

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 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.

ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۳

پذیرش: دی ۱۴۰۳

دربافت: آبان ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

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 دوره‌ی پیگیری سه ماهه بود. جامعه‌ی پژوهش، نوجوانان با اهمال کاری بالا شهر اصفهان در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. به روش درسترس، 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 (ABS، ۲۰۰۸) و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثلیوم (APQ، ۱۹۸۴) 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 دقیقه‌ای قرار گرفتند. تحلیل داده‌های آماری با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر صورت گرفت. یافته‌ها 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 نشان‌دهنده اثربخشی مداخلات پژوهش در این متغیرها است؛ بنابراین از آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور می‌توان در کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش پایستگی تحصیلی بهره برد.

واژه‌های 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 عمدی 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 به خصوص در زمینه‌ی تحصیلی برای آنان ایجاد می‌کند (جیانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از مهمترین این مشکلات اهمال کاری تحصیلی^۳ است. اهمال کاری تحصیلی، به تعویق 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 (اوژتمور و دینک^۶، ۲۰۲۲). اهمال کاری اغلب دانش‌آموزان را دچار فرسودگی تحصیلی می‌کند (لاکسون و همکاران، ۲۰۲۳) و این در حالی است که گزارش شده در جهان ۷۵٪ از دانش‌آموزان با اهمال کاری تحصیلی در گیر هستند (اوندا-لوپیز^۷ و همکاران، ۲۰۲۲) و در ایران ۳۱٪ از دانش‌آموزان دختر دارای اهمال کاری بالا و ۲۶٪ دارای اهمال کاری بسیار بالا هستند (روحانی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین اهمال کاری تحصیلی یک رفتار فرگیر و ناسازگارانه برای اغلب نوجوانان است که می‌بایست مورد توجه متخصصان آموزشی قرار بگیرد.

یکی از راهکارهای مواجهه‌ی مؤثر با اهمال کاری تحصیلی پرورش پایستگی تحصیلی^۸ است (متشورنی^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 (دانگ و به‌طور مؤثر با نامالایمات و افت‌تحصیلی مواجه شوند (حیدری‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین باعث افزایش سرزندگی تحصیلی (دانگ و میدلمیس^{۱۱}، ۲۰۲۵)، تلاش، خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، پشتکار، برانگیختن احساسات خوشایند موقفيت مانند غرور و اميد (هیروونن^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰)، خلاقیت و موقفيت‌تحصیلی می‌شود (المجد و بلتون^{۱۳}، ۲۰۲۴) و از بروز و تشديد ترس از شکست (دانگ و میدلمیس^{۱۴}، ۲۰۲۵)، هیجانات ناخوشایند پیشرفت مانند اضطراب امتحان (پوتوین^{۱۵} و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۳)، فرسودگی و بدینی (هیروونن و همکاران، ۲۰۲۰) جلوگیری می‌کند.

بنابراین با توجه به شیوع بالای اهمال کاری تحصیلی و پیامدهای منفی آن و نقش بازدارنده‌ی پایستگی تحصیلی در اهمال کاری تحصیلی، لازم است تا به منظور تسهیل زندگی تحصیلی نوجوانان، مداخلاتی در این زمینه ارائه شود. در این راستا مداخلات مختلفی اعم از آموزش هوش‌هیجانی گلمن^{۱۷} (۱۹۹۵)، درمان عقلانی-هیجانی-رفتاری الیس^{۱۸} (۱۹۵۰) و آموزش تفکر مثبت سلیگمن و رشید^{۱۹} (۲۰۰۶) پیشنهاد شده است؛ اما شواهد گسترشده‌ای در زمینه‌ی اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان بر اهمال کاری تحصیلی در دسترس است. آموزش تنظیم‌هیجان توسط گراس^{۲۰} (۲۰۰۲) در پنج مرحله‌ی شروع، موقفيت، توجه، ارزیابی و پاسخ ارائه شده که هر مرحله دارای یک هدف خودتنظیمی بالقوه است که مهارت‌های تنظیم‌هیجان را ارتقاء می‌بخشد (گراس و تامپسون^{۲۱}، ۲۰۰۷). هدف این مداخله اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگار هیجانی است (گراس، ۲۰۰۲). از آنجایی که ناتوانی در تنظیم‌هیجان، اغلب به عنوان 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 به کاربردن راهبرد حل مسئله بهویژه از نظر

