



The Effectiveness of Positive Intervention on Academic Optimism, Cognitive Flexibility and Belonging to School in Procrastinating Students

Zohreh Kholfe Nilsaz¹ , Kobra Kazemian Moghadam² , Homayoon Haroon Rashidi²

1. MA, Department of Psychology, Home Care Research Center, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran

2. Department of Psychology, Home Care Research Center, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran

Corresponding Author: Kobra Kazemian Moghadam

E-mail: k.kazemian@yahoo.com

Received: 20 July 2024

Revised: 28 September 2024

Accepted: 22 October 2024

Citation: Kholfe Nilsaz, Z., Kazemian Moghadam, K. and Haroon Rashidi, H. (2025). The Effectiveness of Positive Intervention on Academic Optimism, Cognitive Flexibility and Belonging to School in Procrastinating Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(77), 170-183. [doi: 10.22034/jmpr.2024.62576.6303](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62576.6303)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: One of the factors that can disrupt the behavioral, cognitive, and emotional dimensions of academic success is academic procrastination. Academic procrastination is an irrational tendency to leave homework or postpone starting and completing academic assignments until the last minute or at another time (Yildiz and Iskender, 2021). Given the prominent negative role that procrastination plays in students' academic lives, achieving a comprehensive understanding of the factors associated with it and finding the reasons for procrastination is of fundamental importance (Rahimi and Vallerand, 2021). A review of previous studies indicates that academic optimism is an effective factor on performance (Popa-Velea et al., 2021), procrastination, and academic enthusiasm (Sabbaghi et al., 2020) in learners. Students who are more optimistic are more confident about the outcome of their performance and, as a result, show greater enthusiasm for participating in school (Usan et al., 2022). One of the variables that has a theoretical relationship with the variables of procrastination and academic optimism, based on previous research, is cognitive flexibility (Yelpaze and Yakar, 2020). One of the most important factors that plays a major role in facilitating learners' transition is the experience of a sense of belonging (Gosai et al., 2023). A sense of belonging refers to a sense of connectedness, importance, acceptance, respect, value, and support from others. Among the treatments that can be effective in increasing students' academic optimism, cognitive flexibility, and school belonging is an intervention based on positive psychology (Mosaibi, 2024). Since adolescent procrastination behavior can be the starting point for many subsequent abnormalities, this study aimed to investigate the effectiveness of a positive psychology-based intervention on academic optimism, cognitive flexibility, and school belonging in students with academic procrastination.

Method: The research method was a quasi-experimental (with experimental and control groups) with a three-stage design (pre-test-post-test-follow-up) and a two-month follow-up period. The statistical population of the study included 1263 procrastinating female students of the first high school in Dezful during the 2024-2025 academic year. A sample of 500 students were selected using multi-stage cluster sampling. In order to identify these students, the Procrastination Questionnaire (2011) was distributed among the students. After collecting the questionnaires, students who had obtained scores above the average (score 24 and above) in this questionnaire (87 students) were selected. Based on the inclusion criteria, 30 students were selected as the final sample and were randomly placed in two groups (15 in the experimental group and 15 in the control group). The experimental group participated in a positive psychotherapy intervention implemented over 8 weeks, consisting of 8 sessions of 90 minutes, while the control group received no intervention during this period.

Data were analyzed using analysis of variance with repeated measures. Informed and voluntary consent to participate in the study, ensuring non-disclosure of information, and confidentiality were ethical issues that were observed in the study. In order to collect data, the Academic Procrastination Scale (APS), Academic Optimism Scale (AOnnnnnnnnnivFFfxxiii litIIItttt tt y((CII),dddddttt s'SSnnnnCinncteeeee sswthoooooo(SSC)) wwr sss...

Results: Demographic data showed that the average age in the experimental group was 13.6 years and in the control group was 13.5 years.

Table 1: Results of Repeated-Measures Analysis of Variance to Examine the Within-Group and Between-Group Effects of Research Variables

Variable	Indicators	SS	df	MS	F	p	η^2
Academic optimism	Time	290.26	2	145.63	46.71	0.001	0.581
	Grouping	430.71	1	430.71	17.44	0.001	0.423
	Interaction of time and group	232.06	1	232.06	68.66	0.001	0.664
Flexibility	Time	250.22	2	125.11	33.83	0.001	0.521
	Grouping	324.14	1	324.14	27.76	0.001	0.391
	Interaction of time and group	226.19	1	226.19	40.72	0.001	0.534
Belonging to the school	Time	452.16	2	226.08	29.61	0.001	0.403
	Grouping	546.18	1	546.18	24.62	0.001	0.339
	Interaction of stages and groups	336.40	1	336.40	33.75	0.001	0.524

As shown in Table 1, the results of the analysis of variance test show that, based on the calculated F coefficients, the time or assessment stage factor had a significant effect on the scores of academic optimism, cognitive flexibility, and school belonging ($p < 0.001$).

Discussion: The findings of this study confirmed that positive intervention is effective on academic optimism and school belonging of students with academic procrastination. The results of this study indicated that positive intervention increases capabilities, positive emotions, commitment, and meaning, making life happier and richer, and reducing emotional problems. In fact, achieving motivation for progress is one of the goals of positive psychology.

The limitations of this study were the use of self-report instruments and the limitation of the research population to procrastinating students in Dezful city. Since positive education intervention is a new method in the field of education and positive psychology, it is suggested that this intervention be taught to students as a regular and continuous program throughout the academic year and be included as a regular method in school education.

KEYWORDS

positive intervention, academic optimism, cognitive flexibility, belonging to school





فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی



اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی

زهره خلفه نیل ساز^۱ , کبری کاظمیان مقدم^۲ , همایون هارون رشیدی^۲ 

۱. کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، مرکز تحقیقات مراقبت در منزل، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران
۲. گروه روانشناسی، مرکز تحقیقات مراقبت در منزل، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

نویسنده مسئول: کبری کاظمیان مقدم

رایانامه: k.kazemian@yahoo.com

استناددهی: خلفه نیل ساز، زهره، کاظمیان مقدم، کبری و هارون رشیدی، همایون.

(۱۴۰۴). اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی تحصیلی،

انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری

تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲۰(۷۷)، ۱۷۰-۱۸۳. doi:

[10.22034/jmpr.2024.62576.6303](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.62576.6303)

تاریخ دریافت: ۳۰ تیر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۰۷ مهر ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۰۱ آبان ۱۴۰۳

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری) و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان شهر دزفول در سال ۱۴۰۲ بودند. حجم نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز تعلق‌ورز بود که در پرسشنامه تعلق‌ورزی سواری (۱۳۹۰) نمره بالاتر از ۲۴ را کسب کرده بودند و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) جای‌دهی شدند. گروه آزمایش مداخله آموزشی مثبت‌نگر را طی ۸ هفته در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل خوش‌بینی تحصیلی (شانن موران و همکاران، ۲۰۱۳)، انعطاف‌پذیری شناختی (واندروال و دنیس ۲۰۱۰)، تعلق به مدرسه (بری، بنتی و وات، ۲۰۰۴) و تعلق‌ورزی (سواری، ۱۳۹۰) بود. داده‌ها با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و سطح معناداری ۰/۰۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد بین گروه‌های آزمایش و گواه از نظر خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه تفاوت معنی‌داری وجود داشت ($p < 0.01$) و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر به عنوان یک روش کارا جهت بهبود خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه مورد استفاده قرار گیرد.

انعطاف‌پذیری شناختی،
تعلق به مدرسه،
خوش‌بینی تحصیلی،
مداخله مثبت‌نگر



مقدمه

عملکرد تحصیلی، دانش و مهارت آموخته شده فرد در موضوعات درسی است و نیل به عملکرد تحصیلی موفقیت آمیز از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است (دلورپور و همکاران ۱۴۰۳). عملکرد تحصیلی موفق به رفتارهای دانش‌آموزان بستگی دارد. بعضی از این رفتارها می‌توانند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند و برخی دیگر، آن را مختل می‌کنند. یکی از عواملی که می‌تواند بعد رفتاری، شناختی و عاطفی موفقیت تحصیلی را مختل کند، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری تحصیلی یک تمایل غیرمنطقی برای ترک تکالیف یا محول کردن شروع و تکمیل تکالیف تحصیلی برای لحظه آخر یا زمانی دیگر است (ایلدیز و اسکندر^۱، ۲۰۲۱). بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی به انجام عمدی و مکرر فعالیت‌های غیرضروری در زمان انجام وظایف تحصیلی و به تعویق انداختن فعالیت‌های اصلی یا توقف آنها که کامل قابل مشاهده است گفته می‌شود (هیراواتی^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). افراد اهمال‌کار در دو دسته اهمال‌کاری عمدی یا فعال و اهمال‌کاری غیرعمدی یا منفعل قرار می‌گیرند. در اهمال‌کاری عمدی، فرد به طور مستقیم تصمیم می‌گیرد که فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق بیندازد و در مقابل در اهمال‌کاری غیرعمدی بدون تصمیم مستقیم، فرد درگیر نوعی اهمال‌کاری می‌شود که عوامل بیرونی و درونی مختلفی بر هر دو نوع اهمال‌کاری تأثیرگذار است (شیخعلی زاده و همکاران، ۲۰۲۳).

