

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش آموزان

هنگامه کربلایی پور^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش آموزان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا نیمه-تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از میان آنها ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای با روش ذهن آگاهی آموزش دید. گروه‌ها پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، بهزیستی روانشناختی (ریف، ۱۹۸۰) و بهزیستی اجتماعی (کییز، ۱۹۹۸) را تکمیل کردند. داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS-۱۹ و با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که ذهن آگاهی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان شد ($P > 0/01$). نتایج حاکی از اهمیت ذهن آگاهی در بهبود اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌باشد. بنابراین مشاوران مدارس می‌توانند از روش ذهن آگاهی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: ذهن آگاهی، اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی، بهزیستی اجتماعی، دانش‌آموزان

۱. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
naderdamari@gmail.com

مقدمه

دانش‌آموزان سرمایه‌ها و آینده‌سازان جامعه محسوب می‌شوند و در میان آنها دانش‌آموزان مقطع متوسطه به دلیل آماده کردن خود برای کنکور در شرایط خاصی هستند (عاشوری، ۱۳۹۳). یکی از پدیده‌هایی که همه افراد از جمله دانش‌آموزان را آزار می‌دهد اهمال‌کاری^۱ است (فتحی، فتحی آذر، بدری گرگری و میرنسب، ۱۳۹۴). اهمال‌کاری سازه‌ای است که در آن به تاخیر انداختن کار به دلیل ناخوشایندی و ملال‌آور بودن زیاد مشاهده می‌شود و در اکثر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (گاستاوسون و میاک^۲، ۲۰۱۷). یکی از انواع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی^۳ است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان شایع و باعث کسب نمره‌های پایین، انصراف از دوره‌های تحصیلی، افت تحصیلی، شکست تحصیلی، ترک درس و مدرسه و دوری از تکالیف مدرسه می‌شود (کاندمیر^۴، ۲۰۱۴). حدود ۴۰ تا ۶۰ درصد دانش‌آموزان دچار اهمال‌کاری تحصیلی هستند که به معنای تاخیر انداختن در اهداف تحصیلی به زمان و مکانی است که در آن عملکرد مطلوب تقریباً غیرممکن می‌باشد (گرانسچل، شوینگر، استینمایر و فریز^۵، ۲۰۱۶).

اهمال‌کاری تحصیلی با متغیرهای بسیاری چون ویژگی‌های شخصیتی، خودتنظیمی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، منبع کنترل، خودپنداره، عزت نفس، جو کلاس و روش تدریس ارتباط دارد (یعقوبی، قلائی، رشید و کردنوقایی، ۱۳۹۴) و باعث کاهش بهزیستی^۶ (روانشناختی و اجتماعی) افراد می‌شود (کلوسون و بوتیلیر^۷، ۲۰۱۷). بهزیستی روانی یکی از مولفه‌های کیفیت زندگی است که به چگونگی ارزیابی افراد از زندگی اشاره دارد و دارای دو بعد شناختی و عاطفی است. بعد شناختی یعنی ارزیابی شناختی افراد از میزان رضایت از زندگی و بعد عاطفی یعنی داشتن حداکثر عاطفه مثبت و حداقل عاطفه منفی (سیریگاتی، پنزو، گیانیتی، کاسالی و استیفانیلی^۸، ۲۰۱۶). دو بعد مهم بهزیستی شامل بهزیستی روانشناختی^۹ و بهزیستی اجتماعی^{۱۰} است (کییز، شموتکین و ریف^{۱۱}، ۲۰۰۲). بهزیستی روانشناختی یعنی تلاش فرد برای تحقق توانایی‌های بالقوه می‌باشد (هانلی، بکر و گارلند^{۱۲}، ۲۰۱۷) که کارکرد روانشناختی مثبت دارد و تحت عنوان واکنش‌های عاطفی به ادراک ویژگی‌ها و موفقیت‌های شخصی کارآمد، تعامل مناسب با دنیا و انسجام اجتماعی و پیشرفت مثبت در طی زمان شناخته می‌شود (گومز، گوکالوس و کاستا^{۱۳}، ۲۰۱۵). بهزیستی اجتماعی گزارش شخصی افراد از کیفیت ارتباطات آنها با دیگران است. به عبارت دیگر بهزیستی اجتماعی به عنوان ادراک افراد از یکپارچگی آنها با جامعه، پذیرش دیگران، پیوستگی با اجتماع و احساس فرد از مشارکت با جامعه تعریف می‌شود (کییز، ۱۹۹۸). بهزیستی اجتماعی مشخص کننده میزان کارکرد بهینه افراد در عملکردهای اجتماعی می‌باشد (پیلکاسکیت-

