مقاله پژوهشی
مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان
دوره ۲۰، آذر ۱۴۰۰، ۹۸۸-۹۷۳

طراحی و آزمون مدل علی سازگاری تحصیلی براساس تنظیم رفتاری هیجان با نقش میانجی ذهن آگاهی در دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست: یک مطالعه توصیفی

حسین تقوی[۱]، متینه عبادی[۲]، سلیم کاظمی[۳]

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۲۵ ارسال مقاله به نویسنده جهت اصلاح: ۱۴۰۰/۰۴/۲۸ دریافت اصلاحیه از نویسنده: ۱۴۰۰/۰۶/۲۴ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۲۷

چکیده

زمینه و هدف: مشکلات تحصیلی، اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست، نیاز به‌توجه ویژه دارد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف طراحی و آزمون مدل علی سازگاری تحصیلی بر اساس تنظیم رفتاری هیجانی با نقش میانجی ذهن آگاهی در دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست انجام شد.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش حاضر توصیفی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست استان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند که تعداد ۲۱۰ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در این پژوهش شرکت کردند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه استاندارد شده سازگاری تحصیلی Sinha و Sing، تنظیم رفتاری هیجان Kraaij و Garnefski و ذهن آگاهی Brown و Ryan استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل همبستگی Pearson و مدل‌سازی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج به‌دست آمده نشان داد که تنظیم رفتاری هیجان (β=۰/۱۶۳) و ذهن آگاهی (β=۰/۶۷۸) اثر مستقیم و مثبت بر سازگاری تحصیلی دارند (P<۰/۰۰۱). هم‌چنین نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل نیز نشان داد که ذهن آگاهی می‌تواند میانجی روابط بین تنظیم رفتاری هیجان با سازگاری تحصیلی باشد.

نتیجه‌گیری: به‌طور کلی، میانجی‌گری ذهن آگاهی را در رابطه بین تنظیم رفتاری هیجان و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست می‌توان تأیید کرد. با توجه به معنادار شدن مدل ارائه شده و تأیید نقش میانجی ذهن آگاهی، به درمانگران و مشاوران حیطه تحصیلی توصیه می‌شود در وهله اول متغیر مهم تنظیم رفتاری هیجان را مورد بررسی و سنجش قرار دهند و نقش مهم متغیرهای واسطه‌ای را در نظر بگیرند.

واژه‌های کلیدی: تنظیم هیجان، ذهن آگاهی، سازگاری، بی‌سرپرست، دانش‌آموزان

۱- (نویسنده مسئول) استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
تلفن: ۰۴۵۳۱۵۰۵۶۴۲، دورنگار: ۰۴۵۳۱۵۰۵۶۴۲پست الکترونیکی: taqavi2004@gmail.com
۲- کارشناس ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
۳ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

مقدمه

خانواده و جامعه نقش اساسی در زندگی و رشد افراد دارند و پایه و اساس رشد فرد را بنا می‌کنند؛ اما با این حال، به‌دلایلی مانند ترک پدر و مادر، از دست دادن والدین، از هم پاشیدگی خانواده و غیره، کودکان بی‌سرپرست (Orphan) می‌شوند و در مراکز نگه‌داری شبانه‌روزی زندگی می‌کنند [۱]. در سراسر جهان، حدود ۱۴۰ میلیون کودک به‌عنوان بی‌سرپرست شناخته شده‌اند به‌طوری که یکی یا هر دو والدین خود را از دست داده‌اند [۲]. از سوی دیگر افراد بدسرپرست (Poorly supervised)، فرزندانی هستند که سرپرستان آن‌ها به‌دلایل مختلف از جمله اعتیاد و یا وارد نمودن آسیب و آزارهای جسمی یا روانی به فرزندان فاقد صلاحیت اجتماعی، اخلاقی و رفتارهای لازم برای نگه‌داری فرزند هستند [۳].

در مورد کودکان بی‌سرپرست، مرگ زود هنگام والدین اغلب دانش‌آموزان را در معرض استرس، مشکلات عاطفی و ضربه روانی که با سازگاری کارآمد آن‌ها در محیط مدرسه تداخل دارد، قرار می‌دهد. اصطلاح سازگاری بیانگر روندی روان‌شناختی است که در آن فرد تلاش می‌کند تا با استرس و تنش مقابله کند تا بتواند نیازهای خود را برآورده کند و در عین حال برای حفظ هماهنگی با محیط تلاش کند [۴]. سازگاری انواع مختلفی دارد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها سازگاری تحصیلی (Academic adjustment) می‌باشد، سازگاری تحصیلی منعکس کننده ظرفیت یادگیری دانش آموزان، انگیزه آن‌ها و راهبردهایی که برای دست‌یابی به اهداف خود به کار خواهند برد، می‌باشد [۵]. هم‌چنین به توانایی تحمل تکانه‌ها برای دستیابی به اهداف مطلوب اشاره دارد و پیش‌بینی‌کننده ضروری موفقیت و پیشرفت تحصیلی افراد است [۶]. دانش‌آموزان بی‌سرپرست در مدرسه عملکرد ضعیفی دارند آن‌ها هم‌چنین استرس، مشکلات عاطفی و آسیب روحی و جسمی را تجربه می‌کنند. همان‌طور که در تحقیقات گذشته نشان داده شده است اکثر کودکان بی سرپرست تحت مراقبت و محافظت انواع خانه‌های کودکان بی‌سرپرست، در مدرسه ضعیف عمل می‌کنند، از عزت نفس پایینی برخوردارند و از نظر روانی به آشفتگی گرایش داشتند [۴].

