

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری 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

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

Mohammad Ghasemi Pirbalouti

Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran.

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.

Abstract

The aim of this study was to 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.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه ماهه بود. جامعه پژوهش، نوجوانان دختر با اهمال کاری بالا شهر اصفهان در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. به روش در دسترس، ۶۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه گمارش شدند. ابزارهای پژوهش مقیاس پایستگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸، ABS) و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴، APQ) بود. گروه آزمایش اول، به صورت گروهی تحت آموزش تنظیم هیجان و گروه آزمایش دوم، تحت آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای قرار گرفتند. تحلیل داده های آماری با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر صورت گرفت. یافته ها نشان داد که تفاوت اهمال کاری تحصیلی و پایستگی تحصیلی بین مرحله پیش آزمون و پس آزمون ($P < 0.001$) و پیش آزمون پیگیری معنادار بود ($P < 0.001$)، که نشان دهنده اثربخشی مداخلات پژوهش در این متغیرها است؛ بنابراین از آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور می توان در کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش پایستگی تحصیلی بهره برد.

واژه های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، پایستگی تحصیلی، آموزش گروهی تنظیم هیجان، آموزش گروهی ذهن آگاهی نوجوان محور.

مقدمه

نوجوانی^۱ 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^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از مهمترین این مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی^۳ 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^۴، ۲۰۲۳) که با عملکرد تحصیلی ضعیف (لاکسون^۵ و همکاران، ۲۰۲۳)، اضطراب، افسردگی، استرس و احساس‌گناه بالا و همچنین عزت‌نفس پایین مرتبط است (اوزتمور و دینک^۶، 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 (اونا-لوپز^۷ 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 پایستگی تحصیلی^۸ است (متشونی^۹، 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^{۱۰}، ۲۰۲۳). این توانایی به نوجوانان کمک می‌کند تا با افزایش ثبات، سازگاری، شایستگی و پذیرش زندگی تحصیلی به‌طور مؤثر با ناملایمات و افت تحصیلی مواجه شوند (حیدری‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین باعث افزایش سرزندگی تحصیلی (دانگ و میدلمیس^{۱۱}، ۲۰۲۵)، تلاش، خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، پشتکار، برانگیختن احساسات خوشایند موفقیت مانند غرور و امید (هیروون^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰)، خلاقیت و موفقیت تحصیلی می‌شود (المجد و بلتون^{۱۳}، ۲۰۲۴) و از بروز و تشدید ترس از شکست (دانگ و میدلمیس^{۱۴}، ۲۰۲۵)، هیجانات ناخوشایند پیشرفت مانند اضطراب امتحان (پوتوین^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۳)، فرسودگی و بدبینی (هیروون و همکاران، ۲۰۲۰) جلوگیری می‌کند.

بنابراین با توجه به شیوع بالای اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای منفی آن و نقش بازدارنده‌ی پایستگی تحصیلی 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 هوش هیجانی گلמן^{۱۶} (۱۹۹۵)، درمان عقلانی-هیجانی-رفتاری الیس^{۱۷} (۱۹۵۰) و آموزش تفکر مثبت سلگمن و رشید^{۱۸} (۲۰۰۶) پیشنهاد شده است؛ اما شواهد گسترده‌ای در زمینه‌ی اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی در دسترس است. آموزش تنظیم‌هیجان توسط گراس^{۱۹} (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^{۲۰}، ۲۰۰۷). هدف این مداخله اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگار هیجانی است (گراس، ۲۰۰۲). از آنجایی که 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. Öztumur & Dinç

7. Unda-López

8. academic buoyancy

9. Mshweni

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

تحصیلی باشد (برادران و رنجبرنوشری، ۱۴۰۱). زمانی که دانش آموزی بتواند بر هیجانات خود مسلط باشد، در ارزیابی انتقادی فراز و نشیب‌های یادگیری و در نتیجه مقابله با چالش‌های تحصیلی و در دسرهای روزانه توانمند شده (یون^۱ 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^۲ و همکاران، ۲۰۲۵؛ سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳؛ شونمن^۳ 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^۴ 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 (لپهی^۵ 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^۶ 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 روان‌شناختی 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 به فقدان 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 آنجایی که 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 (دلور، ۱۴۰۲) و احتمال ریزش، ۶۰ نفر از جامعه مذکور (برای هر گروه 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

