

اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ی نهم شهر اصفهان

دینا درخشان^۱، صادق نظری^۲

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، مرکز مشاوره ریحانه

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، مرکز مشاوره ریحانه

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه نهم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ می باشد. در این پژوهش از روش نیمه آزمایشی، پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری برای دو گروه آزمایش و گواه استفاده شد. جامعه آماری شامل تمام دانش آموزان دختر پایه نهم بود که نمونه مورد نظر از میان آن ها با روش نمونه گیری خوشه ای طبقه ای انتخاب گردید و با انجام غربالگری و اجرای پرسش نامه اهمال کاری تحصیلی سولمون و رابلموم (۱۹۸۴) و عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) ۴۰ نفر از دانش آموزانی که بیشترین نمره اهمال کاری و کمترین نمره عزت نفس را اخذ نمودند، انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. شاخص پیشرفت تحصیلی با استفاده از میانگین نمرات مستمر و نمرات ترم اول معین گردید. سپس گروه آزمایش ۸ جلسه آموزش ذهن آگاهی دریافت نمودند و نتایج آن ها از طریق تحلیل کواریانس و SPSS مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نتایج، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و کنترل در هریک از متغیرها در مرحله پس آزمون و پیگیری مشاهده گردید. نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر افزایش میزان عزت نفس و پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش تأثیر داشته است. به نظر می رسد تمرین های ذهن آگاهی با افزایش آگاهی افراد از لحظه حال از طریق فنونی مثل توجه به تنفس و بدن، آگاهی از اینجا و اکنون و پردازش اطلاعات و ... بر افراد اثر می گذارند. لذا با توجه به اثرات مثبت این آموزش، استفاده گسترده از آن توصیه می شود.

واژه های کلیدی: ذهن آگاهی، اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

در قرن حاضر زندگی ماشینی و پیشرفت روزافزون علوم، حرکت مطابق با زمان و مکان را ایجاد میکنند و ماندن در تونل زمان و به تعویق انداختن کارها، علی رغم از دست دادن موقعیت های مهم و ارزشمند زندگی بستری مناسب برای ناهنجاری های روانی و اجتماعی است که نه تنها برای فرد آسیب زاست بلکه معضلی بزرگ برای جامعه نیز می باشد (استیل^۱، ۲۰۰۲). از نظر روان شناسی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته ایم اهمال کاری نامیده می شود که پیامدهای ناخوشایندی به همراه دارد (الیس^۲، ۱۹۹۸) اهمال کاری علامت شایعی در اختلالات هیجانی، مثل افسردگی، اضطراب و وسواس است و عملکرد افراد را تا حد زیادی کاهش می دهد (روساریو، کاستا و نونز^۳، ۲۰۰۹). عادت اهمال کاری در نزد بسیاری از مردم رایج است، از میان انواع اهمال کاری، اهمال کاری تحصیلی رفتاری است که بسیاری از دانش آموزان درگیر آن بوده و می تواند به پیامدهای منجر شود که به طور جدی بر سلامت افراد آسیب وارد کند. رفتاری فراگیر بالقوه ناسازگار که اغلب با احساس پریشانی و ناراحتی روان شناختی همراه است. پژوهش ها نشان می دهد ۲۰ تا ۳۰ درصد افراد مشغول به تحصیل به اهمال کاری مزمین دچار هستند (سولمون و راثبولوم^۴، ۱۹۸۴). دانش آموزان اهمال کار دانش آموزانی هستند که در توانایی خود برای تکمیل تکالیف تحصیلی به طور موفقیت آمیز، اطمینان کمتری دارند و برای شروع کار بیشتر طفره می روند. این دانش آموزان آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه میکنند و همین امر موجب کاهش عملکرد و پیشرفت تحصیلی آن ها می شود (ولترز^۵، ۲۰۰۳)

اواگبازی و جیانو (۲۰۰۰) میزان اهمال کاری تحصیلی را ۹۵ درصد برآورد کرده اند. به نقل از استیل (۲۰۰۱) حداقل نیمی از دانش آموزان سهل انگاری مداوم و حیرت آوری دارند. و با وجود سرمایه گذاری مادی و معنوی فراوان از طریق دولت ها و خانواده ها، در بسیاری از موارد تعداد زیادی از این دانش آموزان اهمال کار پیشرفت تحصیلی مناسبی ندارند (شاه طالبی، محمدی، پاک دامن^۶، ۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی یا تأخیر عمدی در تکالیف، پدیده ای فراگیر و گسترده در محیط های آموزشی است که می تواند اثرات منفی بر یادگیری، پیشرفت، خود کارآمدی تحصیلی و کیفیت زندگی داشته باشد از میان عوامل زمینه ساز در کاهش عملکرد تحصیلی، به احساس خود کم بینی یا کمبود اعتماد به نفس می توان اشاره نمود که باعث احساس بی ارزشی می شود و فرد را از اقدام به عمل باز می دارد. خودانگاره ای سالم و عزت نفس قوی برای نوجوانان و جوانان اهمیت اساسی دارد. این کیفیات روانی که به تدریج و اندک اندک شکل می گیرد وسیله بقا و روح آدمی است و پایه ی بهداشت روان، شایستگی های ارتباط گیری و سازگاری اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و آرمان های شغلی می باشد (الیس، ۱۹۹۸).

