

اثر مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی در بافت آموزشی بر اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی

The effect of Mindfulness-based Intervention in Educational Setting on Academic Procrastination and Buoyancy

Hamidreza Hassanabadi, Ph.D

Associate Professor
Kharazmi University

Termeh Alidoosti

Ph.D Candidate in Educational Psychology
Kharazmi University

ترمه علی دوستی

دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی
دانشگاه خوارزمی

حمیدرضا حسن آبادی*

دانشیار گروه روان شناسی تربیتی
دانشگاه خوارزمی

Parvin Kadivar, Ph.D

Professor
Kharazmi University

Mehdi Arabzadeh, Ph.D

Assistant Professor
Kharazmi University

مهدي عربزاده

استاديار گروه روان شناسی تربیتی
دانشگاه خوارزمی

پروین کدیور

استاد گروه روان شناسی تربیتی
دانشگاه خوارزمی

چکیده

هدف این پژوهش آزمون تأثیر برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر نوجوان تهران بود. در یک پژوهش تجربی از نوع طرح پیش آزمون - پس آزمون - پیگیری با گروه گواه، ۶۰ دانش آموز دختر با توجه به ملاک های ورود و خروج انتخاب و سپس در غربالگری ثانویه با استفاده از فرم مصاحبه بالینی ۳۰ نفر از آنها انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند. شرکت کنندگان در مراحل پیش آزمون مقیاس های اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی را تکمیل کردند و سپس در طول فرایند مداخله گروه آزمایش برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی و گروه گواه برنامه آموزشی مهارت های مطالعه را به مدت ۸ جلسه دریافت کردند. پس از پایان مداخله، هر دو گروه بار دیگر در مراحل پس آزمون و پیگیری یک ماهه به هر دو مقیاس پاسخ دادند. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که گروه دریافت کننده برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی علاوه بر اینکه در قیاس با گروه گواه به طور کلی کاهش در اهمال کاری تحصیلی و بهبود در سرزندگی تحصیلی بیشتری نشان دادند، در طی زمان نیز این اثرگذاری برای گروه آزمایش حفظ شد که پایداری اثر مداخله را نشان می دهد. به طور کلی، نتایج این پژوهش از تأثیرگذاری برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی بر مشکلات تحصیلی حمایت می کند و استفاده از این برنامه را توسط درمانگران و مشاوران تحصیلی در بافت آموزشی مستند ساخت.

واژه های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، بافت آموزشی، ذهن آگاهی، سرزندگی تحصیلی

Abstract

The purpose of this Study was to examine the effect of mindfulness-based stress reduction training program on academic procrastination and academic buoyancy of adolescent female students. In a experimental study using a pretest-posttest-followup design with a control group, 60 female students were selected according to the inclusion and exclusion criteria and then in the secondary screening using a clinical interview form, 30 people were selected and they were randomly assigned to the experimental group and the control group. In the pretest stage, Participants completed scales of academic procrastination and academic buoyancy and then during the intervention process, the experimental group received mindfulness-based stress reduction training program and the control group received study skills training program for 8 sessions. After the intervention, both groups again responded to both scales in posttest and followup stages. The results of the mixed analysis of variance test showed that the group receiving the mindfulness-based stress reduction training program showed not only a generally decrease in academic procrastination and a greater improvement in academic buoyancy than the control group; rather, over time, this effect was maintained for the experimental group, which shows the stability of the intervention effect. In general, the results of this study supported the influence of mindfulness-based stress reduction training program on academic problems and documented the use of this program by academic therapists and counselors/advisors in the educational settings.

Keywords: academic procrastination, educational setting, mindfulness, academic buoyancy

received: 2 March 2021

accepted: 22 May 2021

دریافت: ۹۹/۱۲/۱۱

پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۱

*Contact information: dr_hassanabadi@khu.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی است.

بی‌قراری شبانه، گوشه‌گیری و عقب‌نشینی (کاگان، کاکیر، ایلهان و کاندمیر، ۲۰۱۰) و عملکرد تحصیلی ضعیف (کیم و سو، ۲۰۱۵) به علت کمبود وقت یا انجام ناقص کارها، دارد.

مطابق با پژوهش‌ها ۲۰ درصد از مردم عادی و ۷۰ درصد از دانشجویان تمایلات اهمال‌کارانه دارند که برای آن‌ها ایجاد تنیدگی می‌کند (اوزر و ساکس، ۲۰۱۱) و به عملکرد تحصیلی پایین (میچینیو، برونوت، بوهک، جوهل و دلاول، ۲۰۱۱) منجر می‌شود. اهمال‌کاری در خصوص تکالیف تحصیلی مشکل رایج دانش‌آموزان و از مهم‌ترین علل شکست آن‌ها در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (بالکیس و دورا، ۲۰۰۹)، که به نظر می‌رسد باید در مداخلات تحصیلی مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر، شکل‌گیری و گسترش روان‌شناسی مثبت‌نگر در سال‌های اخیر موجب شده روان‌شناسی از تمرکز صرف بر آسیب‌شناسی فاصله بگیرد و علاقه و توجه به ابعاد مثبت روان‌شناختی به مثابه رویکرد نوین در پژوهش‌های روان‌شناختی افزایش چشمگیر پیدا کند (لوکاس و دیرنفورت، ۲۰۰۶). سلیگمن (۲۰۱۸) معتقد است اکنون در روان‌شناسی هنگام آن رسیده که، به جای تأکید بر عواطف منفی، عواطف مثبت را در باییم و، به جای تأکید بر نقاط ضعف انسان، به توانمندی‌های انسان توجه کنیم. مسئله مهمی که به‌ویژه دانش‌آموزان نوجوان با آن مواجه هستند، سازگاری با چالش‌های معمول زندگی تحصیلی است (مونتورو^{۱۲} و لوییس^{۱۳}، ۲۰۱۸ نقل از جوکار، فولادچنگ و انجم‌شعاع، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان در دوران دبیرستان، که همزمان با دوره نوجوانی است، با تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی، مواجه می‌شوند و لازم است خود را با این تغییرات سازگار کنند. توانایی و استعدادی که به سازگاری آن‌ها در مقابل تهدیدها و فشارهای مرتبط با تحصیل کمک می‌کند، سرزندگی تحصیلی نامیده می‌شود (جوکار و دیگران، ۲۰۲۰).

یادگیرندگان در موقعیت‌ها و محیط‌های آموزشی برای دستیابی به هدف‌های آموزشی خود با چالش‌های متعدد مواجه‌اند. از مهم‌ترین چالش‌های مؤثر بر فعالیت‌های تحصیلی یادگیرندگان اهمال‌کاری تحصیلی^۱ است که در سال‌های اخیر به یک مشکل رفتاری و انگیزشی مورد توجه بیشتر قرار گرفته است (کیم و سو، ۲۰۱۵؛ موریس و فریتز، ۲۰۱۵). به عقیده آبنور، مورات و کن (۲۰۱۱) اهمال‌کاری تحصیلی تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن شروع یا تکمیل تکالیف تحصیلی است، در شرایطی یادگیرندگان قصد انجام فعالیت تحصیلی را دارند. ناس (۲۰۱۰) اهمال‌کاری تحصیلی را نوعی مشکل رفتاری با مضمون به تأخیر انداختن فعالیت مهم تحصیلی یا فعالیتی از زمانی به زمان دیگر در آینده می‌داند که پیامد آن برای فرد مشکل‌ساز است. بر حسب تعریف‌ها، این سازه مفهومی پیچیده و دارای مؤلفه‌های متعدد است. به باور مک‌کلوسکی و سلیزو (۲۰۱۵) اهمال‌کاری تحصیلی شامل مؤلفه‌های باورهای روان‌شناختی افراد درباره توانایی‌هایشان^۲، انحراف توجه^۳، شور و حرارت (آغازگری) شخصی^۴، عوامل اجتماعی^۵، مهارت‌های مدیریت زمان^۶ و تنبلی^۷ است.

در پژوهش‌ها دلایل متعدد، از قبیل ضعف در مهارت‌های مدیریت زمان (هاول و واتسون، پاول و بورو، ۲۰۰۶)، کمال‌گرایی (کاپان، ۲۰۱۰)، افسردگی و اضطراب (سولومون^۸ و راثبلوم^۹، ۱۹۸۴) به نقل از تمدنی، ۲۰۱۰)، اضطراب امتحان^{۱۰} (الکساندر و آنوگبوزی، ۲۰۰۷)، حرمت خود پایین (کلاسن و دیگران، ۲۰۱۰) و خودکارآمدی پایین (فراری و دیاز-مورالس، ۲۰۰۷) برای بروز اهمال‌کاری شناسایی شده‌است. از سوی دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی خود پیامدهایی از قبیل تنیدگی و اضطراب (مانچک^{۱۱} و دیگران، نقل از ون‌وایک، ۲۰۰۴)، سلامت ادراک‌شده پایین (سیرویس و توستی، ۲۰۱۲)،

1- academic procrastination
2 - psychological beliefs about abilities
3 - distractions of attention
4 - personal initiative
5 - social factors
6 - time management skills
7 - laziness

8 - Solomon, L.
9 - Rothblum, E
10 - test anxiety
11 - Monchek, M.
12 - Montuoro, P.
13- Lewis, R.

سرزندگی تحصیلی^۱ سازه‌ای است که ریشه در روان‌شناسی مثبت‌نگر دارد و به عنوان یک توانمندی به معنی تحمل کردن روان‌شناختی فشارهای تحصیلی روزمره در مدرسه است. سلیگمن، استین، پارک و پترسون (۲۰۰۵) سرزندگی را حق طبیعی هر انسانی می‌دانند که برای دستیابی به آن باید برنامه‌ریزی و تلاش کرد. بر حسب تعریف، سرزندگی تحصیلی به معنی پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی است که در عرصهٔ تحصیلی بروز می‌کند (پوتوین، کونورس، سیمس و داگلاس_اسبورن، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنهاست (کامرفورد، باتیسون و تورمی، ۲۰۱۵). در شرایط روزانهٔ تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص تحصیلی از جمله گرفتن نمرات ضعیف، مواجهه با سطوح گوناگون فشار روانی، تهدید اعتمادبه‌خود در نتیجهٔ عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل مواجه می‌شوند (یاتو، سان و چنگ، ۲۰۱۲) این مشکلات در یادگیرندگان بیشتر به چشم می‌خورد که انعطاف‌پذیری و سرزندگی تحصیلی پایین دارند (پترسن، لاو و دامونت، ۲۰۰۹).

همهٔ یادگیرندگان در دوران تحصیل با فشارهای تحصیلی مواجه می‌شوند، اما نحوهٔ مدیریت این فشارها در آنان متفاوت است. برخی یادگیرندگان به دلیل احساس ناتوانی در مقابله با فشارهای تحصیلی دچار یأس و ناامیدی می‌شوند و تحصیل را رها می‌کنند؛ در حالی که برخی دیگر برای مقابله با این فشارها، استعدادهای و توانایی‌های بالقوهٔ خود را شکوفا می‌کنند. این تفاوت‌ها در نوع کنار آمدن با موانع و مشکلات با توجه به میزان سرزندگی تحصیلی یادگیرندگان متفاوت است و دانش‌آموزان با سرزندگی بالاتر توانایی بیشتر در کنار آمدن با این مشکلات دارند (بوون، ۲۰۱۰). بر همین مبنا استفاده از روش‌ها و فنونی که منجر به افزایش سرزندگی در یادگیرندگان می‌شود، اهمیت فراوان دارد.

