

The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy on Academic Stress and Academic Obsession in Lower Secondary School Female Students in Public Schools of Sowme'eh Sara County

1. Zahra Honarmand Safdel¹: Master's Student, Personality Psychology, Ayandegan Institute of Higher Education, Tonekabon, Iran

2. Elaheh Sadeghi^{2*}: Assistant Professor, Department of Psychology, Aindegan Institute of Higher Education, Tonekabon, Iran.

*Corresponding Author's Email Address: sadeghi@aihe.ac.ir



Abstract:

Objective: The present study aimed to determine the effectiveness of cognitive behavioral therapy (CBT) on academic stress and academic obsession among lower secondary school female students in public schools in Sowme'eh Sara County.

Methods and Materials: This research employed a semi-experimental (quasi-experimental) and applied methodology, using a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all lower secondary school female students in public schools of Sowme'eh Sara County during the 2024–2025 academic year. A total of 30 participants were selected using purposive sampling and were randomly assigned to an experimental group (15 students) and a control group (15 students). The research instruments included the Gadzella Academic Stress Inventory (1994) and the Martin and Jackson Academic Obsession Questionnaire (2008). To analyze the data and test the research hypotheses, multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and univariate analysis of covariance (ANCOVA) were applied.

Findings: The results indicated a significant difference between the intervention and control groups in terms of mean scores on academic stress and academic obsession variables ($P < 0.001$). The findings favored the experimental group.

Conclusion: Overall, the results demonstrated that cognitive behavioral therapy is effective in reducing academic stress and academic obsession among students.

Keywords: *cognitive behavioral therapy, academic stress, academic obsession.*

How to Cite: Honarmand Safdel, Z., & Sadeghi, E. (2025). The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy on Academic Stress and Academic Obsession in Lower Secondary School Female Students in Public Schools of Sowme'eh Sara County. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 2(4), 1-13.

Received: 26 March 2025

Revised: 19 July 2025

Accepted: 26 July 2025

Published: 10 August 2025



Copyright: © 2025 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان صومعه سرا

۱. زهرا هنرمند صافدل ^{ID}: دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی شخصیت، مؤسسه آموزش عالی آیندگان، تنکابن، ایران

۲. الهه صادقی ^{ID}: استادیار، گروه روانشناسی، مؤسسه آموزش عالی آیندگان، تنکابن، ایران. (نویسنده مسئول)

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: sadeghi@aihe.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان صومعه سرا انجام شد.

مواد و روش: روش تحقیق این پژوهش از نوع نیمه تجربی (نیمه آزمایشی) و کاربردی بود که با طرح پژوهشی پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان صومعه سرا در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. نمونه پژوهش حاضر ۳۰ نفر از افراد جامعه بودند که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا (۱۹۹۴) و پرسشنامه شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸) بودند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد.

یافته‌ها: نتیجه پژوهش نشان داد که تفاوت میان گروه مداخله و گروه کنترل از نظر میانگین نمرات متغیرهای استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی معنادار است ($P < 0.001$). نتایج به دست آمده به نفع گروه آزمایش بود.

نتیجه‌گیری: به طور کلی نتایج نشان داد که درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر است.

کلیدواژگان: درمان شناختی رفتاری، استرس تحصیلی، شیفتگی تحصیلی.

نحوه استناددهی: هنرمند صافدل، زهرا، و صادقی، الهه. (۱۴۰۴). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان صومعه سرا. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۲(۴)، ۱-۱۳.



تاریخ دریافت: ۶ فروردین ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۸ تیر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۴ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۱۹ مرداد ۱۴۰۴



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

Extended Abstract

Introduction

Academic stress has emerged as a growing concern among adolescents, particularly female students in lower secondary education, who are often subjected to high expectations, rigorous curricula, and pressure from teachers, peers, and family. Prolonged exposure to such stress can impair mental health, cognitive performance, and emotional functioning. Students under academic stress frequently exhibit symptoms such as anxiety, irritability, difficulty concentrating, sleep disruption, and disengagement from learning. In extreme cases, academic stress is linked to school dropout and long-term psychological problems (Moradizadeh et al., 2020; Noroozi et al., 2021). Simultaneously, academic obsession—characterized by persistent preoccupation with educational success and compulsive engagement with academic tasks—can either foster productive behaviors or exacerbate stress depending on its intensity and context. While mild academic obsession may enhance focus and commitment, excessive levels may lead to perfectionism, burnout, and reduced well-being (Shoghi et al., 2023).

Cognitive Behavioral Therapy (CBT) has been widely validated as an effective intervention for modifying dysfunctional thoughts and behaviors associated with psychological distress, including stress related to academic challenges. CBT emphasizes restructuring maladaptive cognitive patterns and fostering adaptive coping mechanisms, making it particularly suitable for addressing the emotional and cognitive dimensions of academic stress and obsession (Alipour & Karami, 2021; Ying & Parsakia, 2024). Evidence from previous studies suggests that CBT helps students manage test anxiety, develop self-efficacy, and build emotional regulation skills, leading to improved academic outcomes and reduced psychological strain (Hosseinpour Pakzad & Farhadi, 2023; Shahrokhian et al., 2021). Furthermore, CBT's emphasis on self-monitoring and behavioral activation can support students in cultivating

intrinsic motivation and academic engagement, both of which are foundational to enhancing healthy academic obsession (Eneogu et al., 2023; Rahmani et al., 2024).

