



Research Article

The Effects of a Social–Emotional Learning Program Based on Cognitive–Behavioral and Mindfulness Approaches on Value Orientations and Academic Meaning among Students with High-Risk Behaviors

Rahim Badri Gargari *: Professor, Department of Educational Sciences, Social-Emotional Learning Research Group, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

badri1346@tabrizu.ac.ir

Shahrooz Nemati : Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

sh.nemati@tabrizu.ac

Yousef Adib : Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

adib@tabrizu.ac.ir

Hamdollah Habibi : Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

h.habibi@tabriz.ac.ir

Amir Yekanizad : Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

amiryekani@tabrizu.ac.ir

Abstract

This study examined the effects of a social–emotional learning program based on cognitive–behavioral and mindfulness approaches on value orientations and academic meaning among students with high-risk behaviors. This study employed a quasi-experimental pretest–posttest control-group design with a two-month follow-up period. The statistical population consisted of all male upper-secondary school students in Khoy County during the 2025–2026 academic year. The sample included 40 students with high-risk behaviors who scored above the cutoff point on the Iranian Adolescents Risk-Taking Scale and were selected through convenience sampling from among volunteers. The participants were then randomly assigned to the experimental and control groups (20 participants in each group). Data collection instruments included the Portrait Values Questionnaire and the Academic Meaning Scale. The social–emotional learning program based on cognitive–behavioral and mindfulness approaches was implemented for the experimental group in twelve 60-minute sessions. Both groups completed the posttest immediately after the intervention and the follow-up assessment two months later. Data were analyzed using repeated-measures analysis of variance. The findings indicated that the social–emotional learning program based on cognitive–behavioral and mindfulness approaches had a significant effect on value orientations based on Schwartz’s model and academic meaning among students with high-risk behaviors. Furthermore, the effectiveness of the intervention was maintained at the two-month follow-up. Overall, the findings showed that the social–emotional learning program based on cognitive–

*. Corresponding author

behavioral and mindfulness approaches had a significant effect on value orientations and academic meaning among students with high-risk behaviors. Therefore, this intervention may be considered a complementary approach in educational and supportive school programs.

Keywords: social emotional learning, cognitive behavioral approach, mindfulness, value orientations, academic meaning

Introduction

Adolescents' high-risk behaviors are among the major challenges facing educational systems and mental health services and are associated with poor academic adjustment, low school belongingness, and deficits in self-regulation (Graham et al., 2024; Van Malderen et al., 2024). Research shows that students with high-risk behaviors often struggle to internalize academic values and develop a sense of meaning and purpose in education, which may contribute to academic disengagement and maladaptive behaviors (Boudreau, 2025; Wilkins et al., 2025). Values guide individuals' decisions and behaviors, whereas academic meaning reflects students' perceptions of the purpose and value of their educational experiences (Schwartz & Cieciuch, 2022; Watson et al., 2026). In recent years, social emotional learning, cognitive behavioral approaches, and mindfulness-based interventions have been recognized as effective strategies for promoting psychological and educational adjustment (Greenberg, 2023; Zhang et al., 2025). Therefore, this study aimed to investigate the effects of a cognitive behavioral and mindfulness-based social emotional learning program on value orientations and academic meaning among students with high-risk behaviors.

Method

This study employed a quasi-experimental pretest posttest control group design with a two-month follow-up period. The statistical population consisted of all male upper secondary school students in Khoy County during the 2025–2026 academic year.

Sampling was conducted in several stages using purposive and convenience methods. From among eligible students who scored above the cutoff point on the Iranian Adolescents Risk-Taking Scale and volunteered to participate, 40 students were selected and randomly assigned to the experimental and control groups ($n = 20$ each). The experimental group received a cognitive behavioral and mindfulness-based social emotional learning program during twelve 60-minute sessions conducted twice a week, whereas the control group received no intervention. Data were collected using the Portrait Values Questionnaire and the Academic Meaning Scale. The data were analyzed using descriptive statistics and repeated-measures analysis of variance in SPSS version 23.

Results

Before conducting the inferential analyses, the assumptions of repeated-measures analysis of variance were examined. The results of the Shapiro–Wilk test confirmed the normal distribution of the data across all study variables ($p > .05$). In addition, Levene's test and Box's M test supported the assumptions of homogeneity of variances and homogeneity of covariance matrices, respectively ($p > .05$). The results of Mauchly's test indicated that the assumption of sphericity was violated for some variables ($p < .05$); therefore, the Greenhouse–Geisser correction was applied in the within-subject analyses. The results of the repeated-measures ANOVA are presented in Table 1

Table 1

Summary of Repeated-Measures ANOVA Results for Comparing Value Orientations and Academic Meaning Across Three Measurement Stages and Between the Experimental and Control Groups

Dependent Variable	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	<i>F</i>	<i>p</i>	Effect Size	Statistical Power
Value Orientations	Time	7999.533	1.389	5758.732	168.40	< .001	.816	1.00
	Time × Group	7944.513	1.389	5719.124	167.242	< .001	.815	1.00
	Group	16277.381	1	16277.381	50.002	< .001	.568	1.00
Academic Meaning	Time	9803.365	1.668	5878.933	175.081	< .001	.822	1.00
	Time × Group	7036.321	1.668	4219.578	125.664	< .001	.768	1.00
	Group	13966.576	1	13966.576	108.103	< .001	.740	1.00

The results presented in Table 1 showed that the interaction effect of time and group was significant for both value orientations and academic meaning ($p < .001$), indicating that the intervention was associated with significant changes in value orientations and an increase in academic meaning across the measurement stages among students with high-risk behaviors. The pattern of mean scores showed that the two groups had similar scores at pretest, whereas the experimental group showed a distinct increasing trend at posttest and follow-up compared with the control group, indicating that the intervention effect was maintained during the follow-up period.

Conclusion

The findings of this study demonstrated that the cognitive behavioral and mindfulness-based social emotional learning program had significant effects on value orientations and academic meaning among students with high-risk behaviors. These findings are consistent with previous studies highlighting the effectiveness of social emotional learning, cognitive behavioral interventions, and mindfulness-based approaches in promoting adolescents' psychological and educational adjustment (Greenberg, 2023; Kim et al., 2025; Zhou & McLellan, 2024).

The effectiveness of the intervention may be attributed to the integration of three complementary mechanisms. First, social emotional learning competencies, including self-awareness, self-management, social

awareness, relationship skills, and responsible decision-making, may have facilitated the internalization of personal and social values and strengthened students' engagement with educational goals (Agustin et al., 2026). Second, cognitive behavioral strategies, particularly cognitive restructuring and problem-solving skills, likely helped students modify dysfunctional beliefs, regulate impulsive reactions, and evaluate the consequences of their behaviors more realistically (Beck & Weishaar, 1989). Third, mindfulness practices may have enhanced emotional regulation, reduced rumination, and increased psychological flexibility, enabling students to respond more adaptively to academic and personal challenges (Kingery et al., 2023; Sweeney & Sweeney, 2026).

The improvement in academic meaning may also be explained by changes in students' perceptions of themselves, their educational experiences, and their future goals. Through strengthening self-awareness, self-efficacy, and goal-directed thinking, the intervention likely helped students establish more meaningful connections between learning activities, personal values, and future aspirations (Bandura, 1991; Frankl, 1985; Henderson-King & Mitchell, 2011).

The limitations of this study include the use of convenience sampling and the lack of control over certain individual and family-related variables; therefore, the findings should be generalized with caution. Future studies are recommended to examine the effectiveness of this program across different

age groups and educational contexts and over longer follow-up periods. Nevertheless, the findings suggest that the cognitive behavioral and mindfulness-based social emotional learning program can be considered an effective intervention for producing significant changes in value orientations and enhancing academic meaning among students with high-risk behaviors.

Ethical Considerations

Compliance with Ethical Guidelines: This article was derived from a doctoral dissertation and was approved by the relevant research ethics committee under the ethical code IR.TABRIZU.REC.1405.025. All ethical principles were observed throughout the research process. Data were collected after obtaining informed consent from both the students and their parents. Participants were assured of the confidentiality of their

personal information, and all findings were reported anonymously. Furthermore, participants were informed that they could withdraw from the study at any stage without any penalty or negative consequences.

Funding: This research was conducted without receiving any financial support from governmental or private organizations or institutions.

Authors' Contributions: All stages of the research, including study design, data collection, data analysis, and manuscript preparation, were carried out with the contribution of the authors. The supervising and advisory professors also contributed to the scientific process and supervision of the research.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgments: The authors sincerely thank all participating students, their parents, school principals, school staff, and all individuals who contributed to the successful implementation of this research.

مقاله پژوهشی

تأثیرات برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر

رحیم بدری گرگری*^۱: استاد، گروه علوم تربیتی، گروه پژوهش یادگیری اجتماعی-هیجانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی،

دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

badri1346@tabrizu.ac.ir

شهرزاد نعمتی^۲: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

sh.nemati@tabrizu.ac

یوسف ادیب^۳: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

adib@tabrizu.ac.ir

حمدااله حبیبی^۴: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

h.habibi@tabrizu.ac.ir

امیر یکانی زاد^۵: دانشجوی دکتری علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

amiryekani@tabrizu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیرات برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایشی و گروه گواه با دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. نمونه آماری شامل ۴۰ دانش‌آموز دارای رفتارهای پرخطر بود که بر اساس کسب نمره بالاتر از نقطه برش در مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی، به صورت در دسترس و داوطلبانه انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه توصیف ارزش‌های شخصی و پرسشنامه معنای تحصیلی بود. برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد و در نهایت، پس‌آزمون و دو ماه بعد، آزمون پیگیری از دو گروه آزمایش و گواه به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر تحلیل شدند. نتایج نشان داد برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر جهت‌گیری ارزش‌ها مبتنی بر الگوی شوارتز و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر اثری معنادار داشت. همچنین، اثربخشی در مرحله پیگیری دوماهه تداوم داشت. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان داد برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر اثری معنادار داشت. از این رو، به‌کارگیری این مداخله به عنوان رویکردی مکمل در برنامه‌های آموزشی و حمایتی مدارس پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: یادگیری اجتماعی هیجانی، رویکرد شناختی رفتاری، ذهن‌آگاهی، جهت‌گیری ارزش‌ها، معنای تحصیلی.



مقدمه

در سال‌های اخیر، رفتارهای پرخطر^۱ نوجوانان به یکی از چالش‌های مهم نظام آموزشی و سلامت روان تبدیل شده‌اند (Graham et al., 2024). این رفتارها به مجموعه‌ای از رفتارهای ناسازگارانه و آسیب‌زا اطلاق می‌شود که سلامت جسمی، روانی و اجتماعی فرد را تهدید می‌کنند و احتمال بروز پیامدهای منفی را افزایش می‌دهند (Cooper & Lhussier, 2026). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد این رفتارها در تعامل عوامل شناختی، هیجانی و اجتماعی شکل می‌گیرند و ضعف در خودتنظیمی، مدیریت هیجان و تعلق مدرسه‌ای در تداوم آنها نقش دارد (Aşantugrul & Karabacak Çelik, 2025; Van Malderen et al., 2024). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند نوجوانان دارای رفتارهای پرخطر در مقایسه با همسالان خود در درونی‌سازی ارزش‌های فردی، اجتماعی و تحصیلی با دشواری بیشتری مواجه هستند (Singh & Birudu, 2025; Singh, 2023). همچنین، این دانش‌آموزان عمدتاً معنای تحصیلی ضعیف‌تری را تجربه می‌کنند و نگرشی کمرنگ‌تر نسبت به هدفمندی و اهمیت فعالیت‌های آموزشی برای آینده خود دارند (Melkman & Sulimani, 2025)؛ وضعیتی که ممکن است با کاهش انگیزش تحصیلی و گسست روان‌شناختی از مدرسه همراه باشد (Wilkins et al., 2023).

