



## The Effectiveness of Mindfulness Training on Achievement Motivation and Academic procrastination of Students<sup>1</sup>

Mohadeseh Sayyadi Ghasabeh<sup>2</sup>, Leila Moghtader<sup>3\*</sup>

(Received: 2021.01.06 - Accepted: 2021.06.07)

1. This article is an excerpt from the dissertation of Mohadeseh Sayyadi Qasabeh, a master's degree student in family counseling at the Islamic Azad University, Rasht Branch.
  2. Master of Family Counseling, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran
  3. Assistant Professor, Department of Psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran
- \*. Corresponding author: moghtader@iaurasht.ac.ir

### Abstract

The aim of this study was to investigate the effectiveness of mindfulness training on students' achievement motivation and academic procrastination. The research method was quasi-experimental with pre-test and post-test design with control group. The statistical population of this study included 106 sixth grade male students in Rasht City in the academic year 2019- 2020 Who were selected by available sampling and 30 of these students who received the lowest score in Achievement Motivation Questionnaire and the highest score in Academic Procrastination Questionnaire They were selected as a research sample and randomly assigned to two groups of control (n = 15) and experimental (n = 15). The experimental group received mindfulness training in 8 sessions of 90 minutes but the control group did not receive any intervention. For data collection, Hermans Progress Motivation Questionnaire and Solomon and Roth Bloom Academic Procrastination Questionnaire were used. The collected data were analyzed using multivariate analysis of covariance. The results showed that after mindfulness training, the average of the experimental group in the variables of achievement motivation and components of academic procrastination (preparing for the exam and preparing for homework) there is a significant difference ( $P < 0/01$ ). In conclusin, it can be said that the use of mindfulness training is effective in improving the motivation for progress and reducing students' academic procrastination.

**Keywords:** mindfulness, achievement motivation, academic procrastination



## اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان<sup>۱</sup>

محدثه صیادی قصبه<sup>۲</sup>، لیلا مقتدر<sup>۳\*</sup>

(دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۷)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۰۶ نفر از دانش آموزان پسر پایه ششم شهر رشت در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند که به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب و تعداد ۳۰ نفر از این دانش آموزان که پایین ترین نمره را در پرسشنامه انگیزه پیشرفت و بالاترین نمره را در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی کسب کردند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه گواه (۱۵ نفر) و آزمایش (۱۵ نفر) گمارده شدند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش ذهن آگاهی را دریافت نمودند اما گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد بعد از آموزش ذهن آگاهی میانگین گروه آزمایش در متغیرهای انگیزه پیشرفت و مولفه‌های اهمال کاری تحصیلی (آماده شدن برای امتحان و آماده شدن برای تکالیف) تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). بنابراین می‌توان گفت که استفاده از آموزش ذهن آگاهی بر بهبود انگیزه پیشرفت و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مؤثر است.

### واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، انگیزه پیشرفت، اهمال کاری تحصیلی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه محدثه صیادی قصبه دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مشاوره خانواده دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت می باشد.

۲. کارشناس ارشد مشاوره خانواده، گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران

\* نویسنده مسئول moghtader@iaurasht.ac.ir

## مقدمه

در هر جامعه‌ای توجه به وضعیت روانی، تحصیلی، فرهنگی و علایق دانش‌آموزان و فراهم آوردن زمینه لازم برای رشد و بالندگی دانش‌آموزان که از آینده‌سازان کشور هستند مسئله‌ای مهم در زمینه آموزشی محسوب می‌شود. کشف و مطالعه متغیرهای اثرگذار به شناخت بهتر و پیش‌بینی عوامل مؤثر در مدرسه می‌انجامد. هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان پسر از رشد بالقوه خود باز می‌مانند و سنواتی بر سنوات آموزشی آنها افزوده می‌شود و این مسأله هزینه‌های گزافی را بر اقتصاد خانواده‌ها و آموزش و پرورش تحمیل می‌کند (برز آبادی، امامی پور و سپاه منصور، ۱۳۹۹). امروزه در مدارس مواجهه با دانش‌آموزانی که انگیزه‌شان را به یادگیری از دست داده‌اند و دچار شکست‌های تحصیلی متوالی شده‌اند، برای همه والدین و معلمان تجربه‌ای مایوس‌کننده می‌باشد (مک کوبز و پاپ<sup>۱</sup>، ترجمه قوام، ۱۳۹۱؛ به نقل از حیدری، ۱۳۹۶). کودکان و نوجوانان بهترین سال‌های عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و تجربه هر گونه شکست یا موفقیت در این دوران، تأثیری عمیق بر نگرش مثبت یا منفی آنها از خود و توانایی‌هایشان بر جا می‌گذارد (سلطانی مجد، تقی زاده و زارع، ۱۳۹۳؛ نقل از حبیبی، ۱۳۹۸). همه متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که ایجاد انگیزه در شاگردان یک وظیفه اساسی در تدریس است. بدون تردید انگیزه‌های درونی شاگردان (اعم از هدف‌ها، علایق و خودپنداره) و شرایط انگیزشی موجود در بیرون (مثلاً چگونگی برنامه درسی و نحوه کار معلم) در پیشرفت شاگردان مؤثر است (لطف آبادی، ۱۳۹۳). در حوزه آموزش، انگیزه<sup>۲</sup> یک پدیده سه بعدی است که در برگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مورد نظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت می‌باشد. روان‌شناسان، ضرورت توجه به انگیزه در تعلیم و تربیت را، به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده و یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین این انگیزش ارائه کرده‌اند، انگیزه پیشرفت است (جلیل زاده و زارعی، ۱۳۹۷). انگیزه پیشرفت<sup>۳</sup>، یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد. انگیزه پیشرفت، گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به برتری و حفظ معیارهای سطح بالا است (کراس و پاریس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). مک‌کلند<sup>۵</sup> (۱۹۵۰) نیاز و انگیزه پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی بین امید و موفقیت و میل به دوری و گریز از شکست می‌داند. این که امید به موفقیت از سمتی به هیجانات و عقاید مثبت پیرامون موفقیت وابسته است و از سمت دیگر ترس از شکست به هیجانات منفی و این که پیشرفت دور

