فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۱۶، شماره ۲۰، بهار ۱۴۰۲

رابطه ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی براساس نقش میانجی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان

فروغ صدیقی[۱]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی تنظیم هیجان دانش‌آموزان در سال ۱۴۰۰ انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشند. تعداد اعضای نمونه با استفاده از فرمول کوکران، ۳۶۵ نفر در نظر گرفته شده که به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. اطلاعات اصلی این پژوهش با استفاده از مقیاس تنظیم هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴) بدست آمد. در تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (شاخص‌های مرکزی، چولگی و کشیدگی) و آمار استنباطی (مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

واژگان کلیدی: ذهن‌آگاهی، پیشرفت تحصیلی، تنظیم هیجان

۱- کارشناسی ارشد میکروبیولوژی، معاون آموزشگاه هاتف کیان، (نویسنده مسئول) sadeghiforgh923@gmail.com

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

مقدمه

پیشرفت تحصیلی به عنوان پیشرفت هوشمندانه در آموزش کلاسی تعریف شده است. دانش‌آموزان برای یادگیری تلاش می‌کنند و از نظر ذهنی رشد می‌کنند. این پیشرفت از طریق نمرات و رتبه‌های کلاسی نشان داده می‌شود. بنابراین این سنجش‌های سنتی نظیر معدل و رتبه کلاسی از مشهورترین تعاریف در میزان پیشرفت است (دنهام، تیتز، آلام، تالف[1] و همکاران، ۲۰۱۸). لذا پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از عواملی است که باید بر آن تاکید ویژه‌ای شود چرا که دانش‌آموزان موفق هستند که زمینه پیشرفت را در جامعه فراهم می‌کنند.در نظام تعلیم و تربیت دانش‌آموزان از مهمترین سرمایه‌های جامعه آموزشی به حساب می‌آیند. پیشرفت تحصیلی ملاک انتخاب و ارتقا و به رسمیت شناختن جنبه‌های مختلف زندگی است که اهمیت آن را نمی‌توان نادیده گرفت (مولر[2] ۲۰۱۸). می‌توان با آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور[3] بر کارکرد شناختی و عملکردهای اجرایی نوجوانان اثر گذاشت؛ ذهن‌آگاهی می‌تواند زندگی فرد را از طریق افزایش تنظیم هیجان، افزایش مهارت‌های اجتماعی، افزایش توانایی در جهت‌گیری توجه، به طور مستقیم و قابل توجهی بهبود بخشد(بوردیک، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشئی و همکاران، ۱۳۹۶). ذهن‌آگاهی معمولا به عنوان فرآیندی هدفمند جهت توجه در افکار، احساسات و تجارب افراد در لحظات گذشته و حالتی غیرقضاوتی به خود ، تعریف می‌شود (کابات-زین و هان[4] ۲۰۰۹). هنگامی که ذهن ما پر از افکار مزاحم باشد، وجود آن حس می‌شود. ما اغلب نیروی خود را صرف اعمال و فرآیندهای خودکار روزانه می‌کنیم. این اعمال شامل عدم آگاهی از خوشحالی خود و دیگران، واکنش به محرک ها به صورت عادی، نشخوار فکری درباره گذشته و نگرانی از آینده است. ذهن‌آگاهی شامل توجه قصدمندانه به محرک‌ها و روشی کاملا غیرقضاوتی است (بگینسکی[5] ۲۰۱۵). مطالعات نشان داده است که ذهن‌آگاهی بر تنظیم هیجان (کاونهوون و دورجی[6] ۲۰۱۷) و موفقیت تحصیلی (بگینسکی، ۲۰۱۵) اثربخش بوده است. خودتنظیمی هیجانی یکی از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان است. مهارت خودتنظیمی از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در جریان یادگیری توجه دارد و شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به کار می‌برند تا شناخت‌های خود را تنظیم کنند. مهارت خودتنظیمی به معنای درگیری فعال فراگیران در تلاش‌های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به منظور کسب اهداف آکادمیک مهم و ارزشمند است (گارسیا، فالکنر و ویویان[7] ۲۰۱۸). تنظیم هیجانی به عنوان فرایند آغاز، حفظ، تعدیل و یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرایندهای اجتماعی-روانی و فیزیکی در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می شود (ویمز و پینا[8] ۲۰۱۰) و مکانیسمی است که افراد به واسطه آن آگاهانه یا غیرآگاهانه هیجاناتشان را برای رسیدن به پیامد موردنظر تغییر می‌دهند (آلدوآ،نولن هوکسما و اسچیزر[9] ۲۰۱۰). خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند آموزش و یادگیری دارد و سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرایندهای مشابه شناخت، عواطف و یا رفتارهای خود را جهت دستیابی به اهداف گسترش دهند یا تقویت کنند (برادبنت،[10] ۲۰۱۷). به عقیده زیمرمن و کیتسانتاس(۲۰۱۴) دانش‌آموزان خودنظم جو، در فرایند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خود دست یابند. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که خودارزیابی و خودهدایت گری با عملکرد تحصیلی بهتر (دبیکی[12] و همکاران، ۲۰۱۶)، پیشرفت تحصیلی بالاتر و یادگیری خودنظم‌دهی با خودکارآمدپنداری و عملکرد تحصیلی مرتبط است (بابایی امیری و عاشوری، ۱۳۹۳). برخی بیان می‌کنند افراد که خودتنظیمی پایینی دارند احساس خودکارآمدی پایینی کرده و این امر می‌تواند سبب اضطراب و احساس غیرقابل مهار

