

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دهم شماره ۴۰ زمستان ۱۳۹۴

نقش ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه

فرنگ رحمتی^۱

الهه غفاری^۲

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه شهر سنج در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بوده است ($N=1735$) که از میان آنان ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ذهن آگاهی پنج وجهی بائر و همکاران، تنظیم هیجانی گراس و جان و مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمیت و همکاران استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل و رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده با پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارند ($p < 0/01$). همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد متغیرهای ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده ۴۷ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، حاکی از آن است که متغیرهای ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی هستند. بنابراین، می‌توان از نتایج آن به‌عنوان ابزاری جهت تعیین نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان در زمینه پیشرفت تحصیلی، به‌منظور انجام طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی، درمانی، روانشناختی و فعالیت‌های بالینی استفاده کرد.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی، حمایت اجتماعی ادراک شده؛ پیشرفت تحصیلی

۱- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان (نویسنده مسؤول)
frhamati2012@gmail.com

۲- دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان

مقدمه

مسأله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمامی جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیانگر نظام آموزشی کارآمد و موفق است که توسعه پایدار از نتایج حتمی چنین نظامی خواهد بود؛ زیرا آموزش و پرورش از ارکان اساسی رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هر کشور به‌شمار می‌رود و امروزه نقش آن در بهبود شرایط زندگی افراد و جامعه بر همگان آشکار است (ارجمندسیاهپوش، مقدس‌جعفری و فریغلانی، ۱۳۹۰). از آن‌جا که آموزش و پرورش زیربنای توسعه اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است، بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمدی برخوردار بوده‌اند. بنابراین، توجه بیشتر به امر تعلیم و تربیت، مهم‌ترین عامل پیشرفت فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی جامعه است که تأثیر آن متوجه جامعه و خانواده است (شریعتمداری، ۱۳۸۰).

مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت یا عملکرد تحصیلی^۱ نسبتاً پیچیده است؛ زیرا این مفهوم، ابعاد گسترده‌ای دارد که هم عوامل محیطی (اجتماعی) و هم عوامل فردی (جسمانی و روانی) بر آن اثر دارند (شریفی؛ گنجی و نجفی‌زند، ۱۳۹۰). بخشی از تلاش پژوهشگران تربیتی، بررسی و تحلیل تأثیر عوامل متعدد در موفقیت تحصیلی بوده است و نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به‌صورت گسترده در تلاش برای شناسایی این عوامل هستند (زکی، ۱۳۸۹). افرادی همانند بینه و سیمون^۲، ثرن‌دایک^۳، هریس^۴، الشات^۵، هامکر^۶ و سایرین به این مهم پرداخته‌اند (پرموزیک و فورنهام^۷، ۲۰۰۶).

یادگیری و پیشرفت تحصیلی، از برخی شرایط و متغیرها تأثیر می‌پذیرد. از جمله این متغیرها می‌توان به هوش و استعداد، انواع انگیزش، نگرش نسبت به موضوع یادگیری،

1- Educational achievement
3- Thorndike
5- Elshaut
7- Premuzic & Furnham

2- Bineh & Simon
4- Haris
6- Hamger

مهارت‌ها و روش‌های مطالعه، شرایط و امکانات محیط آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی و وضعیت خانوادگی اشاره کرد (الیس و آرنولد،^۱ ۲۰۰۶).

یکی از عوامل کلیدی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی، «ذهن آگاهی» است. ذهن آگاهی می‌تواند به‌عنوان توجه به شیوه خاص، با هدف، در زمان حاضر و بدون قضاوت تعریف شود (موری و مالینووسکی،^۲ ۲۰۰۹). ذهن آگاهی در واقع تعمق غیرعمد بر روی وقایع حاضر و جاری است. ذهن آگاهی شکلی از مراقبه^۳ است که ریشه در تعلیم و آیین‌های مذهبی شرقی خصوصاً بودا^۴ دارد (اوست،^۵ ۲۰۰۸). به‌واسطه تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن آگاهی، فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی پیدا می‌کند، به کارکرد اتوماتیک ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار و احساسات و حالت‌های جسمانی بر آن‌ها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن روزمره و اتوماتیک متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود (سگال^۶ و همکاران، ۲۰۰۲؛ رای و ساندرسون،^۷ ۲۰۰۴). بیر^۸ (۲۰۰۳) ذهن آگاهی را به‌عنوان مشاهده فاقد قضاوت نسبت به جریان در حال پیشرفت درونی و بیرونی محرک‌ها و بروز آن‌ها تعریف کرده است. دانکان، میلر، وامپ و هیوبل^۹ (۲۰۰۹) سه ویژگی اساسی ذهن آگاهی را شامل: ۱- توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال؛ ۲- قصد یا هدفمندی از انجام کار و ۳- نگرش، که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، برشمرده‌اند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. روسن‌استریچ و مارگالیت^{۱۰} (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر کاهش تنهایی در دستاوردهای علمی در دانشجویان سال اول دانشگاه پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که عمل تمرکز حواس می‌تواند نتایج تنهایی در دستاوردهای علمی در سال اول کالج را کاهش دهد. براندی، مینارد، مایکل، سولیس، و ورونیکا میلر^{۱۱} (۲۰۱۴) در

1- Elias & Arnold

3- Meditation

5- Ost

7- Rygh & Sanderaon

9- Duncan, Miller, Wampold & Hubble

11- Brandy, Maynard, Michael, Solis & Veronica Miller

2- Moore & Malinowski

4- Buddahism

6- Segal

8- Baer

10- Rosenstreich & Margalit

یک پژوهش به بررسی سیستماتیک مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی برای بهبود پیشرفت تحصیلی، عملکرد اجتماعی و رفتار عاطفی در دانش‌آموزان متوسطه پرداختند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که آموزش ذهن آگاهی باعث بهبود هر چهار متغیر وابسته می‌شود. مایکل و ایلین^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی ارتباط بین انعطاف‌پذیری، ذهن آگاهی و خودکارآمدی دانشگاهی در ۱۴۱ نفر از دانشجویان پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که در مدل رگرسیون، تمرکز حواس و خودکارآمدی دانشگاهی قادر به پیش‌بینی سهم قابل توجهی از انعطاف‌پذیری را اشتند.