1. McCabs, & Pop
2. Motivation
3. Achievement Motivation
4. Cross, & Paris
5. McClelland

از دسترس و خارج از توان او می‌باشد مرتبط است (اشتاین مایر و اسپینات<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). به اعتقاد بروس، دنینز و دنینز<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) راهبردهای انگیزه برای یادگیری، یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر یادگیری موفق بوده و در صورت توجه آموزش‌دهندگان به این مؤلفه، محیط‌های یادگیری برای یادگیرندگان جذاب‌تر و با نشاط‌تر خواهد بود. اختلال در انگیزه می‌تواند در سطح احساسات و رفتار سبب بروز مشکلاتی شده و باعث اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان شود (پکران، لیچتلفلد، مارش، مورایاما و گاتز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷؛ پاسکورا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ ستین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۹۸). بر اساس نظریه اتکینسون حالت بالای انگیزه پیشرفت فرد را به سوی انجام تکلیف سوق داده و از اهمال‌کاری دور می‌کند و حالت پایین انگیزه پیشرفت در فرد اضطراب ایجاد کرده و او را تکلیف‌گریز می‌نماید (ریو، ۲۰۱۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۷). دیدگاه انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی را به عنوان یک مشکل انگیزشی و ارادی می‌بیند (استیل و کلینگیسک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). نتایج فراتحلیل استیل<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که بیزاری، به تأخیر انداختن، تکانشگری، حواس‌پرتی و بی‌انگیزشی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی اهمال‌کاری هستند. اهمال‌کاری اثربخشی منفی روی میزان انگیزه و انگیزش دانش‌آموزان دارد. از آنجا که انگیزه عامل بسیار مهمی در پیش‌بینی موفقیت محسوب می‌شود، لذا پرداختن به این مقوله می‌تواند گامی مهم در آسیب‌شناسی تحصیلی دانش‌آموزان باشد (عطادخت، محمدی و بشرپور، ۱۳۹۴).

اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۸</sup> به عنوان یکی از تجارب تحصیلی دانش‌آموزان است که دلایل متعددی برای آن ذکر شده است؛ تحقیقات نشان می‌دهد که اهمال‌کاری می‌تواند به عنوان عاملی برای عملکرد تحصیلی ضعیف (استیل، ۲۰۰۷)، نشخوار فکری (گورت، مارکوسن و کونر<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱)، تنفر از انجام تکلیف، ترس از شکست (مولیدیا و عثمان<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹)، اضطراب، وابستگی (فراری، کرام و پاردو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸)، افسردگی (فلت، اشمیت، بسر و هیویت<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۶) باشد. اهمال‌کاری تحصیلی به معنی تمایل غیرمنطقی برای تأخیر در شروع یا کامل کردن یک تکلیف است، با اینکه دانش‌آموز قصد انجام تکلیفی را دارد، نمی‌تواند انگیزه کافی برای انجام آن را در خود ایجاد کند و مشغول فعالیت‌های غیر ضروری و لذت‌های زودگذر می‌شود (سپهریان، ۱۳۹۰؛ نقل از نوری و نیلفروشان، ۱۳۹۵).

1. Steinmayr, & Spinath
2. Bruce, Dennis & Dennis
3. Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz
4. Paskova
5. Çetin
6. teel & Klingsieck
7. Steel
8. Academic Procrastination
9. Gort, Marcusson, & Kuehner
10. Maulidia, & Usman
11. Ferrari, Crum, & Pardo
12. Flett, Schmidt, Besser, & Hewitt

یک نوع تمایل ذاتی انسانی است که از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، می‌تواند پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (کیم و سئو، ۲۰۱۵). رفتار اهمال‌کارانه باعث می‌شود که دانش‌آموزان نتوانند در فرآیند یادگیری توانمندی‌های واقعی خود را به کار گیرند و در نتیجه دچار شکست می‌شوند (کاگان، چاکیر، ایلهان و کاندمیر، ۲۰۱۰). استیل، بروتن و وامبیچ<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) معتقدند زمانی تمایل شخص به اهمال‌کاری بالا می‌رود که زمان در دسترس برای انجام تکالیف زیاد باشد همچنین مواردی که تکالیف کم ارزش و کم اهمیت و فاقد جذابیت باشند، احتمال بروز اهمال‌کاری در بالاترین حد است.

با توجه به اینکه اختلال در انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری مسئله‌ای رایج در میان دانش‌آموزان پسر پایه ششم می‌باشد و باعث ایجاد مشکلات عمده، بخصوص افت تحصیلی در این دانش‌آموزان می‌شود، می‌بایست از روش‌ها و مداخلات مناسبی برای درمان آن استفاده نمود. در این رابطه، رویکردها و روش‌های آموزشی و درمانی مختلفی وجود دارد که در میان آنها روش ذهن‌آگاهی برای محیط‌های آموزشی و دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد (کربلایی پور، ۱۳۹۷؛ منصور، ۱۳۹۷؛ نقل از حبیبی، ۱۳۹۸).

ذهن‌آگاهی<sup>۴</sup> و حضور ذهن برای کاستن و یا از بین بردن مشکلات زندگی و ناراحتی‌ها و پریشانی روانشناختی به کار می‌رود (باپر، ۲۰۰۳). ذهن‌آگاهی شکلی از مراقبه است که آن را توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش داوری می‌گویند (کابات-زین، ۲۰۰۳). تکنیک‌های ذهن‌آگاهی نقش مهمی در نسل جدید مداخلات روان‌درمانی دارند. این روش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی شامل کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، رفتاردرمانی دیالکتیک، و درمان شناختی‌رفتاری مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌باشد. اما دو رویکرد عمده ذهن‌آگاهی که سایر رویکردها نیز به نوعی مبتنی بر همین دو رویکرد هستند عبارتند از: کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و درمان شناختی‌رفتاری مبتنی بر ذهن‌آگاهی (گوردون، ۲۰۰۹). بیشتر تمرینات ذهن‌آگاهی شامل آگاهی ارادی از تنفس در لحظه حال است، و فرد در طول تمرین هیچگونه قضاوت و واکنشی نسبت به افکار و یا احساسات ندارد. ذهن‌آگاهی در تمام تجربه‌های درونی و بیرونی به کار می‌رود. تجربه‌های بیرونی مانند راه رفتن، غذا خوردن، شنیدن، احساس هیجان و احساس درد فیزیکی که می‌توانند همراه با ذهن‌آگاهی باشند (گهارت، ۲۰۱۲). هیتس<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) معتقد است با استفاده از تمرینات

1. Kim, & Seo  
2. Kagan, Clkir, Ilhan, & Kandemir  
3. Steel, Brothen, & Wambach  
4. Mindfulness  
5. Baer  
6. Kabat- Zinn  
7. Gordon  
1. Gehart

ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان می‌توانند فعالیت‌ها، تفکرات، تلاشها و ادراکات خود را به حالت توازن درآورده و به خوبی آن‌ها را انجام دهند (خسروی، ۱۳۹۶). رویکرد مبتنی بر ذهن‌آگاهی یک ارتباط منطقی بین گذشته و حال و آینده برقرار می‌کند و فرد با فراگیری تکنیک‌ها به راحتی می‌تواند بر زمان حال و نقاط مثبت و توانمندی‌های خود تمرکز کند و با شناسایی توانمندی‌ها و ظرفیت‌های خود نسبت به کسب موفقیت‌ها در آینده انگیزه پیدا کند. به طور کلی پیامد به کار بستن آموزش ذهن‌آگاهی، دستیابی به مهارت‌هایی است که به طور بنیادی بر کارکردهای آموزشی، شغلی و اجتماعی افراد اثر می‌گذارد و نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت در زندگی دارد و به طور کلی به جای اهمال‌کاری، کمال‌گرایی و اجتناب در حل مسئله به رویارویی به آن می‌پردازند (ثابت و رحمانی، ۱۳۹۶). در این راستا نتایج یافته‌های پژوهشی نیز نشان داده است که آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه (داست، لیو، وانگ و رینا، ۲۰۲۱)؛ انگیزه پیشرفت (حبیبی، ۱۳۹۸؛ شاه مرادی و انصاری، ۱۳۹۶)؛ ایجاد انگیزه (دوچست و گلدمن، ۲۰۲۰؛ شمشیر، ۲۰۱۹)؛ افزایش انگیزش نسبت به تحصیل (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۷)؛ ساختار انگیزشی (جوهر فروش زاده و سلطانی، ۱۳۹۵)؛ اهمال‌کاری تحصیلی (بین زونگره، ۲۰۱۹)؛ یوآن کینگ، ۲۰۱۷؛ لیپینگ، ۲۰۱۶؛ دیون، گانگون، کاربنائو، هالیس، گروکووار و بالیبیتوتی، ۲۰۱۶)؛ گلیک و اورسیلو، ۲۰۱۵؛ حبیبی، ۱۳۹۸؛ هاشمی، درتاج، فرخی و نصرالهی، ۱۳۹۸؛ آقاسی، فرهادی و آقایی، ۱۳۹۸) مؤثر است.

بر اساس مدل اتکینسون لازمه انگیزه پیشرفت، برخورداری از توانایی درک دشواری تکلیف و اجتناب از شکست است (ریو، ۲۰۱۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۷). ذهن‌آگاهی با افزایش تمرکز و کاهش استرس می‌تواند فرد را در تشخیص درجه دشواری تکلیف و کاهش استرس یاری بخشد. از سویی دیگر از ویژگی‌های افراد اهمال‌کار این است که ترس از شکست دارند، از عزت نفس و خودکارآمدی پایین در رنج هستند و نسبت به آینده بدبین بوده و امیداور نیستند. در واقع ذهن آنها سرشار از افکار قضاوت کننده و منفی است که مانع از فعالیت سازنده آنها می‌شود و اهمال‌کاری را به دنبال دارد. این افکار که جنبه واکنشی، قضاوت‌گونه و خود انتقادی دارد باعث می‌شود که فرد انگیزه‌ای برای انجام دادن تکالیفش نداشته باشد، هر چند که می‌داند برای رسیدن به اهداف و موفقیت باید قدم بردارد. در مقابل ذهن‌آگاهی

2. Heayts
2. Dust, Liu, Wang , & Reina
4. Dewhirst, & Goldman
5. Simsir
6. Yin zongze
7. Yuan-qing
8. Liping
9. Dionne, Gagnon, Carbonneau, Hallis, Gregoire & Balbinotti
10. Glick & Orsillo

به معنی مشاهده غیر قضاوت گونه افکار، احساسات و هیجانات است (قاسمی، موسوی، ظنی پور و حسینی، ۱۳۹۵). بنابراین به نظر می‌رسد این مداخله می‌تواند بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان مؤثر باشد. این پژوهش مربوط به دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی سنین ۱۳-۱۲ سال می‌باشد. با توجه به حساسیت بالای این دوره که دانش‌آموزان پایه ششم در حال آماده شدن برای ورود به دوره‌ی جدیدی از زندگی هستند و در دوره بلوغ قرار دارند، شاهد هستیم که تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان پسر به دلایل گوناگون انگیزه پیشرفت خود را از دست داده و دچار افت تحصیلی و ناامیدی و بدبینی نسبت به توانایی‌های خود شده‌اند که مانع جدی در دست یابی به هدف‌های آنان می‌باشد. تاکنون پژوهش‌های بسیار کمی به تأثیر آموزش ذهن آگاهی به طور همزمان بر دو متغیر انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه ششم پرداخته اند، بنابراین با توجه به اهمیت تحصیلی، نبود انگیزه کافی و پیامدهای منفی اهمال‌کاری در دانش‌آموزان پسر و خلاء پژوهشی در این زمینه، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سوال بود که آیا آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه گواه بود. آزمودنی‌های این پژوهش از بین دانش‌آموزان پسر پایه ششم دوره دوم ابتدایی یک مدرسه واقع در ناحیه یک، شهر رشت که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند، به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. با استفاده از یک غربالگری اولیه، ۱۰۶ دانش‌آموز پایه ششم آن مدرسه از طریق پرسشنامه‌های انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی ارزیابی شدند. از بین این دانش‌آموزان تعداد ۳۰ نفر که پایین‌ترین نمره را در پرسشنامه انگیزه پیشرفت و بالاترین نمره را در پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی کسب کردند و تمایل به همکاری در پژوهش داشتند، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و بعد از آن به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره (گروه آزمایش و گروه گواه) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت دانش‌آموزان و والدین، مقطع تحصیلی ابتدایی، قرار گرفتن در محدوده سنی ۱۲ تا ۱۳ سال، کسب نمره پایین در پرسشنامه انگیزه پیشرفت و بالا بودن نمره پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم رضایت دانش‌آموز و والدین برای ادامه برنامه مداخله، پیدایش یک مشکل خاص در حین اجرای برنامه آموزشی، عدم همکاری مناسب، غیبت بیش از دو جلسه در برنامه مداخله بود. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل

بودند از پژوهش خارج شوند و همچنین اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره به کمک نرم افزار آماری SPSS استفاده شد.

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه انگیزه پیشرفت<sup>۱</sup>:** هرمنس<sup>۲</sup> (۱۹۷۰) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به موضوع نیاز به پیشرفت، این پرسشنامه را ساخته است. ابتدا او ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه و در نهایت ۲۹ سؤال را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزه پیشرفت انتخاب کرد. دامنه تغییر نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می‌باشد (هرمنس، ۱۹۷۰؛ ترجمه کرمی، ۱۳۹۸). نقطه برش برای این پرسشنامه در پژوهش‌های انجام یافته مشخص نشده و برای تفکیک افراد به گروه پایین یا گروه بالا، بیشتر مطالعات کسب نمره بالا را ملاک انگیزه پیشرفت در نظر گرفته‌اند. در این پژوهش نقطه برش ۸۰ است. روایی و پایایی این آزمون در ایران توسط اکبری بر روی نمونه دانش‌آموزان بررسی شد. در پژوهش اکبری اعتبار این پرسشنامه با دو روش همسانی درونی و تحلیل عاملی قابل قبولی داشت و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و به روش بازآزمایی ۰/۷۴ بدست آمد (اکبری، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه در سطح نمره انگیزه پیشرفت به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

**پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی<sup>۳</sup>:** این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم<sup>۴</sup> در سال (۱۹۸۴) ساختند و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌باشد. نحوه پاسخ دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های "هرگز" نمره ۱، "به ندرت" نمره ۲، "گاهگاهی" نمره ۳، "اکثر اوقات" نمره ۴، "همیشه" نمره ۵، نشان می‌دهند (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). نقطه برش برای تشخیص اهمال کاری در پژوهش‌های انجام یافته مشخص نشده و بیشتر مطالعات کسب نمره بالا در مقیاس اهمال کاری را ملاک اهمال کار بودن در نظر گرفته‌اند (محمد امینی، محمودی، چپانه و گلپور، ۱۳۹۵). در این پژوهش نقطه برش ۹۶ است. پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق همسانی درونی، در پژوهشی که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام داده‌اند، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست

1. Achievement Motivation Test (AMT)  
2. Hermans  
3. academic procrastination questionnaire  
4. Solomon & Ruthblum



آمد. همچنین، این پژوهشگران روایی این مقیاس را با استفاده از همبستگی درونی،  $0/84$  به دست آوردند. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب  $0/61$  و  $0/88$  به دست آمده است و ضریب اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس برابر  $0/91$  بود. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه در سطح نمره اهمال کاری تحصیلی به روش آلفای کرونباخ  $0/71$  بدست آمد.

