

Effectiveness of Mindfulness on Self esteem and Procrastination in Girl Students

Fahimeh Aghasi, Hadi Farhadi, Asghar Aghaei

¹ Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

² Assistant Professor of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

³ Department of educational science and psychology, Isfahan (khorasgan) Branch, Islamic Azad university, Isfahan, Iran.

Abstract

The aim of this research was to investigate the effectiveness of mindfulness training on academic procrastination and self esteem of ninth graders high school females in Isfahan in 95-96 academic year. Method: The research was of quasi-experimental type with pretest, post-Test and control group. Population were consisted of all female ninth graders in Isfahan city. By using stratified cluster sampling method two district were randomly selected among six educational districts then two school from each district and two classrooms from each school were randomly selected. Data were collected by Solmomm and Rothblum Academic Procrastination (1984) and Cooper Smith Self esteem (1967) questionnaires. Questionnaires were given to all students. then 40 participants who had the highest scores on procrastination and the lowest scores on self esteem were selected and randomly assigned to two groups of experimental and control group. 8 sessions of mindfulness training, were held with experimental group. Results showed that there is a significant difference between the mean scores of experimental and control groups in any of the variables in post- test and follow up stage, indicating that mindfulness training program was effective to enhance self esteem and decrease academic procrastination in experimental group. Conclusion: it seems that mindfulness training and practices can influence people by increasing awareness of the present moment by techniques such as paying attention to breathing and body, awareness of here and now, information précising.

Keywords: Mindfulness, Self esteem, Procrastination, Girl Students

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر عزت نفس و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر

فهیمة آقاسی، هادی فرهادی*، اصغر آقایی

^۱ کارشناسی ارشد روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

^۲ استادیار گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

^۳ استاد گروه روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر عزت نفس و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه نهم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ است. در این پژوهش از روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری دو ماهه استفاده شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر پایه نهم بود که نمونه مورد نظر از میان آنها با روش نمونه گیری غیر تصادفی هدفمند انتخاب گردید و با انجام غربالگری و اجرای پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولمون و راثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) و عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) ۴۰ نفر از دانش آموزانی که بیشترین نمره اهمال کاری و کمترین نمره عزت نفس را اخذ نمودند، انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. سپس گروه آزمایش ۸ جلسه آموزش ذهن آگاهی (Burdick, 2017) دریافت نمودند و نتایج آنها از طریق تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر با استفاده از نرم افزار آماری SPSS23 مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نتایج، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و کنترل در هر یک از متغیرها در مرحله پس آزمون و پیگیری مشاهده گردید. نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر افزایش میزان عزت نفس و کاهش اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش تأثیر معناداری داشته است. بر همین اساس، تمرین های ذهن آگاهی با افزایش آگاهی افراد از لحظه حال از طریق فنونی مثل توجه به تنفس و واریسی بدن، آگاهی از زمان حال و پردازش اطلاعات بر افراد اثر می گذارند.

واژه های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، دانش آموزان دختر،

ذهن آگاهی، عزت نفس

مقدمه

برای شروع کار بیشتر طفره می روند. این دانش آموزان آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می کنند و همین امر موجب کاهش عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنها می شود (ولترز، ۲۰۰۳).

اهمال کاری تحصیلی با کاهش عملکرد تحصیلی، به احساس خودکم بینی یا کمبود اعتماد به نفس و در نتیجه به عزت نفس (Self esteem) پایین می انجامد. چنانکه پژوهش های پیشین نشان داده اند که اهمال کاری تحصیلی با کاهش عزت نفس در دانش آموزان و دانشجویان رابطه قوی و معنادار دارد (EVAZIAN, BADRI, SARANDI, & GASEMI, 2011; Zoghihi, Ghanad, Alipour, & Moradi, 2017). عزت نفس عبارت است از ارزشیابی (احساسی یا منطقی) فرد از مجموعه باورهای نسبتاً پایدار (مثبت یا منفی) خود در مورد صفات اختصاصی، توانمندی و ارتباطش با دیگران. پس عزت نفس ارزشی است که بر اساس خودپنداره درونی فرد شکل گرفته و به شکل گیری احترام به خود، احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس و احساس شایستگی منجر می شود (Karaca, Yildirim, Cangur, Acikgoz, & Akkus, 2019). همچنین عزت نفس جنبه ای از خودپنداره است که از قضاوت هایی که فرد درباره ارزش خود و احساس های مرتبط با این قضاوت ها ناشی می شود. افراد با عزت نفس بالا، در برابر مسائل بالقوه چالش زا، انعطاف نشان داده و به احتمال زیاد درگیر کاوش هویتی می شوند (فورچون، ۲۰۰۹).