^۱- Steel

^۲- Ellis

^۳- Rosario, Costa, & Nunez

^۴- Solmon & Rothbolom

^۵- Wolterz

^۶- Onwuegbuzie & Jiao

مطابق تحقیقات اسمیت^۷ (۱۹۶۷) دانش آموزان دارای اعتماد به نفس بالا از دانش آموزان دارای اعتماد به نفس پایین، بیشتر احساس اطمینان، خلاق بودن، با استعداد بودن و ابراز وجود می کند و طبیعی است که این صفات در کسانی دیده می شود که پیشرفت تحصیلی بالایی دارند از این روزه در اصلاح و درمان بسیاری از اختلالات شخصیتی و رفتاری به عنوان اولین و مهم ترین گام، به ارزیابی و پرورش احساس عزت نفس و تقویت اعتماد به نفس و مهارت های فردی و اجتماعی نوجوانان و جوانان می پردازند. زیرا اگر این گروه از دانش آموزان بخواهند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توان مندی های بالقوه خود بهره مند شوند، می بایست از نگرشی مثبت نسبت به خود و محیط اطراف و همچنین انگیزه های قوی برای تلاش برخوردار باشند (بیابانگرد، ۱۳۸۳). تا در هر مرحله از تحصیل بتوانند آگاهانه دست به انتخاب بزنند و تصمیمات درستی برای آینده زندگی خود بگیرند. تصمیم در مورد انتخاب رشته تحصیلی، انتخاب رشته دانشگاهی و به دنبال آن انتخاب شغل و به تعبیری مسیر زندگی. اگرچه بسیاری از تحقیقات به متغیرهای پیش آیند و پس آیند در رابطه با اهمال کاری و عزت نفس پرداختند، اما به نظر می رسد که نتوانستند به یک توافق همه جانبه دست یابند (فراری، جانسون موک کان^۸، ۱۹۹۵).

تحقیقات نشان داده است که اهمالکاران، عملکرد تحصیلی ضعیف تر و اضطراب بیشتر (سولمون و راثبلوم، موراکامی ۱۹۸۶)، افسردگی بیشتر (سنکال، کاستنر و والرند^۹، ۱۹۹۵) و عزت نفس پایین تری نسبت به غیر اهمال کاران دارند (سولمون و راثبلوم، ۱۹۸۴). سیستم آموزشی در صورتی قادر است افرادی کارآمد و توانا تربیت کند که با برنامه های هدفمند مانع را شناسایی و تا حد امکان برطرف نماید. فرایند انتخاب رشته و تصمیم گیری مسیر شغلی یکی از وظایف نوجوانان محسوب می شود که اگرچه از زمان تحصیلات ابتدایی شروع می شود. (شفیع آبادی، ۱۳۸۰) اما انتخاب رشته تحصیلی عملاً در سال نهم صورت می گیرد. زمانی که انتخابی از روی نا آگاهی و عدم شناخت صورت گیرد و علاقمندی به رشته ناکافی باشد، ناخوشایندی از تکالیف و احتمال اهمال کاری زیادتر شده و در نتیجه ناامیدی و خستگی نسبت به ادامه تحصیل را ایجاد می کند (هدایتی، سیفی ۱۳۹۱). براساس نتایج تحقیقات، ذهن آگاهی که از مفاهیم جدید روان شناسی سلامت است در ایجاد سلامت روان و کاهش استرس و فشاد روانی مؤثر است. ذهن آگاهی روشی است برای زندگی بهتر، تسکین دردها و غنابخشی و معنادارسازی زندگی به ارضایت درونی و ذهنی خود (سیگل^{۱۰}، ۲۰۱۰). (کابات زین^{۱۱}، ۲۰۰۰)، لحظات ذهن آگاهی را به عنوان لحظات آرامش و سکون، حتی در حین فعالیت تعریف می کند. ذهن آگاهی را می توان علاوه بر بیماری های خاص در مشکلات غیر آسیب شناختی استفاده کرد. به عنوان مثال، برای کمک به بهبودی شغل و عملکرد ورزشی. جنبه های گروهی این روش یکی از مزیت های گروهی آن است و می توان این رویکرد را به عنوان نوعی از مهارت های زندگی در کلاس های مدرسه به کار برد. مثل آموزش یوگا (کابات زین، ۲۰۰۲). تحقیقات نشان داده است که ذهن آگاهی با کاهش نشانگان و افزایش سلامت روانی افراد دریافت کننده درمان یا آموزش ذهن آگاهی رابطه دارد. آگاهی پایدار و غیر قضاوتی نسبت به رویدادهای ناخوشایند

^۷ Smitt

^۸ Ferrari & jonson mokan

^۹ Morakami & Sencel & cownstner & Walerned Lachich

^{۱۰} Sigle

^{۱۱} Kabat zinn

خصوصی در زمان حال (مانند افکار، عواطف منفی، حالات فیزیکی) می نوانند به حساسیت زدایی بیانجامند (به اثر، ۲۰۰۳، برسلین ۲۰۰۲).^{۱۲} تحقیقات مختلفی حکایت از مفید بودن ذهن آگاهی در مواردی همچون استرس و درد مزمن (لی، باون و مارلات^{۱۳}، ۲۰۰۵) بهبود ناهنجاری های رفتاری مثل پرخاشگری و سوء مصرف مواد (واپرمن، مارلات، کانینگهام، بووم، برکینگ^{۱۴}، ۲۰۱۲) تعدیل اضطراب اجتماعی (اشمرت، ماسودا، اندرسون^{۱۵}، ۲۰۱۲) تفاوت های فردی، سبک های یادگیری و ارتقا سلامت روان (دباغی اصغرنژاد، فرید، عاطف، وحیدو بوالهروی، ۲۰۰۸) انجام شده است. سرافراز و ولیخانی (۱۳۹۴)، پژوهشی با هدف بررسی تفاوت جنسیتی دانش آموزان در ذهن آگاهی و مؤلفه های آن و هم چنین رابطه ی آن با وضعیت تحصیلی دانش آموزان در چهار چوب نقش جنسیت انجام دادند. نتایج نشان داد بین دختران و پسران تفاوت معناداری در میزان ذهن آگاهی وجود ندارد، اما بین آنان در مؤلفه های عمل با آگاهی و پذیرش ذهن آگاهی تفاوت معناداری یافت شد. نتایج دیگر نشان داد که ذهن آگاهی (مثبت) و مؤلفه های عمل با آگاهی (مثبت) و پذیرش (منفی) توانستند معدل دانش آموزان را فرای متغیرهای جمعیت شناختی پیش بینی نمایند (سرافراز و ولیخانی، ۱۳۹۴). عابدی درچه (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر عملکرد تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه ناحیه ۵ اصفهان، نشان داد که درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان موثر است (ایزدی و عابدی، ۱۳۹۲). در مطالعه ای دیگر، تودورکزوک (۲۰۱۳)، نشان داد که ذهن آگاهی با نمره پایان ترم دانشجویان رابطه معناداریما ضعیف دارد، از مؤلفه های ذهن آگاهی، عمل با آگاهی و قضاوت نکردن پیش بینی کننده مثبت معنادار پیشرفت تحصیلی بودند. در حالی که مؤلفه مشاهده گری رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی داشت. امروزه همگی ملت ها با هر سطح پیشرفت به مسئله آموزش و پرورش توجه ویژه ای دارند. در جوامع پیشرفته نوجوانی با وارد شدن به دبیرستان مقارن است و با وجود اینکه نوجوانان بسیاری از تکالیف شناختی را خیلی بهتر از زمانی که کوچکتر بودند انجام می دهند، تصمیم گیری و ارزیابی آنچه که انتخاب می کنند برایشان خیلی دشوار است و این تکلیف شناختی در پایه ی نهم دبیرستان که در شرف انتخاب رشته ی تحصیلی قرار می گیرند از حساسیت بیشتری برخوردار می باشد (لورابراگ، ۱۳۹۰).