### روش اجرا

به منظور اجرای پژوهش، بر اساس معیارهای ورود و خروج از پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که پایین‌ترین نمره را در پرسشنامه انگیزه پیشرفت و بالاترین نمره را در پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی کسب کردند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) جایگزین شدند و از هر دو گروه آزمایش و گواه پیش‌آزمون گرفته شد. سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) توسط پژوهشگر آموزش ذهن آگاهی را به مدت دو ماه دریافت کردند و در این فاصله شرکت‌کنندگان گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند و به روال عادی خود ادامه دادند. بعد از اتمام مداخله، مجدداً از شرکت‌کنندگان هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. برای آموزش ذهن آگاهی در پژوهش حاضر از پروتکل تلفیقی مبتنی بر دو جریان عمده ذهن آگاهی یعنی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی استفاده شده است. این پروتکل در پژوهشی توسط ون سون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱) مورد استفاده قرار گرفت و معتبر گزارش شد. در پژوهشی که در ایران توسط قاسمی جوبنه (۱۳۹۴) انجام شد، این پروتکل به فارسی ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش حاضر نیز همین پروتکل با کمی تغییرات جزئی به منظور مداخله متناسب با توجه به هدف پژوهش استفاده شده است. خلاصه‌ای از محتوای جلسات پکیج تلفیقی مبتنی بر دو جریان عمده ذهن آگاهی یعنی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات پکیج تلفیقی آموزش ذهن‌آگاهی (قاسمی، ۱۳۹۴)

Table 1

Summary of sessions of integrated mindfulness training package (Ghasemi, 2015)

جلسات Meetings	محتوا جلسات Content of meetings
جلسه اول First session	معرفه، تشریح هدف پژوهش برای آزمودنی‌ها، تمرین خوردن کشمش، توضیح در مورد اینکه مردم به شیوه ذهن ناآگاهانه‌ای زندگی می‌کنند و اغلب به آنچه انجام می‌دهند توجه‌ای نمی‌کنند، تمرین مراقبه متمرکز بر تنفس.
جلسه دوم second session	تمرین واری بدن، دعوت از دانش‌آموزان در ارتباط با صحبت درباره تجربه‌هایشان از تمرینات ذهن‌آگاهی، بررسی موانع، بحث در ارتباط برخی ویژگی‌های ذهن‌آگاهی همچون غیرقضاوتی بودن.
جلسه سوم third session	تمرین کوتاه دیدن و یا شنیدن، مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس و حس‌های بدنی، فضای تنفس سه دقیقه‌ای، تمرین حرکات آگاهانه بدن.
جلسه چهارم fourth Session	مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار، بحث درباره استرس و واکنش‌های معمول افراد به موقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و واکنش‌های جایگزین، راه رفتن آگاهانه.
جلسه پنجم fifth meeting	تمرین مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها، و افکار، بحث درباره اذعان و پذیرش واقعیت حاضر همان‌طور که هست، تمرین سری دوم حرکات آگاهانه بدن.
جلسه ششم Sixth Session	فضای تنفس سه دقیقه‌ای، بحث درباره افکار ما که اغلب محتوای افکار واقعی نیست.
جلسه هفتم Seventh session	تمرین مراقبه نشسته و آگاهی باز (به هر چیزی که لحظه به لحظه وارد هشیاری می‌شود)، بحث درباره بهترین راه برای مراقبت از خود چیست، تمرین بررسی فعالیت‌های روزانه خوشایند در برابر ناخوشایند و یادگیری برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های خوشایند.
جلسه هشتم Eighth Session	تمرین واری بدن، ارزیابی آموزش، مرور و جمع‌بندی جلسات قبلی و اجرای پس‌آزمون.

## یافته‌ها

با توجه به نتایج به دست آمده در مورد وضعیت سن گروه‌های آزمودنی، ۳۳ درصد از گروه آزمایش و ۳۶ درصد از گروه گواه در رده سنی ۱۲ سال، ۱۷ درصد گروه آزمایش و ۱۴ درصد گروه گواه در رده سنی ۱۳ سال قرار داشته‌اند.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه (تعداد: ۳۰)

Table 2

Descriptive indicators of research variables by experimental and control groups (number: 30)

گروه	آزمایش		کنترل		گروه		
متغیر	experimental		control		experimental		group
Variable	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	
	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	
	mean	mean	mean	mean	mean	mean	
	انحراف	انحراف	انحراف	انحراف	انحراف	انحراف	
	استاندارد	استاندارد	استاندارد	استاندارد	استاندارد	استاندارد	
	SD	SD	SD	SD	SD	SD	
انگیزه پیشرفت	80.333	99.933	92.333	2.631	90.933	3.390	Achievement Motivation
آماده شدن برای امتحان	28.666	25.266	33.933	3.411	24.800	4.298	Preparing for the exam
آماده شدن برای تکالیف	39	34.666	28.400	3.373	28.600	4.420	Prepare for homework
آماده شدن برای مقاله	28.266	24.733	23.600	2.868	25.266	3.494	Prepare for the article

آزمودنی‌های این پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) بودند. در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه مشاهده می‌شود.

جدول ۳: آزمون شاپیرو-ویلک جهت نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه‌ها

Table 3

Shapiro-Wilk test for normal distribution of variables in groups

گروه	آزمایش		گواه		گروه		
متغیر	experimental		control		experimental		group
Variable	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	
	شاپیرو	شاپیرو	شاپیرو	شاپیرو	شاپیرو	شاپیرو	
	P	P	P	P	P	P	
	ویلک	ویلک	ویلک	ویلک	ویلک	ویلک	
	S-W	S-W	S-W	S-W	S-W	S-W	
انگیزه پیشرفت	0.914	0.157	0.923	0.279	0.934	0.352	Achievement Motivation
آماده شدن برای امتحان	0.905	0.112	0.947	0.173	0.915	0.162	Preparing for the exam
آماده شدن برای تکالیف	0.926	0.237	0.921	0.200	0.936	0.333	Prepare for homework

0.077	0.889	0.247	0.927	0.172	0.917	0.907	0.974	آماده شدن برای مقاله Prepare for the article
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	----------------------------------------------------

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که آماره شاپیرو-ویلک برای تمامی متغیرها معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع متغیرها نرمال است. بنابراین، برای بررسی فرضیه‌های پژوهش می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند تحلیل کوواریانس تک متغیری و چند متغیره استفاده کرد.