در کنار عوامل شناختی و هیجانی، نظام ارزشی نوجوانان نیز در رفتارهای پرخطر نقشی مهم دارد (Azpiazu & Izaguirre et al., 2024)؛ به گونه‌ای که ضعف در درونی‌سازی ارزش‌ها ممکن است با کاهش خودکنترلی، تصمیم‌گیری‌های ناسازگارانه و افزایش گرایش به رفتارهای پرخطر همراه باشد (Carvalho et al., 2025). بر اساس

نظریه ارزش‌های بنیادی شوارتز، ارزش‌ها ساختارهای شناختی-انگیزشی نسبتاً پایداری هستند که به عنوان اصول راهنمای زندگی عمل و ادراک، قضاوت، انتخاب‌ها و رفتارهای فرد را جهت‌دهی می‌کنند (Schwartz, 2021)؛ از این نظر، نظام ارزشی نوجوانان نقشی مهم در تنظیم رفتار، انتخاب اهداف و سازگاری با الزامات فردی و اجتماعی دارد (Ciecuch et al., 2024).

در دوره نوجوانی و هم‌زمان با شکل‌گیری هویت، جهت‌گیری و درونی‌سازی ارزش‌ها اهمیت بیشتری می‌یابد و می‌تواند در نحوه انتخاب اهداف، ارزیابی پیامدها و تنظیم رفتار نقش داشته باشد (Maehler & Hernández-Torrano, 2025). در همین راستا، جسور رفتارهای پرخطر را بازتاب ضعف در نظام ارزش‌گذاری، تعهد تحصیلی و کنترل درونی تلقی می‌کند (Jessor, 2016). همچنین، مدل دوگانه سیستم‌ها و رویکرد رشد عصبی-شناختی استینبرگ نشان می‌دهند ناهماهنگی میان نظام هیجانی-پاداش و کنترل شناختی می‌تواند نوجوان را به سمت رفتارهای تکانشی و هیجان‌خواهانه سوق دهد (Steinberg, 2008).

در چنین شرایطی، ارزش‌های درونی‌شده می‌توانند با فراهم‌کردن معیارهایی برای ارزیابی پیامدهای رفتار، جهت‌دهی به انتخاب‌ها و اولویت‌بندی اهداف بلندمدت، نقش محافظتی در برابر گرایش به رفتارهای پرخطر ایفا کنند (Russo et al., 2024). به طور مشخص، درونی‌سازی ارزش‌هایی مانند خودجهت‌دهی، هم‌نوایی، خیرخواهی و امنیت می‌تواند به تقویت خودتنظیمی، کنترل تکانه‌ها و انتخاب رفتارهای سازگارانه کمک کند (Eisenberg et al., 2024)؛ در حالی که ضعف در شکل‌گیری این ارزش‌ها ممکن است توانایی نوجوان را در هدایت رفتار بر اساس پیامدهای بلندمدت کاهش و او را در معرض

¹ High-Risk Behaviors

تصمیم‌گیری‌های ناسازگارانه و رفتارهای پرخطر قرار دهد (Azpiazu Izaguirre et al., 2024).

پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند سطوح بالاتر این ارزش‌ها با خودتنظیمی و سازگاری تحصیلی بیشتر و سطوح پایین‌تر آنها با تکانش‌گری، بی‌انگیزگی تحصیلی و گرایش به رفتارهای پرخطر همراه است (Favini et al., 2025). از این رو، توجه به جهت‌گیری ارزش‌ها در نوجوانان می‌تواند برای درک چگونگی انتخاب‌ها، اهداف و رفتارهای آنان اهمیت داشته باشد (Azpiazu Izaguirre et al., 2024). همچنین، هم‌سویی فعالیت‌های تحصیلی با ارزش‌ها و اهداف شخصی دانش‌آموزان می‌تواند به ادراک بیشتر هدفمندی و معناداری تجربه‌های آموزشی منجر شود (Segal et al., 2025).

علاوه بر چالش‌های مرتبط با نظام ارزشی، دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر عمدتاً در تجربه معنا و هدفمندی نیز با دشواری مواجه هستند (Kaya et al., 2023). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد این نوجوانان در مقایسه با همسالان خود سطوحی پایین‌تر از احساس معنا، امید به آینده و جهت‌گیری هدفمند را تجربه می‌کنند و در ترسیم چشم‌انداز روشن برای آینده فردی و تحصیلی خود با مشکلات بیشتری روبه‌رو هستند (Melkman & Sulimani, 2025). این وضعیت ممکن است با کاهش انگیزش، فاصله‌گیری روان‌شناختی از مدرسه و تشدید رفتارهای پرخطر همراه باشد (Gilbertson & Sanchez, 2026). از این رو، بخشی از آسیب‌پذیری این دانش‌آموزان را می‌توان ناشی از ضعف در ادراک معنا و هدف، به ویژه در حوزه تحصیلی، دانست (Yasmin et al., 2023).

در چنین بستری، معنای تحصیلی^۱ به ادراک دانش‌آموز از هدفمندی، ارزشمندی و کارکرد شخصی فرایند تحصیل

اشاره دارد (Watson & Ennion, 2026)؛ یعنی میزانی که فرد فعالیت‌های آموزشی را با اهداف، ارزش‌ها و چشم‌انداز آینده خود مرتبط و معنادار ادراک می‌کند (Karmon, 2021). پارکر نیز شکل‌گیری معنای تحصیلی را وابسته به تجربه هدفمندی، کارآمدی شخصی و پیوند اجتماعی در فرایند یادگیری می‌داند (Parker, 1894). همچنین، از نظر معنادرمانی فرانکل، تجربه معنا و هدف شرط اساسی رشد و سلامت روان است (Frankl, 1962)؛ بنابراین، تحصیل زمانی کارکردی سازنده خواهد داشت که فراتر از انجام تکالیف و پاداش‌های بیرونی، به تجربه‌ای هدفمند و مرتبط با زندگی فرد تبدیل شود (Barreto dos Santos, 2025). افزون بر این، رویکردهای ساخت‌گرا یادگیری را فرایندی معنا ساز می‌دانند که در آن، دانش‌آموز از طریق پیوند تجربه‌های شخصی و ارزش‌های فردی با محتوای آموزشی، به درکی عمیق‌تر از یادگیری دست می‌یابد (Chand, 2024).

در همین راستا، هندرسون-کینگ و میچل معنای تحصیلی را در قالب مدلی چندمؤلفه‌ای مفهوم‌پردازی کرده‌اند که ابعادی مانند حرفه، استقلال، آینده، یادگیری، خود، گام بعدی، اجتماعی، دنیای پیرامون، استرس و رهایی را در بر می‌گیرد. (Henderson-King & Mitchell, 2011). این دیدگاه نشان می‌دهد معنای تحصیلی صرفاً به پیشرفت آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه بازتابی از نحوه ادراک فرد از کارکرد و جایگاه تحصیل در زندگی شخصی، اجتماعی و آینده او است (Barreto dos Santos, 2025). بر این اساس، معنای تحصیلی با طیفی گسترده از پیامدهای انگیزشی، هیجانی و تحصیلی مرتبط است و با انگیزش درونی، تعلق مدرسه‌ای، تاب‌آوری تحصیلی و جهت‌گیری آینده‌محور رابطه دارد (Sun & Izadpanah, Nwadi et al., 2025)؛ در حالی که فقدان معنا و گسست میان تحصیل، ارزش‌ها و اهداف فردی ممکن است با بی‌انگیزگی

¹ Academic Meaning

تحصیلی، فرسودگی آموزشی و فاصله‌گیری روان‌شناختی از مدرسه همراه شود (Muth & Lüftenegger, 2025)؛ Yasmin et al., 2023). در نتیجه، معنای تحصیلی فراتر از انتقال دانش، تجربه‌ای معنامحور و هویت‌ساز است که در سازگاری روان‌شناختی و تحصیلی نوجوانان نقشی مهم دارد (Karmon, 2021).

با توجه به نقش ارزش‌ها و معنای تحصیلی در سازگاری نوجوانان، پژوهشگران از مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی، برنامه‌های شناختی رفتاری و برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی برای تقویت فرایندهای مرتبط با خودتنظیمی، هدفمندی، نگرش تحصیلی و سازگاری روان‌شناختی بهره گرفته‌اند (Kaya et Abedi et al., 2023; Zhou & McLellan, 2024; al., 2023). با این حال، بسیاری از این رویکردها بر ابعاد خاص شناختی، هیجانی یا انگیزشی متمرکز هستند و کمتر به تعامل یکپارچه فرایندهای شناختی، هیجانی، اجتماعی و ارزشی توجه دارند. از این رو، توجه پژوهشگران به مداخلاتی جامع‌تر معطوف شده است که ابعاد مختلف رشد نوجوانان را به طور هم‌زمان پوشش دهند (Camacho et al., 2026).

در این میان، برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی به عنوان یکی از رویکردهای مدرسه‌محور و مبتنی بر شواهد، جایگاهی ویژه یافته‌اند (Hikmat et al., Greenberg, 2023; Moody et al., 2026; 2025). این برنامه‌ها با تأکید بر خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه (CASEL, 2021)، زمینه رشد متوازن هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌کنند (Agustin et al., 2026) و بر این فرض استوار هستند که سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان فقط به توانایی‌های شناختی وابسته نیست، بلکه نحوه ادراک و تنظیم تجربه‌های هیجانی و اجتماعی نیز در آن نقش تعیین‌کننده دارد (Cheunge et al., 2026)؛

Widyaningrum et al., 2026). رویکرد شناختی-رفتاری^۱ نیز بر نقش فرایندهای شناختی در ادراک، تفسیر و شکل‌گیری واکنش‌های هیجانی و رفتاری تأکید دارد (Beck & Weishaar, 1989; G S & Chandrasekaran, 2026). و رفتارهای ناسازگارانه را متأثر از باورهای غیرمنطقی، خطاهای شناختی و شیوه معنابخشی فرد به تجربه‌های خود می‌داند (Leng et al., 2026)؛ بنابراین، آموزش مهارت‌هایی مانند بازسازی شناختی، حل مسئله، کنترل تکانه و تنظیم هیجان می‌تواند به نوجوانان کمک کند تا رابطه افکار، هیجان‌ها و رفتارهای خود را بهتر درک کنند و پاسخ‌هایی سازگارانه‌تر نشان دهند (Zhang et al., 2025). در کنار این رویکرد، ذهن‌آگاهی نیز به عنوان مؤلفه‌ای مکمل در برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی مطرح شده است (Ahmadi & Rostami, 2026).

ذهن‌آگاهی^۲ به توجه آگاهانه و غیرقضاوت‌گرانه به تجربه‌های لحظه حال اشاره دارد (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۴) و از طریق تقویت خودآگاهی، انعطاف‌پذیری شناختی، تنظیم هیجان و توجه آگاهانه به تجربه‌های فردی، به کاهش نشخوار ذهنی و آشفتگی هیجانی و بهبود تعاملات اجتماعی و سازگاری روان‌شناختی نوجوانان کمک می‌کند (Sweeney & Sweeney, Kingery et al., 2023)؛ (2026).

بر این اساس، ذهن‌آگاهی فراتر از یک راهبرد تنظیم هیجان، فرایندی تحولی-شناختی محسوب می‌شود که می‌تواند در بهبود تجربه‌های روان‌شناختی و تحصیلی نوجوانان مؤثر باشد (Navidi Ergas & Hadar, 2023)؛ (Moghadam, 2025).

