رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره۱۱، شماره پیاپی ۱۰۴، بهمن ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(11), 2025

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر اهمال‌کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر

Comparison of the effectiveness of group training based on emotional regulation and adolescent-centered mindfulness group training on academic procrastination and academic buoyancy of adolescent girls

فاطمه باغبان
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.
طیبه شریفی (نویسنده مسئول)
استاد گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.
محمد قاسمی پیربلوطی
استادیار گروه روان شناسی،واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی،شهرکرد، ایران.

Fateme Baghban
PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.
Tayebeh Sharifi *
Professor Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.
Sharifi_ta@yahoo.com
Mohammd Ghasemi Pirbalouti
Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

چکیده
پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم‌هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر اهمال‌کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره‌ی پیگیری سه ماهه بود. جامعه‌ی پژوهش، نوجوانان دختر با اهمال‌کاری بالا شهر اصفهان در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. به‌روش دردسترس، ۶۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه گمارش شدند. ابزارهای پژوهش مقیاس پایستگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸، ABS) و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴، APQ) بود. گروه آزمایش اول، به‌صورت گروهی تحت آموزش تنظیم‌هیجان و گروه آزمایش دوم، تحت آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند. تحلیل داده‌های آماری با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که تفاوت اهمال‌کاری تحصیلی و پایستگی تحصیلی بین مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون (**P**<۰/۰۰۱) و پیش‌آزمون پیگیری معنادار بود (**P**<۰/۰۰۱). که نشان‌دهنده اثربخشی مداخلات پژوهش در این متغیرها است؛ بنابراین از آموزش تنظیم‌هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور می‌توان در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش پایستگی تحصیلی بهره برد.

واژه‌های کلیدی: *اهمال‌کاری تحصیلی، پایستگی تحصیلی، آموزش گروهی تنظیم‌هیجان، آموزش گروهی ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور.*

Abstract
The aim of this study was a compare the effectiveness of group training based on emotional regulation and adolescent-centered mindfulness group training on academic procrastination and academic buoyancy of adolescent girls. The research method was a quasi-experimental pre-test-post-test design with a control group and a follow-up period. The research population was adolescent girls with high procrastination in Isfahan in 2024. According to convenience Sampling, 60 people were selected and randomly assigned to two experimental groups and one control group. The research tools were the academic persistence scale of Martin and Marsh (2008, ABS) and the academic procrastination questionnaire of Solomon and Rothblum (1984, APQ). The first experimental group underwent emotion regulation training and the second experimental group underwent adolescent-oriented mindfulness training in 8 90-minute sessions. Statistical data analysis was done using the method of analysis of variance with repeated measurements. The findings showed that the difference in academic procrastination and academic persistence between the pre-test and post-test (P<0.001) and the follow-up pre-test was significant (P<0.001). which indicates the effectiveness of research interventions in these variables; Therefore, group training based on emotional regulation and adolescent-centered mindfulness group training can be used to reduce academic procrastination and increase academic persistence.

Keywords: *Academic Procrastination, Academic Buoyancy, Group Training based on Emotional Regulation, Adolescent-Centered Mindfulness Group Training.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت :** آبان ۱۴۰۳ | **پذیرش:** دی ۱۴۰۳ | **ویرایش نهایی:** بهمن ۱۴۰۳

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

مقدمه

نوجوانی[1] از بحرانی‌ترین دوره‌های رشد و تحول می‌باشد که متأثر از تحولات عمده‌ی جسمی، شناختی، اجتماعی و عاطفی وسیعی است که استرس‌های فراوانی را به فرد تحمیل می‌کند؛ این استرس‌ها، انگیزه‌ی نوجوان را برای فعال بودن کاهش می‌دهد و مشکلات بسیاری را به‌خصوص در زمینه‌ی تحصیلی برای آنان ایجاد می‌کند (جیانگ[2] و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از مهمترین این مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی[3] است. اهمال‌کاری تحصیلی، به‌تعویق انداختن غیرضروری فعالیت‌های مرتبط با مطالعه مانند انجام تکالیف و یا مطالعه برای امتحانات مفهوم‌سازی شده است (سالگوئرو-پازوس و ریس-د-کوزار[4]، ۲۰۲۳) که با عملکرد تحصیلی ضعیف (لاکسون[5] و همکاران، ۲۰۲۳)، اضطراب، افسردگی، استرس و احساس‌گناه بالا و همچنین عزت‌نفس پایین مرتبط است (اوزتمور و دینک[6]، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری اغلب دانش‌آموزان را دچار فرسودگی تحصیلی می‌کند (لاکسون و همکاران، ۲۰۲۳) و این درحالی است که گزارش شده در جهان ٪۷۵ از دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی درگیر هستند (اوندا-لوپز[7] و همکاران، ۲۰۲۲) و در ایران ٪۳۱/۷ از دانش‌آموزان دختر دارای اهمال‌کاری بالا و ٪۲۶/۶ دارای اهمال‌کاری بسیار بالا هستند (روحانی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی یک رفتار فراگیر و ناسازگارانه برای اغلب نوجوانان است که می‌بایست مورد توجه متخصصان آموزشی قرار بگیرد.

یکی از راهکارهای مواجهه‌ی مؤثر با اهمال‌کاری تحصیلی پرورش پایستگی‌تحصیلی[8] است (متشونی[9]، ۲۰۲۴). پایستگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای رسیدگی به ناکامی‌ها، چالش‌ها و مشکلات معمولی و غیرشدید تحصیلی در طول فرآیند یادگیری روزانه اشاره دارد (پوتوین و وود[10]، ۲۰۲۳). این توانایی به نوجوانان کمک می‌کند تا با افزایش ثبات، سازگاری، شایستگی و پذیرش زندگی تحصیلی به‌طور مؤثر با ناملایمات و افت‌تحصیلی مواجه شوند (حیدری‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین باعث افزایش سرزندگی‌تحصیلی (دانگ و میدلمیس[11]، ۲۰۲۵)، تلاش، خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، پشتکار، برانگیختن احساسات خوشایند موفقیت مانند غرور و امید (هیروونن[12] و همکاران، ۲۰۲۰)، خلاقیت و موفقیت‌تحصیلی می‌شود (المجد و بلتون[13]، ۲۰۲۴) و از بروز و تشدید ترس از شکست (دانگ و میدلمیس[14]، ۲۰۲۵)، هیجانات ناخوشایند پیشرفت مانند اضطراب امتحان (پوتوین[15] و همکاران ۲۰۲۳)، فرسودگی و بدبینی (هیروونن و همکاران، ۲۰۲۰) جلوگیری می‌کند.