برای بهبود مؤلفه های روان شناختی و تحصیلی دانش آموزان، روش های آموزشی روان شناختی مختلفی بکار گرفته شده است. یکی از روش های که کارایی آن در بهبود مؤلفه های روانی و تحصیلی دانش آموزان مورد تأیید قرار گرفته است، آموزش ذهن آگاهی (Mindfulness training) است (Asli Azad, 2019; Bakosh, Mortlock, Querstret, & Morison, 2018; Gharaghaji, 1397; Ghasemi Jobaneh, Mousavi, Zanipoor, & Hoseini Seddigh, 2016; Lu, Huang, & Rios, 2017; McCloskey, 2015; Motie, Heidari,

بررسی اهداف آموزش و پرورش در سطح جهان نشان می دهد که از مهم ترین نیازهای هر جامعه، تعلیم و تربیت افرادی است که با اتکا به نیروی اراده و تعقل خویش، منطقی بیندیشند و به جای وابستگی و استفاده از دستاوردهای اقتصادی و فرهنگی دیگران، خود مولد دانش، فناوری و فرهنگ مناسب برای استقلال کشور باشند. تمام موفقیت ها و پیشرفت های انسان در گرو اندیشه های بارور، پویا و مؤثر است؛ اما عواملی وجود دارند که می توانند مانع موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شوند (Martin & Marsh, 2006). یکی از شایع ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی، تعلل ورزی آموزشی یا همان اهمال کاری است که تأثیر فراوانی بر موفقیت فردی دانش آموزان دارد (Ziegler & Opdenakker, 2018). از نظر روان شناسی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته شده است اهمال کاری نامیده می شود که پیامدهای ناخوشایندی به همراه دارد (Won & Shirley, 2018). اهمال کاری علامت شایعی در اختلالات هیجانی، مثل افسردگی، اضطراب و وسواس است و عملکرد افراد را تا حد زیادی کاهش می دهد (Soysa & Weiss, 2014). عادت اهمال کاری در نزد بسیاری از مردم رایج است، از میان انواع اهمال کاری، اهمال کاری تحصیلی (academic procrastination) است که بسیاری از دانش آموزان درگیر آن بوده و می تواند به پیامدهایی منجر شود که به طور جدی بر سلامت افراد آسیب وارد کند. رفتاری فراگیر بالقوه ناسازگار که اغلب با احساس پریشانی و ناراحتی روان شناختی همراه است. این نوع اهمال کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف کرده اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (Gustavson & Miyake, 2017). دانش آموزان اهمال کار دانش آموزانی هستند که در توانایی خود برای تکمیل تکالیف تحصیلی به طور موفقیت آمیز، اطمینان کمتری دارند و

نیامد. از طرفی در تحقیق دیگر معینی‌منش، ولیدی پاک، رنجبر و قاسمی (K. Moeini Manesh, Waleed Pak, Ranjbar, & Ghasemi, 2014; K. Moeini Manesh, Waleed Pak, A., Ranjbar, S., Ghasemi, 2014)، نشان دادند که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در بررسی پژوهش‌های خارجی نیز نتایج پژوهش لو و همکاران (Lu et al., 2017)، ژو و همکاران (Xu et al., 2017)، باکوش و همکاران (Bakosh et al., 2018) بیانگر آن بود که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان شود. علاوه بر این لویرا و کلیسکی (McCloskey, 2015) پژوهشی را با عنوان ذهن‌آگاهی و تأثیر مداخله‌ای آن بر بهبود عملکرد تحصیلی بر ۱۸۰ نفر دانش‌آموز مقطع متوسطه انجام دادند. نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که مهارت ذهن‌آگاهی کسب کرده بودند، عملکرد تحصیلی بهتری را از خود نشان دادند.

حال با توجه به پیامدهای نامطلوب اهمال‌کاری تحصیلی و تأثیرات گسترده آن بر روند زندگی فردی و تحصیلی دانش‌آموزان و این‌که می‌تواند زندگی شغلی آینده فرد را به تباهی بکشانند و آسیب‌های تحصیلی جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشد، ضروری است اقدامات مقتضی برای این دانش‌آموزان صورت گیرد تا تبدیل این مشکل به مشکلات دیگر در آینده جلوگیری گردد. علاوه بر این فرایند توجه به سلامت روان دانش‌آموزان امری اجتناب‌ناپذیر است. چراکه این گروه از جامعه در آینده نزدیک، می‌بایست به ایفای نقش اجتماعی و شغلی بپردازند و آسیب‌پذیری روان‌شناختی و تحصیلی آنان سبب می‌شود آن‌ها نتوانند کارکرد اجتماعی، روان‌شناختی و تحصیلی مناسب را از خود بروز دهند که این فرایند نشان از ضرورت انجام پژوهش حاضر دارد؛ بنابراین با توجه به موضوعات مطروحه و تحقیقات انجام یافته در مورد تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود مشکلات روانی، رفتاری و تحصیلی