هدف از این پژوهش به کار بردن فنون و روش‌هایی است که به طور همزمان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهد و موجب بهبود و

ارتقای سطح سرزندگی تحصیلی آن‌ها شود. در پژوهش‌های قبلی از روی‌آوردهای مداخله‌ای بسیار برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نظیر مدیریت زمان (وان ایرد، ۲۰۰۳)، درمان شناختی (توکر و اوسی، ۲۰۱۵)، حل مسئله (هافمن، سویر، ویت و اوه، ۲۰۱۰) و مهارت‌های مثبت‌اندیشی (شفیعی، بهرامی و حاتمی، ۲۰۱۹) سرزندگی تحصیلی، نظیر راهبردهای یادگیری خودگردان (دورنباچر و پرلز، ۲۰۱۶؛ سان، ژبو و اندرمن، ۲۰۱۸)، استفاده شده است. در این روی‌آوردهای مداخله‌ای، با هدف کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود سرزندگی تحصیلی، تمرکز بر ابعاد شناختی یا رفتاری است، اما یکی از روی‌آوردهایی که در آن به طور همزمان تمرکز بر مؤلفه‌های فیزیولوژیکی، انگیزشی، شناختی و رفتاری است، برنامهٔ کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۲ (کابات_زین، ۱۹۹۰، ۲۰۰۳) به عنوان مداخلات نسل سوم است که پژوهش‌ها نشان می‌دهد در زمینهٔ کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (سیرویس و توستی، ۲۰۱۲؛ هاول و بورو، ۲۰۱۰) و بهبود سرزندگی تحصیلی (راماسوبرامانیا، ۲۰۱۷) مؤثرتر از مداخلاتی نظیر درمان شناختی-رفتاری بوده است.

ذهن‌آگاهی^۳ فرایندی است که طی آن فرد افکار و احساسات پریشان‌کننده را بدون قضاوت شخصی مشاهده می‌کند (فلت، حق‌بین و پیچیل، ۲۰۱۶). از نظر کابات_زین (۱۹۹۰، ۲۰۰۳، ۲۰۱۱) ذهن‌آگاهی توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، و بدون قضاوت و پیشداوری و متناسب با زمان حال است. در این فرایند تمرکز توجه بر لحظهٔ حال است آن گونه که آن لحظه اتفاق می‌افتد. از آنجا که لحظهٔ حال همیشه در حال تغییر است، ذهن‌آگاهی در زمان حال مستلزم این است که شرکت‌کنندگان آگاهانه و پیوسته توجه خود را بر آنچه در لحظه رخ می‌دهد متمرکز نگه دارند، بدون اینکه با آنچه در گذشته اتفاق افتاده یا آنچه در آینده اتفاق خواهد افتاد، منحرف شود (والش و دیگران، ۲۰۰۷). در واقع ذهن‌آگاهی یعنی متمرکز کردن عامدانهٔ

1 - academic buoyancy

2 - Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)

3 - mindfulness

توجه شخص به تجربه‌ای که در حال حاضر جریان دارد. این توجه غیر قضاوتی و همراه با پذیرش است (روزن ویگ و دیگران، ۲۰۱۰).

اساس برنامه کاهش تنیدگی نوعی ذهن‌آگاهی مبتنی بر روی آورد آموزشی روان‌شناختی است که به افراد کمک می‌کند، با تمرین مراقبه ذهن‌آگانه در زمینه درمان روان‌شناختی و جسمی، فشار روانی را کاهش می‌دهند و سلامتی خود را بهبود بخشند (اورسیلو و رومر، ۲۰۰۵). سازوکار اصلی ذهن‌آگاهی خودمهارگری توجه است؛ به این شکل که با متمرکز کردن توجه بر محرکی خنثی مانند تنفس، محیط همراه با توجه به وجود می‌آورد (سمپل، رید و میلر، ۲۰۰۵).

در پژوهش‌های اندکی تأثیر ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش تنیدگی بر اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی بررسی شده است. نتایج چندین بررسی (بروان و ریان، ۲۰۰۳؛ براون، ریان و کرسول، ۲۰۰۷؛ دان، ۲۰۱۴؛ سیرویس و توسی، ۲۰۱۲؛ شیخ‌الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام، ۲۰۱۴) نشان می‌دهد که ذهن‌آگاهی گرایش به اهمال کاری را در افراد کاهش می‌دهد. در چند بررسی نیز، همسو با هم، به نقش ذهن‌آگاهی به عنوان پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی اشاره شده است (پورعبدل و صبحی و عباسی، ۲۰۱۵؛ راماسوبرامانیان، ۲۰۱۷؛ شیخ‌علیزاده، بیرامی، هاشمی و واحدی، ۲۰۱۹؛ ون‌برکل و دیگران، ۲۰۱۱؛ ویسر و دیگران، ۲۰۱۵). پیامدهای مهم عینی اهمال کاری تحصیلی مانند تنیدگی و اضطراب (ون‌وایک، ۲۰۰۴)، هیجانات (سلگی و ویسی، ۲۰۱۹؛ آقاسی، فرهادی و آقایی، ۲۰۱۹) و اختلال در سرزندگی تحصیلی مانند پیشرفت تحصیلی پایین (ویکتوریانو، ۲۰۱۶) نیز در بررسی‌ها تأیید شده است. اهمال کاری تحصیلی و کاهش سرزندگی تحصیلی مشکلاتی بسیار شایع و مهم و موانعی جدی بر سر راه موفقیت‌های علمی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است که پیامدهای مهم رفتاری و انگیزشی تولید می‌کنند.

با در نظر داشتن این مسئله که دانش‌آموزان متوسطه دوم در دوره حساس تحولی قرار دارند وجود اهمال کاری تحصیلی و کاهش سرزندگی تحصیلی مانع جدی

در دستیابی به اهداف تحصیلی آنهاست و از آن جا که پژوهش‌های اندک درباره تأثیر پروتکل کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی صورت گرفته است، پژوهشی با موضوع تأثیر برنامه آموزشی ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به صورت همزمان امری ضروری برای حل مشکلات شناختی، انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان به نظر می‌رسد و این پژوهش با هدف ارزیابی تأثیر برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مشکلات روان‌شناختی تحصیلی محور (اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی) در دانش‌آموزان دختر انجام و فرضیه‌های زیر آزمون شد:

۱. برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است.
۲. برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد.

روش

این پژوهش تجربی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون پیگیری با گروه گواه و جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران و جامعه در دسترس دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه مدارس دولتی منطقه ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انتخاب نمونه دو مرحله غربالگری انجام شد. در غربالگری اولیه، از پرسش‌نامه ۲۵ سوالی اهمال کاری تحصیلی مک‌کلوسکی و سیلزو (۲۰۱۵) استفاده شد، که ترابی (۲۰۲۰) اعتباریابی و رواسازی کرده و مقیاس ۲۰ سوالی اضطراب امتحان اسپیلبرگر (۱۹۸۰)، که ابوالقاسمی (۲۰۰۳) اعتباریابی و رواسازی کرده است. نقطه‌برش پرسش‌نامه اهمال کاری نمره ۶۲ و نقطه‌برش مقیاس اضطراب امتحان ۴۱ است. افرادی که در هر دو اندازه نمره‌های مساوی یا بالاتر از نقاط برش را گرفته بودند به عنوان نمونه اولیه به مصاحبه فراخوانده شدند که در مجموع ۶۰ نفر از دانش‌آموزان بودند.

در غربالگری ثانویه با کمک روان‌شناس بالینی

با استفاده از فرم مصاحبه بالینی و از طریق اسکایپ (به دلیل شیوع کرونا و نبود امکان مصاحبه حضوری) با این ۶۰ نفر مصاحبه شد و ۳۰ نفر واجد شرایط برای ورود به مداخله انتخاب و سپس به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار داده شدند. از این تعداد ۱۴ نفر پایه دهم (۸ نفر گروه آزمایشی و ۶ نفر گروه گواه)، ۹ نفر پایه یازدهم (۴ نفر گروه آزمایشی و ۵ نفر گروه گواه) و ۷ نفر پایه دوازدهم (۳ نفر گروه آزمایشی و ۴ نفر گروه گواه) بودند. میانگین و انحراف استاندارد سنی گروه آزمایش ۱۵/۶۷±۰/۸۲ و گروه گواه ۱۵/۸۷±۰/۸۳ بود. بررسی اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان نشان داد که در گروه آزمایش تحصیلات بالاتر پدر الزاماً با تحصیلات بالای مادر همراه نیست؛ در حالی که، در گروه گواه نزدیک بودن سطح تحصیلات والدین بیشتر مشهود بود. به‌علاوه، اکثر والدین گروه آزمایش کارمند و ۶ نفر از والدین این گروه بازنشسته بودند یا شغل آزاد داشتند. در گروه گواه ۱۰ نفر از

جدول ۱

پارامترهای درون‌داد و برون‌داد G*Power برای برآورد اندازه نمونه مناسب برای این پژوهش

پارامترهای برون‌داد		پارامترهای درون‌داد	
مقدار	شاخص	مقدار	شاخص
۹/۸۴	پارامتر نامرکزیت	۰/۲۵	اندازه اثر فای (f)
۳/۶۵	F بحرانی	۰/۰۵	احتمال خطای نوع اول
۱/۴۰	df صورت	۰/۸۰	توان مد نظر
۳۹/۲۰	df مخرج	۲	تعداد گروه‌ها
۳۰	اندازه کل نمونه	۳	تعداد اندازه‌گیری‌ها
۰/۸۳	توان واقعی	۰/۶۰	همبستگی میان اندازه‌های مکرر
		۰/۷۰	مقدار اپسیلون تصحیح غیر کرویت

والدین بازنشسته بودند یا شغل آزاد داشتند و حدود یک‌سوم از مادران در دو گروه خانه‌دار بودند.

به منظور برآورد حجم نمونه، از روش پیشنهادی کوهن^۱ (۱۹۸۶) به نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۲۰۰۴) استفاده شد. با توجه به اصلی‌ترین تحلیل آماری یعنی تحلیل واریانس آمیخته با یک عامل بین گروهی و یک عامل درون گروهی، پارامترهای لازم برای برآورد اندازه نمونه با استفاده از نرم‌افزار G*Power به شرح جدول ۱ بود که اندازه کل نمونه ۳۰ نفر را تخمین زد.

ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: تحصیل در دوره متوسطه دوم، داشتن نشانه‌های اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی، عدم شرکت در برنامه‌های مداخله‌ای دیگر به صورت همزمان و رضایت‌مندی برای شرکت در پژوهش و دریافت برنامه آموزشی. ملاک‌های خروج نیز شامل مبتلا بودن به یکی از اختلال‌های روانی، ابتلا به هر گونه بیماری جسمی شدید و غیبت دو جلسه در برنامه آموزشی بود.

در این پژوهش برای اندازه‌گیری متغیرهای وابسته از دو مقیاس استفاده شد، که شرح آن‌ها به قرار زیر است.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^۲ (مک‌کلوسکی

و سیلزو، ۲۰۱۵). این مقیاس به منظور اندازه‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با ۲۵ ماده ساخته شده و دارای ۶ زیرمقیاس شامل باورهای روانی افراد درباره

توانایی‌هایشان (۵ ماده)، انحراف توجه (۵ ماده)، بی‌انگیزگی - تنبلی (۸ ماده)، مدیریت زمان - عوامل اجتماعی (۷ ماده) است. این مقیاس در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از مخالفم (۱) تا موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده اهمال‌کاری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده اهمال‌کاری تحصیلی

1 - Chohen, J.

2 - academic procrastination scale

پایین است. ماده‌های ۱، ۸، ۱۲، ۱۴، ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش مک‌کلوسکی و سیلزو (۲۰۱۵) روی ۸۵ نفر از فارغ‌التحصیلان رشته‌های مختلف دانشگاه ۰/۹۵ به دست آمد. همچنین همبستگی این ابزار با مقیاس اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱) به صورت روایی همگرا ۰/۸۵ به دست آمد.