بنابراین با توجه به شیوع بالای اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای منفی آن و نقش بازدارنده‌ی پایستگی‌تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی، لازم است تا به‌منظور تسهیل زندگی تحصیلی نوجوانان، مداخلاتی در این زمینه ارائه شود. در این راستا مداخلات مختلفی اعم از آموزش هوش‌هیجانی گلمن[16] (۱۹۹۵)، درمان عقلانی-هیجانی-رفتاری الیس[17] (۱۹۵۰) و آموزش تفکر مثبت سلیگمن و رشید[18] (۲۰۰۶) پیشنهاد شده است؛ اما شواهد گسترده‌ای در زمینه‌ی اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی دردسترس است. آموزش تنظیم‌هیجان توسط گراس[19] (۲۰۰۲) در پنج مرحله‌ی شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ ارائه شده که هر مرحله دارای یک هدف خودتنظیمی بالقوه است که مهارت‌های تنظیم‌هیجان را ارتقاء می‌بخشد (گراس و تامپسون[20]، ۲۰۰۷). هدف این مداخله اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگار هیجانی است (گراس، ۲۰۰۲). از آنجایی‌که ناتوانی در تنظیم‌هیجان‌ها، اغلب به‌عنوان مؤلفه‌های اساسی در بسیاری از مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان مطرح می‌شود، به نظر می‌رسد آموزش تنظیم‌هیجان بتواند با آموزش استفاده‌ی صحیح از هیجانات، عامل مهمی جهت سازماندهی فعالیت خود و به‌کاربردن راهبرد حل‌مسأله به‌ویژه از نظر

1. Adolescent
2. Jiang
3. academic procrastination
4. Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar
5. Lacson
6. Üztemur & Dinç
7. Unda-López
8. academic buoyancy
9. Mtshweni
10. Putwain & Wood
11. Dang & Middlemiss
12. Hirvonen
13. Al-majd & Belton
14. Dang & Middlemiss
15. Putwain
16. Goleman
17. Ellis
18. Seligman & Rashid
19. Gross
20. Thompson

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

تحصیلی باشد (برادران و رنجبرنوشری، ۱۴۰۱). زمانی‌که دانش‌آموزی بتواند بر هیجانات خود مسلط باشد، در ارزیابی انتقادی فراز و نشیب‌های یادگیری و در نتیجه مقابله با چالش‌های تحصیلی و دردسرهای روزانه توانمند شده (یون[1] و همکاران، ۲۰۱۸) و در نهایت پایستگی تحصیلی بیشتر و اهمال‌کاری تحصیلی کمتری خواهد داشت (حیدری‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). طبق مطالعات انجام شده این دوره‌ی آموزشی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (ویجای[2] و همکاران، ۲۰۲۵؛ سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳؛ شونمن[3] و همکاران، ۲۰۲۲؛ برادران و رنجبرنوشری، ۱۴۰۱) در نوجوانان تأثیر دارد؛ لیکن در زمینه‌ی اثربخشی این آموزش بر پایستگی تحصیلی، پژوهشی در دسترس نیست.

در کنار آموزش تنظیم‌هیجان، برخی مطالعات دیگر اذعان دارند، آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور نیز در این زمینه کارآمد است و مزایای تحصیلی بالایی دارد (کورادو[4] و همکاران، ۲۰۲۲). این دوره‌ی آموزشی به نوجوانان کمک می‌کند تا یاد بگیرند که در زمان حال و بدون قضاوت به شیوه‌ای خاص، متمرکز بر هدف و بر اساس توانایی درونی خود در توجه، شناخت و عواطف خود را به بهترین شکل ممکن مدیریت کنند (لیهی[5] و همکاران، ترجمه منصوری‌راد، ۱۴۰۱). قالب این جلسات با مراحل رشد، شناخت و نیاز آنها هماهنگ بوده و به‌صورت بازی‌های آگاهانه است. تمرینات ذهن‌آگاهی به نوجوانان کمک می‌کند تا تمرکز کنند، احساسات هیجانات خود را مدیریت و تنظیم کنند، آرامش درونی و روابط عمیق‌تر و معنادارتری را تجربه کنند (بوردیک، ۱۴۰۱). مروری بر مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که این آموزش بر پایستگی تحصیلی (نیکویی‌اصفهانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ کریم‌زاده محمدآبادی، ۱۳۹۹) و اهمال‌کاری تحصیلی (یو[6] و همکاران، ۲۰۲۴؛ سلیمانی‌راد و همکاران، ۲۰۲۳؛ جغتایی و همکاران، ۱۴۰۲؛ قمری و همکاران، ۱۴۰۱) مؤثر است.

در نهایت می‌توان گفت که محقق با توجه به علت زیربنایی نقص در تنظیم‌هیجان در تعیین شدت اهمال‌کاری تحصیلی دو آموزش مذکور را جهت مداخله و مقایسه انتخاب نمود چراکه در هر دو مداخله بر ارتقاء مهارت تنظیم‌هیجان و تأثیر آن بر رفتار فرد توجه می‌شود و هر دو رویکرد در این زمینه یاری‌رسان هستند؛ این درحالی است که آموزش تنظیم‌هیجان بیشتر بر خودآگاهی و مدیریت هیجان فردی تمرکز دارد و آموزش ذهن‌آگاهی برای دستیابی به انعطاف‌پذیری رواشناختی تلاش می‌کند. با توجه شباهت و تفاوت دو آموزش فوق و با در نظر گرفتن ادبیات پژوهش مبنی بر کارآمدی آموزش تنظیم‌هیجان در بهبود اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان و اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر پایستگی و اهمال‌کاری تحصیلی در این گروه و با عنایت به‌فقدان شواهد تجربی از اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان بر پایستگی تحصیلی، پژوهش حاضر سعی داشت ضمن بررسی اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان بر پایستگی تحصیلی نوجوانان، جهت شناسایی مناسب‌ترین رویکرد در این زمینه و به‌منظور صرفه‌جویی در زمان و هزینه مربیان و متخصصان تربیتی و آموزشی، به مقایسه اثربخشی این دو رویکرد بپردازد. از آنجایی‌که مهمترین دغدغه‌ی نظام آموزشی کشور یادگیری مؤثر و پایدار است لذا اقدام جهت توانمندسازی دانش‌آموزان و رفع موانع در رسیدن به این هدف از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با توجه به آنکه اهمال‌کاری تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان از تلاش برای یادگیری دوری کنند، و پایستگی تحصیلی یک عامل مؤثر در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است، اقدام جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش پایستگی تحصیلی می‌تواند گامی مؤثر در جهت سالم‌سازی و نگاه تربیت‌محور به جریان آموزشی کشور باشد و این پژوهش می‌تواند دست‌آوردهای تلویحی مهمی برای نظام روانشناسی کشور و مراکز مشاوره به‌دنبال داشته باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم‌هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر اهمال‌کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر انجام شد.