1. procrastination
2. Gustavson & Miyake
3. academic procrastination
4. Kandemir
5. Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries
6. well-being
7. Closson & Boutilier
8. Sirigatti, Penzo, Giannetti, Casale & Stefanile
9. psychological well-being
10. social well-being
11. Keyes, Shmotkin & Ryff
12. Hanley, Baker & Garland
13. Gomes, Goncalves & Costa

ولیکین و گابریالویسیوت^۱، ۲۰۱۵). به‌طور کلی احساس بهزیستی زندگی افراد را به سمت موفقیت بیشتر، سلامت بهتر، ارتباط اجتماعی حمایت‌گرانه سالم‌تر و در نهایت سلامت جسمی و روانی بالاتر رهنمون می‌سازد (کراس^۲، ۲۰۱۷).

رویکردها و روش‌های آموزش و درمانی مختلفی وجود دارد که در میان آنها روش ذهن‌آگاهی^۳ برای محیط‌های آموزشی و دانش‌آموزان موثر می‌باشد. آموزش ذهن‌آگاهی تأکید زیادی بر یادگیری از طریق تجربه مستقیم دارد و در آن بر آگاهی شناختی و فکری تأکید می‌شود (پرنت، مک‌کی، روق و فورپهند^۴، ۲۰۱۶). آموزش ذهن‌آگاهی طوری طراحی شده که به افراد آموزش دهد تا آگاه‌تر بوده و با افکار و احساسات به‌طور مناسبی برخورد نمایند. ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا به تمام محرک‌هایی که هر لحظه در حوزه هشیاری قرار می‌گیرند بدون قضاوت و با بصیرت نگاه کنند (شاپیرو، استین، بیشاپ و کوردووا^۵، ۲۰۰۵). آموزش ذهن‌آگاهی مستلزم یادگیری فرآیندهای رفتاری جدید برای متمرکز شدن روی توجه، جلوگیری از نشخوارهای فکری و گرایش به پاسخ‌های نگران‌کننده است و باعث گسترش افکار جدید و کاهش هیجانات ناخوشایند می‌شود (شات و ملوف^۶، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش‌ها حاکی از اثربخشی ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی می‌باشند. نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. ثابت و رحمانی (۱۳۹۶) در پژوهشی گزارش کردند که درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. رحیمی، احمدیان، مسلمی، قادری و خوشروی (۱۳۹۳) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری تأثیر داشت. جناآبادی، پیله‌چی، سلم‌آبادی و طیرانی‌راد (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی شد. در پژوهشی دیگر شیرازی تهرانی و قدم‌پور (۱۳۹۵) گزارش کردند که ذهن‌آگاهی بر بهبود بهزیستی روانشناختی و مولفه‌های آن موثر بود. پسندیده و ابوالمعالی (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی باعث افزایش بهزیستی و همه ابعاد آن شامل بهزیستی روانشناختی، اجتماعی و هیجانی شد. همچنین جایاراجا، ایون و راماسامی^۷ (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری رابطه منفی و معنادار و با بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر لوماس، مدینا، ایتزان، راپریچ و ایروا-اروسا^۸ (۲۰۱۷) گزارش کردند که ذهن‌آگاهی بر افزایش بهزیستی و ابعاد آن شامل بهزیستی روانشناختی، زیستی، اجتماعی و هیجانی موثر بود. مایرز^۹ (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بهبود ذهن‌آگاهی باعث افزایش مراقبت از خود و بهزیستی روانشناختی شد.