1- Denham, Tietze, Allam, Talleff
2- Muller
3- Mindfulness Based on teen
4- Kabat-Zinn & Hann
5- Baginski
6- Kaunhoven, & Dorjee
7- Garcia, Falkner & Vivian
8- Vims & Peana
9- Aldoa, Hocsma & Schiser
10- Broadbent
11- Zimmerman & Kitsantas
12- Debicki

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

بودن موقعیت شـود (لی، لی و بانگ[1] ۲۰۱۴). اسـتفاده از راهبردهای خودتنظیمی، احسـاس بهزیسـتی شـناختی و پیشـرفت تحصـیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و تعلل‌ورزی و اهمالکاری در انجام تکالیف درسـی را کاهش می‌دهد (عباسـی و همکاران، ۲۰۱۵). با توجه به آنچه گفته شد، هدف از انجام این پژوهش برر سی رابطه بین ذهن‌آگاهی و پی شرفت تح صیلی با نقش میانجی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان می‌باشد.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش شناختی، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان زرند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰می‌باشد. دراین پژوهش نمونه مورد نظر به روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. ابزار اندازه گیری در این پژوهش پرسشنامه تنظیم هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) و پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ، پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴) بود.

پرسشنامه تنظیم هیجان: این پرسشنامه توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) تهیه شد و یک پرسشنامه چندبعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ۳۶ گویه دارد و دارای ۹ زیرمقیاس راهبرد شناختی خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم‌اهمیت‌شماری، فاجعه‌نمایی و دیگر سرزنش‌گری است. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریبا هرگز) تا ۵ (تقریبا همیشه) است. هر زیر مقیاس شامل ۴ گویه است و از جمع زیرمقیاس‌ها نمره کل حاصل می‌شود (گارنفسکی و کارایج، ۲۰۰۶). بشارت (۱۳۸۸) پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ گزارش کرد. همچنین ضرایب همبستگی بین نمره های تعدای از شرکت‌کنندگان در دو نوبت با فاصله دو تا ۴ هفته‌ای برای زیر مقیاس‌ها از ۰/۵۷ تا ۰/۷۶ در سطح ۰/۰۰۱ گزارش نمود. همچنین حسنی، آزادفلاح، رسول زاده و عشایری (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ بدست آوردند و روایی یا اعتیار پرسشنامه را از طریق همبسته کردن با پرسشنامه هوش هیجانی شات برابر ۰/۴۷ در سطح ۰/۰۱ گزارش کردند که نشان از روایی بالایی پرسشنامه داشت.

پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ (FMI-SF): فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ (FMI-SF)، به طور گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته و در بسیاری از فرهنگ‌ها، از نظر خصوصیات روان‌سنجی مورد بررسی قرار گرفته است. بوچهلد[2] و همکاران فرم اولیه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ که شامل ۳۰ سوال بود را طراحی کردند. بعدها فرم کوتاه با ۱۴ گویه که برای استفاده در جمعیت عمومی مناسب‌تر است توسط والاچ[3] و همکاران طراحی شد. فرم بلند پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ بیشتر برای اجرا در گروه‌هایی مناسب است که با فرهنگ بودایی و اعمال مراقبه‌ای آشنایی دارند، اما فرم کوتاه آن برای اجرا در گروه‌هایی که آشنایی زیادی با زمینه بودایی ذهن‌آگاهی ندارند، مناسب‌تر است و می‌توان از فرم کوتاه در فرهنگ‌های مختلف استفاده نمود و می‌تواند به خوبی همه جنبه‌های مربوط به حوزه ذهن‌آگاهی را پوشش دهد. در طی یک بررسی در داخل کشور که توسط قاسمی جوبنه، عرب‌زاده، جلیلی نیکو، محمدعلی‌پور و محسن‌زاده انجام شد، فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ ابتدا به فارسی ترجمه شد و سپس روایی و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی روایی و پایایی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ، ۴۰۰ دانشجو به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله انتخاب شدند. ضریب پایایی به شیوه ضریب آلفای کرونباخ، تتای ترتیبی و بازآزمایی به دست آمد. روایی نیز از طریق روایی همزمان و مدل تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شد. به منظور بررسی روایی همزمان فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ از فرم کوتاه مقیاس خودکنترلی تانگنی[4] و خرده مقیاس تنظیم هیجانی مقیاس خودسنجی هوش هیجانی شات[5] استفاده شد. در مجموع همبستگی بین فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ با مقیاس‌های خودکنترلی (r=0/68) و تنظیم هیجانی (r=0/69) در سطح معناداری ۰/۰۱ مناسب گزارش شد. نتایج مدل تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته، از روایی عاملی مطلوبی

1- Lee, Lee & Bong
2 Buchheld
3 Walach
4 Tangney
5 Schutte

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

برخوردار است و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل کلی را برای افراد نمونه تایید می‌کنند و الگوی کلی تک عاملی مفروض مورد تایید قرار گرفت. همچنین نتایج نشان داد که فرم کوتاه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ از پایایی قابل قبول و کافی برخوردار است و ضرائب به دست آمده برای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲، تتای ترتیبی ۰/۹۳ و ضریب پایایی بازآزمایی به فاصله چهار هفته ۰/۸۳ به دست آمد. در مجموع، پرسشنامه بدون تغییر و حذف احتمالی برخی سوالات ساختار خود را حفظ می‌کند و ضرایب پایایی و روایی مناسب این پرسشنامه، کوتاه بودن و سهولت اجرا، شرایط استفاده وسیع محققان را از این ابزار فراهم می‌آورد. بنابراین، این پرسشنامه که ذهن‌آگاهی را به خوبی مورد سنجش قرار می‌دهد، در جامعه ایران اعتبار و روایی مناسبی دارد و می‌تواند در موقعیت‌های تربیتی و پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه پژوهش‌های متعددی در قلمرو روانشناسی را فراهم آورد.

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴): این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه ی پیشرفت تحصیلی است که برای جامعه ی ایران ساخته شده است (فام و تیلور، ۱۹۹۰، به نقل از صابر ماهانی، ۱۳۸۸) و شامل ۴۸ گویه می باشد که با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای طراحی شده است. در روش نمره‌گذاری، هر گویه دارای ۵ پاسخ می باشد که در مقوله‌های هیچ، نمره ۱؛ کم، نمره۲؛ تا حدی، نمره ۳؛ زیاد، نمره ۴ و خیلی زیاد، نمره ۵ تعلق می‌گیرد و در ۱۱ سوال که به صورت منفی می باشد روش نمره‌گذاری برعکس می‌باشد. حداکثر امتیاز قابل کسب ۲۴۰ و حداقل امتیاز ۴۸ می‌باشد. مرادیان (۱۳۹۲) روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار داده است. همچنین پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آورده است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب می‌باشد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم افزار SPSS 23 و AMOS در دو بخش توصیفی (شاخص های مرکزی و پراکندگی) و استنباطی (مدلسازی معادلات ساختاری) انجام پذیرفت.