دشواری در تعدیل و تنظیم هیجان به هنگام برانگیختگی، عامل زمینه‌ساز مهمی در اختلال‌های هیجانی، کاهش بهزیستی و مشکلات ارتباطی است. در تنظیم رفتاری هیجان (Behavioral emotion regulation) برخورد فعالانه به افراد کمک می‌کند تا هیجانشان را به شیوه‌ای مطلوب تنظیم نموده، کنترل بیش‌تری بر خود داشته باشند و در مورد داشتن حمایت اجتماعی برای آنان اطمینان خاطر بیش‌تری فراهم می‌نماید [۷]. تحول کودکان بدون والدین یا والدین فاقد صلاحیت اخلاقی سبب می‌شود که فرآیندهای هیجانی آن‌ها مانند مدیریت هیجان دچار آسیب شود، به‌صورتی که این فرآیند سبب کاهش مهارت این افراد در شناخت هیجانات مثبت و منفی دیگران شده و در نتیجه آن‌ها فرصت گفتمان هیجانی کم‌تری را تجربه خواهند کرد [۸]. نتایج پژوهش‌ها نیز نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش، پرخاشگری را کاهش دهد و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر بگذارد [۹]. پژوهش Kraaij و Garnefski

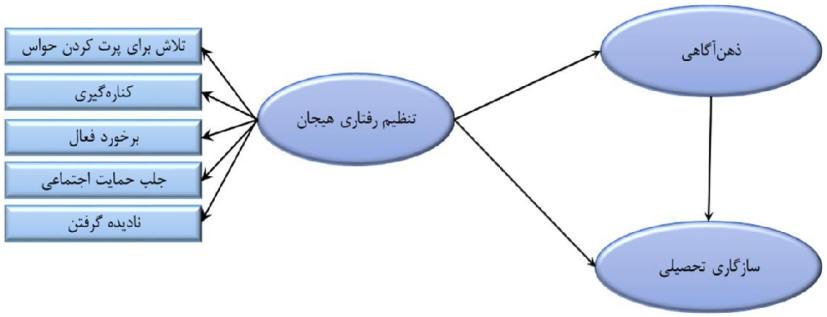
[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

نشان دادند که راهبردهای کناره‌گیری و نادیده گرفتن می‌توانند علائم افسردگی و اضطراب را در افرادی که با شرایط استرس‌زا روبرو بوده‌اند، پیش‌بینی نماید [۱۰]. پژوهش Kazemi rezaei و همکاران بیان‌گر ارتباط بین راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان و سازگاری اجتماعی دانشجویان بود [۱۱].

پژوهش‌ها حاکی از این است که سطوح پایین ذهن آگاهی (Mindfulness) در نوجوانان با مشکلات مرتبط با سلامت روان، اضطراب، افسردگی و سلامت هیجانی مرتبط بوده است؛ ذهن آگاهی شامل آگاهی مداوم از احساسات فیزیکی، ادراکات، عواطف، افکار و تصورات است و شامل یک آگاهی پذیرا و عاری از پیش‌داوری از وقایع جاری زندگی است [۱۲]؛ بر مبنای این دیدگاه، ذهن آگاهی می‌تواند از طریق تقویت لحظه به لحظه رفتارهای افراد منجر به کاهش رفتارهای منفی (خصومت، اجبار، کنترل بیش از حد و ارتباط بی‌اثر) و افزایش رفتارهای مثبت (گرمی، پذیرش، تشویق) شده و در نهایت موجب کاهش مشکلات رفتاری، هیجانی و روان‌شناختی آن‌ها گردد [۱۳]. به‌عبارتی نقش ذهن آگاهی در پژوهش‌های متعددی به عنوان میانجی بررسی شده است؛ واسطه‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین ناگویی هیجانی و آسیب به خود [۱۴] و انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای عملکردی غیرمنطقی [۱۵] به‌خوبی نشان داده شده است. Mettler و همکاران نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی با تمامی حوزه‌های سازگاری (تحصیلی، اجتماعی و عاطفی) رابطه داشته است [۱۶]. نتایج پژوهش Sakiroglu و همکاران تأیید کردند، وقتی سطوح ذهن آگاهی افزایش می‌یابد، میزان سازگاری تحصیلی بالا می‌رود [۱۷]. Babaei Nadinluye و همکاران نشان دادند که، بین ذهن آگاهی و فراهیجان و تنظیم هیجانی - شناختی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد [۱۸].

با توجه به این‌که بیش‌تر پژوهش‌ها در زمینه سازگاری تحصیلی در مورد دانش‌آموزان عادی انجام شده است و کم‌تر مطالعه‌ای به دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست ساکن در مراکز بهزیستی پرداخته‌اند و با توجه به نقش ابعاد سازگاری به‌عنوان عامل‌های کلیدی در موفقیت، ارتقاء سلامتی و کاهش مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان مذکور و از سوی دیگر خلأهای پژوهشی در این زمینه، انجام پژوهش‌هایی از این دست و استفاده از نتایج این پژوهش‌ها در زمینه شناسایی و پیش‌گیری و در صورت لزوم درمان مشکلات دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست از ضرورت های مهم پژوهش می‌باشد. از این‌رو، مسأله اصلی پژوهش حاضر آزمون مدل سازگاری تحصیلی براساس تنظیم رفتاری هیجان با نقش میانجی ذهن آگاهی در دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست بود که شمای مفهومی آن در شکل ۱ آورده شده است.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع توصیفی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست ۱۳ تا ۱۸ ساله تحت پوشش مراکز بهزیستی استان اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل دادند. طبق نظر محققان، حداقل حجم نمونه برای مطالعات مدل‌یابی معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر می‌باشد [۱۹]؛ در پژوهش حاضر به‌دلیل عدم دسترسی کامل به دانش‌آموزان بی سرپرست و بدسرپرست استان اردبیل، ۲۳۰ نفر بعد از هماهنگی با مراکز بهزیستی به صورت نمونه‌گیری دردسترس به صورت اینترنتی و از طریق شبکه‌های مجازی در پژوهش شرکت کرده که بعد از بررسی پرسش‌نامه‌های جمع‌آوری شده، تعداد ۲۰ پرسش‌نامه به‌دلیل تکمیل ناقص کنار گذاشته شد و در نهایت داده‌های ۲۱۰ پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه استاندارد شده سازگاری تحصیلی Sinha و Sing [۲۰] تنظیم رفتاری هیجان Kraaij و Garnefski [۱۰] و ذهن آگاهی Brown و Ryan [۲۱] استفاده شد.

پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط Sinha و Sing [۲۰] ساخته شده و هنجاریابی گردیده است و دارای پنجاه و پنج گویه است که به صورت بله (نمره ۱) و خیر (نمره ۰) پاسخ داده می‌شوند و سه خرده مقیاس: سازگاری اجتماعی (سؤالات ۱ تا ۱۹)، عاطفی (سؤالات ۲۰ تا ۳۵) و تحصیلی (سؤالات ۳۶ تا ۵۵) را اندازه‌گیری می‌کند. Sinha و Sing میزان روایی همگرا پرسش‌نامه را ۰/۵۱ و میزان پایایی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ آن را برای خرده مقیاس‌ها و کل آزمون از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶ گزارش نمودند [۲۰]. در پژوهش Zahed و همکاران [۲۲] این ابزار در فرم نهایی روی نمونه ۱۹۵۰ نمونه‌ای از دانش‌آموزان اجرا شد و اعتبار پرسش‌نامه با استفاده از روش دونیمه کردن و با روش کودر ریچاردسون ۲۰، ۰/۹۶ به‌دست آمد. حد پایین نمرات صفر، حد متوسط ۲۷ و حد بالا ۵۵ می‌باشد. حدود نمرات در خرده مقیاس سازگاری اجتماعی ۰ تا ۱۹، عاطفی ۰ تا ۱۶ و تحصیلی ۰ تا ۲۰ می‌باشد. لازم به ذکر است که در این پژوهش فقط ۲۰ سؤال مرتبط با سازگاری تحصیلی (به دلیل این‌که فقط سازگاری تحصیلی در این پژوهش بررسی شده است، سؤالات مربوط به سازگاری عاطفی و اجتماعی جدا شدند) مورد استفاده قرار گرفته است و نمره ۱۱ به بالا در

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

خرده مقیاس سازگاری تحصیلی، نشان‌دهنده سازگاری تحصیلی خیلی ضعیف است. در پژوهش حاضر مقدار پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد.

پرسش‌نامه تنظیم رفتاری هیجان: پرسش‌نامه تنظیم رفتاری هیجان یک پرسش‌نامه خود گزارش‌دهی است که به وسیلهKraaij و Garnefski در سال ۲۰۱۹ تدوین شده است. این پرسش‌نامه از پنج زیر مقیاس جستجوی پرت کردن حواس (۱، ۶، ۱۱ و ۱۶)، کناره‌گیری (۲، ۷، ۱۲ و ۱۷)، برخورد فعال (۳، ۸، ۱۳ و ۱۸)، حمایت اجتماعی (۴، ۹، ۱۴ و ۱۹) و نادیده گرفتن (۵، ۱۰، ۱۵ و ۲۰) تشکیل شده که هر یک از زیر مقیاس‌ها شامل ۴ گویه بوده و در کل پرسش‌نامه دارای ۲۰ گویه است که راهبردهای مقابله رفتاری را در پاسخ به رویدادهای ناگوار و استرس‌زای زندگی مورد توجه قرار داده‌اند. پرسش‌نامه مذکور در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) تهیه شده و نمره کل هر یک از خرده مقیاس‌ها از طریق جمع کردن نمره گویه‌ها به‌دست می‌آید که دامنه نمره هر یک می‌تواند از ۴ تا ۲۰ متغیر باشد و نمره بالاتر نشانه تنظیم رفتاری هیجانی بالاتر می‌باشد. شیوه اجرای پرسش‌نامه بسیار آسان بوده و قابلیت استفاده برای افراد بالای ۱۲ سال را دارد. ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه در مطالعه Kraaij و Garnefski با نمونه متشکل از ۴۵۷ بزرگ‌سال از جمعیت عمومی مورد بررسی قرارگرفته است. در مطالعه آن‌ها پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های تلاش برای پرت کردن حواس، برخورد فعالانه، تلاش برای جلب حمایت اجتماعی، نادیده گرفتن و کناره‌گیری به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۸۹ و ۰/۹۳ به‌دست آمد [۱۰]. این پرسش‌نامه در ایران برای اولین‌بار در پژوهش Mosleh و همکاران به کار برده شده و ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های تلاش برای پرت کردن حواس، کناره‌گیری، برخورد فعالانه، جلب حمایت اجتماعی و نادیده گرفتن به‌ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۴، ۰/۸۲، ۰/۸۱ و ۰/۷۸ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۴ برآورد شد. هم‌چنین ضرایب همبستگی نشان‌دهنده روایی همگرا و تشخیص مطلوب پرسش‌نامه است [۷]. در پژوهش حاضر مقدار پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و به‌دست آمد.

پرسش‌نامه ذهن آگاهی (Mindful Attention Awareness Scale): این پرسش‌نامه را Brown و Ryan [۲۱] طراحی کردند که شامل یک آزمون ۱۵سؤالی ذهن آگاهی خصیصه‌ای است که به‌منظور سنجش سطح آگاهی و توجه نسبت به رویدادها و تجارب جاری زندگی طراحی شده است. سؤال‌های آزمون سازه ذهن آگاهی را در مقیاس شش درجه‌ای لیکرت از نمره یک برای تقریباً همیشه تا نمره ۶ برای تقریباً هرگز، می‌سنجد. این مقیاس یک نمره کلی برای ذهن آگاهی به‌دست می‌دهد که دامنه آن از ۱۵ تا ۹۲ متغیر بوده، به صورتی که نمره بالاتر نشان‌دهنده ذهن آگاهی بیش‌تر است. نکته حائز توجه در مورد نمره‌گذاری این است که ماده‌های این پرسش‌نامه حالت منفی دارند و به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سؤال‌ها در حوزه‌های شناختی، هیجانی، بین‌فردی، جسمی و دیگر حوزه‌های عمومی قرار دارند. همسانی درونی سؤال‌های آزمون بر اساس ضریب

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

آلفای کرونباخ از ۰/۸۰ تا ۰/۷۸ گزارش شده است [۲۱]. آلفای کرونباخ برای سؤال‌های نسخه فارسی این مقیاس در مورد یک نمونه ۷۲۳ نفری از دانشجویان ۰/۸۱ محاسبه شده است [۲۳] در پژوهش حاضر مقدار پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست آمد.

پس از کسب مجوزهای لازم از دانشگاه محقق اردبیلی و دریافت کد اخلاق (IR.ARUMS.REC.1400.057) از دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، به مراکز بهزیستی استان اردبیل (شهرهای اردبیل، مشگین‌شهر، پارس‌آباد) مراجعه شد و با هماهنگی‌های صورت‌گرفته با سرپرست مراکز، پرسش‌نامه‌ها بین دانش‌آموزان بی‌سرپرست پخش گردید. هم‌چنین برای دسترسی به دانش‌آموزان بدسرپرستی که در مراکز نگه‌داری بهزیستی ساکن نبودند، بعد از تهیه لیستی از نام و شماره تماس، لینک پرسش‌نامه مربوطه به آن‌ها نیز ارسال گردید و با توجه به این‌که روش نمونه‌گیری در دسترس در این پژوهش به‌کار برده شد، از زمان پخش لینک پرسش‌نامه آنلاین در طول سه هفته، لینک فعال باقی ماند و در طول این مدت ۲۱۰ پرسش‌نامه با حذف موارد ناقص در اختیار پژوهش‌گران قرار گرفت. متغیرهای جمعیت شناختی شامل سن، جنسیت، پایه تحصیلی و معدل تحصیلی نیز جمع‌آوری گردید.

