

## **The Comparison between Emotion Regulation and Mindfulness Methods in Reducing of Academic Procrastination and Academic Burnout in High School Students**

**Foroogh mahigir<sup>1</sup>, Ayatolah karimi baghmalek<sup>2\*</sup>**

*1. Assistant Professore, Department of Educational Sciences. Farhangian University, Tehran, Iran*  
*2. Assistant Professore, Department of Educational Sciences. Farhangian University, Tehran, Iran*

(Received: April 5, 2018; Accepted: March 3, 2020)

### **Abstract**

The purpose of this study was to compare the two methods of emotion regulation and mindfulness therapy on reducing academic procrastination and academic burnout in students. The research method was quasi-experimental. From the statistical population of the high school girl students of Ahvaz high school in the academic year of 2017-2018, which were 2300, 36 students were selected by purposeful-voluntary sampling in three groups of 12 (two experimental and one control group) in the process. Research participated. The instruments used in this study were the procrastination assessment scale developed by Solomon & Raum (1984) and the school burnout inventory made by Salmella-Arrow, Kioru, Laskinen, and Normi (2009). The results of multivariate analysis of covariance showed that there was a significant decrease in academic procrastination and academic burnout scores in the posttest of both experimental groups compared to the control group. The effect of the two methods studied does not show a significant difference; therefore, using both emotion regulation and mindfulness therapy to reduce academic procrastination and academic burnout is recommended.

**Keywords:** Academic burnout, Academic procrastination, Emotional regulation, High school student, Mindfulness.

---

\* Corresponding Author, Email: [ayat191@gmail.com](mailto:ayat191@gmail.com)

## مقایسه تأثیر دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه

فروغ ماهی‌گیر<sup>۱</sup>، آیت‌اله کریمی باغملک<sup>۲\*</sup>

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۱۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۳)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی، بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. روش اجرای پژوهش نیمه آزمایشگاهی بود. از جامعه آماری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ که ۳۳۰۰ نفر بودند، ۳۶ نفر آزمودنی به صورت نمونه‌گیری هدفمند- داوطلب و در قالب سه گروه ۱۲ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) در فرایند پژوهش شرکت کردند. ابزار پژوهش، مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) و سیاهه فرسودگی مدرسه ساخته سالملا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی (۲۰۰۹) بودند. تحلیل داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نشان داد در مرحله پس‌آزمون هر دو گروه آزمایش، در نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی کاهش معناداری نسبت به گروه کنترل وجود داشته‌اند، ولی مقایسه انجام‌شده در زمینه تأثیر دو روش مورد مطالعه، تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد؛ بر این اساس، به کارگیری دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی به منظور کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان توصیه می‌شود.

واژگان کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی، تنظیم هیجان، ذهن آگاهی، فرسودگی تحصیلی.

## مقدمه

توجه به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از جمله مهم‌ترین اولویت‌های جامعه ایرانی است و شناخت عوامل مؤثر در موفقیت و ارتقای سطح آموزشی آنان اهمیت ویژه‌ای دارد. برنامه‌ریزی دقیق و اصولی برای بهره‌وری بیشتر از امکانات موجود و ارتقای کیفی آموزش و بهبود عملکرد تحصیلی، متناسب با دنیای در حال تغییر کنونی از جمله مسئولیت‌های مهم مسئولان و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزشی است (کولمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۲</sup> یکی از موانع اصلی پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. تعلل‌ورزی تعریف‌های مختلفی دارد؛ از جمله به عقب انداختن، تأخیر داشتن، درنگ کردن، از جنبش ایستادن و موکول کردن انجام دادن تکلیف به آینده است (پیرمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸)؛ تعلل‌ورزی را به عنوان شکست در انجام دادن فعالیتی در چارچوب زمانی خواسته شده یا به عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقایقی که فرد گرایش به کامل کردن آن می‌یابد، نیز تعریف کرده‌اند (گرونشل<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۸)؛ این استراتژی به افراد کمک می‌کند از هیجان‌های منفی دور شوند و وظایفی را که انجامشان باعث ایجاد هیجان منفی می‌شود، به تعویق اندازند، تا از این طریق احساس بد و منفی ایجاد شده از آن کار را تجربه نکنند (دو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). برخی از صاحب نظران تعلل‌ورزی را یک عادت بد و یک مشکل رفتاری معرفی می‌کنند که در کارهای منظم روزانه بسیاری از بزرگسالان نیز دیده می‌شود، به ویژه درباره تکالیفی که باید در مدت زمان معینی انجام گیرند (گریو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی دیگر از مسائل گریبان‌گیر نظام آموزشی ایران در مقاطع مختلف تحصیلی فرسودگی تحصیلی<sup>۷</sup> است که باعث به هدر رفتن نیروی انسانی، زمان و هزینه‌های بسیار زیادی در این حوزه