دانش‌آموزانی که به عنوان افرادی با تعلل بالا طبقه بندی می‌شوند؛ معدل درسی پایین، نمرات کلاسی کم و سطوح پایین‌تر خودکارآمدی در خود تنظیمی، نرخ بالای انصراف از تحصیل و سلامت ضعیف‌تری دارند (کورلند و سیگل^۳، ۲۰۱۶). اهمال‌کاری تحصیلی اساساً تعارضی است بین قصد و عمل که منجر به پاسخ‌های احساسی نامطلوب می‌شود. به تعویق انداختن و تأخیرساده در انجام کار، خود باعث احساس آشفتگی درونی از جمله اضطراب، پشیمانی، از دست دادن امید و سرزنش خود، می‌شود. پیامدهای بیرونی تأخیر در انجام وظایف تحصیلی نیز می‌تواند مواردی مانند عملکرد پایین، از دست رفتن فرصت‌ها، افزایش خطرات سلامتی و مشکلات ارتباطی را شامل شود (آکینچی^۴، ۲۰۲۱). برخی علل شخصی مرتبط با محیط تحصیلی از قبیل دلایل فرد برای درگیر شدن در یادگیری، اعتقاد به این که نتایج بستگی به تلاش یا توانایی‌های فرد دارد، انتظاراتی که فرد برای موفقیت دارد، و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط هستند. اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یک رفتار نامطلوب با بسیاری از متغیرهای روانشناختی مشکل ساز مرتبط است و مانع موفقیت تحصیلی می‌شود. بنابراین با توجه به نقش منفی برجسته‌ای که اهمال‌کاری در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، دستیابی به درک جامعی از عوامل مرتبط با آن و یافتن دلایل ایجاد اهمال‌کاری دارای اهمیت اساسی است (رحیمی و والرند^۵، ۲۰۲۱). در این راستا محققان به طور فزاینده ای عوامل درون فردی

مرتبط با اهمال‌کاری مانند: عزت نفس، توانایی خودتنظیمی، ویژگی‌های شخصیتی، چشم انداز زمانی و انگیزه موفقیت را مورد بررسی قرار داده اند (چن^۶، ۲۰۱۷). با این حال عوامل بین فردی مرتبط با اهمال‌کاری کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ از جمله این عوامل می‌توان به خوش‌بینی تحصیلی اشاره کرد (ماتز و هاپرت، ۲۰۲۰؛ کووان ۲۰۱۹).

خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه جدیدی است که توسط اسپنن موران و همکاران^۷ (۲۰۱۳) شکل گرفته است. بررسی مطالعات پیشین دلالت بر این دارند که خوش‌بینی تحصیلی یک عامل موثر بر عملکرد (پوپا-والیا^۸ و همکاران، ۲۰۲۱؛ ایسکسان^۹ و همکاران، ۲۰۲۰)، اهمال‌کاری و اشتیاق تحصیلی (صباغی و همکاران، ۲۰۲۰؛ انیروبی و آناچوکو^{۱۰}، ۲۰۲۰) در یادگیرندگان است. این روابط تا حدی با نحوه تفکر دانش‌آموزان خوش‌بین و ارتباط ذهنی با رویدادهای استرس‌زای خاص، مانند یادگیری فشرده یا مواجهه با امتحان، قابل تبیین می‌باشند. علاوه بر این، آنها با آرامش بیشتر درگیر وظایف خود هستند، احساس شایستگی بالاتری را تجربه می‌کنند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش بیشتری می‌کنند و در نتیجه اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند (پوپا-والیا و همکاران، ۲۰۲۱). خوش‌بینی تحصیلی نوعی فرهنگ سازمانی است که متشکل از تعامل بین تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه (تعلق نسبت به مدرسه) است (انیروبی و آناچوکو، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که خوش‌بینی بیشتری دارند، نسبت به پیامد عملکرد خود اطمینان بیشتری دارند و در نتیجه اشتیاق بیشتری جهت مشارکت در مدرسه از خود نشان می‌دهند (اوسان^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین در بررسی مطالعات پیشین نشان داده شده است که خوش‌بینی تحصیلی موجب افزایش انگیزه و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در فراگیران می‌شود (امیرالهی بیوکی و همکاران، ۲۰۲۰؛ گی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۳). خوش‌بینی با دیدگاه مثبت و اعتقاد به امکان نتایج مثبت مشخص می‌شود. وقتی دانش‌آموزان با طرز فکری خوش‌بینانه به تلاش‌های تحصیلی خود نزدیک می‌شوند، به احتمال زیاد به چالش‌ها به عنوان فرصت‌هایی برای رشد و موفقیت نگاه می‌کنند. آن‌ها بر این باورند که تلاش آن‌ها نتایج مثبتی را به همراه خواهد داشت که می‌تواند انگیزه آنها را برای شرکت در کارهای تحصیلی و پشتکار در برابر مشکلات تقویت کند (جین^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰).

همچنین خوش‌بینی ارتباط تنگاتنگی با خودکارآمدی دارد. وقتی دانش‌آموزان دیدگاهی خوش‌بینانه دارند، به احتمال زیاد به توانایی‌های تحصیلی خود اعتماد دارند. آنها معتقدند که مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم برای موفقیت را دارند که می‌تواند انگیزه آنها را برای شرکت در فعالیت‌های یادگیری و پیگیری اهداف تحصیلی افزایش دهد (صبوری پور و همکاران، ۲۰۲۱)؛ و در نهایت دانش‌آموزان خوش‌بین تمایل دارند اهداف چالش برانگیز اما قابل دستیابی را برای خود تعیین کنند. آنها اعتقاد دارند

8. Popa-Velea
9. Icekson
10. Anierobi & Unachukwu
11. Usán
12. Ge
13. Jin

1. Yildiz & Iskender
2. Herawati
3. Kurland & Siegel
4. Akinici
5. Rahimi & Vallerand
6. Chen
7. Tschannen-Moran

افراد دارای انعطاف پذیری شناختی در برقراری روابط شخصی و اجتماعی با دیگران، مشکلات بین فردی کمتری را گزارش خواهند کرد (لی و اوریسلیو، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌های رضاپور و طاهری، (۱۴۰۲) و رستمی و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی منفی وجود دارد. انعطاف‌پذیری شناختی فرد را قادر می‌سازد که در برابر فشارها، چالش‌ها و سایر مسائل عاطفی و اجتماعی برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد. لذا، توانایی تغییر مسیر از یک پردازش شناختی یا پاسخ به پردازش شناختی دیگر نشانه انعطاف‌پذیری در شناخت است.

در این راستا، با توجه به عمومیت انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان یک ویژگی روانی، این سازه با بسیاری از فرایندهای روان شناختی و شخصیتی افراد ارتباط دارد؛ یکی از این فرایندها احساس تعلق به مدرسه^۹ در فراگیران است (دیبر و لنارتویز^{۱۰}، ۲۰۱۹). با ورود دانش‌آموزان به مدرسه تغییرات تحولی بسیاری اتفاق می‌افتد که گذار موفقیت‌آمیز به این مرحله را دشوار می‌کند. این چالش‌ها در حوزه‌های یادگیری، مسائل روانی-اجتماعی، موضوعات فرهنگی و جو مدرسه ابعاد گسترده‌ای دارد. یکی از مهمترین عواملی که در تسهیل گذار یادگیرندگان نقش عمده‌ای دارد، تجربه احساس تعلق است (گوسای^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳). احساس تعلق، به حسی از پیوستگی، اهمیت داشتن، پذیرفته شدن، مورد احترام قرار گرفتن، ارزشمند بودن و حمایت شدن از سوی دیگران اشاره دارد (اپریشینو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰). مطابق با نظریه پیوند داشتن انسان^{۱۳}، تعلق یکی از فرایندهای اصلی مؤثر بر شکل‌گیری و ارتقای حالات مختلف ارتباطی است و به عنوان تجربه فردی مشارکت در یک سیستم یا محیط به گونه‌ای که افراد خودشان را به عنوان بخش یکپارچه‌ای از محیط احساس کنند، مفهوم‌سازی می‌شود. تعلق، تجربه‌ای ماهیتاً روان شناختی است که در آن پیشایندها و پیامدهای تجربه تعلق یا عدم تعلق وجود دارد. این پیشایندها شامل انرژی برای فعالیت، میل به مشارکت معنادار و ظرفیت ویژگی‌های مشترک می‌شوند؛ و پیامدها نیز دربردارنده واکنش‌های هیجانی و رفتاری، درگیری و ویژگی‌های معناداری (در سطح روان شناختی، جسمانی، اجتماعی و معنوی) هستند (هاگرتی^{۱۴} و همکاران، ۱۹۹۳). بررسی تجربیات دانش‌آموزان از احساس تعلق اهمیت ویژه‌ای دارد. دانش‌آموزان که از نظر تحولی در دوران حساسی قرار دارند شناسایی عوامل اثرگذار بر تجربه احساس تعلق به مدرسه و پیامدهای آن اهمیت بسیاری دارد. چرا که شواهد پژوهشی در مورد آنها نشان می‌دهد که احساس تعلق با انگیزش، لذت، خودکارآمدی، تلاش، مشارکت در یادگیری و رضایت از زندگی که همگی با موفقیت و ماندگاری در مدرسه همبستگی مثبتی دارند، ارتباط دارد (نکتا^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰؛ گوپالان و

