله روان‌شناسی سلامت، ۷(۱)، ۷۲-۶۱.
- خدادوست، ز (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی سخت‌رویی و اهمال‌کاری با رضایت شغلی در کارکنان شرکت ایران خودرو تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد پردیس. خوش ضمیر، ش؛ و بینش، م. (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خلاقیت هیجانی با بهداشت روانی دانشجویان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۳۳)، درویشی و (۱۳۹۳). لطفاً مهارت‌های زندگی را بیاموزید. انتشارات تزکیه.
- دهقان‌نژاد، س؛ حاج حسینی، م و ازه‌ای، ج (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۶(۱)، صص ۴۸-۶۵.
- سپهریان آذر، ف (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، ۷(۴)، ۱۰-۲۶.

شهینی بیلاق، م؛ مهرابی زاده هنرمند، م؛ حقیقی، ج و سلامتی، ع (۱۳۸۵). بررسی میزان شیوع تعلل و تأثیر آموزش مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش آن در بین نوجوانان شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی* ۱۳ (۳)، ۱-۳۰.

مقدس بیات، م (۱۳۸۳). *هنجاریابی مقیاس اهمال‌کاری تاکمن برای دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

نجاری، م (۱۳۹۶). *رابطه ادراک از والدین، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در دانشجویان کارشناسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

هاشمی، ل.، لطیفیان، م.، حسین چاری، م؛ و فولادچنگ، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷ (۲۱)، ۱۹-۴۲.

References

- Bonanno, G. A. Burton, C. L. (2013). *Regulatory flexibility*. *Perspect Psychol Sci*, 8(6), 20-515.
- Chapell, M.s., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & Mccann, N. (2005). Test Anxiety and Academic performance in Undergraduate and Graduate students. *Journal of Educational psychology*, 97 (2), 268- 279
- Conner, K.M., & Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76 – 82
- Dambrun, M., & dubuy, A.L. (2014). A positive psychology intervention among long-term unemployed people and its effects on psychological distress and well-being. *Journal of Employment Counseling*, 51: 75-85.
- Erden, S. (2015). Awareness: The effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others. *Social and Behaviorial*, 174, 1465-1473.
- Ferrari, J.R. & Diaz-morales, J.F. (2007). Perceptions of self-cncept and self-presentation by procrastinations: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.
- Foska, GG.M. (2008). *Beyond the parent-child dyad: Testing family systems influences on children Emotion Regulation*, Doctoral dissertation Philosophy, Marquette University.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC.
- Garnefski, N, Kriaaj, V & Spinhaven, p.H. (2001) CREQ: *manual the use of cognitive emotion regulation questionnaire*. No, 41: pages71- 118.
- Garnefski, N, & Kriaaj, N (2007). Relation- ships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five specific samples personality and individual differences, 40, 1659- 167۹
- Gross. J.J. & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual founations. In J.J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation*.
- Howell, A.J. & Watson, D.C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43 (1), 167- 178.

- Kochar, A., Dara, P., Pragyendu, SR.T. (2015). Role of self- efficacy and hope in academic Procrastination among undergraduate students. *Indian Journal of positive Psychology*, 6(4), 376-379.
- Kagan, M; Çakir, O; Ilhan, T; Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic pro-crastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences* 2. 2121–2125.
- López, S. M. Extremera, N, Rey, L. (2017). E motion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 1-6.
- Muchimba, M., Haberstick, B. C., Corley, R. P., & McQueen, M. B. (2013). Frequency of Alcohol Use in Adolescence as a Marker for Subsequent Sexual Risk Behavior in Adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 215-221.
- O'Brien, W.K. (2002). "Applying the Trans theoretical model to academic procrastination". Unpublished Doctoral Dissertation University of Houston, Houston, U.S.A.
- Ozer, B. U.; Demir, A. & Ferrari, J. R. (2009). "Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons". *J Soc Psychol*, 149(2), 24157.
- Schrank, B., Brownel, T. Jakaiti, z. Larkin, Ch. Pesola, F. Riches, S. Tylee, A. (2016). Evaluation of a positive psychotherapy group intervention for people with psychosis. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. Vol, 25 (3), 235-246.
- Schäfer, J. O., Naumann, E., Holmes, E. L. Caffier, B. T. & Samson, A. Ch. (2017). Emotion Regulation Strategies in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. *Youth Adolescence*. <https://www.researchgate.net/publication/309102584>
- Seligman, M. E. P. (2011) *Flourish*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T. A. C. (2006). *Positive psychotherapy*. *American Psychologists*.
- Shoshani, A., & Steinmetz. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Student*, 15: 1289-1311.
- Stead, R.; Shanahan, M. J. & Neufeld, R. W. J. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49,175-180.
- Troy, A.S. (2012). *Cognitive reappraisal ability as a protective factor: Resilience to stress across time and context*. Doctoral Dissertation of philosophy. University of Denver.
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51 (2), 473-480
- Uliaszek, A.A. Rashid, T. Williams, G. E. Gulamani, T. (2016). Group therapy for university students. *Behaviour Research and Therapy*, 77, 78-85.