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی می‌توانند در ارتقای خودتنظیمی، کاهش

¹ Cognitive-Behavioral Approach

² Mindfulness

کاهش احساس شایستگی، تضعیف تعلق به مدرسه و شکل گیری نگرش های منفی نسبت به توانایی های فردی در آنان افزایش می یابد (Melkman & Sulimani, 2025). توجه به عواملی که بتوانند جهت گیری ارزشی، هدفمندی آموزشی و نگرش دانش آموزان نسبت به آموزش و آینده تحصیلی را تقویت کنند، اهمیتی ویژه می یابد (Azpiazu Izaguirre et al., 2024). در این میان، جهت گیری ارزش ها که به درونی سازی معیارها، باورها و اولویت های هدایت کننده رفتار اشاره دارد (Schwartz, 2021) و معنای تحصیلی که بیانگر ادراک ارزش، هدف و اهمیت آموزش در زندگی فرد است، از مهم ترین منابع روان شناختی مؤثر بر رشد تحصیلی و سازگاری دانش آموزان به شمار می روند (Barreto dos Santos, 2025). با این حال، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که دانش آموزان دارای رفتارهای پرخطر در مقایسه با همسالان خود از سطوحی پایین تر از درونی سازی ارزش های مثبت، تعهد به اهداف آموزشی و ادراک معنا و اهمیت آموزش در زندگی فردی برخوردار هستند (Singh & Singh, Melkman & Sulimani, 2025). این وضعیت ممکن است به کاهش تعهد تحصیلی، تضعیف انگیزش درونی، کاهش مسئولیت پذیری آموزشی و افزایش احتمال تداوم رفتارهای پرخطر منجر شود (Azpiazu Izaguirre et al., 2024).

با توجه به ماهیت چندبُعدی مشکلات این دانش آموزان، مداخلاتی ضرورت دارند که همزمان ابعاد هیجانی، شناختی و رفتاری آنان را پوشش دهند (Camacho et al., 2026). در این میان، برنامه های یادگیری اجتماعی هیجانی با آموزش مهارت هایی مانند خودآگاهی، مدیریت هیجان، همدلی، حل مسئله و تصمیم گیری مسئولانه می توانند به بهبود سازگاری روان شناختی و تحصیلی دانش آموزان کمک کنند (CASEL, 2021). همچنین، مؤلفه های شناختی رفتاری و ذهن آگاهی از طریق اصلاح الگوهای فکری

رفتارهای پرخطر و بهبود سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان نقشی مؤثر ایفا کنند (Liew & Hicks, 2024; Spinrad, 2022). اگرچه پژوهش ها از اثربخشی مستقل برنامه های یادگیری اجتماعی هیجانی، مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی و رویکردهای شناختی رفتاری حمایت می کنند (Navidi Moghadam, 2025; Moody et al., 2026; Zhang et al., 2025)، پژوهشی یافت نشد که به صورت همزمان این سه رویکرد را تلفیق کرده باشد. با این حال، یافته های آزادبخت و همکاران (۱۴۰۴)، نعمتی و همکاران (۱۴۰۳)، محمدزاده گان و همکاران (۱۴۰۲)، کیم و همکاران (Kim et al., 2025) و ژو و مک للان (Zhou & McLellan, 2024) حاکی از آن است که برنامه های یادگیری اجتماعی هیجانی و مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی می توانند در بهبود خودتنظیمی هیجانی، تاب آوری، سلامت روان و نگرش مثبت تحصیلی و کاهش رفتارهای پرخطر نوجوانان مؤثر باشند. همچنین، بدری گرگری و همکاران (۱۴۰۴)، باردل و نعمتی (۱۴۰۴)، ها و همکاران (Ha et al., 2025) و سپریانو و همکاران (Cipriano et al., 2023) نیز نقش این مداخلات را در تقویت مسئولیت پذیری، درونی سازی ارزش های اخلاقی، احساس تعلق مدرسه ای و بهبود عملکرد تحصیلی گزارش کرده اند.

با وجود شواهد موجود درباره پیامدهای مثبت این مداخلات، توجه ویژه به دانش آموزان دارای رفتارهای پرخطر ضروری است؛ زیرا آنان از گروه های آسیب پذیر نظام آموزشی هستند و مشکلاتشان ابعاد تحصیلی، هیجانی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می دهد (Aşantugrul & Karabacak Çelik, 2025). پژوهش ها نشان می دهند این دانش آموزان به دلیل ضعف در خودتنظیمی، کنترل تکانه، تنظیم هیجان و برنامه ریزی هدفمند، در سازگاری با الزامات محیط آموزشی با دشواری بیشتری مواجه هستند (Birudu, 2025). در نتیجه، احتمال تجربه شکست های تحصیلی،

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش‌شناختی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۵۹۰۸ نفر از تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. فرایند نمونه‌گیری طی چند مرحله و با استفاده از روش‌های غیراحتمالی هدفمند، در دسترس و داوطلبانه انجام شد. پس از اخذ معرفی‌نامه رسمی از دانشگاه تبریز و دریافت مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان خوی، ابتدا یکی از بخش‌های آموزشی شهرستان خوی به صورت هدفمند انتخاب شد. سپس، از میان مدارس پسرانه دوره دوم متوسطه آن بخش، یک دبیرستان که امکان همکاری و اجرای جلسات آموزشی را داشت، به شیوه در دسترس انتخاب شد. به منظور شناسایی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر، مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی (زاده‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۰) در میان تمامی دانش‌آموزان آن مدرسه اجرا شد. پس از نمره‌گذاری، دانش‌آموزانی شناسایی شدند که نمره بالاتر از نقطه برش مقیاس را کسب کردند، و از میان آنان، افرادی که به صورت داوطلبانه تمایل به شرکت در پژوهش داشتند، وارد پژوهش شدند. در نهایت، ۴۰ دانش‌آموز انتخاب شدند و به روش تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) تخصیص یافتند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه، کسب نمره بالاتر از نقطه برش در مقیاس خطرپذیری، تمایل به شرکت در پژوهش، ارائه رضایت‌نامه کتبی و حضور منظم در جلسات آموزشی بودند. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه متوالی، دریافت هم‌زمان خدمات مشابه از مراکز مشاوره‌ای و عدم تمایل به ادامه همکاری بودند.

ناکارآمد، تقویت آگاهی هیجانی، آموزش راهبردهای مقابله‌ای و کاهش واکنش‌پذیری تکانشی، می‌تواند ظرفیت خودتنظیمی و سازگاری روان‌شناختی دانش‌آموزان را افزایش دهند (Kingery et al., 2023).

اگرچه پژوهش‌ها از تأثیر مستقل برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی، مداخلات شناختی رفتاری و آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی حمایت می‌کنند، شواهد درباره تأثیر تلفیق این رویکردها بر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر محدود است. این خلأ پژوهشی ضرورت طراحی مداخلات چندبعدی مبتنی بر شواهد را برجسته می‌کند؛ زیرا در رویکردهای شواهدمحور، بر ادغام نظام‌مند مداخلات بالینی با یافته‌های علمی و ویژگی‌های فردی مراجعان برای افزایش اثربخشی تأکید می‌شود (Boswell & Schwartzman, 2024). از نظر نظری، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به گسترش چارچوب‌های مرتبط با یادگیری اجتماعی هیجانی، جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی کمک کند و از نظر کاربردی، شواهدی برای طراحی برنامه‌های مدرسه‌محور در اختیار متخصصان آموزشی و روان‌شناختی قرار دهد. از این رو، این پژوهش با هدف بررسی این پرسش انجام شد که آیا برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی می‌تواند بر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر اثربخش باشد. بر این اساس، فرضیه‌های این پژوهش عبارت بودند از: ۱. برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر جهت‌گیری ارزش‌های دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر تأثیری معنادار دارد. ۲. برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر تأثیری معنادار دارد.

می‌کند. این پرسشنامه ده ارزش اساسی انسان را در قالب چهار بُعد کلی شامل خودبهبودی (جهان‌شمول‌نگری و نیک‌خواهی)، گشودگی به تغییر (خود هدایتی، تحریک‌طلبی و لذت‌جویی)، محافظه‌کاری (سنت‌گرایی، هم‌نوایی و امنیت) و تعالی خود (موفقیت‌طلبی و قدرت) ارزیابی می‌کند. در این ابزار، برای هر بُعد، بر اساس میانگین گویه‌های مرتبط، نمره جداگانه محاسبه می‌شود و نمره کل ندارد؛ نمرات بالاتر نشان‌دهنده برجستگی بیشتر آن ارزش در فرد است. شوارتز و همکاران با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار چهارعاملی پرسشنامه را تأیید کردند (Schwartz et al., 2001). همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد مختلف بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۹ و ضرایب بازآزمایی بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش سهیلی‌صوفیانی و همکاران (۱۴۰۳) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد گشودگی به تغییر، محافظه‌کاری، خودبهبودی و تعالی خود به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۷۷ و ۰/۷۰ به دست آمد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد گشودگی به تغییر، محافظه‌کاری، خودبهبودی و تعالی خود به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۶، ۰/۷۸ و ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه معنای تحصیلی (MES)^۴ برای سنجش معنای تحصیلی، از پرسشنامه معنای تحصیلی هندرسون-کینگ و اسمیت استفاده شد (Henderson-King & Smith, 2006). این ابزار شامل ۸۶ گویه و ۱۰ مؤلفه حرفه، استقلال، آینده، یادگیری، خود، گام بعدی، اجتماعی، دنیای پیرامون، فشار روانی و رضایت است که ابعاد مختلف معنا و هدفمندی در فرایند تحصیل را ارزیابی می‌کنند. گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند و نمره کل از مجموع نمرات مؤلفه‌ها

گفتنی است، به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش، کد اخلاق از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه تبریز دریافت شد.^۱

ابزارهای سنجش: مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی (IARTS)^۲: برای سنجش رفتارهای پرخطر از مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده شد. این ابزار شامل ۳۸ گویه و هفت خرده‌مقیاس خشونت، رانندگی مخاطره‌آمیز، مصرف سیگار، مصرف مواد مخدر، مصرف الکل، رفتارهای جنسی پرخطر و گرایش به جنس مخالف است. گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۵) نمره‌گذاری می‌شوند و دامنه نمرات کل بین ۳۸ تا ۱۹۰ است؛ به گونه‌ای که نمرات بالاتر نشان‌دهنده خطرپذیری بیشتر است. زاده‌محمدی و همکاران (۱۳۹۰) روایی سازه مطلوب این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی گزارش کردند؛ به طوری که هفت عامل استخراج شده ۸۴/۶۴ درصد از واریانس کل را تبیین کردند. همچنین، پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۴ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ گزارش شد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه توصیف ارزش‌های شخصی (PVQ-21)^۳: برای سنجش ارزش‌های فردی، از پرسشنامه توصیف ارزش‌های شخصی شوارتز و همکاران استفاده شد (Schwartz et al., 2001). این ابزار شامل ۲۱ عبارت توصیفی است که پاسخ‌دهندگان میزان شباهت خود را با هر توصیف در طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از «به هیچ وجه شبیه من نیست» (۱) تا «کاملاً شبیه من است» (۶) مشخص