که می‌توانند بر موانع غلبه کنند و به نتایج دلخواه برسند. این فرآیند هدف‌گذاری، حس جهت‌گیری و هدف را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد و به دانش‌آموزان هدف مشخصی برای کار در جهت رسیدن به آن می‌دهد. خوش‌بینی آنها به حفظ انگیزه و تمرکز آنها در تلاش برای رسیدن به اهداف تحصیلی کمک می‌کند (رضایی و همکاران، ۲۰۲۳)؛ در مجموع می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی از ظرفیت‌های بالایی برای فعالسازی انگیزه فراگیران و کاهش اهمال‌کاری آن‌ها برخوردار است که می‌تواند منجر به افزایش اشتیاق تحصیلی در آنها گردد. در این راستا خوش‌بینی می‌تواند موجب افزایش انگیزه گردد، در واقع انگیزه ارتباط بالایی با نوع نگرش افراد دارد؛ هر چه نگرش افراد خوش‌بینانه‌تر باشد انگیزه بیشتری در زمینه‌های مختلف از خود نشان می‌دهند. خوش‌بینی تحصیلی و محیط دلگرم‌کننده ارتباط تنگاتنگی با پیشرفت تحصیلی بالا دارد. معلمان، دانش‌آموزان و والدین با خوش‌بینی تحصیلی قوی، اعتماد به نفس مشترکی در مدارس دارند که باعث افزایش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود (امیرالهی بیوکی و همکاران، ۲۰۲۰). سنگسولی^۱ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود به بررسی عوامل مؤثر بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته و نشان دادند که خوش‌بینی تحصیلی تا حد زیادی منجر به موفقیت می‌شود. آنها عنوان کردند که فکر به موفقیت و داشتن ایده‌ها و برنامه‌ها اغلب منجر به ایجاد وضعیتی می‌گردد که بی‌شابهت به موفقیت تحصیلی نیست. لذا با تقویت خوش‌بینی در دانش‌آموزان می‌توان امیدوار بود که وضعیت تحصیلی ایشان بهبود یابد و به تبع آن اهمال‌کاری تحصیلی کمتر مشاهده شود.

یکی از متغیرهایی که بر اساس تحقیقات قبلی ارتباط نظری با متغیرهای اهمال‌کاری و خوش‌بینی تحصیلی دارد، انعطاف‌پذیری شناختی^۲ است (یلپاز و یاکار^۳، ۲۰۲۰). انعطاف‌پذیری فرد را قادر می‌سازد که در برابر فشارها، چالش‌ها، و سایر مسایل عاطفی و اجتماعی برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد. توانایی تغییر آمایه‌های شناختی به منظور سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی، عنصر اصلی در تعاریف انعطاف‌پذیری شناختی است (دنيس و واندروال^۴، ۲۰۱۰). انعطاف‌پذیری شناختی جنبه مهم از عملکرد اجرایی تلقی می‌شود که توانایی انطباق مؤثر با تکالیف متغیر تعریف می‌گردد. با توجه به تغییر دائمی محیط‌ها، نیازها و اهداف، انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان عامل بسیار مهمی در بقا شناخته می‌شود (داربی^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). انعطاف‌پذیر بودن در دستیابی به موفقیت و اهداف، هنگامه روبرو شدن با دشواری و مشکلات اثرگذار است (استارتمن و یوسف مورگان^۶، ۲۰۱۹). انعطاف‌پذیری شناختی به توانایی افراد برای تمرکز بر موقعیت کنونی و استفاده از فرصت‌های آن موقعیت برای گام برداشتن در راستای اهداف و ارزش‌های درونی با حضور رویدادهای روان شناختی چالش برانگیز یا ناخواسته اشاره دارد (کیائو^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهشگران معتقدند انعطاف‌پذیری شناختی باعث بهبود سلامت روانی افراد می‌شود.

9. Sense of connectedness with school
10. Dheer & Lenartowicz
11. Gosai
12. Apriceno
13. The Theory of Human Relatedness (THR)
14. Hagerty
15. Knekta

1. Sengsouliya
2. cognitive flexibility
3. Yelpeze & Yakar
4. Dennis & Vander Wal
5. Darby
6. Stratman & Youssef-Morgan
7. Qiao
8. Lee & Orsillo

بردی^۱، ۲۰۲۰؛ ویک و سانگ^۲، ۲۰۲۲؛ پدler^۳ و همکاران، ۲۰۲۲؛ ریز و ریز^۴، ۲۰۲۳؛ صمدیه و تنهای رشوانلو، ۲۰۲۳). کامرون و رایدوت^۵ (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند که احساس تعلق به مدرسه با اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب رابطه منفی دارد. همچنین نتایج پژوهش استری هورن^۶ (۲۰۱۸) حاکی از ارتباط مثبت بین احساس تعلق به مدرسه با خوش‌بینی تحصیلی است. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش‌ها این طور به نظر می‌رسد که متغیر احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه، اهمیت و نقش برجسته‌ای در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد به همین علت در پژوهش حاضر این متغیر به همراه سایر متغیرها مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. برای کاهش و تعدیل مشکلات فوق ارائه برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی در راستای توانمندسازی دانش‌آموزان در مواجهه با این شرایط از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

از جمله درمان‌هایی که می‌تواند بر افزایش میزان خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مؤثر باشد مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر است (مصیبی، ۱۴۰۲؛ توکلی و همکاران، ۱۴۰۱؛ میرکمالی و همکاران، ۱۴۰۱؛ فقیهی، ۱۳۹۸ و صادقی و بیرانوند، ۱۳۹۶). مداخله درمانی روان‌شناسی مثبت‌نگر^۷ توسط سلیگمن^۸ در اواخر دهه ۱۹۹۰ و آغاز قرن بیست و یکم ارائه شده است. روان‌درمانی مثبت‌نگر، توجه ویژه‌ای به بنا نهادن توانمندی‌ها و هیجان‌های مثبت درمانجو دارد و حس معنا در زندگی درمانجویان را به‌منظور کاهش آسیب‌شناسی روانی و تقویت شادی، افزایش می‌دهد (رشید و سلیگمن^۹، ۲۰۲۰) و مطالعه علمی تجربه‌ها و صفات فردی مثبت و نهادهایی است که رشد این ویژگی‌ها را تسهیل می‌کنند. در این روان‌درمانی یکی از مهمترین اهداف، کمک به ارتقاء و افزایش میزان رضایت از زندگی، شادکامی و بهزیستی افراد است. بر اساس این رویکرد، افزایش توانمندی‌ها، هیجان‌های مثبت، تعهد و معنا هم زندگی را شادتر و غنی‌تر می‌سازد و هم باعث کاسته شدن از مشکلات هیجانی می‌شود. در واقع رسیدن به بهزیستی، رضایت از زندگی و شادکامی از اهداف غایی روانشناسی مثبت‌نگر و این رویکرد درمانی می‌باشد (وهمیر^{۱۰}، ۲۰۲۱). زارعی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان دادند درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین شفیع، بهرامی و حاتمی (۱۳۹۸) نشان دادند که اجرای آموزش مثبت اندیشی بر تنظیم شناختی هیجان و اهمال‌کاری تحصیلی، تأثیر معناداری دارد. افزون بر این، پژوهش‌ها از اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر افزایش شفقت به خود و بهزیستی (کوتیرا و تینگ^{۱۱}، ۲۰۲۱)، بهبود کیفیت زندگی (یانگ و سعدمحمد^{۱۲}، ۲۰۲۱)، کاهش افسردگی و افزایش شادکامی (حریفی و همکاران، ۱۴۰۱؛ سلطان و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۸)، افزایش بهزیستی روانشناختی، تاب‌آوری و معنای زندگی (آزاد و آل‌یاسین، ۱۴۰۲)، افزایش بهزیستی روانشناختی و بخشش بین‌فردی (بدیعی و

همکاران، ۱۴۰۲)، افزایش تحمل‌پیشانی و راهبردهای مقابله‌ای (فولادی و پوراحسان، ۱۴۰۱)، کاهش خود انتقادی و افزایش حمایت اجتماعی ادراک شده (ترکاشوند و همکاران، ۱۴۰۱)، افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و سرسختی روانشناختی (میرکمالی و همکاران، ۱۴۰۰)، بهبود بخشش و جهت‌گیری شادکامی (سیادتیان آرانی و همکاران، ۱۴۰۰)، بهبود حس انسجام، بهزیستی روانشناختی و تاب‌آوری (موسوی اصل و پارویی، ۱۴۰۰) حکایت دارد.

درباره اهمیت انجام این پژوهش باید توجه داشت که اهمال‌کاری تحصیلی در تمامی دوره‌های تحصیلی و سنین مختلف مشاهده می‌شود. با این حال بروز آن در دوره نوجوانی می‌تواند نگرانی‌های بیشتری را ایجاد کند. بررسی رفتار اهمال‌کاری نوجوانان به ویژه از آن جهت اهمیت دارد که می‌تواند نقطه آغازگر بسیاری از ناهنجاری‌های بعدی باشد. همچنین شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده اهمال‌کاری تحصیلی در این دوره، می‌تواند به مشخص شدن مسیر برای طراحی اقدامات پیشگیرانه منجر شود اهمال‌کاری تحصیلی یکی از عوامل نامطلوب در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان است و تا حد زیادی مانع موفقیت تحصیلی و شخصی آن‌ها می‌شود. لذا دستیابی به یک فهم دقیق تر از عوامل دخیل در آن بسیار پر اهمیت است؛ بنابراین این پژوهش با هدف اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد و بدنبال پاسخ به این سوال بود که آیا مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی اثربخش است؟

روش

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری) و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر تعلق‌ورز مقطع متوسطه اول شهر دزفول در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۱۲۶۳ نفر بوده است. از این میان، تعداد ۵۰۰ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور شناسایی این دانش‌آموزان، پرسشنامه تعلق‌ورزی سواری (۱۳۹۰) بین دانش‌آموزان توزیع شد و بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که نمرات بالاتر از میانگین (نمره ۲۴ به بالا) در این پرسشنامه به دست آورده بودند (که تعداد آنها ۸۷ نفر بود) انتخاب شدند و بر اساس ملاک‌های ورود، تعداد ۳۰ نفر به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) جای داده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل عدم شرکت در مداخله‌های