بابا پورخیرالدین، شریعتی و گروسی فرشی (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. میت‌مانسگروبر، بک و اسچابلر^۲ (۲۰۱۲) در بررسی خود در مورد تأثیر مؤلفه‌های ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان، دریافتند افراد دارای ذهن آگاهی در شرایط اضطراب امتحان، نسبت به افراد بدون ذهن آگاهی، عملکرد بهتری را از خود نشان می‌دهند. برین^۳ (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی نقش تمرکز حواس در استرس دانشگاهی و دستیابی به موفقیت تحصیلی در دانشجویان پرداخت و به نتایج مثبت و معناداری رسید. دکیسر، رایس، لجنس و ساریند^۴ (۲۰۰۸) با مطالعه مهارت‌های ذهن آگاهی و رفتار درون فردی نشان دادند که چهار مؤلفه از مؤلفه‌های ذهن آگاهی (مشاهده‌گری، توصیف، عمل همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت) با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و بالایی دارند. یافته‌های چین، کریر و اسمیلک^۵ (۲۰۰۶) نشان داد که آگاهی متوجه و هوشیارانه و توجه آگاهانه در هنگام تکلیف، به‌طور معکوس با خطاهای توجه مرتبط هستند و هر چقدر این میزان بیشتر باشد، میزان خطاهای توجه کاهش می‌یابد.

رشد هیجانی از جمله متغیرهایی است که در پیشرفت و عملکرد تحصیلی مؤثر

1- Michelle & Aileen

3- Brian

5- Cheyne, Carriere & Smilek

2- Mitmansgruber, Beck & Schubler

4- Dekeyser, Raes, Lejssen & Saraand

می‌باشد. از جنبه‌های اصلی رشد هیجانی، تنظیم هیجان می‌باشد. بنابراین، برای تسهیل یادگیری، باید به رشد هیجانی یادگیرنده توجه شود تا رابطه میان عواطف و یادگیری بهتر قابل درک باشد (امین‌آبادی و خداپناهی، ۱۳۹۰). بررسی متون و مطالعات روان‌شناختی نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است و عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است (شاته، مالو، تورستنسون، بولار و روک^۱، ۲۰۰۷؛ جاکوبس^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). تنظیم هیجانی نقش مهمی در سازگاری ما با وقایع استرس‌زای زندگی دارد و به توانایی فهم هیجانات، تعدیل تجربه هیجانی و ابراز هیجانات اشاره دارد (فلدمن - بارت، گراس، کریستنسن، بنونوتو^۳، ۲۰۰۱؛ گراس^۴، ۲۰۰۱). تنظیم هیجانی فرایندی است که طی رشد آموخته می‌شود. ممکن است به دلیل محیط نامناسب خانوادگی و نبود الگوهای یادگیری مناسب، فرد در مدیریت و سازماندهی هیجان‌های خود با مشکل مواجه شود (یوسفی، ۱۳۸۵).

امروزه علی‌رغم تحقیقات گذشته، نظریه‌های جدید در قلمرو هیجان، بر نقش مثبت و انطباقی هیجان تأکید دارند و نشان می‌دهند که هیجان می‌تواند نقش سازنده‌ای در حل مسئله و پردازش اطلاعات، فرایند تصمیم‌گیری، نوآوری و خلاقیت و افزایش یادگیری داشته باشد. با این حال نباید فراموش کرد که هیجان‌ها همواره سودمند نیستند و در بیشتر اوقات باید آن‌ها را تنظیم و مدیریت کرد. هیجان‌ها در خدمت اهداف هستند و تنظیم هیجان از طریق مهار و مدیریت هیجان‌های ناخوشایند و دردآور، به دستیابی به اهداف کمک می‌کنند (یوسفی^۵، ۲۰۰۷). طبق نظر کوپ^۶ (۱۹۸۹) تنظیم هیجان شامل تعدیل کردن، مدارا کردن با هیجان و ثابت نگه داشتن هیجان می‌باشد. دنهام^۷ (۱۹۹۸) معتقد است هنگامی نیاز به هیجان احساس می‌شود که حضور مدام یا عدم حضور هیجان‌ها در دستیابی به اهداف خلل وارد کند. تنظیم هیجان نتیجه ترکیب فرایندهای

1- Schutte, Malou, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke
2- Jakobs
3- Feldman-Barrett, Gross, Christensen & Benvenuto
4- Grass
5- Usefi
6- Kopp
7- Denham

رفتاری، شناختی و هیجانی است (امین‌آبادی و خدپناهی، ۱۳۹۰). جرمن^۱ و همکاران (۲۰۰۶) تنظیم هیجان را راهبردهای مورد استفاده در کاهش، افزایش، سرکوب و یا ابقای هیجان می‌دانند و معتقدند تنظیم هیجان از ویژگی‌های ذاتی و فطری آدمی است که در نوزادان هم دیده می‌شود و در برخورد با محیط و به خصوص شیوه‌های فرزندپروری رشد می‌یابد یا سرکوب می‌شود.

پژوهش‌های انجام شده نشان داده است که تنظیم هیجانی سازگاران با عزت نفس، تعاملات اجتماعی مثبت و بهبود عملکرد تحصیلی مرتبط است و افزایش تجربه‌های هیجانی مثبت باعث مواجهه مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا شده و پاسخ مناسب به موقعیت‌های اجتماعی را افزایش می‌دهد (توگید و فردریکسون، ۲۰۰۲). همچنین، تحقیقات نشان داده است که راهبردهای تنظیم هیجانی با سازگاری در محیط‌های آموزشی مرتبط بوده و تمرکز بر مهارت‌های تنظیم هیجانی می‌تواند در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مؤثر باشد (گارنفسکی و کریج^۲، ۲۰۰۹؛ برکینگ، اورث، ووپرمن، مهیر و کاسپر^۳، ۲۰۰۸). محمودعلیلو، حمیدی و شیروانی (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تنظیم هیجانی می‌تواند سازه روانشناختی مهمی در پیش‌بینی عملکرد آزمون‌های عملی دانش‌آموزان باشد. در مطالعه‌ای که لیونز و اشنایدر^۴ (۲۰۰۵) انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که تنظیم هیجانی بالا در مواجهه با تکالیف پراسترس، باعث رقابت و عملکرد بهتر می‌شود. مطالعات جیون‌سانگ و همکاران^۵ (۲۰۰۷)؛ به نقل از زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱)، نشان داد که در دانشجویان دانشگاه شانگهای، بعد از کنترل توانایی‌های ذهنی، تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارد. گومارو و آرسنیو^۶ (۲۰۰۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر هیجان و تنظیم هیجان در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که اگر چه تنظیم هیجان دانش‌آموزان تأثیری کلی بر حالات آن‌ها دارد و بر تحصیلات دانش‌آموزان مؤثر است، اما هر کدام از

