

Received: 2023/8/9
Accepted: 2023/11/21

How to cite:

Soltani N, Shikholeslami A.
Comparative effectiveness of
emotional regulation training and
attributional retraining on reducing
procrastination symptoms among
students at Aja University of Medical
Sciences. *EBNESINA* 2024;25(4):45-55.
DOI: 10.22034/25.4.45

Original Article

Comparative effectiveness of emotional regulation training and attributional retraining on reducing procrastination symptoms among students at Aja University of Medical Sciences

Nadia Soltani^{1✉}, Ali Shikholeslami¹

Abstract

Background and aims: Procrastination significantly impacts students' academic performance, and addressing it is crucial to prevent lasting harm. This study aimed to assess the efficacy of attributional retraining and emotional regulation interventions in reducing procrastination symptoms among students at Aja University of Medical Sciences.

Methods: This semi-experimental study included pre-test and post-test phases. Thirty students from the first semester of the 2022 academic year, selected through available sampling, and exhibiting sound mental health based on the SCL-90 questionnaire, with the highest scores in the Solomon and Rothblum academic procrastination questionnaire, were chosen as participants. They were randomly assigned to two experimental groups. The two groups received seven sessions of attributional retraining or eight sessions of emotional regulation training. The procrastination scale was administered in both pre-test and post-test phases, with data analyzed using univariate analysis of covariance.

Results: After accounting for pre-test effects, both intervention methods were effective in reducing procrastination symptoms. Post-hoc analysis indicated that attributional retraining was more effective than emotional regulation in alleviating procrastination symptoms.

Conclusion: The findings of this study can inform the development of preventive educational programs and enhance students' academic performance.

Keywords: Cognitive Training, Emotional Regulation, Procrastination

1. Assistant professor, Department of psychology, Aja University of Medical Sciences, Tehran, Iran

✉ Corresponding Author:

Nadia Soltani

Address: Department of psychology,
Aja University of Medical Sciences,
Tehran, Iran

Tel: +98 (21) 43822366

E-mail: n.soltani1362@gmail.com

EBNESINA - IRIAF Health Administration

(Vol. 25, No. 4, Serial 85 Winter 2024)



Copyright© 2024. This open-access article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License which permits Share (copy and redistribute the material in any medium or format) and Adapt (remix, transform, and build upon the material) under the Attribution-NonCommercial terms. Downloaded from: <http://www.ebnesina.ajau.ac.ir>

مقایسه اثربخشی دو روش آموزش تنظیم هیجانی و بازآموزی اسنادی بر بهبود نشانه‌های اهمالکاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی آجا

نادیا سلطانی[✉]، علی شیخ‌الاسلامی^۱

چکیده

زمینه و اهداف: اهمالکاری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان بسیار تأثیرگذار است و عدم پیشگیری از آن خسارات جبران‌ناپذیری تحمیل می‌کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر بهبود نشانه‌های اهمالکاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی آجا انجام شد.

روش بررسی: این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی همراه با مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. از بین دانشجویان مشغول به تحصیل در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ با روش نمونه‌گیری در دسترس ۳۰ دانشجو که با توجه به پرسشنامه SCL90 از سلامت روانی برخوردار بودند و در عین حال بالاترین نمره را در پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راث بلوم کسب کردند به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی قرار گرفتند. آموزش‌های بازآموزی اسنادی در طی ۷ جلسه و تنظیم هیجانی طی ۸ جلسه یک ساعته به اعضای دو گروه آزمایشی ارائه گردید. از مقیاس اهمالکاری در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: با کنترل اثرات پیش‌آزمون، دو روش مداخله بر بهبود نشانه‌های اهمالکاری تأثیرگذار بود و نتایج حاصل از آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که روش بازآموزی اسنادی در بهبود علائم اهمالکاری نسبت به روش تنظیم هیجانی اثربخش‌تر است.

نتیجه‌گیری: استفاده از نتایج پژوهش حاضر در طراحی برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان مؤثر است.

کلمات کلیدی: آموزش شناختی، تنظیم هیجانی، اهمالکاری

(سال بیست و پنجم، شماره چهارم، زمستان ۱۴۰۲، مسلسل ۸۵)
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۸/۳۰

فصلنامه علمی پژوهشی ابن سینا / اداره بهداشت، امداد و درمان نهجا
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۵/۱۸

۱. استادیار، دانشگاه علوم پزشکی آجا، گروه روانشناسی، تهران، ایران

✉ نویسنده مسئول: نادیا سلطانی
آدرس دانشگاه علوم پزشکی آجا، گروه روانشناسی، تهران، ایران
تلفن: ۴۲۸۲۲۳۶۶ (۲۱) ۰۹۸+
ایمیل: n.soltani1362@gmail.com

مقدمه

اهمالکاری و افت تحصیلی از عواملی هستند که در دانشگاه های علوم پزشکی رو به افزایش بوده و تهدیدی برای دانشجویان و سیستم آموزشی محسوب می شوند؛ بنابراین شناسایی مداخلاتی که بتوانند این عوامل را در دانشجویان کاهش دهند، ضروری به نظر می رسد [۱]. طبق مطالعات حدود ۲۰ الی ۲۵٪ از مردان و زنان بزرگسال سراسر جهان در حوزه های مختلف تحصیلی، اجتماعی و شغلی دچار اهمالکاری مزمن هستند [۲]. در برخی مطالعات شیوع اهمالکاری در بین دانشجویان حداقل ۷۱ تا ۹۱٪ و نوع حاد آن ۲۳ تا ۳۱٪ تخمین زده شده است [۳]. تعلل ورزی تحصیلی به عنوان یک رفتار تحصیلی نامطلوب یا یک استراتژی اجتنابی در نظر گرفته می شود. اهمالکاری تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تأخیر انداختن فعالیت های تحصیلی است، از سوی دیگر کمبود زمان، نیاز به عملکرد خوب در امتحانات، ترس از افت تحصیلی و حجم بالای تکالیف انباشته شده می تواند باعث ایجاد استرس و نهایتاً افت در عملکرد تحصیلی شود [۴].