1. Coleman
2. Academic procrastination
3. Pearman
4. Grunschel
5. Dev
6. Gareau
7. Academic burnout

است و علاوه بر آثار منفی در دوره کنونی، آینده دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (کارگر، ۱۳۹۳). به‌طور کلی، فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام‌دادن وظایف و تکالیف محول شده است؛ و منظور از فرسودگی تحصیلی احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس نداشتن شایستگی (کارآمدی پایین) است (لی و لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). با در نظر گرفتن نظریه فرسودگی شغلی، می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی<sup>۲</sup>، بدبینی<sup>۳</sup> و فقدان کارایی<sup>۴</sup> است؛ خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های تحصیلی و نگرش بدبینانه و بی‌اعتنا نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنا پنداشتن آن‌ها، همچنین، فقدان کارایی مربوط به مدرسه به ویژه حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و احساس موفقیت در فعالیت‌های درسی و به‌طور کلی وظایف مربوط به درس و مدرسه بروز داده می‌شود (کیم<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه و احساس پیشرفت ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (شکلند<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از انواع مداخلاتی که به‌کارگیری آن اهمیت بالایی در کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دارد، آموزش تنظیم هیجان<sup>۷</sup> است (زارع و همکاران، ۱۳۹۶). تنظیم هیجان

1. Lee & Lee
2. Exhaustion
3. Cynicism
4. Loss of efficacy
5. Kim
6. Shankland
7. Emotion regulation

فرایندی است که به افراد مختلف در افزایش، کاهش یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی کمک می‌کند و به لحاظ برخورداری از مهارت تنظیم هیجان، انسان‌ها این توانایی را دارند که هیجان خود را به شیوه‌ای مناسب ابراز کنند و زمانی که درگیر هیجان‌ناخوشایندی مانند احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن کم کنند (لوگن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که از مهارت‌های تنظیم هیجانی بالایی برخوردارند، قادرند به خوبی هیجان‌ناخوشایندی را کاهش دهند یا کنترل کنند و از این طریق موجب کاستن از آسیب‌های وارده به خود شوند (اینوود و فراری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد بین هیجان‌ناخوشایندی در کلاس درس و تنظیم هیجان با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ همچنین، تنظیم هیجان با بسیاری از دیگر عوامل زمینه‌ساز تعلل‌ورزی مانند افسردگی و اضطراب رابطه معناداری دارد (ادوسا، شرودرز و واینرت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

علاوه بر تنظیم هیجان، درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی<sup>۴</sup> نیز می‌تواند در کنار سایر عوامل اثربخش در حیطه درمان، موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی شود (دایا و هرن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸).

به نظر کابات زین<sup>۶</sup> (۲۰۰۳)، آموزش ذهن‌آگاهی با تلفیقی از تن‌آرامی و مراقبه ذهن‌آگاهی، یکی از روش‌های درمانی مبتنی بر کاهش استرس و روان‌درمانی است که در آن بازنمایی ذهنی اشیاء موجود در زندگی که از کنترل بلافاصله انسان خارج است، از طریق تنفس و فکرکردن آموزش داده می‌شود (اسالدک، باند و فیلپس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰). در دو دهه اخیر تعداد زیادی از مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی به وجود آمده است؛ روش‌های

1. Logan
2. Inwood & Ferrari
3. Edossa, Schroeders & Weinert
4. Mindfulness
5. Daya & Hearn
6. Kabat-Zinn
7. Sladek, Bond & Phillips

کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در این حوزه به صورت وسیعی مورد استفاده قرار گرفته‌اند (میسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). بخش عمده‌ای از این مداخلات بر تمرین توجه متمرکز بنا شده است و فرد توجه خود را روی یک محرک خاص متمرکز می‌کند. نکته مهم این است که حضور ذهن باید این نگرش را در افراد به وجود آورد که نسبت به امور، پذیرش بدون قضاوت داشته باشند، یعنی ایجاد آگاهی در افراد نسبت به ادراک، شناخت‌ها، هیجانات یا احساس؛ اما بدون اینکه نسبت به خوبی یا بدی، حقیقی یا کاذب، سالم یا ناسالم بودن و مهم یا بی‌اهمیت بودن آن‌ها، قضاوت و ارزیابی صورت پذیرد (فارب<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸)؛ درمان به روش ذهن‌آگاهی به دلیل اینکه به فرد کمک می‌کند تا زندگی را لحظه به لحظه تجربه کند و تماس نزدیک‌تری با واقعیت داشته باشد، به طور مستقیم بر سلامت روان‌شناختی، حتی سلامت جسمانی تأثیرگذار است (فضیلت‌پور، انجم‌شعاع و صفاری، ۱۳۹۶). با توجه به مطالب مطرح‌شده، فرسودگی تحصیلی و تعلل‌ورزی از جمله عوامل تهدیدکننده سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به حساب می‌آیند، اما برخورداری از مهارت ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با پیامدهای مثبت روان‌شناختی و سلامت هیجانی می‌تواند نقشی اساسی در رفع این مشکلات باشد. به همین دلیل، هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی دو روش آموزش تنظیم هیجان و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر اهواز بود.

### روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشگاهی است و در آن از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با دو گروه استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در شهر اهواز به تعداد ۲۳۰۰ نفر بود. پس از اجرای

1. Mason, Meason, Shaw, & Adams

2. Farb

مقدماتی پرسشنامه‌های پژوهش و مصاحبه تشخیصی، و در نظر گرفتن ملاک‌های ورود، ۳۶ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری هدفمند- داوطلب انتخاب و در سه گروه ۱۲ نفری (آموزش تنظیم هیجان، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و کنترل) قرار گرفتند. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از داشتن سن ۱۵ تا ۱۷ سال، نداشتن اختلال روان‌پریشی جدی و ابراز رضایت از شرکت در پژوهش.

پس از اجرای مقدماتی، مداخله درمانی تنظیم هیجان روی گروه اول و مداخله شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی روی گروه دوم، به صورت گروهی و طی هشت هفته (به صورت هفته‌ای یک جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه) انجام گرفت و بعد از اتمام آموزش، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و به منظور تحلیل آماری داده‌ها، روش‌های توصیفی شامل (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و روش‌های استنباطی (تحلیل کواریانس چندمتغیری) به کار گرفته شد. محتوای هر یک از بسته‌های آموزشی به صورت زیر بود:

الف) بسته آموزشی برنامه آموزش تنظیم هیجان، در قالب هشت جلسه (هر جلسه ۹۰ دقیقه) و با مرور آموزش‌ها و پی‌گیری نحوه انجام‌دادن تکالیف در منزل انجام گرفت. جلسه اول: اجرای پیش‌آزمون و مفهوم‌سازی مشکلات و توضیح هدف و منطق آموزش؛ جلسه دوم: آموزش آگاهی از هیجانات مثبت؛ جلسه سوم: آموزش آگاهی از هیجانات منفی؛ جلسه چهارم: آموزش پذیرش هیجانات مثبت؛ جلسه پنجم: آموزش پذیرش هیجانات منفی؛ جلسه ششم: آموزش ابراز هیجانی، جلسه هفتم: آموزش ارزیابی مجدد هیجانات و ابراز هیجان؛ جلسه هشتم: جمع‌بندی جلسات و تمرین مرور جلسات قبل و اجرای پس‌آزمون با به‌کارگیری پرسشنامه فهرست علائم روانی بود.

ب) خلاصه جلسات آموزشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی نیز شامل هشت جلسه ۷۵ دقیقه‌ای بود. جلسه اول: برقراری ارتباط، تعریف و مفهوم‌سازی، و لزوم استفاده از آموزش ذهن‌آگاهی؛ جلسه دوم: آشنایی با نحوه تن‌آرامی، آموزش تن‌آرامی برای ۱۴ گروه از عضلات شامل ساعد، بازو، عضلات پشت ساق پا، ران‌ها، شکم، سینه، شانه‌ها، گردن، لب، چشم‌ها، آرواره‌ها و پیشانی؛ جلسه سوم: آموزش تن‌آرامی برای شش گروه از عضلات شامل دست‌ها و

بازوها، پاها و رانها، شکم و سینه، گردن و شانه، آروارهها، پیشانی، لبها و تکالیف خانگی تن آرامی؛ جلسه چهارم: آموزش ذهن آگاهی تنفس: مرور کوتاه جلسه قبل، آشنایی با نحوه ذهن آگاهی تنفس، آموزش تکنیک دم و بازدم همراه با آرامش و بدون تفکر درباره چیز دیگر و آموزش تکنیک تماشای تنفس و تکالیف خانگی ذهن آگاهی تنفس قبل از خواب به مدت ۲۰ دقیقه؛ جلسه پنجم: آموزش تکنیک پوشش بدن: آموزش تکنیک توجه به حرکت بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکت آنها و جست و جوی حس های فیزیکی (شنوایی، چشایی و ...)، تکالیف خانگی ذهن آگاهی خوردن (خوردن با آرامش و توجه به مزه و منظره غذا)؛ جلسه ششم: آموزش ذهن آگاهی افکار: آموزش توجه به ذهن، افکار منفی و مثبت، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، اجازه دادن به ورود افکار منفی و مثبت به ذهن و به آسانی خارج کردن آنها از ذهن بدون قضاوت و توجه عمیق به آنها و تکالیف خانگی نوشتن تجربه های منفی و مثبت روزانه بدون قضاوت درباره آنها؛ جلسه هفتم: ذهن آگاهی کامل: تکرار آموزش جلسات ۴، ۵ و ۶، هر یک به مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه؛ جلسه هشتم: مرور و جمع بندی جلسات قبلی و اجرای پس آزمون بود.