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 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 نوجوان محور 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 نوجوان محور 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 کد اخلاق 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 پایداری تحصیلی^۱ (ABS): این مقیاس توسط مارتین و مارش^۲ (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 پایداری 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 ۱-۴، 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^۳ (APQ): این پرسشنامه را سولومون و راثبلوم^۴ (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 ($r=0/44$)، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس ($r=0/30$)، مقیاس عزت نفس روزنبرگ ($r=-0/23$) و مقیاس اضطراب ($r=0/13$) 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 رنجبرنوشی (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 و گوی 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

سوم	خودآرزیابی	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 حل مسئله، اظهار وجود و حل تعارض.	یادگیری حل مسئله، 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	آرزیابی شناختی	بررسی نقش ذهن در تولید، نگهداری، افزایش و کاهش پاسخ هیجانی، شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالت‌های هیجانی.	مواجهه شدن با حالت‌های هیجانی و ارائه پاسخ
هفتم	تعدیل پاسخ	به کار بردن مهارت‌های کنترل ذهن، بازداری و بازآرزیابی و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار، آموزش تن آرامی	به کار بردن مهارت‌های ابزار هیجان و تعدیل پاسخ
هشتم	آرزیابی 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 نوجوان محور بر اساس کتاب راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان (بوردیک، ترجمه منشئی و همکاران، ۱۴۰۱) در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور پیش از این در پژوهش قمری و همکاران (۱۴۰۱) مورد استفاده قرار گرفته است. در جدول ۲، خلاصه‌ی محتوای جلسات آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه محتوای جلسات آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور (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 واریسی	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 ذهن‌آگاهی، تکلیف: تمرین روزانه ذهن‌آگاهی.	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

یافته‌ها

در ابتدا باید گفت میانگین و انحراف استاندارد سنی نوجوانان در گروه آموزش تنظیم هیجان، $13/05 \pm 0/639$ ، در گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور، $13/23 \pm 0/831$ و در گروه گواه $13/29 \pm 0/587$ بوده است. میانگین و انحراف استاندارد سنی مادران نوجوانان در گروه آموزش تنظیم هیجان، $40/05 \pm 3/17$ ، در گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور $40/70 \pm 4/63$ و در گروه گواه $39/70 \pm 3/96$ بوده است. نتایج آزمون

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر اهمال‌کاری و پایداری تحصیلی نوجوانان دختر
Comparison of the effectiveness of group training based on emotional regulation and adolescent-centered mindfulness ...

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 پایداری 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 در امتحانات	تنظیم هیجان	۱۹/۰۰	۱/۸۴	۱۵/۲۷	۲/۰۲	۱۵/۲۲	۱/۶۹
	ذهن‌آگاهی نوجوان محور	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 نوجوان محور	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 نوجوان محور	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 نوجوان محور	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
پایداری تحصیلی	تنظیم هیجان	۱۲/۱۶	۱/۵۰	۱۶/۰۵	۲/۰۹	۱۵/۹۴	۱/۳۴
	ذهن‌آگاهی نوجوان محور	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 پایداری تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش بیشتری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون دارد و میانگین اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون داشته‌است. جهت انجام تحلیل آماری پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. ابتدا پیش‌فرض شاپیروویلیک بررسی شد و نتایج آن نشان داد که برای متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و گواه و در سه مرحله توزیع داده‌ها معنادار نبود ($P > 0.05$) 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 ($p > 0.05$). اما پیش‌فرض کرویت با استفاده از آزمون ماچلی برای متغیرهای پژوهش رعایت نشد ($p > 0.05$) و به‌همین دلیل 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 - گیسر) و بین‌گروهی در متغیرهای پژوهش