8. Seligman
9. Rashid & Seligman
10. Wehmeyer
11. Kotera & Ting
12. Yang & Saad Mohd
13. Sultan

1. Gopalan, & Brady
2. Cwik & Singh
3. Pedler
4. Reyes, & Reyes
5. Cameron, & Rideout
6. Strayhorn
7. positive psychotherap

به کادر آموزشی ۰/۸۷، برای تأکید تحصیلی ۰/۸۹، برای یگانگی با محیط مدرسه ۰/۹۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ را نشان داد. در پژوهش لهراب گله و همکاران (۱۴۰۲) پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای تأکید تحصیلی (۰/۸۹)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۰/۷۰) و یگانگی به مدرسه (۰/۸۲) بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمده است.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی (CFI): این پرسشنامه توسط دنیس و واندروال (۲۰۱۰) ساخته شده و یک ابزار خودگزارشی ۲۰ سؤالی است و تلاش دارد تا سه جنبه از انعطاف‌پذیری شناختی را بسنجد: الف) عامل ادراک گزینه‌های مختلف (گویه‌های ۳، ۵، ۶، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، ب) عامل ادراک کنترل‌پذیری (گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۷)، و ج) عامل ادراک توجیه رفتار (گویه‌های شماره ۸، ۱۰). لازم به ذکر است که سؤالات ۲، ۴، ۹، ۱۱، ۱۷ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. نمره‌گذاری آن براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی از (۷ کاملاً موافقم) تا (۱ کاملاً مخالفم) است. دامنه نمرات ۲۰ تا ۱۴۰ است و نمره بیشتر بیانگر انعطاف‌پذیری شناختی بیشتر است. دنیس و واندروال (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که روایی همزمان این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی یک برابر با ۰/۳۹ و روایی همگرایی آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی ۰/۷۵ بود. این پژوهشگران پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آوردند. در ایران شاره و همکاران (۲۰۱۴) ضریب اعتبار بازیابی کل مقیاس را ۰/۷۱ و خرده مقیاس‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار را به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۲ و ۰/۵۷ گزارش کرده‌اند. این پژوهشگران ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۵۵ گزارش نموده‌اند. در پژوهش غیاث آبادی فراهانی و جعفری هرنیدی (۱۳۹۹) مقدار آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی برابر با ۰/۸۹ بود. در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل این مقیاس ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (SSCS): پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه توسط بری و همکاران^۵ (۲۰۰۴) به منظور سنجش احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است و در ایران توسط مکیان و کلاترکوشه (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سوال و شش خرده مقیاس احساس تعلق به همسالان^۶، حمایت معلم^۷، احساس رعایت احترام و عدالت^۸ در مدرسه، مشارکت در اجتماع^۹، ارتباط فرد با مدرسه^{۱۰} و مشارکت علمی^{۱۱} می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) با سوالاتی مانند (من احساس می‌کنم جزئی واقعی از این مدرسه هستم). به سنجش احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه می‌پردازد که دامنه نمرات بین ۲۷-۱۳۵ است. ضریب

آموزشی دیگر، عدم سابقه بستری در بیمارستان‌های روان پزشکی، عدم طلاق والدین و رضایت آگاهانه والدین و دانش‌آموزان؛ و ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت در بیش از دو جلسه مداخله و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس تعلل‌ورزی (APS): پرسشنامه تعلل‌ورزی سواری (۱۳۹۰) دارای ۱۲ ماده و سه مؤلفه تعلل‌ورزی عمدی (گویه‌های ۱ تا ۵)، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی (گویه‌های ۶ تا ۹) و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی (گویه‌های ۱۰ تا ۱۲) می‌باشد که بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت درجه بندی شده است؛ و نحوه پاسخ‌گویی به آن به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هرگویه با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز (۰)، به ندرت (۱)، برخی اوقات (۲)، اکثر اوقات (۳) و همیشه (۴) مشخص می‌کند. دامنه نمرات بین ۰ تا ۴۸ است و نمره بالاتر بیانگر تعلل‌ورزی بیشتر است. روایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی در مطالعه تاکنم (۱۹۹۱) و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹، عامل اول ۰/۸۵، عامل دوم ۰/۸۶ و عامل سوم ۰/۸۹ بدست آمده است. در نسخه فارسی روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه تعلل‌ورزی تاکنم (۱۹۹۱) محاسبه و برابر ۰/۳۵ شد که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است (سواری، ۱۳۹۰). پایایی کل آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۰ و برای عامل سوم ۰/۷۰ بدست آمده است. در پژوهش نبی و همکاران (۱۴۰۰) پایایی تعلل‌ورزی کل ۰/۸۷، تعلل‌ورزی عمدی ۰/۷۵، تعلل‌ورزی خستگی جسمی-روانی ۰/۶۸ و تعلل‌ورزی بی‌برنامگی ۰/۶۹ بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمده است.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی (AOS): این پرسشنامه توسط شان موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده است و شامل سه خرده مقیاس و ۲۸ سوال است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. البته شیوه نمره گذاری سوال‌های ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس است. این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس تأکید تحصیلی (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و یگانگی به مدرسه (۱۰ گویه) است. دامنه نمرات بین ۲۸ الی ۱۴۰ است و نمرات بیشتر نشان دهنده خوش‌بینی تحصیلی بیشتر است. شان موران و همکاران (۲۰۱۳) ضریب پایایی این پرسشنامه را به ترتیب در خرده مقیاس اعتماد به کادر آموزشی ۰/۹۳، تأکید تحصیلی ۰/۹۶ و یگانگی با محیط مدرسه ۰/۹۵ گزارش دادند. همچنین در پژوهش شان موران (۲۰۱۳) روایی همگرایی این مقیاس با پیشرفت تحصیلی ۰/۷۳ محاسبه شد. عارفی (۱۳۹۳) به نقل از چراغی خواه، عرب‌زاده و کدیور، (۱۳۹۴) نیز روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی تأیید کرده و پایایی کل پرسشنامه را ۰/۹۲ بیان کرد. داده‌های حاصل از بررسی پایایی برای خرده مقیاس اعتماد

7. teacher support
8. fairness and safety
9. engagement in the broader community
10. relatedness of self with school
11. academic engagement

1. Academic Procrastination Scale
2. Academic Optimism Scale (AOS)
3. Cognitive Flexibility Inventory
4. Sudeen Senee o Connecddhess hhhhSchool (SSCS)
5. Brew
6. uuden eenee o beonging ttt h peess

پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، حساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، تعلق فرد به مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است (بری و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش مکیان و کلانترکوشه (۱۳۹۴) روایی محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان بررسی و تأیید شد. به منظور تعیین روایی واگرا، همبستگی این مقیاس با پرسشنامه فرسودگی تحصیلی محاسبه شد که حاکی از همبستگی منفی و معنی‌دار بود. علاوه بر این ضریب همبستگی مقیاس احساس تعلق به مدرسه و مقیاس انگیزش برابر ۰/۴۴ به دست آمد که روایی همگرایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه را تأیید می‌کند. برای بررسی پایایی نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد و آلفای کل مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد (مکیان و کلانترکوشه، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمده است.

روش اجرا

برای انجام پژوهش پس از هماهنگی و اخذ مجوزهای لازم از مسئولان پژوهشی دانشگاه و هماهنگی مکان برگزاری، ابتدا برای افراد جامعه پژوهش علاوه بر بیان هدف و اهمیت پژوهش، درباره رعایت نکات اخلاقی اطمینان خاطر داده شد و آنان رضایت‌نامه شرکت آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش را امضاء کردند. ابتدا مقیاس‌های انعطاف‌پذیری شناختی، خوش‌بینی و تعلق به مدرسه به عنوان پیش‌آزمون، توسط تمامی دانش‌آموزان دارای ملاک ورود به پژوهش پاسخ داده شد. سپس گروه آزمایش، طی ۸ هفته و در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در برنامه آموزشی که توسط پژوهشگر در یک مرکز خدمات

روان‌شناختی صورت گرفت، شرکت کردند و طی این مدت گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. بعد از اتمام جلسات، مقیاس‌های انعطاف‌پذیری شناختی، خوش‌بینی تحصیلی و تعلق به مدرسه به‌عنوان پس‌آزمون، توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد. پس از پایان پژوهش، جهت رعایت اصول اخلاقی، درمان برای گروه کنترل نیز اجرا شد. همچنین همه موارد مرتبط با شرکت‌کننده به صورت محرمانه در نظر گرفته شد. آمار توصیفی و استنباطی دو روشی هستند که در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. در سطح توصیفی، انحراف معیار و میانگین و در قسمت استنباطی از آزمون شاپیرو ویلک برای آزمون نرمال بودن فرآیند توزیع داده‌ها، از آزمون لوین برای آزمون همگنی واریانس‌ها و از آزمون موچلی برای آزمون کرویت بودن داده‌ها استفاده شد. همچنین برای آزمون فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. کلیه تحلیل‌های آماری پژوهش حاضر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ انجام شد. ضمناً برای کلیه فرضیه‌ها سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