ابزار پژوهش پرسشنامه بود که به شرح زیرند:

**الف) مقیاس ارزیابی تعلق ورزی-نسخه دانش آموز:** این مقیاس شامل ۲۷ گویه بوده؛ که توسط سولومون و راتبلوم<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) ساخته شد و سه مؤلفه مجزا را بررسی می کند. این مؤلفه ها عبارتند از ۱. آمادگی برای امتحان دادن (شامل هشت گویه)؛ ۲. آمادگی برای انجام دادن تکالیف (شامل ۱۱ گویه)؛ ۳. آمادگی برای نوشتن مقاله (شامل هشت گویه). در هر مؤلفه دو پرسش برای احساس ناراحتی از تعلق ورزی و تمایل به تغییر عادت آن در نظر گرفته شده است. در مقابل هر پرسش براساس طیف درجه بندی لیکرت، چهار گزینه «به ندرت» (نمره ۱) تا «تقریباً همیشه» (نمره ۴) قرار دارد. گویه های شماره ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت منفی نمره گذاری می شوند و گرفتن نمره بالا (انحراف معیار بالای میانگین) نشان دهنده تعلق ورزی بالا

1. Procrastination Assessment Scale-Student
2. Solomon & Rothblum



است. سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) روایی این مقیاس را با روش همسانی درونی، ۰/۸۴، و پایایی آن را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۸، گزارش کردند. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه در ایران از طریق روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل بیان‌کننده وجود یک عامل کلی در پرسشنامه تعلل‌ورزی بود و پایایی آن از طریق روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱، به دست آمد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

ب) سیاهه فرسودگی مدرسه<sup>۱</sup>: این سیاهه توسط سالملا-آرو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، براساس شاخص فرسودگی برگن<sup>۳</sup> برای زندگی شغلی طراحی شد. سپس، با تغییر زمینه شغلی به زمینه مدرسه با نه گویه تهیه شده است. سه بعد خستگی در مدرسه، بدبینی به مدرسه و احساس بی‌کفایتی را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌گویی به گویه‌ها در طیف شش‌گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) انجام می‌گیرد. حداقل نمره در این آزمون ۹ و حداکثر آن ۵۴ است. (سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). این سیاهه به فارسی ترجمه شده و روایی و اعتبار آن بر روی گروهی از دانش‌آموزان دوره متوسطه تأیید شده است؛ تحلیل عاملی تأییدی نشان داده الگوی سه‌عاملی برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۶ به دست آمده است. همچنین، روایی این آزمون با درگیری انگیزش یادگیری ۰/۶۲ گزارش شده است و بین فرسودگی کلی و زیرمقیاس‌های فرسودگی مربوط به مدرسه با درگیری انگیزش یادگیری و زیرمقیاس‌های آن رابطه منفی معنادار وجود دارد (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۱).

### یافته‌های پژوهش

همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بین ۱۵ تا ۱۷ سال سن داشتند ۴ نفر (۱۱ درصد) ۱۵ سال، ۲۳ نفر (۶۳ درصد) ۱۶ سال و ۹ نفر (۲۵ درصد) ۱۷ سال) و در سال اول دبیرستان‌های

---

1. School Burnout Inventory (SBI)  
2. Salmela-Aro  
3. Bergen

دخترانه دولتی و غیرانتفاعی روزانه (دوره دوم متوسطه) تحصیل می‌کردند، (۲۷ نفر (۷۵ درصد)، دولتی و ۹ نفر (۲۵ درصد) غیر انتفاعی). شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در شرایط پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دو گروه

| درمان       | آزمون     | تعلل‌ورزی |              | فرسودگی |              |
|-------------|-----------|-----------|--------------|---------|--------------|
|             |           | میانگین   | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| تنظیم هیجان | پیش‌آزمون | ۵۷٫۰۹     | ۹٫۱۹         | ۳۹٫۵۰   | ۸٫۴۷         |
|             | پس‌آزمون  | ۳۶٫۷۷     | ۴٫۵۴         | ۱۶٫۱۸   | ۴٫۰۹         |
| ذهن‌آگاهی   | پیش‌آزمون | ۵۸٫۳۲     | ۹٫۷۱         | ۳۹٫۶۹   | ۹٫۲۳         |
|             | پس‌آزمون  | ۴۰٫۰۹     | ۵٫۲۸         | ۱۹٫۶۷   | ۵٫۶۷         |
| کنترل       | پیش‌آزمون | ۵۹٫۱۹     | ۹٫۳۷         | ۳۹٫۴۳   | ۸٫۱۹         |
|             | پس‌آزمون  | ۵۸٫۵۸     | ۹٫۱۱         | ۳۸٫۷۱   | ۷٫۸۷         |

براساس جدول ۱، بین میانگین گروه‌های آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت‌هایی وجود دارد؛ با توجه به آزمون معناداری، این تفاوت و وجود منبع بیگانه واریانس با مقیاس حداقل فاصله‌ای که امکان تجربه مستقیم آنها وجود ندارد و وجود چند متغیر وابسته (تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی)، امکان به‌کارگیری تحلیل کوواریانس چندمتغیری<sup>۱</sup> به شرط رعایت مفروضه‌های زیر وجود دارد.

۱. به منظور بررسی مفروضه همسانی واریانس سه گروه در مرحله پس‌آزمون، آزمون همسانی واریانس‌های لوین به کار گرفته شد؛ در این آزمون پراکندگی نمره متغیرهای تعلل‌ورزی ( $P=0.084 > 0.05$ ) و فرسودگی تحصیلی ( $P=0.79 > 0.05$ ) معنادار نبوده است.