پژوهش نیلا آخوندی، سیدیونس محمدی، ژاله قربانپور (۱۳۹۵) بار اول و آخوندی، محمدی و قربانپور، (۱۳۹۵) برای بار دوم، به بررسی رابطه عزت نفس و ابعاد شخصیتی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پیانم نورپرداختند. نتایج نشان داد بین اهمال کاری با عزت نفس، مسئولیت پذیری، تجربه پذیری و برون گرایی رابطه ی منفی و بین اهمال کاری با روان رنجوری رابطه مثبت وجود دارد و بین اهمال کاری تحصیلی با سازگاری رابطه به دست نیامد. از طرفی در تحقیق دیگر معینی منش، ولیدی پاک، رنجبرو قاسمی (۱۳۹۳)، نشان دادند که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود. دیون، گاگنون، کاربونو، هالیس، گریگورو همکاران^{۱۶} (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان استفاده از

^{۱۲}- Bucer Berlin

^{۱۳}- Lee, Bowen & Marlatt

^{۱۴}- Vaperma, Cunningham, Bwom & Berking

^{۱۵}- Ashmert, Masoda & Anderson

^{۱۶}- Dionnoe, Gagnon, Carbonneau, HallistGregorie et al

پذیرش و ذهن آگاهی جهت کاهش اهمال کاری در دانشجویان، نشان دادند که این آموزش به افزایش ذهن آگاهی و کاهش اهمال کاری دانشجویان کمک می کند. محققان لاراوکلاسی^{۱۷}، (۲۰۱۵) پژوهشی را با عنوان ذهن آگاهی و تأثیر مداخله ای آن بر بهبود عملکرد تحصیلی بر ۱۸۰ نفر دانش آموز مقطع متوسطه در پاریس انجام دادند. بعد از ۳ ماه آموزش ذهن آگاهی و تحلیل نتایج رگرسیون، دانش آموزانی که مهارت ذهن آگاهی کسب کرده بودند ۴۸٫۹ به آزمون های اختلال عملکردی پاسخ مثبت دادند و نتایج نشانگر تاثیر مثبت آموزش ذهن آگاهی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود.

با توجه به تاثیرات ذهن آگاهی بر حیطه های گوناگون رشد و سلامت افراد در پژوهش های مختلف از جمله تحقیقات فوق، در مطالعه حاضر به دنبال یافتن پاسخ این دو پرسش هستیم، (۱) آیا آموزش روش گروهی ذهن آگاهی براهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پایه نهم مقطع متوسطه اول تاثیری دارد؟ (۲) آیا آموزش روش گروهی ذهن آگاهی بر عزت نفس دانش آموزان پایه نهم مقطع متوسطه اول تاثیری دارد؟ (۳) آیا آموزش روش گروهی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه نهم مقطع متوسطه اول تاثیری دارد؟

روش

آموزش ذهن آگاهی: ذهن آگاهی به زبان ساده به معنای آگاه بودن از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات است و شکل خاصی از توجه به حساب می آید. به بیان دیگر ذهن آگاهی یعنی حواس جمع بودن و بیداری ۱۰۰ درصد آگاه بودن نسبت به همه ی رخدادهایی است که همین اکنون در اطراف ما و همینور در درون بدن مادر حال وقوع هستند، به گونه ای که هیچ گونه قضاوت و پیشداوری نسبت به درست و نادرست بودن اتفاقات نداشته باشیم. ذهن آگاهی به معنی آگاهی متمرکز بر اینجا و اکنون بدون مشغله بیش از حد از خاطرات گذشته یا خیال هایی درباره آینده است. لحظاتی توأم با آرامش و سکون، حتی در حین فعالیت (کابات زین، ۲۰۰۳).^{۱۸} شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی عناصری از شناخت درمانی را به درمان می افزاید که در آن دیدگاه تمرکززدایی، افکار فرد را تسهیل می سازد. این نوع رویکرد تمرکز را در مورد هیجانات و حس های بدنی به کار می رود. در این روش به افراد آموزش داده می شود که افکار و احساسات خود را بدون قضاوت مشاهده کنند و آن ها را وقایع ذهنی ساده ای ببینند که می آیند و می روند. به جای این که آنان را قسمتی از خودشان یا انعکاسی از واقعیت در نظر بگیرند (تیزدل، ۲۰۰۰).

مدیریت شناختی - رفتاری کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، به صورت ترکیبی از مؤلفه های شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و ذهن آگاهی مبتنی بر استرس بکار رفته است که هم بر فرایندهای شناختی مانند بررسی ارتباط افکار - هیجان ها و رفتارها، آموزش حل مساله، آموزش بازسازی شناختی، آموزش کنترل خشم و هم بر فنون رفتاری مانند، مراقبه های بدنی، آموزش آرام سازی، آموزش مهارت های مقابله ای، آموزش جرات ورزی و آموزش مدیریت زمان تاکید دارد (آقایی و جلالی، ۱۳۹۵، ص ۵۳).