1- Jerman

3- Berking, Orth, Wupperman Meier & Caspar

5- Jiwen Song & et al

2- Garnefski & Kraaij

4- Liunz & Eshnaider

6- Gumora & Aresenio

متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، رابطه مؤثر خلق و تنظیم هیجان، تجارب منفی هیجان در دوره تحصیلی و در حین انجام تکالیف مربوط به مدرسه نیز از عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی هستند.

حمایت اجتماعی ادراک شده^۱ نیز از جمله متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی است. برخی از پژوهشگران، حمایت اجتماعی را میزان برخورداری از محبت، همراهی، مراقبت، احترام، توجه، و کمک دریافت شده توسط فرد از سوی افراد یا گروه‌های دیگر نظیر اعضای خانواده، دوستان و دیگران مهم تعریف کرده‌اند (سارافینو^۲، ۱۹۹۸). حمایت اجتماعی ادراک شده بر وضعیت جسمی، روانی، رضایت از زندگی و جنبه‌های مختلف کیفیت زندگی افراد اثرات زیادی دارد (کلارا^۳ و همکاران، ۲۰۰۳؛ تاجالی و سوبی^۴، ۲۰۱۰) و به‌عنوان یک عامل تعدیل‌کننده مؤثر در مقابله و سازگاری با شرایط استرس‌زای زندگی شناخته شده است (فریدلندر^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). در مطالعات موجود در این زمینه، حمایت اجتماعی به دو صورت حمایت دریافت شده^۶ و حمایت ادراک شده^۷ مورد مطالعه قرار گرفته است. در حمایت اجتماعی دریافت شده، میزان حمایت‌های کسب شده توسط فرد مورد تأکید است و در حمایت اجتماعی ادراک شده، ارزیابی‌های فرد از در دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری و مورد نیاز بررسی می‌شود (گیولاکت^۸، ۲۰۱۰).

حمایت اجتماعی ادراک شده فرد که نشان می‌دهد وی از جانب گروه اجتماعی خاصی تأیید یا رد می‌شود، می‌تواند به عنوان عاملی مؤثر بر موفقیت تحصیلی در نظر گرفته شود (ایگلسیا، بیت‌ریزاستور و فرناندز^۹، ۲۰۱۴). حمایت اجتماعی یک عنصر مهم در زندگی دانش‌آموزان است و یکی از عواملی است که می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (ادویچ و صفری^{۱۰}، ۲۰۱۱). از دیدگاه فردی، اولین مکانی که تعامل اجتماعی در آنجا صورت می‌گیرد، خانواده است. به موازات این که

1- Perceived Social Support

3- Celara

5- Fridlender

7- Perceived

9- Iglesia, Beatriz Stovera & Fernández

2- Sarafino

4- Tagaly & Soobi

6- Revised

8- Gülaç

10- Adawiah & Safree

کودک بزرگ می‌شود و رشد می‌کند، تعامل اجتماعی وی در محیط گسترش می‌یابد. در دوران کودکی در کنار خانواده، محیط مدرسه و تعامل با محیط اجتماعی جدید اهمیت می‌یابد. با افزایش سن، وابستگی به خانواده و والدین کمتر می‌شود و فرد در گروه‌های متنوع محیط اجتماعی خود شرکت می‌کند (بهار^۱، ۲۰۱۰).

هاوس^۲ (۱۹۸۱؛ به نقل از تمنانی فر و منصوری نیک، ۱۳۹۳) معتقد است که حمایت اجتماعی به سه طریق به فرد کمک می‌کند: ۱- اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد می‌توانند به طور مستقیم حمایت ملموسی به شکل منابع مادی در اختیار شخص قرار دهند؛ ۲- اعضای شبکه اجتماعی فرد می‌توانند با ارائه پیشنهادها وی را از حمایت اطلاعاتی خود برخوردار سازند و ۳- افراد شبکه اجتماعی می‌توانند با اطمینان‌بخشی دوباره به فرد در خصوص این که مورد علاقه، با ارزش و محترم است، از وی حمایت عاطفی به عمل آورند. تمنانی فر و منصوری نیک (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی حمایت اجتماعی ادراک شده و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده با عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد، در حالی که بین رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی ارتباط معنادار وجود دارد.

ایگلسیا، بیتریزاستور و فرناندز (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی در ۷۶۰ نفر از دانش‌آموزان یک کالج آرژانتینی پرداختند و حمایت اجتماعی ادراک شده را از نظر چهار منبع والدین، معلمان، همکلاسی‌ها و دوست پسر / دوست دختر و یا بهترین دوست را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دختر از تمام منابع، به‌جز از منبع معلمان، حمایت ادراک شده قابل توجه بیشتری از دانش‌آموزان پسر می‌گیرند. هر دو جنس، بیشترین درک حمایت را از منبع بهترین دوستان و یا دوست پسر / دوست دختر و کمترین درک حمایت را از منبع معلمان توصیف کردند. نتایج حاکی از آن بود که هر چه درک حمایت

1- Bahar

2- Haves

اجتماعی بالاتر بود، پیشرفت تحصیلی نیز بالاتر بود. ادویچ و صفری (۲۰۱۱) به بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان مالزی پرداختند. یافته‌های این مطالعه نشان داد که ارتباط مثبت و معنی‌داری بین حمایت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. همچنین نتیجه پژوهش آن‌ها نشان داد که هرچه حمایت اجتماعی بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر است. ادویچ و صفری (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان «اثر حمایت اجتماعی ادراک شده و مشکلات روانی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین حمایت اجتماعی و عملکرد تحصیلی وجود دارد، اما بین مشکلات روانی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد.