۲. مفروضه دیگر تحلیل، بررسی همگنی ضرایب یا شیب رگرسیون است. نمره آزمون لامبدای

## 1. Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA)

ویلکز<sup>۱</sup> برابر با ۰/۸۱ در سطح اطمینان ۹۵ درصد نیز نشان داد این مفروضه برای انجام دادن تحلیل کوواریانس ( $F=7.71$ ;  $P=0.85$ ) رعایت شده است.

پس از بررسی پیش‌نیازهای لازم برای اجرای آزمون، آزمون‌های زیر انجام گرفت:

الف) تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در گروه آموزش تنظیم هیجان.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره‌های پس‌آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در گروه آموزش تنظیم هیجان

| آزمون         | مقدار | آماره فیشر | درجه آزادی | درجه آزادی خطا | سطح معناداری |
|---------------|-------|------------|------------|----------------|--------------|
| لامبدای ویلکز | ۰/۰۱۴ | ۱۸۰/۴۲     | ۳          | ۲۱             | ۰/۰۰۱        |

همان‌گونه که در جدول ۲ بیان شده است، با کنترل پیش‌آزمون، سطوح معناداری آزمون لامبدای ویلکز بیان‌کننده آن است که بین شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون در گروه آموزش تنظیم هیجان حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $P < 0.01$ ;  $F = 180.42$ ). برای پی‌بردن به این تفاوت دو تحلیل کوواریانس در متن مانکوا انجام گرفت.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا با کنترل پیش‌آزمون در گروه آموزش تنظیم هیجان

| منبع تغییرات | متغیرها          | میانگین مجذورات | درجه آزادی | آماره فیشر | سطح معناداری | ضریب اتا |
|--------------|------------------|-----------------|------------|------------|--------------|----------|
| گروه         | تعلل‌ورزی تحصیلی | ۱۹۸/۳۶          | ۱          | ۱۳۷/۴۶     | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۲۴    |
|              | فرسودگی تحصیلی   | ۱۲۹/۵۳          | ۱          | ۱۷۱/۰۸     | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۱۹    |

با توجه به جدول ۳، مقادیر آماره فیشر برای تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به ترتیب، ۱۳۷/۴۶ و ۱۷۱/۰۸ به دست آمد که در سطح  $P < 0.01$  معنادارند. در نتیجه، با توجه به

1. Wilks' lambda

میانگین‌های جدول ۳ می‌توان گفت تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در گروه آزمایش به طور معناداری کاهش یافته‌اند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان موجب کاهش معنادار تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

ب) تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در گروه آموزش ذهن‌آگاهی.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره‌های پس‌آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در گروه آموزش ذهن‌آگاهی

| آزمون         | مقدار | آماره فشر | درجه آزادی آزمون | درجه آزادی خطا | سطح معناداری |
|---------------|-------|-----------|------------------|----------------|--------------|
| لامبدای ویلکز | ۰/۰۳۶ | ۲۰۷/۱۷۸   | ۳                | ۲۱             | ۰/۰۰۱        |

همان‌گونه که در جدول ۴ بیان شده است، با کنترل پیش‌آزمون، سطوح معناداری آزمون لامبدای ویلکز بیان‌کننده آن است که بین شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون در گروه آموزش ذهن‌آگاهی حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $F = ۲۰۷/۱۷۸$ ;  $P < ۰/۰۱$ ).

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مادکوا با کنترل پیش‌آزمون در گروه آموزش ذهن‌آگاهی

| منبع تغییرات | متغیرها          | میانگین مجذورات | درجه آزادی | آماره فشر | سطح معناداری | ضریب اتا |
|--------------|------------------|-----------------|------------|-----------|--------------|----------|
| گروه         | تعلل‌ورزی تحصیلی | ۸۶/۳۹           | ۱          | ۲۰۲/۲۴    | ۰/۰۰۱        | ۰/۸۰۷    |
|              | فرسودگی تحصیلی   | ۴۶/۱۷           | ۱          | ۴۲/۱۹     | ۰/۰۰۱        | ۰/۷۶۵    |

با توجه به جدول ۵، میانگین مجذورات متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به ترتیب، ۸۶/۳۹ و ۴۶/۱۷ به دست آمد که در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنادار می‌باشد که نشان می‌دهد میزان هر دو متغیر در گروه آزمایش به طور معناداری کاهش یافته است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت آموزش ذهن‌آگاهی موجب کاهش معنادار تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

ج) آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌یافته متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی گروه‌های آزمایشی و گواه در مرحله پس‌آزمون.