یافته‌ها

در این بخش با استفاده از شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نمودار متغیرهای پژوهش مورد توصیف قرار می‌گیرد:

جدول ۲: مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش

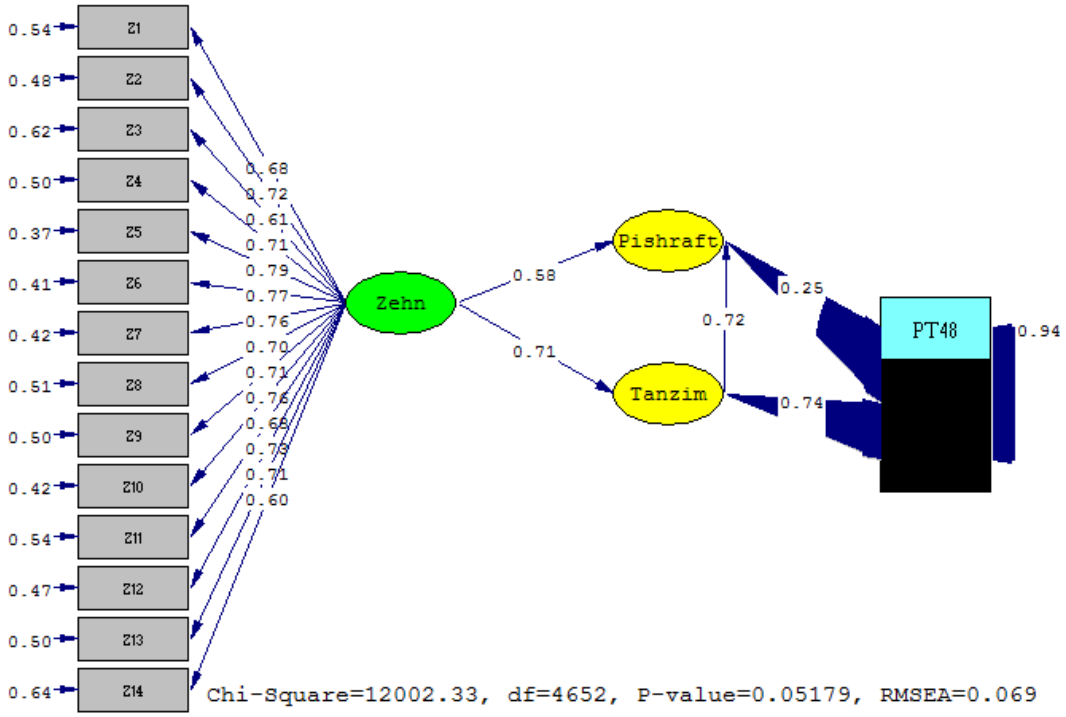
متغیر	مجموع	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
ذهن‌آگاهی	۶۲,۱۶	۷,۷۰	-۱,۸۱	۱,۱۵
تنظیم هیجان	۱۵۵,۴۶	۱۹,۵۲	-۱,۰۳	۱,۲۴
پیشرفت تحصیلی	۱۹۴,۱۱	۲۵,۵۴	-۰,۸۱	۱,۵۵

اطلاعات جدول بالا مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه‌ی معقولی برای حدس بر نرمال بودن داده‌ها قرار دارند، می‌توان فرض نرمال بودن داده‌ها را مطرح کرده و پذیرفت. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت و موردتایید قرار گرفت.