### فرضیه اول: آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر است.

قبل از آزمون فرضیه لازم است مفروضه‌ها یا پیش‌فرض‌های استفاده از روش کوواریانس در داده‌ها بررسی شود.

۱. نرمال بودن توزیع متغیرها: برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ مشاهده شد. این نتایج نشان داد که توزیع متغیر انگیزه پیشرفت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال می‌باشد.

۲. خطی بودن رابطه متغیرها: از آزمون تحلیل واریانس برای بررسی خطی بودن رابطه پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزه پیشرفت استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که آماره  $F$  رابطه خطی بین پیش‌آزمون انگیزه پیشرفت با پس‌آزمون آن در گروه آزمایش (۳۳/۵۶۴) و گروه گواه (۲۵/۸۴۰) در سطح (۰/۰۰۱) معنی‌دار است.

۳. همگنی شیب خط رگرسیون: برای بررسی این پیش‌فرض از آزمون آماره  $F$  برای بررسی مفروضه همسانی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره انگیزه پیشرفت، در گروه آزمایش و کنترل استفاده شد. با توجه به اینکه آماره  $F$  آزمون همسانی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزه پیشرفت در دو گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار نمی‌باشد ( $p > 0.05$ )، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرها در گروه‌ها برابر است.

۴. همگنی واریانس‌های متغیر وابسته در گروه‌ها: آماره  $F$  آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای نمره انگیزه پیشرفت در گروه‌های آزمایش و گواه معنی‌دار نیست ( $p > 0.05$ ). بنابراین واریانس متغیر وابسته در گروه‌ها برابر است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس یک راه تفاوت گروه آزمایش و گواه در نمره انگیزه پیشرفت

Table 4

Results of one-way analysis of covariance The difference between the experimental and control groups in the total score of achievement motivation

منبع source	مجموع مجذورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجذورات MS	آماره F	سطح معنی داری Sig	اندازه اثر Effect size	توان آزمون Test power
پیش آزمون Pre-test	148.870	1	148.870	36.877	0.001	0.577	1
عضویت گروهی Group membership	499.918	1	499.918	123.837	0.001	0.821	1
خطا Error	108.997	27	123.837				

تحلیل کوواریانس پس آزمون نمره انگیزه پیشرفت پس از تعدیل پیش آزمون، نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره پیش آزمون، اثر آموزش ذهن آگاهی بر نمره پس آزمون انگیزه پیشرفت معنادار است ( $p < 0.001$ )،  $(F=123.837, df=1, 27)$  به عبارت دیگر، آموزش ذهن آگاهی بر افزایش نمره انگیزه پیشرفت دانش آموزان تاثیر دارد. اندازه اثر  $0.821$  نیز نشان می‌دهد که عضویت گروهی  $82.1$  درصد از تغییرات نمره کل انگیزه پیشرفت را تبیین می‌کند.

### فرضیه دوم: آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مؤثر است.

۱. نرمال بودن توزیع متغیرها: برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش آزمون و پس آزمون از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ مشاهده شد. این نتایج نشان داد که توزیع مولفه‌های اهمال کاری تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون نرمال می‌باشد.

۲. خطی بودن رابطه متغیرها: نتایج این آزمون نشان داد که آماره  $F$  رابطه خطی بین پیش آزمون اهمال کاری تحصیلی با پس آزمون آن در گروه آزمایش ( $20/677$ ) و گروه گواه ( $16/781$ ) در سطح  $(0/001)$  معنی دار است.

۳. همگنی شیب خط رگرسیون: با توجه به اینکه آماره  $F$  آزمون همسانی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون مولفه‌های اهمال کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل معنی دار نمی‌باشد ( $p > 0/05$ )، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون متغیرها در گروه‌ها برابر است.

۴. همگنی واریانس‌های متغیر وابسته در گروه‌ها: آماره  $F$  آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس مولفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه برای مولفه آماده شدن برای امتحان ( $Sig=0/636, F=0/228$ )، آماده شدن برای تکالیف ( $Sig=0/006, F=8/809$ )، آماده شدن برای مقاله ( $Sig=0/482, F=0/508$ ) نتایج این آزمون برای مولفه‌های آماده شدن برای امتحان و آماده شدن برای مقاله در گروه‌های آزمایش و گواه معنی‌دار نیست ( $p>0/05$ ). درحالی که این مقادیر برای مولفه آماده شدن برای تکالیف اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار است ( $p<0/05$ ). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که واریانس متغیرهای پژوهش در گروه‌ها برابر یا همگن نیست. مایلز و بانیارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند در صورتی که تعداد نمونه‌ها در گروه‌ها برابر باشند، واریانس متغیر وابسته در این گروه‌ها برابر در نظر گرفته می‌شود. در پژوهش حاضر نیز تعداد افراد هر دو گروه برابر می‌باشد. بنابراین واریانس متغیرهای پژوهش حاضر در گروه‌ها همگن است. بنابراین واریانس متغیر وابسته در گروه‌ها برابر است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در مولفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی

Table 5

Results of one-way analysis of covariance the difference between experimental and control groups in the components of academic procrastination

متغیر Variable	مجموع مجدورات SS آزمایشی	مجموع مجدورات خطا SS	میانگین مجدورات MS آزمایشی	میانگین مجدورات خطا MS	آماره F	P	اندازه اثر Partial Eta Square
آماده شدن برای امتحان Preparing for the exam	24.153	41.393	24.153	1.656	14.588	0.001	0.368
آماده شدن برای تکالیف Prepare for homework	24.221	31.527	24.221	1.261	19.207	0.001	0.434
آماده شدن برای مقاله Prepare for the article	0.329	178.261	0.329	7.130	0.046	0.832	0.002

با توجه به جدول ۵، آماره  $F$  برای مولفه‌های آماده شدن برای امتحان ( $14/588$ ) و آماده شدن برای تکالیف ( $19/207$ ) معنی‌دار است ( $P<0/01$ ). این یافته نشان می‌دهد بین گروه آزمایش و گواه در این مولفه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اندازه اثر این متغیرها به ترتیب  $0/368$  و  $0/434$  نیز نشان می‌دهد که عضویت گروهی به ترتیب  $36/8$  و  $43/4$  درصد از تغییرات مولفه‌های آماده شدن برای امتحان، و