^۱ IR.TABRIZU.REC.1405.025

^۲ Iranian Adolescents' Risk-Taking Scale

^۳ Portrait Values Questionnaire

^۴ Meaning of Education scale

به دست می‌آید و دامنه آن بین ۸۶ تا ۴۳۰ قرار دارد؛ به گونه‌ای که نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطحی بالاتر از معنای تحصیلی و انگیزش درونی است. این پرسشنامه بر این فرض استوار است که معنابخشی به تحصیل، جهت‌گیری تحصیلی و انگیزش فرد را برای دستیابی به اهداف آینده تقویت می‌کند. هندرسون-کینگ و اسمیت ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های مختلف این ابزار را در دامنه ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش کردند (Henderson-King & Smith, 2006). همچنین، در نسخه ایرانی اعتباریابی شده توسط عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۳)، ضرایب پایایی مؤلفه‌ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب ابزار است. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه معنای تحصیلی ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌ها در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۸۸ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: شروع پژوهش با ارائه معرفی‌نامه دانشگاه تبریز به اداره آموزش و پرورش شهرستان خوی و انجام هماهنگی‌های لازم با مدرسه منتخب آغاز شد. برنامه مداخله‌ای این پژوهش بر پایه چارچوب یادگیری اجتماعی هیجانی و با تلفیق مؤلفه‌های شناختی رفتاری و تمرین‌های ذهن‌آگاهی تدوین شد. در فرایند تدوین، ابتدا مبانی نظری و مؤلفه‌های اصلی یادگیری اجتماعی هیجانی با تأکید بر شایستگی‌های مطرح‌شده در چارچوب کیسل (CASEL, 2021)، الیاس و همکاران (Elias et al., 1997) و نیز محتوای برنامه‌های بین‌المللی ماین‌آپ و فرندز بررسی شدند. شایستگی‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های رابطه‌ای و تصمیم‌گیری مسئولانه به عنوان چارچوب اصلی برنامه در نظر گرفته شدند. سپس، مؤلفه‌ها و فنون شناختی رفتاری مرتبط با شناسایی و اصلاح افکار ناکارآمد، حل مسئله و مقابله با ناکامی، همراه با راهبردهای تقویت خودکارآمدی و هدف‌گذاری و نیز مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی شامل توجه آگاهانه، آگاهی از افکار و

هیجان‌ها و تنظیم پاسخ‌های هیجانی استخراج شدند. همچنین، یافته‌های پژوهش‌های پیشین مرتبط در حوزه یادگیری اجتماعی هیجانی، رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بررسی شد (نبی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ بدری‌گرگی و همکاران، ۱۳۹۵؛ Levin & Segev, 2023؛ Naseem et al., 2024).

در این پژوهش، مؤلفه‌های استخراج‌شده متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر و با تمرکز بر تقویت جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی سازمان‌دهی شدند. محتوای جلسات بر پرورش شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی، اصلاح الگوهای شناختی ناکارآمد، تقویت خودتنظیمی، آموزش توجه آگاهانه و تسهیل فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها و معنابخشی به تجربه‌های تحصیلی متمرکز بود. در جلسات ابتدایی، تمرکز بر آشنایی با هیجان‌ها، افزایش خودآگاهی، توجه آگاهانه و تقویت خودتنظیمی بود. در ادامه، شناسایی افکار و باورهای ناکارآمد، بازنگری شناختی، تنظیم هیجان و آموزش راهبردهای مقابله‌ای مورد توجه قرار گرفت. در جلسات میانی، بر حل مسئله، مقابله سازگارانه با ناکامی‌ها و فشارهای تحصیلی و تقویت ادراک خودکارآمدی تأکید شد. در جلسات پایانی نیز هدف‌گذاری تحصیلی، شناسایی و طراحی مسیرهای دستیابی به اهداف، تقویت نگرش مثبت به آینده، حفظ انگیزش و استفاده از مهارت‌های آموخته‌شده در مواجهه با چالش‌های تحصیلی محور فعالیت‌ها قرار گرفت.

پس از اجرای پیش‌آزمون، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی به صورت گروهی و در همان مدرسه برای گروه آزمایش اجرا شد. این برنامه در قالب ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، به صورت دو جلسه در هفته طی شش هفته ارائه شد؛ در حالی که گروه گواه در این مدت مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از

پایان جلسات، در شرایط یکسان، پس از آزمون و دو ماه بعد آزمون پیگیری برای هر دو گروه اجرا شد. همچنین، رضایت آگاهانه والدین و دانش‌آموزان اخذ و محرمانگی اطلاعات آنان تضمین شد. همچنین، به گروه گواه اطمینان داده شد پس از پایان پژوهش، محتوای مداخله به صورت خلاصه در اختیار آنان قرار خواهد گرفت.

برای بررسی روایی صوری و محتوایی برنامه، محتوای جلسات در اختیار ۸ نفر از اساتید روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز قرار گرفت. میزان توافق خبرگان درباره وضوح، تناسب و سادگی بیش از ۸۶ درصد بود. نسبت

جدول ۱

خلاصه جلسات یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی

Table 1

Summary of the Social-Emotional Learning Program Sessions Based on Cognitive-Behavioral and Mindfulness Approaches

جلسات	عنوان	هدف	فعالیت‌ها
اول	ایجاد زمینه و انسجام گروهی	ایجاد فضای امن، شکل‌گیری اعتماد اولیه، افزایش مشارکت و آماده‌سازی ذهنی برای جلسات بعدی	معرفی اعضا در قالب یک فعالیت کوتاه؛ تهیه «قرارداد گروهی» شامل قوانین احترام، محرمانگی و مشارکت؛ توضیح روشن درباره ساختار مداخله، نقش دانش‌آموز و مربی؛ اجرای یک فعالیت تعاملی آغازین برای کاهش اضطراب اولیه و تقویت احساس صمیمیت و تعلق گروهی.
دوم	خودآگاهی	افزایش آگاهی نسبت به ارزش‌ها، آغاز فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها و شکل‌گیری جهت‌گیری اخلاقی	بحث هدایت‌شده درباره ارزش‌های شخصی و مدرسه‌ای؛ تکمیل فهرست ارزش‌ها و رتبه‌بندی آنها؛ گفت‌وگوی دونفره و سپس گروهی برای اشتراک تجربه واقعی از یک رفتار مبتنی بر ارزش؛ توضیح مربی درباره نقش ارزش‌ها در تصمیم‌گیری و رفتار.
سوم	خودآگاهی هیجانی و خودمدیریتی	تقویت خودشناسی هیجانی و شناختی، افزایش حضور ذهن و ایجاد زمینه لازم برای تنظیم هیجان	تمرین ذهن آگاهی شامل تنفس آگاهانه و اسکن بدن؛ آگاهی از نشانه‌های بدنی هیجان؛ تکمیل «ثبت روزانه هیجانات» با تحلیل موقعیت-فکر-هیجان-رفتار؛ گفت‌وگو درباره نقش هیجان‌ها در رفتارهای تحصیلی و بین‌فردی؛ تمرین مشاهده افکار بدون قضاوت.
چهارم	تنظیم هیجان و خودکنترلی	کاهش واکنش‌های هیجانی ناسازگار، تقویت خودکنترلی و اصلاح افکار ناکارآمد	آموزش چرخه فکر-هیجان-رفتار با مثال‌های واقعی؛ شناسایی افکار ناکارآمد و جایگزینی آنها؛ تمرین توقف تکانه؛ آموزش آرام‌سازی کوتاه و تکنیک‌های تنفس برای کنترل خشم و اضطراب؛ تمرین عملی در قالب مثال‌های کلاس.

روایی محتوا (CVR) برابر ۰/۷۹ به دست آمد که از مقدار بحرانی ۰/۷۵ برای ۸ خبره بیشتر بود. شاخص روایی محتوا (CVI) نیز ۰/۸۸ به دست آمد که بیانگر روایی محتوایی قابل قبول برنامه بود. پس از بررسی دیدگاه‌ها و پیشنهادهای متخصصان و اعمال اصلاحات لازم، نسخه نهایی برنامه تدوین شد. سرفصل، اهداف و محتوای جلسات در **جدول ۱** ارائه شده است.

داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ تحلیل شدند.

جلسات	عنوان	هدف	فعالیت‌ها
پنجم	آگاهی اجتماعی و همدلی	افزایش همدلی، ارتقای حساسیت اجتماعی، بهبود تعاملات بین‌فردی و کاهش تعارض	اجرای موقعیت‌های نقش‌آفرینی دربارهٔ سوءتفاهم‌ها و تعارض‌های رایج؛ تمرین درک موقعیت از دیدگاه دیگران (اگر جای او بودم...); آموزش تکنیک سه‌مرحله‌ای همدلی شامل گوش‌دادن، بازگویی و بیان احساس؛ بحث گروهی دربارهٔ تفاوت‌های فردی و پیامدهای قضاوت شتاب‌زده.
ششم	مهارت‌های ارتباطی بین فردی	بهبود کیفیت ارتباط با همسالان، کاهش تعارض و تقویت تعامل سازگاران	آموزش عملی گوش‌دادن فعال شامل توجه، تماس چشمی و بازخورد؛ تمرین ابراز وجود محترمانه با استفاده از الگوی «پیام من»؛ نقش‌آفرینی دربارهٔ حل تعارض‌های سادهٔ مدرسه‌ای؛ ارائهٔ بازخورد گروهی دربارهٔ کیفیت ارتباط و شیوهٔ بیان احساسات.
هفتم	تصمیم‌گیری مسئولانه و بازسازی شناختی	تقویت تصمیم‌گیری منطقی و اخلاقی، افزایش مسئولیت‌پذیری و هماهنگی رفتار با ارزش‌ها	شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی تحصیلی و اخلاقی مانند تقلب، پرخاشگری یا بی‌توجهی به تکالیف؛ تحلیل گزینه‌های رفتاری و پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت؛ شناسایی افکار غیرمنطقی مؤثر بر تصمیم‌گیری؛ تمرین انتخاب پاسخ‌های مسئولانه و سازگاران.
هشتم	هدف‌گذاری تحصیلی و معنابخشی	افزایش معنا و هدفمندی در تجربهٔ تحصیلی، تقویت انگیزش و جهت‌گیری آینده محور	تعیین اهداف تحصیلی کوتاه‌مدت و بلندمدت؛ ترسیم «نقشهٔ مسیر تحصیلی»؛ شناسایی افکار بازدارندهٔ مرتبط با اهداف تحصیلی و بازسازی شناختی آنها؛ گفت‌وگو دربارهٔ معنای شخصی تحصیل، ارتباط آن با ارزش‌های فردی و نقش تحصیل در آینده و هویت فردی.
نهم	مواجههٔ سازگاران با موقعیت‌های تنش‌زا و چالش‌های تحصیلی	تقویت خودتنظیمی و افزایش توانایی مدیریت موقعیت‌های دشوار تحصیلی و اجتماعی	شناسایی چالش‌های واقعی تحصیلی و بین‌فردی؛ طراحی راهبردهای مقابله‌ای و حل مسئله؛ تمرین ذهن‌آگاهی برای مدیریت فشار روانی و افزایش تمرکز؛ نقش‌آفرینی دربارهٔ مواجههٔ سازگاران با موقعیت‌های تنش‌زا و ناکامی‌های تحصیلی.
دهم	تثبیت ارزش‌ها و تعهد	تحکیم ارزش‌ها، تقویت جهت‌گیری اخلاقی و افزایش تعهد به رفتارهای سازگاران	مرور و بازنگری ارزش‌های منتخب؛ فعالیت گروهی برای تدوین هنجارهای مشترک؛ نگارش «بیانیهٔ ارزش‌ها و اهداف فردی»؛ گفت‌وگو دربارهٔ راهکارهای عملی تبدیل ارزش‌ها به رفتارهای روزمره در محیط مدرسه و خانواده.
یازدهم	مدیریت استرس تحصیلی و خودتنظیمی	کاهش اضطراب تحصیلی، بهبود تمرکز و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی	آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و مدیریت زمان؛ تمرین خودگویی مثبت برای کاهش نگرانی؛ اجرای مدیتیشن کوتاه برای افزایش تمرکز؛ تمرین مقابله با اضطراب امتحان از طریق تنفس کنترل‌شده و مواجههٔ تدریجی با موقعیت‌های تنش‌زا.
دوازدهم	جمع‌بندی و ارزیابی برنامه	تثبیت مهارت‌ها، ارزیابی میزان درونی‌سازی ارزش‌ها، افزایش التزام به ارزش‌های فردی و تحصیلی، تقویت جهت‌گیری هدفمند تحصیلی، برنامه‌ریزی برای پایداری تغییر	نگارش بازتاب فردی دربارهٔ تغییرات تجربه‌شده؛ تکمیل فرم خودارزیابی مهارت‌ها؛ تدوین برنامهٔ فردی ادامهٔ مسیر؛ گفت‌وگو دربارهٔ کاربرد مهارت‌ها در زندگی روزمره؛ ارائهٔ بازخورد متقابل و جمع‌بندی نهایی جلسات.