در ایران شاخص‌های روان‌سنجی این ابزار برای ۲۶۰ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های شهرستان دامغان استفاده شده است (ترابی، ۲۰۲۰). روایی سازه این ابزار با تحلیل عاملی اکتشافی چهار عامل انحراف توجه، باور روانی به توانایی‌ها، بی‌انگیزگی، تنبلی و مدیریت زمان - عوامل اجتماعی به دست آمد و در تحلیل عاملی تأییدی چهار عاملی برآزش مناسب با داده‌ها داشت. روایی واگرایی زیرمقیاس‌های این ابزار با مقیاس هیجان‌خواهی زاکرمن (۱۹۷۹) ضرایب همبستگی پایین و غیرمعنی‌دار به دست داد. اعتبار آن هم به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انحراف توجه ۰/۷۹، باور روانی به توانایی ۰/۷۶، بی‌انگیزگی - تنبلی ۰/۷۹ و مدیریت زمان - محیط اجتماعی ۰/۷۶ به دست آمد (ترابی، ۲۰۲۰). در این پژوهش نسخه ایرانی و ساختار عاملی حاصل از آن مبنای اندازه‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی قرار گرفت.

مقیاس سرزندگی تحصیلی^۱ (مارتین و

مارش، ۲۰۰۶). این مقیاس را دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۲۰۱۲) با الگوبری از مقیاس اصلی، که دارای چهار ماده بود، به ۹ ماده توسعه دادند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده سرزندگی تحصیلی بالا و نمره پایین در آن نشان‌دهنده سرزندگی تحصیلی پایین است. روایی سازه این ابزار به روش تحلیل عاملی اکتشافی وجود عاملی کلی را در پرسش‌نامه با بار عاملی ماده‌ها بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ نشان داد. اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی در فاصله دو هفته به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به دست آمد. دامنه همبستگی ماده‌ها با نمره کل به عنوان بخشی دیگر از اعتبار ابزار بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود. در پژوهش شیخ‌علیزاده و دیگران (۲۰۱۹) نیز اعتبار این ابزار از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

مداخله‌های آموزشی روان‌شناختی:

الف) برنامه آموزشی روان‌شناختی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۲: در این پژوهش برای اجرای برنامه مداخلاتی از پروتکل آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برگرفته از رکتسه‌هافن (۲۰۱۶) بر اساس پروتکل ذهن‌آگاهی کابات - زین (۲۰۰۳) استفاده شد. در جدول ۲ عناوین جلسات و بخش‌های مربوط به هر جلسه، اهداف جلسه و تمرینات خانگی هر جلسه آمده است.

جلسه	عناوین بخش‌ها	هدف	محتوای جلسه	تمرین خانگی
جلسه ۱ و ۲ سواد فیزیکی	تکان دادن و لرزیدن	کاهش تنیدگی، مهار برانگیختگی‌ها، فراشناخت	از دانش‌آموزان بخواهید لحظاتی از روز که حس تنش یا آشفتگی دارند، با انجام تمرین (دم و بازدم و تکان خوردن و لرزیدن) به‌طور خودآگاه حالت نازامی را به آرامش تبدیل کنند. وقتی دانش‌آموزان خود را در حالت تنش می‌بینند می‌توانند با هوشیاری وضعیت خود را به آرامش تبدیل کنند.	انجام تمرینات دم و بازدم در محیط خانه. در حین انجام کارهای روزانه.
	زبان احساسات	کاهش تنیدگی، مهار برانگیختگی‌ها، فراشناخت	از دانش‌آموزان بخواهید یکی از دستان را بالا بیاورند و دقت کنند به آن‌ها بگویید به خطوط، رنگ و شکل دست خود به‌گونه‌ای نگاه و دقت کنند که گویی پیش‌ازاین هرگز به آن‌ها نگاه نکرده‌اند. بعد از اینکه حدوداً یک دقیقه از بررسی دست‌ها گذشت، از آن‌ها بخواهید همان‌طور که دستشان را مقابل صورت گرفته‌اند چشمانشان را ببندند. اکنون می‌توانیم پرسیم: الان که چشمانتان بسته‌است از کجا می‌دانید هنوز دستان مقابلتان قرار دارد.	از دانش‌آموزان بخواهید یکی از حرکاتی را که هر روز انجام می‌دهند انتخاب کنند، مانند مسواک زدن، باز کردن در یا دراز کشیدن. از آن‌ها بخواهید هر روز این حرکت را به خاطر داشته و با هوشیاری و آگاهی کامل روی آن تمرکز کنند و سپس بگویند در زمان انجام آن حرکت، بدنشان چه حسی دارد. این یک راه بسیار مهم است که آگاهی و هوشیاری را به‌تدریج وارد زندگی آن‌ها کنید.
	بازی هوشمندانه	توجه متمرکز، کاهش تنیدگی، مهار تنش، انعطاف‌پذیری شناختی	انجام تمرینات مرد عنکبوتی، تنفس دلفینی و پروانه‌ای. برای مثال، نفس را داخل دهند و شانه‌ها را منقبض و دستان خود را باز کنند و سپس در حالت بازدم شانه‌ها را رها و دست‌ها و بازوان را به هم نزدیک کنند. از دانش‌آموز بخواهید در شرایط فوق چند بار این تنفس را انجام دهد و ببیند این حرکت چه تأثیری روی او می‌گذارد.	از دانش‌آموزان بخواهید نحوه تنفس حیوان مسورد علاقه خود را طراحی کنند، وقتی کاملاً در حالت بی‌حرکتی و سکون است، چه حرکت‌هایی در بدنش رخ می‌دهد؟
	آرام‌سازی عمیق	کاهش تنیدگی، مهار تنش، قناعت، بهزیستی، دلسوزی برای خود	از دانش‌آموزان بخواهید آگاهی خویش را معطوف تمام نقاط بدن از سر تا انگشتان پا کنند و هر ۵ تا ۱۰ ثانیه را به گردن، شانه‌ها و جزء جزء بدن اختصاص دهند. در هر نقطه که برآن تمرکز می‌کنند تنش موجود را حس کنند و سپس با بازدم عمیق آن را بیرون بریزند. آموزگار، این اجزا را بهتر تیب از سر تا انگشتان پا، تک‌تک نام ببرد و به هر یک که می‌رسد از آن‌ها بخواهد تنش احتمالی موجود در آن قسمت را با بازدم عمیق بیرون بریزند.	طراحی: طرحی از خود بکشند که در آرام‌ترین و امن‌ترین محلی که می‌توانید تصور کنید در حال استراحت هستید. نوشتن: در مورد قسمتی از بدنتان که در آن احساس تنش کرده‌اید بنویسید و بگویید آرام بودن چه حسی دارد.
جلسه ۳ و ۴: سواد ذهنی	تنفس لنگری	عملکرد اجرایی، خودتنظیمی هیجانی، فراشناخت، شناخت، توجه متمرکز، کاهش تنیدگی، مهار برانگیختگی‌ها	از دانش‌آموزان بخواهید که در طول روز به مدت چند دقیقه حتماً تنفس لنگری را انجام دهند و هرگاه احساس افسردگی، عصبی، یا هر نوع نازامی داشتند این تمرین را انجام دهند. در جلسه بعد، قبل از شروع جلسه آن‌ها را متوجه لحظاتی بکنید که در آن احساس ناراحتی یا افسردگی داشتند.	طراحی: شکل یک لنگر را بکشید که در آرامش محض، زیراقانوس آرام گرفته است. نوشتن: درباره راه‌هایی بنویسید که ذهن شما دچار حواس‌پرتی می‌شود. بنویسید چطور می‌توانید ذهن خود را دوباره به آرامش و سکون برگردانید.
	مشاهده هوشیارانه	توجه متمرکز، عملکرد اجرایی، مهار تنش، انگیزه دادن	از دانش‌آموزان بخواهید از چشمان متمرکز خود چندین بار در طول کلاس استفاده کنند تا نهایتاً بتوانند یک دقیقه کامل بدون هیچ‌گونه حواس‌پرتی به یک شیء خیره شوند. برایشان توضیح دهید که باترین بیشتر می‌توانند قدرت تمرکز خود را بالاتر ببرند. به کمک چشمان هوشیار می‌توانید بازرس هوشیار شوید و در منزل و مدرسه و کل جهان چیزهایی را ببینید که هرگز قبلاً ندیده‌اید.	طراحی: به اطراف اتاق نگاه کنید و حتی‌الامکان هر چیزی را که می‌بینید بکشید. نوشتن: چه چیزی در زندگی شما وجود دارد که دوست دارید تمرکز بیشتری روی آن داشته باشید.
	گوش دادن هوشیارانه	عملکرد اجرایی، فراشناخت، توجه متمرکز، مهار تنش، ذهن باز و گشوده، انعطاف‌پذیری شناختی	از دانش‌آموزان بخواهید گوش‌های خود را هوشیار نگه دارند و ببینند آیا متوجه صدایی می‌شوند که اغلب متوجه آن نمی‌شده‌اند. اگر اشخاصی بوده‌اند که معمولاً به صداهای اطراف در زندگی خود بی‌توجه بوده‌اند اکنون با شنیدن صداهای جدید به وجد خواهند آمد. جلسه بعد به سه صدایی اشاره کنند که معمولاً در زندگی نمی‌شنیده و متوجه آن نبوده‌اند.	طراحی: از صدایی که می‌شنوید طرحی بکشید، گویا آن را می‌بینید. نوشتن: وقتی سعی دارید برای شنیدن صدا همچنان متمرکز باقی بمانید چه چیزی درمورد توجه و تمرکز خود حس می‌کنید؟
	بازی حواس‌پرتی	عملکرد اجرایی، فراشناخت، توجه متمرکز، انعطاف‌پذیری، انگیزه، مهار برانگیختگی	از یکی از دانش‌آموزان بخواهید آرام بنشینند و روی تنفس تمرکز کند. انواع صداها را برای حواس‌پرتی تولید کند. مانند تکان دادن شیشه مدها، ضرب گرفتن با انگشت روی میز یا قدم برداشتن محکم و پرسروصدا در کلاس. پس از یک دقیقه از فرد داوطلب تشکر کنید، حتی اگر دچار حواس‌پرتی شده بود و از او بخواهید راحت باشد.	طراحی: در وسط صفحه، عکس خودتان را بکشید که با تمرکز کامل نشسته‌اید. سپس تعداد زیادی از عوامل ایجاد حواس‌پرتی را دور آن نقاشی کنید. نوشتن: در مورد چیزهایی بنویسید که شما را دچار حواس‌پرتی می‌کند و چیزهایی که به شما کمک می‌کند تا متمرکز شوید.

