



The effectiveness of mindfulness components on rumination and academic procrastination in students of Bu-Ali Sina university

Abolghasem Yaghoobi, Ph.D

Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, University of Bu-Ali Sina, Hamadan, Iran

Fereshteh Motahari fa, M.A

Educational Psychology, University of Bu-Ali Sina, Hamadan, Iran

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of mindfulness components on rumination and academic procrastination. The research method was descriptive and correlational. The statistical population consisted of all undergraduate students of Bu Ali Sina University in Hamedan. 367 students were selected by stratified random sampling method. Academic procrastination questionnaire (Solomon & Rothblum, 1984), Rumination scale (Yousefi, 2008), five-dimensional mindfulness scale (Baer et al., 2006) were used for data collection. The data were analyzed using multivariate regression analysis. The results showed that the components of mindfulness are able to predict the rumination and academic procrastination changes ($p < 0.01$) and also showed there was significant relationship between the components of mindfulness with rumination and procrastination ($p < 0.01$). According to the results of the study, mindfulness reduces one's mind to repetitive patterns of thought and reduces rumination, and by keeping one's mind present, it prevents procrastination in doing things. Rumination, by reviewing useless mental thoughts, reduces the incentive to do things in timely manner and causes procrastination

Keywords: academic procrastination, components of mindfulness, rumination. Students.

تأثیر مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه بوعلی‌سینا

ابوالقاسم یعقوبی*

استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی واجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

فرشته مطهری فر

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان بود که ۳۶۷ دانشجو به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی از میان آنها انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی (Solomon & Rothblum, 1984)، نشخوار فکری (Yousefi, 2008)، مقیاس پنج وجهی ذهن آگاهی (Baer et al., 2006) استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از روش تحلیل رگرسیون چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد که مؤلفه‌های ذهن آگاهی قادرند تغییرات نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی کنند ($p < 0.01$) و همچنین بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی با نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد ($p < 0.01$). بر اساس نتایج پژوهش، ذهن آگاهی باعث عدم محوریت ذهن فرد نسبت به الگوهای فکری تکراری و کاهش نشخوار ذهنی می‌گردد و با نگه داشتن ذهن فرد در زمان حال از به وجود آمدن تعلل‌ورزی در انجام کارها جلوگیری می‌کند. نشخوار فکری نیز با مرور افکار ذهنی بی‌فایده، انگیزه انجام به‌موقع کارها را گرفته و باعث تعلل‌ورزی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی، مؤلفه‌های ذهن آگاهی، نشخوار فکری، دانشجویان

مقدمه

تأخیر عمدی در موضوعات آموزشی به خاطر ترس از شکست. به تأخیر انداختن کاری که نیاز به تکمیل شدن دارد و مدیریت بد زمان. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانشجویان یا دانش‌آموزان می‌شود. معمولاً تعلل همراه با عملکرد تحصیلی پایین است (Beck, Koons & Milgram, 2000). و هس و باثومیستر (Vohs & Baumeister, 2004) (تعلل‌ورزی تحصیلی را نوعی نقص در خودنظم‌جویی دانسته‌اند؛ یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای مورد نظرش. یکی از مواردی که باعث تعلل ورزیدن و عقب انداختن کارها می‌شود، نشخوار فکری (Rumination) است. نشخوار فکری از جمله مواردی است که نقش مهمی در بسیاری از وضعیت‌های آسیب‌شناختی روانی ایفا می‌کند و با تعلل‌ورزی نیز در ارتباط است (Clark & Rhyno, 2004). زراتی و خیر (Zarrati & Khayer, 2014) و محمودزاده و محمدخانی (Mahmoudzadeh & Mohammadkhani, 2016) و کیم و همکاران (Kim et al., 2017) در پژوهشی نشان دادند که نشخوار فکری به طور معنادار تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. نشخوار فکری می‌تواند با مرور افکار منفی، انگیزه انجام به‌موقع کارها را از فرد بگیرد و باعث تعلل ورزیدن شود. نشخوار فکری واژه‌ای عمومی است که به چند نوع تفکر اشاره می‌کند و غالباً به عنوان افکار «سمج»، «چرخان» و افسرده‌کننده شناخته می‌شود که پاسخی به خلق بد است؛ به عبارت دیگر نشخوار فکری طبقه‌ای از افکار آگاهانه است که حول یک محور مشخص و معمولی می‌گردد و بدون آنکه تقاضاهای محیطی فوری وابسته به آنها باشد، این افکار تکرار می‌شوند. نشخوار فکری مجموعه افکاری منفعلانه‌اند که جنبه تکراری دارند؛ بر علل و نتایج علائم متمرکزند و مانع حل مسئله سازگارانده شده و به افزایش افکار منفی می‌انجامند (Nolen-hoksema & Davis, 1999). نشخوار فکری تفکرات خودمتمکز غیر ارادی و مزمنی است که بر گذشته متمرکز بوده، بسیار تکرار می‌شود و بسیار ناخوشایند است (Trapnell & Campbell, 1999). نشخوار فکری از دیگر فرآیندها و فرآورده‌های

همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاینده یادگیری است. انسان بیشتر توانایی‌های خود را از طریق یادگیری به دست می‌آورد؛ از طریق یادگیری رشد فکری پیدا می‌کند و توانایی‌های ذهنی‌اش فعلیت می‌یابد. با رشد علم انسان‌ها تمایل پیدا کردند که سطح دانش و معلومات خود را افزایش دهند؛ بدین سبب تحصیلات آکادمیک جایگاه ویژه‌ای در زندگی افراد به خود اختصاص داد. همین امر توجه روان‌شناسان تربیتی بسیاری را به خود جلب کرد که چرا اکثر افراد به تعلل‌ورزی (Procrastination) در کارهایشان مبتلایند و مدام کارهای ضرب‌العجلی خود را خصوصاً در امور مرتبط با تحصیل به تعویق می‌اندازند که این عمل سبب مشکلات بسیاری برای آنان می‌شود که گاهی غیرقابل جبران است. تعلل‌ورزی (به آینده موکول نمودن کارها) آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. از نظر برخی پژوهشگران، تعلل‌ورزی یک ویژگی شخصیتی است (Kim, Fernandez & Terrier, 2017). در تعریف این سازه، محققان به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان مورد انتظار)، همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده، اشاره نموده‌اند (Faran, 2004). تعلل‌ورزی، به‌خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای همراه است (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2008). پیامدهای دیگر تعلل‌ورزی یادگیری و پیشرفت تحصیلی کمتر و ترک تحصیل (Balkis, Aremu, Williams & Adesina, 2011) است. رفتارهای تعلل‌ورزی تأثیر منفی بر افراد دارند مانند بی‌قراری شبانه و خواب نامناسب، سطوح بالای استرس و هراس، عقب افتادن به دلیل کمبود زمان یا تکمیل نامناسب تکالیف (Kagan, Ccaker, Iihan & Kandemir, 2010). در بین انواع تعلل‌ورزی، متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی (Academic Procrastination) است. این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند. در تعریفی دیگر تعلل‌ورزی تحصیلی این‌گونه عنوان شده است:

شناختی از قبیل افکار اتوماتیک منفی، توجه متمرکز بر خود، خودآگاهی شخصی و نگرانی قابل تمایز است (Papageorgiou & Wells, 2004). این افکار به طریق غیر ارادی، وارد آگاهی می‌شوند و توجه را از موضوعات مورد نظر و اهداف فعلی منحرف می‌سازند؛ در نتیجه باعث تعلل ورزیدن در انجام اهداف فعلی می‌شود (Joormann, 2006). ذهن‌آگاهی (Mindfulness) مهارتی است که به ما اجازه می‌دهد که در زمان حال حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده‌اند دریافت کنیم. وقتی ما نسبت به زمان حال آگاهییم دیگر توجه ما روی گذشته یا آینده درگیر نیست؛ در حالی که بیشتر مشکلات روانی ناشی از تمرکز بر گذشته خود است (Kabat-zin, 2009). در پژوهش تیموری، رضانی و محبوب (Teimouri, Ramazani & Mahjoob, 2015) نتایج حاکی از این بود که ذهن‌آگاهی باعث کاهش نشخوار فکری و افسردگی می‌گردد. احمدی بجق، بخشی پور و فرامرزی (Ahmadi Bejagh, Bakhshipour & Faramarzi, 2015) نتیجه گرفتند که حضور ذهن در کاهش نشخوار فکری مؤثر است. در پژوهش رستمی، شریعت‌نیا و خواجوند خوشلی (Rostami, Shariatnia & Khajehvand Khoshli, 2015) اینگونه نتیجه داد که با افزایش ذهن‌آگاهی، نشخوار فکری کاهش می‌یابد و برعکس. از آنجا که ذهن‌آگاهی چون تکنیکی می‌تواند به عنوان انفصال در درون فرد شده و در عین حال آگاهی سطح بالاتری را نسبت به شرایط جسمانی و شرایط محیطی به وجود آورد؛ به همین دلیل ذهن‌آگاهی قادر است به افراد کمک نماید تا در موقعیت‌های مختلف و بحرانی، ذهن خود را به پدیده‌های دیگری معطوف نموده و به واسطه تمرکز بر حالات احساسی و جسمانی، سدی در مقابل نشخوارها و اعمال تکرارشونده ایجاد کنند. ذهن-آگاهی، به طور کلی به فرایندهای شناختی اطلاق می‌شود که طی آن‌ها فرد ذهن‌آگاه، تمرکز خود را بر تجربه احساسات و اتفاقاتی که در لحظه حال در خود یا اطرافش رخ می‌دهد، متمرکز می‌سازد. ذهن‌آگاهی، تمرکز و توجه فرد به صورت عدم قضاوت یا پذیرش تجربه‌ای است که در زمان حاضر رخ می‌دهد (Baer, Smith & Allen, 2004). درباره ارتباط ذهن‌آگاهی با نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی

پژوهش‌های مختلفی انجام شده که به اختصار به آنها اشاره می‌شود: ربکا و چونگا و ملودی (Rebecca, Cheunga & Melody, 2019) و اکرت، ابرت، لهر، سیلند و برکینگ (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking, 2016) در پژوهش‌های خود نشان دادند که بین ذهن‌آگاهی و تعلل-ورزی رابطه معناداری وجود دارد. جیمز و رایمز (James & Rimes, 2018) نشان دادند که بین تعلل‌ورزی و ذهن‌آگاهی رابطه منفی‌ای وجود دارد. فلت، حق‌بین و پیچیل (Flett, Haghbin & Pychyl, 2016) در مطالعه خود نشان دادند که ذهن‌آگاهی نقش معناداری در پیش‌بینی نشخوار فکری و تعلل‌ورزی دارد. در پژوهش اسلودر (Sluder, 2013) بین ذهن‌آگاهی و نشخوار فکری رابطه معنادار دیده شد. در پژوهش کریمن (Creamean, 2012) نتایج نشان داد که مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی رابطه معکوسی با نشخوار فکری دارند. در پژوهش کینگستون، دولی، باتس، لاولور و مالون (Kingston, Dooley, Bates, Lawlor & Malone, 2008) ویلیامز (Williams, 2008) در پژوهشی نشان دادند که سطوح بالاتر ذهن‌آگاهی با سطوح پایین‌تر نشخوار فکری همراهند. در پژوهش جیمنز (Jimenez, 2005) نتایج نشان می‌دهد ذهن‌آگاهی رابطه‌ای مستقیم و معکوس با نشخوار فکری دارد (Quoted from Fair fax, 2008). در پژوهش کارداکیوتو (Cardaciotto, 2005) و پاتریکا و برودریک (Broderick, 2005) نتایج نشانگر رابطه معناداری بین ذهن-آگاهی و نشخوار فکری است. در پژوهش شکری، علیپور و آگاه‌هریس (Shokri, Alipour & Agah Haris, 2013) نتایج مبین آن است که ذهن‌آگاهی به کاهش تعلل و افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌انجامد. در پژوهش سیرویس و توستی (Sirois & Tosti, 2012) مشخص شد که تعلل‌ورزی با ذهن‌آگاهی پایین همراه است؛ در واقع اساسی-ترین وجهی که انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد اثرات نامطلوب تعلل‌ورزی تحصیلی و پیامدهای ناشی از آن به لحاظ تجربی و نظری در این زمینه است. همچنین ضرورت زندگی امروز برای استفاده بهینه از سرمایه‌های زمانی و ذهنی دانشجویان است. در حال حاضر تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از مشکلات رفتاری است که در بین دانش‌آموزان و دانشجویان