Bagherian, & Zarani, 2019; Solgi & Veisi, 2019; al., 2017 Xu et زندگی بهتر، تسکین دردها و غنابخشی و معنادارسازی زندگی به رضایت درونی و ذهنی خود (Segal, Williams, & Teasdale, 2002). کابات-زین (Kabat-Zinn, 2003) ذهن‌آگاهی را به‌عنوان لحظات آرامش و سکون، حتی در حین فعالیت تعریف می‌کند. جنبه‌های گروهی این روش یکی از مزیت‌های آن است و می‌تواند این رویکرد را به‌عنوان نوعی از مهارت‌های زندگی در کلاس‌های مدرسه به کار برد. تحقیقات نشان داده است که ذهن‌آگاهی با کاهش نشانگان و افزایش سلامت روانی افراد دریافت‌کننده درمان یا آموزش ذهن‌آگاهی رابطه دارد. آگاهی پایدار و غیر قضاوتی نسبت به رویدادهای ناخوشایند خصوصی در زمان حال (مانند افکار، عواطف منفی، حالات فیزیکی) می‌تواند به حساسیت‌زدایی بینجامد (Falkenström, 2010).

قاسمی جوبنه و همکاران (Ghasemi Jobaneh et al., 2016) در پژوهش خود نشان دادند که بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد. علاوه بر این نتایج پژوهش سلگی و ویسی (Solgi & Veisi, 2019)، قره‌آغاجی و همکاران (Gharaghaji, 1397) و مطیعی و همکاران (Motie et al., 2019) حاکی از آن بود که آموزش ذهن‌آگاهی به کاهش حساسیت اضطرابی، اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی و بهبود خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود. همچنین پژوهش آخوندی، محمدی و قربانپور (Akhondi, Mohammadi, & Ghorbanpour, 2016)، به بررسی رابطه عزت‌نفس و ابعاد شخصیتی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان پیام‌نور پرداختند. نتایج نشان داد بین اهمال‌کاری با عزت‌نفس، مسئولیت‌پذیری، تجربه‌پذیر و برون‌گرایی رابطه منفی و بین اهمال‌کاری با روان‌رنجوری رابطه مثبت وجود دارد و بین اهمال‌کاری تحصیلی با سازگاری رابطه به دست

۲۰ دانش آموز در گروه گواه). گروه آزمایش تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند و در گروه کنترل مداخله ای انجام نشد. آموزش در طول ۸ جلسه یک ساعته و در طول ترم اول سال تحصیلی صورت گرفت. ملاک های ورود به پژوهش حاضر شامل جنسیت مؤنث، کسب نمرات بالا در مقیاس اهمال کاری تحصیلی و نمرات پایین در مقیاس عزت نفس، عدم دریافت همزمان برنامه ای دیگر مرتبط با پیشرفت تحصیلی، عدم دریافت داروهای روان گردان یا متاثرکننده خلق و هوشیاری دانش آموز، تمایل به حضور در پژوهش و رضایت دانش آموز و والدین جهت شرکت منظم در جلسات آموزشی بودند. همچنین ملاک های خروج از پژوهش نیز شامل عدم علاقه مندی و همکاری دانش آموز به ادامه شرکت در جلسات آموزشی و غیبت بیش از دو جلسه در طول آموزش هستند. در جریان تحقیق و اندازه گیری متغیرها، از ابزارهای زیر استفاده شده است:

مقیاس اهمال کاری تحصیلی فرم دانش آموز سولومون و راث بلوم

این مقیاس را سولومون و راث بلوم در سال (Solomon & Rothblum, 1984) برای بررسی تعلل ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیمسال ساختند. این مقیاس شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه ای از هرگز با نمره یک، به ندرت نمره دو، گهگاهی با نمره سه، اکثر اوقات با نمره چهار و همیشه با نمره پنج قرار دارد. همچنین در این مقیاس گویه های ۲-۴-۶-۷-۸-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۱-۲۳-۲۵-۲۶ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۱ و حداکثر نمره ۱۰۵ است (Nikbakht, Abdkhodaei, & Hassan Abadi, 2013) و جیاو (B. Jokar & Delaware, 2007)، ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ محاسبه کرده است. همچنین پایه