- 1. Adolescent
- 2. Jiang
- 3. academic procrastination
- 4. Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar
- 5. Lason
- 6. Üztemur & Dinç
- 7. Unda-López
- 8. academic buoyancy
- 9. Mithsweni
- 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 دانشآموزی بتواند بر هیجانات خود مسلط باشد، در ارزیابی انتقادی فراز و نشیب‌های یادگیری و در نتیجه مقابله با چالش‌های تحصیلی و دردرس‌های روزانه توأم‌مدد شده (یون^۱ و همکاران، ۲۰۱۸) و در نهایت پایستگی تحصیلی بیشتر و اهمال کاری تحصیلی کمتری خواهد داشت (حیدری‌ژداد و همکاران، ۲۰۲۲). طبق مطالعات انجام شده این دوره‌ی آموزشی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی (ویجای^۲ و همکاران، ۲۰۲۵؛ سالگوئرو-رازووس و بیز-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 اذاعان دارند، آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور 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 (لیهی^۵ و همکاران، ترجمه منصوری‌راد، ۱۴۰۱). قالب این جلسات با مراحل رشد، شناخت و نیاز آنها هماهنگ بوده و به صورت بازی‌های آگاهانه است. تمرینات ذهن‌آگاهی به نوجوانان کمک می‌کند تا تمرکز کنند، احساسات هیجانات خود را مدیریت و تنظیم کنند، آرامش درونی و روابط عمیق تر و معنادارتری را تجربه کنند (بوردیک، ۱۴۰۱). مروری بر مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که این آموزش بر پایستگی تحصیلی (نیکوبی‌اصفهانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ کریم‌زاده محمدآبادی، ۱۳۹۹) و اهمال کاری تحصیلی (یو^۶ و همکاران، ۲۰۲۴؛ سلیمانی‌راد و همکاران، ۱۴۰۲؛ جفتایی و همکاران، ۲۰۲۳؛ قمری و همکاران، ۱۴۰۱) مؤثر است.

در نهایت می‌توان گفت که محقق با توجه به علت زیربنایی نقص در تنظیم‌هیجان در تعیین شدت اهمال کاری 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 اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان و اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر پایستگی و اهمال کاری 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 به منظور صرفه‌جویی در زمان و هزینه مربیان و متخصصان تربیتی و آموزشی، به مقایسه اثربخشی این دو رویکرد پیردادزد. 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 اهمال کاری 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 اهمال کاری 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 بهدنبل داشته باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تلویحی و ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری 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 اهمال کاری بالا مشغول به تحصیل در دوره‌ی اول متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. با در نظر گرفتن حداقل حجم نمونه ۱۵ نفر برای هر گروه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی (دلار، ۱۴۰۲) و احتمال ریزش، ۶۰ نفر از جامعه مذکور (برای هر گروه ۲۰ نفر) به طور در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه جایگذاری شدند؛ در این راستا به صورت در دسترس ۲ مدرسه دوره‌ی متوسطه انتخاب شدند و با مراجعه

1. Yun false

2. Wijaya

3. Schuenemann

4. Kuroda

5. Leahy

6. Yue

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی 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 ...