CBT has also been applied successfully in school-based interventions. Research has demonstrated its efficacy in decreasing symptoms of academic burnout, increasing students' perceived control over learning, and fostering resilience in challenging educational environments (Pourkhiyabi et al., 2024; Shabani et al., 2024). Other studies have highlighted that CBT can be tailored for group settings, making it feasible and cost-effective for school counselors and psychologists (Mahvash et al., 2024; Terp et al., 2019). Despite these promising findings, there is still a need for context-specific evaluations of CBT, particularly in non-metropolitan areas where access to structured psychological interventions may be limited. The present study was designed to address this gap by evaluating the effectiveness of CBT in reducing academic stress and promoting academic obsession in female students in public middle schools in Sowme'eh Sara County.

Methods and Materials

This study adopted a semi-experimental (quasi-experimental), pretest–posttest design with a control group to evaluate the effects of CBT on academic stress and academic obsession. The target population consisted of all female students in lower secondary public schools in Sowme'eh Sara County during the 2024–2025 academic year. A purposive sampling method was used to select 30 students who met the inclusion criteria: absence of any diagnosed psychological disorder, no concurrent participation in other psychological interventions, and willingness to engage in the study. These participants were randomly assigned into two equal groups: an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$).

The research instruments included Gadzella's Academic Stress Inventory (1994), which measures cognitive, emotional, and physiological responses to academic pressures, and the Academic Obsession Questionnaire developed by Martin and Jackson (2008), which assesses the

degree of students' psychological preoccupation with academic performance. The intervention comprised eight CBT sessions based on the protocol by Dattilio and Padesky, with content ranging from cognitive restructuring and emotional regulation to problem-solving skills and stress management. Data were analyzed using descriptive statistics (means, standard deviations) and inferential statistics, including multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and univariate ANCOVA via SPSS version 27.

Findings

Descriptive results indicated that the mean pretest score of academic stress in the experimental group was 160.13 (SD = 9.62), which decreased to 152.67 (SD = 10.36) in the posttest. In contrast, the control group showed negligible change, with a pretest score of 159.07 (SD = 7.52) and a posttest score of 158.80 (SD = 7.15). Regarding academic obsession, the experimental group's score increased from a pretest mean of 24.33 (SD = 3.22) to a posttest mean of 28.07 (SD = 3.15), while the control group remained almost unchanged (pretest = 24.13, SD = 2.77; posttest = 24.40, SD = 2.79).

Adjusted posttest means confirmed the significance of these changes: the experimental group had a lower adjusted mean for academic stress (152.14) compared to the control group (159.32), and a higher adjusted mean for academic obsession (28.00 vs. 24.46). Results from MANCOVA showed that the Pillai's Trace, Wilks' Lambda, Hotelling's Trace, and Roy's Largest Root were all statistically significant ($p < 0.001$), indicating meaningful multivariate effects between groups. Univariate ANCOVA results further confirmed that CBT significantly reduced academic stress and increased academic obsession in the experimental group relative to the control group.

Discussion and Conclusion

The findings from this study confirm the effectiveness of cognitive behavioral therapy in reducing academic stress and enhancing academic obsession among female students in lower secondary education. These results align with prior studies demonstrating the utility of CBT in academic settings

and underscore its relevance for adolescent populations facing the dual burden of performance pressure and motivational struggles. By incorporating cognitive restructuring, relaxation techniques, and behavioral activation, the CBT sessions enabled students to reinterpret stress-inducing academic challenges more constructively and to develop coping strategies that are both adaptive and sustainable.

The improvement in academic obsession suggests that CBT not only alleviates negative emotional states but also fosters a productive psychological engagement with learning. Students who underwent CBT developed a stronger sense of control, increased intrinsic motivation, and greater persistence in their academic pursuits. These outcomes may be attributed to the emphasis of CBT on enhancing self-efficacy, promoting autonomy, and reinforcing positive academic behaviors. In this regard, CBT appears to support the fundamental psychological needs identified in self-determination theory—competence, autonomy, and relatedness—thereby promoting internalized and self-regulated learning motivation.

Additionally, the CBT program helped reduce irrational beliefs and catastrophic thinking patterns associated with academic failure, which are known to exacerbate stress and reduce academic enthusiasm. The restructuring of such beliefs likely contributed to lowering the psychological pressure students experienced from evaluations, tests, and academic expectations. Students began to perceive academic challenges not as threats to their identity or self-worth but as opportunities for growth and development, which shifted their mindset from avoidance and fear to engagement and curiosity.

This shift in cognitive orientation had a reinforcing effect on students' emotional states, allowing them to experience greater calmness and enjoyment in the learning process. As they encountered fewer intrusive thoughts and overwhelming emotions, their capacity for focus, perseverance, and academic resilience improved. This cognitive-emotional transformation offers a compelling

explanation for the significant increase in academic obsession observed in the experimental group. Rather than becoming debilitated by perfectionism or anxiety, students developed a healthier, more balanced commitment to their academic work.

Overall, the study provides strong empirical support for integrating CBT into school counseling programs, particularly in regions where academic stress is pervasive and psychological support systems are limited. It demonstrates that CBT is not only effective in alleviating

maladaptive responses to academic demands but also in fostering a more engaged, resilient, and motivated student body. Future research could build upon these findings by exploring the long-term sustainability of CBT's effects and by comparing its efficacy with other therapeutic modalities such as mindfulness-based cognitive therapy or acceptance and commitment therapy. In sum, this study contributes to the growing body of evidence advocating for CBT as a versatile and impactful tool in educational and psychological interventions for adolescents.