تأخیر در انجام کارها، علی رغم آگاهی از عواقب آن الگوی رفتاری افراد اهمالکار است. این افراد برای خطاهای خود، از جمله تأخیر در کارها، به عذر و بهانه های منطقی روی می آورند و در نتیجه، به تجدید و تقویت آن رفتار کم می کنند و در حقیقت آن را موجه جلوه می دهند و عواقب اعمال خود را فراموش می کنند [۵]. در اغلب موارد، اهمالکاری نتیجه ای جز استرس، بهم ریختگی و شکست های پیاپی ندارد. اهمالکاری مجموعه وسیعی از عنوان ها و اولویت های پژوهشی را به خود اختصاص داده است و رابطه آن با انواع متغیرها، اختلال های روانی مانند افسردگی، اضطراب و فعالیت های تحصیلی به تأیید رسیده است [۶]. نظریه های رفتاری، اهمالکاری را بر اساس مفهوم تقویت و تنبیه تبیین می کنند، یعنی به تعویق انداختن کار برای فرد اثر تقویتی بیشتری از انجام آن دارد. بنابراین، چنانچه فعالیتی برای فرد پیامد فوری نداشته باشد، در انجام آن اهمال می کنند [۷]. فراگیران ممکن

است قصد انجام دادن تکالیف تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند، اما نتوانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه کافی ایجاد نمایند. در نتیجه، انجام دادن تکالیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام دادن کارهای غیر ضروری و خوش گذرانی های زودگذر به شکست منتهی می شود، طبق این دیدگاه تعلل یک مشکل رفتاری است [۲]. برخی دیگر معتقدند تعلل یک مشکل شناختی است، در این دیدگاه مبنای تعلل، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت هاست. تأخیر در شروع یک تکلیف می تواند ناشی از تمایل به انجام آن به صورت کامل و به علت مواجهه با استانداردهای کمالگرایانه و یا ترس از شکست باشد که در نتیجه آن فرد انجام تکلیف را به تعویق انداخته و از آن اجتناب می کند [۸]. در یک فراتحلیل که در مورد استرس، تعلل ورزی، مدیریت زمان و ذهن آگاهی دانشجویان انجام شد، شواهدی یافته اند مبنی بر اینکه تعلل ورزی فقط یک مشکل مدیریت زمانی نیست و خود قضاوتی های منفی که افراد اهمالکار تجربه می کنند، ممکن است استرس مربوط به تعلل ورزی را تحریک نماید [۹]. از طرفی دیگر در سال های اخیر، اهمالکاری به عنوان نوعی شکست در خودتنظیمی تعریف شده است، به اعتقاد برخی از محققان، تعلل یک مشکل انگیزشی است. در این دیدگاه، تعلل می تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر می شود [۱۰]. در برخی دیگر از پژوهش ها به تعلل به عنوان یک اختلال شخصیتی نیز نگریسته شده است. در این دیدگاه تعلل به عنوان ضعف وجدان (با ویژگی هایی چون بی ارادگی، نداشتن پشتکار، تنبلی، عدم توجه و ضعف قدرت طلبی) شناخته شده است [۱۱].

با توجه به نظریات مختلف در مورد علت اهمالکاری، تنظیم هیجانی و بازآموزی اسنادی از جمله مداخلاتی هستند که می توانند منجر به بهبود علائم اهمالکاری شوند. این دو برنامه

با هدف به حداکثر رساندن احساسات مثبت و به حداقل رساندن احساسات منفی تعریف می‌کنند [۱۸]. تنظیم هیجان، فرایندهایی جهت دستیابی به احساسات و هیجان‌ات مطلوب است که افراد را از طریق این هیجان‌ات مطلوب، به تغییر رفتار مورد نظر، سوق می‌دهند. یادگیری خودتنظیمی باعث می‌شود دانشجویان خودشان فعالانه به امر یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند. یادگیری خودتنظیمی یک فرآیند فعال و خودرهنمون است که یادگیرندگان شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم می‌کنند. این نوع یادگیری ترکیبی از مهارت‌های شناختی و فراشناختی از قبیل راهبردهای برنامه‌ریزی و سازماندهی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و مدیریت منابع است [۱۹]. پژوهش هن و گروشیت^۳ [۲۰]، گرونشل^۴ و همکاران [۴] حاکی از تأثیر کنترل هیجانی بر بازداری از اهمالکاری است. گراس براساس مدل کیفیت تولید هیجان، مدل فرایند تنظیم هیجان را ارائه کرده است. مدل اولیه شامل پنج مرحله شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ است؛ به اعتقاد گراس هر مرحله از فرایند تولید هیجان، دارای یک هدف تنظیمی بالقوه است و مهارت‌های تنظیم کننده هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند. هر مرحله از مدل فرایند تنظیم هیجان گراس شامل یک سری راهبردهای سازگار و یک سری راهبردهای ناسازگار است که در این میان افرادی که دارای مشکلات هیجانی هستند از راهبردهای ناسازگار مانند نشخوار فکری، اجتناب و... بیشتر استفاده می‌کنند. بنابراین لازمه مداخله در مشکلات هیجانی اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگارانه است [۱۵].