مداخله روان‌درمانی مثبت‌نگر: برای اجرای جلسه‌های روان‌درمانی مثبت‌نگر از برنامه مداخله‌ای سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. این برنامه در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت گروهی برگزار شد. صحرارگرد فرجی و همکاران (۱۴۰۱) و مصیبی (۱۴۰۲) در پژوهش‌های خود این مداخله درمانی را استفاده کرده. شرح مختصر جلسه‌های درمانی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: جلسات آموزشی روان‌درمانی مثبت‌نگر؛ هدف و محتوای کلی آن

جلسات	محتوا
اول	آشنایی با اعضاء، برقراری ارتباط اولیه، ارائه اطلاعات لازم درباره دوره آموزشی، اهداف و ویژگی‌ها و ارزیابی هدف، انجام پیش‌آزمون، آشنایی با تعلل‌ورزی و علل آن
دوم	ارائه مطالبی در رابطه با نقش سازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر در زندگی و راه‌های رسیدن به آن، بحث در مورد مفهوم و دایره شادکامی
سوم	نوشتن ویژگی‌های خوب فرد و بحث راجع به آن‌ها، تأکید بر روابط بین فردی سالم، آموزش تعهد و مسئولیت‌پذیر بودن، تبیین مفهوم، فواید و روش‌های ابراز قدردانی و سپاسگزاری
چهارم	بحث و گفتگو با اعضا در مورد بخشش، فرایند آن و تمرین نوشتن نامه بخشش دستورالعمل برای نوشتن نامه بخشش برای جلسه بعد.
پنجم	بحث در مورد مفهوم و اهمیت امید کمک به اعضاء برای تقسیم کردن زندگی به حیطه‌های مختلف و شناسایی موانع رسیدن به اهداف و شیوه‌ی برطرف کردن موانع
ششم	تبیین مفهوم و فواید عزت نفس و خودکارآمدی تبیین راهبردهایی برای ارتقای عزت نفس و خودکارآمدی و راهبردهای کنار آمدن مثبت
هفتم	بحث در مورد مفهوم و اهمیت توکل به خدا تبیین مفهوم و فواید معنادار بودن زندگی نقش اهداف در معنادار بودن زندگی، ترغیب کردن افراد به پیدا کردن معنا در زندگی
هشتم	تشکر از اعضاء، ارائه خلاصه‌ای از مطالب جلسات به اعضاء، تکمیل پرسشنامه پس‌آزمون و هماهنگی برای اجرای مرحله پیگیری

یافته‌ها

داده‌های جمعیت‌شناختی نشان داد میانگین سنی در گروه آزمایش ۱۳/۶ سال و در گروه گواه ۱۳/۵ سال است. شایان ذکر است مقایسه سن دو گروه آزمایش و گواه نشان‌دهنده آن است که بین دو گروه تفاوت معناداری نیست و بر این اساس نیازی به تفکیک اثر این متغیر وجود ندارد. میانگین و انحراف

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برحسب عضویت گروهی و مراحل ارزیابی

گروه آزمایش		گروه گواه		شاخص‌ها	متغیرها
SD	M	SD	M		
۶/۳۵	۴۵/۱۳	۶/۳۴	۴۶/۵۱	پیش آزمون	خوش‌بینی تحصیلی
۷/۰۶	۴۶/۱۸	۹/۴۳	۸۱/۷۷	پس آزمون	
۷/۱۱	۴۶/۲۲	۹/۷۸	۸۳/۶۶	پیگیری	
۵/۱۹	۴۳/۴۵	۵/۱۲	۴۳/۲۷	پیش آزمون	انعطاف‌پذیری شناختی
۵/۷۷	۴۴/۳۱	۶/۳۳	۶۶/۹۸	پس آزمون	
۵/۷۱	۴۴/۶۵	۶/۵۶	۶۸/۴۵	پیگیری	
۵/۰۲	۴۱/۴۰	۴/۵۶	۴۰/۱۶	پیش آزمون	تعلق به مدرسه
۵/۱۱	۴۲/۰۵	۸/۱۹	۷۱/۶۶	پس آزمون	
۵/۰۸	۴۱/۹۹	۸/۳۶	۷۳/۱۴	پیگیری	

همچنین مفروضه مهم تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر یعنی همگونی ضرایب رگرسیون از طریق بررسی اثر تعاملی متغیر مستقل و پیش‌آزمون هر متغیر وابسته بر پس‌آزمون آن انجام شد که نتایج حاکی از معنادار نبودن میزان F در سطح $0/05$ در متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی ($p=0/197$ ، $F=1/543$)، انعطاف‌پذیری شناختی ($p=0/598$ ، $F=0/181$) و تعلق به مدرسه ($p=0/208$ ، $F=1/401$) بود. همچنین نتایج آزمون موجلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها برای متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی ($p=0/625$ ، $aa\ cll\ y'=0/321$)، انعطاف‌پذیری شناختی ($p=0/679$ ، $aa\ llly'=0/376$) و تعلق به مدرسه ($p=0/912$ ، $aa\ hhly'=0/423$) رعایت شده است. جهت بررسی پیش‌فرض توزیع نرمال متغیرهای وابسته از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. مطابق نتایج این آزمون توزیع نرمال در متغیرها وجود دارد چرا که Z به دست آمده در سطح $0/05$ معنی‌دار نیست.

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که دو گروه پژوهش در تمامی متغیرهای مورد مطالعه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت‌های چشم‌گیری با یکدیگر نداشته‌اند؛ چرا که میانگین و انحراف استاندارد گروه‌ها تقریباً به هم نزدیک بوده است اما در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، میانگین و انحراف استاندارد، گروه آزمایش در متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه تغییرات محسوسی داشته است. با توجه به طرح پژوهشی حاضر از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای تجزیه نتایج اصلی استفاده شد. در همین راستا ابتدا برای بررسی همگونی واریانس دو گروه در مرحله پس‌آزمون، از آزمون همگونی واریانس‌های لوین استفاده شد. آزمون لوین محاسبه شده در مورد متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی ($p=0/236$ ، $F_{(1,28)}=1/451$)، انعطاف‌پذیری شناختی ($p=0/213$ ، $F_{(1,28)}=1/125$) و تعلق به مدرسه ($p=0/197$ ، $F_{(1,28)}=1/012$)، به لحاظ آماری معنی‌دار نبود، بنابراین مفروضه همگونی واریانس‌ها تأیید شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیرات درون‌گروهی و بین‌گروهی متغیرهای پژوهش

متغیر	شاخص‌ها	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری	اندازه تاثیر
خوش‌بینی تحصیلی	زمان	۲۹۰/۲۶	۲	۱۴۵/۶۳	۴۶/۷۱	۰/۰۰۱	۰/۵۸۱
	گروه بندی	۴۳۰/۷۱	۱	۴۳۰/۷۱	۱۷/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳
	تعامل زمان و گروه	۲۳۲/۰۶	۱	۲۳۲/۰۶	۶۸/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶۴
انعطاف پذیری	زمان	۲۵۰/۲۲	۲	۱۲۵/۱۱	۳۳/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۵۲۱
	گروه بندی	۳۲۴/۱۴	۱	۳۲۴/۱۴	۲۷/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹۱
	تعامل زمان و گروه	۲۲۶/۱۹	۱	۲۲۶/۱۹	۴۰/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۳۴
تعلق به مدرسه	زمان	۴۵۲/۱۶	۲	۲۲۶/۰۸	۲۹/۶۱	۰/۰۰۱	۰/۴۰۳
	گروه بندی	۵۴۶/۱۸	۱	۵۴۶/۱۸	۲۴/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳۹
	تعامل مراحل و گروه	۳۳۶/۴۰	۱	۳۳۶/۴۰	۳۳/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۵۲۴

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی بود. یافته اول این مطالعه مبنی بر این که مداخله مثبت‌نگر بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری اثربخش است، تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط مصیبی (۱۴۰۲) و حریفی و همکاران (۱۴۰۱) همخوان و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش مثبت‌نگر منجر به ایجاد فعالیت‌هایی می‌شود که دانش‌آموزان را به عالم خوشایند درونی برده و در به دست آوردن حس شور و نشاط، معنایابی در زندگی، رضایت از زندگی، افزایش اعتماد به نفس، به دست آوردن خوش‌بینی، مقابله با افکار منفی، هدف‌گزینی و حفظ انگیزش به آن‌ها کمک می‌کند و به تبع آن بر بهزیستی و خوش‌بینی آنها تأثیر می‌گذارد. در تبیین دیگری می‌توان به نظریه‌های شناختی استناد کرد که معتقدند افراد مثبت‌اندیش رویدادهای مطلوب بیشتری را تجربه می‌کنند و رویدادهای خنثی را به صورت مثبت در نظر می‌گیرند. آنها با شناسایی هیجان‌ها و اذعان به آنها و کنترل افکارشان قادر هستند بهزیستی ذهنی و روان شناختی را در خود افزایش دهند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). در نتیجه چنین مداخله‌هایی آنها به سمت جنبه‌های مثبت اجتماعی متمایل می‌شوند و نسبت به سلامت رفتاری و ارتباطی خود احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند. همین امر موجب می‌شود تمایل کمتری به گروه‌های دارای رفتارهای پرخطر داشته باشند. هم‌چنین مداخله مبتنی بر روانشناسی و آموزش مثبت به ایجاد و تقویت توانمندی، تسلط محیطی، خودمختاری، رشد شخصی و پذیرش خود و دیگران (سلیگمن، ۲۰۰۲)؛ در دانش‌آموزان منجر می‌شود و به آنها کمک می‌کند تا کنترل بالاتری بر تکانه‌های خود داشته باشند که این امر نیز آنها را در مقابل آسیب‌های اجتماعی حفظ می‌کند و موجب می‌شود که موفقیت‌های اجتماعی بیشتری کسب کنند و سلامت روان بالاتری داشته باشند (تقوایی‌نیا، ۱۳۹۸).