دانش‌آموزان سرمایه‌ها و آینده‌سازان جامعه هستند و اهمال‌کاری تحصیلی در میان آنان شایع و (حدود ۴۰ تا ۶۰ درصد) می‌باشد. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی در کاهش بهزیستی (از جمله بهزیستی روانشناختی

1. Pilkauskaitė-Valickienė & Gabrielaviciute
2. Crous
3. mindfulness
4. Parent, McKee, Rough & Forehand
5. Shapiro, Astin, Bishop & Cordova
6. Schutte & Malouff
7. Jayaraja, Aun & Ramasamy
8. Lomas, Medina, Ivtzan, Rupprecht & Eiroa-Orosa
9. Myers

و اجتماعی) و سایر ویژگی‌های روانشناختی مثبت نقش دارد. بنابراین باید به دنبال راهکارهایی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش بهزیستی روانشناختی و اجتماعی بود. یکی از روش‌های موثر در بهبود ویژگی‌های تحصیلی و روانشناختی در دوره نوجوانی، روش ذهن‌آگاهی است. پژوهش‌های بسیار اندکی به بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی پرداختند. در نتیجه پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان انجام شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا نیمه-تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرج در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که از میان آنها ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه مساوی شامل گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل کسب نمره زیر ده حداقل در یکی از دروس، کسب نمره بالا در اهمال کاری تحصیلی و نمره پایین در بهزیستی روانشناختی و اجتماعی، برخورداری از سلامت جسمی، عدم استفاده از روش آموزشی یا درمانی به‌طور همزمان، عدم گذراندن دوره آموزشی ذهن‌آگاهی و عدم مردودی در سال‌های گذشته و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل غیبت دو جلسه و بیشتر، انصراف از ادامه همکاری، عدم امضای رضایت‌نامه شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت ناقص بود.

نحوه مداخله به این صورت بود که گروه آزمایش ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای با روش ذهن‌آگاهی آموزش دید و گروه کنترل در لیست انتظار برای آموزش قرار گرفتند. محتوی مداخله توسط کابات-زین، مسیون، کریستلر، پترسون، فلچر و همکاران^۱ (۱۹۹۲) طراحی و توسط نریمانی، آریاپوران، ابوالقاسمی و احدی (۱۳۹۰) مورد استفاده و تایید قرار گرفت که به تفکیک جلسات در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. محتوی روش آموزش ذهن‌آگاهی به تفکیک جلسات

جلسات	محتوی آموزش
اول	برقراری ارتباط میان اعضا، لزوم استفاده از ذهن‌آگاهی و آشنایی با ریلکسشن
دوم	آموزش ریلکسشن برای ۱۴ گروه از عضلات شامل ساعد، بازو، عضله پشت ساق پا، ساق پا، ران‌ها، شکم، سینه، شانه‌ها، گردن، لب، چشم‌ها، آرواره‌ها، پیشانی قسمت پایین و پیشانی قسمت بالا
سوم	آموزش ریلکسشن برای ۶ گروه از عضلات شامل دست‌ها و بازوها، پاها و ران‌ها، شکم و سینه، گردن و شانه‌ها، آرواره‌ها و پیشانی و لب‌ها و چشم‌ها
چهارم	آشنایی با نحوه تنفس در ذهن‌آگاهی، آموزش تکنیک دم و بازدم همراه آرامش و بدون تفکر و آموزش تکنیک تماشای تنفس
پنجم	آموزش تکنیک توجه به حرکات بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکات آنها و جستجوی حس‌های فیزیکی و آموزش ذهن‌آگاهی خوردن با آرامش و توجه به مزه غذا
ششم	آموزش توجه به ذهن، خوشایند یا ناخوشایند بودن افکار، اجازه دادن به ورود افکار منفی و مثبت به ذهن و خروج آنها بدون قضاوت و توجه عمیق به آنها
هفتم	آموزش ذهن‌آگاهی کامل و تکرار آموزش جلسات چهارم، پنجم و ششم هر کدام به مدت ۱۵ تا ۲۵ دقیقه
هشتم	مرور و جمع‌بندی جلسات قبل و ارزیابی نتایج جلسات

1. Kabat-Zinn, Massion, Kristeller, Peterson, Fletcher & et al

لازم به ذکر است که در پایان هر جلسه تکلیفی مرتبط با آن جلسه داده و در ابتدای جلسه بعد ضمن بررسی به افراد بازخورد داده می‌شود. همچنین هر دو گروه پس از شنیدن هدف و اهمیت و ضرورت پژوهش، اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و امضای رضایت‌نامه شرکت آگاهانه در پژوهش، به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دادند:

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سولومون و راثبلوم^۲ (۱۹۸۴) طراحی شد. این ابزار دارای ۲۷ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۱=به‌ندرت تا ۴=همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. نمره ابزار از طریق مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۰۸ است و نمره بیشتر به معنای اهمال‌کاری تحصیلی بالاتر می‌باشد. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی ابزار را با روش همسانی درونی ۰/۸۴ و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش کردند. آخوندی (۱۳۹۶) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد.