تئوری اسناد از تئوری‌های شناختی و انگیزشی است که هدف آن بررسی شیوه‌هایی است که افراد رویدادها و حوادث را

آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی اجتماعی بندورا^۱ [۱۲] هستند. پژوهش‌ها در روانشناسی و علوم تربیتی نیاز به مداخله تئوری‌محور دارند و استفاده از تئوری برای ایجاد مداخلات آموزشی تأثیرگذار، بسیار مهم و حیاتی است. بر طبق شواهد، مبنی بر اثربخشی مداخلات تئوری‌محور، در طول دهه گذشته استفاده از تئوری‌های شناختی به عنوان اساس برنامه‌های آموزشی توصیه شده است [۱۳].

مدیریت هیجان‌ات به منزله فرآیندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف او بر عهده دارد و هرگونه اشکال و نقص در تنظیم هیجان‌ات می‌تواند فرد را در برابر اختلالات روانی چون افسردگی و اضطراب آسیب پذیر سازد [۱۴]. تنظیم هیجانی شامل نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های هیجانی، به ویژه حالت‌های شدید و زودگذر هیجانی به منظور نیل به اهداف است. افراد برای تنظیم هیجان‌ات منفی خود اغلب از راهبردهای اجتنابی و اهمالکاری استفاده می‌کنند، زیرا آنها به کمک این راهبردها حداقل به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند [۱۵]. در ادبیات پژوهشی اهمالکاری به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است توصیف می‌شود [۱۶]. یافته‌های هیدز^۲ و همکاران نشان می‌دهد که افراد در صورت اهمالکاری، از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزه در سطح پایین استفاده می‌کنند [۱۷]. در واقع یکی از عواملی که امروزه مورد توجه قرار گرفته هیجان به طور خاص مدیریت آن است که به تنظیم یا خودتنظیمی هیجان معروف است و نقش اساسی در اختلال‌های روانی ایفا می‌کند [۱۴]. تنظیم هیجان فرایندی است که مسئول آغاز، نگهداری، اصلاح و تغییر مسیر حالت‌های هیجانی است [۱۳]. در واقع پیشنهادها نظری، تنظیم هیجان را به عنوان فرایندی

3. Hen & Goroshit

4. Grunschel

1. Bandura

2. Hides

نتیجه بهتری و انگیزه بیشتری را تجربه کنند، باور به تغییرپذیری، توانایی انتظار موفقیت در آینده و امیدواری را افزایش می‌دهد [۲۳]. لی و هال^۱ [۲۱] با مطالعه بر روی ۴۲۹ نفر دانشجوی سال اول به وجود رابطه علی بین اهمالکاری و سبک‌های اسنادی دست یافتند. طباطبائی و همکاران [۲۴] در پژوهش خود نشان دادند بازآموزی اسنادی به کاهش ترس از شکست و اهمالکاری تحصیلی منجر می‌شود. با توجه به نبود مطالعه‌ای در خصوص مقایسه اثر بخشی دو روش مداخله تنظیم هیجانی و بازآموزی اسنادی پژوهش حاضر به مقایسه اثربخشی این دو روش بر روی نشانه‌های اهمالکاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارتش پرداخته است.

روش بررسی

پژوهش حاضر از نظر مخاطبین هدف در دسته تحقیقات کاربردی قرار دارد زیرا محقق به دنبال کاربست نتایج خود در جامعه آماری مورد نظر است. محقق از نقطه نظر هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی پژوهش حاضر را در دسته پارادایم‌های اثبات‌گرا و فرائیبات‌گرا قرار می‌دهد و به تبع آن رویکردی کمی (مداخله‌ای با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون) را برای استدلالی قیاس‌گونه در جهت حل مسئله پژوهش به کار می‌بندد. جامعه هدف کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارتش است که در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری به صورت در دسترس بود. بر اساس منطق پیشنهادی کوهن^۲ [۲۵] با فرض آنکه سطح معنی‌داری آزمون آماری برابر با ۰/۰۵ است، برای دستیابی به توان آماری برابر با ۸۰٪ و با پیش‌بینی اندازه اثر متوسط، از دانشجویانی که با توجه به پرسشنامه SCL90 از سلامت روانی برخوردار بودند و در عین حال بالاترین نمره را در پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی کسب کردند ۳۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و بعد از تکمیل فرم رضایت آگاهانه در دو گروه ۱۵ نفری قرار

تیبین کرده و به دنبال روابط علت و معلولی بین آنها هستند [۲۱]. بر طبق نظریه اسناد، افراد برای تبیین عملکردها و نتایج رفتاری خود به طور کلی از یک الگوی سه‌بعدی پیروی می‌کنند: بُعد درونی-بیرونی، پایدار-ناپایدار، کلی-اختصاصی. بر مبنای این نظریه، یادگیرندگان که در مورد شکست‌های خود اسنادهای درونی، پایدار و کلی دارند، درماندگی و افسردگی شان بیشتر از سایرین است این یادگیرندگان خودپنداره ضعیفی داشته، میان موفقیت‌ها و اعمال خود رابطه چندانی نمی‌بینند و شکست خود را به فقدان توانایی نسبت می‌دهند، با این اعتقاد که نتایج اعمال آنها مستقل از اعمالشان است. چگونگی تبیین فرد از موفقیت‌ها و شکست‌هایش در عملکرد بعدی او نیز اثر خواهد داشت، چنان که اگر فردی موفقیت خود را به عوامل درونی و قابل کنترل همچون تلاش نسبت دهد، چون خود را در این موفقیت دخیل می‌داند، پس برای موفقیت‌های بعدی نیز برنامه‌ریزی می‌کند تا به شرایط مطلوب دست یابد، اما اگر همین فرد موفقیت خود را به عوامل بیرونی و ناپایداری همچون آسان بودن تکلیف و یا شانس نسبت دهد، برای موفقیت‌های بعدی هم به امید عاملی خارج از کنترل خود بوده و از عملکرد آینده خود نامطمئن است. همچنین، اگر فرد شکست خورده‌ای، شکست خود را به عوامل درونی و پایداری همچون توانایی اسناد دهد که غیرقابل کنترل است، هیچ‌گاه تلاش نخواهد کرد تا شکست خود را جبران کند چرا که خود را قادر به تغییر شرایط نمی‌بیند. اما اگر همین فرد، شکست خود را به عوامل ناپایداری مانند تلاش اسناد دهد، برای آینده خود برنامه‌ریزی کرده و سعی می‌کند با تلاش بیشتر به موفقیت دست یابد [۲۲].