به این دو مدرسه از تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی اول خواسته شد تا پرسشنامه اهمال کاری 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، غبیت بیش از ۲ جلسه، عدم انجام تکالیف بود. پس از گمارش گروه‌ها پیش‌آزمون اجرا شد. در مرحله بعد گروه آزمایش اول، تحت آموزش تنظیم هیجان و گروه آزمایش دوم، تحت آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی قرار گرفتند. گروه گواه در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات و همچنین سه ماه پس از آن گروه‌های پژوهش مجدد ارزیابی شدند. لازم به ذکر است که ۲ نفر از گروه آموزش تنظیم هیجان، ۳ نفر از گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور و ۳ نفر از گروه گواه از روند تحلیل به دلیل غبیت بیش از دو جلسه و عدم تمایل به ادامه همکاری حذف شدند. پژوهش حاضر با کسب مجوز از کمیته اخلاق پژوهش دانشگاه شهرکرد به کداخلان ۱۴۰۳.۱۰۴ IR.IAU.SHK.REC انجام شده است. ملاحظات اخلاقی شامل محرومانه بودن اطلاعات شخصی نوجوانان، آزادانه بودن شرکت در مطالعه و اجرای مداخلات آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی برای گروه گواه پس از اتمام روند پژوهش انجام شد. در نهایت برای تحلیل یافته‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس پایستگی تحصیلی^۱ (ABS): این مقیاس توسط مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۸) در قالب ۶ سؤال با طیف لیکرت پنج درجه (از کاملاً موافق=۵ تا کاملاً مخالف=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 ۱-۴، ۰/۶۷، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش شده است. در ایران کریمی قره‌طماني (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 پنتریج (۲۰۱۳)، ۰/۵۶ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۷۲ به دست آمد.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۲ (APQ): این پرسشنامه را سولومون و راثبلوم^۳ (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 به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی سازه این پرسشنامه را ۰/۸۴ و پایایی آن را به وسیله آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ برآورد کرده‌اند و گزارش نمودند این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی بک (۰/۴۴)، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس (۰/۳۰)، مقیاس عزت نفس روزنبرگ (۰/۲۳) و مقیاس اضطراب (۰/۱۳) ارتباط معناداری دارد. در پژوهش حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) ضمن تأیید روایی سازه، پایایی بهروش همسانی درونی در بعد اهمال کاری در امتحان ۰/۸۵، اهمال کاری در تکلیف ۰/۸۶ و اهمال کاری در آماده‌سازی پژوهش‌های کلاسی ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۷ به دست آمد.

در پژوهش حاضر آموزش تنظیم هیجان 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 تنظیم هیجان در تحقیق برادران و رنجبرنوشری (۱۴۰۱) مورد استفاده قرار گرفته است. در ادامه و در جدول ۱، خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان ارائه شده است.

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

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

1. Academic Buoyancy Scale

2. marsh

3. Academic Procrastination Questionnaire (APQ)

4. Solomon & Rothblum

سوم	خودارزیابی	شناسایی تجربه‌های هیجانی خود، شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی خود، شناسایی راهبردهای تنظیم‌هیجان.
چهارم	اصلاح موقعیت	فهرست کردن اهداف و فعالیتهای مثبت، بررسی روابط، شناسایی چالش‌های موقعیتی، آموزش حل مسئله، اظهار وجود و حل تعارض.
پنجم	گسترش توجه	گفت و گو راجع به تجربه‌های هیجانی، موانع به کار بردن مهارت‌های جدید، آموزش مهارت توقف نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه.
ششم	ارزیابی شناختی	بررسی نقش ذهن در تولید، نگهداری، افزایش و کاهش پاسخ هیجانی، شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالت‌های هیجانی.
هفتم	تعديل پاسخ	به کار بردن مهارت‌های کنترل ذهن، بازداری و بازاریابی و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار، آموزش تن آرامی تهییه مجددًا فهرست اهداف فردی و گروهی و درجه‌بندی آن، تأکید بر موقعیت‌های هر یک از اعضا در نیل به اهداف، تشکر و قدردانی.
هشتم	ارزیابی و کاربرد	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، خلاصه 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 ذهن‌آگاهانه 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 جاگزینی 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 تجربه ناخوشایند	نظرخواهی در مورد ذهن‌آگاهی مانند آگاهی از تنفس با سوالات 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، $13/05 \pm 0/639$ و در گروه آموزش ذهن‌آگاهی $13/23 \pm 0/831$ بوده است. میانگین و انحراف استاندارد سنی مادران نوجوانان در گروه آموزش تنظیم هیجان، $3/17 \pm 4/005$ و در گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور $4/63 \pm 4/070$ بوده است. نتایج آزمون

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی 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 ...