روش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره‌ی پیگیری بود. جامعه‌ی آماری، نوجوانان دختر با اهمال‌کاری بالا مشغول به تحصیل در دوره‌ی اول متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. با در نظر گرفتن حداقل حجم نمونه ۱۵ نفر برای هر گروه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی (دلاور، ۱۴۰۲) و احتمال ریزش، ۶۰ نفر از جامعه مذکور (برای هرگروه ۲۰ نفر) به‌طور در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه جایگذاری شدند؛ در این راستا به‌صورت در دسترس ۲ مدرسه دوره‌ی متوسطه انتخاب شدند و با مراجعه

1. Yun false
2. Wijaya
3. Schuenemann
4. Kuroda
5. Leahy
6. Yue

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

به این دو مدرسه از تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی اول خواسته شد تا پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ) را تکمیل کنند و افرادی که نمرات بالاتر از ۶۰ کسب نمودند به مصاحبه‌ی اولیه دعوت شدند. طی این مصاحبه ملاک‌های ورود اعم از دامنه‌ی سنی ۱۴ تا ۱۶ سال، عدم ابتلا به اختلالات روانی حاد یا مزمن (که توسط روانشناس بالینی مورد تأیید قرار گرفت)، عدم ابتلا به اختلالات یادگیری (که توسط روانشناس بالینی مورد تأیید قرار گرفت)، عدم استفاده از آموزش‌های همزمان و عدم ابتلا به بیماری‌های جسمانی که مانع از شرکت در طرح پژوهشی باشد، بررسی شدند. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به همکاری، غیبت بیش از ۲ جلسه، عدم انجام تکالیف بود. پس از گمارش گروه‌ها پیش‌آزمون اجرا شد. در مرحله بعد گروه آزمایش اول، تحت آموزش تنظیم‌هیجان و گروه آزمایش دوم، تحت آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت هفتگی قرار گرفتند. گروه گواه در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات و همچنین سه ماه پس از آن گروه‌های پژوهش مجدداً ارزیابی شدند. لازم به ذکر است که ۲ نفر از گروه آموزش تنظیم‌هیجان، ۳ نفر از گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور و ۳ نفر از گروه گواه از روند تحلیل به دلیل غیبت بیش از دو جلسه و عدم تمایل به ادامه همکاری حذف شدند. پژوهش حاضر با کسب مجوز از کمیته اخلاق پژوهش دانشگاه شهرکرد به کداخلاق IR.IAU.SHK.REC. 1403.104 انجام شده است. ملاحظات اخلاقی شامل محرمانه بودن اطلاعات شخصی نوجوانان، آزادانه بودن شرکت در مطالعه و اجرای مداخلات آموزش تنظیم‌هیجان و ذهن‌آگاهی برای گروه گواه پس از اتمام روند پژوهش انجام شد. در نهایت برای تحلیل یافته‌ها از تحلیل‌واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس پایستگی تحصیلی[1] (ABS): این مقیاس توسط مارتین و مارش[2] (۲۰۰۸) در قالب ۶ سؤال با طیف لیکرت پنج درجه (از کاملاً موافقم =۵ تا کاملاً مخالفم =۱) طراحی شده است. نمرات بالاتر به معنای پایستگی تحصیلی بیشتر است. در پژوهش مارتین و مارش (۲۰۰۸) پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی برای هر کدام از گویه‌های ۴-۱، به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۷، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش شده است. در ایران کریمی‌قرطمانی (۱۳۹۱) این مقیاس را ترجمه کرده و پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و روایی آن، از طریق روایی سازه با استفاده از همبستگی با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی پنتریچ (۲۰۱۳)، ۰/۵۶ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۷۲ به‌دست آمد.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی[3] (APQ): این پرسشنامه را سولومون و راثبلوم[4] (۱۹۸۴) در قالب ۲۷ گویه و در سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و آماده شدن برای پژوهش‌های کلاسی (۸ گویه) طراحی کرده‌اند. سؤالات این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (از به ندرت=۱ تا همیشه=۴) نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس گویه‌های ۲ -۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی سازه این پرسشنامه را ۰/۸۴ و پایایی آن را به‌وسیله آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ برآورد کرده‌اند و گزارش نمودند این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی بک (***r***=۰/۴۴)، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس (***r*** =۰/۳۰)، مقیاس عزت نفس روزنبرگ (***r***=-۰/۲۳) و مقیاس اضطراب (***r***=۰/۱۳) ارتباط معناداری دارد. در پژوهش حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) ضمن تأیید روایی سازه، پایایی به‌روش همسانی درونی در بعد اهمال‌کاری در امتحان ۰/۸۵، اهمال‌کاری در تکلیف ۰/۸۶ و اهمال‌کاری در آماده‌سازی پژوهش‌های کلاسی ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۷ به‌دست آمد.