جلسه ۵ و ۶: سواد هیجانی	عبارات مملو از احساسات	رضایت، همدردی، محبت به خود، رفتار اجتماعی خوب، توجه متمرکز، ذهن آزاد، انعطاف‌پذیری شناختی	به دانش‌آموزان یاد بدهید تمرین را با افزایش رفتارهای مملو از محبت به خود آغاز کنند. هر شب قبل از خواب و هر روز صبح که از خواب بیدار می‌شوند جملات خوبی به خود بگویند و با خویش مهربان باشند. به آن‌ها بگویید به کمک اینگونه عبارات، کلیت رفتار و روش زندگی خود را در طول روز عوض کنند. توضیح دهید همان‌طور که باید زمانی را در طول روز صرف تمیز کردن دندان‌ها و مسواک زدن می‌کنیم باید زمانی را هم وقف رسیدگی به قلب خود کنیم. به آن‌ها بگویید سعی کنند این کار را انجام بدهند و ببینند چه تأثیری روی آن‌ها خواهد داشت.	طراحی: عکسی از خوشبختی بکشید که در جهان در حال انتشار است. نوشتن: فهرستی از آرزوهایی بنویسید که برای خود، جامعه و جهان دارید.
ریشه‌های احساسات	ریشه‌های احساسات	همدلی، عملکرد اجرایی، خودتنظیمی احساسی، کاهش تنیدگی، انعطاف‌پذیری، دلسوزی برای خود، ذهن آزاد، قناعت، انعطاف‌پذیری شناختی	اکنون که دانش‌آموزان تنفس مکشی را امتحان کرده‌اند، می‌توانند هر جایی از آن استفاده کنند. به آن‌ها یاد بدهید هرگاه در هر جایی عصبانی شدند، مثلاً از خواهر و برادر خود یا وقتی والدین به آن‌ها اجازه کاری را که دوست دارند نمی‌دهند و یا وقتی در مواجهه با یک چالش جدید دچار ترس و دلهره شدند، می‌توانند از تنفس مکشی استفاده کنند. به آن‌ها بگویید طی چند روز آتی این تمرین را انجام دهند، و در درس بعدی تجربیات خود را بگویند.	طراحی: تصویری از لحظه‌ای بکشید که در حال خارج کردن تنیدگی از بدن هستید. نوشتن: در مورد زمانی بنویسید که می‌توانید این تمرین را در زندگی روزمره انجام دهید.
احساسات سخت	احساسات سخت	خودتنظیمی هیجانی، توجه متمرکز، کاهش تنیدگی، انعطاف‌پذیری، ذهن آزاد، قناعت، انعطاف‌پذیری شناختی	اکنون که دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند چگونه احساسات بدن خود را درک کنند، ابزارهای بسیار قوی دارند که همه جا می‌توانند با خود ببرند. به آن‌ها گوشزد کنید هرگاه احساس ترس، ناراحتی یا هر احساس سخت و ناخوشایند دیگری داشتند، می‌توانند به‌خوبی آن احساسات را در بدن خود درک کنند و سپس تنفس هوشیارانه انجام دهند. حتی می‌توانند تمرکز کنند و احساس خود را در مواجهه با افراد مختلف و مکان‌های متفاوت دریابند. به آن‌ها بگویید وقتی این نوع بررسی را انجام دادند، می‌توانند تجربیاتی را که برای آن‌ها خوشایند بوده انتخاب و مرور کنند.	طراحی: تصور کنید امتحان ناگهانی دارید یا در لحظه‌ای سرشار از تنیدگی و تنش هستید. سپس طرحی از بدن خود بکشید و درون آن را با اشکال و رنگ‌های مختلفی پر کنید که بازگوکننده احساسات بدنتان در آن زمان‌ها باشد. نوشتن: تعدادی صفت بنویسید که حالت بدن و احساسات شما را در زمان تنیدگی شرح دهد. برای هر یک از آن‌ها راهکاری برای آرام کردن و از بین بردن تنیدگی بنویسید.
ایجاد قدردانی	ایجاد قدردانی	همدلی، عملکرد اجرایی، خودتنظیمی هیجانی، فراشناخت، توجه متمرکز، انعطاف‌پذیری، دلسوزی برای خود، قناعت	وقتی تمرین شکرگزاری را به دانش‌آموزان آموختید، می‌توانند نشریه یا مجله شکرگزاری خود را ایجاد کنند. تهیه این نشریه می‌تواند از نظر زمانی محدود باشد یا انتهای آن باز باشد تا در آینده نیز بتوانند مطالبی به آن اضافه کنند. از آن‌ها بخواهید هر روزه در این دفتر در خصوص مردمی بنویسید که می‌بینند و از وجود آن‌ها شکرگزار هستند. طی جلسه بعد از آن‌ها بخواهید در مورد مسائلی بگویند که از زمان آغاز این نشریه در مورد خود و جهان پیرامونی درک کرده‌اند.	طراحی: طرحی از خود بکشید که در میان همه افرادی که دوستشان دارید نشست‌اید. نوشتن: فهرستی از همه ویژگی‌های خویش بنویسید که بابت داشتن آن‌ها شکرگزار هستید.
ویژگی‌های مثبت	ویژگی‌های مثبت	خودتنظیمی هیجانی، عملکرد اجرایی، فراشناخت، همدلی، توجه متمرکز، کاهش تنیدگی، ذهن آزاد، قناعت، انعطاف‌پذیری شناختی	می‌توانید به دانش‌آموزان کمک کنید ویژگی‌های منظر خود را برای تقویت بیانند. اگر دانش‌آموزی قصد دارد انگیزه بیشتر داشته باشد و مصمم‌تر عمل کند، از او بخواهید روزی یک بار تمرین و مریبه اراده و انگیزه خود را در ذهن تصور و به او به عنوان راهنما نگاه کند و حس ناشی از این کار را در بدن خود حس کند. به دانش‌آموزان یادآور شوید برای ایجاد توجه، شفقت، صلح‌طلبی و یا هر ویژگی مثبت دیگر در خود از این روش استفاده کنند.	طراحی: تصویری از خود بکشید درحالی‌که یک ابرقهرمان هستید و قدرتی با ویژگی‌های برتر مثبت دارید. نوشتن: فهرستی از ویژگی‌های مثبت را بنویسید. فکر کنید کدام‌یک را در وجود خود دارید و کدام‌یک از این ویژگی‌های می‌توانید کاربردی کنید.
جلسه ۷: سواد اجتماعی	دقیقا شبیه من	همدلی، عملکرد اجرایی، خودتنظیمی احساسی، توجه متمرکز، مهربانی به خود، ذهن باز و آزاد، قناعت، خرسندی، انعطاف‌پذیری شناختی	از دانش‌آموزان بخواهید یکی از کارهای مهربانانه‌ای را که می‌توانند در زندگی خود انجام دهد انتخاب کنند. برای مثال باز کردن در برای دیگران، مهربان بودن با دانش‌آموزانی که معمولاً کنار آن‌ها می‌نشینند و یا تعهد به آزار و اذیت نکردن همه افراد در طول یک روز کامل. ببینید چه ایده‌های خلاقانه‌ای میان دانش‌آموزان شکل خواهد گرفت.	طراحی: عکسی از خود بکشید که در حال محبت کردن به دیگران هستید. نوشتن: فهرستی از افرادی که می‌شناسید تهیه کنید و در مقابل نام هر فرد مواردی یا ویژگی‌هایی را بنویسید که فراهم کردن آن موارد یا ویژگی‌ها می‌تواند موجب خوشحالی آن‌ها شود

جاری شدن در خود و صحبت کردن از آن
همدلی، خودتنظیمی هیجانی،
فراشناخت، توجه متمرکز،
مهربانی با خود، ذهن باز و آزاد

از دانش‌آموزان بخواهید روی مهارت‌های گوش دادن هوشیارانه خود تمرین کنند، و وقتی یک نفر صحبت می‌کند با تمام وجود فقط گوش بدهند نه اینکه منتظر باشند نوبت صحبت کردن آن‌ها برسد. دانش‌آموزان می‌توانند از سایر بچه‌ها بپرسند که چه کار می‌کنند و چگونه سعی می‌کنند با هوشیاری کامل فقط به کلاس درس یا مورد خاصی گوش دهند. همچنین می‌توانند فردی را انتخاب کنند که معمولاً با او سخن نمی‌گویند و سعی کنند به‌واسطه پرسیدن سوالات مختلف و گوش فرادادن به عکس‌العمل وی او را بشناسند.

طراحی: تصویری از آنچه در زمان حال حس می‌کنید بکشید. آن را به هم‌کلاسی‌تان نشان دهید و از او بخواهید بگوید نقاشی شما در چه موردی است و طراحی خود را نیز برای شما شرح دهد.

نوشتن: در مورد آنچه در زمان گوش دادن در درون خود حس می‌کردید، بنویسید

گل رز و خار
همدلی، خودتنظیمی احساسی،
فراشناخت، توجه متمرکز،
کاهش تنیدگی، انعطاف‌پذیری
شناختی، مهربانی با خود، ذهن
باز و آزاد

از دانش‌آموزان بخواهید فردی را در خانه یا مدرسه بیابند که دوست دارند با او هر روز یک خار (یک موضوع ناراحت کننده) و یک رز (یک موضوع خوشایند) را در میان بگذارند. داشتن یک فرد همراه در هر روز، به دانش‌آموز فرصت تمرین این روش و نیز تمیق روابط خود با دیگران را خواهد داد. همچنین این تمرین راهکار بسیار مناسبی برای خانواده‌هاست تا در زمان صرف شام نکات مختلفی را با هم در میان بگذارند.

طراحی: گل رزی بکشید، در هر گلبرگ آن، چیزی نقاشی کنید و یا بنویسید که شما را خوشحال می‌کند.

نوشتن: فهرستی از یک رز و یک خار، سپس یک رز و خار دیگر و همین‌طور تا آخر بنویسید و ببینید هریک از آن‌ها را که می‌نویسید چه حسی در بدن شما شکل می‌گیرد

مشارکت هوشیارانه
همدلی، مهربانی با خود، ذهن
باز و آزاد، قناعت و رضایت

از دانش‌آموزان بخواهید یک پروژه خدماتی سرشار از ذهن‌آگاهی و در لحظه حال بودن را انتخاب و به خود و جامعه در این راستا کمک و خدمت‌رسانی کنند. از آن‌ها بخواهید توجه داشته باشند که با این کار چه ویژگی‌ای را در خود پرورش داده و تقویت کرده‌اند که دوست دارند با دنیا به اشتراک بگذارند. شاید بخواهند سری به کلاس دانش‌آموزان کوچک‌تر بزنند و درس‌هایی از محبت و مهربانی به آنها بدهند و حتی اینکه با خواهر و برادر خود مهربان‌تر از پیش باشند. کار خدماتی هوشیارانه می‌تواند خیلی ساده باشد، برای مثال فکر کردن به اینکه چگونه می‌خواهند تغییرات مثبت در دنیا ایجاد کنند و یا حتی می‌توانند پروژه‌های واقعی انتخاب و به خود یا گروه‌های بزرگ‌تر کمک کنند.

طراحی: تصویری از خود بکشید که در حال محبت کردن هستید.

نوشتن: دیدگاهتان را در خصوص چگونگی اجرای ذهن‌آگاهی در دنیا بنویسید.

جلسه ۸:
سواد جهانی
ارزیابی چرخه زندگی
همدلی، عملکرد اجرایی،
توجه متمرکز، مهربانی به خود،
ذهن باز و آزاد، انعطاف‌پذیری
شناختی

از دانش‌آموزان بخواهید یک شیء را از محل زندگی خود انتخاب و چرخه زندگی آن را بررسی کنند. سپس در خصوص مواد تشکیل‌دهنده آن و خاستگاه آن مواد تحقیق کنند. توجه دانش‌آموز را به زمان طولانی که صرف می‌شود تا این مواد تجزیه شوند، ارزیابی کامل یک چرخه حیات نوعی تحقیق فوق‌العاده جذاب است.

طراحی: در وسط صفحه تصویری از یک شیء طبیعی (جاندار یا خوراکی) و دور آن یک دایره بکشید. اطراف دایره خطوطی مانند شعاع خورشید ترسیم کنید. برخی از خطوط فرایند تولید آن شیء طبیعی را بیان می‌کنند و برخی خطوط تأثیرات این شیء بر محیط اطراف را نشان می‌دهند. نوشتن: در خصوص چرخه زندگی گذشته و آینده یک شیء بنویسید که در نزدیکی خود می‌بینید.

فضاهای مملو از هوشیاری
خودتنظیمی هیجانی،
فراشناخت، انعطاف‌پذیری
شناختی، ذهن باز و آزاد

به دانش‌آموزان توضیح دهید ما محیط کلاس را تغییر می‌دهیم تا بدانند چطور تغییر دنیای بیرون می‌تواند دنیای درون آن‌ها را نیز تغییر دهد. بگویید هم‌زمان با خاموش کردن چراغ‌ها آن‌ها نیز حالت ذهن‌آگاه به خود بگیرند تا چگونگی تأثیر این تغییر را بر ذهن، بدن و احساسات مشاهده کنند. همچنین بخواهید تا به وضعیت تنفس و حس و حال درون خویش، زمانی که موسیقی پخش می‌کنیم توجه کامل کنند. سپس نوع موسیقی را تغییر دهید و سبک‌های مختلف را برای دانش‌آموز پخش کنید و از آن‌ها بخواهید متوجه تأثیر هر سبک بر خود باشند.