متغیرها	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	معنی‌داری	ضریب اتا	توان آماری	
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	
اهمال‌کاری در تکالیف	بین گروهی	۴۲۱/۷۷۹	۲	۲۱۰/۸۹۰	۲۳/۷۹۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹۳	۱/۰۰	
	مرحله	۴۴۸/۲۰۸	۱/۵۵۰	۲۸۹/۰۸۳	۸۸/۴۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴۳	۱/۰۰	
اهمال‌کاری در پژوهش‌های کلاسی	درون گروهی	۲۳۷/۸۸۸	۳/۱۰۱	۷۶/۷۱۶	۲۳/۴۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۱/۰۰	
	مرحله × گروه	۴۴۴/۱۳۸	۲	۲۲۲/۰۶۹	۲۱/۳۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۶۶	۱/۰۰	
پژوهش‌های کلاسی	بین گروهی	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	

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

نتایج مندرج در جدول ۴، نشان می‌دهد که اثرات اصلی عضویت گروهی (آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور) در گروه‌های پژوهش در مجموع از نظر نمرات پایستگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن تفاوت معناداری را نشان می‌دهند ($P < 0.001$). به عبارت دیگر مداخلات آموزشی به‌طور معناداری موجب افزایش نمرات پایستگی تحصیلی و کاهش نمرات اهمال کاری 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
اهمال کاری تحصیلی	آموزش تنظیم هیجان	پیش آزمون	پس آزمون	۳/۷۲۲	۰/۵۵۹	۰/۰۰۰۱
		پیگیری		۳/۷۷۸	۰/۴۸۹	۰/۰۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۰۵۶	۰/۲۲۱	۰/۱۲۰
		پیش آزمون	پس آزمون	۲/۲۹۴	۰/۵۲۷	۰/۰۱
	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	پیش آزمون	پس آزمون	۲/۴۱۲	۰/۴۲۱	۰/۰۰۱
		پیگیری		۰/۱۱۸	۰/۲۸۳	۰/۱۳۲
		پس آزمون	پیگیری	۰/۰۰۱	۰/۲۵۷	۰/۱۰۵
		پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۱۱۸	۰/۳۷۳	۰/۱۱۲
	گواه	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۱۱۸	۰/۲۲۵	۰/۱۱۲
		پیگیری		۵/۹۴۴	۰/۶۹۳	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۶/۱۶۷	۰/۵۵۶	۰/۰۰۱
اهمال کاری در تکالیف	آموزش تنظیم هیجان	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۲۲۲	۰/۳۶۷	۱
		پیگیری		۴/۸۸۲	۰/۸۳۵	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۴/۶۴۷	۰/۶۰۶	۰/۰۰۱
		پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۲۳۵	۰/۴۶۶	۱
	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۰۰۱	۰/۳۰۹	۱
		پیگیری		-۰/۰۵۹	۰/۴۵۸	۱
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۰۵۶	۰/۳۳۷	۱
		پیش آزمون	پس آزمون	۲/۹۴۴	۰/۶۳۹	۰/۰۱
	گواه	پیش آزمون	پس آزمون	۳/۰۵۶	۰/۵۵۱	۰/۰۰۱
		پیگیری		۰/۱۱۱	۰/۲۹۰	۱
		پس آزمون	پیگیری	۲/۵۲۹	۰/۶۰۷	۰/۰۰۲
اهمال کاری در پژوهش‌های کلاسی	آموزش تنظیم هیجان	پیش آزمون	پس آزمون	۲/۷۰۶	۰/۴۶۰	۰/۰۰۱
		پیگیری		۰/۱۷۶	۰/۳۴۶	۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۲۳۵	۰/۳۴۹	۱
		پیش آزمون	پس آزمون	۰/۳۵۳	۰/۴۵۳	۱
	گواه	پیش آزمون	پس آزمون	۰/۱۱۸	۰/۲۲۵	۱
		پیگیری		۱۲/۶۱۱	۱/۲۳۷	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۱۳/۰۰	۱/۰۰۷	۰/۰۰۱
		پیش آزمون	پس آزمون			
کل	آموزش تنظیم هیجان	پیش آزمون	پس آزمون			
		پیگیری				

اهمال کاری تحصیلی

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری و پایداری تحصیلی نوجوانان دختر
Comparison of the effectiveness of group training based on emotional regulation and adolescent-centered mindfulness ...