در تحقیق ریاحی، وردی‌نیا و پورحسین (۱۳۸۹) نشان داده شد که رابطه مستقیم و معناداری بین حمایت اجتماعی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی وجود دارد. زکی (۱۳۸۹) در پژوهشی به این نتیجه رسید که رابطه معناداری بین سازگاری با دانشگاه و حمایت اجتماعی ادراک شده وجود دارد ($r=0/38$). قایدی و یعقوبی (۱۳۸۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که وجوه مختلف حمایت اجتماعی ادراک شده، پیش‌بینی‌کننده‌های بهتری برای رضایت‌مندی از عملکرد تحصیلی در دختران نسبت به پسران هستند. همچنین در این پژوهش نشان داده شد که بهزیستی روان‌شناختی در دختران بیشتر به وسیله حمایت اجتماعی خانواده و در پسران بیشتر به وسیله حمایت اجتماعی دوستان پیش‌بینی می‌شود. در مطالعه لانگلاند^۱ (۲۰۱۱) مشخص شد که کیفیت حمایت اجتماعی ادراک شده با احساس شایستگی دانش‌آموزان همبستگی دارد و سبب بهبود سلامت روانی آن‌ها می‌شود.

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان می‌باشد. بررسی عوامل مرتبط باج‌پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی در همه دوره‌های تحصیلی

1- Langeland

و به‌خصوص در مقطع دبیرستان که موفقیت در آن می‌تواند موفقیت در دانشگاه را نیز پیش‌بینی کند، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با استفاده از متغیرهای روانشناختی همچون تنظیم هیجانی، ذهن آگاهی و حمایت اجتماعی ادراک شده، علاوه بر شناسایی دانش‌آموزان موفق و با هوش، منجر به شناسایی دانش‌آموزان دارای خودآگاهی و سازگاری اجتماعی نیز می‌شود. با توجه به مطالب عنوان شده و اهمیت متغیرهای مورد بررسی، پژوهش حاضر به بررسی این سؤال می‌پردازد که چند درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی به وسیله مدل ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده تبیین می‌شود؟

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین ذهن آگاهی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها رابطه وجود دارد.
- ۲- بین تنظیم هیجانی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها رابطه وجود دارد.
- ۳- بین حمایت اجتماعی ادراک شده دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها رابطه وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها، جزو تحقیقات توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش، شامل تمام دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه شهر سنندج بود که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند ($N=1735$) که از میان آنان ۳۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند ($n=300$). بدین ترتیب که در مرحله اول لیست دبیرستان‌های دخترانه سطح شهرستان تهیه و در مرحله دوم از بین این لیست ۶ دبیرستان انتخاب و

سپس با مراجعه به این مدارس، از هر مدرسه ۲ کلاس انتخاب شدند و پرسشنامه‌های مورد نیاز در اختیار آن‌ها قرار داده شد تا آن را تکمیل کنند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید:

پرسشنامه ذهن آگاهی پنج وجهی^۱: این پرسشنامه توسط بائر و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده است و دارای پنج زیر مقیاس است که جنبه‌های مختلف ذهن آگاهی را ارزیابی می‌کند. این عوامل عبارتند از: مشاهده، توصیف، عمل از روی آگاهی، عدم قضاوت در مورد تجربه درونی و عدم واکنش به تجربه درونی است. این عوامل از طریق یک پرسشنامه خود-گزارشی ۳۹ سؤالی اندازه‌گیری می‌شوند (هاسکر^۲، ۲۰۱۰). پایایی آزمون مقیاس‌های پنج وجهی با استفاده از ضرایب آلفای کرانباخ از ۰/۷۵ (در عامل غیرواکنشی بودن) تا ۰/۹۰ (در عامل توصیف) قرار داشت (بایر، هایکنز، کیت هایر و تونی^۳، ۲۰۰۶). در مطالعه‌ای که بر روی روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون با روش بازآزمون بین $r=0/57$ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) تا $r=0/84$ (مربوط به عامل مشاهده) به دست آمد (احمدوند، ۱۳۹۱).

پرسشنامه تنظیم هیجانی^۴: این پرسشنامه که توسط گراس و جان (۲۰۰۳) ساخته شد، از ۱۰ گویه و دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد و فرونشانی تشکیل شده است. ضریب آلفای کرانباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای فرونشانی ۰/۷۳ و اعتبار بازآزمایی بعد از ۳ ماه برای کل مقیاس ۰/۶۹ گزارش شده است (گراس و جان، ۲۰۰۳). اعتبار مقیاس بر اساس روش همسانی درونی با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۶۰ تا ۰/۸۱ و روایی این پرسشنامه از طریق تحلیل مولفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس^۵، همبستگی بین دو خرده‌مقیاس ($r=0/13$) و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است (قاسم‌پور، ایل‌بیگی و حسن‌زاده، ۱۳۹۱). در پژوهش محمودعلیلو و همکاران (۱۳۹۱) پایایی این مقیاس با روش آلفای کرانباخ برای کل مقیاس ۰/۷۱ و برای ارزیابی مجدد و فرونشانی به ترتیب

1- five facet mindfulness questionnaire (FFMQ) 2- Hasker

3- Bear, Hopkins, Kithaper & Toni

4- Emotion Regulation Scale

5- Varimax

۰/۷۳ و ۰/۵۲ به دست آمد.

مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده: این پرسشنامه یک ابزار ۱۲ عبارتی است که به منظور ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک شده از سه منبع: خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی توسط زیمیت^۱ و همکاران (۱۹۸۸) تهیه شده است. براور^۲ و همکاران (۲۰۰۸) پایایی درونی این ابزار را در یک نمونه ۷۸۸ نفری از جوانان دبیرستان با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ برای خرده مقیاس‌های این ابزار و ۰/۸۶ برای کل ابزار گزارش نموده‌اند. سلیمی و همکاران (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ سه بعد حمایت اجتماعی دریافت شده از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی را به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ ذکر نموده‌اند.