^{۱۷} Layrae & Cliskey

^{۱۸} Kabat zinn

در این پژوهش بر اساس پروتکل برگرفته از کتاب آقایی و جلالی (۱۳۹۴) بود که البته با توجه به سن، میزان همکاری و تحمل دانش آموزان طی هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به مدت یک ماه (هر هفته دو جلسه) اجرا شد.

اهمال کاری تحصیلی: تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف شده است که تقریباً همیشه با اضطراب همراه می‌باشد (سولمون و راثبلوم، ۱۹۸۶). در این پژوهش نمره‌ای است که با استفاده از پرسش نامه ۲۷ سوالی اهمال کاری تحصیلی سولمون و راثبلوم (۱۹۸۶) به دست می‌آید.

عزت نفس: یک قضاوت شخصی در مورد با ارزش یا بی ارزش بودن، قبولی یا عدم قبولی خود که در نگرش فرد متظاهر می‌شود. و این ارزشیابی فردی، معمولاً با توجه به خویشتن حفظ می‌شود (کوپراسمیت، ۱۹۶۷). به نقل از سعادت‌مند، (۱۳۹۲). در پژوهش حاضر نمره‌ای است که با استفاده از پرسش نامه ۵۸ سوالی کوپراسمیت (۱۹۷۶) به دست می‌آید.

پیشرفت تحصیلی: به معنای افزایش در میزان و کیفیت یادگیری و رسیدن به ملاک‌های از قبل تعیین شده می‌باشد (سیف، ۱۳۸۷، ص ۱۸).

در تعریفی دیگر پیشرفت تحصیلی به معنای میزان یادگیری آموزشی فرد است به طوری که بتوان آنها را در دو مقوله کلی عوامل مرتبط به تفاوت‌های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار داد. (سلیمان نژاد و شهرآرای، ۱۳۸۰، ص ۱۷۶). در این پژوهش، پیشرفت تحصیلی عبارت است از میانگین نمره‌های امتحانی در آزمون‌های کلاسی و با تأثیر نمرات مستمر و طی سه مرحله در طول سه ماه، در نیمه اول سال تحصیلی، که به صورت آزمون‌های تشریحی و چهار گزینه‌ای از تمام دروس دانش آموزان به عمل می‌آید.

این پژوهش در دسته طرح‌های آزمایشی، با پیش آزمون، پس آزمون و گروه کنترل می‌باشد. متغیر مستقل (آموزش ذهن آگاهی) است که فقط در گروه آزمایش اعمال می‌شود. و تأثیر آن بر نمرات پس آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل مورد مقایسه قرار می‌گیرد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر شهر اصفهان است که در پایه نهم دوره متوسطه اول در سال ۹۸-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل می‌باشند. جهت تکمیل نمونه‌ی پژوهش با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای طبقه‌ای، از میان دانش آموزان دختر شهر اصفهان که در پایه نهم تحصیل می‌کردند، پرسش نامه اهمال کاری تحصیلی و عزت نفس، بر روی ۱۴۰ نفر اجرا شد که از میان آنها، تعداد ۴۰ دانش آموز، به عنوان نمونه در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند و در گروه کنترل مداخله‌ای انجام نشد. آموزش در طول ۸ جلسه یک ساعته و در طول ترم اول سال تحصیلی صورت گرفت. ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر شامل جنسیت مؤنث، کسب نمرات بالا در مقیاس اهمال کاری تحصیلی و نمرات پایین در مقیاس عزت نفس، عدم دریافت همزمان برنامه‌ای دیگر مرتبط با پیشرفت تحصیلی، عدم دریافت داروهای روان گردان یا متأثر کننده خلق و هوشیاری دانش آموز، اظهار علاقمندی و رضایت دانش آموز و والدین جهت شرکت منظم در جلسات آموزشی می‌باشند و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم علاقمندی و همکاری دانش آموز به ادامه شرکت در جلسات آموزشی و غیبت بیش از دو جلسه در طول آموزش می‌باشند. در جریان تحقیق و اندازه‌گیری متغیرها، از ابزارهای چون پرسش نامه اطلاعات فردی (دموگرافیک)، پرسش نامه اهمال کاری تحصیلی سولمون و راثبلوم و پرسش نامه عزت نفس کوپراسمیت استفاده شده است. - میانگین نمرات مستمر و پایانی در طول ماه‌های آبان، آذر و دی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ که به عنوان نمره و ملاکی جهت ارزیابی پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱: نگاره طرح پژوهش

گروه ها	انتخاب تصادفی	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
گروه آزمایش	RE	T ₁	Mindfulness	T ₂
گروه کنترل	RC	T ₁	--	T ₂

پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش و کسب موافقت مدیران مدارس، از بین دانش آموزان ۴ مدرسه، ۱۴۰ نفر انتخاب شدند که موافقت خود را برای شرکت در پژوهش اعلام کردند. آن‌ها به پرسش نامه‌ها پاسخ دادند و بعد از بررسی ۱۱ پرسش نامه که به طور ناقص پاسخ داده شده بودند، کنار گذاشته شده و نمونه مورد نظر که ۴۰ نفر بودند از میان این تعداد انتخاب شدند، با شرط اینکه ملاک‌های ورود به پژوهش را داشته باشند. آن‌ها به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند و برای گروه آزمایش هفته‌ای ۲ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای آموزش ذهن آگاهی برگرفته از کتاب مدیریت شناختی-رفتاری استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (آقایی و جلالی، ۱۳۹۴) انجام شد. یک هفته بعد از یک ماه آموزش، پس آزمون برای گروه کنترل به اجرا در آمد و بعد از یک ماه مرحله‌ی پیگیری انجام شد. لازم به ذکر است که سنجش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان براساس معدل نمرات مستمر ماه آبان و آذر و در مرحله‌ی پیگیری براساس معدل ترم اول تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح آمار توصیفی محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، و در سطح آمار استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شده است.

فرضیات مورد بررسی در این مطالعه عبارتند از:

فرضیه کلی تحقیق عبارت است از روش آموزش گروهی مدیریت شناختی-رفتاری استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه نهم تأثیر دارد.