1. Miles &amp; Banyard

آماده شدن برای تکالیف را تبیین می‌کند. در حالی که، آماره  $F$  برای مولفه آماده شدن برای مقاله (۰/۰۴۶) معنی‌دار نیست ( $P > ۰/۰۵$ ). این یافته نشان می‌دهد بین گروه آزمایش و گواه در مولفه آماده شدن برای مقاله تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج بدست آمده از یافته اول در سطح نمره انگیزه پیشرفت نشان داد که استفاده از آموزش ذهن آگاهی بر بهبود انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های حبیبی (۱۳۹۸)، عطایی و همکاران (۱۳۹۷)، شاه مرادی و انصاری (۱۳۹۶)، جواهر فروش زاده و سلطانی (۱۳۹۵)، داست و همکاران (۲۰۲۱)، دویچست و گلدمن (۲۰۲۰) و شمشیر (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اینگونه استنباط نمود که آموزش ذهن آگاهی از طریق بازسازی شناختی و آرام‌سازی بدن باعث بهبود توجه و تمرکز هنگام مطالعه شده و همچنین با مدیتیشن و تمرینات تنفسی در ذهن آگاهی قسمت جلویی مغز اکسیژن بیشتری دریافت کرده و در نتیجه سطوح شناختی افزایش پیدا می‌کند (پلت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ نقل از عطایی و همکاران، ۱۳۹۷). این مهارت از طریق تأکید بر وجه بودن ذهن - نه وجه انجام دادن کمک می‌کند که فرد بتواند به جای اینکه افکار و احساسات منفی را بخشی از خود بداند، آن‌ها را به عنوان وقایعی تجربه کند که در حال گذر از پرده ذهن هستند (ثابت و رحمانی، ۱۳۹۶). ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا از پردازش غیرآگاهانه به سمت پردازش آگاهانه حرکت کنند و از این طریق می‌تواند باعث بالا رفتن عملکرد انگیزشی شود (داست و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع ذهن آگاهی با افزایش سلامت روانی در دانش‌آموزان می‌تواند به گونه‌ای غیر مستقیم نیز روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد (شاه مرادی و انصاری، ۱۳۹۶). دویچست و گلدمن (۲۰۲۰) معتقدند برای بهبود انگیزه و ذهن آگاهی آموزش‌های مکرر و طولانی تر ذهن آگاهی لازم است. مداخله ذهن آگاهی با پرورش خودآگاهی در دانش‌آموزان به آنان کمک می‌کند که قوت‌ها و ضعف‌های خود را بشناسند، توانایی‌های خود را ارزیابی کنند و احساس شایستگی را در خود پرورش دهند تا بتوانند انگیزه پیشرفت و موفقیت در زمینه تحصیلی را در خود تقویت کرده و موقعیت‌هایی که باعث پیشرفتشان می‌شود را شناسایی کنند و برای دستیابی به اهداف و آرزوهای خود تمام تلاششان را به کار گیرند و در همان راستا حرکت کنند. دانش‌آموز در طول تمرین یاد می‌گیرد که توجه خود از افکار غیر ارادی که موجب سرگردانی ذهن می‌شود، بر لحظه حال متمرکز کند، بنابراین این افزایش تمرکز هنگام مطالعه

منجر به افزایش خودآگاهی در دانش‌آموزان، افزایش یادگیری، سخت‌کوشی، ایجاد انگیزه و در نهایت منجر به افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین نتایج یافته دوم نشان می‌دهد استفاده از آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش مولفه‌های اهمال‌کاری در آماده شدن برای امتحان و اهمال‌کاری در آماده شدن برای تکالیف مؤثر است. اما استفاده از آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش مولفه اهمال‌کاری در آماده شدن برای مقاله مؤثر نیست. این یافته با نتایج پژوهش‌های حبیبی (۱۳۹۸)، هاشمی و همکاران (۱۳۹۸)، آقاسی و همکاران (۱۳۹۸)، بین زونگزه (۲۰۱۹)، یوان کینگ (۲۰۱۷)، لیپینگ (۲۰۱۶)، دیون و همکاران (۲۰۱۶) و کلیک و اورسیلو (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجایی که ذهن افراد اهمال‌کار سرشار از افکار قضاوت‌کننده، واکنشی، خود انتقادی و منفی است که مانع از فعالیت‌سازنده آن‌ها می‌شود و در نتیجه فرد انگیزه‌های برای انجام دادن تکالیف ندارد (حاجلو، ۱۳۹۳؛ دمیر و فراری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ نقل از قاسمی و همکاران، ۱۳۹۵). بر این اساس 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 بخشد که همه این عوامل می‌توانند باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شوند (براون، ریان و کرسول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). مداخله ذهن‌آگاهی سبب می‌شود تا فرد نسبت به نقش، موقعیت و توانایی‌های خود در ارتباط با محیط پیرامونش هشیار شود. این هشیاری موجب خوش‌بینی و ایجاد دیدگاه مثبت و منطقی درباره پدیده‌های پیرامون فرد می‌شود (مک کلوزکی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴) که به تبع آن میزان هیجان‌های مثبت و شورانگیز تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا خواهد کرد. این فرآیند نیز سبب می‌شود تا آن‌ها انگیزش تحصیلی مضاعفی را به دست آورند که از بروز اهمال‌کاری تحصیلی پیشگیری نماید (آقاسی و همکاران، ۱۳۹۸). بر اساس نظر حسین و سلطان<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) دانش‌آموزانی که از انگیزه پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردارند کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. اهمال‌کاری در دانش‌آموزان باعث کاهش انگیزه می‌شود، در واقع اهمال‌کاری بر میزان یادگیری، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و شکست در امتحانات و ضعف عملکرد تحصیلی تأثیر گذار است. در واقع مداخله ذهن‌آگاهی می‌تواند به بهبود اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند و اضطراب آنها را کاهش می‌دهد، که برای کشف سازگاری روانی اجتماعی دانش‌آموزان از اهمیت مثبت برخوردار است (بین زونگزه، ۲۰۱۹). این بدان معنی است که افرادی که افزایش حالت ذهن‌آگاهی را تجربه می‌نمایند، نسبت به آنهایی که ذهن‌آگاهی