رویکرد مثبت‌نگر، به افراد کمک می‌کند تا برای احیا و تقویت شجاعت، مهربانی، سخت‌کوشی و هوش عاطفی و اجتماعی کوشش نمایند. این موضوع هر چند باعث کاهش و مدیریت مشکلات هیجانی در آنان می‌شود، اما مهم‌تر از آن، ایجاد و تقویت هیجان‌ها و جنبه‌های مثبت، تعهد و معنا در زندگی است که منجر به ارتقا سلامت روان در افراد می‌شود. در برنامه روان درمانی مثبت‌نگر یکی از مهمترین اهداف، کمک به ارتقاء و افزایش میزان انگیزش در افراد است. بر اساس این رویکرد، افزایش توانمندی‌ها، هیجان‌های مثبت، تعهد و معنا هم زندگی را شادتر و غنی‌تر می‌سازند و هم باعث کاسته شدن از مشکلات هیجانی می‌شود. در واقع رسیدن به انگیزش پیشرفت از اهداف روانشناسی مثبت‌نگر می‌باشد. در این دیدگاه با افزایش مستقیم هیجان‌های مثبت، مثل انگیزه افراد افزایش پیدا می‌کند و به افراد در رشد و کمال شخصی و ارتقا سلامت روان کمک می‌نماید.

یافته دیگر این پژوهش مبنی بر این که مداخله مثبت‌نگر بر انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان تعلل‌ورز اثربخش است، تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط توکلی و همکاران (۱۴۰۱) و

نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان می‌دهد براساس ضرایب F محاسبه شده، عامل زمان یا مرحله ارزیابی تأثیر معناداری بر نمره خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه داشته است ($p < 0/001$). اندازه اثر نشان می‌دهد عامل زمان $0/58$ درصد از تفاوت در واریانس نمره خوش‌بینی تحصیلی، $0/52$ درصد از تفاوت در واریانس نمره انعطاف‌پذیری شناختی و $0/40$ درصد از تفاوت در واریانس نمره تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند. هم‌چنین براساس ضریب F محاسبه‌شده، تأثیر عامل گروه‌بندی (مداخله مثبت‌نگر) نیز بر نمره خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است ($p < 0/001$). اندازه اثر نشان می‌دهد عامل گروه‌بندی $0/41$ درصد از تفاوت در واریانس نمره خوش‌بینی تحصیلی، $0/39$ درصد از تفاوت در واریانس نمره انعطاف‌پذیری شناختی و $0/34$ درصد از تفاوت در واریانس نمره تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند. علاوه بر این، نتایج بیانگر آن است که اثر متقابل گروه‌بندی و عامل زمان بر نمره خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است ($p < 0/001$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود نوع درمان دریافتی (مداخله مثبت‌نگر) در مراحل مختلف ارزیابی نیز بر نمره خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر معنادار داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد اثر تعامل گروه‌بندی و زمان 66 درصد از تفاوت در واریانس نمره خوش‌بینی تحصیلی، 53 درصد از تفاوت در واریانس نمره انعطاف‌پذیری شناختی و 52 درصد از تفاوت در واریانس نمره تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند.

هم‌چنین نتایج آزمون بونفرنی نشان داد بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این بدان معنا است که مداخله مثبت‌نگر توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر کند. یافته دیگر نشان داد بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که نمرات خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه که در مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر معنی‌داری شده بود، توانسته این تغییر را در دوره پیگیری نیز حفظ کند.

از خود نایل آیند (حسینی اردکانی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر یکی از مهمترین اهداف مداخلات در رویکرد مثبت نگر کمک به ارتقا و افزایش میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان می‌باشد. بر اساس این رویکرد افزایش توانمندی‌ها، هیجان‌های مثبت، تعهد و معنا باعث شادتر و غنی‌تر کردن زندگی می‌شود. در واقع رسیدن به انگیزش پیشرفت از اهداف غایی روانشناسی مثبت‌نگر می‌باشد. برنامه آموزشی مثبت نگر رویکرد نسبتاً نوین در روان‌شناسی مثبت نگر برای هرچه گسترده‌تر کردن حیطه روان‌شناسی معمول است. فرض اصلی در این شیوه آن است که ایجاد و تقویت احساسات و عواطف مثبت، نقاط قوت و معنا باعث ارتقا و افزایش میزان انگیزه در افراد می‌شود. بنا به اعتقاد متخصصان این رویکرد هیجان‌های مثبت و توانمندی‌ها دارای اصالت بوده به اندازه علائم و اختلالات واقعیت دارند (رشید و سلیمان، ۲۰۲۰).

از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از ابزارهای خودگزارشی و محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان تعلل ورز شهر دزفول بود. طبق یافته‌های پژوهش حاضر، مداخله مثبت‌نگر قابلیت کاربرد داشته و می‌تواند به عنوان یک مداخله روانشناختی سودمند در بهبود خوش‌بینی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان تعلل‌ورز مورد استفاده قرار گیرد. همچنین با توجه به اثربخش‌تر بودن درمان، آموزش دقیق این روش از طریق برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های کیفی به درمانگران پیشنهاد می‌شود. از آنجا که مداخله آموزش مثبت یک شیوه نوین در حوزه آموزش و روانشناسی مثبت است، لذا پیشنهاد می‌شود که این مداخله به صورت یک برنامه منظم و مداوم در طول سال تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش داده شود و به صورت یک شیوه معمول در آموزش مدارس گنجانده شود. پیشنهاد می‌شود برای سنجش و ارزیابی بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان قبل و بعد از مداخله علاوه بر پرسشنامه‌های خودسنجی از مصاحبه و اندازه‌های حاصل از مشاهده در موقعیتهای طبیعی استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر انجام شود تا بتوان اثربخشی این روش مداخله‌ای را با توجه به جنسیت نیز تعیین نمود.

تضاد منافع

هیچگونه تضاد منافع میان نویسندگان وجود نداشت.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله در رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول می‌باشد و بدینوسیله نویسندگان از کلیه کسانی که در این مطالعه شرکت داشتند، تشکر و قدردانی می‌نمایند.

میرکمالی و همکاران (۱۴۰۰) همسو و هماهنگ است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که انعطاف‌پذیری، به میزان تجربه‌پذیری فرد در مقابل تجارب درونی و بیرونی گفته می‌شود. مسئله این است این ویژگی شخصیتی، در افراد مختلف به درجات مختلف مشاهده می‌گردد و نوع واکنش افراد را در مقابل تجارب جدید معین می‌کند. روان‌شناسی مثبت تمرکز بر کمک به افراد برای شاد شدن و ارضاء بیشتر است. روانشناسی مثبت‌گرا علمی است که به جای توجه به ناتوانی‌ها و ضعف‌های بشری، روی توانایی‌های آدم‌ها؛ توانایی‌هایی از قبیل شاد زیستن، لذت بردن، قدرت حل مسأله و خوشبینی متمرکز شده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش روانشناسی مثبت‌گرا، انعطاف‌پذیری شناختی را افزایش می‌دهد. مداخله مثبت نگر با شعار تمرکز و پرورش توانمندی‌ها، فضیلت‌ها و هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی، باعث ایجاد احساس مثبت در افراد می‌شود و موجب می‌گردد تا آنها به زندگی خود تعهد بیشتری داشته و فعالانه و با انگیزه بالاتر در آن درگیر شوند و در نتیجه منجر به ارتقا امید به زندگی این دسته از افراد می‌گردد. در این راستا، آموزش فنون و مهارت‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر به این دانشجویان، به منظور ارتقا و بهبود ارتباط مثبت با خود، دیگران و دنیا و نیز افزایش خودکارآمدی، باعث می‌گردد که آن‌ها خود را بهتر شناخته و تجربه‌های مثبت خود را باز شناسند و به نقش این تجارب مثبت در افزایش و ارتقای احترام به خود پی ببرند. توجه به نقاط مثبت و تجارب خوب گذشته، احتمال بروز برداشت‌های مثبت تر از خویش و دیگران را افزایش می‌دهد و همین امر سبب می‌شود که افراد قادر به پذیرش مسئولیت بیشتری در مورد ارزش خود شوند و به درک کاملتری از خویش نایل آیند و در نهایت منجر به افزایش انعطاف‌پذیری شناختی گردد (دک و ویشرت، ۲۰۱۵).