در پژوهش حاضر آموزش تنظیم‌هیجان بر اساس کتاب راهبردهای تنظیم هیجان (گراس، ترجمه ماجدی، ۱۴۰۰) در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که آموزش تنظیم‌هیجان در تحقیق برادران و رنجبرنوشری (۱۴۰۱) مورد استفاده قرار گرفته است. در ادامه و در جدول ۱، خلاصه‌ی محتوای جلسات آموزش تنظیم‌هیجان ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان (گراس، ترجمه ماجدی، ۱۴۰۰)

جلسه	هدف	محتوا	تغییرات مورد انتظار
اول	آشنایی و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، بیان اهداف گروه و گفت وگوی اعضا راجع به اهداف فرعی، بیان منطق و مراحل مداخله، بیان چارچوب و قواعد گروه.	آشنایی یا اعضای گروه و شناخت مداخله
دوم	انتخاب موقعیت	آشنایی با انواع هیجانات، بررسی تجربه‌های هیجانی، آشنایی با تغییرات بدنی ناشی از هر هیجان، آشنایی با رفتارهای ناشی از حالات هیجانی.	شناخت رفتارها و هیجانات ناشی از آن

1. Academic Buoyancy Scale
2. marsh
3. Academic Procrastination Questionnaire (APQ)
4. Solomon & Rothblum

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

سوم	خودارزیابی	شناسایی تجربه‌های هیجانی خود، شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی خود، شناسایی راهبردهای تنظیم‌هیجان.	شناخت آسیب‌های هیجانی و راهبردهای مورد استفاده فرد
چهارم	اصلاح موقعیت	فهرست کردن اهداف و فعالیت‌های مثبت، بررسی روابط، شناسایی چالش‌های موقعیتی. آموزش حل‌مسأله، اظهار وجود و حل‌تعارض.	یادگیری حل‌مسأله، ابراز وجود و حل تعارض
پنجم	گسترش توجه	گفت‌وگو راجع به تجربه‌های هیجانی، موانع به کار بردن مهارت‌های جدید، آموزش مهارت توقف نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه.	افزایش توجه
ششم	ارزیابی شناختی	بررسی نقش ذهن در تولید، نگه‌داری، افزایش و کاهش پاسخ هیجانی، شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالت‌های هیجانی.	مواجه شدن با حالت‌های هیجانی و ارائه پاسخ
هفتم	تعدیل پاسخ	به‌کار بردن مهارت‌های کنترل ذهن، بازداری و بازارزیابی و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار، آموزش تن‌آرامی	به‌کار بردن مهارت‌های ابزار هیجان و تعدیل پاسخ
هشتم	ارزیابی و کاربرد	تهیه مجدداً فهرست اهداف فردی و گروهی و درجه‌بندی آن، تأکید بر موفقیت‌های هر یک از اعضا در نیل به اهداف، تشکر و قدردانی.	موفقیت در تنظیم هیجانات

در پژوهش حاضر آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر اساس کتاب راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان (بوردیک، ترجمه منشئی و همکاران، ۱۴۰۱) در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت هفتگی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور پیش از این در پژوهش قمری و همکاران (۱۴۰۱) مورد استفاده قرار گرفته است. در جدول ۲، خلاصه‌ی محتوای جلسات آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه محتوای جلسات آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور (بوردیک، ترجمه منشئی و همکاران، ۱۴۰۱)

جلسه	هدف	محتوا	تغییرات مورد انتظار
اول	معارفه و آشنایی با ذهن‌آگاهی	معارفه، ارتباط با نوجوانان، انجام یکی از فعالیت‌های روزانه با حضور ذهن؛ تمرین حضور در زمان حال، تکلیف: تمرین ذهن‌آگاهی.	آشنا شدن با ذهن‌آگاهی
دوم	آموزش حضور ذهن	صحبت در مورد تجربه ذهن‌آگاهی، برنامه مراقبه ۱۵- ۱۰ دقیقه‌ای معطوف کردن توجه به طرز نشستن. تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی، تکلیف: تمرین ذهن‌آگاهی.	دستیابی به ذهن آرام
سوم	تنفس ذهن آگاهانه و آموزش وارسی	آموزش زنگوله ذهن‌آگاهی، آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب، تکلیف: تمرین ذهن‌آگاهی.	آگاهی نسبت به زمان حال
چهارم	تنفس آرمیدگی مقدماتی	پرورش مهارت مشاهده آگاهی، آموزش حفظ توجه و آموزش تدریجی جایگزینی جملاتی مانند متوجه‌ام که گرسنه شده‌ام به جای گرسنه شده‌ام، تکلیف: تمرین روزانه ذهن‌آگاهی.	توانایی ذهن‌آگاهی قدم زدن
پنجم	ذهن‌آگاهی پنج حس	تقویت خودگردانی با استفاده از یک واژه یا رنگ به نشانه بدن.	توانایی ذهن‌آگاهی پنج حس
ششم	ذهن‌آگاهی نسبت احساسات ناخوشایند	تکرار تمرینات پایه تنفسی، تمرین مهارت مشاهده آگاهی، تمرین استفاده از زنگوله ذهن آگاهی، تکلیف: تمرین روزانه ذهن آگاهی.	شناخت سیستم هشدار دهنده عواطف منفی
هفتم	برقراری ارتباط با تجربه‌ی ناخوشایند	نظرخواهی در مورد ذهن‌آگاهی مانند آگاهی از تنفس با سؤالات مربوط به یادداشت نویسی و پاسخ‌های کلامی، تکلیف: تمرین ذهن‌آگاهی.	شناخت عواطف منفی و پیشگیری از آن
هشتم	ذهن‌آگاهی رها کردن	نوشتن شکرگزاری، ذهن‌آگاهی مهربانی و اسکن بدن و جمع‌بندی	توانایی مواجهه با مشکلات

یافته ها

در ابتدا باید گفت میانگین و انحراف استاندارد سنی نوجوانان در گروه آموزش تنظیم هیجان، ۰/۶۳۹ ± ۱۳/۰۵، در گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور، ۰/۸۳۱ ± ۱۳/۲۳ و در گروه گواه ۰/۵۸۷ ± ۱۳/۲۹ بوده است. میانگین و انحراف استاندارد سنی مادران نوجوانان در گروه آموزش تنظیم هیجان، ۳/۱۷ ± ۴۰/۰۵، در گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور ۴/۶۳ ± ۴۰/۷۰ و در گروه گواه ۳/۹۶ ± ۳۹/۷۰ بوده است. نتایج آزمون

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

تحلیل واریانس نشان داد از لحاظ سن نوجوانان و مادران بین سه گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها و مراحل پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی پایستگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن به تفکیک گروه‌ها و مراحل پژوهش