درک یادگیرندگان از سبک‌های اسنادی به آنها در جهت بهبود عملکرد کمک می‌کند. این فرایند از طریق بازآموزی اسنادی به انجام می‌رسد. بازآموزی اسنادی با تغییر اسناد یادگیرندگان در موفقیت‌ها و شکست‌ها به آنها آموزش می‌دهد که پیامدهای تحصیلی موفق را به تلاش و شکست را به فقدان تلاش کافی یا راهبرد ناپایدار نسبت دهند تا با اسناد مناسب‌تر،

1. Lee & Hall
2. Cohen

این پرسشنامه ۷ سؤال اضافه وجود دارد که در هیچ یک از ابعاد نه‌گانه طبقه‌بندی نشده‌است ولی از نظر بالینی دارای اهمیت هستند. برای تعیین شیوع علائم روانپزشکی در هر حیطة از نقطه برش ۲/۵ استفاده می‌شود [۲۹]. چک لیست مذکور، در مطالعات داخل و خارج از کشور روا و پایا شده است. در مطالعات خارجی پایایی ۰/۹۴ و ۰/۸۶ و در مطالعات داخلی پایایی ۰/۸۸ را برای این ابزار گزارش کرده‌اند [۳۱].

جهت سنجش اهمالکاری دانشجویان از پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راث بلوم پرسشنامه (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال است که جواب هر سؤال به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز تا همیشه است و به سنجش میزان اهمالکاری تحصیلی افراد در سه بُعد آماده نمودن تکالیف (سوالات ۹ تا ۱۷)، مطالعه برای امتحان (سوالات ۱ تا ۶) و تهیه مقالات نیم سال تحصیلی (سوالات ۲۰ تا ۲۵) می‌پردازد. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سوالات ۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی نسبت به اهمالکار بودن» و «تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی» در نظر گرفته شده‌است.

ضریب آلفای کرونباخ مقیاس اهمالکاری تحصیلی، در پژوهشی که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام داده‌اند، ۰/۶۴ به دست آمد. به نقل از گلستانی‌بخت و شکری [۳۲]، این پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور در سال ۱۳۸۶ به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۸۸ به‌دست آمده است و ضریب اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ بود. در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی [۳۳] نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ برآورد شد که نشان می‌دهد، پایایی آزمون در سطح مورد قبولی است. در پژوهش صیادی‌قصبه و مقتدر [۳۴] نیز پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به‌دست آمد.

گرفتند. سپس برای اعضای یک گروه طی ۷ جلسه روش بازآموزی اسنادی استینه‌هارت و دالبیر^۱ [۲۶] و سلینگمن^۲ [۲۸، ۲۷] و برای گروه دیگر طی ۸ جلسه روش آموزشی تنظیم هیجانی گراس و تامپسون^۳ [۲۹] مورد استفاده قرار گرفت. یک ماه بعد از اتمام مداخله، با استفاده از مقیاس اهمالکاری سولومون و راث بلوم^۴ [۳۰] مجدداً از شرکت‌کنندگان هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: اشتغال به تحصیل در مقطع علوم پایه رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، گذراندن حداقل دو نیمسال تحصیلی در دانشگاه علوم پزشکی ارتش (به منظور اطمینان از طی کردن مدت زمان کافی برای سازگاری با محیط نظامی و دانشگاهی)، کسب نمره بالا در پرسشنامه اهمالکاری، رضایت برای شرکت در مطالعه، مجرد بودن، زندگی در خوابگاه دانشجویی، شرکت در جلسات مداخله، برخورداری از سلامت جسمانی و روانی معمول (کسب نمره زیر نقطه برش ۲/۵ در هر یک از ابعاد نه‌گانه پرسشنامه سلامت روانی) و عدم دریافت مداخله‌های روانشناسی از شش ماه قبل از شروع تا پایان مطالعه. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل: عدم رضایت شرکت‌کننده برای ادامه برنامه مداخله، غیبت بیش از دو جلسه در برنامه مداخله و مصرف داروهای روانپزشکی بود.

وضعیت سلامت روان دانشجویان توسط پرسشنامه استاندارد SCL90 مورد بررسی قرار گرفت. این پرسشنامه در سال ۱۹۷۲ توسط دروگاتیس و همکاران طرح‌ریزی شد، فرم نهایی آن در سال ۱۹۷۶ تهیه گردید و در سال ۱۹۸۴ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این پرسشنامه دارای ۹۰ سؤال است که به صورت خودگزارش دهی، ۹ گروه علائم اختلالات روانی (شکایت جسمانی، وسواس اجباری، حساسیت در روابط بین فردی، افسردگی، اضطراب، پرخاشگری، ترس مرضی، افکار پارانوئیدی و روان‌پریشی) را ارزیابی می‌کند. در

1. Steinhart & Dolbier
2. Seligman
3. Gross & Thompson
4. Solomon & Rothblum

جدول ۱- فهرست محتوایی برنامه بازآموزی اسنادی به تفکیک اهداف و فعالیت‌ها [۳۵]