یافته دیگر این مطالعه مبنی بر این که مداخله مثبت‌نگر بر تعلق به مدرسه دانش‌آموزان تعلل‌ورز اثربخش است، تأیید شد که این یافته با نتایج پژوهشهای انجام شده توسط فقیهی (۱۳۹۸) و صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت در این رویکرد مداخله‌ای دانش‌آموزان می‌آموزند که به جای سرزنش خود، تصور مثبتی از خود داشته باشند، گذشته را با رضایتمندی و خشنودی به خاطر آورند و به آینده امیدوار باشند، چالش‌ها را به فرصت تبدیل کرده و برای مقابله با افکار منفی و سپس پذیرفتن افکار مثبت به جای آنها و نیز مؤثرتر کنار آمدن با مشکلات از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد استفاده کنند، توانایی‌های بالقوه خود را تحقق بخشند، از احساسات خود آگاه شوند و هیجانات و عواطف خود را کنترل کنند (آلن و همکاران، ۲۰۱۸). آموزش تکنیک‌ها و مهارت‌های روانشناسی مثبت‌نگر به دانش‌آموزان تعلل‌ورز، با هدف تقویت و افزایش ارتباط مثبت با خود، دنیا و دیگران و نیز افزایش انگیزه انجام می‌گیرد تا دانش‌آموزان تعلل‌ورز خود را بهتر شناخته و تجارب مثبت خود را شناسایی کنند و به نقش این تجربه‌های مثبت در افزایش و ارتقا احترام به خود پی ببرند. توجه به نقاط مثبت و تجارب خوب گذشته، احتمال بروز برداشت‌های مثبت‌تر از خویش و دیگران را افزایش می‌دهد و همین امر سبب می‌شود که افراد قادر به پذیرش مسئولیت بیشتری در مورد ارزش خود شوند و درک کامل‌تری

References

- Allen, K. Kern, M. L. Vella-Brodrick, D. Hattie, J. and Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://psycnet.apa.org/record/2016-50527-001>
- Apriceno, M. Levy, S. R. and London, B. (2020). Mentorship during college transition predicts academic self-efficacy and a sense of belonging among STEM students. *Journal of College Student Development*, 61 (5), 643-648. DOI: [10.1353/csd.2020.0061](https://doi.org/10.1353/csd.2020.0061)
- Amrollahi Beyooki, A. Sepahmansour, M. and Ghanbaipanah, A. (2020). The role of students' motivation Based on Teacher-Student Relationship, Attachment to School, and Metacognitive Awareness by the Mediator of Academic Optimism among High-School Students. *International Journal of School Health*, 7(4), 3-11. https://intjsh.sums.ac.ir/article_46944.html
- Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships between Problematic Smartphone Use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress through Modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53. DOI: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.3>
- Anierobi, E. I., and Unachukwu, G. C. (2020). Achievement Motivation And Academic Optimism As Correlates Of Academic Engagement Among Postgraduate Students In Nnamdi Azikiwe University (Nau), Awka. *Social Sciences and Education Research Review*, 1(7), 242-263. https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR_2020_7_1_242_263.pdf
- Azad R, Aleyasin, S. A. (2023). Meaning of Life, Mothers of Mentally Retarded Children, Positive Psychotherapy, Psychological Well-Being, Resilience. *Rooyesh*. 12(5), 161-172. (In Persian) URL: <http://frooyesh.ir/article-1-4573-fa.html>
- Br C. Byyyyyy B. and W,,,, (2004). The sense of connectedness with school. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference. Melbourne. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/bre04706.pdf>
- Badie, D. Golparvar, M. Aghaei, A. (2023). Comparison of the Effectiveness of "Trnmmrg" and "oosiiive ssyhhology Trnmmrg" on Psychology Ill-being and Interpersonal Forgiveness of Mothers with Children Gender Dysphoria. *JHPM*, 12 (2), 78-93. (In Persian) URL: <http://jhpm.ir/article-1-1586-fa.htm>
- Cwik, S. and Singh, C. (2022). Students' sense of belonging in introductory physics courses for bioscience majors predicts their grades. *Physical Review Physics Education Research*, 18 (1), 010139. DOI: <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.010139>
- Chen, B. B. (2017). Parent-adolescent attachment and procrastination: The mediating role of self-worth. *J Genet Psychol*, 178(4), 238-245. DOI: [10.1080/00221325.2017.1342593](https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1342593)
- Cameron, R. B. and Rideout, C. A. (2022). 'It's been a challenge finding new ways to learn': first-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*, 47 (3), 668-682. DOI: [10.1080/03075079.2020.1783525](https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525)
- Delavarpour, M. A., Baba Ahmadi Milani, F. and Akbari, F. (2024). Explaining Students' Academic Procrastination Based on Attachment Style: Determining the Mediating Role of Psychological Well-Being. *The Journal of New Thoughts on Education*, 20(2), 7-19. (In Persian) doi: [10.22051/jontoe.2023.42650.3722](https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.42650.3722)
- Deak, G.O. and Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? *J. Child Psychol*, 138(5): 31-53. DOI: [10.1016/j.jecp.2015.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.04.003)
- Dennis, J. P. and VanderWal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cog Therap Res*, 34(3): 241-53. DOI: [10.1007/s10608-009-9276-4](https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4)
- Darby, K. P. Castro, L. Wasserman, E. A. and Sloutsky, V. M. (2018). Cognitive flexibility, working memory, and human cognition. *Cognition*, 177, 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.03.015>
- Dheer, R. J. and Lenartowicz, T. (2019). Cognitive flexibility: Impact on entrepreneurial intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103339. DOI: [10.1016/j.jvb.2019.103339](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103339)
- Fooladi, F. and Pouresan, S. (2022). Adolescent girls, coping strategy, distress tolerance, positive group training. *Positive Psychology Research*, 8(2), 65-82. (In Persian) doi: [10.22108/pprs.2022.130535.2184](https://doi.org/10.22108/pprs.2022.130535.2184)
- Faghihi, F. (2019). Investigating the effectiveness of positive attitude training on increasing the sense of belonging to school and relationships with others among students. *First National Conference on Education, Entrepreneurship, Development (Opportunities, Challenges, Solutions)*, Bandar Abbas. (In Persian) <https://civilica.com/doc/1545231/>
- Ghiasabadi Farahani, E. and Jafari Harandi, R. (2021). Predict Cognitive Flexibility through Social Adjustment and Responsibility among female students. *Social Psychology Research*, 10(40), 135-150. (In Persian) doi: <https://doi.org/10.22034/spr.2021.127718>
- Gosai, S. S. Tuibeqa, A. T. and Prasad, A. (2023). Exploring the transition challenges of first-year College of Business students in Fiji. *International Journal of Educational Research*, 117, 102131. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102131>
- Gopalan, M. and Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, 49 (2), 134-137. <https://doi.org/10.3102/0013189X19897622>
- Ge, J. L. Feldman, D. B. and Shu, T. M. (2023). The Relationships of Hope, Optimism, and Academic Motivation With GPA Among University Students in Hong Kong. *Psychological Reports*, 3 (1), 1-12. DOI: [10.1177/00332941231184144](https://doi.org/10.1177/00332941231184144)
- Hussein Ardakani, A. (2020). The Effectiveness of Positive Psychology on Achievement Motivation and Self-efficacy on Students Living in Dormitories. *JNIP*, 4 (8), 1-12. (In Persian) URL: <http://jnip.ir/article-1-266-fa.html>
- Harifi, A. Sanagouye Moharer, G. and Shirazi, M. (2022). The Effectiveness of Positive Psychology Intervention on Happiness and Positive Thinking in Chronically Mentally Ill People. *Journal of Applied Psychological Research*, 13(2), 249-263. (In Persian) doi: [10.22059/japr.2022.322478.643818](https://doi.org/10.22059/japr.2022.322478.643818)
- Hagerty, B. M. Lynch Sauer, J. Patusk, K. L. and Bouwsema, M. (1993). An emerging theory of human relatedness. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 25 (4), 291-296. DOI: [10.1111/j.1547-5069.1993.tb00262.x](https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1993.tb00262.x)