نتایج

داده‌های این پژوهش با آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه و با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۱۹ تجزیه و تحلیل شدند. در جدول ۱ حجم نمونه، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پیشرفت تحصیلی، ذهن‌آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده نشان داده شده است. نتایج تجزیه و تحلیل سه فرضیه پژوهش در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول (۱) ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	n	میانگین	انحراف معیار
معدل تحصیلی	۳۰۰	۱۶/۱۳	۲/۲۸
ذهن‌آگاهی	۳۰۰	۳/۷۲	۰/۷۹
تنظیم هیجانی	۳۰۰	۳/۰۴	۰/۴۳
حمایت اجتماعی ادراک شده	۳۰۰	۶/۸۳	۱/۰۹

1- Zimet

2- Bruwer

جدول (۲) ضریب همبستگی پیرسون بین ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده با پیشرفت تحصیلی

متغیرها	n	r	p
ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی	۳۰۰	۰/۴۰۲	۰/۰۰۰
نظم جویی و پیشرفت تحصیلی	۳۰۰	۰/۳۶۵	۰/۰۰۰
حمایت اجتماعی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی	۳۰۰	۰/۵۳۶	۰/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۲ نشان‌دهنده ضریب همبستگی مثبت و متوسط بین ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی می‌باشد که این همبستگی در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است ($r = ۰/۴۰۲$). همچنین نتایج این جدول، نشان‌دهنده ضریب همبستگی مثبت و متوسط بین تنظیم هیجانی و پیشرفت تحصیلی می‌باشد که این همبستگی نیز در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است ($r = ۰/۳۶۵$). از نتایج جدول هم‌چنین مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی مثبت و بالا است که این همبستگی در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است ($r = ۰/۵۳۶$).

به منظور تعیین سهم ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، تحلیل رگرسیون گام به گام انجام شد. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ و ۴ گزارش شده است.

جدول (۳) تحلیل‌های رگرسیون چندگانه همزمان بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک

منبع واریانس	SS	df	MS	F	p	R	R ^۲	SE
رگرسیون	۳۱/۱۷۰	۳	۱۰/۳۹۰	۱۲/۰۱۵	۰/۰۰۰	۰/۶۸۶	۰/۴۷	۲/۲۷
باقیمانده	۱۵۲/۲۸۶	۲۹۶	۵/۱۵۶					
کل	۱۸۳/۴۵۶	۲۹۹						

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، میزان F مشاهده شده ($۱۲/۰۱۵$) در سطح $P \leq ۰/۰۱$ معنادار است و ۴۷٪ از واریانس مربوط به پیشرفت تحصیلی به وسیله متغیرهای ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده تبیین می‌شود ($R^2 = ۰/۴۷$). با توجه به معنی‌دار بودن

رگرسیون، معادله پیش‌بینی در جدول ۴ ارائه گردیده است.

جدول (۴) ضرایب معادله پیش‌بینی با استفاده از ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی

مدل	ضرایب B	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	بتا	t	P
مقدار ثابت	۱۸/۷۳۵	۱/۰۷۹			۱۷/۷۳۱	۰/۰۰
ذهن آگاهی	۰/۶۳۷	۰/۳۱۹	۰/۲۲		۱۲/۰۰۰	۰/۰۰
تنظیم هیجانی	۰/۱۳۹	۰/۱۶۷	۰/۱۵		۹/۸۳۰	۰/۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۰۳۴	۰/۱۲۵	۰/۱۰		۱۶/۲۶۹	۰/۰۱

بر اساس نتایج جدول شماره ۴ از کل مقدار ۴۷ درصدی ضریب تبیین متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی)، ۲۲ درصد به وسیله متغیر ذهن آگاهی ($\beta=0/22$)، ۱۵ درصد به وسیله متغیر تنظیم هیجانی ($\beta=0/15$) و ۱۰ درصد به وسیله متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده ($\beta=0/10$) تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در سطح $P < 0/01$ نشان داد که بین ذهن آگاهی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($T=0/402$). بنابراین، فرضیه اول پژوهش تأیید شد. این نتیجه با نتایج یافته‌های روسن‌استریچ و مارگالیت (۲۰۱۵)، باباپورخیرالدین و همکاران (۱۳۹۱)، میت‌مانسگروبر، بک و اسپابلر (۲۰۱۲) و دکیسر و همکاران (۲۰۰۸) که در پژوهش‌هایی به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، همخوانی دارد. نتیجه پژوهش معینی‌منش، ولیدی‌پاک، رنجبر و قاسمی (۱۳۹۳) نیز نشان داد که آموزش ذهن آگاهی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

در تبیین این یافته، می‌توان چنین استدلال کرد که ذهن آگاهی موجب افزایش آگاهی فرد نسبت به خود، دیگران و موقعیت در زمان کنونی می‌شود و این افزایش

آگاهی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی اثرگذار باشد. به عبارتی دیگر، افزایش سطح آگاهی و هشیاری فراگیر، فرد را نسبت به شرایط خود هشیار نموده تا بتواند تحت هر شرایطی در زمان کنونی حضور داشته و از موقعیت به‌دست آمده در فعالیت‌های مختلفی که می‌تواند به‌عنوان راهبردهای مناسب در جهت بالا بردن پیشرفت تحصیلی عمل کند، نهایت استفاده را داشته باشد. ذهن آگاهی در افزایش هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی که از جمله عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌باشند، اثربخش بوده و از این طریق بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و عملکرد تحصیلی آن‌ها را بالا می‌برد.