طراحی: در وسط صفحه طرحی از خود بکشید. سپس تمام چیزهایی را که در طول روز تغییر می‌کنند در اطراف خود نقاشی کنید.

نوشتن: فهرستی از چیزهایی تهیه کنید که در زندگی دائماً با تغییر آن‌ها روبه‌رو می‌شوید و فهرست دیگری که همیشه ثابت و یکسان هستند.

دنیای طبیعی
عملکرد اجرایی، خودتنظیمی
هیجانی، توجه متمرکز،
کاهش تنیدگی، ذهن باز
و آزاد، خرسندی و قناعت،
انعطاف‌پذیری شناختی

از دانش‌آموزان بخواهید محیطی آرام در طبیعت یا دقیقاً در مجاورت یک گیاه، بیابند و خیلی آرام و ساکت آنجا بنشینند. می‌توانند حس عمیق خود را به آنچه از گیاه دریافت می‌کنند، برگردانند. این جا محل نشستن آنها خواهد بود و می‌توانند هرگاه نیاز به آرامش و کسب هوشیاری داشتند به همین محل رجوع کنند و در آنجا بنشینند. می‌توانند هر روز به آنجا بروند، حتی برای یک دقیقه و به صدای طبیعت گوش دهند.

طراحی: تصویری از خودتان بکشید که دوست دارید آن‌گونه باشید.

نوشتن: تعدادی صفت بنویسید که هریک از عناصر را شرح دهد.

ب) برنامه آموزشی مهارت‌های مطالعه^۱: در این پژوهش برای آموزش مهارت‌های مطالعه از برنامه آموزشی استاندارد چهارمرحله‌ای مهارت‌های مطالعه ساپ (۱۹۹۹) استفاده شد. این برنامه و نحوه اجرای آن

جدول ۳.

برنامه چهارمرحله‌ای آموزش مهارت‌های مطالعه ساپ (۱۹۹۹)

جلسه	عنوان بخش‌ها	هدف	محتوای جلسه	تمرین خانگی
جلسه ۱	مفهوم‌سازی و منطق آموزش	آشنایی با عوامل اضطراب‌زای امتحان، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان	در اولین جلسه ضمن برقراری ارتباط با دانشجویان نقش تجارب ناخوشایند گذشته در امتحان، هیجانات و احساسات در مورد امتحان و تاثیر آنها بر ایجاد اضطراب و نحوه برنامه‌ریزی و زمان مطالعه به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد.	تعیین هدف مطالعه پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه تعیین سرعت مطالعه خود
جلسه ۲	شکل‌گیری رفتار مطالعه	آشنایی با تهیه برنامه‌های زمانی مطالعه و تجارب عاطفی و شناختی متفاوت حین مطالعه	تهیه جدول برنامه‌های روزانه، هفتگی، و نیمسال، زمان مطالعه هر موضوع، تعیین وقت‌های آزاد بین کلاس‌ها، ثبت مدت زمان مطالعه و تجارب مختلف (از جمله عصبانیت، بی‌علاقگی، سردرد و غیره) در یک جلسه آموزش داده شد.	تهیه جدول زمانی مطالعه برای تکالیف مختلف استفاده از فنون آرام‌سازی
جلسه ۳ تا ۷	تعیین روش مطالعه	آشنایی با تکنیک‌های مطالعه	در این مرحله طی ۵ جلسه روش‌های مختلف مطالعه نظیر خواندن اجمالی، تندخوانی، عبارت‌خوانی، دقیق‌خوانی، خواندن تجسسی، خواندن انتقادی، خواندن برای درک زیبایی و فنون مطالعه مانند روش‌های مردر ^۲ ، پس‌ختم و مطالعه مشارکتی آموزش داده شد.	استفاده از تکنیک‌های مختلف مطالعه و مقایسه نتایج آنها با یکدیگر
جلسه ۸	رفع اشکال و مرور مطالب	مرور جلسات قبل	در این مرحله که جلسه آخر آموزش مهارت‌های مطالعه بود دانش‌آموزان نکات اصلی مربوط به مباحث مختلف آموزشی را مرور کردند و ضمن دریافت توضیحات اضافی به رفع اشکال پرداختند.	مرور تمرینات جلسات قبلی

بر ذهن‌آگاهی به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (۸ هفته، هر هفته یک جلسه) و برای گروه گواه برنامه مهارت‌های مطالعه در نوبت عصر به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (۸ هفته، هر هفته یک جلسه) را روان‌شناس بالینی اجرا کرد. در مرحله پس‌آزمون مجدداً دو مقیاس اجرا شد و سپس بعد از حدود یک ماه در مرحله پیگیری شرکت‌کنندگان به سوال‌های این دو مقیاس پاسخ دادند.

یافته‌ها

در این پژوهش آزمون فرضیه‌ها مبنی بر تأثیر مداخله انجام‌شده از طریق تحلیل واریانس آمیخته (طرح یک بین_یک درون) تک‌متغیری و چندمتغیری انجام شد. جدول ۴ شاخص‌های توصیفی چهار مؤلفه اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

پس از هماهنگی و کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش شهر تهران مبنی بر برگزاری دوره‌های آموزشی- روان‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، با مراجعه به سه مدرسه دخترانه منطقه ۴ و در دو مرحله غربالگری ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. سپس برای افراد غربال شده ابتدا روان‌شناس بالینی مطالب کلی مربوط به برگزاری دوره آموزشی و ملاحظات اخلاقی همچون محرمانه بودن اطلاعات، ارجحیت منافع مراجعان، صداقت و جلب رضایت اعضا و نظایر آن را توضیح داد و سپس این افراد به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. در مرحله پیش‌آزمون هر دو گروه به سوالات مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی پاسخ دادند، سپس برای گروه آزمایش در نوبت صبح برنامه کاهش تنیدگی مبتنی

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		SD	M	SD	M	SD	M
انحراف توجه	مداخله	۲۱/۷۳	۳/۶۹	۱۴/۳۳	۲/۲۳	۱۳/۴۰	۲/۴۷
	گواه	۱۶/۹۳	۳/۲۶	۱۸/۹۳	۳/۰۱	۱۸/۳۳	۱/۹۹
باور به توانایی	مداخله	۱۵/۲۷	۲/۲۵	۱۳/۸۷	۳/۰۹	۱۳/۴۰	۲/۸۰
	گواه	۱۲/۶۷	۴/۲۷	۱۳/۱۳	۲/۳۹	۱۲/۹۳	۲/۲۵
مدیریت زمان_عوامل اجتماعی	مداخله	۲۱/۷۳	۳/۶۷	۱۶/۴۷	۱/۷۳	۱۵/۶۰	۲/۱۰
	گواه	۱۹/۴۰	۳/۰۰	۱۸/۰۷	۲/۸۹	۱۷/۲۷	۲/۷۶
بی‌انگیزگی_تنبلی	مداخله	۲۸/۳۳	۳/۹۶	۲۰/۰۰	۲/۹۳	۱۹/۷۳	۳/۲۴
	گواه	۲۷/۳۳	۵/۶۷	۳۰/۲۷	۲/۶۳	۲۸/۹۳	۴/۱۸

برای آزمون تحلیل واریانس آمیخته چندمتغیری ابتدا مفروضه‌ها بررسی شدند. مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کواریانس معنادار نبود ($F(78, 2475/74) = 1/07; p = 0/33$)؛ $(Box's M = 158/38)$ ، و برقراری این مفروضه را نشان می‌داد. مفروضه کرویت نیز شرط لازم برای معتبر بودن آزمون F برای عامل

اندازه‌گیری مکرر (یعنی، زمان) است. بررسی آماره مؤخلی نشان داد سطوح معناداری برای همه مؤلفه‌ها کمتر از ۰/۰۵ است و مفروضه برقرار نیست (جدول ۵). از آنجایی که مقدار اپسیلون گرین‌هاوس_گیسر^۱ برای سه مؤلفه کمتر از ۰/۷۰ بود، برای تفسیر F از این شاخص اپسیلون برای تعدیل درجات آزادی استفاده شد (سرمد، ۲۰۱۳).

جدول ۵

آزمون مؤخلی برای مؤلفه‌های اهمال‌کاری

زمان	مؤخلی	χ^2	df	P	اپسیلون گرین‌هاوس_گیسر
انحراف توجه	۰/۳۷	۲۶/۷۷	۲	< ۰/۰۰۱	۰/۶۱
باور به توانایی	۰/۴۸	۱۹/۶۰	۲	< ۰/۰۰۱	۰/۶۶
مدیریت زمان_عوامل اجتماعی	۰/۷۰	۹/۷۱	۲	< ۰/۰۰۱	۰/۷۷
بی‌انگیزگی_تنبلی	۰/۵۳	۱۷/۲۲	۲	< ۰/۰۰۱	۰/۶۸

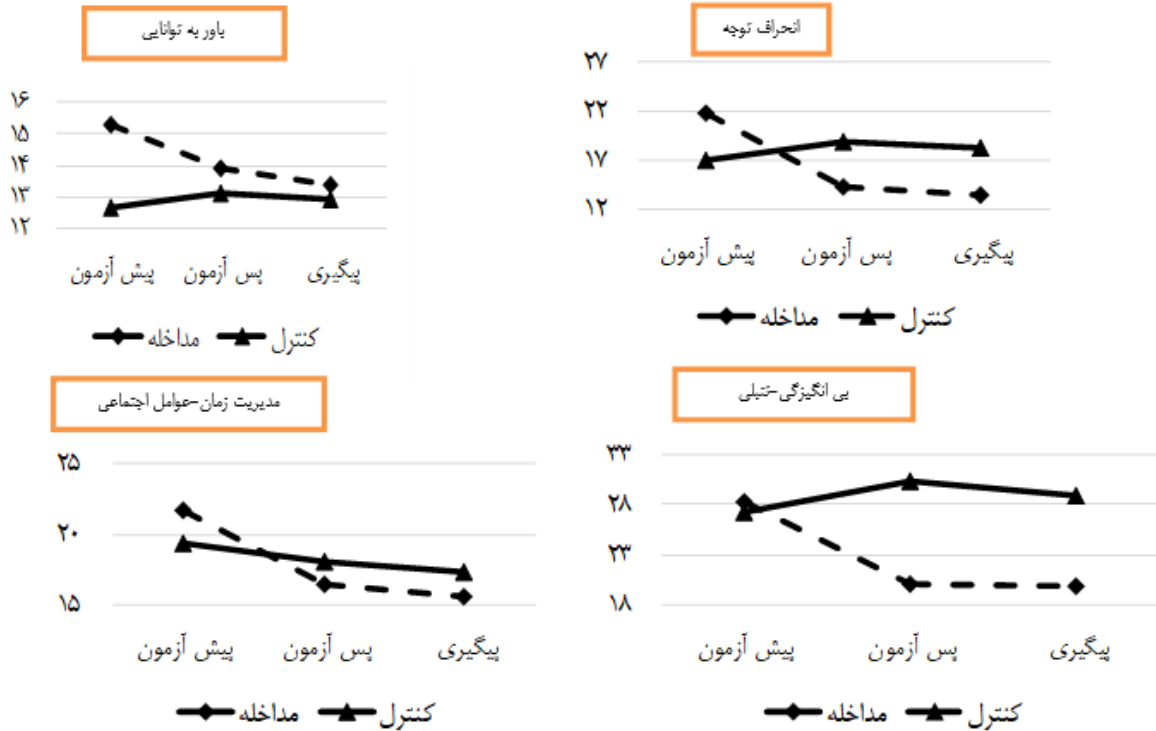
برای آزمون همگنی واریانس در مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در گروه‌های مداخله و گواه از آزمون لویین استفاده شد. نتایج نشان داد در واریانس‌های دو گروه در مؤلفه‌های اهمال‌کاری در سه

مرحله اندازه‌گیری تفاوت معنادار وجود ندارد و همگنی واریانس‌ها برقرار است. در جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر در اهمال‌کاری تحصیلی گزارش شده است.