جلسات	اهداف	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی، ارزیابی و تشریح برنامه آموزشی	اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه بازآموزی اسنادی. اهداف جلسه و محرمانگی اطلاعات، محدودیت‌ها، نقش‌ها، قواعد و مسئولیت‌های مربوط به آن در کنار اهمیت انجام کامل تکالیف منزل مورد بحث قرار می‌گیرند.
جلسه دوم	آموزش الگوی رابطه بین حالت هیجانی متعاقب رویارویی با رخدادهای منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس (مدل الیس بر مبنای آگاه کردن افراد نسبت به تأثیر افکار بر رفتار، بیان انواع افکار غیرمنطقی و تحریف‌های شناختی و آموزش چالش با افکار غیر منطقی و خودآیند منفی است)	به منظور کمک به افراد در درک هر چه بهتر الگوی ABC الیس پس از طرح چند سناریو که در بردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده (A) است، پیامدهای مواجهه با این رویدادها (C) و باورهای زیربنایی این پیامدها مورد توجه قرار می‌گیرد. نقش محوری و تعیین‌کننده عنصر باورها (B) در پیش‌بینی الگوهای متمایز تجارب هیجانی و رفتاری افراد در مواجهه با رویدادهای ناگوار به بحث گذاشته می‌شود.
جلسه سوم	ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند	در این جلسه افراد در می‌یابند که تمایز قابل مشاهده در الگوی واکنش‌های هیجانی‌شان نسبت به رویدادهای ناخوشایند، از طریق ویژگی‌های غالب اسنادهای مورد استفاده آنها، قابل تبیین است. تعریف مفهوم اسناد و ویژگی‌های آن به افراد آموزش داده می‌شود. اسناد بیانگر شیوه ترجیحی افراد در تبیین علل وقوع رخدادهای مختلف است. مفهوم سبک اسنادی و سه بُعد تعیین‌کننده پایدار/ ناپایدار، فراگیر/ اختصاصی و درونی/ بیرونی و ارتباط آن با الگوی ABC به افراد آموزش داده می‌شود.
جلسه چهارم	مجادله و مقابله با نگرش‌ها و باورهای فاجعه پندارانه	بر اساس الگوی الیس دو عامل مجادله و انرژی‌دهندگی به کمک سناریوهای مختلف آزمون شد. مشارکت‌کنندگان به کمک چهار اصل: ۱. گردآوری شواهد ۲. مطرح کردن تفسیرهای جایگزین ۳. اجتناب از فاجعه پنداری ۴. تدوین نقشه حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند.
جلسه پنجم	تشخیص سبک‌های رفتاری افراد	آموزش برقراری ارتباط پویا با کمک مدل دیسک
جلسه ششم	آموزش مراحل پنج‌گانه مهارت‌های حل مسئله	آموزش پنج‌گام برای دستیابی به حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل: ۱. درنگ کردن و اندیشیدن ۲. از دیدگاه دیگران به امور نگریستن ۳. تعیین اهداف ۴. انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی ۵. آزمون اثربخشی راه حل انتخابی
جلسه هفتم	آموزش مهارت‌های اجتماعی ابراز وجود (جرات‌ورزی) و مذاکره	در آموزش مهارت جرات‌ورزی بر گام‌های ذیل تأکید شد: ۱. توصیف وقایع عینی ۲. بیان احساسات ۳. خواستار تغییر اختصاصی و مختصر ۴. بررسی تأثیر تغییر بر نحوه احساس. در آموزش مذاکره بر نکات زیر تأکید شد: ۱. مشخص سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی ۲. به زبان آوردن خواست منطقی ۳. توجه به خواست‌های طرف مقابل ۴. تلاش برای رسیدن به توافق ۵. دوام مذاکره تا دستیابی به توافق.

ملاحظات اخلاقی

پیش از انجام پژوهش، موارد اخلاقی همانند توضیح در مورد هدف از انجام پژوهش، محرمانه ماندن نتایج پرسشنامه و حفظ اطلاعات و مشخصات فردی و حق کناره‌گیری از پژوهش در هر زمان دلخواه به اطلاع شرکت‌کنندگان رسید و فرم رضایت آگاهانه توسط آنها تکمیل گردید.

تجزیه و تحلیل آماری

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد.

یافته‌ها

جهت تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره، ابتدا پیش‌فرض‌های عمومی و اختصاصی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه ابزار مورد استفاده برای اندازه‌گیری اهمالکاری از صفر قراردادی برخوردار بوده و فواصل نمرات از یکدیگر بنا به نظر سازنده مقیاس، برابر محسوب شده لذا مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای است. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد.

جدول ۲- خلاصه پروتکل آموزش تنظیم هیجان گراس و تامپسون [۲۹]

جلسات	اهداف	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی، ایجاد رابطه درمانی و ارزیابی	آشنایی و شروع رابطه متقابل گفتگو راجع به اهداف بیان منطقی و مراحل مذاخله بیان چارچوب و قواعد شرکت در جلسات
جلسه دوم	ارائه آموزش هیجانی	شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌ها
جلسه سوم	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا در فرد	خودارزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی خود و مهارت‌های هیجانی اعضا خود ارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی خود از طریق خودارزیابی با هدف شناسایی راهبردهای تنظیمی
جلسه چهارم	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان	جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب آموزش راهبرد حل مسئله آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
جلسه پنجم	تغییر توجه	متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی آموزش توجه
جلسه ششم	تغییر ارزیابی‌های شناختی	شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالت‌های هیجانی آموزش راهبرد بازآزمایی شناختی
جلسه هفتم	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان	شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن مواجهه آموزش ابراز هیجان اصلاح رفتار از طریق تقویت‌کننده‌های محیطی آموزش تخلیه هیجان آرمیدگی و عمل مکوس
جلسه هشتم	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد	ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه بررسی و رفع موانع انجام تکالیف