ب) پرسشنامه بهزیستی روانشناختی: این پرسشنامه توسط ریف (۱۹۸۰) ساخته شد. این ابزار دارای فرم‌های متفاوتی است که در این پژوهش از فرم ۱۸ گویه‌ای استفاده شد که با استفاده از مقیاس شش درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۶=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۱۸ تا ۱۰۸ است و نمره بیشتر به معنای بهزیستی روانشناختی بالاتر می‌باشد. ریف (۱۹۹۵) روایی سازه ابزار را تایید و پایایی آن را در پژوهش‌های مختلف با روش آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۲ تا ۰/۹۲ گزارش کرد. همچنین بیانی، محمد کوچکی و بیانی (۱۳۸۷) پایایی ابزار را با روش دو نیمه کردن ۰/۸۹ و با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد.

ب) پرسشنامه بهزیستی اجتماعی: برای اندازه‌گیری بهزیستی اجتماعی از مولفه بهزیستی اجتماعی پرسشنامه بهزیستی روانی کیز و ماگیار-مو^۵ (۲۰۰۳) استفاده شد. مولفه بهزیستی اجتماعی دارای ۱۵ گویه است که با استفاده از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۱۵ تا ۱۰۵ است و نمره بیشتر به معنای بهزیستی اجتماعی بالاتر می‌باشد. کیز و ماگیار-مو (۲۰۰۳) ضمن تایید روایی سازه ابزار، پایایی مولفه بهزیستی اجتماعی را ۰/۷۶ گزارش کردند. همچنین برقی ایرانی، بختی و بگیان کوله‌مرز (۱۳۹۴) پایایی مولفه بهزیستی اجتماعی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد. در پژوهش حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در سطح توصیفی برای توصیف متغیرها از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی و در سطح استنباطی برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.

1. academic procrastination questionnaire
2. Solomon & Rothblum
3. psychological well-being questionnaire
4. social well-being questionnaire
5. Keyes & Magyar-Moe

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموزان مقطع متوسطه وجود داشت. میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه آزمایش		گروه کنترل		متغیرها/گروه‌ها
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
۹/۹۲	۵۲/۲۶	۹/۸۳	۵۱/۸۴	۷/۲۴	۴۲/۶۱	۹/۱۰	۵۳/۲۹	اهمال‌کاری تحصیلی
۸/۸۸	۴۹/۱۱	۸/۹۴	۴۸/۵۰	۸/۴۲	۵۹/۴۷	۸/۷۷	۴۶/۳۳	بهزیستی روانشناختی
۸/۱۶	۴۲/۸۴	۸/۲۴	۴۳/۹۱	۸/۳۸	۵۶/۹۳	۸/۳۰	۴۴/۶۷	بهزیستی اجتماعی

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل ارزیابی قابل مشاهده است. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان در مراحل ارزیابی معنادار نبود، لذا فرض نرمال بودن تایید شد. همچنین نتایج آزمون M باکس و آزمون لوین معنادار نبود، لذا به ترتیب فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس و فرض برابری واریانس‌ها تایید شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان

اثر	آزمون‌ها	مقدار	آماره F	معناداری	مجدور اِتا
آموزش ذهن‌آگاهی	اثر پیلایی	۰/۴۳۸	۲۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	لامبدای ویلکز	۰/۲۳۱	۲۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	اثر هاتلینگ	۲/۴۱۹	۲۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	بزرگترین ریشه روی	۲/۴۱۹	۲۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳

طبق جدول ۳ آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان اثر معنادار دارد. به بیان دیگر بین گروه‌های آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد ($P > 0/001$). نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر هر یک از متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری	مجذورات انا
اهمال کاری تحصیلی	۵۱۰/۲۷	۱	۵۱۰/۲۷	۳۱/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۵۴
بهزیستی روانشناختی	۵۸۶/۹۱	۱	۵۸۴/۹۱	۳۷/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۸
بهزیستی اجتماعی	۵۲۳/۶۶	۱	۵۲۳/۶۶	۳۳/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۵۵

طبق جدول ۴ آموزش ذهن‌آگاهی اثر معناداری بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان دارد. با توجه به مجذور انا می‌توان گفت ۵۴ درصد تغییرات اهمال کاری تحصیلی، ۵۸ درصد تغییرات بهزیستی روانشناختی و ۵۵ درصد تغییرات بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان ناشی از تاثیر آموزش ذهن‌آگاهی است. بنابراین آموزش ذهن‌آگاهی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان شد.

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان سرمایه‌ها و آینده‌سازان جامعه هستند و شیوع اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه بسیار بالا می‌باشد. در نتیجه این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان انجام شد.

نتایج نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی شد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (ثابت و رحمانی، ۱۳۹۶؛ رحیمی و همکاران، ۱۳۹۳). برای مثال ثابت و رحمانی (۱۳۹۶) گزارش کردند که ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر داشت. در تبیین این نتیجه بر مبنای نظر براون، ریان و کرسول^۱ (۲۰۰۷) می‌توان گفت از ویژگی‌های دانش‌آموزان اهمال‌کار این است که ترس از شکست دارند، از عزت نفس و خودکارآمدی پایین رنج می‌برند و نسبت به آینده بدبین هستند. در واقع ذهن آنها سرشار از افکار منفی است که مانع از انجام فعالیت‌های سازنده می‌شود و در نتیجه فرد انگیزه‌ای برای انجام دادن تکالیف ندارد. آموزش ذهن‌آگاهی از طریق مشاهده بدون قضاوت افکار، احساسات و هیجان‌ها می‌تواند مدیریت هیجان و مدیریت مطالعه را بهبود بخشد، آگاهی دانش‌آموزان را نسبت به مسائل تحصیلی افزایش دهد، استرس تحصیلی آنها را کاهش دهد، انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی و پیگیری صحت آنها را بهبود ببخشد که همه این عوامل می‌توانند باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی شوند.

نتایج نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی شد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (جنابادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ شیرازی تهرانی و قدم‌پور، ۱۳۹۵؛ پسندیده و ابوالمعالی، ۱۳۹۵؛ مایرز، ۲۰۱۷؛ لوماس و همکاران، ۲۰۱۷). برای مثال جنابادی و همکاران (۱۳۹۵) گزارش کردند که آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی شد. در پژوهشی دیگر مایرز (۲۰۱۷) به این نتیجه رسید که آموزش و بهبود ذهن‌آگاهی باعث افزایش بهزیستی روانشناختی شد. در تبیین این نتیجه بر مبنای نظر کابات-زین و همکاران (۱۹۹۲) می‌توان گفت که آموزش ذهن‌آگاهی به افراد می‌آموزد چگونه مهارت‌های عادت‌ها را از حالت نیرومندی خارج و منابع پردازش اطلاعات را به طرف اهداف خنثی مانند تنفس متوجه کرده و شرایط را برای تغییر آماده نمایند. همچنین ذهن‌آگاهی از این نظر که توجه و آگاهی فرد را نسبت به احساسات فیزیکی و روانی بیشتر می‌کند و احساس اعتماد در زندگی، دلسوزی عمیق، احساس عشق عمیق به دیگران و پذیرش واقعی رخدادهای زندگی را افزایش می‌دهد، می‌تواند باعث شناخت توانایی‌های فرد توسط خودش