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز پسر در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) بود و ریزش نمونه‌ای در طول پژوهش مشاهده نشد. دامنه سنی شرکت‌کنندگان در هر دو گروه بین ۱۶ تا ۱۸ سال قرار داشت و میانگین و انحراف معیار سن در گروه آزمایش $17/05 \pm 0/89$ و در گروه گواه $17/15 \pm 0/81$ سال بود که نشان‌دهنده همگنی نسبی دو گروه از نظر سن بود. از نظر پایه

تحصیلی، در گروه آزمایش پایه دوازدهم با ۹ نفر (۴۵ درصد)، پایه یازدهم با ۶ نفر (۳۰ درصد) و پایه دهم با ۵ نفر (۲۵ درصد) بیشترین فراوانی را داشتند. در گروه گواه نیز پایه دوازدهم با ۸ نفر (۴۰ درصد)، پایه یازدهم با ۶ نفر (۳۰ درصد) و پایه دهم با ۶ نفر (۳۰ درصد) بیشترین سهم را به خود اختصاص دادند. **جدول ۲** میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را در دو گروه نشان می‌دهد.

جدول ۲

شاخص‌های توصیفی متغیرهای جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

Table 2

Descriptive Statistics of Value Orientations and Academic Meaning across the Pretest, Posttest, and Follow-Up Assessments

متغیر	گروه‌ها	تعداد	آزمون پیش	آزمون پس	آزمون پیگیری
			میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار
جهت‌گیری ارزش‌ها	آزمایش	۲۰	۵۸/۲۰	۱۱/۳۶	۹۳/۱۸
	گواه	۲۰	۵۷/۹۰	۱۰/۴۴	۵۷/۵۵
معنای تحصیلی	آزمایش	۲۰	۲۴۱/۰۰	۷/۳۵	۲۷۸/۲۵
	گواه	۲۰	۲۴۰/۹۰	۷/۱۰	۲۴۳/۵۱

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی را در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد. نتایج نشان داد در گروه آزمایش، بین نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی تفاوتی معنادار وجود داشت؛ در حالی که بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین، در گروه گواه، تفاوتی معنادار بین مراحل اندازه‌گیری مشاهده نشد. به منظور بررسی اثربخشی برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی

بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی بر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان، از تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل اصلی، پیش‌فرض‌های آماری آزمون بررسی شدند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد در مرحله پیش‌آزمون، توزیع نمرات جهت‌گیری ارزش‌ها در گروه گواه ($W=0/901$; $p=0/063$) و گروه آزمایش ($W=0/911$; $p=0/066$) و توزیع نمرات معنای تحصیلی در گروه گواه ($W=0/947$; $p=0/318$) و گروه آزمایش ($W=0/951$; $p=0/377$) نرمال بود.

در مرحله پس‌آزمون نیز توزیع نمرات جهت‌گیری ارزش‌ها در گروه گواه ($W=0/929$; $p=0/148$) و گروه آزمایش ($W=0/930$; $p=0/153$) و توزیع نمرات معنای تحصیلی در گروه گواه ($W=0/940$; $p=0/243$) و گروه آزمایش ($W=0/915$; $p=0/080$) نرمال بود.

در مرحله پس‌آزمون نیز توزیع نمرات جهت‌گیری ارزش‌ها در گروه گواه ($W=0/952$; $p=0/403$) و گروه آزمایش ($W=0/926$; $p=0/128$) و توزیع نمرات معنای تحصیلی در گروه گواه ($W=0/947$; $p=0/329$) و گروه آزمایش ($W=0/980$; $p=0/932$) نرمال بود. بنابراین، در تمامی متغیرها، مراحل اندازه‌گیری و هر دو گروه، توزیع داده‌ها نرمال بود و فرض نرمال بودن رد نشد ($p>0/05$).

نتایج آزمون ام‌باکس نیز نشان داد فرض همگنی ماتریس‌های کوواریانس برای جهت‌گیری ارزش‌ها ($F=0/759$; $W=4/982$; $p=0/602$) و معنای تحصیلی ($F=0/033$; $W=0/217$; $p=1/000$) برقرار بود؛ بنابراین، فرض همگنی ماتریس‌های کوواریانس رد نشد ($p>0/05$). افزون بر این، نتایج آزمون‌های چندمتغیره شامل لامبدای ویلکز، اثر پیلا، اثر هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، وجود تفاوت معنادار در دست‌کم یکی از متغیرهای وابسته در طول مراحل پژوهش را نشان داد ($p<0/001$). نتایج آزمون ماچلی نیز نشان داد فرض کرویت برای متغیرهای پژوهش برقرار نبود ($p<0/05$)؛ بنابراین، در تحلیل‌های درون‌گروهی، از اصلاح گرین‌هاوس-گایزر برای تعدیل درجه‌های آزادی استفاده شد.

همچنین، نتایج آزمون لوین نشان داد فرض همگنی واریانس‌ها برای جهت‌گیری ارزش‌ها در مراحل پیش‌آزمون ($F=0/265$; $p=0/610$)، پس‌آزمون ($F=0/697$; $p=0/154$) و پیگیری ($F=0/176$; $p=0/678$) برقرار بود. این فرض برای معنای تحصیلی نیز در مراحل پیش‌آزمون ($p=0/665$;

جدول ۳

خلاصه نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای مقایسه جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی در سه مرحله و دو گروه آزمایش و گواه

Table 3

Summary of Repeated-Measures ANOVA Results for Comparing Value Orientations and Academic Meaning across Three Measurement Stages and Between the Experimental and Control Groups

متغیر وابسته	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
جهت‌گیری ارزش‌ها	زمان	۷۹۹۹/۵۳۳	۱/۳۸۹	۵۷۵۸/۷۳۲	۱۶۸/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۸۱۶	۱/۰۰
	زمان × گروه	۷۹۴۴/۵۱۳	۱/۳۸۹	۵۷۱۹/۱۲۴	۱۶۷/۲۴۲	۰/۰۰۱	۰/۸۱۵	۱/۰۰
	گروه	۱۶۲۷۷/۳۸۱	۱	۱۶۲۷۷/۳۸۱	۵۰/۰۰۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶۸	۱/۰۰
معنای تحصیلی	زمان	۹۸۰۳/۳۶۵	۱/۶۶۸	۵۸۷۸/۹۳۳	۱۷۵/۰۸۱	۰/۰۰۱	۰/۸۲۲	۱/۰۰
	زمان × گروه	۷۰۳۶/۳۲۱	۱/۶۶۸	۴۲۱۹/۵۷۸	۱۲۵/۶۶۴	۰/۰۰۱	۰/۷۶۸	۱/۰۰
	گروه	۱۳۹۶۶/۵۷۶	۱	۱۳۹۶۶/۵۷۶	۱۰۸/۱۰۳	۰/۰۰۱	۰/۷۴۰	۱/۰۰

ارزیابی موجب تغییر معنادار در جهت گیری ارزش ها و افزایش معنای تحصیلی دانش آموزان دارای رفتارهای پرخطر شده است ($p < 0.001$).

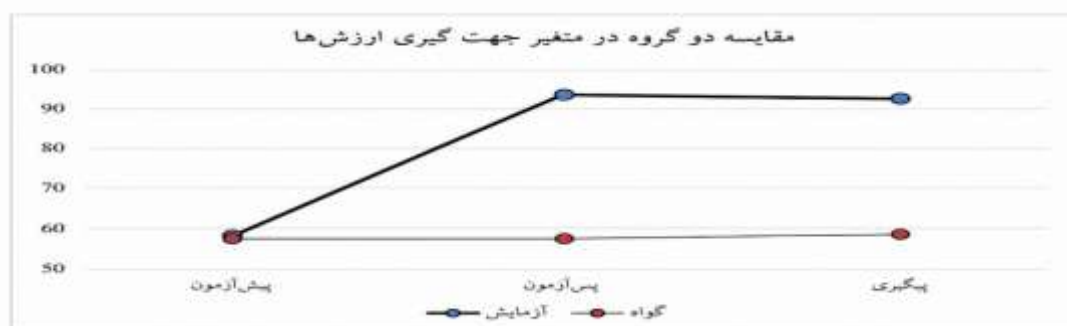
نتایج **جدول ۳** نشان داد اثر متقابل زمان و گروه نیز در در هر دو متغیر مورد بررسی معنادار گزارش شد؛ به این معنا که برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی در مراحل مختلف

شکل ۱

نمودار دو گروه در سه زمان (متغیر جهت گیری ارزش ها)

Figure 1

Diagram of the Two Groups across Three Time Points (Value Orientations Variable)

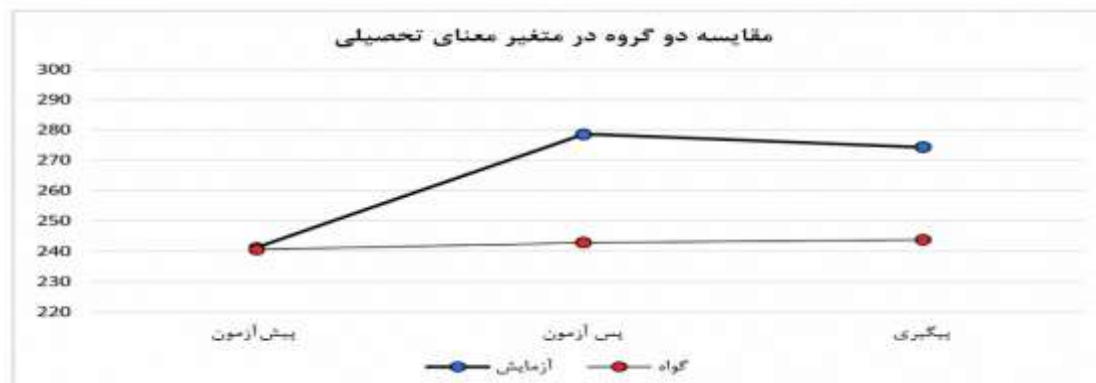


شکل ۲

نمودار دو گروه در سه زمان (متغیر معنای تحصیلی)

Figure 2

Diagram of the Two Groups across Three Time Points (Academic Meaning Variable)



آزمایش و گواه در شکل های ۱ و ۲ ارائه شد. همان گونه که از این دو شکل پیداست، در مرحله پیش آزمون، میانگین نمرات کل دو گروه در هر دو متغیر به یکدیگر نزدیک بود؛ اما در مراحل پس آزمون

با توجه به معنادار بودن اثر متقابل زمان و گروه در متغیرهای جهت گیری ارزش ها و معنای تحصیلی، الگوی نمرات کل این دو متغیر در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه

و پیگیری، گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه روندی افزایشی و متمایز نشان داد. به عبارت دیگر، پس از اجرای مداخله، در نمره کل هر دو متغیر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی تفاوت دو گروه آشکار شد و این تفاوت در مرحله پیگیری نیز تداوم یافت؛ بنابراین، بر اساس الگوی ترسیم‌شده در شکل‌های ۱ و ۲، می‌توان گفت مداخله مدنظر در بهبود جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر اثربخش بوده است؛ در نتیجه، فرضیه ۱ و فرضیه ۲ پژوهش تأیید شدند.