توضیحات لازم از جمله هدف از پژوهش و نحوه پاسخ-دهی به سؤالات در پرسش‌نامه ارائه شد و افراد به صورت کاملاً داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. معیارهای ورود نمونه به پژوهش شامل تمایل دانش‌آموزان به شرکت در پژوهش، بی‌سرپرست و یا بدسرپرست بودن، محدوده سنی ۱۳ تا ۱۸ سال بودن و معیار خروج از پژوهش نیز شامل عدم تمایل به همکاری و مخدوش بودن پرسش‌نامه بود. کدهای رایج اخلاق در پژوهش‌های پزشکی شامل ۱۳، ۱۴ و ۲ (منافع حاصل از یافته‌ها در جهت پیشرفت دانش بشری)، کد ۲۰ (هماهنگی پژوهش با موازین دینی و فرهنگی) و کدهای ۱، ۳ و ۲۴ (رضایت آزمودنی‌ها و نماینده قانونی او) در پژوهش حاضر رعایت شده است.

داده‌های جمع‌آوری شده در این پژوهش با استفاده از نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۳ و Lisrel نسخه ۸/۸ و با روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون‌های همبستگی Pearson و مدل‌سازی معادلات ساختاری) تحلیل شد. سطح معنی‌داری در آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

نتایج

نمونه آماری مورد مطالعه شامل ۲۱۰ نفر از دانش آموزان بی‌سرپرست و بدسرپست با میانگین (انحراف معیار) سنی ۱۵/۲۵ (۱/۶۰) سال بود که در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۸ سال قرار داشتند و ۴۵/۲ درصد (۹۵ نفر) دختر و ۵۴/۸ درصد (۱۱۵ نفر) پسر بودند. از نظر پایه تحصیلی، بیش‌ترین فراوانی با ۲۳/۳ درصد (۴۹ نفر) مربوط به پایه دهم و کم‌ترین فراوانی با ۱۰/۵ درصد (۲۲ نفر) مربوط به پایه دوازدهم بود. از نظر معدل، بیش‌ترین معدل ۵۷/۶ درصد (۱۲۱ نفر) ۱۵ تا ۱۷ و کم‌ترین فراوانی با ۶/۷ درصد (۱۴ نفر) مربوط به معدل ۱۹ و بالاتر بودند.

میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازگاری تحصیلی، ذهن آگاهی و تنظیم رفتار هیجان در جدول ۱ آورده شده

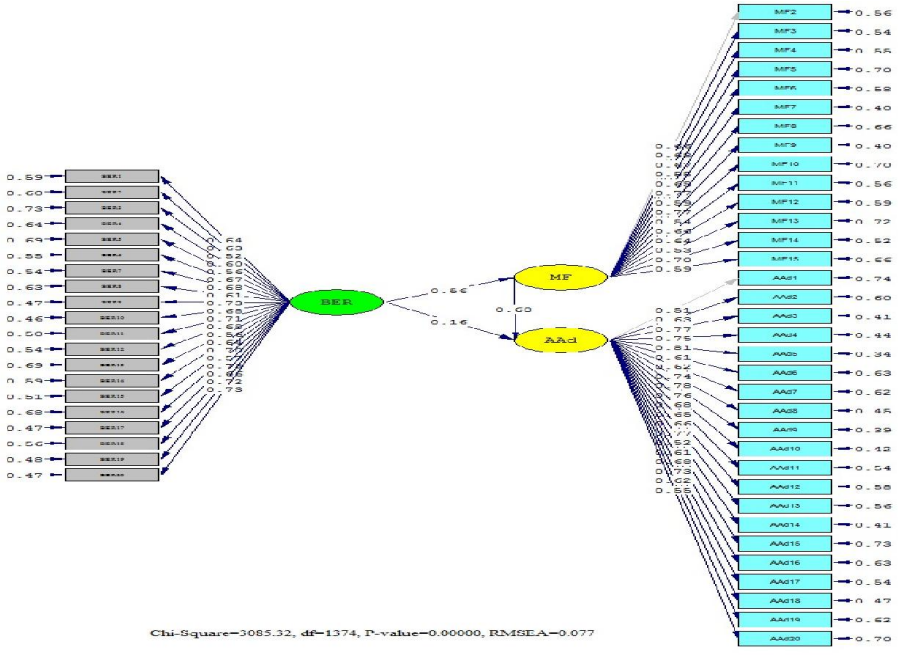
[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

است. از سوی دیگر مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای پژوهش در بازه ۲- تا ۲+ قرار دارد. بدین معنی که از لحاظ کجی، متغیرها نرمال بوده و توزیع آن‌ها متقارن بود. هم‌چنین مقدار کشیدگی آن‌ها نیز در بازه ۲- تا ۲+ قرار دارد و نشان می‌دهد توزیع متغیرهای پژوهش از کشیدگی نرمال برخوردار بوده است [۲۴] (جدول ۱).

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای سازگاری تحصیلی، ذهن آگاهی و تنظیم رفتاری هیجان در دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست تحت پوشش مراکز بهزیستی استان اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ (n=۲۱۰)