جدول ۳- تحلیل واریانس اثرات تعاملی پیش‌آزمون و روش مداخله بر اهمالکاری

منبع تغییر	SS	Df	MS	مقدار p
مداخله × پیش‌آزمون (اثر تعاملی)	۰/۰۹۸	۱	۰/۰۹۸	۰/۷۲

جدول ۴- تحلیل کوواریانس تک متغیره اثرات روش‌های مداخله بر اهمالکاری با کنترل اثرات پیش‌آزمون

منبع تغییر	SS	Df	MS	F	مقدار p	η^2	توان آزمون
روش مداخله	۱۲۷/۰۴	۱	۱۲۷/۰۴	۱۷۸/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۱
خطا	۱۲/۱۱	۱۷	۰/۷۱				

جدول ۵- آزمون بونفرونی برای مقایسه میانگین اهمالکاری گروه‌ها در پس‌آزمون

متغیر گروهی آزمودنی	تفاوت میانگین‌های اصلاح شده	خطای برآورد مقدار p
اهمالکاری	بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی	۰/۶۳
		۰/۰۱

آموزشی) رد می‌شود. سپس به‌منظور تشخیص تفاوت درون گروه‌ها و مقایسه اثربخشی دو روش مداخله از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد (جدول ۵). مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین‌های اصلاح شده گروه بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی $۵/۶۳-$ است که این تفاوت در سطح آلفای کوچکتر از $۰/۰۵$ معنی دار است. بنابراین روش بازآموزی اسنادی در بهبود نشانه‌های اهمالکاری نسبت به روش تنظیم هیجانی اثربخش‌تر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی و مقایسه اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی و خودتنظیمی هیجانی بر کاهش نشانه‌های اهمالکاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی آجا بود. نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر آن است که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، دو روش مداخله بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی به طور قابل ملاحظه‌ای بر بهبود علائم اهمالکاری تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار هستند و روش بازآموزی اسنادی در بهبود نشانه‌های اهمالکاری نسبت به روش تنظیم هیجانی اثربخش‌تر است. درخصوص اثربخشی ارزیابی‌های شناختی بر اهمالکاری تحصیلی می‌توان گفت یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های شوئرمن^۱ و همکاران [۲]، گرونشل و همکاران [۴] و نیکوگفتار و حاج کاظمی [۵] همسو است. همچنین درخصوص اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی

توزیع متغیر اهمالکاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال بود، چرا که مقادیر Z محاسبه شده (به ترتیب: $۰/۶$ و $۰/۴۴$) در سطح آلفای کوچکتر از $۰/۰۱$ معنی دار نیست. برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس خطای متغیر اندازه‌گیری در گروه‌ها از آزمون لون استفاده شد. واریانس خطای متغیر اهمالکاری در دو گروه مورد مطالعه همگن است چرا که F محاسبه شده ($۳/۰۲$) در سطح آلفای کوچکتر از $۰/۰۱$ معنی دار نیست. جهت بررسی پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی پیش‌آزمون و روش مداخله بر متغیر مورد اندازه‌گیری از تحلیل واریانس اثرات تعاملی تحت تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد (جدول ۳). مندرجات جدول ۳ تحلیل واریانس اثرات تعاملی را نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی پیش‌آزمون و روش مداخله بر اهمالکاری در گروه‌ها محقق شده چرا که F محاسبه شده ($۰/۱۳$) در سطح آلفای کوچکتر از $۰/۰۱$ معنی دار نیست ($p > ۰/۰۱$). برای بررسی پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون از نمودار خط رگرسیون استفاده شد. از آنجایی که شیب‌های خطوط رگرسیون در دو گروه مورد مطالعه تقریباً موازی هم بوده و از نظر جهت نیز هر دو افزایشی بودند، پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون مورد تأیید قرار گرفت. نظر به اینکه پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس تک متغیره محقق شده است لذا جهت تحلیل داده‌های پژوهشی از این روش استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، ۲ روش مداخله بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر بهبود اهمالکاری دانشجویان اثر متقابل و معنی دار دارند، چرا که F محاسبه شده ($۱۷۸/۲۱$) در سطح آلفای کوچکتر از $۰/۰۵$ معنی دار است. بنابراین پاسخ اصلی سؤال پژوهشی مثبت است. علاوه بر این مقدار ضریب ای‌تا (η^2) حاکی از آن است که تفاوت دو روش مداخله قادر است $۰/۹۱$ از تغییرات اهمالکاری را در بین دانشجویان تبیین کند و این ضریب از نظر مقدار بسیار بالاست و با استناد به توان آزمون ۱، می‌توان گفت با توان کامل فرض صفر (مبنی بر وجود عدم تفاوت بین دو روش

1. Schuenemann

است. همانند اغلب الگوهای شناختی اجتماعی انگیزش، شناخت‌ها (در این مورد اسنادها)، مهمترین تعیین کننده هیجان‌ها هستند؛ یعنی در این الگو، هیجان‌ها اساساً پیامد فرآیند شناختی اسنادسازی است؛ به عبارت دیگر، چگونه اندیشیدن ما بر چگونه احساس کردن ما اثر می‌گذارد. واینر همچنین تصدیق می‌کند که هیجان‌ها می‌توانند شناخت را تحت تأثیر قرار دهند، مانند زمانی که یک فرد افسرده همواره یک سبک اسنادی یا توجهی خاص را به کار می‌برد. با وجود این، واینر فرض می‌کند که یکی از اصلی‌ترین عوامل اثرگذار بر هیجان‌ها، نحوه ادراک و تفکر ما در آنچه برایمان رخ داده، است و اما همچنین تصدیق می‌کند که برخی از هیجان‌ها تابعی از فرآیندهای ارزیابی شناختی نیستند. این هیجان‌ها، هیجان‌ها وابسته به پیامد نامیده شده است و تابعی از پیامد -موفقیت یا شکست- یک تکلیف هستند.