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، اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن به تفکیک گروه‌ها و مراحل پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	پیگیری
		میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	
اهمال کاری در امتحانات	تنظیم هیجان	۱/۸۴	۱/۸۰	۲/۰۲	۱/۵۲۷	۱/۶۹
اهمال کاری در تکالیف	ذهن‌آگاهی نوجوان محور	۱/۵۹	۲۰/۰۵	۲/۳۳	۱/۷۶۴	۱/۶۱
اهمال کاری در پژوهش‌های کلاسی	گواه	۱/۹۴	۲۰/۴۷	۲/۰۳	۲۰/۵۸	۲/۴۲
پایستگی تحصیلی	تنظیم هیجان	۲/۰۳	۲۶/۴۴	۲/۵۴	۲۰/۲۷	۱/۹۹
پایستگی تحصیلی	ذهن‌آگاهی نوجوان محور	۱/۳۱	۲۷/۱۱	۲/۹۲	۲۲/۴۷	۱/۸۷
پایستگی تحصیلی	گواه	۲/۷۱	۲۶/۴۷	۲/۲۳	۲۶/۵۲	۲/۳۷
پایستگی تحصیلی	تنظیم هیجان	۱/۶۱	۱۹/۵۵	۲/۱۹	۱۶/۵۰	۱/۶۸
پایستگی تحصیلی	ذهن‌آگاهی نوجوان محور	۱/۹۶	۱۹/۳۵	۲/۳۵	۱۶/۶۴	۱/۵۳
پایستگی تحصیلی	گواه	۱/۷۱	۱۸/۹۴	۱/۶۱	۱۸/۵۸	۱/۷۶
پایستگی تحصیلی	تنظیم هیجان	۳/۸۹	۶۵/۰۰	۴/۴۶	۵۲/۰۰	۳/۷۴
پایستگی تحصیلی	ذهن‌آگاهی نوجوان محور	۲/۳۴	۶۶/۵۲	۴/۱۸	۵۶/۷۶	۳/۲۸
پایستگی تحصیلی	گواه	۲/۰۵	۶۵/۸۸	۲/۳۹	۶۵/۷۰	۳/۴۷
پایستگی تحصیلی	تنظیم هیجان	۱/۵۰	۱۲/۱۶	۲/۰۹	۱۵/۹۴	۱/۳۴
پایستگی تحصیلی	ذهن‌آگاهی نوجوان محور	۱/۱۳	۱۱/۸۲	۳/۲۱	۱۶/۵۸	۲/۹۱
پایستگی تحصیلی	گواه	۱/۵۹	۱۲/۱۷	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 اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری در مرحله‌ی پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون داشته است. جهت انجام تحلیل آماری 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 ($P > 0.05$) و توزیع متغیرها نرمال بود. آزمون لوین جهت این فرض 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 ماقچلی برای متغیرهای پژوهش رعایت نشد ($P > 0.05$) و به همین دلیل از آزمون گرین‌هاوس-گیسر به عنوان تحلیل جایگزین استفاده شد. نتایج مقایسه درون گروهی و بین گروهی در متغیرهای پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج اثرات درون گروهی (گرین‌هاوس - گیسر) و بین گروهی در متغیرهای پژوهش