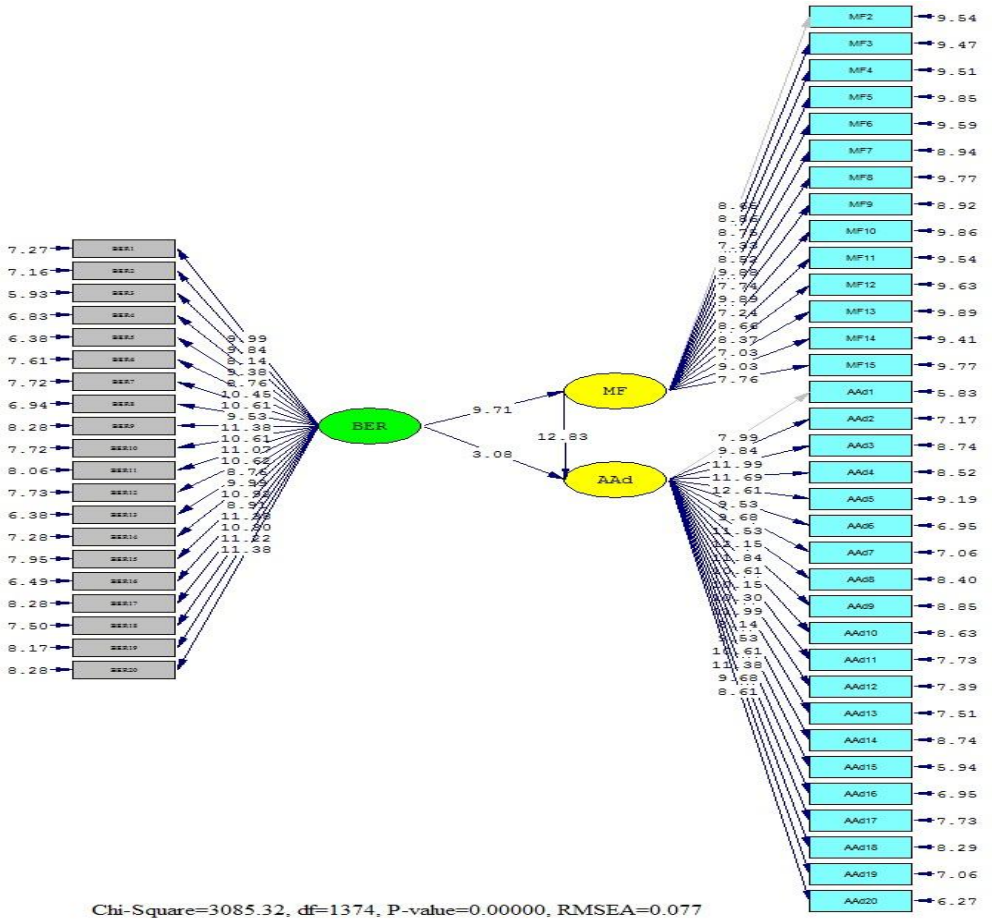
متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
سازگاری تحصیلی	۹/۳۹۰	۴/۴۵۹	۰/۳۸۸	-۰/۱۹۴
ذهن آگاهی	۴۷/۸۴۳	۱۳/۱۷۸	۰/۵۸۰	-۰/۶۶۰
تنظیم رفتار هیجان	۶۰/۷۱۹	۱۱/۷۲۹	۰/۵۸۲	-۰/۴۸۰
تلاش برای پرت کردن حواس	۱۱/۰۸۱	۳/۵۲۴	۰/۵۲۸	-۰/۷۴۳
کناره‌گیری	۱۳/۷۶۶	۲/۷۱۲	۰/۱۵۶	۰/۰۹۶
برخورد فعال	۱۰/۷۱۴	۳/۳۶۵	۰/۳۸۷	-۰/۳۳۷
جلب حمایت اجتماعی	۱۱/۳۰۰	۳/۳۲۳	۰/۲۴۹	-۰/۹۱۶
نادیده گرفتن	۱۳/۴۰۰	۲/۸۴۳	۰/۱۰۸	-۰/۰۷۰

در نمودار ۱ و ۲، با استفاده از معادلات ساختاری به بررسی اثر مستقیم و غیر مستقیم تنظیم رفتاری هیجان با میانجی‌گری ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی پرداخته شده و مقادیر بار عاملی، ضرایب مسیر و مقادیر T-value بین متغیرهای پژوهش ارائه گردیده است که گویای وجود روابط مستقیم و معنی‌دار بین متغیر تنظیم رفتاری هیجان با ذهن آگاهی و سازگاری تحصیلی می‌باشد که معادلات ساختاری آن به طور کامل در جدول ۳ ارائه گردیده است.



نمودار ۱- آزمون مدل تحقیق (در حالت استاندارد) (BER: تنظیم رفتاری هیجان، MF: ذهن آگاهی و AAd: سازگاری تحصیلی)

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]



نمودار ۲- آزمون مدل تحقیق (در حالت T-value) (BER: تنظیم رفتاری هیجان، MF: ذهن آگاهی و AAd: سازگاری تحصیلی)

جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی ترکیبی از شاخص‌های برازندگی از قبیل: ۱) نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی (Chi-Square/ Degrees of freedom)، ۲) شاخص ریشه میانگین مربعات خطا (Root Mean Square Error of Approximation)، ۳) شاخص برازش تطبیقی (Comparative Fit Index)، ۴) شاخص نیکویی برازش (Goodness of Fit Index) و ۵) شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (Adjusted Goodness of Fit Index) مورد استفاده قرار گرفت که مقادیر اندازه‌گیری شده و بازه قابل قبول آن‌ها در جدول ۲ ارائه شده است؛ با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت که مدل تحقیق از نظر شاخص‌های معنی‌داری و برازش مورد تأیید است [۲۵] (جدول ۲).

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

جدول ۲- شاخص‌های برازندگی مدل تحقیق

نام شاخص	مقدار	بازه قابل‌قبول	نتیجه
نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی	۲/۲۵	کم‌تر از ۳	قابل‌قبول
شاخص ریشه میانگین مربعات خطا	۰/۰۷۷	خوب: کم‌تر از ۰/۰۸ متوسط: ۰/۰۸ تا ۰/۱	خوب
شاخص برازش تطبیقی	۰/۹۱	بیش‌تر از ۰/۹۰	قابل‌قبول
شاخص نیکویی برازش	۰/۹۲	بیش‌تر از ۰/۹۰	قابل‌قبول
شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده	۰/۸۵	بیش‌تر از ۰/۸۰	قابل‌قبول

با توجه به جدول ۳، اثر مستقیم متغیر تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی، مثبت و معنادار است. هم‌چنین تنظیم رفتاری هیجان اثر مستقیم و معنی‌دار روی ذهن آگاهی دارد. اثر مستقیم متغیر ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی، مثبت و معنادار می‌باشد.