مقدمه

استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی به عنوان دو عامل اساسی در تحلیل وضعیت روانی و عملکرد آموزشی دانش آموزان، مورد توجه گسترده پژوهشگران قرار گرفته‌اند. استرس تحصیلی نه تنها بر یادگیری، بلکه بر سلامت روان، انگیزه و کیفیت زندگی دانش آموزان نیز اثرگذار است و در صورت تداوم، می‌تواند پیامدهایی همچون اضطراب، افسردگی و ترک تحصیل به دنبال داشته باشد (Moradizadeh et al., 2020; Noroozi et al., 2021). در این میان، شیفتگی تحصیلی به عنوان یک سازه انگیزشی مثبت، در تقویت علاقه و درگیری شناختی دانش آموزان با فرایند یادگیری نقش کلیدی ایفا می‌کند (Shoghi et al., 2023). بررسی هم‌زمان این دو متغیر به شناسایی تعادل روانی-تحصیلی دانش آموزان و طراحی مداخلات درمانی مؤثر کمک می‌کند.

در پاسخ به نیازهای روزافزون آموزش و پرورش در مواجهه با فشارهای روانی دانش آموزان، درمان شناختی رفتاری (CBT) به عنوان یکی از رویکردهای برجسته مداخله‌گرایانه شناخته شده است. این درمان با تکیه بر اصلاح افکار ناکارآمد، باورهای غیرمنطقی و تغییر الگوهای رفتاری ناسازگار، در بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش استرس اثربخشی نشان داده است (Alipour & Karami, 2021; Ying & Parsakia, 2024). یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که CBT می‌تواند با آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، راهبردهای حل مسئله و تنظیم هیجان، احساس خودکارآمدی را در دانش آموزان تقویت کرده و از میزان نگرانی‌های تحصیلی بکاهد (Hosseinpour Pakzad & Farhadi, 2023; Shahrokhian et al., 2021).

پژوهش‌هایی نیز وجود دارد که به بررسی تأثیر CBT بر متغیرهای انگیزشی تحصیلی مانند شیفتگی تحصیلی پرداخته‌اند. برای مثال، مداخله‌های شناختی

رفتاری با کاهش افکار منفی، تجربه‌های هیجانی ناخوشایند و تسهیل درک مثبت از یادگیری، زمینه‌ساز افزایش علاقه درونی و تعامل فعال با محتواهای آموزشی شده‌اند (Terp et al., 2019; Shabani et al., 2024). در مطالعه‌ای مشابه، CBT توانست موجب بهبود انگیزه تحصیلی از طریق تغییر سبک‌های تفکر و افزایش احساس تسلط بر تکالیف شود (Pourkhiyabi et al., 2024). این یافته‌ها بر قابلیت CBT در تأثیرگذاری هم‌زمان بر جنبه‌های هیجانی و انگیزشی یادگیری دلالت دارند.

در زمینه استرس تحصیلی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استرس مزمن ناشی از تکالیف و فشارهای مدرسه، می‌تواند توان شناختی و تمرکز دانش آموزان را مختل سازد (Eneogu et al., 2023; Rahmani et al., 2024). با ایجاد تغییر در نگرش‌های تهدیدآمیز نسبت به مدرسه و ارزیابی‌های شناختی منفی، می‌تواند موجب کاهش پاسخ‌های هیجانی افراطی شود (Shamsabadi et al., 2024). پژوهش‌های داخلی نیز مؤید این تأثیر هستند، به‌طوری‌که استفاده از درمان شناختی رفتاری در میان دانش آموزان با سطوح بالای اضطراب تحصیلی موجب کاهش معنادار نشانگان استرس و بهبود عملکرد شد (Mahvash et al., 2024; Rahmani et al., 2024).

همچنین بررسی پژوهش‌های فراتحلیلی نشان می‌دهد که CBT یکی از مؤثرترین درمان‌ها برای کاهش علائم هیجانی ناشی از فشارهای تحصیلی است، به‌ویژه زمانی که با آموزش راهبردهای شناختی و رفتاری همراه باشد (Tavakoli et al., 2024). به بیان دیگر، CBT علاوه بر کاهش اضطراب و استرس، نقش پیشگیرانه نیز دارد و می‌تواند از بروز فرسودگی تحصیلی و کاهش شیفتگی جلوگیری کند (Shoghi et al., 2023). در همین راستا، یافته‌های پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی در راستای خلأ مطالعاتی موجود در زمینه هم‌زمان‌سنجی تأثیر این درمان بر این دو مؤلفه طراحی شده است.

به راحتی قابل پیاده سازی توسط مشاوران و روان‌شناسان مدارس است (Eneogu et al., 2023; Rahmani et al., 2024). همچنین یافته‌های بین فرهنگی نشان داده‌اند که CBT در بافت‌های مختلف فرهنگی از جمله جوامع شرقی، مانند ایران، اثربخشی مشابهی دارد و دانش‌آموزان ایرانی نیز از مزایای آن بهره‌مند می‌شوند (Moradizadeh et al., 2020; Terp et al., 2019).