همچنین ذهن آگاهی مبتنی بر سه فرض پایه؛ آگاهی، پذیرا و عاری از قضاوت از آنچه که اکنون در حال وقوع است، بنا نهاده شده است، به‌طوری که افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجانات و تمایلات عملی از جنبه‌های مثبت ذهن آگاهی است و باعث هماهنگ شدن رفتارهای سازگارانه و حالت‌های روانشناختی مثبت و موجب بهبود قابلیت فردی در جهت فعالیت‌های انفرادی و اجتماعی و علاقه به این فعالیت‌ها می‌شود (براون، ریان و کرسول^۱، ۲۰۰۷). افرادی که از ذهن آگاهی بالایی برخوردارند، از دانش و بینش مناسبی در مورد فرایندهای شناختی و توانمندی‌های خود برخوردارند و همچنین راهبردهای مؤثر برخورد با تکالیف و استفاده از مهارت‌ها را به‌کار می‌بندند. لذا ارتقاء ذهن آگاهی، گامی مهم در پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود.

فرضیه دوم: نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در سطح $P < 0.01$ نشان داد که بین تنظیم هیجانی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0.365$). بنابراین، فرضیه دوم پژوهش تأیید شد. نتایج به دست آمده با یافته‌های پژوهش‌های انجام گرفته توسط گارنفسکی و کریج (۲۰۰۹) و برکینگ، اورث، ووپرمن، مهیر و کاسپر (۲۰۰۸) که در پژوهش‌هایی به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای تنظیم هیجان با سازگاری در محیط‌های آموزشی مرتبط بوده و تمرکز بر مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی مؤثر باشد و نریمانی و سلیمانی

1- Brown, Ryan & Creswell

(۱۳۹۲) که در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تنظیم هیجان باعث بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، همخوانی دارد. امین‌آبادی و خداپناهی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تنظیم هیجانی‌شناختی با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت دارد.

در تبیین این یافته، می‌توان گفت هیجانات نقش مهمی در زندگی ایفا می‌کنند و تنظیم هیجانی به عنوان یک روش درمانی در تعدیل هیجانات، با عزت‌نفس و تعاملات اجتماعی مثبت در ارتباط است، باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا که می‌توانند عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر خود قرار دهند، شده و افزایش فعالیت در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را به دنبال دارند. بنابراین، تنظیم هیجانی می‌تواند با آگاه نمودن دانش‌آموزان از هیجانات مثبت و منفی، نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی آنان داشته باشد. تنظیم هیجانی می‌تواند پیامدهایی را نیز در کارکرد اجتماعی افراد داشته باشد؛ برای نمونه افرادی که از تنظیم هیجانی به شیوه ارزیابی بهره می‌گیرند، به دلیل این که پیش از آغاز روابط میان فردی توجه‌شان را به جای معطوف کردن بر خود، به منابع بیرونی مانند کیفیت رابطه و یا فرد دیگری متمرکز می‌سازند، توانایی آن‌ها برای کنترل کیفیت رابطه بیشتر و در نتیجه در امور تحصیلی خود، کمک بیشتری از دیگران می‌گیرند و به این طریق عملکرد تحصیلی خود را بالا می‌برند. یافته‌ها حاکی از آن است که تنظیم هیجان می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای ساختن محیطی مطلوب برای یادگیری و برقراری ارتباط مؤثر باشد تا به وسیله آن افراد آزادانه نیازها و انتظارات خود را برای کسب حمایت از سوی دیگران ابراز کنند (صبحی‌قرامکی، ۱۳۹۱).

فرضیه سوم: نتایج تحلیل همبستگی پیرسون در سطح $P < 0/01$ نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک شده دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0/536$). بنابراین، فرضیه سوم پژوهش تأیید شد. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش‌های ایگلسیا، بیتریزاستور و فرناندز (۲۰۱۴)، ریاحی، وردی‌نیا و پورحسین (۱۳۸۹)، ادویچ و صفری (۲۰۱۱)، زکی (۱۳۸۹) و قائدی و یعقوبی (۱۳۸۷) که

که هر کدام در پژوهش‌هایی به این نتیجه دست یافتند که رابطه مستقیم و معناداری بین حمایت اجتماعی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد، هماهنگ است. استیک و همکاران (۲۰۰۴) نیز در مطالعه خود نشان دادند که حمایت از سوی والدین در مقایسه با حمایت از سوی همسالان اثربخشی بیشتری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتیجه به دست آمده مغایر با نتایج پژوهش تمنانی‌فر و منصوری‌نیک (۱۳۹۳) است که در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین حمایت اجتماعی ادراک شده با عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد که دلیل آن می‌تواند نوع ابزار مورد استفاده در پژوهش آن‌ها باشد.

در تبیین این فرضیه، چنین استدلال می‌شود که حمایت اجتماعی به طور مستقیم و غیر مستقیم بر مکانیسم‌های شناختی، استراتژی‌های مقابله‌ای و رفتارهای مختلف فرد اثر می‌گذارد و از این طریق سبب بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزان وقتی بفهمند که از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی حمایت می‌شوند، نگران آینده نیستند و لذا کمتر دچار استرس و اضطراب می‌شوند. بنابراین، عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. حمایت اجتماعی خانواده و مخصوصاً والدین به صورت تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به کسب مدارج بالایی علمی و حمایت مالی و عاطفی از آنان می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد. حمایت دوستان نیز از طریق تشکیل گروه‌های دوستانه برای همفکری در مسائل مختلف و از جمله مسائل درسی و آموزشی و نیز از طریق ایجاد حس رقابت سالم در بین دانش‌آموزان، می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بالا ببرد. حمایت اجتماعی افراد مهم نیز از طریق الگوپذیری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

سؤال پژوهش: تحلیل رگرسیون چند متغیره در سطح $P < 0/01$ نشان دارد که مدل ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده قادر به تبیین $0/47$ از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین ضرایب رگرسیون نشان داد که هر یک از ۳ متغیر پیش‌بین ذهن آگاهی ($\beta = 0/22$)، تنظیم هیجانی ($\beta = 0/15$) و حمایت

اجتماعی ادراک شده ($\beta=0/10$) می‌توانند واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی را به صورت معنی‌دار تبیین کنند. نتایج به دست آمده، نتایج پژوهش‌های محمودعلیلو و همکاران (۱۳۹۱)، گارنفسکی و کریج (۲۰۰۹) و برکینگ، اورث، ووپرمن، مهیر و کاسپر (۲۰۰۸) را تأیید می‌کند. محمودعلیلو و همکاران (۱۳۹۱) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تنظیم هیجانی می‌تواند عملکرد آزمون‌های عملی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. گارنفسکی و کریج (۲۰۰۹) و برکینگ، اورث، ووپرمن، مهیر و کاسپر (۲۰۰۸) نیز در پژوهش‌های جداگانه‌ای نشان دادند که راهبردهای تنظیم هیجانی می‌توانند در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مؤثر باشند. ولی با نتایج پژوهش تمنانی فر و منصورنیک (۱۳۹۳) مغایرت دارد. چون آن‌ها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که حمایت اجتماعی ادراک شده قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نمی‌باشد.