جدول ۳- معادلات ساختاری مدل تحقیق

متغیرها		ضرایب مسیر	مقدار T	خطای استاندارد	معنی‌داری
تنظیم رفتاری هیجان	← **سازگاری تحصیلی**	۰/۱۶	۳/۰۸	۰/۱۰۳	معنی‌دار
تنظیم رفتاری هیجان	← **ذهن آگاهی**	۰/۵۶	۹/۷۲	۰/۰۶۱	معنی‌دار
ذهن آگاهی	← **سازگاری تحصیلی**	۰/۶۸	۱۲/۸۳	۰/۰۴۸	معنی‌دار

جهت بررسی اثر غیرمستقیم تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی از آزمون تست سوبل استفاده شده است. آزمون سوبل یکی از رویکردهای پرکاربرد در قبول یا رد فرضیات مربوط به نقش میانجی یک متغیر می‌باشد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه گردیده است [۲۵]. هم‌چنین برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق میانجی از آماره‌ای به نام VAF (Variance accounted for) استفاده می‌شود که مقداری بین ۰ تا ۱ را اختیار می‌کند و هر چه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان از قوی‌تر بودن تأثیر میانجی دارد. درواقع این مقدار اثر غیرمستقیم به اثر کل را می‌سنجد [۲۵].

با توجه به میزان آماره T غیرمستقیم (T سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه ۱/۹۶- تا ۱/۹۶+ است، لذا فرضیه اثر غیر مستقیم متغیر تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی پذیرفته می‌شود. بنابراین متغیر تنظیم رفتاری هیجان علاوه بر اثر مستقیم، به‌طور غیر مستقیم و از طریق ذهن آگاهی نیز بر سازگاری تحصیلی تأثیر می‌گذارد. با توجه به میزان به‌دست آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۷۰/۴ درصد تأثیر تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی از طریق ذهن آگاهی می‌تواند تبیین گردد. هم‌چنین با توجه به این‌که مقدار VAF به‌دست آمده در بازه ۰/۲ تا ۰/۸ قرار دارد، متغیر ذهن آگاهی نقش میانجی جزئی دارد [۲۶]. (جدول ۴).

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

جدول ٤- نتایج تحلیل اثرات غیر مستقیم تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی

فرضیه پژوهش	T-sobel	ضریب مسیر استاندارد	آماره VAF	نتیجه آزمون
تنظیم رفتاری هیجان ← ذهن آگاهی ← سازگاری تحصیلی	۸/۰۴۴	۰/۳۸	۰/۷۰۴	تأیید

بحث

مشکلات روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان، علی‌الخصوص دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست، نیاز به توجه ویژه دارد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف طراحی و آزمون مدل سازگاری تحصیلی براساس تنظیم رفتاری هیجانی با نقش میانجی ذهن آگاهی انجام شد. با توجه به نتایج، اثر مستقیم تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست مثبت و معنادار بود. این نتایج با پژوهش‌های Kraaij و Garnefski[۱۰] و Kazemi rezaei و همکاران [۱۱] همسو بود. Mu و همکاران [۹] در پژوهش خود نشان دادند تنظیم هیجان می‌تواند مهارت‌های اجتماعی- هیجانی، سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش، پرخاشگری را کاهش دهد و رفتارهای فرا اجتماعی را تقویت کند و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر بگذارد. هیجانات می‌توانند توجه افراد را به ویژگی‌های کلیدی محیط، بهینه‌سازی منبع حسی، انواع راه-بردهای تصمیم‌گیری، آمادگی واکنش‌های رفتاری و تسهیل در روابط متقابل اجتماعی گسترش دهد [۲۷]. افرادی که از توانایی شناخت هیجانات خود عاجزند و قادر به تنظیم آن‌ها نباشند، هنگام مواجه با وقایع استرس‌زا عملکرد مطلوبی نخواهند داشت، وقایع را به‌شدت بیش‌تری تجربه می‌کنند و به‌همین خاطر از سازگاری پایین‌تری برخوردارند [۲۸]. در جهت تبیین نتایج می‌توان گفت دانش‌آموزان به وسیله ابعاد مختلف تنظیم رفتاری هیجان می‌توانند سازگاری تحصیلی خود را افزایش دهند، از جمله در مواقعی که این دانش-آموزان با کمبودها و شرایط استرس‌زایی که به‌دلیل نداشتن سرپرست و یا زندگی با سرپرستان نامتعارف متحمل می-شوند، می‌توانند با پرت کردن حواس خود از هیجانات منفی به انجام کارهای سودمند در مدرسه مانند درگیری در تکالیف درسی با این دسته از هیجانات نامتعارف در عمل مقابله کنند. هم‌چنین این دانش‌آموزان با جلب حمایت اجتماعی از سوی معلم و مشاوران مدرسه در زمان پریشانی عاطفی و هیجانی و در خواست کمک و حمایت از آن‌ها برای مقابله با مشکلات به‌وجود آمده در کلاس، در روابط بین-فردی با سایر دانش‌آموزان و حتی در زمینه مشکلات درسی، فعالیت کارآمدی از خود به‌نمایش بگذارند.

با توجه به نتایج اثر مستقیم ذهن آگاهی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست مثبت و معنادار بود. یافته این قسمت از پژوهش با پژوهش‌های Mettler و همکاران [۱۶] و Babaei Nadinluye و همکاران [۱۸] همسو بود. Sakirogluf و همکاران [۱۷] معتقدند استرس فرآیندی پیچیده در واکنش به موقعیت‌های مختلف پیچیده در زندگی می‌باشد، بر همین اساس کنار آمدن با استرس و پذیرش آن مستلزم سازگاری است. بنابراین زمانی

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

سطوح ذهن آگاهی افزایش یابد، هم‌زمان سازگاری نیز افزایش خواهد یافت. پاسخ‌های هیجانی به‌طرز چشم‌گیری متأثر از شناخت افراد است و شناخت نیز از طریق تحریف-های شناختی می‌تواند به سوگیری در ارزیابی و قضاوت درباره امور و رویدادها منجر شود. دانش‌آموزان ذهن‌آگاه نگرشی غیرقضاوت‌گونه همراه با پذیرش نسبت به وقایع را در خود گسترش داده و به‌جای برخوردهای تند و غیرسازگارانه به شیوه‌ای سازگارانه در برابر وقایع تحصیلی برخورد می‌کنند [۲۹]. افراد با ذهن آگاهی بالا به جای واکنش‌های تکانه‌وار، به پردازش واقع‌بینانه‌تر رویدادها می‌پردازند و با توجه به این مورد که آن‌ها واقعیات درونی و بیرونی را بدون تحریف درک می‌کنند، حوادث را کم‌تر ناراحت‌کننده، پردازش می‌کنند و در همین جهت توانایی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از هیجانات را خواهند داشت [۳۰]. در جهت تبیین نتایج به-دست آمده می‌توان گفت ذهن آگاهی در دانش‌آموزانی که از داشتن والدین محرومند، می‌تواند موجب بازنمایی ذهنی بهتر از کمبودهایشان شود که از کنترل آن‌ها خارج است و به آن‌ها اجازه می‌دهد با ارتقاء وضوح و شفافیت تجربه جاری، تماس حسی نزدیک‌تری با تجارب لحظه به لحظه زندگی خویش داشته باشند و به محرک‌های تهدیدآمیز هیجانی واکنش کم‌تری نشان دهند و به دنبال آن خود را با محیط‌های پرتنش تحصیلی سازگار کنند.