متغیر		گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال‌کاری تحصیلی	اهمال‌کاری در امتحانات	تنظیم هیجان	۱۹/۰۰	۱/۸۴	۱۵/۲۷	۲/۰۲	۱۵/۲۲	۱/۶۹
		ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	۲۰/۰۵	۱/۵۹	۱۷/۷۶	۲/۳۳	۱۷/۶۴	۱/۶۱
		گواه	۲۰/۴۷	۱/۹۴	۲۰/۴۷	۲/۰۳	۲۰/۵۸	۲/۴۲
	اهمال‌کاری در تکالیف	تنظیم هیجان	۲۶/۴۴	۲/۰۳	۲۰/۵۰	۲/۵۴	۲۰/۲۷	۱/۹۹
		ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	۲۷/۱۱	۱/۳۱	۲۲/۲۳	۲/۹۲	۲۲/۴۷	۱/۸۷
		گواه	۲۶/۴۷	۲/۷۱	۲۶/۴۷	۲/۲۳	۲۶/۵۲	۲/۳۷
	اهمال‌کاری در پژوهش‌های کلاسی	تنظیم هیجان	۱۹/۵۵	۱/۶۱	۱۶/۶۱	۲/۱۹	۱۶/۵۰	۱/۶۸
		ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	۱۹/۳۵	۱/۹۶	۱۶/۸۲	۲/۳۵	۱۶/۶۴	۱/۵۳
		گواه	۱۸/۹۴	۱/۷۱	۱۸/۷۰	۱/۶۱	۱۸/۵۸	۱/۷۶
	کل	تنظیم هیجان	۶۵/۰۰	۳/۸۹	۵۲/۳۸	۴/۴۶	۵۲/۰۰	۳/۷۴
		ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	۶۶/۵۲	۲/۳۴	۵۶/۸۲	۴/۱۸	۵۶/۷۶	۳/۲۸
		گواه	۶۵/۸۸	۲/۰۵	۶۵/۶۴	۲/۳۹	۶۵/۷۰	۳/۴۷
پایستگی تحصیلی		تنظیم هیجان	۱۲/۱۶	۱/۵۰	۱۶/۰۵	۲/۰۹	۱۵/۹۴	۱/۳۴
		ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	۱۱/۸۲	۱/۱۳	۱۶/۶۴	۳/۲۱	۱۶/۵۸	۲/۹۱
		گواه	۱۲/۱۷	۱/۵۹	۱۲/۳۵	۱/۲۷	۱۲/۳۵	۰/۹۳۱

براساس نتایج جدول ۳، میانگین پایستگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش بیشتری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله‌ی پیش‌آزمون دارد و میانگین اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری در مرحله‌ی پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون داشته‌است. جهت انجام تحلیل‌آماری پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. ابتدا پیش‌فرض شاپیروویلک بررسی شد و نتایج آن نشان داد که برای متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه و در سه مرحله توزیع داده‌ها معنادار نبود ($P>۰/۰۵$) و توزیع متغیرها نرمال بود. آزمون لوین جهت بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای پژوهش در سه مرحله پژوهش غیرمعنادار بود؛ بنابراین این شرط رعایت شد. آزمون ام‌باکس نیز برای متغیرهای پژوهش غیرمعنادار بود و در نتیجه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس تأیید شد ($p>۰/۰۵$). اما پیش‌فرض کرویت با استفاده از آزمون ماچلی برای متغیرهای پژوهش رعایت نشد ($p>۰/۰۵$) و به‌همین‌دلیل از آزمون گرین‌هاوس-گیسر به‌عنوان تحلیل جایگزین استفاده شد. نتایج مقایسه درون‌گروهی و بین‌گروهی در متغیرهای پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج اثرات درون‌گروهی (گرین‌هاوس ــ گیسر) و بین‌گروهی در متغیرهای پژوهش

متغیرها		منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معنی‌داری	ضریب اتا	توان آماری
اهمال‌کاری تحصیلی	اهمال‌کاری در امتحانات	مرحله	۱۴۰/۶۲۰	۱/۴۲۷	۹۸/۵۵۵	۵۱/۸۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۱۴	۱/۰۰
		مرحله × گروه	۸۶/۳۷۴	۲/۸۵۴	۳۰/۲۶۸	۱۵/۹۲۷	۰/۰۰۱	۰/۳۹۴	۱/۰۰
		گروه	۴۲۱/۷۷۹	۲	۲۱۰/۸۹۰	۲۳/۷۹۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹۳	۱/۰۰
	اهمال‌کاری در تکالیف	مرحله	۴۴۸/۲۰۸	۱/۵۵۰	۲۸۹/۰۸۳	۸۸/۴۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴۳	۱/۰۰
		مرحله × گروه	۲۳۷/۸۸۸	۳/۱۰۱	۷۶/۷۱۶	۲۳/۴۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۱/۰۰
		گروه	۴۴۴/۱۳۸	۲	۲۲۲/۰۶۹	۲۱/۳۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۶۶	۱/۰۰
	اهمال‌کاری در پژوهش‌های کلاسی	مرحله	۱۳۴/۹۹۵	۱/۴۴۴	۹۳/۴۷۹	۳۶/۹۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۳۰	۱/۰۰
		مرحله × گروه	۴۹/۳۲۳	۲/۸۸۸	۱۷/۰۷۷	۶/۷۵۶	۰/۰۰۱	۰/۲۱۶	۰/۹۶۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

پایستگی تحصیلی	کل	بین‌گروهی	گروه	۴۶/۵۹۳	۲	۲۳/۲۹۶	۳/۵۳۲	۰/۰۳۷	۰/۱۲۶	۱/۰۰
		درون‌گروهی	مرحله	۱۹۹۱/۹۹۲	۱/۴۷۱	۱۳۵۴/۶۳۲	۱۸۴/۳۳۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۰	۱/۰۰
			مرحله × گروه	۹۹۷/۱۸۷	۲/۹۴۱	۳۳۹/۰۶۳	۴۶/۱۳۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳	۱/۰۰
		بین‌گروهی	گروه	۲۲۸۹/۶۳۳	۲	۱۱۴۴/۸۱۶	۴۶/۷۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵۶	۱/۰۰
		درون‌گروهی	درون‌گروهی	۲۹۸/۴۲۰	۱/۲۹۷	۲۳۰/۰۴۰	۸۲/۷۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲۸	۱/۰۰
			مرحله × گروه	۱۳۵/۱۴۱	۲/۵۹۵	۵۲/۰۸۷	۱۸/۷۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۳۳	۱/۰۰
		بین‌گروهی	بین‌گروهی	۲۲۹/۴۹۵	۲	۱۱۴/۷۴۸	۱۵/۱۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۸۳	۰/۹۹۹

نتایج مندرج در جدول ۴، نشان می‌دهد که اثرات اصلی عضویت گروهی (آموزش تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور) در گروه‌های پژوهش در مجموع از نظر نمرات پایستگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن تفاوت معناداری را نشان می‌دهند (P<۰۰۱). به عبارت دیگر مداخلات آموزشی به‌طور معناداری موجب افزایش نمرات پایستگی تحصیلی و کاهش نمرات اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن در مقایسه با گروه گواه شده است. نتایج آزمون بونفرونی، جهت مقایسه زوجی گروه‌ها در جدول ۵ ارائه گردیده است.