- Herawati, A. Mishbahuddin, A. Uliyadi, M. and Saputra, A. (2021). The Effectiveness of Information Services Using Problem Based Learning Approach to Reduce Academic Procrastination of Counseling Students. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 2, 138-146. <https://journal.ia-education.com/index.php/ijorer/article/view/79>
- Icekson, T. Kaplan, O. and Slobodin, O. (2020). Does optimism predict academic performance? Exploring the moderating roles of conscientiousness and gender. *Studies in Higher Education*, 45(3), 635-647. DOI: [10.1080/03075079.2018.1564257](https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564257)
- Jin, Y. Zhang, L. J., and MacIntyre, P. D. (2020). Contracting students for the reduction of foreign language classroom anxiety: An approach nurturing positive mindsets and behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11, 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01471>
- Kotera, Y. and Ting, S. H. (2021). Positive psychology of Malaysian university students: Impacts of engagement, motivation, self-compassion, and wellbeing on mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 227-239. DOI: [10.1007/s11469-019-00169-z](https://doi.org/10.1007/s11469-019-00169-z)
- Kurland, R. and Siegel, H. (2016). Attachment and Academic Classroom Behavior: Self-Efficacy and Procrastination as Moderators on the Influence of Attachment on Academic Success. *Psychology*, 07, 1061-1074. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.78107>
- Knehta, E. Chatzikiyiakidou, K. and McCartney, M. (2020). Evaluation of a questionnaire measuring university students sense of belonging to and involvement in a biology department. *CBE—Life sciences education*, 19 (3), ar27. DOI: [10.1187/cbe.19-09-0166](https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0166)
- Lee, J. K. and Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive xxxbbyyyas ponnilll mhhhnssm of mnrdfulnss in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(1), 208-16. DOI: [10.1016/j.jbtep.2013.10.008](https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2013.10.008)
- Lohrab Gale, M. Sharifi, T. and Ghazanfari, A. (2024). The mediating role of academic motivation in the relationship between optimism and academic enthusiasm in students. *Rooyesh*, 12(12), 127-136. (In Persian) URL: <http://frooyesh.ir/article-1-5131-fa.html>
- Musavi Asl, A. and Parooie, S. (2021). The Effectiveness of Positive Psychotherapy on Self-Efficacy, Resilience, Psychological Wellbeing and Sens of Coherence of Nurses in Social Security Hospitals. *Health Psychology*, 10(39), 171-190. (In Persian) DOI: <https://doi.org/10.30473/hpj.2021.56968.5073>
- Mirkamali, F. Khosravi, S. A. Shaygan, M. Karimi Afshar, E. Karimi, E. (2021). The Effectiveness of Positivist Psychology Training on Cognitive Flexibility and Psychological Hardiness of Nurses. *JNE*, 10 (3) :1-10. (In Persian) URL: <http://jne.ir/article-1-1202-fa.html>
- Makian, R. and Kalantar Kousheh, S. M. (2015). Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(20), 119-138. (In Persian) doi: <https://doi.org/10.22054/jem.2015.1790>
- Mosaibi, Z. (2024). The effectiveness of the positive intervention program on cognitive flexibility and academic optimism of sixth grade elementary school girls (case study: Babolsar city), *17th International Conference on Psychology, Counseling and Educational Sciences*. (In Persian) <https://civilica.com/doc/1762615/>
- Nabaei, S. Salahyan, A. Gharibi, H. (2021). Predicting academic procrastination based on basic psychological needs, academic hope and academic identity in tenth grade male high school students. *Rooyesh*, 10(9), 103-114. (In Persian) URL: <http://frooyesh.ir/article-1-2795-fa.html>
- Rashid, T. and Seligman, M. E. P. (2020). *Positive psychotherapy: A treatment manual*. New York: Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/288930054_Positive_Psychotherapy
- Rezapour, A. and Taheri, A. (2024). Predicting academic procrastination based on cognitive flexibility in the post-corona era among students. *Fourth National Conference on Management, Psychology and Behavioral Sciences*, Tehran. (In Persian) <https://civilica.com/doc/1701503/>
- Reyes, J. D. and Reyes, J. B. (2023). Effect of social support from family on an individual's loneliness when mediated by one's sense of belongingness. *International Journal of Advances in Social and Economics*, 5 (1), 21-30. DOI: <https://doi.org/10.33122/ijase.v5i1.267>
- Pedler, M. L. Willis, R. and Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46 (3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Popa-Velea, O., Pîrvan, I. and Diaconescu, L. V. (2021). The impact of self-efficacy, optimism, resilience and perceived stress on academic performance and its subjective evaluation: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 8911. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178911>
- Qiao, L. Xu, M. Luo, X. Zhang, L. Li, H. and Chen, A. (2020). Flexible adjustment of the effective connectivity between the frontoparietal and visual regions supports cognitive flexibility. *NeuroImage*, 220, 117158. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.117158>
- Rahimi, S. and Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 110852. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852>
- Rostami, C. Jahangerlu, A. Ahmadian, H. Sohrabi, A. (2016). The role of cognitive flexibility and mindfulness in predicting student Procrastination. *Zanko J Med Sci*, 17 (53), 50-61. (In Persian) URL: <http://zanko.muk.ac.ir/article-1-131-fa.html>
- Rezaei, A. Karimi, H. Rigifard, A. and Ataei, P. (2023). Factors influencing academic optimism and its impact on academic achievement of students of agriculture vocational schools in Iran. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2023.2223523>
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2002-18216-000>
- Seligman, M.E.P. Ernst, R.M., Gillham, J. Reivich, K. and Linkins, M. (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 35, 293-311. DOI: [10.1080/03054980902934563](https://doi.org/10.1080/03054980902934563)

- Shareh, H. Farhani, A. and Soltani, E. (2014). Investigating the reliability and validity of the Cognitive Flexibility Inventory (CFI-I) among Iranian university students. *Practice in Clinical Psychology*, 2(1), 43-50. URL: <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-163-en.html>
- Sevari, K. (2011). Construction and standardization of Academic procrastination test. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(5), 1-15. (In Persian) https://jem.atu.ac.ir/article_2660.html?lang=en
- Shafiee, I. Bahrami, H. and Hatami, H. (2019). Effectiveness of Positive Thinking training on Cognitive emotion regulation and Academic procrastination in Secondary school girl students. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(47), 23-40. (In Persian) <https://doi.org/10.22034/jiera.2020.151988.1676>
- Sahragard, S. Haroon Rshidi, H. and Kazemian Moghadam, K. (2022). The Effectiveness of Positive Intervention on Motivational Beliefs of Students with Academic Failure. *Positive Psychology Research*, 8(2), 51-64. (In Persian) doi: [10.22108/pppls.2022.130539.2183](https://doi.org/10.22108/pppls.2022.130539.2183)
- Sadeghi, M. and Beyranvand, Z. (2017). The Effects of Positive Group Intervention on School Bonding In The Female Students. *Positive Psychology Research*, 3(2), 19-36. (In Persian) doi: [10.22108/pppls.2018.100872.1009](https://doi.org/10.22108/pppls.2018.100872.1009)
- Siadatian Arani, S. H., Ashori, M., Faramarzi, S., Norouzi, G. and Spencer, L. J. (2021). The Effect of Positive Psychotherapy Program on Forgiveness and Happiness Orientations among Mothers of Adolescents with Hearing Loss. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 11(2), 139-162. (In Persian) doi: [10.22108/cbs.2022.132766.1626](https://doi.org/10.22108/cbs.2022.132766.1626)
- Sengsouliya, S. Soukhavong, S. Silavong, N. Sengsouliya, S. and Littlepage, F. (2020). An investigation on predictors of student academic engagement. *European Journal of Education Studies*. DOI: [10.5281/zenodo.3603513](https://doi.org/10.5281/zenodo.3603513)
- Stratman, J. L. and Youssef-Morgan, C. M. (2019). Can positivity promote safety? Psychological capital development combats cynicism and unsafe behavior. *Journal of Safety Science*, 166, 13-25. Doi: DOI: [10.1016/j.ssci.2019.02.031](https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.02.031)
- Sabbaghi, F. Karimi, K. Akbari, M. and Yarahmadi, Y. (2020). Predicting academic engagement based on academic optimism, competency perception and academic excitement in students. *Iranian journal of educational sociology*, 3(3), 50-61. <http://iase-idje.ir/article-1-873-en.html>
- Samadieh, H. and Tanhayeh Reshvanloo, F. (2023). The Relationship Between Sense of Belonging and Life Satisfaction Among University Students: The Mediating Role of Social Isolation and Psychological Distress. *Iranian journal of educational sociology*, 6 (3), 11-24. doi: [10.61186/ijes.6.3.11](https://doi.org/10.61186/ijes.6.3.11)
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315297293](https://doi.org/10.4324/9781315297293)
- Sheikhhalizadeh, S. Ahrari, E. A. Mosleh, S. Q. and Alipour, F. (2023). Discrimination of Students with High and Low Academic Procrastination Based on Components of Sense of School Connectedness and Cognitive Flexibility. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2), 149-164. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39364.3517>
- Sultan, S. Fatima, S. and Kanwal, F. (2018). Treating heart patients by enhancing positive emotions through positive psychology intervention. *Pakistan Heart Journal*, 51(4), 303-308. <https://pkheartjournal.com/index.php/journal/article/view/409>
- Sabouripour, F. Roslan, S. Ghiami, Z. and Memon, M. A. (2021). Mediating role of self-efficacy in the relationship between optimism, psychological well-being, and resilience among Iranian students. *Frontiers in psychology*, 12, 675645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675645>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement* 51(2), 473-480. <https://psycnet.apa.org/record/1991-32090-001>
- Tschannen-Moran, M. Bankole, R. A. Mitchell, R. M. Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *J of Educ Administration*, 51 (2), 150-175. DOI: [10.1108/09578231311304689](https://doi.org/10.1108/09578231311304689)
- Taghvaeinia, A. (2019). The Effectiveness of intervention based on positive education on the subjective wellbeing in students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6 (1), 125-137. (In Persian) URL: <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-614-fa.htm>
- Tavakoli, Z. Ghadampour, E. Bagherim, N. Tanha, Z. (2022). Comparison of the efficacy of positive psychotherapy and schema therapy on cognitive flexibility and physical self-esteem in women seeking cosmetic surgery. *Journal of Psychological Science*. 21(115), 1443-1462. (In Persian) doi: [10.52547/JPS.21.115.1443](https://doi.org/10.52547/JPS.21.115.1443)
- Torkashvand, F. Sadat Zahedi, F. and Izadi, M. (2023). The effectiveness of positive psychology training on perceived support and self-criticism in female heads of households. *Bi-Quarterly Journal of Psychological Research*, 14(41), 31-43. (In Persian) <https://sanad.iau.ir/Journal/qpr/Article/1070176>
- Usán, P. Salavera, C. and Quílez-Robres, A. (2022). Self-efficacy, optimism, and academic performance as psychoeducational variables: Mediation approach in students. *Children*, 9(3), 420. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8947550/>
- Wehmeyer, M. L. (2021). The Future of Positive Psychology and Disability. *Frontiers in psychology*, 12, 790506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790506>
- Yang, L. and Saad Mohd, R. B. (2021). Exploratory and confirmatory factor analysis of PERMA for chinese University EFL students in higher education. *International Journal of Language Education*, 5(2), 51-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313258.pdf>
- Yildiz, B. and Iskender, M. (2021). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 40(4), 1850-1863. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0112-4>
- Yelpaze, I. and Yakar, L. (2020). The Relationship between Altruism and Life Satisfaction: Mediator Role of Cognitive Flexibility. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1). <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/53758/628825>
- Zarei, S. Fooladvand, K. and Zebarjadi Shabani, Z. (2022). The Effectiveness of Positive Cognitive-Behavioral Therapy on Boredom and Academic Procrastination of Female Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(4), 191-206. (In Persian) doi: [10.22051/jontoe.2021.35178.3275](https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.35178.3275)