دانش آموزان و از سوی دیگر به دلیل عدم انجام پژوهشی مشابه، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان دختر تأثیر دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. متغیر مستقل آموزش ذهن آگاهی و متغیرهای وابسته اهمال کاری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان دختر بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر شهر اصفهان است که در پایه ی نهم دوره ی متوسطه اول در سال ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. جهت تکمیل نمونه ی پژوهش از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شد. شیوه نمونه گیری بدین صورت بود که با مراجعه به ۷ آموزشگاه دوره متوسطه اول دخترانه، پرسشنامه های اهمال کاری و عزت نفس در بین ۳۳۱ دانش آموز دختر پایه نهم اجرا شد. پس از جمع آوری و نمره گذاری پرسشنامه ها، تعداد ۷ پرسشنامه به دلیل عدم پاسخگویی مناسب حذف گردید و تعداد ۳۲۴ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. در گام بعد، دانش آموزانی که نمرات بالاتر از میانگین در پرسشنامه اهمال کاری و پایین تر از میانگین در پرسشنامه عزت نفس به دست آورده بودند، مورد شناسایی قرار گرفتند (نمرات بالاتر از ۶۳ در پرسشنامه اهمال کاری و پایین تر از ۳۰ در پرسشنامه عزت نفس). در این مرحله تعداد ۴۹ نفر حدنصاب نمرات را به دست آوردند. در مرحله آخر تعداد ۴۰ نفر از این دانش آموزان که بالاترین نمرات را در پرسشنامه اهمال کاری و پایین ترین نمرات در عزت نفس به دست آورده بودند (نمرات بالاتر از میانگین در پرسشنامه اهمال کاری و پایین تر از میانگین در پرسشنامه عزت نفس و به صورت ترتیب بندی شده)، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش آموز در گروه آزمایش و

۳۰-۳۲-۳۶-۴۵-۴۷-۵۷. در بقیه سؤالات به جواب بلی نمره صفر و به جواب خیر نمره ۱ بدهید. دامنه نمرات این پرسشنامه بین صفر تا ۵۰ است. کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده عزت‌نفس بیشتر است (FATHI, MANSHAEE, HATAMI, ASLI, & FARHADI, 2015). بررسی‌ها در ایران و خارج از ایران بیانگر آن است که این آزمون از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. هرز و گولن (FATHI et al., 2015) ضریب آلفای ۰/۸۸ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده‌اند. همچنین جهت سنجش روایی بین نمره کل آزمون با خرده‌مقیاس روان‌آزوده‌گرایی در آزمون شخصیت آیسنک، روایی واگرایی منفی و معنادار و با خرده‌مقیاس برون‌گرایی روایی همگرایی مثبت معنادار به دست آمده است. در پژوهش فتحی و همکاران، (FATHI et al., 2015) پایایی پرسشنامه ۰/۸۷ گزارش شده است. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

به‌منظور انجام پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با مسئولان آموزش و پرورش انجام و مجوز حضور در مدارس صادر شد. سپس با مراجعه به ۷ آموزشگاه متوسطه دوم دخترانه، در بین ۳۳۱ دانش‌آموز پایه نهم پرسشنامه‌های اهمال‌کاری و عزت‌نفس توزیع و دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری بالا و عزت‌نفس پایین شناسایی و از بین آنها به شکل ترتیب‌بندی شده تعداد ۴۰ دانش‌آموز انتخاب و به شکل تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه به شکل مساوی جایگزین شدند. گروه آزمایش مداخله آموزش ذهن‌آگاهی را در طی دو و نیم ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت نمودند. برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر برگرفته از ذهن‌آگاهی بوردیک (Burdick, 2017) بود که توسط منشئی، اصلی‌آزاد، حسینی و طیبی (Asli Azad, 2019) ترجمه و روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. جهت

که از این ابزار در تحقیق خود استفاده کرده است، پایایی را به روش باز آزمایی ۰/۸۰ محاسبه نموده است. جوکار و دلاورپور (B. Jokar, Delaware, Mohammad, 2007) در پژوهش خود به‌منظور تعیین روایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (kmo) برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه‌ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است. در پژوهش قدم‌پور، امیری، زنگی‌آبادی و اصلی‌آزاد (Asli Azad, 2019) به‌منظور تعیین پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است و ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۸۶ محاسبه گردید. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت

پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت در سال ۱۹۶۷ توسط کوپر اسمیت ساخته شد. پرسشنامه عزت‌نفس شامل ۵۸ ماده است که احساسات، عقاید یا واکنش‌های فرد را توصیف می‌کند و آزمودنی باید با این مواد با علامت‌گذاری در دو گزینه ((به من شبیه است (بلی))) یا ((به من شبیه نیست (خیر))) پاسخ دهد. مواد هر یک از زیرمقیاس‌ها عبارت‌اند از: مقیاس عمومی ۲۶ ماده، مقیاس اجتماعی ۸ ماده، مقیاس خانوادگی ۸ ماده، مقیاس تحصیلی یا شغلی ۸ ماده و مقیاس دروغ ۸ ماده، نمرات زیرمقیاس‌ها و همچنین نمره کلی، امکان مشخص کردن زمینه‌ای را که در آن افراد واجد تصویر مثبتی از خود هستند، فراهم می‌سازد (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷). شیوه نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است به این معنا که در برخی از سؤالات پاسخ بلی یک نمره و پاسخ خیر صفر می‌گیرد و باقی سؤالات به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در سؤالات ذیل برای جواب بلی نمره ۱ و جواب خیر نمره صفر بدهید:

۲-۴-۵-۱۰-۱۴-۱۸-۱۹-۲۱-۲۳-۲۸-۲۹

رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم چنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می ماند و نیازی به درج نام نیست.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی (Burdick, 2017)

جلسه	هدف	محتوا
جلسه اول	آشنایی با افراد، جلب مشارکت والدین و انجام تمرینات مقدماتی ذهن آگاهی	معرفی آموزش ذهن آگاهی و تعریف آن و توضیح پیرامون علت اجرای این دوره آموزشی برای شرکت کنندگان، توضیح پیرامون چگونگی برنامه ریزی برای تمرینات ذهن آگاهی و گنجاندن این تمرینات در زندگی روزانه، مشارکت والدین و یادداشتهای روزانه درباره تمرین ذهن آگاهی، آموزش و انجام تمرینات مربوط به وضعیت های تمرینات مراقبه ذهن آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دست ها) و ارائه تکلیف خانگی.
جلسه دوم	کسب آگاهی نسبت به تنفس آگاهانه	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان در مورد ذهن آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه سوم	آموزش اسکن بدن	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان از ذهن آگاهی و تکرار تنفس ذهن آگاهانه و آموزش اسکن بدن، ارائه تکلیف خانگی
جلسه چهارم	کسب آگاهی نسبت به زمان حال	تکرار تمرینات پایه تنفسی و آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب، انجام حرکات ذهن آگاهانه، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه پنجم	کسب آگاهی نسبت به اعمال پنج حس اصلی بدن	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان از تمرینات ذهن آگاهی و آموزش ذهن آگاهی نسبت به پنج حس (خوردن ذهن آگاهانه، گوش دادن ذهن آگاهانه، لمس کردن ذهن آگاهانه، بوییدن ذهن آگاهانه، دیدن ذهن آگاهانه) به همراه تکرار تمرین تنفس ذهن آگاهانه و ارائه تکلیف خانگی.
جلسه ششم	کسب آگاهی نسبت به هیجانات	انجام تنفس آرمیدگی مقدماتی، انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به هیجانات و یادداشت نویسی درباره ذهن آگاهی نسبت به هیجانات، استفاده از سناریوهای "بازرس مفید و بازرس غیرمفید". ارائه تکلیف خانگی
جلسه هفتم	مرور تمرینات تنفسی	مرور تمرینات تنفسی و اسکن بدن و انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به افکار "مراقبه رودخانه روان". ارائه تکلیف خانگی
جلسه هشتم	کسب آگاهی نسبت به عملکرد عضلات	تکرار تمرینات پایه تنفسی (تنفس آرمیدگی) و تمرین تن آرامی عضلانی تدریجی، انجام بازی "عوض کردن کانال". ارائه تکلیف خانگی
جلسه نهم	کسب آگاهی نسبت به حرکات بدن	انجام تمرینات تنفسی پایه "مراقبه تنفسی"، انجام حرکات ذهن آگاهانه، تکرار سناریوی "بازرس مفید و غیرمفید" و ارائه تکلیف خانگی
جلسه دهم	به کارگیری ذهن آگاهی در زندگی روزمره	مرور تمرینات ذهن آگاهی که در طی جلسات گذشته آموزش داده شد و آموزش "ذهن آگاهی در فعالیت روزانه". مراقبه محبت شفقت آمیز (آرزوهای دوستانه). ارائه تکلیف خانگی

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس ها، آزمون موجلی برای بررسی پیش فرض کرویت داده ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده

گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS²³ یافته‌ها

مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج یافته‌های متغیرهای وابسته پژوهش (اهمال کاری