شناختی از قبیل افکار اتوماتیک منفی، توجه متمرکز بر خود، خودآگاهی شخصی و نگرانی قابل تمایز است (Papageorgiou & Wells, 2004). این افکار به طریق غیر ارادی، وارد آگاهی می‌شوند و توجه را از موضوعات مورد نظر و اهداف فعلی منحرف می‌سازند؛ در نتیجه باعث تعلل ورزیدن در انجام اهداف فعلی می‌شود (Joormann, 2006). ذهن‌آگاهی (Mindfulness) مهارتی است که به ما اجازه می‌دهد که در زمان حال حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده‌اند دریافت کنیم. وقتی ما نسبت به زمان حال آگاهییم دیگر توجه ما روی گذشته یا آینده درگیر نیست؛ در حالی که بیشتر مشکلات روانی ناشی از تمرکز بر گذشته خود است (Kabat-zin, 2009). در پژوهش تیموری، رضانی و محبوب (Teimouri, Ramazani & Mahjoob, 2015) نتایج حاکی از این بود که ذهن‌آگاهی باعث کاهش نشخوار فکری و افسردگی می‌گردد. احمدی بجق، بخشی پور و فرامرزی (Ahmadi Bejagh, Bakhshipour & Faramarzi, 2015) نتیجه گرفتند که حضور ذهن در کاهش نشخوار فکری مؤثر است. در پژوهش رستمی، شریعت‌نیا و خواجوند خوشلی (Rostami, Shariatnia & Khajehvand Khoshli, 2015) اینگونه نتیجه داد که با افزایش ذهن‌آگاهی، نشخوار فکری کاهش می‌یابد و برعکس. از آنجا که ذهن‌آگاهی چون تکنیکی می‌تواند به عنوان انفصال در درون فرد شده و در عین حال آگاهی سطح بالاتری را نسبت به شرایط جسمانی و شرایط محیطی به وجود آورد؛ به همین دلیل ذهن‌آگاهی قادر است به افراد کمک نماید تا در موقعیت‌های مختلف و بحرانی، ذهن خود را به پدیده‌های دیگری معطوف نموده و به واسطه تمرکز بر حالات احساسی و جسمانی، سدی در مقابل نشخوارها و اعمال تکرارشونده ایجاد کنند. ذهن-آگاهی، به طور کلی به فرایندهای شناختی اطلاق می‌شود که طی آن‌ها فرد ذهن‌آگاه، تمرکز خود را بر تجربه احساسات و اتفاقاتی که در لحظه حال در خود یا اطرافش رخ می‌دهد، متمرکز می‌سازد. ذهن‌آگاهی، تمرکز و توجه فرد به صورت عدم قضاوت یا پذیرش تجربه‌ای است که در زمان حاضر رخ می‌دهد (Baer, Smith & Allen, 2004). درباره ارتباط ذهن‌آگاهی با نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی

شکست تحصیلی عواقب جبران‌ناپذیری برای فرد، خانواده و جامعه در پی دارد، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای مسئولان آموزش و پرورش در راستای بهبود مشکلات دانش‌آموزان و دانشجویان در زمینه تعلل‌ورزی تحصیلی قابل استفاده باشد. حال با توجه به اهمیت متغیرهای نشخوار فکری و تعلل‌ورزی در زمینه فردی و تحصیلی دانشجویان، این پژوهش به دنبال شناسایی تأثیر مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی (عمل همراه با آگاهی و هوشیاری، مشاهده، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف، غیر واکنشی بودن) بر نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه بوعلی‌سینا بود و در آن راستا فرضیه‌های زیر طراحی شد:

۱. مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی (عمل همراه با آگاهی و هوشیاری، مشاهده، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف، غیر واکنشی بودن) بر نشخوار فکری دانشجویان تأثیر منفی‌ای دارد.
۲. مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی (عمل همراه با آگاهی و هوشیاری، مشاهده، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف، غیر واکنشی بودن) بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان تأثیر منفی‌ای دارد.
۳. تعلل‌ورزی تحصیلی بر نشخوار فکری دانشجویان تأثیر مثبتی دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری در این تحقیق شامل تمام دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود که طبق گزارش اداره آموزش دانشگاه بوعلی‌سینا ۷۵۲۹ نفر بودند. با استفاده از جدول برآورد حجم نمونه مورگان و کرجسی، نمونه‌ای به تعداد ۳۶۷ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی از دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند. از مجموع ۳۶۷ نفر دانشجوی مورد مطالعه، ۱۶۵ نفر معادل ۴۵٪ مرد و ۲۰۲ نفر معادل ۵۵٪ زن بودند.

ابزار گردآوری داده‌ها

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی ((PASS) (procrastination assessment scale-student): این مقیاس را سولومون و راث‌بلوم (Solomon & Rothblum,

بسیار شایع است و همین به تعویق انداختن تکالیف درسی، باعث کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود و مشکلات هیجانی، شناختی و رفتاری را به وجود می‌آورد؛ هرچند تعلل‌ورزی گذرا و موقتی، باعث نتایج مثبتی مانند کاهش فشار روانی زمان انجام کار و پیشگیری از بیماری‌های جسمانی می‌شود؛ اما تعلل‌ورزی مداوم به نتایج و پیامدهای رفتاری همچون ارائه دیر هنگام تکالیف، یادگیری شتابزده، اضطراب امتحان، هراس اجتماعی، ترس از شکست و پیشرفت تحصیلی پایین منجر و در بلندمدت به آسیب‌های روانی همچون افسردگی و اضطراب منتهی می‌شود (Dewitte & Schouwenburg, 2002). شناسایی عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن در زمینه مسائل روانی، تحصیلی و هزینه‌های مادی پیشگیری می‌شود (Ellis & Knaus, 2004). اختلال نشخوار فکری نیز در دهه‌های اخیر مورد توجه ویژه اندیشمندان حیطه اختلالات هیجانی قرار گرفته است زیرا نشخوار فکری عامل عمده‌ای در حفظ اختلالات خلقی و به کاهش کنترل برحافظه مربوط است. افراد دچار نشخوار فکری از ارتباط اجتماعی ضعیفی رنج می‌برند. به نظر می‌رسد این افراد با خانواده، فامیل و حتی غریبه‌ها رفتار مناسبی نداشته باشند؛ برای مثال پیشینه پژوهش نشان داد، مبتلایان به نشخوار فکری معتقدند که نشخوار فکری منجر به حل مشکلات آنان می‌شود؛ اما پاسخ‌های نشخوار فکری معمولاً منجر به افزایش مشکلات و فشار بیشتر می‌گردد (Fawcett et al, 2015). همچنین نشخوار فکری می‌تواند با مرور افکار منفی، انگیزه انجام به موقع کارها را از فرد بگیرد و باعث تعلل ورزیدن شود. در این زمینه مطالعات چندانی در ایران صورت نگرفته است و در واقع خلأ پژوهشی درباره ارتباط نشخوار فکری با تعلل‌ورزی و ذهن‌آگاهی در ایران وجود دارد. همچنین در مورد تعلل‌ورزی و عوامل ایجادکننده آن و نقش آن در شکل‌گیری و پیشرفت دانش‌آموزان و دانشجویان تحقیقات معدودی در زمینه متغیرهای مورد مطالعه صورت گرفته است و با وجود پژوهش‌های رو به رشد، هنوز در مورد تعلل‌ورزی نیاز به بررسی‌های بیشتری هست؛ بنابراین با توجه به اهمیت تعلل‌ورزی در فرایند تحصیلات و با توجه به اینکه