1. Brown, Ryan & Creswell

شود، استرس را کاهش و میزان مشارکت اجتماعی و حل مسائل و چالش‌ها را افزایش دهد. در نتیجه آموزش ذهن‌آگاهی از طریق راهکارهای توضیح داده شده می‌تواند باعث بهبود بهزیستی روانشناختی شود. تبیین دیگر اینکه یکی از اثرات ذهن‌آگاهی نفوذ یا رخنه است. نفوذ به‌عنوان افزایش ذهن‌آگاهی در دامنه فعالیت‌های روزانه زندگی می‌باشد. به عبارت دیگر به رشد تداوم آگاهی در طول روز و افزایش خود به خودی تجربه آگاهی اشاره دارد که بدون قصد قبلی فراهم می‌شود و به اثرات طولانی مدت ذهن‌آگاهی روی توجه افراد به محیط پیرامون و اتفاقات روزمره اشاره دارد که فرد با پذیرش و آگاهی هر چه بیشتر رویدادها مواجه و بهتر مشکلات روزمره زندگی را رفع می‌نماید که این عوامل می‌توانند در بهبود بهزیستی روانشناختی موثر واقع شوند.

نتایج نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی باعث افزایش بهزیستی اجتماعی شد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (پسندیده و ابوالمعالی، ۱۳۹۵؛ لوماس و همکاران، ۲۰۱۷). برای مثال پسندیده و ابوالمعالی (۱۳۹۵) گزارش کردند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی باعث افزایش بهزیستی اجتماعی شد. در پژوهشی دیگر لوماس و همکاران (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیدند که ذهن‌آگاهی بر افزایش بهزیستی اجتماعی موثر بود. در تبیین این نتیجه بر مبنای نظر براون و همکاران (۲۰۰۷) می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی به افراد در تعدیل الگوهای رفتار منفی و تنظیم رفتارهای اجتماعی مثبت کمک می‌کند و با ترکیب سرزندگی و واضح دیدن تجربیات می‌تواند تغییرات مثبتی را در روابط اجتماعی با دیگران ایجاد نماید. ذهن‌آگاهی با جلوگیری از نشخوار فکری می‌تواند باعث گسترش افکار مثبت و جدید شود. همچنین ذهن‌آگاهی می‌تواند روابط انسانی، درک تجارب جاری خود و دیگران، کنترل خود و انجام رفتارهای هدفمند را ارتقا دهد و علاوه بر آن باعث بهبود عملکرد سازشی افراد می‌شود که همه این عوامل می‌توانند نقش موثری در افزایش بهزیستی اجتماعی داشته باشند.

نتایج حاکی از تاثیر ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان بود. در نتیجه می‌توان گفت که آموزش ذهن‌آگاهی به‌عنوان یکی از رویکردهای درمانی جدید است که به اصلاح و کنترل پردازش افکار می‌پردازد. در این روش مراجعان آموزش می‌بینند تا چرخه نشخوار فکری را متوقف کرده و از افکار منفی خود فاصله بگیرند. این شیوه آموزشی از طریق تاثیر روی توجه، غنی‌سازی ذهنی، اصلاح باورهای منفی و غلط و ایجاد و افزایش باورهای مثبت و درست باعث کاهش اهمال‌کاری و افزایش بهزیستی روانشناختی و اجتماعی می‌شوند. بنابراین نتایج حاکی از اهمیت ذهن‌آگاهی در بهبود اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌باشد. با توجه به نتایج مشاوران مدارس می‌توانند در مداخلات آموزشی خود به‌ویژه برای کاهش اهمال‌کاری و افزایش بهزیستی روانشناختی و اجتماعی از روش ذهن‌آگاهی استفاده کنند. مهمترین محدودیت‌های پژوهش شامل عدم استفاده از مرحله پیگیری برای بررسی تداوم تاثیر روش ذهن‌آگاهی و استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی برای جمع‌آوری داده‌ها بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های خود از پیگیری برای بررسی تداوم تاثیر نتایج ذهن‌آگاهی استفاده کنند. پیشنهاد دیگر برای افزایش دقت نتایج استفاده از مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها می‌باشد. همچنین با توجه به اثربخشی روش ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی پیشنهاد می‌شود این روش روی سایر متغیرها از جمله خودکارآمدی تحصیلی، کیفیت زندگی، سرمایه روانشناختی و غیره انجام و اثر آنها ارزیابی شود.