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معنی داری	ضریب آماری	توان آتا
اهمال کاری در امتحانات	مرحله	۱۴۰/۶۲۰	۱/۴۲۷	۹۸/۵۵۵	۵۱/۸۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۱۴	۱/۰۰
اهمال کاری در تکالیف	مرحله × گروه	۸۶/۳۷۴	۲/۸۵۴	۳۰/۲۶۸	۱۵/۹۲۷	۰/۰۰۱	۰/۳۹۴	۱/۰۰
اهمال کاری در پژوهش‌های کلاسی	گروه	۴۲۱/۷۷۹	۲	۲۱۰/۸۹۰	۲۳/۷۹۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹۳	۱/۰۰
اهمال کاری در درون گروهی	مرحله	۴۴۸/۲۰۸	۱/۵۵۰	۲۸۹/۰۸۳	۸۸/۴۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴۳	۱/۰۰
اهمال کاری در درون گروهی	مرحله × گروه	۲۳۷/۸۸۸	۳/۱۰۱	۷۶/۷۱۶	۲۲/۴۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۱/۰۰
اهمال کاری در درون گروهی	گروه	۴۴۴/۱۳۸	۲	۲۲۲/۰۶۹	۲۱/۳۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۶۶	۱/۰۰
اهمال کاری در درون گروهی	مرحله	۱۳۴/۹۹۵	۱/۴۴۴	۹۳/۴۷۹	۲۶/۹۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۳۰	۱/۰۰
اهمال کاری در درون گروهی	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	
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	کل
۱/۰۰	۰/۶۵۶	۰/۰۰۱	۴۶/۷۵۸	۱۱۴۴/۸۱۶	۲	۲۲۸۹/۶۳۳	گروه	بین گروهی	
۱/۰۰	۰/۶۲۸	۰/۰۰۱	۸۲/۷۵۷	۲۳/۰۴۰	۱/۹۷	۲۹۸/۴۲۰	درون گروهی	درون گروهی	
۱/۰۰	۰/۴۳۳	۰/۰۰۱	۱۸/۷۳۸	۵۲/۰۸۷	۲/۵۹۵	۱۳۵/۱۴۱	مرحله × گروه	درون گروهی	پایستگی تحصیلی
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 تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور) در گروه‌های پژوهش در مجموع از نظر نمرات پایستگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن تفاوت معناداری را نشان می‌دهند ($P < 0.01$). به عبارت دیگر مداخلات آموزشی به طور 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	خطای استاندارد	اختلاف میانگین	معناداری
آموزش تنظیم‌هیجان	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۵۵۹	۳/۷۲۲	۰/۰۰۱
آموزش ذهن‌آگاهی	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۴۸۹	۳/۷۷۸	۰/۰۰۱
نوجوان محور	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۲۲۱	۰/۰۵۶	۰/۱۲۰
اهمال کاری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۵۲۷	۲/۲۹۴	۰/۰۱
در امتحانات	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۴۲۱	۲/۴۱۲	۰/۰۰۱
درون گروهی	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۲۸۳	۰/۱۱۸	۰/۱۳۲
کل	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۲۵۷	۰/۰۰۱	۰/۱۰۵
گواه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۳۷۳	-۰/۱۱۸	۰/۱۱۲
پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۲۲۵	-۰/۱۱۸	۰/۱۱۲	
آموزش تنظیم هیجان	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۶۹۳	۵/۹۴۴	۰/۰۰۱
اهمال کاری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۵۵۶	۶/۱۶۷	۰/۰۰۱
در تکالیف	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	۰/۳۶۷	۰/۰۰۱
نوجوان محور	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۸۳۵	۴/۸۸۲	۰/۰۰۱
کلاسی	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۶۰۶	۴/۶۴۷	۰/۰۰۱
گواه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	-۰/۲۳۵	۰/۴۶۶
پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰۹	۱
گواه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	-۰/۰۵۹	۰/۴۵۸
آموزش تنظیم هیجان	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	-۰/۰۵۶	۰/۳۳۷
اهمال کاری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۱	۲/۹۴۴	۰/۰۱
در	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۰۱	۳/۰۵۶	۰/۰۵۱
پژوهش‌های	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	۰/۱۱۱	۰/۲۹۰
کلاسی	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۰۲	۲/۵۲۹	۰/۶۰۷
گواه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۰۱	۲/۷۰۶	۰/۴۶۰
کلاسی	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	۰/۱۷۶	۰/۳۴۶
گواه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	۰/۲۳۵	۰/۳۴۹
کلاسی	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	۰/۳۵۳	۰/۴۵۳
گواه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۱	۰/۱۱۸	۰/۲۲۵
کل	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۰۱	۱۲/۶۱۱	۱/۲۳۷
آموزش تنظیم هیجان	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۰۱	۱۳/۰۰	۱/۰۰۷

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی 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 ...