فرضیه‌های جزئی:

- روش آموزش گروهی ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی، تأثیر معناداری دارد.
- روش آموزش گروهی ذهن آگاهی بر عزت نفس تأثیر معناداری دارد.
- روش آموزش گروهی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد.

یافته ها

طبق جدول (۲) گروه آزمایش در پیش آزمون اهمال کاری تحصیلیشان متوسط (۱۰۰ درصد) اما بعد از دوره گروهی ذهن آگاهی ۱۱ نفر معادل ۵۵ درصد اهمال کاری تحصیلیشان تا حدودی و ۴۵ درصد کم و در مرحله پیگیری نیز ۸۵ درصد اهمال کاری تحصیلیشان کم شده که نشان می‌دهد اهمال کاری تحصیلیشان کاهش یافته.

جدول ۲. فراوانی و درصد طبقه‌بندی شده اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش

پس آزمون		پیش آزمون		مرحله	
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
۱۷	۴۵	۹	۰	۰	کم
۸۵	۱۷	۰	۰	۰	کم

۱۵	۳	۵۵	۱۱	۱۰۰	۲۰	تأحدودی
۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	جمع کل

جدول ۳. فراوانی و درصد طبقه‌بندی شده اهمال کاری تحصیلی در گروه کنترل

مرحله		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
اهمال کاری تحصیلی		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
تأحدودی		۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰
جمع کل		۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰

بر اساس فراوانی و درصد رسته بندی شده در گروه کنترل در پیش آزمون اهمال کاری تحصیلی‌شان متوسط و در پس آزمون و مرحله پیگیری نیز تغییری ننموده است.

جدول ۴. فراوانی و درصد طبقه‌بندی شده عزت نفس در گروه آزمایش

مرحله		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
عزت نفس		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
ضعیف		۱۲	۶۰	۰	۰	۰	۰
متوسط		۸	۴۰	۲۰	۱۰۰	۱۹	۹۵
بالا		۰	۰	۰	۰	۱	۵
جمع کل		۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰

طبق جدول (۴) گروه آزمایش در پیش آزمون اکثریت عزت نفسشان ضعیف (۱۲ نفر معادل ۶۰ درصد) و تعداد ۸ نفر معادل ۴۰ درصد عزت نفسشان متوسط بوده بعد از دوره گروهی ذهن آگاهی ۲۰ نفر گروه آزمایش عزت نفسشان بالا رفته و در گروه عزت نفس متوسط قرار گرفته‌اند در مرحله پیگیری نیز تأثیر این دوره بر گروه آزمایش ادامه داشته و اکثریت (۹۵ درصد) عزت نفسشان متوسط می‌باشد.

جدول ۵. فراوانی و درصد طبقه‌بندی شده عزت نفس در گروه کنترل

مرحله		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
عزت نفس		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
ضعیف		۸	۴۰	۸	۴۰	۶	۳۰
متوسط		۱۲	۶۰	۱۲	۶۰	۱۴	۷۰
جمع کل		۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰

طبق جدول (۵) گروه کنترل در پیش آزمون اکثریت عزت نفسشان متوسط (۱۲ نفر معادل ۶۰ درصد) و تعداد ۸ نفر معادل ۴۰ درصد عزت نفسشان ضعیف بوده در پس آزمون و مرحله پیگیری نیز میزان عزت نفسشان تغییری ننموده و اکثریت عزت نفسشان متوسط می باشد.

فرضیه اول: روش آموزش گروهی ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر معناداری دارد.

جهت بررسی فرضیه تحقیق از کواریانس استفاده گردیده است و لذا می بایست به پیش فرض های استفاده از آزمون کوواریانس پرداخت و سپس آزمون آنالیز کواریانس و کوواریانس را اجرا نمود.

جدول (۶) پیش فرض طبیعی بودن توزیع نمرات (اهمال کاری تحصیلی) است که با استفاده از آمارهای چولگی و کشیدگی و همچنین آزمون های تک نمونه ای کالموگروف و اسمیرنوف و شاپیرو ویلک انجام شده است.

جدول ۶. پیش فرض طبیعی بودن توزیع نمرات (اهمال کاری تحصیلی)

تعداد		کمترین		بیشترین		میانگین		انحراف معیار		چولگی		کشیدگی	
منبع	آماره	آماره	آماره	آماره	آماره	آماره	آماره	آماره	خطای استاندارد	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	خطای استاندارد
پیش آزمون	۴۰	۷۲	۹۸	۸۲/۵۲	۷/۱	-۰/۰۳۷	۰/۳۷۴	-۱/۳۵۰	۰/۷۳۳	۰/۷۳۳	۰/۳۷۴	۰/۷۳۳	۰/۷۳۳
پس آزمون	۴۰	۵۵	۹۳	۷۴/۴۰	۱۰/۵	۰/۱۲۸	۰/۳۷۴	-۰/۹۷۶	۰/۷۳۳	۰/۷۳۳	۰/۳۷۴	۰/۷۳۳	۰/۷۳۳
پیگیری	۴۰	۵۷	۹۹	۷۲/۷۵	۱۲/۸	۰/۳۹۸	۰/۳۷۴	-۱/۲۸۱	۰/۷۳۳	۰/۷۳۳	۰/۳۷۴	۰/۷۳۳	۰/۷۳۳
				کالموگروف و اسمیرانف		شاپیرو ویلک							
منبع	آماره F	درجه آزادی	سطح معناداری	آماره F	درجه آزادی	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری	سطح معناداری
پیش آزمون	۰/۱۲۷	۴۰	۰/۱۵۰	۰/۹۴۳	۴۰	۰/۰۸۹	۰/۱۴۹	۰/۱۱۰	۰/۱۲۷	۰/۱۲۷	۰/۱۲۷	۰/۱۲۷	۰/۱۲۷
پس آزمون	۰/۱۱۵	۴۰	۰/۱۹۹	۰/۹۵۹	۴۰	۰/۱۴۹	۰/۱۴۹	۰/۱۱۰	۰/۱۱۵	۰/۱۱۵	۰/۱۱۵	۰/۱۱۵	۰/۱۱۵
پیگیری	۰/۱۳۲	۴۰	۰/۰۹۲	۰/۹۵۲	۴۰	۰/۱۱۰	۰/۱۳۲	۰/۱۱۰	۰/۱۳۲	۰/۱۳۲	۰/۱۳۲	۰/۱۳۲	۰/۱۳۲