تحصیلی و عزت‌نفس) در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد اهمال کاری تحصیلی و عزت‌نفس در دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون،

پس‌آزمون و پیگیری

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
اهمال کاری	گروه آزمایش	۶۷	۸/۸۹	۵۳/۴۰	۷/۱۱	۵۲/۷۰
تحصیلی	گروه کنترل	۶۳/۸۰	۹/۸۹	۶۴/۶۰	۹/۹۳	۶۴/۰۵
عزت‌نفس	گروه آزمایش	۲۰/۲۵	۴/۲۱	۲۷/۹۰	۵/۱۵	۲۸/۹۰
	گروه کنترل	۱۹/۲۰	۴/۳۸	۱۹/۵۵	۳/۹۴	۱۹/۲۵

وابسته (اهمال کاری تحصیلی و عزت‌نفس) معنادار نبوده است ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و عزت‌نفس رعایت شده است ($p > 0/05$).

همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میزان F اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیر اهمال کاری تحصیلی (۲۴۰/۱۶) و برای متغیر عزت‌نفس (۱۹۳/۸۱) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیرهای پژوهش (اهمال کاری تحصیلی و عزت‌نفس) در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. جهت بررسی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در متغیرهای پژوهش، در جدول ۴ نتایج مقایسه میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار کاهش و میانگین نمرات عزت‌نفس افزایش داشته است؛ اما معناداری این تغییرات می‌بایست در ادامه به‌وسیله تحلیل استنباطی مورد آزمون قرار گیرد.

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو و بیلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و عزت‌نفس در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای

جدول ۳. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی

		و عزت‌نفس						
متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون	
اهمال‌کاری تحصیلی	مراحل	۲	۶۰۴/۶۷	۲۰۷/۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۴	۱	
	گروه‌بندی	۱	۱۲۴۸/۰۷	۱۵/۴۳	۰/۰۰۲	۰/۳۳	۰/۹۶	
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۲	۶۹۸/۴۷	۲۴۰/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۸۶	۱	
	خطا	۷۶	۲/۹۰					
عزت‌نفس	مراحل	۲	۲۳۳/۶۳	۲۱۰/۷۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۵	۱	
	گروه‌بندی	۱	۱۲۰۹/۶۷	۲۴/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۱	
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۲	۲۱۴/۹۰	۱۹۳/۸۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۳	۱	
	خطا	۷۶	۱۰/۱۱					

جدول ۴. نتایج مقایسه میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای پژوهش

مؤلفه	مرحله	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد برآورد	سطح معناداری
اهمال‌کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۱/۰۷	۳۸	۳/۲۰	۲/۹۷	۰/۲۹
	پس‌آزمون	-۴/۰۹	۳۸	-۱۱/۲۰	۲/۷۳	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	-۴/۲۲	۳۸	-۱۱/۳۵	۲/۶۸	۰/۰۰۰۱
عزت‌نفس	پیش‌آزمون	۰/۸۷	۳۸	۱/۰۵	۱/۲۰	۰/۳۹
	پس‌آزمون	۶/۲۸	۳۸	۸/۳۵	۱/۳۲	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	۶/۹۲	۳۸	۹/۶۵	۱/۳۹	۰/۰۰۰۱

دانش‌آموزان دختر پایه نهم در مراحل پس‌آزمون و پیگیری گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر عزت‌نفس و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه نهم انجام شد. یافته اول پژوهش بیانگر آن بود که آموزش ذهن‌آگاهی منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه نهم شده بود. یافته حاضر همسو با یافته مطیعی و همکاران (Motie et al., 2019)؛ سلگی و ویسی (Solgi & Veisi, 2019)؛ مک‌کلوسکی (McCloskey, 2015) و لو و همکاران (Lu et al., 2017) بود. این پژوهشگران

همان‌گونه نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، در متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و عزت‌نفس تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون (۰/۲۹ و ۰/۳۹) معنی‌دار نیست و در نتیجه بین دو گروه آزمایش و گواه در این مرحله تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ اما تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس‌آزمون (۰/۰۰۰۱ و ۰/۰۰۰۱) و پیگیری (۰/۰۰۰۱ و ۰/۰۰۰۱) در متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و عزت‌نفس معنی‌دار است. در نتیجه میانگین گروه آزمایش در این دو مرحله به صورت معنی‌داری متفاوت از میانگین گروه گواه است. این بدان معناست که آموزش ذهن‌آگاهی توانسته منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود عزت‌نفس