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

چنان‌که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، در نمرات پایستگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن حاکی از آن بود که در گروه آموزش تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار می‌باشد ($P < 0.01$). این تغییرات نشان‌دهنده اثربخشی آموزش تنظیم‌هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر افزایش پایستگی تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن است ($P < 0.01$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم‌هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر بود. نتایج حاصل از بخش اول نشان داد که آموزش تنظیم‌هیجان در کاهش اهمال کاری و افزایش پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر تأثیر دارد. طبق جست‌وجوهای محقق پژوهشی که به بررسی آموزش تنظیم‌هیجان بر پایستگی تحصیلی پرداخته باشد یافته‌های پژوهش 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 رنجربرنوشری (۱۴۰۱) همسو دانست. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت اهمال کاری تحصیلی با ضعف در تنظیم‌هیجانی ارتباط دارد (سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳)، بنابراین زمانی که نوجوانان بتوانند بر هیجانات خود مسلط باشند، در ارزیابی انتقادی فراز و نشیبهای یادگیری و مقابله با چالش‌های تحصیلی و در درس‌های روزانه، توانمند شده و در نتیجه پایستگی تحصیلی بیشتر (یون و همکاران، ۲۰۱۸) و اهمال کاری تحصیلی کمتری خواهد داشت (حیدری‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۲). به عبارتی در این آموزش نوجوانان، با انواع هیجانات و تجربه‌های هیجانی 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 اهمال کاری تحصیلی کمتر و پایستگی تحصیلی بیشتری از خود نشان دهند.

نتایج بخش دوم نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر کاهش اهمال کاری 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)، جفتایی و همکاران (۱۴۰۲)، نیکویی‌اصفهانی و همکاران (۲۰۲۴) و کریم‌زاده‌محمدآبادی (۱۳۹۹) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت ضعف در تنظیم‌هیجان موجب بروز اهمال کاری تحصیلی می‌شود و یادگیری مهارت‌های ذهن‌آگاهی، ارتقاء مهارت تنظیم‌هیجان را بدنبال دارد (سالگوئرو-رازوس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳) بنابراین می‌توان این اثربخشی را نتیجه تجهیز شدن به مهارت‌های ذهن‌آگاهی دانست. تمرينات ذهن‌آگاهی

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 به صورت مثبتی در رابطه با آنها به تفکر بپردازنند و بنابراین بهتر بتوانند با موانعی که موجب به تعویق اندادختن تکالیف می‌شود، برخورد کنند (جفتایی و همکاران، ۱۴۰۲). به علاوه 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 اهمال کاری 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 به این ترتیب موجب افزایش پایستگی تحصیلی شد.