جدول ۵. آزمون بونفرونی برای مقایسه بین متغیرها و گروه‌های پژوهش

متغیرها		گروه	مرحله	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	معناداری
اهمال‌کاری تحصیلی	اهمال‌کاری در امتحانات	آموزش تنظیم‌هیجان	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۳/۷۲۲	۰/۵۵۹	۰/۰۰۰۱
				پیگیری	۳/۷۷۸	۰/۴۸۹	۰/۰۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۵۶	۰/۲۲۱	۰/۱۲۰
		آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۲۹۴	۰/۵۲۷	۰/۰۱
				پیگیری	۲/۴۱۲	۰/۴۲۱	۰/۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۱۸	۰/۲۸۳	۰/۱۳۲
		گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۰۰۱	۰/۲۵۷	۰/۱۰۵
				پیگیری	-۰/۱۱۸	۰/۳۷۳	۰/۱۱۲
			پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۱۱۸	۰/۲۲۵	۰/۱۱۲
		آموزش تنظیم هیجان	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۹۴۴	۰/۶۹۳	۰/۰۰۱
				پیگیری	۶/۱۶۷	۰/۵۵۶	۰/۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۲۲	۰/۳۶۷	۱
	اهمال‌کاری در تکالیف	آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۴/۸۸۲	۰/۸۳۵	۰/۰۰۱
				پیگیری	۴/۶۴۷	۰/۶۰۶	۰/۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۲۳۵	۰/۴۶۶	۱
		گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۰۰۱	۰/۳۰۹	۱
				پیگیری	-۰/۰۵۹	۰/۴۵۸	۱
			پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۰۵۶	۰/۳۳۷	۱
		آموزش تنظیم هیجان	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۹۴۴	۰/۶۳۹	۰/۰۱
				پیگیری	۳/۰۵۶	۰/۵۵۱	۰/۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۱۱	۰/۲۹۰	۱
	اهمال‌کاری در پژوهش‌های کلاسی	آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۵۲۹	۰/۶۰۷	۰/۰۰۲
				پیگیری	۲/۷۰۶	۰/۴۶۰	۰/۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۷۶	۰/۳۴۶	۱
		گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۲۳۵	۰/۳۴۹	۱
				پیگیری	۰/۳۵۳	۰/۴۵۳	۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۱۸	۰/۲۲۵	۱
	کل	آموزش تنظیم هیجان	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۲/۶۱۱	۱/۲۳۷	۰/۰۰۱
				پیگیری	۱۳/۰۰	۱/۰۰۷	۰/۰۰۱

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۸۹	۰/۴۵۸	۱
		آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۹/۷۰۶	۰/۸۸۵	۰/۰۰۱
				پیگیری	۹/۷۶۵	۰/۸۵۱	۰/۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۵۹	۰/۴۹۶	۱
		گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۲۳۵	۰/۴۲۵	۰/۲۰۱
				پیگیری	۰/۱۷۶	۰/۷۳۴	۰/۱۴۲
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۵۶	۰/۵۵۲	۰/۱۳۳
		آموزش تنظیم هیجان	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۸۸۹	۰/۵۱۷	۰/۰۰۰۱
				پیگیری	-۳/۷۷۸	۰/۴۰۹	۰/۰۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۱۱	۰/۲۹۰	۱
پایستگی تحصیلی		آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۴/۸۲۴	۰/۷۷۳	۰/۰۰۰۱
				پیگیری	-۴/۷۶۵	۰/۷۱۰	۰/۰۰۰۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۵۹	۰/۲۰۱	۱
		گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۱۷۶	۰/۲۴۶	۱
				پیگیری	-۰/۱۷۶	۰/۳۴۶	۱
			پس‌آزمون	پیگیری	۰/۰۱۰	۰/۲۱۰	۱

چنان‌که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، در نمرات پایستگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن حاکی از آن بود که در گروه آموزش تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار می‌باشد (**P**<۰/۰۱). این تغییرات نشان‌دهنده‌ی اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر افزایش پایستگی تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن است (**P**<۰/۰۱).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم‌هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر اهمال‌کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر بود. نتایج حاصل از بخش اول نشان داد که آموزش تنظیم‌هیجان در کاهش اهمال‌کاری و افزایش پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر تأثیر دارد. طبق جست‌وجوهای محقق پژوهشی که به بررسی آموزش تنظیم‌هیجان بر پایستگی تحصیلی پرداخته باشد یافت نشد تا استنادی به همسویی و یا ناهمسویی این بخش از نتایج با مطالعات گذشته انجام گیرد اما می‌توان این بخش از نتایج را با یافته‌های پژوهش ویجای و همکاران (۲۰۲۵)، سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار (۲۰۲۳)، شونمن و همکاران (۲۰۲۲) و برادران و رنجبرنوشری (۱۴۰۱) همسو دانست. در تبیین این یافته‌ها می‌توان‌گفت اهمال‌کاری تحصیلی با ضعف در تنظیم‌هیجانی ارتباط دارد (سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳)، بنابراین زمانی‌که نوجوانان بتوانند بر هیجانات خود مسلط باشند، در ارزیابی انتقادی فراز و نشیب‌های یادگیری و مقابله با چالش‌های تحصیلی و دردسرهای روزانه، توانمند شده و در نتیجه پایستگی تحصیلی بیشتر (یون و همکاران، ۲۰۱۸) و اهمال‌کاری تحصیلی کمتری خواهند داشت (حیدری‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). به‌عبارتی در این آموزش نوجوانان، با انواع هیجانات و تجربه‌های‌هیجانی خود و همچنین رفتارهای ناشی از آن آشنا شدند و با شناخت میزان آسیب‌پذیری هیجانی خود و اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگارانه تنظیم‌هیجان و جایگزینی راهبردهای سازگارانه، توانستند با مهار نشخوار فکری و نگرانی خود و آموزش توجه بر افکار منفی حاصل از شکست تحصیلی فایق بیایند و با مشخص نمودن اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی تلاش مداوم داشته باشند (کورادو و همکاران، ۲۰۲۲) و در نهایت اهمال‌کاری تحصیلی کمتر و پایستگی تحصیلی بیشتری از خود نشان دهند.