منبع اثر	آزمون	ارزش	F	df _۱	df _۲	p	η^2_p
بین‌آزمودنی (گروه)	لامبدای ویلکز	۰/۳۰	۱۴/۵۴	۴	۲۵	<۰/۰۰۱	۰/۷۰
درون‌آزمودنی (زمان)	لامبدای ویلکز	۰/۲۱	۱۰/۰۹	۸	۲۱	<۰/۰۰۱	۰/۷۹
اثر متقابل گروه × زمان	لامبدای ویلکز	۰/۲۶	۷/۵۲	۸	۲۱	<۰/۰۰۱	۰/۷۴

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود اثر بین‌آزمودنی یا عامل گروه ($\eta^2_p = 0/70$, $p = 0/001$, $F_{(4,25)} = 14/54$) معنادار بود، یعنی دو گروه با یکدیگر در حداقل یکی از مؤلفه‌های اهمال کاری تفاوت دارند. اثر درون‌آزمودنی یا عامل زمان ($\eta^2_p = 0/79$, $p = 0/001$, $F_{(8,21)} = 10/09$) معنادار بود، یعنی طی زمان از پیش‌آزمون تا پیگیری حداقل در یکی از مؤلفه‌ها میانگین با کاهش یا افزایش زیاد همراه است. معناداری اثر متقابل گروه × زمان ($\eta^2_p = 0/74$, $p = 0/001$, $F_{(8,21)} = 7/52$) هم بدین معنی است که در طول زمان (از پیش‌آزمون تا پیگیری) کاهش یا افزایش میانگین دست‌کم در یکی از مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی در گروه‌ها یکسان نبوده است. پس از معناداری اثرها در تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر، نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تک‌متغیری بررسی شد. اهمال کاری تحصیلی شامل چهار مؤلفه بود و برای جلوگیری از تورم خطای نوع اول در تحلیل تک‌متغیری از تصحیح بونفرونی استفاده شد. نتایج نشان داد اثر بین‌آزمودنی فقط در بی‌انگیزگی_تنبلی ($\eta^2_p = 0/61$, $p = 0/001$, $F_{(1,28)} = 43/44$) معنادار است. بدین معنی که بین دو گروه مداخله و گواه در این مؤلفه تفاوت معنادار وجود دارد. اثر درون‌آزمودنی بر اساس شاخص گرین‌هاوس_گیسر در انحراف توجه ($\eta^2_p = 0/32$, $p = 0/001$, $F_{(1,23)} = 13/23$)، مدیریت زمان_عوامل اجتماعی ($\eta^2_p = 0/49$, $p = 0/001$, $F_{(1,28)} = 26/76$) و بی‌انگیزگی_تنبلی ($\eta^2_p = 0/22$, $p = 0/001$, $F_{(1,28)} = 7/76$) معنادار بود.

اثر متقابل گروه × زمان برای انحراف توجه ($\eta^2_p = 0/52$, $p = 0/001$, $F_{(1,23)} = 30/46$)، مدیریت زمان_عوامل اجتماعی ($\eta^2_p = 0/21$, $p = 0/001$, $F_{(1,28)} = 7/35$) و بی‌انگیزگی_تنبلی ($\eta^2_p = 0/44$, $p = 0/001$, $F_{(1,26)} = 22/32$) معنادار بود، اما در باور به توانایی معنادار نبود. پس از معناداری اثر زمان و اثر متقابل گروه × زمان به دلیل وجود ۳ بار اندازه‌گیری برای متغیر اهمال کاری تحصیلی نتایج مقابله‌های مکرر برای واریانس تغییرات در طی زمان و همچنین زمان بر حسب گروه بررسی شدند. نتایج نشان داد نمره‌های سه مؤلفه انحراف توجه، مدیریت زمان_عوامل اجتماعی و بی‌انگیزگی_تنبلی طی زمان (اثر درون‌آزمودنی) و طی زمان با توجه به گروه‌ها (اثر متقابل گروه × زمان) از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تغییرات روبه‌کاهش معنادار پیدا کرده، اما از پس‌آزمون تا پیگیری تغییرات معنادار نبود. همان طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود میانگین نمرات گروه مداخله از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون در این سه مؤلفه کاهش بیشتری داشته یعنی معناداری مقابله‌های اثر زمان (درون‌آزمودنی) تحت تأثیر تغییرات گروه‌های مداخله بوده و مقابله‌های اثر متقابل گروه × زمان باید هدف تفسیر قرار گیرد. به علاوه، معناداری تغییرات از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون در اثر متقابل گروه × زمان نشان‌دهنده اثر کوتاه‌مدت مداخله و معنادار نبودن تغییرات از پس‌آزمون تا پیگیری در اثر متقابل گروه × زمان نشانگر پایداری اثر مداخله طی زمان برای گروه آزمایش بود.



شکل ۱. روند تغییرات میانگین مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه مداخله و گواه در سه مرحله اندازه‌گیری

گروه مداخله و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری محاسبه شد، که نتایج آن در جدول ۷ آمده است.

قبل از آزمون فرضیه تأثیر مداخله بر سرزندگی تحصیلی ابتدا شاخص‌های توصیفی این متغیر در دو

جدول ۷ میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیر سرزندگی تحصیلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه

گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	M	SD	M	SD	M	SD
مداخله	24/73	4/11	36/00	2/27	32/80	2/68
گواه	26/93	3/51	25/00	3/82	24/80	3/30

برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها نشان داد در دو گروه مداخله و گواه در واریانس سه مرحله اندازه‌گیری متغیر وابسته تفاوت معنادار وجود ندارد و مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار است. نتایج تحلیل واریانس آمیخته (یک عامل بین و یک عامل درون) نشان داد دو گروه مداخله و گواه در میانگین سرزندگی تحصیلی تفاوت معنادار دارند. همچنین، اثر درون‌آزمودنی (زمان) و اثر متقابل گروه × زمان نیز معنادار بود (جدول ۸).

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود میانگین نمرات گروه مداخله نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون افزایش داشته است. برای بررسی مفروضه کرویت از آزمون موخلی استفاده و نتایج نشان داد $Mauchly's = 0.73, 2 \times 2 = 1/42, p = 0.15$ (W این مفروضه برقرار نیست و چون مقدار اسپیلون گرین‌هاوس_گیسر (0/79) نیز از 0/70 بالاتر بود، از اسپیلون هوین_فلت^۱ برای تعدیل درجات آزادی و برای تفسیر نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته برای عامل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد (سرمد، ۲۰۱۳).

جدول ۸
نتایج تحلیل واریانس آمیخته (طرح یک بین_یک درون) برای سرزندگی تحصیلی

منبع اثر	SS	df	MS	F	P	η_p^2
بین آزمودنی (گروه)	۲۳۵/۲۰	۱/۰۰	۲۳۵/۲۰	۳۸/۳۲	<۰/۰۰۱	۰/۵۸
خطای بین آزمودنی	۱۷۱/۸۵	۲۸/۰۰	۶/۱۴			
درون آزمودنی (زمان)	۳۳۴/۶۹	۱/۷۲	۱۹۵/۱۲	۲۲/۱۵	<۰/۰۰۱	۰/۴۴
اثر متقابل گروه×زمان	۷۱۸/۲۰	۱/۷۲	۴۱۸/۷۰	۴۷/۵۳	<۰/۰۰۱	۰/۶۳
خطای درون آزمودنی	۴۲۳/۱۱	۴۸/۰۳	۸/۸۱			

تغییر رو به افزایش معنادار پیدا کرده است. این تغییر برای گروه مداخله معنادار بود (جدول ۷). تغییرات از پس آزمون به پیگیری نیز معنادار و باز هم این تغییر، البته روبه کاهش، برای گروه مداخله بارزتر بود (جدول ۷).

پس از معناداری اثر زمان و اثر متقابل گروه×زمان نتایج مقابله‌های مکرر به منظور ارزیابی تغییرات در طی زمان بررسی شد. همان طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود میانگین سرزندگی از پیش آزمون به پس آزمون

جدول ۹
نتایج مقایسه اثر اصلی درون آزمودنی در سرزندگی تحصیلی

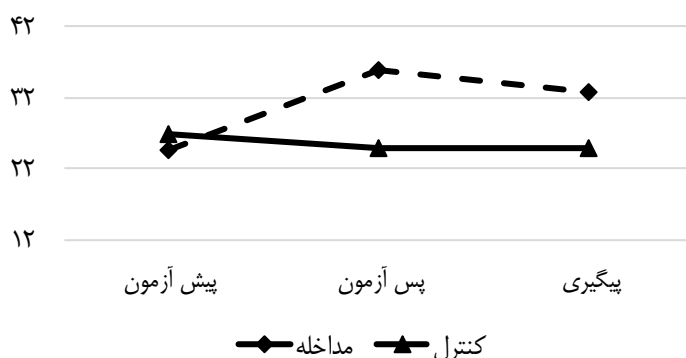
منبع	مقایسه	SS	df	MS	F	P	η_p^2
درون آزمودنی (زمان)	پیش آزمون_پس آزمون	۶۵۳/۳۳	۱	۶۵۳/۳۳	۳۱/۰۱	<۰/۰۰۱	۰/۵۳
	پس آزمون_پیگیری	۸۶/۷۰	۱	۸۶/۷۰	۱۱/۲۰	۰/۰۰۲	۰/۲۹
اثر متقابل گروه×زمان	پیش آزمون_پس آزمون	۱۳۰۶/۸۰	۱	۱۳۰۶/۸۰	۶۲/۰۳	<۰/۰۰۱	۰/۶۹
	پس آزمون_پیگیری	۶۷/۵۰	۱	۶۷/۵۰	۸/۷۲	۰/۰۰۶	۰/۲۴
خطا	پیش آزمون_پس آزمون	۵۸۹/۸۷	۲۸	۲۱/۰۷			
	پس آزمون_پیگیری	۲۱۶/۸۰	۲۸	۷/۷۴			

که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات گروه مداخله از پیش آزمون تا پس آزمون افزایش پیدا کرده و از پس آزمون تا پیگیری کاهش یافته، اما این کاهش خیلی بارز نیست و ماندگاری اثر مداخله را نشان می‌دهد. در سه مرحله اندازه‌گیری میانگین نمرات گروه گواه در متغیر سرزندگی تحصیلی تقریباً ثابت مانده است.