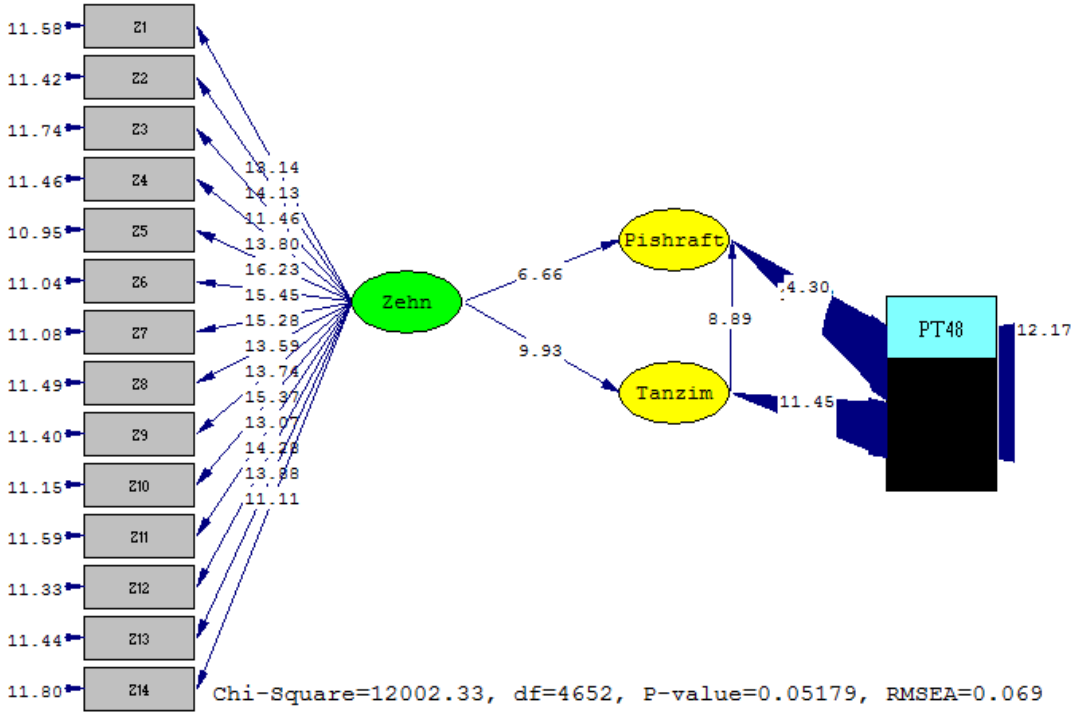
فرضیه پژوهش: بین ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

در این بخش، به منظور بررسی رابطه «ذهن‌آگاهی» با «پیشرفت تحصیلی» بر اساس نقش میانجی «تنظیم هیجان»، از مدل معادلات ساختاری تائیدی استفاده می‌شود. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درست‌نمایی، مدل اجرا شده و نمودار مسیر برازش شکل‌های زیر به دست آمد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]



شکل ۱: ضرایب مسیر و بارهای عاملی مدل فرضیه پژوهش



شکل ۲: ضرایب معناداری مدل فرضیه پژوهش

با توجه به معیارهای خی-دو و RMSEA این مدل برازش مناسبی به داده‌ها ارائه می‌کند. در جدول زیر، مهم‌ترین و متداول‌ترین شاخص‌های برازش آورده شده است. همان‌گونه که در جدول زیر دیده می‌شود، همه‌ی شاخص‌ها کفایت آماری دارند. بنابراین، با اطمینان می‌توان دریافت محقق در مورد این شاخص‌ها به برازش نسبتاً کاملی دست یافته است.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

جدول ۳: گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مهم مدل ترسیمی

شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش (کای اسکوئر)	-	۱۲۰۰۲,۳۳	
	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰,۸۶	بزرگتر از ۰,۸
شاخص‌های برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	۰,۸۲	بزرگتر از ۰,۸
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰,۹۷	بزرگتر از ۰,۹
شاخص‌های برازش مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰,۰۶۹	کمتر از ۰,۱

بنابراین، با توجه به شکل‌های بالا ضرایب مسیر در جدول زیر آورده شد.