می‌شوند. دامنه نمرات در این مقیاس ۱۵۶-۳۹ و نقطه برش مقیاس نمره ۷۸ است؛ یعنی افرادی که نمره بالاتر از ۷۸ به دست آورند، جزو افراد نشخوارکننده فکری محسوب می‌شوند. همسانی درونی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و پایایی پرسشنامه از طریق ضریب بازآزمایی به دست آمد. ضریب اعتبار همزمان با آزمون بک ($r = 0/51$) و با شادمانی آکسفورد ($r = 0/53$) به دست آمد که هر دو از لحاظ آماری معنادار بودند. همچنین نتایج نشان داد که این پرسشنامه از ثبات درونی بسیار خوبی با ضریب آلفای کرونباخ $0/92$ برخوردار است (Yousefi et al., 2008). ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برابر $0/97$ و روایی آزمون با استفاده از روایی صوری و نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی‌سینا تأیید شد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه چنینند: ۱- این فکر که من هیچ کاری نمی‌توانم انجام دهم زیاد به ذهنم آمده است. ۲- افکاری که یادآور شکست‌ها، حقارت‌ها و بدبختی‌هایم بوده زیاد در ذهنم هست.

پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی ((FFMQ) five facets of mindfulness questionnaire)

این پرسشنامه را بائر و همکاران (Baer et al., 2006) برای ارزیابی مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی ساخته‌اند که شامل ۳۹ سؤال است (Baer et al., 2006). تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه انجام دادند؛ عامل‌های به دست آمده این چنین نامگذاری شد: مشاهده (۸گویه)، عمل توأم با هوشیاری (۸گویه)، غیر قضاوتی بودن به تجربه درونی (۸گویه)، توصیف (۸گویه) و غیر واکنشی بودن (۷گویه). سؤالاتی که مشخص شده‌اند به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند: مشاهده (۱-۶-۱۱-۱۵-۲۰-۲۶-۳۱-۳۶)؛ توصیف (۲-۷-۱۲-۱۶-۲۲-۲۷-۳۲-۳۷)؛ عمل همراه با آگاهی (۵-۸-۱۳-۱۸-۲۳-۲۸-۳۴-۳۸)؛ عدم قضاوت (۳-۱۰-۱۴-۱۷-۲۵-۳۰-۳۵-۳۹)؛ عدم واکنش (۴-۹-۱۹-۲۱-۲۴-۲۹-۳۳). دامنه نمرات در این مقیاس ۱۹۵-۳۹ است و از جمع نمرات هر زیرمقیاس یک نمره کلی به دست می‌آید که نشان می‌دهد هرچه نمره بالاتر باشد، ذهن‌آگاهی هم بیشتر است. بر اساس نتایج همسانی درونی عامل‌ها مناسب بود و ضریب آلفا در گستره‌ای بین $0/75$ (در عامل غیرواکنشی بودن) تا $0/91$ (در

1984)، برای ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی ساخت که دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول آماده شدن برای امتحانات و شامل ۸ گویه است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف و شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم و شامل ۸ گویه است. پرسش‌های شماره ۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس (منفی) نمره‌گذاری می‌شوند. پرسش‌های شماره ۷-۸-۱۸-۱۹-۲۶-۲۷ مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به تعلل‌ورزی و بقیه سؤالات میزان تعلل‌ورزی را می‌سنجند. در این مقیاس حداقل نمره ۲۷ و حداکثر نمره ۱۳۵ است و نقطه برش مقیاس نمره $67/5$ است؛ یعنی افرادی که نمره بالاتر از $67/5$ به دست آورند، جزو افراد تعلل‌ورز محسوب می‌شوند. پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه Solomon & Rothblum (که ۱۹۸۴ انجام شد)، ضریب $0/64$ به دست آمد. همچنین این پژوهشگران روایی این مقیاس را با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب $0/84$ به دست آوردند. در ایران و در بین جامعه آماری دانشجویان، پایایی مقیاس با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس $0/91$ و روایی آن با استفاده از آزمون کیزر-میر-اولکین (KMO) در روش تحلیل عاملی، برابر $0/88$ به دست آمده است (Mosavi, 2013). ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برابر $0/87$ و روایی آزمون با استفاده از روایی صوری و نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی‌سینا تأیید شد.

دو نمونه از سؤالات پرسشنامه چنینند: ۱- دیر به کلاس یا دانشگاه می‌رسم. ۲- هنگامی که باید تکالیفم را مرور کنم، آن را به تعویق می‌اندازم.

پرسشنامه نشخوار فکری ((RQ) rumination questionnaire)

این پرسشنامه که را یوسفی و همکاران (Yousefi et al., 2008) برای ارزیابی نشخوار فکری ساختند که ۳۹ سؤال دارد و از پنج خرده‌مقیاس تشکیل می‌شود که عبارتند از: سردرگربانی (۸گویه)، سرزنش خود (۸گویه)، نشخوار فکری علامت‌مدار (۸گویه)، درون‌نگری (۷گویه) و نشخوار فکری درباره نتایج افسردگی (۸گویه). سؤالات ۳-۴-۵-۹-۱۱-۱۵-۱۸-۱۹-۲۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری

دو نمونه از سؤالات پرسشنامه چنینند: ۱- احساساتم را بدون اینکه آنها را از دست دهم مشاهده می‌کنم. ۲- در شرایط دشوار، می‌توانم بدون واکنش سریع، مکث کنم. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخصهای توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمونهای آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره در قالب نرم افزار SPSS20 استفاده شد.