شده بود. این یافته همسو با نتایج پژوهش قره‌آغاجی و همکاران (Gharaghaji, 1397)؛ قاسمی جوبنه و همکاران (Ghasemi Jobaneh et al., 2016)؛ ژو و همکاران (Xu et al., 2017) و باکوش و همکاران (Bakosh et al., 2018) بود. این پژوهشگران آشکار ساخته‌اند که ذهن‌آگاهی دارای نقشی پررنگ در جهت بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان است. چنانکه قره‌آغاجی و همکاران (Gharaghaji, 1397) نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه مؤثر است. همچنین قاسمی جوبنه و همکاران (Ghasemi Jobaneh et al., 2016) در پژوهش خود نشان دادند که ذهن‌آگاهی می‌تواند به شکلی معنادار تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر پایه نهم می‌توان بیان نمود که ذهن‌آگاهی مهارتی است که به افراد اجازه می‌دهد که در زمان حال، حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده‌اند، دریافت کنند (Bakosh et al., 2018). بر این اساس وقتی دانش‌آموزان نسبت به زمان حال آگاه می‌شوند، دیگر توجه خود را روی گذشته یا آینده معطوف نمی‌کنند. بیشتر مشکلات معمولاً با حوادثی که در گذشته روی داده یا در آینده اتفاق خواهد افتاد، مربوط است. بنابراین آموزش ذهن‌آگاهی به شکل دقیق با تمرکز بر همین فرایند از میزان بروز افکار اضطرابی، ناراحت و مأیوس‌کننده می‌کاهد. چراکه وقتی دانش‌آموز با رویدادهای آسیب‌رسان تحصیلی گذشته درگیر می‌شود، به مرور دچار یاس و افت عزت‌نفس می‌شود؛ بنابراین ذهن‌آگاهی با کنار زدن این روند باعث می‌شود تا آنها بر زمان حال متمرکز شوند. علاوه بر این ذهن‌آگاهی می‌تواند با تغییر الگوهای معیوب تفکر و آموزش مهارت کنترل توجه، سبب شود تا چرخه شناختی و پردازش

در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش متغیرهای آسیب‌رسان تحصیلی همچون تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری شود. چنانکه سلگی و ویسی (Solgi & Veisi, 2019) نشان داده‌اند که آموزش ذهن‌آگاهی منجر به کاهش حساسیت اضطرابی و بهبود خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین مطیعی و همکاران (Motie et al., 2019) بیان کرده‌اند که آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند به شکل معناداری منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان شود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم می‌توان گفت آموزش ذهن‌آگاهی سبب می‌شود تا فرد را نسبت به نقش، موقعیت و توانایی‌های خویش در ارتباط با محیط پیرامونش هشیار شود. این هشیاری موجب خوش‌بینی و ایجاد دیدگاه مثبت و منطقی درباره پدیده‌های پیرامون فرد می‌شود (McCloskey, 2015). این فرایند سبب می‌شود تا دانش‌آموزان بتوانند دیدگاه مثبت‌تری نسبت به تحصیل و فرایندهای مرتبط با آن به دست آورند. در نتیجه این آگاهی، آنان برنامه‌ریزی تحصیلی بهتری را تدارک دیده و اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند. از دیگر دلایل اثربخشی این آموزش می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان با آگاهی از خلق و عواطف مثبت و منفی خود نسبت به تحصیل پذیرش آنها، احساسات منفی خویش نسبت به تحصیل را کاهش دهند (Solgi & Veisi, 2019) که به تبع آن میزان هیجانات مثبت و شورانگیز تحصیلی در آنها افزایش پیدا خواهد کرد. این فرایند نیز سبب می‌شود تا آنها انگیزش تحصیلی مضاعفی را به دست آورند که از بروز اهمال‌کاری تحصیلی پیشگیری نماید.

یافته دوم پژوهش بیانگر آن بود که آموزش ذهن‌آگاهی منجر به بهبود عزت‌نفس در دانش‌آموزان دختر پایه نهم