جدول ۴: ضرایب مسیر و مقادیر t برای فرضیه پژوهش

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	وضعیت
ذهن‌آگاهی --> تنظیم هیجان	۰,۷۱	۹,۹۳	پذیرفته شد
تنظیم هیجان --> پیشرفت تحصیلی	۰,۷۲	۸,۸۹	پذیرفته شد
ذهن‌آگاهی --> پیشرفت تحصیلی	۰,۵۸	۶,۶۶	پذیرفته شد

برای بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته لازم است تا اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم برای متغیر درون‌زای مدل ارائه شود که این اثرات در جداول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۵: تفکیک اثرات، مستقیم، غیرمستقیم فرضیه پژوهش

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اثر		
		مستقیم	غیرمستقیم	کل
ذهن‌آگاهی	تنظیم هیجان	۰,۷۱	----	۰,۷۱
تنظیم هیجان	پیشرفت تحصیلی	۰,۷۲	-----	۰,۷۲
ذهن‌آگاهی	پیشرفت تحصیلی	۰,۵۸	۰,۷۱ * ۰,۷۲ = ۰,۵۱	۱,۰۹

همان‌طور که در جدول فوق قابل مشاهده است: تاثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی از طریق تنظیم هیجان به میزان ۱/۰۹ است. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرضیه رابطه ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی تنظیم هیجان پذیرفته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری:

نریمانی و سلیمانی (۱۳۹۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تنظیم هیجان باعث بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود همچنین امین‌آبادی و خداپناهی (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که تنظیم هیجانی با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت دارد. در تبیین فرضیه پژوهش می‌توان اینگونه گفت که راهبردهای تنظیم هیجان با سازگاری در محیط‌های آموزشی مرتبط بوده و تمرکز بر مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی موثر باشد. هیجانات نقش مهمی در زندگی ایفا می‌کنند و تنظیم هیجانی به عنوان یک روش درمانی در تعدیل هیجانات، باعث مقابله موثر با موقعیت‌های استرس‌زا می‌شود که می‌توانند عملکرد تحصیلی را تحت تاثیر خود قرار دهند. یافته‌ها حاکی از آن است که تنظیم هیجان می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای ساختن محیطی مطلوب برای یادگیری و برقراری ارتباط موثر باشد تا به وسیله‌ی آن افراد آزادانه نیازها و انتظارات خود را برای کسب حمایت از سوی دیگران ابراز کنند (دورگرایی، ۱۳۹۹). از طرفی یکی از راهبردهای بهبود میزان پیشرفت تحصیلی افراد، بالا بردن میزان ذهن‌آگاهی یادگیرندگان است؛ زیرا آگاهی کلی باعث بهبود توانایی دیدن افکار، احساسات و هیجانات خود شده و با قضاوت بی‌طرفانه درباره توانایی‌های خود، سعی در بالابردن عملکرد خود می‌کند. حال آنکه فرایندهای تنظیم هیجان نیز در کنار ذهن‌آگاهی باعث افزایش توانایی فردی برای انجام کار و لذت بردن از زندگی و افزایش آگاهی از نیازهای خود شده و لذا دانش‌آموزان دارای تنظیم هیجانی بالا از انجام تکالیف درسی لذت برده و سعی در بهبود

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

عملکرد تحصیلی خود دارند. اگر دانش‌آموزی خستگی هیجانی جدی داشته باشد، از لحاظ هیجانی خسته، تحریک‌پذیر و ناامید خواهد شد و عملکرد تحصیلی نامطلوبی را از خود نشان خواهد داد.

تقریبا همه فعالیت‌های بشری از جمله پژوهش‌های علمی و به ویژه پژوهش‌های حوزه‌ی علوم انسانی و رفتاری محدودیت‌هایی دارد، از جمله محدودیت‌ها در این پژوهش عبارتند از نوع ابزار اندازه‌گیری که محدود به پرسشنامه‌ها شده و عدم امکان کنترل برخی متغیرهای مداخله‌گر. در مجموع این پژوهش در راستای سایر تحقیقاتی که در زمینه پیشرفت تحصیلی هستند گام برداشته و با توجه به یافته‌ها، چنین استنباط می‌شود که تنظیم هیجان نقش میانجی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و پیشرفت تحصیلی دارد لذا پیشنهاد می‌شود دست‌اندکاران آموزش و پروش، آموزش هیجان و راهبردهای تنظیم هیجانی به دانش‌آموزان را همانند بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته در زمره‌ی اهداف و برنامه‌های کاربردی خود قرار دهند.