1. Demir, & Ferrari  
 2. Brown, Ryan, & Creswell  
 3. McCloskey  
 4. Hussain, & Sultan



کمتری دارند، روی لحظه‌ی حال و محرک‌های درونی و بیرونی متمرکز می‌شوند و کمتر متمایل به اهمال‌کاری می‌شوند (حبیبی، ۱۳۹۸). همچنین دیون و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند مداخله ذهن آگاهی باعث کاهش اهمال‌کاری و بهبود متغیرهای مربوط به پذیرش و ذهن آگاهی می‌شود. این مداخله با ایجاد آگاهی و تمرکز بر لحظه حال و محرک‌های درونی و بیرونی از سرگردانی فکری جلوگیری می‌کند، این فرآیند سبب می‌شود تا دانش آموز دید بهتری نسبت به تحصیل و برنامه ریزی تحصیلی داشته باشد و افکار خودآیند، مخرب و قضاوتی که باعث ناامیدی، شکست، کاهش اعتماد به نفس، اختلال در عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و تصمیمات تکانشی که منجر به رها کردن تکالیف می‌شوند آگاه شده و کمتر تحت تأثیر افکار مخرب قرار بگیرد و عادت‌ها و الگوهای رفتاری ناسالم را رها کند، و با بیشتر شدن هشیاری و پذیرش غیرقضاوتی افکار و هیجانات، روی موضوع اصلی تمرکز کند و رفتارهای مرتبط با پیشرفت را در خود ارتقاء داده و توانمندی‌های واقعی خود را به کار بگیرد، تا دچار شکست تحصیلی نشود و در نهایت اهمال‌کاری تحصیلی را در خود کاهش دهد. در مجموع با توجه به پژوهش‌هایی که در زمینه آموزش ذهن آگاهی در گروه دانش‌آموزان انجام شده و نتایج مثبتی به همراه داشته روش آموزش ذهن آگاهی می‌تواند به عنوان یک روش مؤثر پیشگیری اولیه، جهت بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و پیدایش احساس تسلط بر امور زندگی از جمله تحصیل شود. بنابراین نتایج این پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بود و به نظر می‌رسد آموزش ذهن آگاهی در بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان از کارایی لازم برخوردار است. از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم کنترل متغیرهای مداخله کننده مانند شرایط محیطی، وضعیت اقتصادی- اجتماعی، عاطفی و تحصیلات والدین؛ محدود شدن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان یک مدرسه در شهر رشت (نمونه‌گیری در دسترس) که باعث محدودیت در تعمیم دادن نتایج می‌شود اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده متغیرهای مداخله کننده مانند شرایط محیطی، وضعیت اقتصادی- اجتماعی، عاطفی و تحصیلات والدین و مسائل خاص شخصی دانش‌آموزان، کنترل شوند و همچنین به شیوه نمونه‌گیری نیز توجه بیشتری شود.

### تشکر و قدردانی

این پژوهش برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره خانواده از دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت در سال ۹۸-۹۹ است. بدین وسیله از کلیه شرکت‌کنندگان و تمام کسانی که در انجام این پژوهش همکاری داشتند، کمال تشکر را به جا می‌آورم. در ضمن این پژوهش دارای کد اخلاق با شماره IR.RASHT.REC.1399.056 می‌باشد.

## منابع

- اکبری، بهمن (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱۶(۲۱)، ۷۳-۹۶.
- آقاسی، فهیمه؛ فرهادی، هادی و آقایی، اصغر (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر عزت نفس و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۳۶)، ۱۶۲-۱۵۲.
- برزآبادی فراهانی، نرگس؛ امامی پور، سوزان و سپاه منصور، مژگان (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۵(۶۲)، ۳۳-۵۶.
- ثابت، اصغر و رحمانی، محمدعلی (۱۳۹۶). تأثیر درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کمال‌گرایی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۱۲(۶)، ۴۳۶-۴۴۰.
- جلیل‌زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۳۶-۱۳.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- جواهرفروش‌زاده، ماهرخ و سلطانی کوهبنانی، سکینه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان دختر. *مجله اصول بهداشت روانی، ویژه‌نامه سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۴۰-۴۳۶.
- حیبی، مرضیه (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۸(۱۱)، ۵۷-۶۶.
- حیدری، مهدیه (۱۳۹۶). بررسی تأثیر قصه‌گویی در انگیزه پیشرفت و خودپنداره دانش‌آموزان دبستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت و دبیر شهید رجایی، دانشکده علوم انسانی، گروه مشاوره.
- خسروی، سعیده (۱۳۹۶). *اثربخشی آموزش گروهی ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه رازی، دانشکده علوم اجتماعی، گروه راهنمایی و مشاوره.
- ریو، جان مارشال (۲۰۱۵). *انگیزش و هیجان (ویراست ششم)*. ترجمه یحیی سیدمحمدی. (۱۳۹۷). تهران: نشر ویرایش.

شاه مرادی طباطبایی، طاهره سادات و انصاری شهیدی، مجتبی (۱۳۹۶). اثربخشی ذهن آگاهی بر انگیزش پیشرفت دختران دوره متوسطه. مقاله منتشر شده در کنفرانس بین المللی فرهنگ آسیب‌شناسی روانی و تربیت، انجمن روانشناسی ایران، دانشگاه الزهراء، دوره ۱.

عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی و بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). بررسی اهمالکاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه‌ی آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۵۵-۶۸.

عطایی، فاطمه؛ احمدی، عبدالجواد؛ کیامنش، علیرضا و سیف، علی اکبر (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۸(۴)، ۱۷۶-۱۹۹.

قاسمی جوینه، رضا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در کاهش فرسودگی زناشویی زنان دارای همسر معتاد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه خوارزمی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه آموزشی مشاوره.

قاسمی جوینه، رضا؛ موسوی، سید ولی اله؛ ظنی پور، آذین و حسینی صدیق، مریم السادات (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. *مجله راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۳۴-۱۴۱.

لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۹۳). روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت. تهران: چاپ هشتم.  
محمد امینی، زرار؛ محمودی، هیوا؛ چپانه، جعفر و گلپور چمرکوهی، رضا (۱۳۹۵). بررسی نقش اهمال‌کاری تحصیلی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه. دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، (۸-۱)، اردبیل.

نوری‌امام‌زاده‌ئی، طاهره و نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۱)، ۲۲-۴۰.  
هاشمی، فرشته؛ درتاج، فریبرز؛ فرخی، نورعلی و نصرالهی، بیتا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۱-۱۳.

هرمنس، هوبرت (۱۹۷۰). پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس. ترجمه ابوالفضل کرمی. (۱۳۹۸). تهران: مرکز نشر روان‌سنجی.

Akbari, B. (2007). Validity and validity of Herman's achievement motivation test on high school students in Guilan province. *Journal of Knowledge and Research in Educational Sciences*, 16(21): 73-96 [In Persian].

- Aghasi, F., Farhadi, H., & Aghaei, A. (2019). The effectiveness of mindfulness training on self-esteem and academic procrastination of female students. *Journal of Curriculum Planning Research*, 16(36): 152-162 [In Persian].
- Atadokht, A., Mohammadi, I., & Basharpour, S. (2015). Investigating academic procrastination based on demographic variables and its relationship with achievement motivation and academic performance of high school students. *Journal of School Psychology*, 4(2): 55-68 [In Persian].
- Ataiee, F., Ahmadi, A. J., Kiamanesh, A., & Seif, A. A. (2018). The effectiveness of mindfulness training in increasing motivation to study in male and female high school students. *Journal of School Psychology*, 8(4): 176-199 [In Persian].
- Baer, R. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical psychology: science and practice*, 10(2): 125-143.
- Barzabadi, F. N., Emamipour, S., & Sepah Mansour, M. (2020). The effectiveness of social-emotional learning education on students' academic procrastination and communication skills. *Journal of Educational Research*, 62(15): 33-56 [In Persian].
- 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.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (2010). Developmental and instructional analyses of children's Meta cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 18(3): 232 –242.
- Dewhirst, C. B., & Goldman, J. (2020). Launching motivation for mindfulness: introducing mindfulness to early childhood preservice teachers. *Published online*, 190(8): 1299-1312.
- Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Gregoire, S., & Balbinotti, M. (2016). Using Acceptance and Mindfulness to Reduce Procrastination Among University Students: Results from a Pilot Study. *Revista Praksis*, 1(13): 8-20.
- Dust, S. V., Liu, H., Wang, S., & Reina, C. S. (2021). The Effect of Mindfulness and Job Demands on Motivation and Performance Trajectories Across the Workweek: An Entrainment Theory Perspective. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. DOI: 10.1037/apl0000887
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2018). Decisional Procrastination: Assessing Characterological and Contextual Variables around Indecision. *Current Psychology*, 37(2): 436-440.
- Flett, G. L., Schmidt, D. H., Besser, A., & Hewitt, P. (2016). Interpersonal personality vulnerabilities, stress, and depression in adolescents: Interpersonal hassles as a mediator of sociotropy and socially prescribed perfectionism.