در آزمون فوق جهت طبیعی بودن توزیع نمرات از آماره های چولگی و کشیدگی استفاده شده است. نتایج نشان می دهد مقدار چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری در بحث اهمال کاری تحصیلی در بازه (۲+ و ۲-) قرار دارند پس احتمالاً توزیع نرمال دارند. در پیش آزمون مقدار سطح معناداری برای آزمون های کالموگروف و اسمیرانف برابر با ۰/۱۵۰ و در پس آزمون ۰/۱۹۹ و مرحله پیگیری برابر است با ۰/۰۹۲ که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد و در آزمون شاپیرو ویلک نیز سطح معناداری در پیش آزمون ۰/۰۸۹، پس آزمون ۰/۱۴۹ و مرحله پیگیری ۰/۱۱۰ می باشد. ($P > ۰/۰۵$) بنابراین می توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات گروه ها نرمال است.

جدول ۷. پیش فرض دوم، همگونی واریانس: برای این کار از آزمون لوین استفاده شده است.

آزمون لوین				منبع
سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره	
۰/۵۲۷	۳۸	۱	۰/۴۰۸	پیش آزمون

F در آزمون لوین با درجه آزادی ۱ و ۳۸ برابر با ۰/۴۰۸ می باشد و در سطح ۰/۵۲۷ معنادار نگردیده بنابراین نتیجه می گیریم واریانس گروه ها از تجانس برخوردار است ($P > ۰/۰۵$).

جدول ۸. خلاصه یافته های توصیفی نمرات اهمال کاری تحصیلی پیش آزمون و پس آزمون و مرحله پیگیری در گروه کنترل ($N=۲۰$) گروه آزمایش ($N=۲۰$)

نمرات		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری		پس آزمون پس از		پیگیری پس از حذف	
اهمال کاری گروه		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش		۸۴/۲۰	۶/۸	۶۵/۹۰	۵/۴	۶۱/۴۰	۳/۳	۶۵/۴۶	۰/۹۰۷	۶۱/۱۰	۱/۱
کنترل		۸۲/۸۵	۷/۵	۸۲/۹۰	۶/۷	۸۴/۱۰	۷/۶	۸۳/۳۳	۰/۹۰۷	۸۴/۳۹	۱/۱

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی گروه های آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون بعد از کنترل نمره های پیش آزمون

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (مجذور اتا)
پیش آزمون (اهمال کاری تحصیلی)	۸۳۱/۱۳۷	۱	۸۳۱/۱۳۷	۵۰/۷۰۷	۰/۰۰۰	۰/۵۷۸
گروه	۳۱۶۶/۰۳۶	۱	۳۱۶۶/۰۳۶	۱۹۳/۱۵۸	۰/۰۰۰	۰/۸۳۹
خطا	۶۰۶/۴۶۳	۳۷	۱۶/۳۹			
مجموع	۲۲۵۷۴۲/۰۰	۴۰				
مجموع تصحیح شده	۴۳۲۷/۶۰۰	۳۹				

F در آزمون کوواریانس با درجه آزادی ۱ و ۳۷ برابر با ۱۹۳/۱۵۸ می باشد و در سطح ۰/۰۰۰ معنادار، بنابراین نتیجه می گیریم که اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معناداری داشته ($p < ۰/۰۵$). میانگین نمرات گروه آزمایش برابر با ۶۵/۴۶ و گروه کنترل برابر با ۸۳/۳۳ می باشد که نشان می دهد اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش کاهش یافته است و بر اساس مجذور اتا ۸۳/۹ درصد واریانس متغیر وابسته (اهمال کاری تحصیلی) به وسیله متغیر مستقل آموزش گروهی ذهن آگاهی تبیین می شود.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی گروههای آزمایش و کنترل در مرحله پیگیری بعد از کنترل نمره های پیش آزمون

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (مجذور اتا)
پیش آزمون (اهمال کاری تحصیلی)	۳۸۴/۲۰۵	۱	۳۸۴/۲۰۵	۱۵/۳۷۸	۰/۰۰۰	۰/۲۹۴
گروه	۵۳۷۷/۰۲۹	۱	۵۳۷۷/۰۲۹	۲۱۵/۲۲۲	۰/۰۰۰	۰/۸۵۳
خطا	۹۲۴/۳۹۵	۳۷	۲۴/۹۸۴			
مجموع	۲۱۸۱۶۴/۰۰	۴۰				
مجموع تصحیح شده	۶۴۶۱/۵۰۰	۳۹				

F در آزمون کوواریانس با درجه آزادی ۱ و ۳۷ برابر با ۲۱۵/۲۲۲ می باشد و در سطح ۰/۰۰۰ معنادار مقدار، بنابراین نتیجه می گیریم که اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معناداری داشته. ($P < ۰,۰۵$). میانگین نمرات گروه آزمایش برابر با ۶۱/۱۰ و گروه کنترل برابر با ۸۴/۳۹ می باشد. به عبارت دیگر می توان گفت که تأثیر دوره آموزش گروهی ذهن آگاهی در مرحله پیگیری ادامه داشته و بر اساس مجذور اتا ۸۵/۳ درصد واریانس متغیر وابسته (اهمال کاری تحصیلی) به وسیله متغیر مستقل آموزش گروهی ذهن آگاهی تبیین می شود.

فرضیه دوم: روش آموزش گروهی ذهن آگاهی بر عزت نفس تأثیر معناداری دارد.

جهت بررسی فرضیه تحقیق از کوواریانس استفاده گردیده است و لذا می بایست به پیش فرض های استفاده از آزمون کوواریانس پرداخت و سپس آزمون آنالیز واریانس و کوواریانس را اجرا نمود.