با توجه به شیوع اهمالکاری در بین دانشجویان که یکی از عوامل مؤثر در افت تحصیلی است و نیز با عنایت به اهمیت پیشگیری و جبران افت تحصیلی و وجود بسته‌های آموزشی متنوع در این حیطه و اعتبار بوم‌شناختی پژوهش حاضر، درمانگران در مراکز مشاوره و درمانی دانشگاه علوم پزشکی ارتش می‌توانند از نقاط قوت و تأثیرگذار این مداخلات در جهت انتخاب مؤثرترین شیوه مداخله و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان جامعه هدف استفاده کنند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز بود؛ روش نمونه‌گیری در دسترس و عدم کنترل تمام متغیرهای تأثیرگذار نیاز به تکرار پژوهش را در گروه‌های مختلف دانشجویی ضروری می‌سازد، همچنین به دلیل محدودیت‌های زمانی و عدم امکان انجام پیگیری‌هایی با زمان بیشتر، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های مشابه آتی به بررسی تأثیرات آموزش‌های ارائه شده در طولانی مدت پرداخته شود. مطابق با نتایج پژوهش حاضر استفاده فراگیران از الگوهای اسنادی غیرانطباقی با گستره وسیعی از بدکارکردی‌ها همراه است، بنابراین پیشنهاد می‌گردد آموزش چگونگی رویارویی با تجارب تحصیلی

می‌توان به پژوهش‌های امنی و همکاران [۱۶] اشاره کرد که یافته‌های پژوهش آنها نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر اهمالکاری تحصیلی و سلامت روان مؤثر بوده و اثربخشی آن بعد از دو ماه همچنان باقی مانده است. مطالعه‌ای که به‌طور مستقیم به مقایسه مداخلات بازآموزی اسنادی و خودتنظیمی هیجانی بر کاهش اهمالکاری تحصیلی در سطح دانشجویان پرداخته باشد در پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد اما ترازوی و همکاران [۱۳] در پژوهشی به مقایسه اثربخشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که برنامه آموزشی تنظیم هیجان از بازآموزی اسنادی مؤثرتر است، به نحوی که آموزش تنظیم هیجان‌ها مثبت و منفی باعث افزایش توانایی فردی برای برنامه‌ریزی، اجرا و استمرار در تکالیف گردید که یافته‌های آنها ناهمسو با نتایج پژوهش حاضر است.

در طی جلسات درمانی اضطراب، ترس از شکست، نگرش‌های کمالگرایانه و به دنبال آن اتخاذ راهبردهای اجتنابی در دانشجویان اهمالکار کاملاً مشهود بود، که کاربست راهبردهای اجتنابی منجر به شکست واقعی و تأیید فرضیه بی‌کفایتی آنها و نهایتاً منجر به اضطراب بیشتر می‌شد به نحوی که دانشجویان در یک چرخه معیوب هیجانی، رفتاری و شناختی گرفتار می‌شدند، بنابراین منطقی است که دو روش مداخله بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی هر دو بر کاهش علائم اهمالکاری تأثیرگذار باشند. دانشجویان به ناچار برای حفاظت از عزت نفس خود، شکست‌ها را به عوامل بیرونی و پایدار نسبت می‌دادند اما در عین حال دچار احساس گناه نیز بودند. همچنین در بین این دانشجویان نگرش نسبت به مفهوم هوش قابل توجه بود، به نحوی که بسیاری از آنها پاس کردن دروس امتحانی با صرفاً مطالعه در شب امتحان را به نوعی دلیل بر باهوشی خود می‌دانستند. در نظریه واینر ارزش به وسیله هیجان‌های نظیر غرور، شرمساری، احساس گناه و ترحم که به وسیله فرآیندهای اسنادی تولید می‌شوند تعریف شده

کسانی که آنان را در پیشبرد اهداف طرح یاری نموده اند تشکر و قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که در این پژوهش هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

سهم نویسندگان

همه نویسندگان در ایده پردازی و انجام طرح، همچنین نگارش اولیه مقاله یا بازنگری آن سهیم بوده اند و همه با تأیید نهایی مقاله حاضر مسئولیت دقت و صحت مطالب مندرج در آن را می‌پذیرند.

ناکام‌کننده و تبعات هیجانی مواجهه با این شرایط، افزایش درک فراگیران از توانمندی‌های فردی خویش و تغییر نگرش نسبت به متغیرهایی همچون شانس، هوش و کوشش، آموزش کارآمد شیوه‌های رویارویی با شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی، مقابله با ترس از شکست در قالب کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های توانمندسازی در دستور کار مراکز مشاوره دانشجویی دانشگاه‌ها قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر مستخرج از طرح پژوهشی است که در سال ۱۴۰۱ با شناسه اخلاق IR.AJAUMS.REC.1402.084 در کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی ارتش به ثبت رسیده است. بدین‌وسیله نویسندگان از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش و