در جدول ۶، نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌یافته متغیرهای تعلق‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در سه گروه درمان تنظیم هیجانی (۱) و ذهن آگاهی (۲) و گروه گواه (۳) بیان شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌یافته متغیرهای تعلق‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی گروه‌های آزمایشی و گواه در مرحله پس‌آزمون

| متغیر            | گروه‌های مورد مقایسه | تفاوت میانگین‌ها | خطای معیار | سطح معناداری |
|------------------|----------------------|------------------|------------|--------------|
| تعلق‌ورزی تحصیلی | گروه ۱ - گروه گواه   | ۲۱/۸۱            | ۱/۲۸       | ۰/۰۰۱        |
|                  | گروه ۲ - گروه گواه   | ۱۸/۴۹            | ۱/۲۷       | ۰/۰۰۱        |
|                  | گروه ۱ - گروه ۲      | ۳/۳۲             | ۱/۲۷       | ۰/۸۴         |
| فرسودگی تحصیلی   | گروه ۱ - گروه گواه   | ۲۲/۵۳            | ۱/۳۹       | ۰/۰۰۱        |
|                  | گروه ۲ - گروه گواه   | ۱۹/۰۴            | ۱/۳۹       | ۰/۰۰۱        |
|                  | گروه ۱ - گروه ۲      | ۳/۴۹             | ۱/۳۵       | ۰/۷۲         |

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، تفاوت بین میانگین گروه گواه و گروه درمان تنظیم هیجان در تعلق‌ورزی تحصیلی برابر با ۲۱/۸۱ بوده، که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این یافته نشان می‌دهد بین گروه گواه و گروه درمان تنظیم هیجان در تعلق‌ورزی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، تفاوت بین میانگین گروه گواه و گروه درمان تنظیم هیجانی در فرسودگی تحصیلی برابر با ۲۲/۵۳ به دست آمد که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این یافته نشان می‌دهد بین میانگین گروه گواه و میانگین گروه درمان تنظیم هیجان در فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

همچنین، تفاوت بین میانگین گروه گواه و گروه ذهن آگاهی در تعلق‌ورزی تحصیلی برابر با ۱۸/۴۹ به دست آمد که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه گواه و گروه ذهن آگاهی در تعلق‌ورزی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، تفاوت بین میانگین گروه گواه و گروه ذهن آگاهی در فرسودگی تحصیلی برابر با ۱۹/۰۴ به دست آمد، که در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد بین میانگین گروه گواه و میانگین گروه ذهن آگاهی در فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

علاوه بر آن در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، تفاوت بین میانگین گروه درمان تنظیم هیجان و گروه ذهن آگاهی در تعلل‌ورزی تحصیلی برابر با  $۳/۳۲$  به دست آمد، و در سطح  $۰/۰۵$  معنادار نمی‌باشد. این یافته نشان می‌دهد بین گروه درمان تنظیم هیجان و گروه ذهن آگاهی در تعلل‌ورزی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، تفاوت بین میانگین گروه درمان تنظیم هیجان و گروه درمان تنظیم هیجانی در فرسودگی تحصیلی برابر با  $۳/۴۹$  به دست آمد، که در سطح  $۰/۰۵$  معنادار نمی‌باشد. این یافته نشان می‌دهد بین میانگین گروه درمان تنظیم هیجان و میانگین گروه ذهن آگاهی در فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش مقایسه دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی، بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه بود. نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر تأثیر روش آموزش تنظیم هیجان در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی، روشن کرد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری در تعلل‌ورزی تحصیلی نشان داد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های برکینگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۸)، اسمیت و آرگیو<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، بابایی، حسنی و محمدخانی (۱۳۹۱)، نریمانی و همکاران (۱۳۸۹)، صالحی. همکاران (۱۳۹۱)، هاول و بورو<sup>۳</sup> (۲۰۱۰)، دان<sup>۴</sup> (۲۰۱۰)، و سیروئیس و نومستی<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) همسو بوده است.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت تنظیم هیجان فرایندی است که به افراد مختلف در افزایش، کاهش یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی کمک می‌کند و به لحاظ برخورداری از مهارت تنظیم هیجان، انسان‌ها این توانایی را دارند که هیجان خود را به شیوه‌ای مناسب ابراز کنند

- 
1. Berking
  2. Smith & Arigo
  3. Howell & Buro
  4. Dane
  5. Sirois & Tosti

و زمانی که درگیر هیجان‌ناخوشایندی مانند احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن کم کنند (لوگن و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، آموزش تنظیم هیجان موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی شد.

نتیجه آزمون فرضیه دوم مبنی بر روش آموزش تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی مشخص کرد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری نشان داد. این یافته با پژوهش‌های برکینگ و همکاران (۲۰۰۸)، اسمیت و آرگیو (۲۰۰۹)، بابایی و همکاران (۱۳۹۱)، نریمانی و همکاران (۱۳۸۹)، صالحی و همکاران (۱۳۹۱)، هاول و بورو (۲۰۱۰)، دان (۲۰۱۰) و سیروئیس و نومستی (۲۰۱۲) همسو بوده است.

در تبیین باید گفت آموزش تنظیم هیجان بیشتر بر آگاهی، کنترل و اصلاح هیجان‌ناخوشایندی حاصل از روابط بین فردی، تمرکز بر تمرینات عملی و به وجود آوردن تبادلات بین‌فردی تأکید داشته و نقش مهمی در سازگاری با رویدادهای استرس‌زای زندگی دارد (آلدائو، نولن-هوکسما و اسپویزر، ۲۰۱۰؛ گراتز و رومر، ۲۰۰۴). دانش‌آموزانی که از مهارت‌های تنظیم هیجانی بالایی برخوردارند، قادرند به‌خوبی هیجان‌ناخوشایندی را کاهش دهند یا کنترل کنند و از این طریق موجب کاستن از آسیب‌های وارده به خود شوند (اینوود و فراری، ۲۰۱۸). بنابراین، آموزش روش تنظیم هیجان موجب کاهش متغیر فرسودگی تحصیلی شد.