جدول ۱۱. پیش فرض طبیعی بودن توزیع نمرات (عزت نفس): که با استفاده از آمارهای چولگی و کشیدگی و همچنین آزمون های تک نمونه ای کالموگروف و اسمیرنوف وشاپیرو ویلک انجام شده است.

منبع		تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف	چولگی		کشیدگی
		آماره	آماره	آماره	آماره	آماره	خطای	خطای	آماره
		آماره	آماره	آماره	آماره	آماره	استاندارد	استاندارد	خطای
پیش آزمون	۴۰	۲۱	۳۶	۲۷/۲۰	۴	۰/۲۷۶	۰/۳۷۴	-۰/۷۷۲	۰/۷۳۳
پس آزمون	۴۰	۲۲	۴۲	۳۲/۴۵	۵/۶	-۰/۰۷۹	۰/۳۷۴	-۰/۸۱۵	۰/۷۳۳
پیگیری	۴۰	۲۱	۴۸	۳۳/۱۵	۶/۸	۰/۰۲۳	۰/۳۷۴	-۰/۹۰۱	۰/۷۳۳
منبع		کالموگروف و اسمیرانف			شاپیرو ویلک				
		آماره F	درجه آزادی	سطح معناداری	آماره F	درجه آزادی	سطح معناداری		
پیش آزمون	۰/۱۳۳	۴۰	۰/۰۷۱	۰/۹۴۸	۴۰	۰/۰۶۵			
پس آزمون	۰/۰۸۸	۴۰	۰/۲۰۰	۰/۹۶۳	۴۰	۰/۲۱۱			
پیگیری	۰/۱۳۶	۴۰	۰/۰۵۹	۰/۹۵۵	۴۰	۰/۱۱۳			

در آزمون فوق جهت طبیعی بودن توزیع نمرات از آماره های چولگی و کشیدگی استفاده شده است. نتایج نشان می دهد مقدار چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری در بحث عزت نفس در بازه (+۲ و -۲) قرار دارند پس احتمالاً توزیع نرمال دارند. در پیش آزمون مقدار سطح معناداری برای آزمون های کالموگروف و اسمیرانف برابر با ۰/۰۷۱ و در پس آزمون ۰/۲۰۰ و مرحله پیگیری برابر است با ۰/۰۵۹ که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد و در آزمون شاپیرو ویلک نیز ($P > ۰,۰۵$) سطح معناداری در پیش آزمون ۰/۰۶۵، پس آزمون ۰/۲۱۱ و مرحله پیگیری ۰/۱۱۳ می باشد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات گروه ها نرمال است.

جدول ۱۲. پیش فرض دوم، همگونی واریانس: برای این کار از آزمون لوین استفاده شده است

منبع		آزمون لوین		
		آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲
پیش آزمون	۰/۰۶۸	۱	۳۸	۰/۷۹۶

F در آزمون لوین با درجه آزادی ۱ و ۳۸ برابر با ۰/۰۶۸ می باشد و در سطح ۰/۷۹۶ معنادار نگردیده بنابراین نتیجه می گیریم واریانس گروه ها از تجانس برخوردار است ($P > ۰,۰۵$)

جدول ۱۳. خلاصه یافته های توصیفی نمرات عزت نفس پیش آزمون و پس آزمون و مرحله پیگیری در دو گروه کنترل ($N=20$) و گروه آزمایش ($N=20$)

نمرات عزت نفس		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری		پس آزمون پس از		پیگیری پس از حذف	
گروه		انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین
آزمایش	۲۶/۳۰	۴/۱	۳۶/۵۵	۳/۶	۳۸/۵۵	۴/۱	۳۷/۱۳	۰/۶۴۲	۳۹/۰۴	۰/۷۹۸	۳۹/۰۴
کنترل	۲۸/۱۰	۳/۹	۲۸/۳۵	۳/۹	۲۷/۷۵	۴	۲۷/۷۶	۰/۶۴۲	۲۷/۲۵	۰/۷۹۸	۲۷/۲۵

جدول ۱۴. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه میانگین نمرات عزت نفس گروه های آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون بعد از کنترل نمره های پیش آزمون

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (مجذور اتا)
پیش آزمون (عزت نفس)	۲۶۰/۱۹۶	۱	۲۶۰/۱۹۶	۳۲/۳۸	۰/۰۰۰	۰/۴۶۸
گروه	۸۳۳/۸۷۰	۱	۸۳۳/۸۷۰	۱۰۳/۷۷۶	۰/۰۰۰	۰/۷۳۷
خطا	۲۹۷/۳۰۴	۳۷	۸/۰۳۵			
مجموع	۴۳۳۵۰/۰۰۰	۴۰				
مجموع تصحیح شده	۱۲۲۹/۹۰۰	۳۹				

F در آزمون کوواریانس با درجه آزادی ۱ و ۳۷ برابر با $۱۰۳/۷۷۶$ می باشد و در سطح $۰/۰۰۰$ معنادار گردیده. بنابراین نتیجه می گیریم که عزت نفس گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معناداری ($P < ۰,۰۵$) داشته. میانگین نمرات گروه آزمایش برابر با $۳۷/۱۳$ و گروه کنترل برابر با $۲۷/۷۶$ می باشد. که نشان می دهد عزت نفس گروه آزمایش افزایش یافته است و بر اساس مجذور اتا $۷۳/۷$ درصد واریانس متغیر وابسته (عزت نفس) به وسیله متغیر مستقل آموزش گروهی ذهن آگاهی تبیین می شود.