بحث

هدف این پژوهش بررسی تأثیرات برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی بر جهت‌گیری ارزش‌ها و معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر بود. یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش نشان داد برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی تأثیری مثبت بر جهت‌گیری ارزش‌ها دانش‌آموزان داشته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های آزادبخت و همکاران (۱۴۰۴)، نعمتی و همکاران (۱۴۰۳)، محمدزاده‌گان و همکاران (۱۴۰۲)، کیم و همکاران (Kim et al., 2025)، ژو و مک‌للان (Zhou & McLellan, 2024) و گرینبرگ (Greenberg, 2023) هم‌سو است. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده، می‌توان بیان کرد برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی، از طریق اثرگذاری هم‌زمان بر خودتنظیمی، تنظیم هیجان، بازسازی شناختی و پیوندهای اجتماعی، توانسته است تغییری معنادار در جهت‌گیری ارزش‌های دانش‌آموزان دارای رفتارهای

پرخطر ایجاد کند (Agustin et al., 2026). در نظریه رفتار مشکل‌ساز جسور، رفتارهای پرخطر زمانی شکل می‌گیرند که ارزش‌های محافظ، تعهد تحصیلی و کنترل درونی تضعیف شوند (Jessor, 2016). این موضوع با نظریه پیوند اجتماعی هیرشی نیز هم‌سو است؛ زیرا ضعف در دل‌بستگی، تعهد و باور به هنجارهای اجتماعی، احتمال فاصله‌گیری نوجوان از ارزش‌های پذیرفته‌شده را افزایش می‌دهد (Schwartz & Cieciuch, 2022; Schwartz, 2021). از این نظر، شکل‌گیری و تحول جهت‌گیری‌های ارزشی زمانی امکان‌پذیر می‌شود که نوجوان بتواند میان خود، دیگران، مدرسه و پیامدهای رفتار خویش پیوند معنادار برقرار کند. برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی با تقویت خودآگاهی، همدلی، خودمدیریتی و تصمیم‌گیری مسئولانه، زمینه‌بازسازی این پیوندها و درونی‌سازی ارزش‌های اجتماعی و تحصیلی را فراهم می‌کند (Cheunge et al., 2026). این فرایند با نظریه یادگیری اجتماعی بندورا هم‌خوان است؛ زیرا نوجوانان ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی را از طریق مشاهده، بازخورد اجتماعی و خودنظارتی می‌آموزند (Bandura, 1991). همچنین، در نظریه رشد روانی اجتماعی اریکسون و وضعیت‌های هویتی مارشیا، نوجوانی دوره شکل‌گیری هویت و تعهد تلقی می‌شود؛ بنابراین، فراهم‌شدن فرصت بازاندیشی درباره خود، روابط و اهداف می‌تواند ارزش‌ها را به بخشی از هویت فردی و تحصیلی نوجوان تبدیل کند (Marcia, 1966; Maehler & Erikson, 1968) ; (Hernández-Torrano, 2025).

به نظر می‌رسد مؤلفه‌های شناختی رفتاری برنامه نیز از طریق بازسازی شناختی، اصلاح باورهای ناکارآمد و تعدیل تصمیم‌گیری‌های تکانشی، در این

نقش تعامل نوجوان با مدرسه، همسالان و محیط اجتماعی در پایداری تغییرات رفتاری و ارزشی تأکید دارد؛ بنابراین، به نظر می‌رسد تلفیق یادگیری اجتماعی هیجانی، مؤلفه‌های شناختی رفتاری و ذهن آگاهی توانسته است زمینه شکل‌گیری الگوهای سازگارانه‌تر رفتاری و ارزشی را در دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر فراهم کند (Favini et al., 2025).

همچنین، یافته‌های این پژوهش نشان داد برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی توانسته است معنای تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این یافته هم سو با نتایج پژوهش‌های بدری گرگری و همکاران (۱۴۰۴)، باردل و نعمتی (۱۴۰۴)، ها و همکاران (Ha et al., 2025) و سیپریانو و همکاران (Cipriano et al., 2023) است. در تبیین این یافته، می‌توان بیان کرد دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر عمدتاً تحصیل را فاقد پیوندی معنادار با هویت، اهداف و نیازهای شخصی خود ادراک می‌کنند؛ وضعیتی که با بی‌انگیزگی، احساس ناکارآمدی و گسست روان‌شناختی از مدرسه همراه است (Cooper & Lhussier, 2026). در این چارچوب، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی، از طریق تقویت خودآگاهی، اصلاح ارزیابی‌های شناختی ناکارآمد و باز سازمان‌دهی نگرش نوجوان نسبت به خود، تحصیل و آینده، توانسته است زمینه شکل‌گیری نگرشی هدفمندتر و معنادارتر نسبت به تجربه تحصیلی را فراهم کند (Zhang et al., 2025).

این تبیین با دیدگاه‌های تحولی اریکسون و مارشیا هم‌سو است؛ زیرا نوجوانی مرحله شکل‌گیری هویت،

تغییرات نقش داشته‌اند. بر اساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده آجزن، رفتارهای پرخطر تحت تأثیر نگرش فرد، هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده قرار دارند؛ از این رو، آموزش مهارت‌هایی مانند حل مسئله و کنترل تکانه می‌تواند نگرش نوجوان نسبت به پیامدهای رفتار و ادراک او از کنترل موقعیت‌های پرخطر را اصلاح کند (G Ajzen, 1991; S & Chandrasekaran, 2026). این تبیین با نظریه شناختی بک و ویشار نیز هم‌سو است؛ زیرا رفتارهای ناسازگار معمولاً از طرح‌واره‌ها و خطاهای شناختی ناشی می‌شوند. در نتیجه، نوجوان به جای پاسخ‌های آنی و هیجان‌محور، رفتار خود را بر اساس پیامدهای اخلاقی و اجتماعی ارزیابی می‌کند؛ فرایندی که با دیدگاه تحول اخلاقی کلبِرگ نیز هم‌خوان است (Kohlberg, 1984).

از سوی دیگر، مدل دوگانه سیستم‌ها، رویکرد رشد عصبی-شناختی استینبرگ و نظریه جست‌وجوی هیجان نشان می‌دهند در نوجوانی، سامانه هیجانی-پاداش سریع‌تر از کنترل شناختی رشد می‌کند و همین امر نوجوان را مستعد رفتارهای تکانشی و هیجان‌خواهانه می‌کند (Steinberg, 2008). در این میان، ذهن آگاهی با افزایش توجه آگاهانه و کاهش واکنش‌پذیری هیجانی، به تقویت کنترل اجرایی و تنظیم هیجان کمک می‌کند؛ به گونه‌ای که نوجوان پیش از واکنش، هیجان و پیامد رفتار خود را ارزیابی می‌کند و پاسخ‌هایی سازگارانه‌تر نشان می‌دهد (Sweeney & Sweeney, 2026). افزون بر این، نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی بیان می‌کند درونی‌سازی پایدار ارزش‌ها در گرو ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق است (Ryan & Deci, 2020). همچنین، رویکرد بوم‌شناختی بر

کاوش ارزش‌ها و تعهد به اهداف فردی و اجتماعی است و اختلال در انسجام هویتی می‌تواند احساس بی‌هدفی و بی‌معنایی تحصیلی را تشدید کند (Marcia, 1966; Maehler & Erikson, 1968; Hernández-Torrano, 2025). در این میان، برنامه‌های یادگیری اجتماعی هیجانی با تأکید بر خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه، زمینه‌بازاندیشی نوجوان درباره خود، روابط اجتماعی و آینده تحصیلی را فراهم می‌کنند (Agustin et al., 2026). این فرایند را می‌توان در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی بندورا تبیین کرد؛ زیرا ادراک فرد از خودکارآمدی، بازخوردهای اجتماعی و پیامد رفتار، در شکل‌گیری انگیزش و معنابخشی به تجربه‌های زندگی نقش اساسی دارد (Bandura, 1991). در نتیجه، هنگامی که نوجوان در بستر تعاملات حمایتی و تجربه موفقیت، احساس شایستگی و اثربخشی بیشتری را تجربه می‌کند، نگرش او نسبت به تحصیل نیز از یک تکلیف بیرونی به تجربه‌ای هدفمند و هویت‌ساز تغییر می‌یابد (Azpiazu Izaguirre et al., 2024).

یافته حاضر را می‌توان در چارچوب معنادرمانی فرانکل نیز تبیین کرد؛ زیرا از این نظر، افراد زمانی از انسجام روانی و انگیزش پایدار برخوردار می‌شوند که بتوانند برای تجربه‌های زندگی خود هدف و معنایی شخصی بیابند (Frankl, 1962). در همین راستا، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی با تقویت خودآگاهی، بازاندیشی شناختی و پیوند میان تجربه تحصیلی، هویت و اهداف آینده، زمینه معنابخشی فعال‌تر نوجوان به تجربه یادگیری را فراهم می‌کند. بر این اساس، معنای تحصیلی زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز بتواند میان یادگیری، ارزش‌های فردی،

اهداف آینده و هویت شخصی خود پیوندی منسجم برقرار کند (Barreto dos Santos, 2025). این تبیین با دیدگاه هندرسون-کینگ و میچل نیز هم‌سو است؛ زیرا آنان معنای تحصیلی را حاصل ادراک دانش‌آموز از ارزش، هدفمندی و کارکرد آموزش در ابعاد مختلف زندگی فردی، اجتماعی و آینده شغلی می‌دانند (Henderson-King & Mitchell, 2011). همین راستا، برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن‌آگاهی با تقویت خودآگاهی، بازاندیشی نسبت به اهداف فردی، اصلاح نگرش‌های ناکارآمد درباره تحصیل و افزایش توجه آگاهانه به تجربه‌های یادگیری، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا ارتباطی معنادارتر میان فعالیت‌های آموزشی، هویت فردی و چشم‌انداز آینده خود برقرار کنند. همچنین، پارکر شکل‌گیری معنای تحصیلی را وابسته به تجربه هدفمندی، کارآمدی شخصی و پیوند اجتماعی در فرایند یادگیری می‌داند (Parker, 1894). بر مبنای این دیدگاه، تقویت شایستگی‌های اجتماعی هیجانی، تجربه موفقیت‌های تحصیلی و افزایش احساس تعلق به محیط آموزشی می‌تواند زمینه شکل‌گیری احساس هدفمندی، ارزشمندی و معناداری بیشتر نسبت به تحصیل را فراهم کند.

از سوی دیگر، بخش شناختی رفتاری برنامه نیز در ارتقای معنای تحصیلی دانش‌آموزان نقشی مهم داشته است. بر اساس نظریه شناختی بک و ویشار، بسیاری از مشکلات هیجانی و انگیزشی نوجوانان ناشی از طرح‌واره‌ها و باورهای ناکارآمد درباره خود، آینده و توانایی‌های فردی است (Beck & Weishaar, 1989). نوجوانان دارای رفتارهای پرخطر معمولاً با نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه، احساس ناتوانی و

آینده‌پنداری ضعیف مواجه هستند؛ الگوهایی که تجربه تحصیل را فاقد معنا و ارزش شخصی می‌کنند. آموزش بازسازی شناختی، حل مسئله و خودنظارتی می‌تواند این ارزیابی‌های ناکارآمد را اصلاح و نگرش نوجوان نسبت به توانایی‌ها و آینده تحصیلی را بازسازمان‌دهی کند (Zhang et al., 2025). علاوه بر این، ذهن آگاهی نیز از طریق افزایش توجه آگاهانه، کاهش نشخوار ذهنی و تنظیم هیجان، زمینه درگیری شناختی و هیجانی عمیق‌تر با تجربه یادگیری را فراهم می‌کند (Kingery et al., 2023).