References

- Armani Kian A, Rostami B, Moosavi SE, Maghbooli M, Fakoor E. The effectiveness of acceptance and commitment therapy on academic procrastination in medical sciences students of Zanzan University. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2020;26(2):142-153. [Persian] doi:10.32598/ijpcp.26.2.2817.1
- Schuenemann L, Scherenberg V, von Salisch M, Eckert M. "I'll worry about it tomorrow" - fostering emotion regulation skills to overcome procrastination. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:780675. doi:10.3389/fpsyg.2022.780675
- Shahbaziyanikhonig A, Samimi Z, Farid A. The relationship of internet addiction and religious orientation with students' academic procrastination according to sex. *Educational Research Journal*. 2017;3:13-28. [Persian] doi:10.18869/acadpub.erj.3.33.13
- Grunschel C, Schwinger M, Steinmayr R, Fries S. Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*. 2016;49:162-170. doi:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008
- Nikoogoftar M, Hajkazemi Z. Relationship between anxiety and self-efficacy with academic procrastination in Tehran students: The mediating role of perfectionism. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2022;19(45):141-123. [Persian] doi:10.22111/jeps.2022.6722
- Kandemir M, Palancı M. Academic functional procrastination: Validity and Reliability Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014;152:194-198. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.180
- Svartdal F, Granmo S, Færevaaug FS. On the behavioral side of procrastination: Exploring behavioral delay in real-life settings. *Frontiers in Psychology*. 2018;9:746-757. doi:10.3389/fpsyg.2018.00746
- Gao K, Zhang R, Xu T, Zhou F, Feng T. The effect of conscientiousness on procrastination: The interaction between the self-control and motivation neural pathways. *Human Brain Mapping*. 2021;42(6):1829-1844. doi:10.1002/hbm.25333
- A PS, L RB, Rogers W. Multidimensional models of perfectionism and procrastination: Seeking determinants of both. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020;17(14):1-32. doi:10.3390/ijerph17145099
- Chowdhury SF, Pychyl TA. A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*. 2018;120:7-12. doi:10.1016/j.paid.2017.08.016
- Hailikari T, Katajavuori N, Asikainen H. Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education*. 2021;24(2):589-606. doi:10.1007/s11218-021-09621-2
- Wood R, Bandura A. Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*. 1989;14(3):361-384. doi:10.5465/amr.1989.4279067
- Tarazi Z, Khademi Ashkezari M, Akhavan TaFti M. Effectiveness of attributional retraining and emotion regulation on reduction of academic burnout and improvement of social adjustment in students with learning disabilities. *Journal of Research in Behavioural Sciences*. 2018;16(2):151-161. [Persian] doi:10.52547/rbs.16.2.151

14. Torrence BS, Connelly S. Emotion regulation tendencies and leadership performance: An examination of cognitive and behavioral regulation strategies. *Frontiers in Psychology*. 2019;10:1486. doi:10.3389/fpsyg.2019.01486
15. Gross JJ. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015;26(1):1-26. doi:10.1080/1047840X.2014.940781
16. Amani A, Isanezhad O, Pashabadi S. The effectiveness of emotional self-regulating group training on motivational strategies, academic procrastination and mental health in students. *Research in teaching*. 2019;7(3):208-181. [Persian] doi:10.34785/j012.2019.652
17. Hides L, Dingle G, Quinn C, Stoyanov SR, Zelenko O, Tjondronegoro D, et al. Efficacy and outcomes of a music-based emotion regulation mobile app in distressed young people: Randomized controlled trial. *JMIR mHealth and uHealth*. 2019;7(1):e11482. doi:10.2196/11482
18. Kobylińska D, Kusev P. Flexible emotion regulation: How situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in Psychology*. 2019;10:72. doi:10.3389/fpsyg.2019.00072
19. Tamir M, Gutentag T. Desired emotional states: Their nature, causes, and implications for emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*. 2017;17:84-88. doi:https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.014
20. Hen M, Goroshit M. Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2014;47(2):116-124. doi:10.1177/0022219412439325
21. Lee SY, Hall NC. Understanding procrastination in first-year undergraduates: An application of attribution theory. *Social Sciences*. 2020;9(8):1-14. doi:10.3390/socsci9080136
22. Sukariyah MB, Assaad G. The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015;177:345-351. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.356
23. Matteucci MC. Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *European Review of Applied Psychology*. 2017;67(5):279-289. doi:https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.08.004
24. Tabatabaee SM, Arab S, Bayanfar F. Effect of attribution retraining on the fear of failure and academic procrastination of Semnan high school girl students with test anxiety. *Journal of Educational Research*. 2021;8(42):162-180. [Persian] doi:10.52547/erj.8.42.162
25. Cohen J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. New York: Routledge; 1988. doi:10.4324/9780203771587
26. Steinhart M, Dolbier C. Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*. 2008;56(4):445-453. doi:10.3200/jach.56.44.445-454
27. Seligman MEP, Ernst RM, Gillham J, Reivich K, Linkins M. *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education. 2009;35(3):293-311. doi:10.1080/03054980902934563
28. Seligman ME, Steen TA, Park N, Peterson C. *Positive psychology progress: Empirical validation of interventions*. *The American Psychologist*. 2005;60(5):410-421. doi:10.1037/0003-066x.60.5.410
29. Gross JJ, Thompson RA. *Emotion regulation: Conceptual foundations*. *Handbook of emotion regulation*. New York, NY, US: The Guilford press; 2007:3-24.
30. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984;31(4):503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
31. Akhavan Abiri F, Shairi MR. Validity and reliability of symptom checklist-90-revised (SCL-90-R) and brief symptom inventory-53 (BSI-53). *Clinical Psychology and Personality*. 2020;17(2):169-195. doi:10.22070/cpap.2020.2916
32. Golestani bakht T, Shokri M. Relationship between Academic Procrastination with meta cognitive beliefs. *Social Cognition*. 2013;2(1):89-100. [Persian]
33. Motie H, Heidari M, Sadeghi MA. Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012;69:2299-2308. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.02.023
34. Sayyadi Ghasabeh M, Moghtader L. The effectiveness of mindfulness training on achievement motivation and academic procrastination of students. *Journal of Instruction and Evaluation*. 2021;14(54):113-135. [Persian] doi:10.30495/jinev.2021.1919046.2386
35. Karami S, Hejazi M, Vakili M, Ahmadi MS. The effectiveness of attributional retraining and cognitive resilience on learning approaches and academic emotions in pharmacy and nursing students of Zanjan university of medical sciences. *Educational Development of Judishapur*. 2020;11(1):49-61. [Persian] doi:10.22118/edc.2021.103974