با توجه به اهمیت آموزش‌های شناختی رفتاری در مدارس، ضرورت انجام پژوهش‌هایی که به ارزیابی تأثیر این درمان در بافت بومی و جمعیت‌های خاص مانند دانش‌آموزان دختر متوسطه اول در شهرستان‌های کوچک‌تر بپردازند، بیشتر احساس می‌شود. این گروه از دانش‌آموزان اغلب به دلیل کمبود منابع حمایتی، آسیب‌پذیری بیشتری در برابر فشارهای تحصیلی دارند و مداخلاتی مانند CBT می‌تواند نقش محافظتی مهمی در این زمینه ایفا کند (Pourkhiyabi et al., 2024; Shabani et al., 2024).

پژوهش حاضر در راستای پر کردن خلأهای پژوهشی فوق، طراحی شده و به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش شناختی رفتاری می‌تواند به طور مؤثر استرس تحصیلی را در این دانش‌آموزان کاهش داده و شیفتگی آن‌ها به یادگیری را افزایش دهد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق این پژوهش از نوع نیمه تجربی (نیمه آزمایشی) و کاربردی می‌باشد که با طرح پژوهشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام خواهد شد. در این پژوهش اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان صومعه سرا مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی شهرستان صومعه سرا در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. در مرحله پیش

نکته قابل توجه دیگر، جایگاه شیفتگی تحصیلی به عنوان یکی از شاخص‌های پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی است. دانش‌آموزانی که از شیفتگی بیشتری برخوردارند، نه تنها به درس علاقه بیشتری نشان می‌دهند، بلکه در مواجهه با چالش‌ها انعطاف‌پذیرتر بوده و سطح بالاتری از مشارکت تحصیلی از خود نشان می‌دهند (Emami Khotbesara et al., 2024; Mahvash et al., 2024). به همین دلیل، ارتقای شیفتگی تحصیلی یکی از اهداف کلیدی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی است. CBT با اصلاح باورهای نظیر «من نمی‌توانم موفق شوم» یا «درس خواندن بی‌فایده است» و جایگزینی آن با نگرش‌هایی چون «با تلاش می‌توانم بهتر شوم»، موجب تحریک انگیزه درونی و پایداری در رفتارهای یادگیری می‌شود (Alipour, 2021; Noroozi et al., 2021; Karami, 2021).

از دیگر سازوکارهای تأثیرگذاری CBT می‌توان به تقویت احساس کنترل درونی و خودتنظیمی اشاره کرد. طبق نظریه خودتعیین‌گری، وقتی فرد احساس کند می‌تواند مسیر یادگیری را خودش مدیریت کند، انگیزش بیشتری برای مشارکت خواهد داشت. درمان شناختی رفتاری، با تمرکز بر مهارت‌های شناختی مانند حل مسئله، تنظیم هیجان و بازسازی افکار، زمینه این احساس کنترل را فراهم می‌آورد (Shamsabadi et al., 2024; Ying & Parsakia, 2024). یافته‌های حاصل از پژوهش‌هایی مانند مطالعه شهبازی و همکاران نیز نشان داده است که آموزش CBT می‌تواند به طور چشمگیری میزان انگیزه، خودپنداره و سطح درگیری تحصیلی را افزایش دهد (Hosseinpour Pakzad & Farhadi, 2023).

افزون بر آن، CBT قابلیت تلفیق با شیوه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس را داراست و این امر آن را به روشی کاربردی و مقرون به صرفه تبدیل کرده است. بسیاری از مدارس در سراسر جهان از برنامه‌های گروهی CBT برای مدیریت استرس دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، زیرا علاوه بر اثربخشی،

آزمون دانش آموزانی که دارای ملاک‌های ورود به پژوهش یعنی: ۱- دارا نبودن اختلال روانشناختی؛ ۲- عدم شرکت همزمان در مداخلات روانشناختی دیگر و ۳- تمایل به همکاری در پژوهش باشند، به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ خواهند داد و از بین آن‌ها، ۳۰ نفر از دانش آموزانی که نمره آن‌ها یک انحراف معیار بالاتر از میانگین در پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا (۱۹۹۴) و یک انحراف معیار پایین تر از میانگین در پرسشنامه شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸) باشد، به صورت هدفمند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب خواهند شد و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگذاری شدند.

۱- پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا (۱۹۹۴): پرسشنامه استرس تحصیلی دارای ۵۱ سوال بوده که توسط گادزلا در سال ۱۹۹۴ طراحی و تنظیم شده است. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت (از هرگز تا بیشتر موقت‌ها) نمره گذاری می‌شود. پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی در مطالعات قبلی بررسی و گزارش شده است (گادزلا ۱۹۹۴، گادزلا و گیتتر ۱۹۹۱، نقل از گادزلا و بالوگلو ۲۰۰۱). این ابزار، توسط شکری و همکاران در سال ۱۳۸۵ به فارسی ترجمه و روایی (روایی محتوا و تطابق فرهنگی) و پایایی (۰/۸۰) آن نیز تایید شده است.