علاوه بر این، نتیجه آزمون فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تأثیر روش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی، نشان داد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری در این متغیر داشته است. این یافته با پژوهش‌های گرین‌برگ، واروار و مالکلم<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)، لی، چوی و چا<sup>۴</sup> (۲۰۱۷)، زارع و همکاران (۱۳۹۶) و عشورنژاد (۱۳۹۵) هماهنگ است.

1. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer
2. Gratz & Roemer
3. Greenberg, Warwar & Malcolm
4. Lee, Choi & Chae

ویلیامز، استراک و فوستر<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) معتقدند افرادی که از سطح ذهن‌آگاهی بالایی برخوردارند، بهتر می‌توانند از عهده نگرانی‌های تحصیلی برآیند و بنابراین، کمتر احتمال دارد تعلل‌ورزی کنند. در این افراد نگرش‌های خود راهبردی مثبتی به وجود می‌آید، که آنان را از خودارزیابی منفی و نشخوار ذهنی محافظت می‌کند. در پژوهش براون و ریان<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) اثر بخشی این نوع آموزش بر اختلالات خلقی و استرس تأیید شد و در پژوهش دیگری نیز که توسط کیم<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۰) انجام گرفت، مداخله با روش ذهن‌آگاهی موجب کاهش نگرانی، ترس و اضطراب شده است. بنابراین، آموزش روش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی موجب کاهش متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی شد.

علاوه بر این، نتیجه آزمون فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر تأثیر روش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش فرسودگی تحصیلی، نشان داد گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری در این متغیر داشته است. این نتیجه با پژوهش‌های گرین‌برگ، واروار و مالکلم (۲۰۰۸)، لی، چوی و چا (۲۰۱۷)، زارع و همکاران (۱۳۹۶)، و عشورنژاد (۱۳۹۵) هماهنگ است. کاربرد درمان بر پایه ذهن‌آگاهی احتمالاً موجب قطع چرخه مخرب و پرهیز پیش‌درگیری با افکار و احساس فرد می‌شود. آگاهی همراه با عدم قضاوت (عنصر اساسی در ذهن‌آگاهی) ممکن است درگیری سالم را با هیجان‌ها تسهیل کند که به فرد اجازه می‌دهد تا به صورت واقعی هیجان‌اتش را با کم‌درگیری (مانند اجتناب تجربی یا سرکوب افکار) و بیش‌درگیری (مانند نگرانی و نگرش‌های ناکارآمد) تجربه و بیان کند. بر این اساس، آموزش روش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر واقع شد.

در زمینه فرضیه‌های پنجم و ششم پژوهش مبنی بر وجود تفاوت بین دو روش آموزشی در کاهش متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نیز نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی نشان

---

1. Williams, Stark & Foster  
2. Brown & Ryan  
3. Kim



داد بین دو روش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد؛ و فرضیه‌های یادشده تأیید نمی‌شود. علی‌رغم اینکه آموزش تنظیم هیجان دارای ساختار روشنی بوده و و به صورت مؤثری موجب خودنظم‌بخشی می‌شود (تایس و براتس لوسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)، انتظار می‌رود این روش در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر بیشتری نسبت به روش آموزش ذهن‌آگاهی داشته باشد؛ ولی یافته‌های این فرضیه را تأیید نمی‌کند. همچنین، درباره فرسودگی تحصیلی و خستگی و بدبینی نسبت به مدرسه، آموزش تنظیم هیجان می‌تواند با آگاهی‌دادن به افراد از هیجان‌های مثبت و منفی، پذیرش و کنارآمدن با این هیجان‌ها، موجب افزایش سطح سلامت روان (دیمف و کومر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) و کاستن از فرسودگی آنان در تحصیل شود؛ با این حال، بین دو روش تفاوت معناداری مشاهده نشده است و ممکن است متغیرهای دیگر محیطی در بین دانش‌آموزان و مدارس شهر اهواز باعث کاهش این تفاوت شده باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش مربوط به جامعه آماری آن است که فقط متشکل از دختران بود. فرصتی برای مقایسه بین دختران و پسران و مقایسه روش‌های مورد مطالعه با روش‌های دیگر وجود نداشت. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در آینده، پژوهش‌هایی از این نوع روی هر دو جنس انجام گیرد. همچنین، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، توصیه می‌شود برای کاهش میزان تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، روش‌های درمانی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی به عنوان برنامه آموزشی مؤثر بر روی دانش‌آموزان مورد توجه مشاوران، روان‌شناسان و مسئولان مدارس قرار گیرد.