یافته‌ها

ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بررسی شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

عامل توصیف) قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنادار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت. همچنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضریب همبستگی آزمون-بازآزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین (۰/۵۷) (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و (۰/۸۴) (عامل مشاهده) مشاهده شد. همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی (بین ۰/۵۵ تا مربوط به عامل غیر واکنشی بودن ۰/۸۳ مربوط به عامل توصیف) به دست آمد. ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۸ و روایی آزمون با استفاده از روایی صوری و نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینا تأیید شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تعلل‌ورزی تحصیلی	۷۶/۹۲	۱۸/۳۶
نشخوار فکری	۸۳/۵۴	۲۶/۳۹
ذهن‌آگاهی	۱۲۶/۸۵	۴۱/۵۷
غیر واکنشی بودن	۲۱/۶۴	۷/۸۳
غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی	۲۴/۳۰	۹/۳۰
توصیف	۲۶/۷۷	۸/۹۵
عمل همراه با آگاهی و هوشیاری	۲۷/۰۳	۹/۷۲
مشاهده	۲۶/۹۹	۸/۹۳

با توجه به اطلاعات ذکر شده در جدول ۱، تعلل‌ورزی دارای میانگین ۷۶/۹۲ و انحراف معیار ۱۸/۳۶ و نشخوار فکری دارای میانگین ۸۳/۵۴ و انحراف معیار ۲۶/۳۹ هستند. میانگین ذهن‌آگاهی برابر با ۱۲۶/۸۵ و انحراف معیار آن برابر

با توجه به اطلاعات ذکر شده در جدول ۱، تعلل‌ورزی دارای میانگین ۷۶/۹۲ و انحراف معیار ۱۸/۳۶ و نشخوار فکری دارای میانگین ۸۳/۵۴ و انحراف معیار ۲۶/۳۹ هستند. میانگین ذهن‌آگاهی برابر با ۱۲۶/۸۵ و انحراف معیار آن برابر

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی با نشخوار فکری

متغیر	تعداد	نشخوار فکری	تعلل‌ورزی تحصیلی
غیر واکنشی بودن	۳۸۶	-۰/۵۹۶**	-۰/۵۶۰**
غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی	۳۸۶	-۰/۵۹۸**	-۰/۵۶۰**
توصیف	۳۸۶	-۰/۶۱۶**	-۰/۵۶۳**
عمل همراه با آگاهی و هوشیاری	۳۸۶	-۰/۶۱۴**	-۰/۶۱۵**
مشاهده	۳۸۶	-۰/۵۹۷**	-۰/۵۵۶**

**p<۰/۰۱

با توجه به جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرهای عمل همراه با آگاهی و هوشیاری (-۰/۶۱۴)، مشاهده (-۰/۵۹۷)، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی (-۰/۵۹۸)، توصیف (-۰/۶۱۶) و غیر واکنشی بودن (-۰/۵۹۶) با نشخوار فکری همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین بر اساس نتایج جدول ۲، ضرایب همبستگی بین متغیرهای مشاهده عمل همراه با آگاهی و هوشیاری (-۰/۵۵۶)، توصیف (-۰/۵۶۳)، عمل همراه با آگاهی و هوشیاری (-۰/۶۱۵)، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی (-۰/۵۶۰) و غیر واکنشی بودن (-۰/۵۶۰) با تعلل‌ورزی تحصیلی همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیونی و بررسی خودهمبستگی

R	R ²	AR ²	انحراف استاندارد	آماره دوربین واتسون
۰/۶۵۴	۰/۴۲۸	۰/۴۲۰	۲۰/۱۰	۱/۸۴۱

بر اساس اطلاعات در جدول ۳ مشاهده می‌گردد که شدت همبستگی بر اساس مقدار R نشان می‌دهد تمام مؤلفه‌های ذهن آگاهی در مجموع با ضریب همبستگی ۰/۶۵۴ با نشخوار فکری ارتباط دارند. مجذور R تعدیل شده نشان می‌دهد ۴۲٪ از تغییرات متغیر ملاک یعنی نشخوار فکری، می‌تواند توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین شود. همچنین آماره دوربین واتسون بین اعداد ۱/۵ تا ۲/۵ محاسبه شده است؛ بنابراین احتمال خودهمبستگی بین باقیمانده‌ها رد می‌شود و باقیمانده‌ها مستقل از یکدیگر بوده و میزان باقیمانده یک مورد، در میزان باقیمانده مورد بعد از آن تأثیری ندارد.

جدول ۴. جدول آنوا برای بررسی معناداری مدل

منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۰۹۵۰۷/۳۱	۵	۲۱۹۰۱/۴۶	۵۴/۲۱۰	۰/۰۰۰
باقی مانده	۱۴۶۲۵۱/۸۱	۳۶۲	۴۰۴/۰۱	-	-
مجموع	۲۵۵۷۵۹/۱۲	۳۶۷	-	-	-

بر اساس اطلاعات جدول ۴، میزان معناداری F با درجه آزادی ۵ و ۳۶۲ کمتر از میزان ۰/۰۱ محاسبه شده است که بیانگر این است که مدل رگرسیونی در سطح ۹۹٪ معنادار است (F(۳۶۲،۵) = ۵۴/۲۱ و p < ۰/۰۱).

جدول ۵. ضرایب استاندارد و همبستگی تفکیکی مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر نشخوار فکری

عامل	ضرایب غیر استاندارد		T	Beta استاندارد	ضرایب همبستگی	
	انحراف استاندارد	B			سطح معناداری	همبستگی تفکیکی
مقدار ثابت	۳/۴۳۸	۱۳۶/۱۸۶	۳۹/۶۱۵	۳/۴۳۸	۰/۰۰۰	-
مشاهده	۰/۳۱۲	-۰/۳۵۷	-۱/۱۴۳	-۰/۳۱۲	۰/۲۵۴	-۰/۰۴۰
توصیف	۰/۳۰۲	-۰/۴۶۱	-۱/۵۲۶	-۰/۳۰۲	۰/۱۲۸	۰/۰۱۰
عمل همراه با آگاهی و هوشیاری	۰/۲۵۷	-۰/۳۶۴	-۱/۴۱۷	-۰/۲۵۷	۰/۱۵۷	-۰/۲۰۳
غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی	۰/۲۲۵	-۰/۵۹۲	-۲/۶۳۴	-۰/۴۱۵	۰/۰۰۹	-۰/۰۶۷
غیر واکنشی بودن	۰/۳۱۸	-۰/۲۹۸	-۰/۹۳۵	-۰/۳۱۸	۰/۳۵۰	-۰/۰۶۲