نتایج نشان‌داد که اثر غیرمستقیم تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست از طریق ذهن آگاهی معنادار بود. لذا ذهن آگاهی، به‌عنوان میانجی‌گر رابطه تنظیم رفتاری هیجان با سازگاری تحصیلی پذیرفته شد و مشاهده گردید که ۷۰/۴ درصد از تأثیر تنظیم رفتاری هیجانی بر سازگاری تحصیلی از طریق ذهن آگاهی می‌تواند تبیین گردد. در بحث حاضر، به‌دلیل عدم وجود پیشینه داخلی و خارجی مشابه با موضوع مورد بحث، نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های دیگر مقایسه نمی‌شود. مشکلات تنظیم هیجان زمینه‌ساز پیدایی رفتارهای نامطلوب، تکانش‌گری و رفتارهای وسواسی خواهد شد. ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی، فرد را از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می‌کند. به-عبارتی با اثرگذاری مشکلات هیجانی بر ذهن آگاهی باعث می‌شود که افراد بر هیجانات مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های زندگی و اجتماعی نمی‌توانند به‌خوبی از هیجانات خود استفاده کنند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست با توجه به این‌که از داشتن شرایط زندگی مناسب محرومند، اما اگر از ذهن آگاهی بالایی برخوردار باشند، موجب می‌شود به محرک‌های درونی و بیرونی توجه کرده و از طرفی موضع مشاهده‌گرانه نسبت به تجارب داشته و از جهت فاصله روان شناختی بین مشاهده خود و هیجاناتشان تجربه می‌کنند و قادر به تنظیم هیجانات خود در قالب رفتاری از جمله استفاده از حمایت سرپرستان و همسالان سازگاری تحصیلی خود را ارتقاء دهند.

با توجه به اثرگذاری تنظیم رفتاری هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست در این مطالعه، پیشنهاد می‌شود تمرین‌ها و فعالیت‌های تنظیم هیجان در سطح رفتاری به این دست از دانش‌آموزان آموزش داده شود و این برنامه در مدارس (توسط مشاوران) و به‌ویژه در مراکز درمانی و روان‌شناختی آموزش و پرورش برای

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

بهبود فرآیندهای هیجانی اجرا شود. پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش و سازمان بهزیستی، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی را توسط مشاوران و روان‌شناسان در کلاس‌های برنامه‌ریزی و مهارت‌های زندگی برای دانش-آموزان عملی سازند.

وجود برخی متغیرهای کنترل نشده در این مطالعه از جمله ویژگی‌های شخصیتی، محدود بودن ابزار اندازه‌گیری به پرسش‌نامه و عدم استفاده از سایر ابزارها، عدم بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی از محدودیت‌های این پژوهش بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، این پژوهش در سایر شهرها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت و در صورت امکان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و از ابزارهای دیگری چـون مصاحبه بالینی برای جمع‌آوری داده‌ها اجرا شود.

نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد متغیرهای تنظیم رفتاری هیجان و ذهن آگاهی به طور مستقیم بر سازگاری تحصیلی اثرگذار بودند و به‌طور کلی می‌توان میانجی‌گری ذهن آگاهی را در رابطه بین تنظیم رفتاری هیجان و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بی سرپرست و بدسرپست تأیید کرد. با توجه به معنادار شدن مدل ارائه شده و تأیید نقش میانجی ذهن آگاهی به درمانگران و مشاوران حیطه تحصیلی توصیه می‌شود، در وهله اول متغیر مهم تنظیم رفتاری هیجان را مورد بررسی و سنجش قرار دهند و نقش مهم متغیرهای واسطه‌ای را در نظر بگیرند.

تشکر و قدردانی

این پژوهش با حمایت مالی معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه محقق اردبیلی انجام گرفت. به این وسیله از سازمان بهزیستی و دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست استان اردبیل به‌خاطر همکاری ارزنده‌شان در اجرای این پژوهش و هم‌چنین از دانشگاه محقق اردبیلی بابت حمایت مالی از این پژوهش نهایت قدردانی را داریم.

References

[1] Maqbool A, Ganai M. Well-BeingEof orphans: areveiw of their academic anxiety level. *The J applied Research in Educat* 2019; 20(1): 267-70.

[2] Frimpong-Manso K. Funding orphanages on donations and gifts: Implications for orphans in Ghana. *New Ideas Psychol* 2021; 60: 100835.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]

[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

[3] Okorodudu GN. Influence of parenting styles on adolescent delinquency in delta central senatorial district. *Edo Journal of Counselling* 2010; 3(1): 58-86.

[4] Ochieng LA, Sichari M, Ogutu J. Relationship between Locus of Control Orientation and School Adjustment of Orphaned and Vulnerable Pupils in Kisumu Central Sub County. *Kenya* 2020; 11(20): 139-46.

[5] Liran BH, Miller P. The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *J Happiness Stud* 2019; 20(1): 51-65.

[6] Murugan PV. Mental Health and Adjustment of Higher Secondary School Students. *J Educ Psychol* 2017; 11(2): 29-35.

[7] Mosleh SG, Badri Gargari R, Nemati S. Psychometric properties of Behavioral Emotion Regulation Questionnaire in sample of adolescent students in Urmia city. *J Clinical Psych Pers* 2020; 18(1): 163-75. [Farsi]

[8] Nahang AA, Mosavi Najafi F, Mohammadi R. The effect of Mindfulness Training on Emotional Self-Regulation and Psychological Resilience of Unsupervised Children. *J Child Ment Health* 2020; 7(1): 106-17. [Farsi]

[9] Mu GM, Hu Y, Wang Y. Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teach Teach Educ* 2017; 67: 125-34.

[10] Kraaij V, Garnefski N. The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Pers Individ Dif* 2019; 137: 56-61.