- theory and practice. *Learning and Instruction*, 58, 34-41.
- Burdick, D. (2017). A Guide to Teaching Mindfulness Skills to Children and Adolescents. *Translated by Gholamreza Maneshi, Moslem Azad, Laleh Hosseini and Parinaz Tayebi, Isfahan: Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan)*.
- EVAZIAN, F., BADRI, R., SARANDI, P., & GASEMI, Z. (2011). THE STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION AND SELF-ESTEEM WITH ACHIEVEMENT MOTIVATION OF HIGH SCHOOL GIRL STUDENTS IN KASHAN CITY.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 305-310.
- FATHI, E., MANSHAEE, G., HATAMI, A., ASLI, A. M., & FARHADI, T. (2015). The Effectiveness of Self-forgiveness Group Training Based on the Quran Concepts on Self-esteem of the Adolescent Boys.
- Gharaghaji, S., Vahedi, Shahram., Fathi Azar, Eskandar., Adib, Yousef. (1397). The Effectiveness of Self-Regulation, Mindfulness, and Time Management Training Programs on Reducing Procrastination and Increasing Academic Achievement in High School Students. *15(30)*, 1-10.
- Ghasemi Jobaneh, R., Mousavi, S. V., Zanipoor, A., & Hoseini Seddigh, M. A. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 134-141.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and individual differences*, 54, 160-172.
- Jokar, B., & Delaware, M. A. (2007). Relationship between educational procrastination and goals of progress. *Modern Educational Thoughts*, 3(3), 61-80.
- Jokar, B., Delaware, Mohammad Agha.. (2007). Relationship between educational procrastination and goals of progress. *Modern Educational Thoughts*, 3(3), 61-80.
- آسیب‌رسان متوقف شود. توقف پردازش فکری مایوس‌کننده نیز با افزایش عزت‌نفس همراه است.
- محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر پایه نهم شهر اصفهان؛ عدم بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی و عدم کنترل متغیرهای اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر آسیب‌ها و پایه‌های تحصیلی، مهار عوامل ذکر شده و روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود عزت‌نفس، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود با تهیه بروشور و کتابچه‌ای علمی، آموزش ذهن‌آگاهی به مشاوران مدارس متوسطه اول ارائه داده شود تا آنها با به‌کارگیری محتوای این آموزش، جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود عزت‌نفس دانش‌آموزان گامی عملی بردارند.

منابع

- Akhondi, N., Mohammadi, S. y., & Ghorbanpour, J. (2016). Predicting academic procrastination based on self-esteem and personality dimensions in students of Payame-Noor University. *World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the Beginning of the Third Millennium, Shiraz, Idea Green Industry Market Research*.
- Asli Azad, M. M., Gholamreza and Ghamrani, Amir (2019). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Based Therapy on Obsessive-Compulsive Syndrome and Thought and Action Fusion in Students with Obsessive-Compulsive Disorder. *Journal of Psychological Sciences*, 1(1), 1-2.
- Bakosh, L. S., Mortlock, J. M. T., Querstret, D., & Morison, L. (2018). Audio-guided mindfulness training in schools and its effect on academic attainment: Contributing to

- Clinical Psychology Research & Counseling*, 3(2), 81-94.
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2002). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse: Book review.
- Solgi, Z., & Veisi, R. (2019). The effectiveness of Mindfulness Training on anxiety sensitivity, self-concept and academic self-efficacy in students with Dysgraphia. *Quarterly of Applied Psychology*, 12(4), 573-594.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Soyas, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles-test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.
- Won, S., & Shirley, L. Y. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215.
- Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., & Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116, 405-409.
- Ziegler, N., & Opendakker, M.-C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.
- Zoghihi Ghanad, S., Alipour, C., & Moradi, M. (2017). Self-doubt, academic procrastination, self-esteem, and academic performance: A causal model in adolescent students. *Journal of Modern Advances in Behavioral Sciences*, 2(14), 1-20.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Karaca, A., Yildirim, N., Cangur, S., Acikgoz, F., & Akkus, D. (2019). Relationship between mental health of nursing students and coping, self-esteem and social support. *Nurse education today*, 76, 44-50.
- Lu, S., Huang, C.-C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- McCloskey, L. E. (2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226.
- Moeini Manesh, K., Waleed Pak, A., Ranjbar, S., & Ghasemi, A. (2014). The Impact of Mindfulness-Based Stress Reduction on Students' Academic Achievement. First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies. *Tehran, Mehr Arvand Institute of Higher Education, Center for Sustainable Development Solutions.*
- Moeini Manesh, K., Waleed Pak, A., Ranjbar, S., Ghasemi, A. (2014). The Impact of Mindfulness-Based Stress Reduction on Students' Academic Achievement. First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, *Tehran, Mehr Arvand Institute of Higher Education, Center for Sustainable Development Solutions.*
- Motie, H., Heidari, M., Bagherian, F., & Zarani, F. (2019). Research Paper Providing Mindfulness-Based Educational Package for Evaluating Academic Procrastination. *Iranian Journal of*, 25(1).
- Nikbakht, E., Abdkhodaei, M. S., & Hassan Abadi, H. (2013). The Effectiveness of Group Reality Therapy on Increasing Academic Motivation and Reducing Academic Delay.