با توجه به اطلاعات جدول ۵، ضرایب همبستگی بین متغیرهای مشاهده (۰/۵۵۶-)، توصیف (۰/۵۶۳-)، عمل همراه با آگاهی و هوشیاری (۰/۶۱۵-)، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی (۰/۵۶۰-) و غیر واکنشی بودن (۰/۵۶۰-) با نشخوار فکری همگی در سطح ۰/۰۱ معنادارند. ضریب همبستگی تفکیکی نشان می‌دهد هرکدام از این مؤلفه‌ها در صورت کنترل تأثیر دیگر مؤلفه‌ها چه وضعیتی دارند. بر این اساس، تنها مؤلفه‌ای که در صورت عدم دخالت دیگر مؤلفه‌ها بر نشخوار فکری مؤثر است، عمل همراه با آگاهی و هوشیاری است.

جدول ۶. خلاصه مدل رگرسیونی و بررسی خودهمبستگی

R	R ²	AR ²	انحراف استاندارد	آماره دوربین واتسون
۰/۶۲۷	۰/۳۹۴	۰/۳۸۵	۱۴/۴۰	۱/۹۵

بر اساس اطلاعات در جدول ۶ مشاهده می‌گردد که شدت همبستگی بر اساس مقدار R نشان می‌دهد تمام مؤلفه‌های ذهن آگاهی در مجموع با ضریب همبستگی ۰/۶۳ با تعلق ورزی تحصیلی ارتباط دارند. مجذور R تعدیل شده نشان می‌دهد ۳۹٪ از تغییرات متغیر ملاک یعنی تعلق ورزی تحصیلی، می‌تواند توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین شود. همچنین آماره دوربین واتسون بین اعداد ۱/۵ تا ۲/۵ محاسبه شده است؛ بنابراین احتمال خودهمبستگی بین باقیمانده‌ها رد می‌شود و باقیمانده‌ها مستقل از یکدیگر بوده و میزان باقیمانده یک مورد، در میزان باقیمانده مورد بعد از آن تأثیری ندارد.

جدول ۷. جدول آنوا برای بررسی معناداری مدل

منبع تغییر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
رگرسیون	۴۸۷۵۹/۹۵	۵	۹۷۵۱/۹۹	۴۷/۰۲۳	۰/۰۰۰
باقی مانده	۷۵۰۷۳/۹۲	۳۶۲	۲۰۷/۳۹	-	-
مجموع	۱۲۳۹۳۳/۸۷	۳۶۷	-	-	-

بر اساس اطلاعات جدول ۷، میزان معناداری F با درجه آزادی ۵ و ۳۶۲ کمتر از میزان ۰/۰۱ محاسبه شده است که بیانگر این است که مدل رگرسیونی در سطح ۹۹٪ معنادار است ($p > ۰/۰۱$ و $F(۵, ۳۶۲) = ۴۷/۰۲$).

جدول ۸. ضرایب استاندارد و همبستگی تفکیکی مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر تعلق ورزی تحصیلی

عامل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب همبستگی	
	B	انحراف استاندارد	سطح معناداری	تفکیکی
مقدار ثابت	۱۱۰/۸۷۷	۲/۴۶۳	۴۵/۰۱۶	-
مشاهده	-۰/۱۷۱	-۰/۲۲۴	-۰/۷۶۵	-۰/۰۴۰
توصیف	۰/۰۴۰	-۰/۲۱۶	-۰/۱۸۶	-۰/۵۶۳
عمل همراه با آگاهی و هوشیاری	-۰/۷۲۵	-۰/۱۸۴	-۳/۹۳۹	-۰/۲۰۳
غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی	-۰/۲۰۵	-۰/۱۶۱	-۱/۲۷۶	-۰/۰۶۷
غیر واکنشی بودن	-۰/۲۶۹	-۰/۲۲۸	-۱/۱۷۹	-۰/۰۶۲

همبستگی تفکیکی نشان می‌دهد هریک از این مؤلفه‌ها در صورت کنترل تأثیر دیگر مؤلفه‌ها چه وضعیتی دارند. بر این اساس، تنها مؤلفه‌ای که در صورت عدم دخالت دیگر مؤلفه‌ها بر تعلل‌ورزی تحصیلی مؤثر است، عمل همراه با آگاهی و هوشیاری است.

با توجه به اطلاعات جدول ۸، ضرایب همبستگی بین متغیرهای مشاهده (۰/۵۵۶-)، توصیف (۰/۵۶۳-)، عمل همراه با آگاهی و هوشیاری (۰/۶۱۵-)، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی (۰/۵۶۰-) و غیر واکنشی بودن (۰/۵۶۰-) با تعلل‌ورزی تحصیلی همگی در سطح ۰/۰۱ معنادارند. ضریب

جدول ۹. آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین تعلل‌ورزی تحصیلی و نشخوار فکری

متغیرها	تعداد	همبستگی پیرسون r	سطح معناداری
تعلل‌ورزی تحصیلی و نشخوار فکری	۳۶۸	۰/۶۵۴	۰/۰۰۱

می‌توان گفت ذهن‌آگاهی شامل جدا شدن از ارزیابی‌ها، محرک‌ها یا شناختها برای سد کردن افکار نشخوارگونه در وضعیت موجود فرد است و آموزش ذهن‌آگاهی، باعث عدم محوریت ذهن فرد نسبت به الگوهای فکری تکراری و همچنین کاهش نشخوار ذهنی می‌شود. تأیید این فرضیه همسو با یافته‌های تیموری و همکاران (2015, et al., Teimouri)؛ احمدی‌بجق و همکاران (2015, Ahmadi et al.)؛ Bejagh؛ رستمی و همکاران (2015, Rostami et al.)؛ فلت و همکاران (2016, Flett et al.)؛ اسلودر (2013, Sluder)؛ کریمن (2012, Creamean)؛ کینگستون و همکاران (2008, Kingston et al.)؛ ویلیامز (2008, Williams) است و با آنها مطابقت دارد.