همچنین، نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی بیان می‌کند انگیزش درونی و درونی‌سازی معنا زمانی شکل می‌گیرد که نیازهای بنیادین خودمختاری، شایستگی و تعلق ارضا شوند (Ryan & Deci, 2020). برنامه حاضر نیز با ایجاد فضای حمایتی، مشارکت فعال و تجربه موفقیت، این نیازها را تقویت و زمینه انتقال انگیزش تحصیلی از سطح بیرونی به سطح درونی و خودمختار را فراهم کرده است؛ بنابراین، به نظر می‌رسد تلفیق یادگیری اجتماعی هیجانی، مؤلفه‌های شناختی رفتاری و ذهن آگاهی توانسته است از طریق تقویت خودآگاهی، بازسازی شناختی، تنظیم هیجان و ایجاد پیوند میان تحصیل، هویت و اهداف آینده، معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر را به صورت پایدار بهبود بخشد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و عدم کنترل برخی از متغیرهای فردی و خانوادگی مانند ویژگی‌های شخصیتی، سبک فرزندپروری، سطح فرهنگی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده اشاره کرد؛ همچنین، با توجه به محدودبودن جامعه و نمونه پژوهش به دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه

شهرستان خوی، تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان دختر، سایر مقاطع تحصیلی و سایر مناطق جغرافیایی باید با احتیاط صورت گیرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی با برطرف کردن این محدودیت‌ها، این پژوهش ادامه یابد تا توان تعمیم یافته‌ها افزایش یابد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد مداخلات یادگیری اجتماعی هیجانی مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری و ذهن آگاهی می‌تواند در ارتقای سازگاری روان‌شناختی، درونی‌سازی ارزش‌ها و تقویت معنای تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر نقشی مؤثر ایفا کند. از این رو، ادغام نظام‌مند آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی، خودتنظیمی و ذهن آگاهی در برنامه‌های پیشگیرانه و حمایتی مدارس می‌تواند به ارتقای کیفیت تجربه تحصیلی و کاهش آسیب‌پذیری رفتاری نوجوانان کمک کند. همچنین، آموزش تخصصی مشاوران، روان‌شناسان و معلمان مدارس در زمینه مداخلات مبتنی بر یادگیری اجتماعی هیجانی می‌تواند زمینه استفاده اثربخش‌تر از این رویکردها را در محیط‌های آموزشی فراهم کند. افزون بر این، با توجه به نقش خانواده در شکل‌گیری هویت، ارزش‌ها و نگرش تحصیلی نوجوانان، طراحی برنامه‌های آموزشی برای والدین با هدف تقویت مهارت‌های ارتباطی، حمایت هیجانی و تنظیم هیجان نیز می‌تواند در پایداری پیامدهای مثبت این مداخلات مؤثر باشد.

سپاسگزاری

نویسندگان از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده، والدین آنان، مدیران و کارکنان مدارس و همه افرادی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند، صمیمانه قدردانی می‌کنند.

منابع

دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *مجله مطالعات*

ناتوانی، ۱۴، ۱-۹.

<http://jdisabilstud.org/article-1-2913-fa.html>

عیسی‌زادگان، ع.، میکائیلی منبع، ف.، و مروئی میلان، ف. (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۳(۲)، ۱۳۷-۱۵۲.

https://jsp.uma.ac.ir/article_203.html

محمدزاده‌گان، ر.، فرید، ا.، چلبیانلو حسرتانلو، غ.، و مصرآبادی، ج. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودتنظیمی هیجانی و علائم اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی در کودکان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۲(۳)، ۲۵-۳۴. <https://frooyesh.ir/article-1-4413-fa.html>

نبی‌زاده، ص.، کردنوقابی، ر.، یعقوبی، ا.، و رشید، خ. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی-هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و عملکرد تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۹(۱)، ۱۰۳-۱۱۷.

<https://doi.org/10.30473/etl.2021.58092.3453>

نعمتی، ش.، بدری‌گرگری، ر.، و ابوالحسنی جوبند، ع. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر مهارگری تلاشگر دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. *فصلنامه کودکان/استثنایی*، ۲۵(۴)، ۷۲-۵۹.

<http://dx.doi.org/10.52547/joec.25.4.59>

نعمتی، ش.، بدری‌گرگری، ر.، خوش‌بهار، ن.، و محمودی، ا. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر توانمندی تنظیم هیجانی و

آزادبخت، س.، شعبان‌پور، ف.، صفاری بادی، م.، و سادات پاکمهر، ز. (۶ تیر، ۱۴۰۴). نقش آموزش هیجانی-اجتماعی در کاهش رفتارهای پرخطر دانش‌آموزی. اولین همایش بین‌المللی پژوهش‌های نوپدید در روان‌شناسی و علوم تربیتی، اهواز، ایران.

<https://civilica.com/doc/2422677>

بدری‌گرگری، ر.، نعمتی، ش.، و فرتاش، ز. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی کودکان قوی بر تفکر مراقبتی و ارزش‌های بنیادین انسانی در کودکان. *تفکر و کودک [مقاله آماده انتشار]*.

https://fabak.ihcs.ac.ir/article_10301.html

بدری‌گرگری، ر.، فتحی‌آذر، ا.، میرنسب، م.، و احراری، غ. (۱۳۹۵). تأثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی-هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۸)، ۲۰-۱.

<https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941283>

باردل، م.، و نعمتی، ش. (۱۴۰۴). تأثیر برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی (طرح یاریگران زندگی) بر قضاوت اخلاقی و مهارت‌های مثبت‌اندیشی دانش‌آموزان. *تفکر و کودک*، ۱۶(۱)، ۶۱-۸۲.

<https://doi.org/10.30465/fabak.2025.10068>

زاده‌محمدی، ع.، احمدآبادی، ز.، و حیدری، م. (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۷(۳)، ۲۱۸-۲۲۵.

<http://ijpcp.iuums.ac.ir/article-1-1417-fa.html>

سهیلی صوفیانی، م.، پیرخائفی، ع.، و محمدی، ا. (۱۴۰۳). تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه ارزش‌های تصویری شوارتز در

Azpiazu Izaguirre, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-de-la-Fuente, I., & Fernández-Lasarte, O. (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience, and positive affect. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1541–1562.

<https://doi.org/10.1007/s10212-023-00785-3>

Badri Gargari, R., Fathi Azar, E., Mirnasab, M., & Ahrari, G. (2016). The effect of an integrated social-emotional learning program on students' psychosocial competencies. *Educational Research Journal*, 11(48), 1–20.

<https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/941283>

[In Persian]

Badri Gargari, R., Nemati, S., & Fartash, Z. (2025). The effectiveness of the Strong Kids social-emotional learning training program on caring thinking and basic human values in children. *Thinking and Children*. Advance Online Publication. e10301.

https://fabak.ihcs.ac.ir/article_10301.html?lang=en

[In Persian]

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Bardel, M., & Nemati, S. (2025). The effectiveness of a social-emotional learning program (Yari Garan Plan) on moral judgment and positive thinking skills of male students in elementary schools. *Thinking and Children*, 16(1), 61–82.

<https://doi.org/10.30465/fabak.2025.10068>

[In Persian]

Barreto dos Santos, D. M. (2025). Teacher training course for a pedagogy of meaning in life: Effects on professional development. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 101682. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101682>

Beck, A. T., & Weishaar, M. (1989). Cognitive therapy. In A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler & H. Arkowitz (Eds.), *Comprehensive handbook of cognitive therapy* (pp. 21–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9779-4_2

Birudu, R. (2025). Addressing high-risk behaviors among adolescents: Need of the hour – Mental health perspective. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 16(1), 131–135.

کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال

یادگیری ویژه. ناتوانی های یادگیری، ۱۳ (۳)، ۷۰–

۸۴

<https://doi.org/10.22098/jld.2024.13887.2123>

References

Abedi, E., Yousefi, E., Khajepour, L., & Jokar, S. (2023). The effectiveness of mindfulness training on academic adjustment, academic anxiety, and academic hope of students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(2), 28–40.

<https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.8.4>

Agustin, R. N., Sholeh, M., Subali, B., & Widiarti, N. (2026). Integration of social-emotional learning and problem-based learning in elementary school social studies education: A systematic literature review (2020–2025). *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 5(1), 1198–1207.

<https://doi.org/10.56916/jirpe.v5i1.2915>

Ahmadi, K., & Rostami, M. (2026). The effectiveness of a combined intervention of mindfulness and social-emotional learning on negative emotional states and teacher-student relationships in novice teachers. *Contemporary School Psychology*, 30, 492–503.

<https://doi.org/10.1007/s40688-026-00596-5>

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Aşantugrul, N., & Karabacak Çelik, A. (2025). Risky behaviours, psychological resilience and school belonging of adolescents with intact and non-intact families: A moderated mediation model. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 35(2), 147–166.

<https://doi.org/10.1177/20556365251336215>

Azadbakht, S., Shabanpour, F., Safari Badi, M., & Sadat Pakmehr, Z. (2025). *The role of social-emotional learning in reducing students' high-risk behaviors*. In Proceedings of the First International Conference on Emerging Research in Psychology and Educational Sciences, Ahvaz, Iran.

<https://civilica.com/doc/2422677> [In Persian]

- J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(4), 1181–1204.
- Cooper, C., & Lhussier, M. (2026). Adolescent health: From individual risk behaviours to wellbeing ecosystems: Learning from the paradigm shift. *International Journal of Inclusive Education*, 30(2), 359–373. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2449844>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Hernández, M. M., & Zuffianò, A. (2024). Top-down self-regulation as a core construct in children's and adolescents' optimal development. *American Psychologist*, 79(9), 1255–1268. <https://doi.org/10.1037/amp0001408>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ..., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED414020>
- Ergas, O., & Hadar, L. L. (2023). Does mindfulness belong in higher education? – An eight-year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 359–377. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307>
- Favini, A., Lunetti, C., Tommaselli, M. C., & Quarto, T. (2025). Psychosocial adjustment during adolescence: The role of individual differences. *Encyclopedia*, 5(4), 166. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5040166>
- Frankl, V. E. (1962). Psychiatry and man's quest for meaning. *Journal of Religion and Health*, 1(2), 93–103. <https://doi.org/10.1007/BF01532076>
- Gilbertson, M., & Sanchez, A. (2026). A systematic review of school connectedness in middle school students. *Psychology in the Schools*, 63(9), 1403–1415. <https://doi.org/10.1002/pits.70173>
- G S, S., & Chandrasekaran, B. (2026). Toward an integrated cognitive–contemplative framework for student mental health: A conceptual analysis of Vedic psychological principles and cognitive behavioral therapy in education. *Frontiers in Education*, 11, 1817984. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1817984>
- https://doi.org/10.25259/JNRP_286_2024
- Boswell, J. F., & Schwartzman, C. M. (2024). What are the pathways and barriers to implementing evidence-based practice and practice-based evidence in psychotherapy? In F. T. L. Leong, J. L. Callahan, J. Zimmerman, M. J. Constantino & C. F. Eubanks (Eds.), *APA handbook of psychotherapy: Evidence-based practice, practice-based evidence, and contextual participant-driven practice* (pp. 287–303). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000354-019>
- Camacho, M. C., Deshpande, E., & Perino, M. T. (2026). The Cognitive–Affective Social Processing and Emotion Regulation (CASPER) Model. *Neuropsychopharmacology*, 51, 136–152. <https://doi.org/10.1038/s41386-025-02224-x>
- Carvalho, C. B., Cordeiro, F., Benevides, J., da Motta, C., Arroz, A. M., & Cabral, J. M. (2025). The role of emotional intelligence in risk behaviors and nonsuicidal self-injury in adolescence. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-025-00458-8>
- CASEL. (2021). *The practical benefits of an SEL program*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say>
- Chand, S. P. (2024). Constructivism in education: Exploring the contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 12(7), 274–278. <https://doi.org/10.21275/SR23630021800>
- Cheunge, B., Hadjiilieva, K. C., DeLongis, A., & Ennse, J. (2026). Exploring the impact of social-emotional learning (SEL) on cognitive and emotional development in adolescents: A review of evidence from educational settings. *Journal of Teaching and Learning*, 2(2), 114–132. <https://doi.org/10.71305/jtl.v2i2.101>
- Cieciuch, J., Kwiatkowska, M., Kindschi, M., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2024). Peers and value preferences among adolescents in school classes: A social network and longitudinal approach. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3561–3583. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00878-7>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ..., & Durlak,