[11] Kazemi rezaei A, Mohammadi M, Tajikesmaili A, Pishgahi B. The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies and Perceived Social Support in Predicting the Social Adjustment of Nursing Students. *J Nurs Educ* 2020; 8(2): 76-85. [Farsi]

[12] Gunnell KE, Mosewich AD, McEwen CE, Eklund RC, Crocker PR. Don't be so hard on

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]

[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

yourself! Changes in self-compassion during the first year of university are associated with changes in well-being. *Pers Individ Dif 2017*; 107: 43-8.

[13] Parent J, McKee LG, Rough JN, Forehand R. The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *J Abnorm Child Psychol* 2016; 44(1): 191-202.

[14] Norman H, Marzano L, Oskis A, Coulson M. The relationship between alexithymia and self-harm: The mediating role of mindfulness. *Curr Psychol* 2021; 1-13.

[15] Tingaz EO. The mediating role of mindfulness in the relationship between the cognitive flexibility and irrational performance beliefs of university student-athletes. *Curr Psychol* 2020; 39(4): 1208-14.

[16] Mettler J, Carsley D, Joly M, Heath NL. Dispositional mindfulness and adjustment to university. *J Coll Stud Ret* 2019; 21(1): 38-52.

[17] Şakiroglu M, Gülada G, Ugurcan S, Kara N, Gandur T. The mediator effect of mindfulness awareness on the relationship between Nomophobia and academic university adjustment levels in college students. *PERR* 2017: 69–79.

[18] Babaei Nadinluye K, Mikaeli Manee F, Pezeshki H, Bafande H, Abdi H. Relationship between Mindfulness and Meta-Emotion on Predicting Emotional Adjustment of Novice Nurses. *J Nursi* 2017; 30(105): 11-22. [Farsi]

[19] Hooman HA. Structural equation modeling using LISREL software (with modifications). Tehran: Samat Publications 2017; 22. [Farsi]

[20] Sinha E, Sing R. High School Student Adaptation Inventory Guide. Abolfazl Karami, Tehran: Psychoanalysis Institute (Persian). 1993. [Farsi]

[21] Brown KW, Ryan RM. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *J Pers Soc Psychol* 2003; 84(4): 822.

[22] Zahed A, Rajabi S, Omidi M. A comparison of social ,emotional and educational adjustment and self-regulated learning in students with and without learning

disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2012; 1(2): 43-62. [Farsi]

[23] Ghorbani N, Watson P, Weathington BL. Mindfulness in Iran and the United States: Cross-cultural structural complexity and parallel relationships with psychological adjustment. *Curr Psychol* 2009; 28(4): 211.

[24] Amiri M, Eftekharian A, Roozegar R. Stochastic comparisons in the scale mixture of the multivariate skew-normal family of distributions based on Hessian ordering with some applications. *Journal of Advanced Mathematical Modeling* 2021; 11(2): 317-38.

[25] Hooman HA. Structural equation modeling using LISREL software (with modifications). Tehran: Samat Publications 2017; 235-47. [Farsi]

[26] Hair Jr, Sarstedt M, Hopkins L, Kuppelwieser V. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *Eur Bus Rev* 2014; 26(2): 106-21.

[27] Gross JJ. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed), Handbook of emotion regulation (pp. 3–20). The Guilford Press. 2014.

[28] Extremera N, Durán A, Rey L. Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences* 2007; 42(6): 1069-79.

[29] Babakhani V. The Effectiveness of Mindfulness Skills Training on Adjustment and Mental Health of Students. *RRJ* 2019; 8(5): 171-8. [Farsi]

[30] Falkenström F. Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Pers Individ Dif* 2010; 48(3): 305-10.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]
[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]

Designing and Testing a Causal Model of Academic Adjustment Based on Behavioral Emotion Regulation with the Mediating Role of Mindfulness in Orphan and Poorly Supervised Students: A Descriptive Study

H. Taghavi[1], M. Ebadi[2], S. Kazemi[3]

Received: 15/06/21 Sent for Revision: 19/07/21 Received Revised Manuscript: 15/09/21 Accepted: 18/09/21

Background and Objectives: The educational, social, and psychological problems of Orphan and poorly supervised students need special attention. Therefore, the present study was performed with the aim of designing and testing the casual model of academic adjustment based on behavioral emotion regulation with the mediating role of mindfulness in orphan and poorly supervised students.

Materials and Methods: The method of the present study was descriptive. The statistical population of this study consisted of all orphan and poorly supervised students in Ardabil province during the academic year 2020-2021, of which 210 were selected via convenient sampling method and participated in this research. For data collection, the standardized questionnaire of academic adjustment of Sinha and Sink, Behavioral Emotion Regulation of Kraaij & Garnefski, and mindfulness of Brown and Ryan were used. The collected data were analyzed by Pearson's correlation analysis and structural equations modelling.

Results: The results showed that behavioral emotion regulation ($\beta= 0.163$) and mindfulness ($\beta= 0.678$) have a direct and positive effect on academic adjustment ($p< 0.001$). The results related to fit indices of the model also showed that mindfulness can mediate the relationship between behavioral emotional regulation and academic adjustment.

Conclusion: In general, mindfulness mediation can be confirmed in the relationship between behavioral emotion regulation and academic adjustment of orphan and poorly supervised students. According to the significance of the proposed model and confirming the mediating role of mindfulness, it is recommended to therapists and counselors in the educational field, in the first place, to examine and measure the important variable of emotion behavioral regulation and consider the important role of mediating variables.

Keywords: Emotion regulation, Mindfulness, Adjustment, Orphaned, Students

Funding: This study was funded by University of Mohaghegh Ardabili.

Conflict of interest: None declared.

Ethical approval: The Ethics Committee of Ardabili University of Medical Sciences approved the study (IR.ARUMS.REC.1400.057).

How to cite this article: Taghavi H, Ebadi M, Kazemi S. Designing and Testing a Causal Model of Academic Adjustment Based on Behavioral Emotion Regulation with the Mediating Role of Mindfulness in Orphan and Poorly Supervised Students: A Descriptive Study. *J Rafsanjan Univ Med Sci* 2021; 20 (9): 973-88. [Farsi]

1- Assistant Prof., Dept. of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran, ORCID: 0000-0001-5943-8806

(Corresponding Author) Tel: (045) 31505642, Fax: (045) 31505642, E-mail: taqavi2004@gmail.com

2- MSc in Psychology, Dept. of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran, ORCID: 0000-0003-3915-0789

3- PhD Student in Education Management, Dept. of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran, ORCID: 0000-0001-8405-2320

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.17353165.1400.20.9.3.9]

[DOI: 10.52547/jrums.20.9.973]