- International Journal of Child and Adolescent Resilience (IJCAR)*, 4(1): 103-121.
- Gehart, D. R. (2012). *Mindfulness and Acceptance in Couple and Family Therapy*. New York: Springer Science.
- Ghasemi, J, R. (2015). *The effectiveness of mindfulness training in reducing marital burnout in women with addicted spouses*. Master Thesis. Kharazmi University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Department of Counseling [In Persian].
- Ghasemi, J, R., Mousavi, S, W., Zanipour, A., & Hosseini, S, M. S. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with students' academic procrastination. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 9(2): 134-141 [In Persian].
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An Investigation of the Efficacy of Acceptance-Based Behavioral Therapy for Academic Procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2): 400-409.
- Gordon, D, J. (2009). *A Critical History of Mindfulness-Based Psychology*. Wesleyan University, Connecticut, BA.
- Gort, C., Marcusson-Clavertz, D., & Kuehner, C. (2021). Procrastination, Affective State, Rumination, and Sleep Quality: Investigating Reciprocal Effects with Ambulatory Assessment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(1): 58-85.
- Habibi, M. (2019). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on procrastination and motivation of female students. *Journal of Psychological Development*, 8(11): 57-66 [In Persian].
- Hashemi, F., Dortaj, F., Farrokhi, N. A. & Nasrollahi, B. (2019). The effectiveness of mindfulness training on academic procrastination and academic stress in eighth grade female students. *Journal of Educational Psychology*, 15(52): 1-13 [In Persian].
- Heidari, M. (2017). *Investigating the effect of storytelling on achievement motivation and self-concept of primary school students*. Master Thesis. Tarbiat University and Shahid Rajaei Secretary, Faculty of Humanities, Department of Counseling [In Persian].
- Hermans, H. (1970). *Hermans Progress Motivation Questionnaire*. Translated by Abolfazl Karami. (2019). Tehran: Psychometric Publishing Center [In Persian].
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(1): 1897-1904.
- Jalilzadeh, H., & Zarei, H, A. (2018). The effectiveness of teaching self-regulatory strategies on academic motivation and test anxiety in students. *Journal of Education and Evaluation*, 11(42): 13-36 [In Persian].

- Javaherforoshzadeh, M., & Soltani Kouhbanani, S. (2016). The effectiveness of mindfulness skills training on the motivational structure of female students. *Journal of Principles of Mental Health, Special Issue of the Third International Conference on Psychology and Educational Sciences*, 40- 436 [In Persian].
- Jokar, B., & Delavarpour, M, A. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *New Educational Thoughts*, 3 (3 and 4), 61-80 [In Persian].
- Kabat - Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical psychology: science and practice*, 10(2): 144-156.
- Kagan, M., Calkir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 2121-2125.
- Khosravi, S. (2017). *The effectiveness of mindfulness group training on academic self-efficacy and academic motivation of third grade female high school students in Kermanshah*. Master Thesis. Razi University, Faculty of Social Sciences, Department of Counseling and Counseling [In Persian].
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance a meta- analysis. *Personality and individual differences*, 82(1): 26 – 33.
- Liping, S. (2016). *Intervention Study of Mindfulness Training on Middle School Students' Academic Procrastination*. Zhang Qian Chongqing Normal University, MA. B844.2. <http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10637-1016140680.htm>.
- Lotfabadi, H. (2014). *Educational Psychology, Samat Publications*. Tehran: Eighth edition [In Persian].
- Maulidia, J., & Usman, O. (2019, December 27). Effect of Self-Efficacy, Learning Motivation, Fear of Failure and Parent's Social Support towards Academic Procrastination. Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3510145>.
- McCloskey, L. E. (2014). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174(1): 221-226.
- Miles, J., & Banyard, P. (2007). *Understanding and Using Statistics in Psychology*. London: Sage Publications Ltd.
- Mohammad, A, Z., Mahmoudi, H., Chiane, J., & Golpour, C, R. (2016). *Investigating the role of academic procrastination in students' academic motivation*. Second National Conference on School Psychology. Mohaghegh Ardabili University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, (1-8), Ardabil [In Persian].

- Nouri, I. T., & Nilforooshan, P. (2016). Students' academic procrastination: the role of coping styles and the dual dimensions of perfectionism. *New educational approaches*, 11(1): 22-40 [In Persian].
- Rio, J. M. (2015). *Motivation and Excitement (Sixth Edition)*. Translated by Yahya Seyed Mohammadi. (2018). Tehran: Editing Publishing [In Persian].
- Sabet, A., & Rahmani, M. A. (2017). The effect of mindfulness-based cognitive therapy on perfectionism and procrastination of female students. *Special Issue on Contemporary Psychology*, 12(6): 436-440. [In Persian].
- ShahMoradi, T. T. S., & Ansari S. M. (2017). *The effectiveness of mindfulness on the motivation of high school girls*. Paper published in the International Conference on the Culture of Mental Pathology and Education, Iranian Psychological Association, Al-Zahra University, Volume 1 [In Persian].
- Simsir, D. (2019). *An Exploratory Study of the Effects of Mindfulness on Teacher Motivation*. Maltepe University, Istanbul, MA.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1): 95-106.
- Steel, p. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1): 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1): 36-46.  
<https://doi.org/10.1111/ap.12173>.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1): 80-90.
- Van Son, J., Nyklicek, I., Pop, V., & Pouwer, F. (2011). Testing the effectiveness of a mindfulness-based intervention to reduce emotional distress in outpatients with diabetes (DiaMind): design of a randomized controlled trial. *BMC Public Health*. 11(131): 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-131>.
- Yin Zongze, H. G. (2019). *The effect of mindfulness meditation training on academic procrastination of university students*. Twenty-second National Conference on Psychology, shanxi Normal university, B844.2.  
<http://cpfd.cnki.com.cn/Article/CPFDTOTAL-ZGXG201910001706.htm>.
- Yuan- qing, H. (2017). *Studying on the Influence of Mindfulness Group Training on College Students' Procrastination*. Chinese Health Service Management, 7.