نتایج فرضیه دوم نشان می‌دهد تمام مؤلفه‌های ذهن-آگاهی در مجموع ۰/۳۸ واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؛ بنابراین این فرضیه نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. بر اساس ضریب همبستگی تفکیکی، تنها مؤلفه عمل همراه با آگاهی و هوشیاری، توانایی پیش‌بینی تعلل-ورزی تحصیلی را دارد؛ بدین‌گونه که افزایش مؤلفه عمل همراه با آگاهی و هوشیاری، کاهش نمرات متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی را به همراه دارد. در تبیین احتمالی این مطلب می‌توان گفت عملی که همراه با آگاهی و هوشیاری باشد، باعث می‌شود فرد حضور ذهن کامل داشته باشد و فقط درگیر انجام تکلیف در زمان حال باشد؛ پس هیچگاه به تعلل‌ورزی نمی‌پردازد. همچنین فرد ذهن‌آگاه، تمرکز خود را بر تجربه احساسات و اتفاقاتی که در لحظه حال برای او یا

با توجه به اطلاعات جدول ۹، رابطه بین تعلل‌ورزی تحصیلی و نشخوار فکری ($r = 0.654$ و $p = 0.001$) محاسبه شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است ($p < 0.01$)، رابطه مثبت و معناداری بین این دو متغیر وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج فرضیه اول نشان می‌دهد، تمام مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی در مجموع با ضریب همبستگی ۰/۶۵ با نشخوار فکری ارتباط دارند؛ بنابراین این فرضیه مورد تأیید قرار می‌گیرد. بر اساس ضریب همبستگی تفکیکی تنها مؤلفه غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی توانایی پیش‌بینی نشخوار فکری را دارد؛ بدین‌گونه که افزایش مؤلفه غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، کاهش نمرات متغیر نشخوار فکری را به همراه دارد. در تبیین احتمالی این مطلب می‌توان گفت افراد نشخوارگر مدام درباره افکار و احساسات و تجربیات خود به قضاوت و ارزیابی منفی می‌پردازند پس وقتی مؤلفه غیرقضاوتی بودن در آنها بالا رود مشخصاً نشخوار فکری‌شان نیز کاهش پیدا می‌کند. همچنین ذهن‌آگاهی مهارتی است که به ما اجازه می‌دهد حوادث را در زمان حال، کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده‌اند دریافت کنیم. وقتی ما نسبت به زمان حال آگاهیم دیگر توجه ما درگیر گذشته یا آینده نیست در حالی که بیشتر مشکلات روانی ناشی از تمرکز بر گذشته است (2002, Kabat-Zin)؛ پس ذهن‌آگاهی با تمرکز بر اینجا و اکنون، از وقوع نشخوار فکری جلوگیری می‌کند. همچنین

کارها نیز فرد را به سمت نشخوارگری فکری سوق می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر نشانگر اهمیت ذهن‌آگاهی به عنوان یکی از مهارت‌های روانشناختی در کاهش تعلل‌ورزی دانشجویان است. افرادی که در مقیاس ذهن‌آگاهی نمرات بالاتری کسب می‌کنند، به احتمال قوی در زمان حال حضور دارند؛ نسبت به پدیده‌های درونی و بیرونی، هوشیار و آگاهند؛ نگرشی غیرقضاوت‌گونه را همراه با پذیرش نسبت به پدیده‌ها در خود پرورش داده‌اند و به جای برخوردهای واکنشی و غیرسازنده، با شیوه‌ای سازنده و کنشگرانه در برابر اتفاقات زندگی مقابله می‌کنند؛ در نتیجه عملکرد بهتری نیز در جنبه‌های مختلف زندگی به‌خصوص در تحصیل از خود نشان می‌دهند. با توجه به یافته‌های پژوهش و نقش ذهن-آگاهی در پیش‌بینی نشخوار فکری و تعلل‌ورزی، پیشنهاد می‌شود متغیر ذهن‌آگاهی و آموزش آن در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد. با توجه به اینکه روابط مورد بررسی در این پژوهش مستقیم بوده و اثرات غیرمستقیم و تعدیلگر بررسی نشده؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای دستیابی به اطلاعات بیشتر متغیرهای واسطه‌ای مانند راهبردهای شناختی تنظیم هیجان نیز با متغیرهای این پژوهش بررسی شود. با انجام پژوهش‌های بعدی در نمونه‌های غیردانشجویی و مقایسه نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر، به اطلاعات دقیق‌تری می‌توان دست یافت. از آنجا که یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از ابزار خودگزارشی بود که به محدودیت استفاده از پرسشنامه مربوط است و محدودیت دیگر استفاده از نمونه دانشجویی است؛ بنابراین در تعمیم نتایج پژوهش باید احتیاط شود.

منابع

- Ahmadi Bejagh, S., Bakhshipour, B., & Famarazi, M. (2015). The effectiveness of group mindfulness-based cognitive Therapy on obsessive-compulsive disorder, metacognition beliefs and rumination. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 20(5), 79-109. (Persian)
- Ahmadvand, Z., Heydarinasab, L., Shairi, MR. (2013). An investigation of the validity and reliability of psychometric characteristics of five

اطرافینش رخ می‌دهد، متمرکز می‌سازد؛ پس ذهن‌آگاهی با نگه داشتن ذهن فرد در زمان حال، از به وجود آمدن تعلل-ورزی و اهمال‌ورزی در انجام کارها جلوگیری می‌کند زیرا فردی که در زمان حال زندگی می‌کند، کارها و تکالیف خود را به تعویق نمی‌اندازد و آنها را در زمان مناسب آن انجام می‌دهد. تأیید این فرضیه همسو با یافته‌های ربکا (Rebecca et al., 2019)؛ جیمز و رایمز (James & Rimes, 2018)؛ شکری و همکاران (Shokri et al., 2013)؛ سیرویس و توستی (Sirois & Tosti, 2012) است و با آنها مطابقت دارد. نتایج فرضیه سوم نشان می‌دهد بین تعلل‌ورزی تحصیلی و نشخوار فکری رابطه معنادار مثبتی وجود دارد. در تبیین احتمالی این مطلب باید گفت نشخوار فکری می‌تواند با مرور افکار ذهنی بی‌فایده، انگیزه انجام به‌موقع کارها را از فرد بگیرد و باعث تعلل‌ورزی شود. همچنین تعلل‌ورزی با به تعویق انداختن کارهای مهم، باعث مرور کارهای عقب‌افتاده در ذهن فرد شده و او را به سمت نشخوار فکری سوق می‌دهد. تأیید این فرضیه همسو با یافته‌های اکرت و همکاران (Eckert et al., 2016)؛ کیم و همکاران (Kim et al., 2017)؛ ذرراتی و خیر (Zarrati & Khayer, 2014)؛ محمودزاده و محمدخانی (Mahmoudzadeh & Mohammadkhani, 2016) است.