۱	۰/۴۵۸	۰/۳۸۹	پیگیری	پس آزمون	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	
۰/۰۰۱	۰/۸۸۵	۹/۷۰۶	پس آزمون	پیش آزمون		
۰/۰۰۱	۰/۸۵۱	۹/۷۶۵	پیگیری	پیش آزمون		
۱	۰/۴۹۶	۰/۰۵۹	پیگیری	پس آزمون		
۰/۲۰۱	۰/۴۲۵	۰/۲۳۵	پس آزمون	پیش آزمون	گواه	
۰/۱۴۲	۰/۷۳۴	۰/۱۷۶	پیگیری	پیش آزمون		
۰/۱۳۳	۰/۵۵۲	۰/۰۵۶	پیگیری	پس آزمون		
۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۷	-۳/۸۸۹	پس آزمون	پیش آزمون		
۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۹	-۳/۷۷۸	پیگیری	پیش آزمون	آموزش تنظیم هیجان	
۱	۰/۲۹۰	۰/۱۱۱	پیگیری	پس آزمون		
۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۳	-۴/۸۲۴	پس آزمون	پیش آزمون		
۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۰	-۴/۷۶۵	پیگیری	پیش آزمون		
۱	۰/۲۰۱	۰/۰۵۹	پیگیری	پس آزمون	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	پایداری تحصیلی
۱	۰/۲۴۶	-۰/۱۷۶	پس آزمون	پیش آزمون		
۱	۰/۳۴۶	-۰/۱۷۶	پیگیری	پیش آزمون		
۱	۰/۲۱۰	۰/۰۱۰	پیگیری	پس آزمون		

چنان که در جدول ۵ مشاهده می شود، در نمرات پایداری تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن حاکی از آن بود که در گروه آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری معنی دار می باشد ($P < 0/01$). این تغییرات نشان دهنده اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر افزایش پایداری تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن است ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری و پایداری تحصیلی نوجوانان دختر بود. نتایج حاصل از بخش اول نشان داد که آموزش تنظیم هیجان در کاهش اهمال کاری و افزایش پایداری تحصیلی نوجوانان دختر تأثیر دارد. طبق جست و جوی محقق پژوهشی که به بررسی آموزش تنظیم هیجان بر پایداری تحصیلی پرداخته باشد یافت نشد تا استنادی به همسویی و یا ناهمسویی این بخش از نتایج با مطالعات گذشته انجام گیرد اما می توان این بخش از نتایج را با یافته های پژوهش ویجای و همکاران (۲۰۲۵)، سالگوثر و رازوس و بیرز-د-کوزار (۲۰۲۳)، شومن و همکاران (۲۰۲۲) و برادران و رنجبرنوشی (۱۴۰۱) همسو دانست. در تبیین این یافته ها می توان گفت اهمال کاری تحصیلی با ضعف در تنظیم هیجانی ارتباط دارد (سالگوثر و رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳)، بنابراین زمانی که نوجوانان بتوانند بر هیجانات خود مسلط باشند، در ارزیابی انتقادی فراز و نشیب های یادگیری و مقابله با چالش های تحصیلی و در دسرهای روزانه، توانمند شده و در نتیجه پایداری تحصیلی بیشتر (یون و همکاران، ۲۰۱۸) و اهمال کاری تحصیلی کمتری خواهند داشت (حیدری نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). به عبارتی در این آموزش نوجوانان، با انواع هیجانات و تجربه های هیجانی خود و همچنین رفتارهای ناشی از آن آشنا شدند و با شناخت میزان آسیب پذیری هیجانی خود و اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان و جایگزینی راهبردهای سازگارانه، توانستند با مهار نشخوار فکری و نگرانی خود و آموزش توجه بر افکار منفی حاصل از شکست تحصیلی فایده بیابند و با مشخص نمودن اهداف کوتاه مدت و بلندمدت فردی تلاش مداوم داشته باشند (کورادو و همکاران، ۲۰۲۲) و در نهایت اهمال کاری تحصیلی کمتر و پایداری تحصیلی بیشتری از خود نشان دهند.