نتایج آزمون اثرات ساده بین گروهی در سه مرحله اندازه‌گیری برای تحلیل پیگیرانه اثر متقابل گروه×زمان نشان داد بین دو گروه مداخله و گواه در پیش آزمون تفاوت معنادار وجود ندارد، اما در پس آزمون و پیگیری بین دو این دو گروه تفاوت معنادار وجود داشت و میانگین نمرات گروه مداخله بالاتر بود (جدول ۱۰). همچنین، همان طور

جدول ۱۰
مقایسه اثر ساده در سه مرحله اندازه‌گیری بین دو گروه مداخله و گواه برای سرزندگی تحصیلی

زمان	اختلاف میانگین	خطا	سطح معناداری	حد پایین	حد بالا
پیش آزمون	-۲/۲۰	۱/۴۰	۰/۱۳	-۵/۰۶	۰/۶۶
پس آزمون	۱۱/۰۰	۱/۱۵	۰/۰۰۱	۸/۶۵	۱۳/۳۵
پیگیری	۸/۰۰	۱/۱۰	۰/۰۰۱	۵/۷۵	۱۰/۲۵



شکل ۲. روند تغییرات میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی در دو گروه مداخله و گواه در سه مرحله اندازه‌گیری

بحث

هدف این پژوهش بررسی تأثیر برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مشکلات روان‌شناختی تحصیلی‌محور (شامل اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی) دانش‌آموزان دختر بود. نتایج نشان داد برنامه آموزشی کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر معنادار دارد. این یافته با پژوهش‌های شیخ‌الاسلامی و دیگران (۱۳۹۳)، براون و دیگران (۲۰۰۷)، هاول و بورو (۲۰۱۰)، دان (۲۰۱۴)، سیرویس و توستی (۲۰۱۲) و همسوست، از نظر کابات - زین (۱۹۹۰، ۲۰۰۳) ذهن‌آگاهی توجه کردن به شیوه‌های خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیشداوری است. در این فرایند تمرکز توجه بر لحظه حال است، آن گونه که در آن لحظه اتفاق می‌افتد. از آنجا که لحظه حال همیشه در حال تغییر است، ذهن‌آگاهی در زمان حال مستلزم این است که شرکت‌کنندگان آگاهانه و پیوسته توجه‌شان را بر هر آنچه در لحظه رخ می‌دهد متمرکز نگه دارند، بدون این که به آنچه در گذشته اتفاق افتاده یا آنچه در آینده اتفاق خواهد افتاد، منحرف شود. فلت و دیگران (۲۰۱۶) معتقدند ذهن‌آگاهی فرایندی است که طی آن افکار و احساسات پریشان‌کننده بدون قضاوت شخصی مشاهده می‌شود. از این رو، در برنامه آموزشی ذهن‌آگاهی به شرکت‌کنندگان آموزش داده می‌شود که هر زمان افکار قضاوت‌گر ظاهر شدند،

از وقوع این افکار آگاه شوند، با این افکار پریشان نشوند و سپس تمرکزشان را به لحظه حال برگردانند (والش و دیگران، ۲۰۰۷).

آموزش ذهن‌آگاهی سبب می‌شود فرد به نقش، موقعیت و توانایی‌های خویش در ارتباط با محیط پیرامونش هوشیار شود. این هوشیاری موجب خوش‌بینی و ایجاد دیدگاه مثبت و منطقی درباره پدیده‌های پیرامون فرد می‌شود (مک‌کلوسکی و سیلزو، ۲۰۱۵). این فرایند سبب می‌شود دانش‌آموزان دیدگاه مثبت‌تری به تحصیل و فرایندهای مرتبط با آن داشته باشند. در نتیجه این آگاهی، آنان برنامه‌ریزی تحصیلی بهتری تدارک می‌بینند و اهمال‌کاری تحصیلی کمتری تجربه می‌کنند. ذهن‌آگاهی سبب می‌شود دانش‌آموزان با آگاه شدن از خلق و عواطف مثبت و منفی خود درمورد تحصیل و پذیرش آن‌ها، احساسات منفی خویش را درمورد تحصیل کاهش دهند (سلگی و ویسی، ۲۰۱۹) و به تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا خواهد کرد. این فرایند نیز سبب می‌شود آن‌ها انگیزش تحصیلی مضاعف به دست آورند که از بروز اهمال‌کاری تحصیلی پیشگیری می‌کند (آقاسی و دیگران، ۲۰۱۹).

اهمال‌کاری با خودآگاهی و هوشیاری شخصی نیز همبسته است؛ البته، جهت این رابطه معکوس است. اهمال‌کاری نوعی تنبلی و فراتر از تنبلی است. در اهمال‌کاری فرد تا جایی که می‌تواند از انجام تکلیف یا فعالیت اجتناب می‌ورزد. فرد اهمال‌کار بر این باور است که انجام فعالیت به بروز احساسات ناخوشایندی همچون اضطراب، ترس یا

خشم منجر می‌شود (باسکو، ۲۰۰۹). ذهن آگاهی کیفیتی از سطح هوشیاری است که فعال و غیر انتقادی است و باعث می‌شود فرد به صورت فعالانه متوجه تجربیات، افکار و احساسات خود در لحظه شود (براون و دیگران، ۲۰۰۷؛ براون و ریان، ۲۰۰۳). در آموزش ذهن آگاهی فرد می‌آموزد موقعیت‌های استرس‌زا را شناسایی و به آن‌ها آگاهی و شناخت کامل پیدا کند و این موقعیت‌ها را آگاهانه تحت کنترل درآورد. افراد به محض اینکه بتوانند در سطح عمیق به واکنش‌های خود به خودی مسلط شوند، می‌توانند نوع واکنش خود را هنگام برخورد با موقعیت‌های تنش‌زا عوض کنند و در آن موقعیت‌ها به جای پاسخ‌های منفی پاسخ‌های مثبت بدهند. هوشیاری فراگیر را توجه کردن به شیوه خاص در زمان حاضر و بدون قضاوت تعریف کرده‌اند (کابات - زین، ۱۹۹۰)، که از طریق آموزش ذهن آگاهی قابل دستیابی است. بنابراین، همان‌گونه که مبانی نظری بیان می‌کند، می‌توان انتظار داشت که هر چه فرد خودآگاه‌تر شود، یعنی به ذهن آگاهی دست یابد، از اهمال کاری او کم شود. آموزش کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی با توانایی دیدن افکار به عنوان افکار مستقل و بی‌طرفانه میسر می‌شود اما خودآگاهی فراگیر از طریق تمرین منظم و مکرر در حین و پس از آموزش ذهن آگاهی کسب می‌شود.

تبیین دیگر یافته‌های این پژوهش به نوع ارتباط اهمال کاری با جهت‌گیری به زمان حال یا زمان آینده مربوط است. حداقل دو مطالعه وجود دارد که نشان داده‌اند اهمال کاری به صورت منفی با جهت‌گیری زمانی آینده و به صورت مثبت با جهت‌گیری زمانی اتلاف‌کننده زمان حال و راحتی در زمان حال در ارتباط است (سیرویس و توستی، ۲۰۱۲). با وجود این، تمرکز اولیه اهمال کاری بر زمان حال است و به نظر می‌آید شامل تمرکز صرف و تام بر زمان حال باشد و بنابراین احتمالاً از دیگر اشکال هشیاری متمرکز بر زمان حال اما در جهت برنامه‌ریزی بر زمان آینده مانند حضور ذهن مجزاست (سیرویس و توستی، ۲۰۱۲). در اهمال کاری با از دست دادن لحظه‌ها و تمرکز نکردن بر لحظه، سعی در به تأخیر انداختن وظایف داریم. در نقطه مقابل، ذهن آگاهی با سوق دادن ذهن به زمان

حاضر و دور کردن ذهن از قضاوت با راهبردی هدفمند فرد را به سمت فعالیت‌ها هدایت می‌کند، که این تفسیر در راستای یافته‌های این پژوهش است.

شرکت‌کنندگان در برنامه آموزشی ذهن آگاهی می‌آموزند که هر زمان افکار قضاوتگر ظاهر شدند، از وقوع این افکار آگاه شوند، با این افکار پریشان نشوند و سپس تمرکزشان را به لحظه حال برگردانند (والش و دیگران، ۲۰۰۷). با این ویژگی افراد به انجام تکالیف درسی در زمان مقرر و تعیین شده می‌پردازند و فعالیت‌های جالب و جذاب مانند تماشای تلویزیون را رها می‌کنند، در موقعیت‌های تنیدگی‌زا درگیر نمی‌شوند، از وقت خود به طور مؤثر استفاده می‌کنند و با انگیزه به انجام تکالیف می‌پردازند. در واقع از آنجایی که در آموزش ذهن آگاهی بر تمام ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی تأکید می‌شود و اهمال کاری تحصیلی نیز شامل این ابعاد است، این اشتراک به تأثیر ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی منجر می‌شود.

فرضیه دیگر پژوهش این بود که برنامه آموزشی ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش تنیدگی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و این فرضیه نیز تأیید شد. این یافته با یافته‌های سایر پژوهش‌ها از جمله شیخ‌علیزاده و دیگران (۲۰۱۹)، پورعبدل و دیگران (۲۰۱۵)، راماسوبرامانین (۲۰۱۷)، ون‌برکل و دیگران (۲۰۱۱)، ویسر و دیگران (۲۰۱۵) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت برنامه آموزشی ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش تنیدگی فشار روانی، اضطراب و گرفتاری‌های روزانه را کم می‌کند و جرئت و رضایت را افزایش می‌دهد. افزایش تمرین‌هایی با هدف تمرکززدایی از افکار و هیجانات منفی شخص را قادر می‌سازد میزان پذیرش خود را بالا ببرد و آگاهی خود را از گذشته و آینده به حال معطوف کند (بائر، ۲۰۰۳). در ادامه فرد با مشاهده دقیق واقعیت درونی خود درمی‌یابد که خوشحالی کیفیتی وابسته به تقویت‌کننده‌های بیرونی و تغییرات و دگرگونی دنیای درون نیست و

زمانی اتفاق می‌افتد که فرد وابستگی به افکار، موضع‌گیری و برنامه‌های ذهنی از پیش تعیین‌شده را رها کند و در نتیجه رفتارهای خودکاری را کنار بگذارد که برای رسیدن به موقعیت‌های لذت‌آور یا فرار از موقعیت‌های دردناک انجام می‌دهد و به رهایی برسد و در نتیجه احساس سرزندگی بیشتر کند (زیمرن، بورل و جردن، ۲۰۱۸؛ گودا، لانگ، اشمیت و بور، ۲۰۱۶).

افزون بر آن فلتون، کوتس و کریستوفر (۲۰۱۵) معتقدند ذهن‌آگاهی به شکل حالت و رگه است. حالت ذهن‌آگاهی رفتار فرد را در وضعیت خاص توصیف می‌کند؛ در حالی که، رگه آن به معنای گرایش و تمایل فرد به فکر و رفتاری آگاهانه است. افراد مجهز به رگه ذهن‌آگاهی ویژگی‌هایی نظیر گشودگی به تجربه، تمایل به چالش با مقوله‌های سخت، ارزیابی مجدد و مداوم محیط و واکنش به آن دارند که موجب کاهش ناهماهنگی‌های شناختی و بهبود تنیدگی و فرسودگی تحصیلی می‌شود. همچنین آموزش ذهن‌آگاهی به افزایش مدیریت هیجان در مواجهه با احساسات و افکار، کاهش تنیدگی، افزایش پیگیری تکالیف و سرزندگی تحصیلی منجر می‌شود. افزایش حالت ذهن‌آگاهی، موجب افزایش قدرت خودمدیریتی و نظم‌جویی هیجان در افراد و تمرکز آنان بر لحظه حال و محرک‌های در حال تغییر درونی و بیرونی و سرزندگی تحصیلی بیشتر می‌شود (شیخ‌علی‌زاده و دیگران، ۲۰۱۹).