---

1. Tice & Bratslavsky  
2. Dimeff & Koerner

## منابع

- بابایی، زهرا، حسنی، جعفر، و محمدخانی، شهرام (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت نظم‌جویی هیجان مبتنی رفتار درمانی دیالکتیک در وسوسه افراد مبتلا به سوء مصرف مواد. *روانشناسی بالینی*، ۳(۱۵)، ۴۱-۳۳.
- بدری گرگری، رحیم، مصرآبادی، جواد، پلنگی، مریم، و فتیحی، رحیمه (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش‌آموزان متوسطه. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۳۱، ۱۸۰-۱۶۳.
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۴-۳)، ۸۰-۶۱.
- زارع، محبوبه، آقازیارتی، علی، ملک‌شینی، سمیه، و شریفی، مسعود (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در مقایسه با تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان نوجوان دچار اختلال کاستی توجه/فزون‌کنشی. *روانشناسی کاربردی، زودآیند*، ۱۲(۲)، ۴۷-۳۹.
- صالحی، اعظم، باغبان، ایران، بهرامی، فاطمه، و احمدی، سید احمد (۱۳۹۱). بررسی میزان اثربخشی دو روش آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرایند گراس و رفتار درمانی دیالکتیک بر علائم مشکلات هیجانی دانشجویان. *تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۴۲، ۴۹-۵۴.
- عشورنژاد، فاطمه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب‌آوری و دل‌مشغولی‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. *روانشناسی کاربردی*، ۱۰(۴۰)، ۵۲۱-۵۰۱.
- فضیلت‌پور، مسعود، انجم‌شعاع، محمدرئوف، و صفاری، محمدرضا (۱۳۹۶). بیش‌فعالی / کمبود توجه و اعتیاد به مواد مخدر: نقش میانجی‌گری ذهن‌آگاهی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۳(۱)، ۱۱۷-۱۰۲.
- کارگر، عرفانه (۱۳۹۳). *ارتباط تعارض کار- خانواده و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجوین*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد تربیت معلم، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

نریمانی، محمد، آریاپوران، سعید، ابوالقاسمی، عباس، و احدی، بتول (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی آموزش‌های ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان بر سلامت روان جانبازان شیمیایی. *روان‌شناسی بالینی*، ۲(۴)، ۶۱-۷۲.

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L. L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Counseling Psychology*, 55(4), 485-494.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*. New York: Taylor & Francis.
- Dane, E. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Management*, 20(10), 1-22.
- Daya, Z., & Hearn, H. H. (2018). Mindfulness interventions in medical education: A systematic review of their impact on medical student stress, depression, fatigue and burnout. *Medical Teacher*, 40(2), 146-153.
- Dimeff, L. A., & Koerner, K. (2007). *Dialectical behavior therapy in clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Edossa, A. K., Schroeders, U., & Weinert, S. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *Behavioral Development*, 42(2), 192-202.
- Farb, N., Anderson, A., Ravindran, A., Hawley, L., Irving, J., Mancuso, E., & Segal, Z. V. (2018). Prevention of relapse/recurrence in major depressive disorder with either mindfulness-based cognitive therapy or cognitive therapy. *Consulting and Clinical Psychology*, 86(2), 200-204.
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2018). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: The mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety Stress Coping*, 32(2), 141-154.
- Greenberg, L. S., Warwar, S. H., & Malcolm, W. M. (2008). Differential effects of emotion focused therapy and psycho-education in facilitating forgiveness and letting go of emotional injuries. *Counseling Psychology*, 55(2), 185-196.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Academic Procrastination in Academic Communities*, 46(2), 143-157.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2010). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1007-1022.
- Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). Mechanisms of change in the relationship between

- self-compassion, emotion regulation, and mental Health: A systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 10(2), 372-393.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 372-384.
- Kim, B., Lee, S., Kim, Y. W., Choi, T. K., Yook, K., Yook, K. (2010). Effectiveness of a mindfulness-based cognitive therapy program as an adjunct to pharmacotherapy in patients with panic disorder. *Anxiety Disorders*, 4, 590-595.
- Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International*, 39(3), 217-233.
- Lee, S. J., Choi, Y. J., & Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Article Integrative Medicine Research*, 6(2), 207-213.
- Logan, K., Lopez, S., Nagley, A., Metzler, G., & McKenna, R. (2018). Composed for a reason: Emotional self-regulation and the power of purpose and potential. *Poster Presented at Society for Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, IL, April 2018.
- Mason, J., Mason, A., Shaw, I., & Adams, G. G. (2018). Outcomes of mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy in adults with diabetes: a systematic review. *Journal of Diabetes and Treatment*, 2, 2574-2589.
- Pearman, F. A. (2018). Gentrification and academic achievement: A review of recent research. *Review of Educational Research*, 14(3), 117-128.
- Ratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and deregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, E. J. (2009). School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Psychologist*, 25, 48-57.
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2018). Burnout in university students: the mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 8, 107-119.
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
- Smyth, J. M., & Arigo, D. (2009). Recent evidence supports emotion-regulation interventions for improving health in at-risk and clinical populations. *Current Opinion Psychiatry*, 22(2), 205-210.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to Feel Good: The Place of Emotion Regulation in the Context of General Self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159.
- Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *Psychology Research*, 4, 37-44.