۲- پرسشنامه شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸): پرسشنامه شیفتگی توسط مارتین و جکسون در سال ۲۰۰۸ با هدف ارزیابی شیفتگی طراحی شد. در ایران روی دانش‌آموزان اعتباریابی شد که جلیلی و همکاران (۱۳۹۷) با استفاده از آن شیفتگی تحصیلی را ارزیابی کردند و به عنوان پرسشنامه شیفتگی تحصیلی از آن استفاده می‌شود. این پرسشنامه دارای ۹ سؤال است. نمره‌گذاری این پرسشنامه استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این صورت که به پاسخ کاملاً مخالف نمره ۱، مخالف نمره ۲، نه

مخالف نه موافق نمره ۳، موافق نمره ۴، کاملاً موافق نمره ۵ تعلق می‌گیرد. کمترین نمره ۹ و بیشترین نمره ۴۵ است. در این پرسشنامه نمره بالاتر نشان‌دهنده شیفتگی تحصیلی بیشتر است. مارتین و جکسون در سال ۲۰۰۸ در حوزه‌های مختلف کار، موسیقی، ورزش پرسشنامه کوتاه شیفتگی را مورد بررسی و مطالعه قرار دادند و جهت بررسی اعتبار درونی، از تحلیل عاملی تأییدی و جهت ارزیابی اعتبار بیرونی، ارتباط‌های تجربی میان پرسشنامه شیفتگی کوتاه و پرسشنامه انگیزه و اشتیاق^۱ (MES) مارتین (۲۰۰۳، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷) را بررسی نمودند. همچنین ارتباط میان پرسشنامه‌های شیفتگی کوتاه و بلند را با دیدگاه درک بهتر ویژگی‌های روان‌سنجی مربوط به آن‌ها در یک نمونه ارزیابی کردند. آلفای کرونباخ از داده‌های موجود، ۰/۹۲ و قابلیت اطمینان سازه ۰/۹۵ بود. در پژوهش سازندگان اندازه شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز ۰/۰۸ بود که حاکی از برازش داده‌ها به مدل تک عاملی هستند و شاخص برازش تطبیقی (CFI) بالاتر از ۰/۹۰ بودند که حاکی از برازش خوب داده‌ها به مدل تک عاملی بودند. در پژوهش جلیلی و همکاران در سال ۱۳۹۶ پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و با روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش آن‌ها روایی محتوی توسط صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت. همچنین ضریب همبستگی ابزار با عامل انگیزش درونی پرسشنامه انگیزش تحصیلی، حاکی از روایی همگرای پرسشنامه است که با نتایج به دست آمده از سنجش روایی هم‌زمان پرسشنامه توسط مارتین و جکسون با بعد سازگاران پرسشنامه انگیزه و اشتیاق مارتین مطابقت دارد.

پروتکل مداخله درمان شناختی رفتاری در این پژوهش شامل هشت جلسه گروهی بود که به صورت هفتگی اجرا شد. در جلسه اول، پس از ایجاد رابطه اولیه و معرفی قوانین گروه، هدف از درمان‌های غیردررویی به‌ویژه درمان

¹ Motivation and Engagement Scale

شناختی رفتاری توضیح داده شد و درباره سبک زندگی منطقی و انعطاف‌پذیر در مواجهه با چالش‌ها گفت‌وگو صورت گرفت. در جلسه دوم، تحلیل کارکردی معرفی شد و مهارت‌های ارتباطی، شناخت عواطف و تمرین‌های آرام‌سازی عضلانی آموزش داده شد. جلسه سوم به شفاف‌سازی و اولویت‌بندی اهداف، مقابله با افکار منفی و شناسایی منابع روانی مثبت اختصاص یافت. در جلسه چهارم، دانش‌آموزان با مفهوم استرس، شیوه‌های دریافت حمایت اجتماعی و مدیریت هیجان آشنا شدند. در جلسه پنجم، مهارت‌های بازسازی شناختی و برنامه‌ریزی فعالیت‌های مثبت روزانه آموزش داده شد. جلسه ششم با تمرکز بر تکمیل بازسازی شناختی و بازنویسی روایت ذهنی دانش‌آموزان ادامه یافت. در جلسه هفتم، روایت فعلی دانش‌آموزان به بحث گذاشته شد و در جلسه پایانی، کاربرد مهارت‌های حل مسئله و بررسی

روند درمان، نقاط قوت و ضعف و بازخورد به دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آمار توصیفی شامل: فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) و آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. کلیه عملیات آماری بوسیله نرم افزار SPSS ۲۷ انجام شد.

یافته‌ها

بررسی میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون، پس‌آزمون متغیرهای استرس تحصیلی و شیفتهگی تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۲ شده است.

جدول ۱. مشخصه‌های آماری متغیرهای وابسته استرس تحصیلی و شیفتهگی تحصیلی گروه آزمایش و گروه کنترل (n=۱۵)

متغیرها	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
استرس تحصیلی	۱۶۰/۱۳	۹/۶۲۰	۱۵۹/۰۷	۷/۵۲۶
شیفتهگی تحصیلی	۲۴/۳۳	۳/۲۲۲	۲۴/۱۳	۲/۷۷۴

همانگونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف استاندارد استرس تحصیلی گروه آزمایش در پیش آزمون 160.13 ± 9.620 و در پس آزمون 159.07 ± 7.526 و میانگین و انحراف استاندارد شیفتهگی تحصیلی گروه آزمایش در پیش آزمون 24.33 ± 3.222 و در پس آزمون 24.13 ± 2.774 می‌باشد.