در مجموع یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی که خود نشانگر بودن در زمان حال و نپرداختن به افکار منفی‌اند، بر تعلل‌ورزی و نشخوار فکری تأثیر می‌گذارند؛ یعنی فردی که ذهن‌آگاه باشد، به تعلل‌ورزی و نشخوار فکری نمی‌پردازد و برعکس؛ بنابراین دو متغیر ذهن-آگاهی و نشخوار فکری رابطه غیرمستقیم و معکوسی با هم داشته که افزایش یکی کاهش دیگری را پیش‌بینی می‌کند. همچنین بین ذهن‌آگاهی و تعلل‌ورزی رابطه منفی‌ای وجود دارد؛ یعنی با افزایش تعلل‌ورزی، ذهن‌آگاهی کاهش می‌یابد. بین متغیر تعلل‌ورزی و نشخوار فکری هم رابطه مستقیم و مثبتی وجود دارد؛ یعنی وجود افکار نشخوارکننده، خود باعث تعلل‌ورزی و عقب‌انداختن کارهای ضروری می‌شود و فرد به جای انجام دادن کارهای ضروری، به مرور افکار ذهنی بی‌فایده می‌پردازد و برعکس تعلل‌ورزی در

- facet mindfulness questionnaire in Iranian non-clinical samples. *Journal of Behavioral Sciences*, 7(3), 229-237. (Persian)
- Aremu, A. O., Williams, T. M., & Adesina, F. T. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. *IFE Psychologia*, 19, 93-113.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Baer, R.A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Beck, B. L., Koons, S. R. & Milgram, D. L. (2000). Correlated and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness self-esteem and self-hadicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3-13.
- Broderick, P. C. (2005) Mindfulness and Coping with Dysphoric Mood: Contrasts with Rumination and Distraction. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 23-31.
- Cardaciotto, L. A. (2005). Assessing mindfulness; the develop of a bi-dimensing measure of awareness and acceptance. *Phd Dissertation, University of Drexel*.USA.
- Clark, D. A., & Rhyno, S. (2004). Unwanted intrusive thoughts in nonclinical individuals: Implications clinical disorder In D. A. Clark (Ed), *Intrusive thoughts clinical disorders: Theory, Research, and Treatment* (pp. 1-28). New York: Guilford Press.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate student. *Reading Psychology* ,29 :493-507.
- Creamean, A. (2012). Predicting rumination from the five of mindfulness. *Eastern Illinois University. Student Theses & Publications*. 1-1.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, HC. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Eckert, M., Ebert, D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2004). *Overcoming procrastination*. New York: Sigent Books.
- Fair Fax, H. (2008). The use of mindfulness in obsessive compulsive disorder: suggestions for its application and integration in existing treatment. *The Journal of Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15 (1), (53).
- Faran, B. (2004). Predictors of academic Procrastination in college students. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Fordham University, New York.
- Fawcett, JM., Benoit, RG., Gagnepain, P., Salman, A., Bartholdy, S., Bradley, C., Chan, DK., Roche, A., Brewin, CR., & Anderson, MC. (2015). The origins of repetitive thought in rumination: Separating cognitive style from deficits in inhibitory control over memory. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 47, 1-8.
- Flett, A., Haghbin, M., & Pychyl, T. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186.
- James, K., & Rimes, KA. (2018). Mindfulness-Based Cognitive Therapy Versus Pure Cognitive Behavioural Self-Help for Perfectionism: A Pilot Randomized Study. *Mindfulness*, 9, 801-814.
- Joormann, J. (2006). Differential effect of rumination and dysphoria on the inhibition of irrelevant emotional material: Evidence from a

- negative priming task. *Cognitive and Research Therapy*, 30, 149-160.
- Kabat Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Random House Publishing Group.
- Kagan, M., Cakir, O., Iihan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121-2125.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.
- Kingston, T., Dooley, B., Bates, A., Lawlor, E., & Malone, K. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychology & Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 80, 193-203.
- Mahmoudzadeh, R., & Mohammadkhani, S. (2016). Perfectionism and Academic Procrastination: The mediating role of rumination. *Clinical Psychology and Personality*, 14 (1), 125-134. (Persian)
- Mosavi, M., hashemi, S., yazdi, A., soltani, E., ahmadi, Z., khazadeh, M., Kaikhavani, S. (2013) The Prediction of Academic Procrastination Based on Emotional Intelligence components. *Scientific Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 21 (4), 21-29. (Persian)
- Nolen-hoksema, S., & Davis, C. G. (1999). Rumination and their support networks. *Journal of Personality Psychology*, 77, 901-814.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (Eds). (2004). *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment*. New York: Wiley.
- Rebecca, Y. M., Cheunga, M., & Melody, C. Y. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 141(15), 123-126.
- Rostami, A., Shariatnia, K., & Khajehvand Khoshli, A. (2015). *The relationship between self-efficacy and mind fullness with rumination among students of Islamic Azad University, Shahrood Branch. Medical Sciences*, 24(4), 254-259. (Persian)
- Shokri, F., Alipour, A., & Agah Haris, M. (2013). The effectiveness of cognitive- behavioral intervention based on procrastination on enhancing students' academic performance and self- Esteem. *Social Cognition*, 1(2), 81-91. (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.
- Sluder, R. A. (2013). *The effects of mindfulness meditation on rumination in depressed people*. University of New Hampshire. Honors Thesis.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 503-509.
- Teimouri, S., Ramazani, F., & Mahjoob, N. (2015). The effectiveness of mindfulness-based group cognitive therapy in reducing depression and obsessive rumination among women under methadone treatment. *Research on Addiction*, 9(34), 145-159. (Persian)
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the Five-Factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284-304.
- Williams, J. M. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy Research*, 32, 721-33.
- Yousefi, Z., Bahrami, F., & Mehrabi, H. (2008). Rumination: beginning and continuous of depression. *Journal of Behavioral Sciences*, 2(1), 67-73. (Persian)
- Zarrati, N., & Khayer, M. (2014). Predicting of Medical students mental health based on subscales of perfectionism and negligence. *Development strategies in medical education*, 1(1), 1-10. (Persian)