نتایج بخش دوم نشان داد که آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر کاهش اهمال کاری و افزایش پایداری تحصیلی نوجوانان دختر تأثیر مثبت دارد. این بخش از نتایج با یافته های پژوهش یو و همکاران (۲۰۲۴)، سلیمانی راد و همکاران (۲۰۲۳)، قمری و همکاران (۱۴۰۱)، جغتایی و همکاران (۱۴۰۲)، نیکویی اصفهانی و همکاران (۲۰۲۴) و کریم زاده محمدآبادی (۱۳۹۹) همسو بود. در تبیین این یافته ها می توان گفت ضعف در تنظیم هیجان موجب بروز اهمال کاری تحصیلی می شود و یادگیری مهارت های ذهن آگاهی، ارتقاء مهارت تنظیم هیجان را به دنبال دارد (سالگوثر و رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳) بنابراین می توان این اثربخشی را نتیجه ی تجهیز شدن به مهارت های ذهن آگاهی دانست. تمرینات ذهن آگاهی

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، واریسی 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 طرف دیگر 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 تنظیم هیجانات 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 به‌این ترتیب موجب افزایش پایستگی تحصیلی شد.

همچنین نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور 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 تنظیم هیجان ضعیف در اهمال‌کاری (سالگوترو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳) و پایستگی تحصیلی (یون و همکاران، ۲۰۱۸) و تأثیر دو مداخله آموزش تنظیم هیجان (گراس، ۲۰۰۲) و ذهن‌آگاهی نوجوان محور (بوردیک، ترجمه منشی و همکاران، ۱۴۰۱) در ارتقاء مهارت تنظیم هیجان و توانمندسازی مدیریت هیجانی نسبت داد. به‌این ترتیب طبق نتایج به‌دست آمده از پژوهش هر دو مداخله آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور 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 تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور 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 نوجوان محور کمک کنند تا نوجوانان دختر زندگی تحصیلی خود را با موفقیت و در مسیری هموارتر بگذرانند. لذا می‌توان از آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور در مدارس دوره‌ی متوسطه به‌عنوان رویکردهای آموزشی مؤثر برای بهبود وضعیت تحصیلی نوجوانان دختر بهره برد.

منابع

- برادران، م و رنجبرنوشی، ف (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان با اعتیاد به فضای مجازی. *فصلنامه سلات 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 منشی، 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 اهمال‌کاری تحصیلی 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.

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری و پایداری تحصیلی نوجوانان دختر
Comparison of the effectiveness of group training based on emotional regulation and adolescent-centered mindfulness ...

- روحانی، ن؛ سیدموسوی، م؛ گرجی، م و صمیمی، ز. (۱۳۹۹). شیوع اهمال کاری و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و میزان به کارگیری 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 دانش‌آموزان*. 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 پایداری 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 پایداری تحصیلی با ادراک خود و فرارشناخت در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی <https://elmnet.ir/doc/10562137-53711>
- گراس، ج. (۱۴۰۰). *راهنمای تنظیم هیجان: به زبان ساده*. ترجمه سید محمد مهدی 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>
- Heydamejad, T., Ibrahim, K.A.A.A., 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.org/10.3389/fpsyg.2022.954330>
- Kuroda, Y., Yamakawa, O & Ito, M. (2022). Benefits of mindfulness in academic settings: trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic affect, 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.org/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.org/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.org/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-behavioral correlates. *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., Vinuesa-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/jkps.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.org/10.3389/fpsyg.2024.1409472>