پس از بررسی به عمل آمده مفروضه‌های رابطه خطی متغیرهای استرس شغلی و تنظیم هیجانی و برابری واریانس‌ها، توزیع نرمال متغیرهای استرس شغلی و تنظیم هیجانی، همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای استرس شغلی و تنظیم هیجانی رعایت شده است. بنابراین از آزمون آماری تحلیل کوواریانس برای تجزیه و تحلیل نتایج استفاده شده است.

جدول ۲. میانگین‌های تعدیل شده دو گروه در پس آزمون پس از حذف اثر متغیر تصادفی کمکی

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین تعدیل یافته	خطای استاندارد	میانگین تعدیل یافته	خطای استاندارد
استرس تحصیلی	۱۵۲/۱۴۴	۰/۷۸۰	۱۵۹/۳۲۳	۰/۷۸۰
شیفتهگی تحصیلی	۲۸/۰۰۱	۰/۳۳۲	۲۴/۴۶۶	۰/۳۳۲

دوره دوم، شماره چهارم

با توجه به اساس آزمون کوواریانس مبنی بر کنترل متغیرهای تصادفی می‌شود میانگین استرس تحصیلی در گروه آزمایشی به ۱۵۲/۱۴۴ و در گروه کمکی یا همپراش‌ها، میانگین‌های تعدیل شده متغیرها در پس آزمون پس از حذف اثر همپراش‌ها در جدول ۲ ارائه شده است. همانگونه که مشاهده و در گروه کنترل به ۲۴/۴۶۶ تغییر یافته است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره گروه آزمایش و کنترل

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری sig	η^2 اندازه اثر
اثر پیلائی	۰/۷۷۲	۴۲/۳۷۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۷۲
لامبدا ویلکز	۰/۲۲۸	۴۲/۳۷۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۷۲
اثر هاتلینگ	۳/۳۹۰	۴۲/۳۷۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۷۲
بزرگترین ریشه روی	۳/۳۹۰	۴۲/۳۷۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۷۲

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره در جدول ۴ نشان می‌دهد که دو گروه آزمایش و گروه کنترل با توجه به معنادار شدن تمامی آزمون‌های اثر پیلائی، لامبدا ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگترین ریشه روی، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی با هم تفاوت معنادار دارند.

باتوجه به نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره با ۰/۹۹ احتمال می‌توان گفت که فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر است، تأیید می‌شود.

درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر است.

باتوجه به نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره با ۰/۹۹ احتمال می‌توان گفت که فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه درمان شناختی رفتاری بر استرس تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر است، تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و تک‌متغیره (ANCOVA) در این پژوهش نشان داد که درمان شناختی رفتاری بر کاهش استرس تحصیلی و افزایش شیفتگی تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان صومعه‌سرا مؤثر بوده است. داده‌ها حاکی از آن بود که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون نمرات پایین‌تری در متغیر استرس تحصیلی و نمرات بالاتری در متغیر شیفتگی تحصیلی کسب کردند. این یافته‌ها تأیید می‌کند که درمان شناختی رفتاری توانسته است در دانش‌آموزان مداخلات مؤثری در راستای کاهش فشارهای روانی ناشی از تحصیل و افزایش علاقه درونی به فرآیند یادگیری ایجاد کند.

این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های قبلی همسو است. به‌طور خاص، پژوهش (Eneogu et al., 2023) نشان داد که مداخلات شناختی رفتاری به‌صورت معناداری میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در جوامع روستایی را کاهش می‌دهد. همچنین در پژوهش (Alipour & Karami, 2021)، مشخص شد که استفاده از CBT به ارتقای تنظیم هیجان و کاهش واکنش‌های اضطرابی در محیط آموزشی منجر می‌شود. یافته‌های مشابهی نیز

در پژوهش (Hosseinpour Pakzad & Farhadi, 2023) به ثبت رسیده است که تأثیر درمان شناختی رفتاری بازی‌محور را در کاهش اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای و استرس تحصیلی در کودکان ۱۰ تا ۱۱ ساله تأیید کرد. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر با بدنه‌ی ادبیات موجود در خصوص اثربخشی CBT بر فشارهای روانی دانش‌آموزان همخوانی دارد.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش نشان داد که درمان شناختی رفتاری تأثیر معناداری بر افزایش شیفتگی تحصیلی داشته است. این یافته را می‌توان با استناد به نظریه خودتعیین‌گری و نقش مؤلفه‌هایی نظیر خودکارآمدی، خودمختاری و احساس شایستگی در تقویت انگیزش درونی و علاقه تحصیلی تبیین کرد. در واقع، CBT با آموزش مهارت‌هایی همچون بازسازی شناختی، حل مسئله و خودنظم‌بخشی، احساس کنترل فردی و شایستگی تحصیلی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند که این امر در نهایت منجر به افزایش شیفتگی تحصیلی می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش (Ying & Parsakia, 2024) همخوان است که نشان داد مداخلات مبتنی بر فعال‌سازی رفتاری و شناختی، موجب تقویت شادی و خلاقیت در دانشجویان می‌شود که خود از عوامل تقویت‌کننده علاقه به تحصیل هستند.