نکته مهم دیگر این است که در آموزش کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی فرض بر این است که ذهن دانش‌آموزان همچون یک اسب لجام گسیخته در پی اشیاء و ملموسات حسی، که خارج کنترل بلافصل اوست، سوق پیدا می‌کند. برای مثال، گاهی ذهن دانش‌آموزان به سمت نوع پوشش معلم یا دکور کلاس متمرکز می‌شود و از فرایند آموزش - یادگیری باز می‌ماند. آموزش کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی از طریق آموزش تنفس عمیق و فکر کردن باعث بازنمایی

ذهنی اشیاء موجود در اطراف دانش‌آموزان می‌شود و امکان کشیدن افسار این اسب لجام گسیخته را فراهم می‌سازد (بولماجر و دیگران، ۲۰۱۰). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش ذهن‌آگاهی با وجود چنین تکنیک مثبتی نقش مهمی در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. ذهن‌آگاهی نوعی شیوه توجه است که از مراقبه شرقی نشئت می‌گیرد و توجه کامل به تجربیات زمان حال به شکل لحظه‌به‌لحظه است. ذهن‌آگاهی فقط ایده‌ای جذاب نیست، شیوه‌ای برای زندگی است. این شیوه با دعوت به لحظه کنونی، باعث حضور کامل‌تر و قضاوت کمتر در افراد می‌شود (کابات‌زین، ۲۰۱۱). و به فرد کمک می‌کند بفهمد چگونه آرامش و رضایت را دوباره از عمق وجودش کشف و آن را با زندگی روزمره آمیخته و به سبک زندگی خود تبدیل کند (ویلیامز و پنمن، ۲۰۱۲). این مفروضه‌های ذهن‌آگاهی نشان می‌دهد که هدف از آموزش ذهن‌آگاهی ایجاد محیطی آرام، عاری از قضاوت و تهی از احساسات و عواطف منفی است تا فرد به خود پردازد و سرزندگی بیشتری احساس کند.

بررسی‌های مرتبط با ذهن‌آگاهی هنوز در ابتدای راه است. با این حال، نتایج بسیاری از این بررسی‌ها، از جمله این بررسی، تأثیر تمرین‌های ذهن‌آگاهی را بر افزایش سرزندگی تحصیلی نشان می‌دهد (بائر، ۲۰۰۳) و پژوهش‌های بیشتر در این زمینه راه‌های جدیدی برای ارتقای سرزندگی بیشتر در زندگی افراد باز می‌کند.

از محدودیت‌های این پژوهش محدود بودن آن به دانش‌آموزان دختر و دوره متوسطه است و لازم است در تعمیم نتایج آن به پسران و دوره ابتدایی و حوزه آموزش عالی احتیاط شود. دوره پیگیری هم کوتاه‌مدت بوده و لازم است در تعیین پایداری و ثبات نتایج این مسئله مدنظر قرار گیرد. با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این مداخله با دوره‌های پیگیری با فاصله زمانی بیشتر و در سایر گروه‌های دانش‌آموزی و دانشجویی انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، با توجه به این که پژوهش نشان‌دهنده تأثیر آموزش برنامه

ting things done. Translated by M. Mirzaei & M. Akbari (2011). Tehran: Arjmand. [In Persian].

Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E. & Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: a meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 68(6), 539-544.

Bowen, D. (2010). *Academic Buoyancy: Investigating Measures and Developing a Model of Undergraduates Everyday Academic Resilience*. Doctoral dissertation, School of Psychology Charles Sturt University, Charles Sturt University.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.

Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and evidence for its salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(7), 211-237.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.

Comerford, J., Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.

Dehghanizadeh, M. H. & Hossein Chari, M. (2012). Academic buoyancy and perception of family communication model: The mediators role of self-efficacy. *Instruction and Learning Studies*, 4(2), 21-47. [In Persian].

Dörrenbächer, L. & Perels, F. (2016). Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 51, 229-241.

Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*, 39(1), 33-44.

Felton, T. M., Coates, L. & Christopher, J. C. (2015). Im-

کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری و بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است، پیشنهاد می‌شود در مدارس به عامل آموزش ذهن‌آگاهی برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و نیز بهبود سرزندگی تحصیلی آن‌ها توجه شود. پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس دوره‌هایی برای معلمان و کارکنان مدرسه، به منظور آشنایی با آموزش ذهن‌آگاهی و تکنیک‌های آن ترتیب دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان مدارس آموزش ذهن‌آگاهی را به عنوان بخشی فرایند تدریس خود در نظر بگیرند. به مسئولان آموزش و پرورش نیز توصیه می‌شود دوره‌هایی برای تدریس آموزش ذهن‌آگاهی به مشاورانی ترتیب دهند که در مدارس مشغول فعالیت‌اند تا آن‌ها هم به توانایی آموزش ذهن‌آگاهی در مدارس مجهز شوند.

منابع

Abolghasemi, A., (2003). *Test anxiety*. Ardabil: Nik Amuz. [In Persian].

Aghasi, F., Farhadi, H., & Aghaei, A. (2019). Effectiveness of mindfulness on self esteem and academic procrastination in girl students. *Research in Curriculum Planning*, 16(63), 152-162. [In Persian].

Alexander, E.S. & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42 (7), 1301-1310.

Aynur, P., Murat, A., & Can, B. (2011). Academic procrastination behavior of preservice teachers 'of Celal Bayar University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29(2), 1418-1425.

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.

Basco, M. R. (2009). The procrastinator's guide to get-

psychology: Science and practice, 10(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.

Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T. & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2(2), 2121-2125.

Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.

Klassen, R. M., Ang, R., Chong, W. H., Krawchuk, L., Huan, V. S., Wong, I. & Yeo, S. (2010). Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore. *Applied psychology*, 59(3), 361-379.

Knaus, W. J. (2010). *The procrastination work book*. New York: New Harbinger Publications.

Lucas, R. E., & Dyrenforth, P. S. (2006). Does the Existence of Social Relationships Matter for Subjective Well-Being? In K. D. Vohs, & E. J. Finkel (Eds.), *Self and Relationships: Connecting Intrapersonal and Interpersonal Processes* (pp. 254-273). New York, NY: Guilford Press.

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic buoyancy and its Psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282.

McCloskey, J., & Scielzo, S. (2015). Finally: The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale. Retrieved 5 July 2021 from https://www.researchgate.net/profile/Shannon_Scielzo/publication/273259879_Finally_The_Development_and_Validation_of_the_Academic_Procrastination_Scale/links/54fcfb3d0cf20700c5e9c735.pdf. Retrieved from <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.23164.64640>

Michinov, N.; Brunot, S.; Bohec, O.L.; Juhel, J. & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments.

effect of mindfulness training on counseling students' perceptions of stress. *Mindfulness*, 6(2), 159-169.

Ferrari, J.R. & Diaz-Morales, J.F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinations: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.

Flett, A. L., Haghbin, M. & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinator automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186.

Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S. & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in psychology*, 7, 1-18.

Hassanabadi, H. R. & Ahmadiannassab, M. (2019). *A step-by-step guide to intervening in academic problems*. Tehran: Jahad Daneshgahi, Branch of Shahid Beheshti University. [In Persian].

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169-183.

Howell, A. J. & Buro, K. (2010). Relations among mindfulness, achievement related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1007-1022.

Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A. & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.

Jokar, H., Foolad Cheng, M. & Anjom Shooa, M. (2020). Psychological control of parents: Predicting personal responsibility and academic buoyancy. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 64 (16), 411-424. [In Persian].

Kabat-Zinn, J. (1990), *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delatorre.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical*

- variate statistical analyzes*. Tehran: Samat. [In Persian].
- Sarmad, Z., Bazargan, A. & Hejazi, A. (2004). *Research Methods in Behavioral Sciences (Eighth Edition)*. Tehran: Agah Publications. [In Persian].
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 1-3.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-419.
- Semple, R. J., Reid, E.F. & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training. *For Anxious Children Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19, 372-392.
- Shafiee, A., Bahrami, H., Hatami, H. (2019). The effectiveness of positive thinking training on Cognitive Emotion Regulation and procrastination in female high school students. *Journal of Research in Educational Systems*, 13 (47), 23-40. [In Persian].
- Sheikh_Alizadeh, S., Birami, M., Hashemi, T. & Vahedi, S. (2019). The effectiveness of mindfulness techniques training on academic buoyancy with a moderating role of social development goals in college students. *Cognitive Strategies in Learning*, 7 (12), 127-148. [In Persian].
- Sheikh_al-Islami, A., Dortaj, F., Delavar A., & Ebrahimi Ghavam, A. (2014). The effect of mindfulness-based stress reduction training on students' procrastination. *Educational Psychology*, 34 (10), 93-106. [In Persian].
- Sirois, F. M. & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness and well-being. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
- Solgi, Z. & Veisi, R. (2019). The effectiveness of Mindfulness Training on anxiety sensitivity, self-concept and academic self-efficacy in students with Dysgraphia. *Applied Psychology*, 12(4), 573-594. [In Persian].
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Preliminary Professional Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Computers & Education*, 56, 243-252.
- Morris, P. E. & Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39, 193-198.
- Orsillo, S.M. & Roemer, L.B. (2005). *Acceptance and mindfulness-based Approaches to anxiety conceptualization and treatment*. USA: Springer.
- Ozer, B. U. & Sacks, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.
- Petersen, I. H., Louw, J. & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*, 29(1), 99-115.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Pour Abdul, S., Sobhi Qaramaki, N. & Abbasi, M. (2015). Comparison of academic procrastination and academic buoyancy in students with and without special learning disorder. *Learning Disabilities*, 4(3), 22-38. [In Persian].
- Ramasubramanian, S. (2017) Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed methods approach. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22, 3, 308-321.
- Rechtshaffen, D. J. (2016). *The mindful education: Workbook lessons for teaching mindfulness to students*. New York: W.W. Norton & Company.
- Rosenzweig, S., Greeson, J. M., Reibel, D. K., Green, J. S., Jasser, S. A. & Beasley, D. (2010). Mindfulness-based stress reduction for chronic pain conditions: variation in treatment outcomes and role of home meditation practice. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(1), 29-36.
- Sapp, M. (1999). *Test anxiety: Applied research, assessment and treatment intervention*. Lanham: Wisconsin University Press of America.
- Sarmad, Z. (2013). *Inferential Statistics: A selection of uni-*

nation and stress in the life of the high school teacher. Unpublished Master Thesis, Faculty of Economic and Management Sciences: University of Pretoria.

Victoriano, J. (2016). *An investigation of the generalizability of buoyancy from academics to athletics*. Master of Science Thesis, Agricultural and Mechanical College: Louisiana State University.

Visser, P. L., Hirsch, J. K., Brown, K. W., Ryan, R. & Moynihan, J. A. (2015). Components of sleep quality as mediators of the relation between mindfulness and subjective vitality among older adults. *Mindfulness*, 6(4), 723-731.

Walach, H., Nord, E., Zier, C. DietzWaschkowski, B., Kersig, S., & Schubach, H. (2007). Mindfulness-Based Stress Reduction as a method for personnel development: A pilot evaluation. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 188-198.

Williams, M. & Penman, D. (2012). *Mindfulness: A practical guide to finding Peace in a frantic world*. London: Piatkus Books.

Yau, H. K., Sun, H. & Cheng, A. L. F. (2012). Adjusting to university: the Hong Kong Experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 15-27.

Zimmermann, F. F., Burrell, B. & Jordan, J. (2018). The acceptability and potential benefits of mindfulness-based interventions in improving psychological well-being for adults with advanced cancer: A systematic review. *Complementary therapies in clinical practice*, 30 (3), 68-78.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. New York: L. Erlbaum Associates.

Sun, Z., Xie, K. & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53.

Tamaddoni, M. (2010). Procrastination in students. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 24 (6), 337-344. [In Persian].

Toker, B., & Avcı, R. (2015). Effect of cognitive-behavioral-theory-based skill training on academic procrastination behaviors of university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1157-1168.

Torabi, S. S. (2020). *Modeling and designing an educational package to reduce academic procrastination based on the system of motivational beliefs and its application on improving achievement behaviors in college students*. Unpublished doctoral dissertation in Educational Psychology, Kharazmi University of Tehran. [In Persian].

Tuchman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-480.

van Berkel, J., Proper, K. I., Boot, C. R., Bongers, P. M. & van der Beek, A. J. (2011). Mindful Vitality in Practice: An intervention to improve the work engagement and energy balance among workers; the development and design of the randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 11(1), 1-12.

Van Eerd, W. B. J. (2003), teaching time and organizational management skill to first year health science student : does training make a difference ? *Journal of Further and Higher Education* , 28, 261-276.

Van Wyk, L. (2004). *The relationship between procrasti-*