همچنین نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر اهمال کاری و پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر تفاوت وجود ندارد و هر دو دوره‌ی آموزشی بر کاهش اهمال کاری و افزایش پایستگی تحصیلی این گروه تأثیر پایداری داشته‌اند. بر اساس جست‌وجوهای محقق پژوهشی که این اثربخشی را مقایسه کرده باشد یافته نشد تا استنادی به همسویی و یا ناهمسویی این بخش از نتایج پژوهش با مطالعات پیشین انجام گیرد که این موضوع جنبه‌ی نواوری پژوهش را نشان می‌دهد. این تشابه در اثربخشی را می‌توان به نقش تنظیم هیجان ضعیف در اهمال کاری (سالگوئرو-رازووس و بیرز-د-کوزار، ۲۰۲۳) و پایستگی تحصیلی (یون و همکاران، ۲۰۱۸) و تأثیر دو مداخله آموزش تنظیم هیجان (گراس، ۲۰۰۲) و ذهن آگاهی نوجوان محور (بوردیک، ترجمه منشی و همکاران، ۱۴۰۱) در ارتقاء مهارت تنظیم هیجان و توانمندسازی مدیریت هیجانی نسبت داد. به این ترتیب طبق نتایج به دست آمده از پژوهش هر دو مداخله آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور به صورت مشابه توانستند در کاهش اهمال کاری 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 دانش آموزان برای شرکت در پژوهش، حواضت پیش آمده در جریان ارائه مداخلات آموزشی و استرس‌های موجود در مدرسه، اشاره کرد. به علاوه دوره‌ی زمانی کوتاه بررسی پیگیری، یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش بود که اختلال دارد استباط 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 ذهن آگاهی نوجوان محور از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده نمایند. انجام پیگیری‌های چندگانه و طولانی مدت نیز می‌تواند به استباط نتایج در مورد ماندگاری مداخلات کمک نماید. بر اساس نتایج به دست آمده، به روانشناسان و مشاوران بالینی پیشنهاد می‌شود برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش پایستگی تحصیلی نوجوانان دختر، با برگزاری کارگاه‌های آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی 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 ذهن آگاهی نوجوان محور در مدارس دوره‌ی متوسطه به عنوان رویکردهای آموزشی مؤثر برای بهبود وضعیت تحصیلی نوجوانان دختر بهره برد.

منابع

- برادران، م و رنجبر نوشی، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اهمال کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش آموزان با اعتیاد به فضای مجازی. *فصلنامه سلامت روان کودک*, ۲(۶)، ۳۶-۲۱.
- <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 پری‌نائز طبیبی‌نایی‌پی. اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان
- جفتایی، ع؛ مفاحیری، ع و بخشی پور، ا. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر، اهمال کاری و ترس از موفقیت در نوجوان. *خانواده درمانی کاربردی*, ۴(۱)، ۶۴-۱۱.
- <https://doi.org/10.22034/aftj.2023.334795.1496>
- حسین‌چاری، م و دهقانی، ا. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظامهای آموزشی*, ۲(۴): ۶۳-۷۳.
- <https://www.sid.ir/paper/137461/fa>
- دلار، ع. (۱۴۰۲). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی 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 ...

- روحانی، ن؛ سیدموسوی، م؛ گرجی، م و صمیمی، ز. (۱۳۹۹). شیوع اهمال کاری و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناسنخی و میزان به کارگیری شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانش‌آموزان شهر تهران. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*, ۲۵: ۷۹۲-۱۰۷.
- https://pma.cfu.ac.ir/article_1508.html?lang=en
- قمیری، ش؛ عبدی‌نژاد، ف و طهماسبی، ز. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان. دهمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران22. <https://civilica.com/doc/1682922>
- کریم زاده محمدآبدی، م. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر پایستگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زورگویی سایبری. پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، <http://ensani.ir/file/download/article/1593408588-10146-24-3.pdf>. ۱۳۱-۱۰۴ (۲۴)۳.
- کریمی قطماعی، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایستگی تحصیلی با ادراک خود و فرانشناخت در دانش‌آموزان دختر و پسر مقاطعه متوسطه شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی <https://elmnet.ir/doc/10562137-53711>.
- گراس، ج. (۱۴۰۰). راهبردهای تنظیم هیجان: به زبان ساده. ترجمه سید محمدمهدی ماجدی. تهران: حافظه برتر اندیش لبه؛ ترجم، د و ناپولیتانو، ل. (۱۴۰۱). تکنیک‌های تنظیم هیجان در روان‌درمانی: راهنمای کاربردی. ترجمه عبدالضا 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/s40862-024-0026-4>
- 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). 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: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/intelligence11030042>
- 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-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., 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>