علاوه بر این، پژوهش (Rahmani et al., 2024) نیز نشان داد که درمان عقلانی-هیجانی رفتاری (REBT) که زیرمجموعه‌ای از رویکردهای شناختی رفتاری محسوب می‌شود، در ارتقای عملکرد اجرایی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کودکان با اختلال کندی شناختی مؤثر بوده است. این یافته‌ها مؤید آن است که CBT نه تنها بر جنبه‌های هیجانی بلکه بر ابعاد شناختی رفتارهای تحصیلی نیز اثرگذار است. پژوهش (Emami Khotbesara et al., 2024) نیز اثربخشی سرمایه روان‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی را در کاهش اهمال‌کاری نشان داد که هم‌راستا با اهداف CBT در تقویت منابع درونی و مقابله با افکار ناکارآمد است.

همچنین، درمان شناختی رفتاری از طریق بهبود مهارت‌های مقابله‌ای و افزایش آگاهی هیجانی به دانش‌آموزان این امکان را داد تا فشارهای ناشی از امتحانات، انتظارات معلمان و خانواده را بهتر مدیریت کنند. بر اساس نظریه ABC آلبرت الیس، که بنیان بسیاری از فنون CBT بر آن استوار است، باورهای غیرمنطقی علت اصلی واکنش‌های هیجانی منفی هستند. درمان شناختی رفتاری با شناسایی و اصلاح این باورها، واکنش‌های هیجانی را تنظیم می‌کند و رفتارهای مقابله‌ای مؤثرتری در برابر استرس ایجاد می‌نماید (Shahrokhian et al., 2021; Shamsabadi et al., 2024).

در تبیین اثر مثبت CBT بر شیفتگی تحصیلی، می‌توان به پژوهش (Shabani et al., 2024) اشاره کرد که نشان داد بازی‌درمانی شناختی رفتاری در بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش اضطراب اجتماعی مؤثر بوده است. در پژوهش حاضر نیز این‌گونه به نظر می‌رسد که به‌کارگیری راهبردهای شناختی رفتاری در قالب جلسات گروهی، موجب ارتقای حس اعتماد به نفس، مشارکت فعال و علاقه‌مندی بیشتر به فرآیند یادگیری شده است. همچنین، طبق یافته‌های (Tavakoli et al., 2024)، درمان شناختی رفتاری بازی‌محور توانسته است انعطاف‌پذیری شناختی و مهارت‌های مقابله‌ای را در دانش‌آموزان پسر پرخاشگر افزایش دهد که هم‌راستا با نتایج این پژوهش است.

مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد CBT از طریق کاهش افکار ناکارآمد (مانند «من شکست می‌خورم»، «نمی‌توانم موفق شوم») و جایگزینی آنها با افکار سازگارتر، احساس شایستگی را در دانش‌آموزان تقویت کرده است که به افزایش انگیزه، تعهد تحصیلی و نهایتاً شیفتگی تحصیلی انجامیده است. در این زمینه، پژوهش (Noroozi et al., 2021) به‌طور خاص نشان داد که آموزش خودشفقتی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی و

استرس در دانش‌آموزان افسرده شده است؛ فرآیندی که CBT نیز از طریق اصلاح شناختی دنبال می‌کند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر با مجموعه‌ای از مطالعات داخلی و بین‌المللی که اثربخشی درمان شناختی رفتاری را در زمینه استرس تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، و تنظیم هیجان تأیید کرده‌اند، همخوانی دارد (Mahvash et al., 2024; Pourkhiyabi et al., 2024; Terp et al., 2019). همچنین تأثیر دوگانه‌ی CBT بر کاهش عوامل منفی (استرس) و تقویت عوامل مثبت (شیفتگی) در این پژوهش، بر جامع‌نگری و کارآمدی این رویکرد درمانی در بافت آموزشی تأکید دارد.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، نبود مرحله پیگیری پس از پایان مداخلات بود. عدم ارزیابی بلندمدت از پایداری نتایج باعث می‌شود نتوان با قطعیت درباره دوام اثرات درمان شناختی رفتاری در کاهش استرس تحصیلی و افزایش شیفتگی تحصیلی نظر داد. همچنین، نمونه‌گیری هدفمند و محدود بودن حجم نمونه (۳۰ نفر) و اجرا در یک منطقه خاص جغرافیایی، یعنی شهرستان صومعه‌سرا، تعمیم نتایج را با احتیاط مواجه می‌سازد. علاوه بر این، متغیرهایی نظیر حمایت خانوادگی، وضعیت اقتصادی و تجربه‌های قبلی دانش‌آموزان ممکن است در پاسخدهی به درمان مؤثر بوده باشند، اما در این پژوهش به صورت کنترل‌شده بررسی نشدند.

با توجه به محدودیت‌های ذکر شده، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، دوره‌های پیگیری سه یا شش ماهه برای بررسی پایداری اثرات درمانی در نظر گرفته شود. همچنین، اجرای مطالعات مشابه با نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت، می‌تواند به افزایش اعتبار بیرونی یافته‌ها کمک کند. مقایسه درمان شناختی رفتاری با سایر مداخلات روان‌شناختی مانند درمان پذیرش و تعهد (ACT) یا درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) نیز می‌تواند به شناسایی اثربخش‌ترین شیوه‌های مداخله در کاهش

استرس و افزایش شیفتگی تحصیلی منجر شود. استفاده از روش‌های ترکیبی کمی و کیفی برای تحلیل تجربه‌های درونی دانش‌آموزان نیز می‌تواند به غنای یافته‌ها بیفزاید.