نتایج بخش دوم نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر کاهش اهمال‌کاری و افزایش پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر تأثیر مثبت دارد. این بخش از نتایج با یافته‌های پژوهش یو و همکاران (۲۰۲۴)، سلیمانی‌راد و همکاران (۲۰۲۳)، قمری و همکاران (۱۴۰۱)، جغتایی و همکاران (۱۴۰۲)، نیکویی‌اصفهانی و همکاران (۲۰۲۴) و کریم‌زاده‌محمدآبادی (۱۳۹۹) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت ضعف در تنظیم‌هیجان موجب بروز اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و یادگیری مهارت‌های ذهن‌آگاهی، ارتقاء مهارت تنظیم‌هیجان را به‌دنبال دارد (سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳) بنابراین می‌توان این اثربخشی را نتیجه‌ی تجهیز شدن به مهارت‌های ذهن‌آگاهی دانست. تمرینات ذهن‌آگاهی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

سبب شد تا نوجوانان هیجانات مثبت خود را شناخته و بیشتر به آنها در لحظه توجه نماید و در نتیجه انگیزه‌ی بیشتری برای تلاش داشته باشند (یو و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین سبب شد تا نوجوانان هیجانات منفی‌شان را بپذیرند و به‌صورت مثبتی در رابطه با آنها به تفکر بپردازند و بنابراین بهتر بتوانند با موانعی که موجب به تعویق انداختن تکالیف می‌شود، برخورد کنند (جغتایی و همکاران، ۱۴۰۲). به‌علاوه تکنیک‌های بطری اکلیلی، وارسی بدن، آگاهی نسبت به زمان حال، توجه و تمرکز نوجوان را در لحظه افزایش داد و با تمرینات مکرر، در لحظه بودن را تبدیل به یک عادت رفتاری کرد که این افزایش توجه موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شد. از طرف‌دیگر این آموزش به نوجوانان کمک نمود تا به جای ماندن در افکار منفی یا علت یک مشکل و پریشانی، روی راه‌های حل آن تمرکز کنند و نسبت به لحظه حال، از طریق فنونی مثل توجه به تنفس و بدن، و معطوف کردن آگاهی به اینجا و اکنون، بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات هشیار باشند (بوردیک، ۱۴۰۱). با این روش نوجوانان آموختند تا چرخه نشخوار فکری را متوقف کرده و از افکار منفی در مورد توانایی‌های خود که مانع غلبه موفقیت‌آمیز بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی هستند، فاصله بگیرند و با توانمندی برای تنظیم‌هیجانات به آنان کمک کرد تا رفتارهای تکانشی نشان ندهد و توانایی بیشتری برای مقابله با شرایط دشوار داشته باشد (لیهی و همکاران، ترجمه منصوری‌راد، ۱۴۰۱) و به‌این‌ترتیب موجب افزایش پایستگی تحصیلی شد.

همچنین نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر اهمال‌کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر تفاوت وجود ندارد و هر دو دوره‌ی آموزشی بر کاهش اهمال‌کاری و افزایش پایستگی تحصیلی این گروه تأثیر پایداری داشته‌اند. بر اساس جست‌وجوهای محقق پژوهشی که این اثربخشی را مقایسه کرده باشد یافت نشد تا استنادی به همسویی و یا ناهمسویی این بخش از نتایج پژوهش با مطالعات پیشین انجام گیرد که این موضوع جنبه‌ی نوآوری پژوهش را نشان می‌دهد. این تشابه در اثربخشی را می‌توان به نقش تنظیم‌هیجان ضعیف در اهمال‌کاری (سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳) و پایستگی تحصیلی (یون و همکاران، ۲۰۱۸) و تأثیر دو مداخله آموزش تنظیم‌هیجان (گراس، ۲۰۰۲) و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور (بوردیک، ترجمه منشئی و همکاران، ۱۴۰۱) در ارتقاء مهارت تنظیم‌هیجان و توانمندسازی مدیریت هیجانی نسبت داد. به‌این‌ترتیب طبق نتایج به‌دست آمده از پژوهش هر دو مداخله آموزش تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور به صورت مشابه توانستند در کاهش اهمالکاری تحصیلی و افزایش پایستگی تحصیلی به شکلی پایدار موفق عمل نمایند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به روش نمونه‌گیری در دسترس و عدم توجه به برخی از ساختارهای روانشناختی از جمله بینش و انگیزه‌ی دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش، حوادث پیش آمده در جریان ارائه‌ی مداخلات آموزشی و استرس‌های موجود در مدرسه، اشاره کرد. به‌علاوه دوره‌ی زمانی کوتاه بررسی پیگیری، یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش بود که احتمال دارد استنباط نتایج درباره ماندگاری را با تردید مواجه سازد. بنابراین به محققین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی به منظور تقلیل سوءگیری‌های احتمالی و کنترل متغیرهای مداخله‌گر و مستند نمودن اثرات متمایز و رقابتی آموزش تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده نمایند. انجام پیگیری‌های چندگانه و طولانی‌مدت نیز می‌تواند به استنباط نتایج در مورد ماندگاری مداخلات کمک نماید. بر اساس نتایج به‌دست آمده، به روانشناسان و مشاوران بالینی پیشنهاد می‌شود برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر، با برگزاری کارگاه‌های آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور کمک کنند تا نوجوانان دختر زندگی تحصیلی خود را با موفقیت و در مسیری هموارتر بگذرانند. لذا می‌توان از آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور در مدارس دوره‌ی متوسطه به‌عنوان رویکردهای آموزشی مؤثر برای بهبود وضعیت تحصیلی نوجوانان دختر بهره برد.