منابع

امین‌آبادی، زهرا و خداپناهی، محمدکریم .(۱۳۹۰). نقش میانجی تنظیم هیجانی شناختی در ادراک نوجوانان از ابعاد سبک‌های فرزندپروری و موفقیت‌تحصیلی آن‌ها، علوم رفتاری، ۵(۲): ۱۱۷-۱۰۹

بابایی امیری، ناهید و عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی، خلاقیت و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳ (۱)، ۱۱۱-۱۲۷.

بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۸). بررسی مقدماتی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه تنظیم هیجان .گزارش پژوهشی. دانشگاه تهران.

بوردیک، دبرای .(۲۰۱۴).راهنمای آموزش مهارت های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان؛ ترجمه غلامرضا منشئی، مسلم اصلی آزاد، لاله حسینی و پریناز طیبی نائینی .(۱۳۹۶). اصفهان: دانشگاه اصفهان

دورگرایی، زهرا (۱۳۹۹). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی بر اساس نقش میانجی کنترل توجه، تنظیم هیجان و انعطاف شناختی در دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زرند

حسنی، جعفر؛ آزاد فلاح، پرویز؛ رسول زاده، کاظم و عشایری، حسن. (۱۳۹۱). بررسی راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی بر ابعاد روان نژدی و برون گرایی دانشجویان. تازه های روانشناختی. ۱۰(۴): ۱۳-۱

نریمانی، محمد و سلیمانی، سعید .(۱۳۹۲). اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۱۷۶): ۱۵۴-۴

Abbasi, M., Dargahi, Sh., & Pirani, Z. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. Iranian Journal of Medical Education, 15, 160-169.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical Psychology Review, 30, 217–237

Baginski, A. (2015). Attention Regulation, Emotion Regulation, and Cognitive Flexibility as Mediators of the Relationship Between Mindfulness and Academic Achievement in High School Students.

Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. The Internet and Higher Education, 33, 24-32.

Debicki, B., Kellermanns, F., Barnett, T., Pearson, A., & Pearson, A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. The International Journal of Management Education, 14, 273-285.

Denham, S. A., Tietze, M., Allam, Z., Talleff, J., Schrum, N., & Wang, T. (2018). Academic success of undergraduate nursing students. Nurse education in practice, 33, 172-177.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnairedevelopment of a short 18-item version (CERQ-short). Personality and Individual Differences, 41, 1045-1053.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: selfregulated learning strategies using e-learning tools for computer science. Computers & Education, 123, 150-163

Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. Delta.

Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. Neuroscience & Biobehavioral Reviews.

Lee W., Lee M. & Bong M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. Contemporary Educational Psychology, 39, 86-99.

Muller, C. (2018). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In Parents, their children, and schools (pp. 77-114). Routledge.

Weems, C. F., & Pina, A. A. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in youth— An introduction to the special section. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32(1), 1-7

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. Contemporary Educational Psychology, 39(2), 145-155.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]

The Relationship Between Mindfulness and Academic Achievement Based on the Mediating Role of Emotion Regulation in Students

Forough Seddighi[1]

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between mindfulness and academic progress based on the mediating role of students' emotion regulation in 1400. The statistical population of this research includes all students of the second high school level in Tehran in the academic year of 2001-2001. Using Cochran's formula, the number of sample members is considered to be 365, who were selected by random sampling of multi-stage clusters.the main data of this research was obtained using the emotion regulation scale of Garnevsky et al. (2001), the Freiburg Mindfulness Questionnaire, and the Pham and Taylor (1994) academic achievement questionnaire. Descriptive statistics (central indices, skewness and kurtosis) and inferential statistics (structural equation modeling) were used in data analysis. The results of the research indicated that there is a relationship between mindfulness and academic progress with the mediating role of emotion regulation in students.

Keywords: mindfulness, academic progress, emotion regulation

1 Master of Microbiology, Vice President of Hatif Kian School, (Corresponding author)
sadeghiforgh923@gmail.com

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-07]