در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود CBT به‌عنوان بخشی از برنامه‌های مشاوره‌ای مدارس متوسطه، به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که با استرس بالا یا بی‌انگیزگی تحصیلی مواجه‌اند، اجرا شود. همچنین، طراحی کارگاه‌های آموزشی برای مشاوران و معلمان با هدف آموزش اصول شناختی رفتاری می‌تواند موجب یکپارچه‌سازی این رویکرد در فضای مدرسه شود. تهیه بسته‌های آموزشی ساده‌سازی‌شده CBT برای دانش‌آموزان و والدین نیز می‌تواند به تقویت مهارت‌های مقابله‌ای در محیط خانواده منجر گردد. در نهایت، فراهم‌سازی بستر مناسب برای گفتگوهای آزاد و گروهی در محیط کلاس، می‌تواند فرصت‌های بیشتری برای تمرین و تعمیم مهارت‌های شناختی رفتاری ایجاد کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

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

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و

قدردانی می‌گردد.

References

- Academic Self-Efficacy in Elementary School Students with Learning Disabilities. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 2(2), 181-191. <https://doi.org/10.61838/kman.psynexus.2.2.23>
- Shahrokhian, N., Hassanzadeh, S., Razini, H. H., & Ramshini, M. (2021). The effects of cognitive-behavioral therapy (CBT) in well-being and perceived stress in adolescents with low academic performance during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Sport Studies for Health*, 4(2), 45-52.
- Shamsabadi, F., Mirzaian, B., & Abbasi, G. (2024). Comparison of the Effectiveness of Attachment-Based Play Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy on Emotional Regulation and Quality of Life in Children with Separation Anxiety Disorder. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 2(2), 220-229. <https://journals.kmanpub.com/index.php/psychnexus/article/view/3488>
- Shoghi, B., Mohammadi, A., & Pirkhaefi, A. (2023). The Mediating Role of Mindfulness in the Relationship between Cognitive Abilities and Wisdom in Students. *Sociology of Education*, 8(2), 262-273. <https://doi.org/10.22034/ijes.2023.707076>
- Tavakoli, S., Abbasi, F., Heydari, B., & Akhondzadeh, M. (2024). Comparing the Effectiveness of Cognitive Behavioral Play Therapy and Gestalt Play Therapy on Vandalistic Behaviors, Impulsivity, and Cognitive Flexibility in Aggressive Male Elementary Students. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, 6(3), 28-36. <https://doi.org/10.61838/kman.jarac.6.3.4>
- Terp, U., Hjärthag, F., & Bisholt, B. (2019). Effects of a Cognitive Behavioral-Based Stress Management Program on Stress Management Competency, Self-efficacy and Self-esteem Experienced by Nursing Students. *Nurse Educator*, 44(1), E1-E5. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000492>
- Ying, J., & Parsakia, K. (2024). Behavioral Activation Therapy: Boosting Happiness and Creativity Among College Students. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 2(2), 57-65. <https://doi.org/10.61838/kman.psynexus.2.2.9>
- Alipour, M., & Karami, A. (2021). The impact of cognitive-behavioral therapy on emotional regulation in students with high academic stress. *Iranian Journal of Psychological Studies*, 11(4), 78-92.
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Eneogu, N. D., Ugwuanyi, C. K., & Ugwuanyi, C. S. (2023). Efficacy of cognitive behavioral therapy on academic stress among rural community secondary school economics students: a randomized controlled evaluation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18.
- Hosseinpour Pakzad, M., & Farhadi, H. (2023). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on computer game addiction, aggression, and academic stress in children aged 10-11. *Journal of Pediatric Nursing*, 9(4), 52-63. https://jpen.ir/browse.php?a_id=693&sid=1&slc_lang=en
- Mahvash, M., Yamini, M., & Mahdian, H. (2024). Comparing the Effectiveness of Instructional Mental Imagery and Tolerance of Ambiguity Training on Students' Academic Procrastination [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 10-20. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.2>
- Moradzadeh, S., Veiskarami, H., Mirdrikvand, F., Gadampour, E., & Ghazanfari, F. (2020). Impacts of Positive Psychotherapy Compared to Cognitive Behavioral Therapy on Academic Rumination and Stress of Female Gifted Students. *Journal of Clinical Psychology*, 11(4), 87-98. <https://doi.org/10.22075/jcp.2020.17113.1623>
- Noroozi, B., Ghaffari Nouran, A., Abolghasemi, A., & Mousazadeh, T. (2021). The Effects of Self-Compassion Training on Academic Stress and Academic Burnout in Students With Depression Symptoms. *MEJDS*, 11(0), 20-20. <https://doi.org/10.29252/mejds.0.0.208>
- Pourkhiyabi, M., Kafie, M., & Abolghasemi, A. (2024). The effectiveness of Internet-based cognitive-behavioral therapy on extreme responsibility and irritability of adolescent girls with symptoms of obsessive-compulsive disorder. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, -. <https://doi.org/10.22067/tpccp.2024.79513.1397>
- Rahmani, M., Namvar, H., & Hashemi Razini, H. (2024). The Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy on Executive Functions and Academic Procrastination of Children with Sluggish Cognitive Tempo. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 2(4), 82-90. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2024.434756.1038>
- Shabani, M., Sadoughi, M., & Samkhaniani, E. (2024). Effectiveness of Cognitive-Behavioral Play Therapy on Social Anxiety and