- Jessor, R. (2016). *The origins and development of problem behavior theory: The collected works of Richard Jessor* (Vol. 1). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-40886-6>
- Karmon, A. (2021). Education for meaning: What is it and why do we need it? *International Journal for Talent Development and Creativity*, 9(1–2), 157–178.
<https://doi.org/10.7202/1091477ar>
- Kaya, A., Karataş, N., & İşler Dalgiç, A. (2023). The effect of individual values on self-esteem and meaning in life in adolescents: A cross-sectional study from Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing*, 46, 127–133.
<https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.06.007>
- Kim, J., Kim, S., Kim, M. W. D., Park, Y.-H., Lee, K., Chung, D. S., ..., & Kwack, Y. S. (2025). Effectiveness of the mindfulness-based social-emotional growth (MSEG) program in enhancing mental health of elementary school students in Korea. *Behavioral Sciences*, 15(3), 315.
<https://doi.org/10.3390/bs15030315>
- Kingery, J. N., Bodenlos, J. S., Schneider, T. I., Peltz, J. S., & Sindoni, M. W. (2023). Dispositional mindfulness predicting psychological adjustment among college students: The role of rumination and gender. *Journal of American College Health*, 71(5), 1584–1595.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1943411>
- Leng, J. N. W., Sam, S. J. M., & Nelson, A. A. (2026). Evaluating the effect of brief cognitive behavioral therapy workshop on psychological distress, coping strategies, and grit among primary school students in Klang Valley, Malaysia. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Advance Online Publication.
<https://doi.org/10.1177/13591045261433503>
- Levin, O., & Segev, Y. (2023). The missing piece in the CASEL model: The impact of social-emotional learning on online literature teaching and learning. *Education Sciences*, 13, 1123.
<https://doi.org/10.3390/educsci13111123>
- Liew, J., & Spinrad, T. (2022). Emotional self-regulation processes as foundation for social-emotional competencies and whole-child school success. In *Routledge encyclopedia of education*. Routledge.
- Graham, P. L., Schofield, D. J., Tait, R. J., Bista, S., Ivers, R. Q., Liu, B., ..., & Skinner, S. R. (2024). Adolescent risk behaviours are associated with educational attainment by 22 years of age. *BMC Public Health*, 24(1), Article 20208.
<https://doi.org/10.1186/s12889-024-20208-2>
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute.
<https://doi.org/10.54300/928.269>
- Ha, C., McCarthy, M. F., Strambler, M. J., & Cipriano, C. (2025). Disentangling the effects of social and emotional learning programs on student academic achievement across grades 1–12: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*.
<https://doi.org/10.3102/00346543251367769>
- Henderson-King, D., & Mitchell, A. M. (2011). Do materialism, intrinsic aspirations, and meaning in life predict students' meanings of education?. *Social Psychology of Education*, 14(1), 119–134.
<https://doi.org/10.1007/s11218-010-9133-z>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195–221.
<https://doi.org/10.1007/s11218-006-0006-4>
- Hicks, N. R. (2024). Toward social and emotional learning for justice-involved youth: A conceptual framework. *Journal of Applied Juvenile Justice Services*, 38, 72–81. <https://doi.org/10.52935/24.893.7>
- Hikmat, R., Yosep, I., Mardhiyah, A., Kurniawan, K., & Syabana, M. N. (2025). A scoping review of school-based psychological interventions for adolescent mental health in secondary education: Addressing anxiety, depression, and well-being. *Discover Mental Health*, 6(1), 11.
<https://doi.org/10.1007/s44192-025-00336-w>
- Isazadegan, A., Mikaeili Manie, F., & Marouei Milan, F. (2014). The relationship between hope, optimism, and meaning of education and academic performance among pre-university students. *Journal of School Psychology*, 3(2), 137–152.
https://jssp.uma.ac.ir/article_203.html [In Persian]

- <https://doi.org/10.30473/etl.2021.58092.3453> [In Persian]
- Naseem, S., Naseer, N., & Rahim, M. (2024). Testing the CASEL model: Exploring relationship between social-emotional competencies and academic performance of distance learners. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 2(2), 370–383. <https://doi.org/10.59075/3am7tr30>
- Navidi Moghadam, M. (2025). The effects of mindfulness training on resilience and emotional regulation in adolescents: A quasi-experimental study. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 12(3), 166–173. <https://doi.org/10.61838/ijbmc.v12i3.799>
- Nemati, S., Badri Gargari, R., & Abolhasani Jouband, A. (2025). Effectiveness of mindfulness training on effortful control in students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children*, 25(4), 59–72. <http://dx.doi.org/10.52547/joec.25.4.59> [In Persian]
- Nemati, S., Badri Gargari, R., Khoshbahar, N., & Mahmoudi, E. (2024). The effectiveness of the Strong Kids socio-emotional program on emotional regulation enhancement and academic help-seeking in students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(3), 70–84. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.13887.2123> [In Persian]
- Nwadi, C. L., Edeh, N. I., Ugwuonwoti, E. P., Nwokike, F. O., Nneji, O. S., Anamezie, R. C., ..., & Okoli, S. N. (2025). Impact of cognitive behavioral therapy and mindfulness-based stress reduction in mitigating test anxiety and enhancing academic achievement among vocational education students at Nigerian universities. *BMC Medical Education*, 25, Article 578. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07130-w>
- Parker, F. W. (1894). *Talks on pedagogics: An outline of the theory of concentration*. E. L. Kellogg & Co. <https://catalog.hathitrust.org/Record/006510126>
- Russo, C., Döring, A. K., & Barni, D. (2024). A web-based prosocial intervention can shape adolescents' values: Findings from a mixed-methods study. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3585–
- <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE108-1>
- Maehler, D. B., & Hernández-Torrano, D. (2025). Identity development research: A systematic review of reviews. *Self and Identity*, 24(3), 907–942. <https://doi.org/10.1080/15298868.2025.2549770>
- Melkman, E. P., & Sulimani-Aidan, Y. (2025). *Shaping the future orientation of at-risk young adults: The role of social networks. Emerging Adulthood*, 13(1), 48–61. <https://doi.org/10.1177/21676968241288277>
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Human Development*, 6(1–2), 11–33. <https://doi.org/10.1159/000269667>
- Mohammadzadeghan, R., Farid, A., Chalabianlu Hasratanolu, G., & Mesrabadi, J. (2023). Attention-deficit/hyperactivity, emotional self-regulation, mindfulness, and social-emotional learning. *Rooyesh*, 12(3), 25–34. <https://frooyesh.ir/article-1-4413-fa.html> [In Persian]
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Moody, K., Herron, J., & Murnan, R. (2026). Protective factors for literacy achievement: The role of social-emotional learning and executive function in reducing academic and behavioral risk. *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.12691/rpbs-14-1-1>
- Muth, J., & Lüftenegger, M. (2025). Teaching to the test: Unraveling the consequences for student motivation. *Learning and Individual Differences*, 121, Article 102707. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102707>
- Nabizadeh, S., Kord Noghabi, R., Yaghoobi, A., & Rashid, K. (2021). Comparison of the effectiveness of mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based social-emotional learning on the components of social-emotional competence and academic performance. *Research in School and Virtual Learning*, 9(1), 103–117.

- among English foreign language learners. *Perceptual and Motor Skills*, 133(2), 312-335.
<https://doi.org/10.1177/00315125251350213>
- Sweeney, R., & Sweeney, C. (2026). Wellbeing in schools: Designing inclusive mindfulness-based interventions for lower-secondary classrooms across Europe. In *INTED2026 Proceedings* (Article 1414). IATED Academy.
<https://doi.org/10.21125/inted.2026.1414>
- Van Malderen, E., Goossens, L., Claes, L., Wilderjans, T. F., Kemps, E., & Verbeken, S. (2024). Self-regulation profiles in addictive behaviors among adolescents: A transdiagnostic approach. *Appetite*, 192, Article 107128.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2023.107128>
- Watson, S., & Ennion, M. (2026). Programmable support: Generative AI, behavioural influence, and the mediation of meaning in education. *Learning, Media and Technology*. Advance Online Publication.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2026.2642199>
- Widyaningrum, A., Hastomo, A., & Wuryandani, W. (2026). The effectiveness of social-emotional learning (SEL) on collaboration and teamwork skills among elementary school students. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 10(1), 1–12.
<https://doi.org/10.23887/jisd.v10i1.106756>
- Wilkins, N. J., Krause, K. H., Verlenden, J. V., Szucs, L. E., Ussery, E. N., Allen, C. T., ..., & Ethier, K. A. (2023). School connectedness and risk behaviors and experiences among high school students—Youth Risk Behavior Survey, United States, 2021. *MMWR Supplements*, 72(1), 13–21.
<https://doi.org/10.15585/mmwr.su7201a2>
- Yasmin, F., Farooq, M. U., & Shah, S. K. (2023). Impact of exam-oriented education system on undergraduate students' cognitive, affective, and psychomotor competencies. *International Journal of Linguistics and Culture*, 4(1), 109–125.
<https://doi.org/10.52700/ijlc.v4i1.180>
- Zadeh Mohammadi, A., Ahmadabadi, Z., & Heidari, M. (2011). Construction and assessment of psychometric features of the Iranian Adolescents Risk-Taking Scale. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 17(3), 218–225.
3606. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00775-5>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schwartz, S. H. (2021). A repository of Schwartz value scales with instructions and an introduction. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2), 1–11.
<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1173>
- Schwartz, S. H., & Cieciuch, J. (2022). Measuring the refined theory of individual values in 49 cultural groups: Psychometrics of the revised portrait value questionnaire. *Assessment*, 29(5), 1005–1019.
<https://doi.org/10.1177/1073191121998760>
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519–542.
<https://doi.org/10.1177/0022022101032005001>
- Segal, H., Whartman, S., & Knafo-Noam, A. (2025). Values and educational decisions: How do values relate to adolescents' academic track choices? *European Journal of Psychology of Education*, 40, Article 65.
<https://doi.org/10.1007/s10212-025-00964-4>
- Singh, P., & Singh, A. (2023). Emotion regulation difficulties and health-risk behaviours in adolescents. *Behaviour Change*, 40(2), 86–102.
<https://doi.org/10.1017/bec.2022.5>
- Soheili Sufiani, M. R., Pirkhaefi, A., & Mohammadi, A. (2024). Determining the psychometric properties of the Schwartz Portrait Values Questionnaire–Short Form in Farhangian University students. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 14, 1-9.
<http://jdisabilstud.org/article-1-2913-fa.html> [In Persian]
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Sun, N., & Izadpanah, S. (2025). The role of formative assessment and corrective feedback in shaping meaning of education, academic hardiness, and love of learning

Zhou, W., & McLellan, R. (2024). "No changes, but I become more positive mentally": A mixed-methods study of the impact of a combined SEL and MBP on behavior change and academic achievement among Chinese adolescents. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, Article 100038. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100038>

<http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-1417-fa.html> [In Persian]

Zhang, X., Liang, Z., & Kim, Y. (2025). Effectiveness of school-based cognitive behavioral therapy in alleviating anxiety and depression among high-risk child and young people: A Bayesian meta-analysis with meta-regression. *Cognitive Therapy and Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10608-025-10679-x>