منابع

برادران، م و رنجبرنوشری، ف (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اهمالکاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان با اعتیاد به فضای مجازی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۹(۲): ۲۱-۳۶. http://childmentalhealth.ir/article-1-1148-fa.html

بوردیک، د. (۱۴۰۱). راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی به کودکان و نوجوانان. مترجمان: غلامرضا منشئی، مسلم اصلی‌آزاد، لاله حسینی و پری‌ناز طیبی‌نایینی. اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

جغتایی، ع؛ مفاخری، ع و بخشی پور، ا. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر، اهمال‌کاری و ترس از موفقیت در نوجوان. *خانواده درمانی کاربردی*، ۴(۱): ۶۴-۸۱. https://doi.org/10.22034/aftj.2023.334795.1496

حسین‌چاری، م و دهقانی، ی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری‌تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲(۴): ۶۳-۷۳. https://www.sid.ir/paper/137461/fa

دلاور، ع.(۱۴۰۲). *روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

روحانی، ن؛ سیدموسوی، م؛ گرجی، م و صمیمی، ز. (۱۳۹۹). شیوع اهمال‌کاری و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و میزان به‌کارگیری شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانش‌آموزان دختر شهر تهران. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲۵: ۹۲-۱۰۷. https://pma.cfu.ac.ir/article_1508.html?lang=en

قمری، ش؛ عبدی‌نژاد، ف و طهماسبی، ژ. (۱۴۰۱). *اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و جهت گیری هدف در دانش آموزان*. دهمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران https://civilica.com/doc/1682922

کریم زاده محمدآبادی، م. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی ذهن آگاهی بر پایستگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زورگویی سایبری. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۳(۲۴): ۱۰۴-۱۳۱. http://ensani.ir/file/download/article/1593408588-10146-24-3.pdf

کریمی قرطمانی، م.(۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین پایستگی تحصیلی با ادراک خود و فراشناخت در دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی https://elmnet.ir/doc/10562137-53711 .

گراس، ج. (۱۴۰۰). *راهبردهای تنظیم هیجان: به زبان ساده*. ترجمه سید محمدمهدی ماجدی. تهران: حافظه برتر اندیش

لیهی، ر؛ تیرچ، د و ناپولیتانو، ل. (۱۴۰۱). *تکنیک‌های تنظیم هیجان در روان‌درمانی: راهنمای کاربردی*. ترجمه عبدالرضا منصوری راد. تهران: ارجمند.

Al-majd, O., Belton, B. (2024). Which one? Technology or non-technology-assisted vocabulary learning: a probe into the state of academic buoyancy, creativity, and academic achievement. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ*, (41). https://doi.org/10.1186/s40862-024-00262-4

Dang, A & Middlemiss, W. (2025). Academic buoyancy and fear of failure differences among university students: Null findings. *Social Sciences & Humanities Open*, 11: 101184. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101184

Nikoei Esfahani, E., Bahramipour Esfahani, M., & Golparvar, M. (2024). The Effectiveness of Adolescent-centered Mindfulness Therapy on Academic Engagement and Buoyancy in Anxious Middle School Students. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 5(8), 130-139. http://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.8.15

Gross, J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3):281-91 http://dx.doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1320258

Heydarnejad, T., Ibrahim, K.A.AA., Abdelrasheed, N.S.G. (2022). The effect of academic emotion regulation on EFL learners' core of self-assessment and academic buoyancy: a structural equation modeling. *Lang Test Asia*, 57: https://doi.org/10.1186/s40468-022-00207-z

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. British Journal of Educational Psychology, 90(4): 948-963. https://doi.org/10.1111/bjep.12336

Jiang, M-M., Gao, K., Wu, Z-Y., & Guo. P-P. (2022) The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent–child conflict, and subjective well-being. *Front. Psychol*, 13:954330. https://doi:10.3389/fpsyg.2022.954330

Kuroda, Y., Yamakawa, O & Ito, M. (2022). Benefts of mindfulness in academic settings: trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic afect, cognition, and behavior. *BMC Psychology*, 10: 48. https://doi.org/10.1186/s40359-022-00746-3

Lacson, A., Dimacali, C., Mora, D., Magos, M., Salmorin, J. (2023). The Relationship Between Academic Burnout and Academic Procrastination Among Grade 12 Senior High School Students in a Private School. *Psych Educ*, 11(2): 429-434. https://doi:10.5281/zenodo.8196126

Martin, A. J., & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1): 53 –83. https://doi:10.1016/j.jsp.2007.01.002

Mtshweni, B. (2024). Sense of belonging and academic persistence among undergraduate university students: The chain mediation effect of emotional and academic adjustment. *Journal of Psychology in Africa*, 34(5):1-8 http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2024.2335868

Putwain, D. W., & Wood, P. (2023). Riding the bumps in mathematics learning: Relations between academic buoyancy, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 83*:* 1–9. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101691

Putwain, D. W., Jansen in de Wal, J., & van Alphen, T. (2023). Academic buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks. Journal of Intelligence, 11(3): https://doi.org/10.3390/jintelligence11030042

Salguero-Pazos, M & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121: 102228 https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228

Schuenemann, L., Scherenberg, V., Salisch, M & Eckert, M. (2022). "I'll Worry About It Tomorrow" - Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination. *Front Psychol*, 22(13):780675. https://doi:10.3389/fpsyg.2022.780675

Soleimani Rad, H., Samadi, S., Sirois, F., Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. Learning and Individual Differences, 101: 102244 https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academy procrastination: frequency and cognitive-behavioralcorrelates. *Journal of Counseling Psychology*, 31: 503-509. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503

Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinueza-Cabezas, A., Paz, C., & Hidalgo-Andrade, P. (2022). Procrastination during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Behav. Sci*, *12*: 38. https://doi.org/10.3390/bs12020038

Üztemur, S., & Dinç, E. (2022). Academic Procrastination Using social media: A Cross-sectional Study with Middle School Students on the Buffering and Moderator Roles of Self-control and Gender. Psychol. Sch. 60: 1060–1082 https://eric.ed.gov/?id=EJ1367666

Wijaya, H., Laili, L., & Anshory, A. (2025). The Underpinning Mechanism between Patience and Academic Procrastination: The Mediating Role of Self-Regulated Learning among Undergraduate Students. *Islamic Research*, *8*(1):36-45. https://doi.org/https://doi.org/10.47076/jkpis.v8i1.319

Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. Studies in Second Language Acquisition, 40(4): 805–830. https://doi.org/10.1017/S0272263118000037.

Yue, P., Zhang, J., & Jing, Y. (2024). Mindfulness and academic procrastination among Chinese adolescents: a moderated mediation model. Front Psychol, 15: 1409472. https://doi:10.3389/fpsyg.2024.1409472

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]