یکی از راه‌های بهبود میزان پیشرفت تحصیلی افراد، بالا بردن میزان آگاهی یادگیرندگان می‌باشد؛ زیرا آگاهی کلی باعث بهبود توانایی دیدن افکار، احساسات و هیجانات خود شده و با قضاوت بی‌طرفانه در باره توانایی‌های خود، سعی در بالا بردن عملکرد خود می‌کند. همچنین خودآگاهی باعث کنترل توجه ارادی و به کارگیری بیشتر و بهتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیرنده شده که به تبع آن پیشرفت تحصیلی فرد نیز تحت تأثیر این خودآگاهی قرار می‌گیرد (چمرکوهی و محمدامینی، ۱۳۹۱). فرایندهای تنظیم هیجانی نیز موجب افزایش توانایی فردی برای انجام کار و لذت بردن از زندگی و افزایش آگاهی از نیازهای خود می‌شوند و لذا دانش‌آموزان دارای تنظیم هیجانی بالا از انجام تکالیف درسی لذت برده و سعی در بهبود 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. افراد از طریق ارزیابی مجدد موفقیت‌ها و شکست‌های خود می‌توانند نقاط مثبت و منفی خود را شناسایی کرده و با تأکید بر نقاط مثبت و سرکوب نقاط منفی خود، عملکرد تحصیلی خود را تقویت کنند.

حمایت اجتماعی ادراک شده نیز یک متغیر مهم محیطی در تبیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ زیرا حمایت اجتماعی تأثیری عمیق بر رفتار روزمره دانش‌آموزان دارد. بررسی‌ها نشان داده‌اند که بر اساس حمایت‌های اجتماعی، میزان پیشرفت در زمینه‌های مختلف تحصیلی قابل پیش‌بینی است و به کمک آن‌ها می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی را بالا برد. حمایت اجتماعی انواع گوناگونی دارد که هر یک از آن‌ها می‌توانند در حل مشکلات فرد دریافت‌کننده حمایت، مؤثر باشند. برای مثال، اگر دانش‌آموزی در مورد مشکلی که برای او به‌وجود آمده است، به تنهایی نتواند آن مشکل را حل کند، خانواده، دوستان و دیگر افراد مهم در زندگی او می‌توانند با ارائه اطلاعات صحیح و روشن کردن مسأله در تصمیم‌گیری به او کمک کنند و یا این که از لحاظ مادی و مالی به او یاری رسانند. عدم دریافت حمایت اجتماعی کافی و به موقع توسط فرد دریافت‌کننده حمایت در مواقع ضروری، به مشکل فرد دامن زده و آثار منفی متعددی مانند گوشه‌گیری، افسردگی، کاهش عزت نفس، درماندگی آموخته شده و غیره را به دنبال داشته و از این طریق بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد.

عدم تعمیم نتایج به سایر جوامع و موانع اداری بر سر راه اجرای پژوهش از جمله محدودیت‌های این پژوهش است. به دست اندرکاران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که آموزش هیجان و راهبردهای تنظیم هیجانی به دانش‌آموزان را همانند بسیاری از کشورهای توسعه یافته در زمره اهداف و برنامه‌های کاربردی خود قرار دهند و به برنامه‌ریزان آموزش دروس دانشگاهی نیز پیشنهاد می‌گردد که در تعیین سرفصل‌های دروس رشته‌های مرتبط، تربیت کارشناسان متخصص در آموزش تنظیم هیجانی را در زمره اهداف خود قرار دهند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در پسران و سایر مقاطع تحصیلی نیز اجرا کنند.

۱۳۹۴/۰۱/۱۵	تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:
۱۳۹۴/۰۷/۱۰	تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:
۱۳۹۴/۰۹/۲۴	تاریخ پذیرش مقاله:

منابع

- احمدوند، زهرا و همکاران (۱۳۹۱). تبیین بهزیستی روانشناختی براساس مؤلفه‌های ذهن آگاهی، روانشناسی سلامت. فصلنامه علمی- پژوهشی، ۲.
- ارجمندسیاهپوش، اسحاق؛ مقدس‌جعفری، محمدحسن و فریغلائی، محمد (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شوش دانیال (ع). فصلنامه جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، ۲، ۲۰-۷.
- امین‌آبادی، زهرا و خداپناهی، محمدکریم (۱۳۹۰). نقش میانجی تنظیم هیجانی‌شناختی در ادراک نوجوانان از ابعاد سبک‌های فرزندپروری و موفقیت تحصیلی آن‌ها. مجله علوم رفتاری، ۵، ۲، ۱۱۷-۱۰۹.
- باباپورخیرالدین، جلیل؛ شریعتی، مریم و گروسی‌فرشی، میرتقی (۱۳۹۱). رابطه مؤلفه‌های فراشناخت و ذهن آگاهی با باورهای وسواسی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، ۱، ۴، ۳۸-۲۳.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و منصورینیک، اعظم (۱۳۹۳). ارتباط ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷۱، ۱۶۶-۱۴۹.
- ریاحی، محمداسماعیل؛ وردی‌نیا، اکبرعلی و پورحسین، زینب (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روان. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، ۱۰، ۳۹-۴۰.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیدی، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱، ۲، ۶۲-۴۳.
- زکی، محمدعلی (۱۳۸۹). سازگاری جوانان با دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی؛ بررسی موردی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان، دو فصلنامه تخصصی پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه، ۴، ۱۳۰-۱۰۷.
- شریفی، نسترن؛ گنجی، حمزه و نجفی‌زند، جعفر (۱۳۹۰). مقایسه سهم هوش شناختی، خلاقیت و هوش هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی. فصلنامه تازه‌های روانشناسی صنعتی / سازمانی، ۲، ۶، ۲۹-۱۷.

- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- صبح قراملکی، ناصر (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی براساس هوش هیجانی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱، ۳، ۶۲-۴۹.
- فائدی، غلامحسین؛ یعقوبی، حمید (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده و ابعاد بهزیستی در دانشجویان دختر و پسر، *مجله ارمغان*، ۱۲، ۲ (پیاپی ۵۰) ۴۷-۴۱.
- محمودعلیلو، مجید؛ حمیدی، صمد و شیروانی، امیر (۱۳۹۱). نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در پیش‌بینی صفات شخصیت مر، *مجله اندیشه و رفتار*، ۶، ۲۴.
- معینی‌منش، کیومرث؛ ولیدی‌پاک، آذر؛ رنجبر، شکوفه و قاسمی، امین (۱۳۹۳). تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.
- نریمانی، محمد و سلیمانی، سعید (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲، ۱۷۶-۴-۱۵۴.
- یوسفی، فاطمه (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان، *مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۴، ۸۹۲-۸۷۱.

- Adawiah Dzulkifli, M. & Safree Yasin, A. (2009). The effect of social support and psychological problems on students' academic performance. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning*, INTI University College, Malaysia.
- Adawiah Dzulkifli, M. & Safree Yasin, A. (2011). The Relationship between Social Support and Academic Achievement. *International, Journal of Humanities and Social Science*, 1, 5.
- Berking, M, Orth, U, Wupperman, P, Meier, LL, & Caspar, F (2008). Prospective effects of emotionregulation skills on emotional adjustment, *J Couns Psychol*, 55, 485-494.
- Brian, D. (2011). The role of mindfulness in academic stress, selfefficacy, and achievement in college students. *Masters Theses Student Theses & Publications*, Eastern Illinois University.

-
- Brandy, R., Maynard, G., Michael, R., Solis, H. & Veronica Miller, S. (2014). Mindfulness-Based Interventions for Improving Academic Achievement, Behavior and Socio-Emotional Functioning of Primary and Secondary Students: A Systematic Review. www.campbellcollaboration.org.
- Brown, K.W., Ryan, R.M., Creswell, J.D. (2007). Addressing fundamental questions about Mindfulness. *Psychology Inquiry*, 18 (4), 272-281.
- Bar-On, R., Parker, J.D.A., (2000). Emotional intelligence: Theory, development, assessment: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive Psychiatry*, 49, 195-201.
- Bahar, H.H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 3801-3805.
- Balzarotti, S., John, O.P., & Gross, J.J. (2010). An Italian Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire, *European Journal of Psychological Assessment*, 26 (1), p 61-67.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Cheyne, A.J., Carrier, S.A., & Jonathanand, S.D. (2006). Absent-mindfulness: lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures, *Consciousness and Cognition*, 15 (3), 578-592.
- Dekeyser, M., Raes, P., Lejssen, M.L. & Saraand, D.D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behavior, *Personality and Individual Differences*, 44 (5), 1235-1245.
- Denham S. (1998). *Emotional development in young children*, Guilford Press.
- Duncan, B.L., Miller, S.D., Wampold, B.E. & Hubble, M.A. (2009). *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy*, Washington, DC: American Psychological Association.
-

-
- Elias, M. & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and Academic achievement*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Feldman-Barrett, L., Gross, J. (2001). Christensen, T.C. & Benvenuto, M., Knowing what you're feeling and knowing what to do about it, *Cogn Emote*, 15, 713-724.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: timing is everything, *Curr Dir Psychol Sci*, 10, 214-219.
- Gumora G, Aresenio WF. (2002). Emotionality emotion regulation and school performance in middle school children, *J Psychol*, 40, 395-413.
- Gülaçt, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, p 3844-49.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2009). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of ashort.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2003). Individual difference in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Hasker, S.M. (2010). Evaluation of the mindfulness-acceptance commitment approach for enhancing athletic performance, Indiana University of Pennsylvania.
- Iglesia, G., Beatriz Stovera, J. & Fernández, M. (2014). Perceived Social Support and Academic Achievement in Argentinean College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 10 (4), 637-649. doi:10.5964/ejop.v10i4.777.
- Jerman, F., Van der Linden M, D'Acremont M, Zermatten A. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *Eur J Psychol As*. 22(2):126-31.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Meena Vythilingam, M., Blair, R.J., Charney, D.S., Pine, D.S., & Blair, K.S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *Journal of Anxiety Disorder*, 87, 9-24.
- Kopp CB. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Dev Psychol*. 25: 343-54.
-

-
- Langeland, E. (2011). The impact of social support on mental health service users' sense of coherence: a longitudinal panel survey, *International Journal of Nursing Studies*, 46, 830-7.
- Moore, A. & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility, *Consciousness and Cognition*, 18, 176-186.
- Mitmansgruber, H., Beck, M.T. & Schubler, G. (2012). Mindful helper: Experiential avoidance, meta-emotion, and emotion regulation in paramedics.
- Michelle, D & Aileen, M (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1, 6, P 1-4. <http://www.scirp.org/journal/jss>.
- Sarafino, Edward, P. (1998). *Health Psychology*, Third Edition, New York: John Wiley & Sons.
- Rosenstreich, E. & Margalit, M (2015). Loneliness, Mindfulness, and Academic Achievements: A Moderation Effect among First-Year College Students. *The Open Psychology Journal*, 8, (Suppl 2-M11), P 138-145.
- Schutte, N.S., Malou, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., & Rooke, S.E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Toneatto, T. (2004). A Meta cognitive therapy for anxiety disorders: Buddhist psychology applied, *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, p 72-78.
- Tugade, M.M. & Frederickson, B.L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In: L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling*. America, New York: The Guilford Press, 319-340.
- Usefi F. (2007). Relationship between cognition emotion regulation and anxiety in giftedness students. *J Res Except Child*. 6:871-92.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G. & Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support, *J Person Assess*, 52, 30, 41.
-