منابع

- آخوندی، لایلا. (۱۳۹۶). اثربخشی مداخله سرمایه روانشناختی (PCI) بر اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری سازمانی. فصلنامه شناخت اجتماعی، ۶(۱): ۲۷-۳۹.
- برقی ایرانی، زیبا؛ بختی، محتبی و بگیان کوله‌مرز، محمدجواد. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر پردازش شناختی بر بهزیستی اجتماعی، هیجانی، روانشناختی و کاهش نشانه‌های کودکان دارای اختلال سلوک. فصلنامه شناخت اجتماعی، ۴(۱): ۱۷۶-۱۵۷.
- بیانی، علی اصغر؛ محمد کوچکی، عاشور و بیانی، علی. (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۴(۲): ۱۴۶-۱۵۱.
- پسندیده، راحله و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۵). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افزایش بهزیستی. فصلنامه اندیشه و رفتار، ۱۱(۴۱): ۷-۱۶.
- ثابت، اصغر و رحمانی، محمدعلی. (۱۳۹۶). تاثیر درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کمال‌گرایی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر. کنگره انجمن روانشناسی ایران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن. جناآبادی، حسین؛ پیله‌چی، لایلا؛ سلم‌آبادی، مجتبی و طیرانی‌راد، علی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر استرس شغلی و بهزیستی روانشناختی معلمان زن. مجله سلامت کار ایران، ۱۳(۶): ۵۸-۶۹.
- جوکار، بهرام و دلاورپرور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳): ۸۰-۶۱.
- رحیمی، لایلا؛ احمدیان، حمزه؛ مسلمی، بختیار؛ قادری، ناصح و خوشروی، محمد. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر کاهش اهمال‌کاری پرستاران شهرستان مریوان. مجله علوم پزشکی زانکو، ۱۵(۴۶): ۲۹-۳۹.
- شیرازی تهرانی، علیرضا و قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مولفه‌های بهزیستی روانشناختی مادران کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۶(۳): ۳۵-۴۸.
- عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر وب، نقشه مفهومی، یادگیری مشارکتی و روش سنتی بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی درس زیست‌شناسی. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان.
- فتحی، آیت؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و میرنسیب، میرمحمد. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز. فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۰): ۴۵-۵۷.
- نریمانی، محمد؛ آریاپوران، سعید؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان بر بهزیستی جسمانی و روانشناختی جانبازان شیمیایی. مجله بهبود، ۱۵(۵): ۳۴۷-۳۵۷.
- نمکی بیدگلی، زینب و صدیقی ارفعی، فریبرز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۲(۴۵): ۲۸۱-۳۰۱.
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ قلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۷): ۱۶۱-۱۸۵.

- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4): 211-237.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57: 157-162.
- Crous, G. (2017). Child psychological well-being and its associations with material deprivation and type of home. *Children and Youth Services Review*, 80: 88-95.
- Gomes, R., Goncalves, S., & Costa, J. (2015). Exercise, eating disordered behaviors and psychological well-being: a study with Portuguese adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 47(1), 66-74.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49: 162-170.
- 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.
- Hanley, A. W., Baker, A. K., & Garland, E. L. (2017). Self-interest may not be entirely in the interest of the self: Association between selflessness, dispositional mindfulness and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 117: 166-171.
- Jayaraja, A. R., Aun, T. S., & Ramasamy, P. N. (2017). Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 31(2): 29-36.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., & et al. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149(7): 936-943.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographic variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152: 188-193.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 2: 121-140.
- Keyes, C. L. M., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. 2003: 411-25. edited by S. J. Lopez and R. Snyder. Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82: 1007-1022.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61: 132-141.
- Myers, R. E. (2017). Cultivating Mindfulness to Promote Self-Care and Well-Being in Perioperative Nurses. *AORN Journal*, 105(3): 259-266.
- Parent, J., McKee, L. G., Rough, J. N., & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1): 191-202.
- Pilkaukaite-Valickiene, R., & Gabrielaviciute I. (2015). The role of school context on subjective well-being and social well-being in adolescence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191: 2588-2592.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4: 99-103.

- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2018). Mindfulness and connectedness to nature: A meta-analytic investigation. *Personality and Individual Differences*, 127: 10-14.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2): 164-167.
- Sirigatti, S., Penzo, I., Giannetti, E., Casale, S., & Stefanile, C. (2016). Relationships between humorism profiles and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 90: 219-224.
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31: 503-519.