جدول ۱۵. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه میانگین نمرات عزت نفس گروههای آزمایش و کنترل در مرحله پیگیری بعد از

کنترل نمره های پیش آزمون

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (مجذور اتا)
پیش آزمون (عزت نفس)	۱۸۹/۴۸۴	۱	۱۸۹/۴۸۴	۱۵/۲۶۷	۰/۰۰۰	۰/۲۹۲
گروه	۱۳۲۲/۲۹۷	۱	۱۳۲۲/۲۹۷	۱۰۶/۵۴۰	۰/۰۰۰	۰/۷۴۲
خطا	۴۵۹/۲۱۶	۳۷	۱۲/۴۱			
مجموع	۴۵۷۷۲/۰۰۰	۴۰				
مجموع تصحیح شده	۱۸۱۵/۱۰۰	۳۹				

F در آزمون کوواریانس با درجه آزادی ۱ و ۳۷ برابر با ۱۰۶/۵۴۰ می باشد و در سطح ۰/۰۰۰ معنادار گردیده. بنابراین نتیجه می گیریم که عزت نفس گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیگیری با ($P < 0.05$) با یکدیگر تفاوت معناداری داشته. میانگین نمرات گروه آزمایش برابر با ۳۹/۰۴ و گروه کنترل برابر با ۲۷/۲۵ می باشد. به عبارت دیگر می توان گفت تأثیر آموزش دوره گروهی ذهن آگاهی در مرحله پیگیری ادامه داشته و بر اساس مجذور اتا ۷۴/۲ درصد واریانس متغیر وابسته (عزت نفس) به وسیله متغیر مستقل آموزش گروهی ذهن آگاهی تبیین می شود.

فرضیه سوم: روش آموزش گروهی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر معناداری دارد. جهت بررسی فرضیه تحقیق از کوواریانس استفاده گردیده است و لذا می بایست به پیش فرض های استفاده از آزمون کواریانس پرداخت و سپس آزمون آنالیز واریانس و کواریانس را اجرا نمود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۱۶. پیش فرض طبیعی بودن توزیع نمرات (پیشرفت تحصیلی): که با استفاده از آمارهای چولگی و کشیدگی و همچنین آزمون های تک نمونه ای کالموگروف و اسمیرنوف و شاپیرو ویلک انجام شده است

منبع	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف چولگی		کشیدگی
					معیار	معیار	
	آماره	آماره	آماره	آماره	خطای	خطای	آماره
	آماره	آماره	آماره	آماره	استاندارد	استاندارد	خطای استاندارد
پیش آزمون	۴۰	۱۷/۷۸	۱۸/۸۵	۱۸/۲۷	۰/۳۱۳	۰/۴۲۵	-۱/۰۸
پس آزمون	۴۰	۱۷/۴۵	۱۹/۲۱	۱۸/۴۲	۰/۴۶۰	-۰/۳۴۷	-۰/۶۰۲
پیگیری	۴۰	۱۷/۲۲	۱۹/۱۰	۱۸/۲۷	۰/۵۰۵	-۰/۵۰۶	-۰/۵۴۷
منبع	کالموگروف و اسمیرنوف		شاپیرو ویلک		سطح معناداری	درجه آزادی	سطح معناداری
	آماره F	درجه آزادی	آماره F	درجه آزادی			
پیش آزمون	۰/۱۲۰	۴۰	۰/۱۷۶	۴۰	۰/۹۶۷	۴۰	۰/۲۸۸
پس آزمون	۰/۱۰۰	۴۰	۰/۲۰۰	۴۰	۰/۹۷۰	۴۰	۰/۳۴۹
پیگیری	۰/۰۹۶	۴۰	۰/۲۰۰	۴۰	۰/۹۴۹	۴۰	۰/۰۶۸

در آزمون فوق جهت طبیعی بودن توزیع نمرات از آماره های چولگی و کشیدگی استفاده شده است. نتایج جدول (۱۶) نشان می دهد مقدار چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری در بحث پیشرفت تحصیلی در بازه (+۲ و -۲) قرار دارند پس احتمالاً توزیع نرمال دارند. در پیش آزمون مقدار سطح معناداری برای آزمون های کالموگروف و اسمیرانف برابر با ۰/۱۷۶ و در پس آزمون ۰/۲۰۰ و مرحله پیگیری برابر است با ۰/۲۰۰ که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد و در آزمون شاپیرو ویلک نیز ($P > 0/05$) سطح معناداری در پیش آزمون ۰/۲۸۸، پس آزمون ۰/۳۴۹ و مرحله پیگیری ۰/۰۶۸ می باشد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات گروهها نرمال است.

جدول ۱۷. پیش فرض دوم، همگونی واریانس: برای این کار از آزمون لوین استفاده شده است.

منبع	آزمون لوین		
	آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲
پیش آزمون	۱/۹۱	۱	۳۸
	۰/۱۷۵		سطح معناداری

F در آزمون لوین با درجه آزادی ۱ و ۳۸ برابر با ۱/۹۱ می باشد و در سطح ۰/۱۷۵ معنادار نگردیده بنابراین نتیجه می گیریم واریانس گروهها از تجانس برخوردار است ($P > 0/05$).

جدول ۱۸. خلاصه یافته های توصیفی نمرات پیشرفت تحصیلی پیش آزمون و پس آزمون و مرحله پیگیری در گروه کنترل (N=۲۰) گروه آزمایش (N=۲۰)

نمرات پیشرفت تحصیلی (معدل)		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری		پس آزمون پس از حذف اثر		پیگیری پس از حذف اثر		
گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۸/۳۰	۰/۲۷۴	۱۸/۷۲	۰/۲۹۳	۱۸/۶۳	۰/۲۷۷	۱۸/۶۹	۰/۴۳	۱۸/۶۲	۰/۰۶۷	۱۸/۶۲	۰/۰۶۷
کنترل	۱۸/۲۴	۰/۳۵۱	۱۸/۱۲	۰/۴۰۴	۱۷/۹۳	۰/۴۲۴	۱۸/۱۵	۰/۴۳	۱۷/۹۵	۰/۰۶۷	۱۷/۹۵	۰/۰۶۷

جدول ۱۹. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی (معدل) گروه های آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون بعد از کنترل نمره های پیش آزمون

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (مجذور اتا)
پیش آزمون (پیشرفت تحصیلی)	۳/۳۶۵	۱	۳/۳۶۵	۹۰/۱۳۳	۰/۰۰۰	۰/۷۰۹
گروه	۲/۹۰۰	۱	۲/۹۰۰	۷۷/۶۷۶	۰/۰۰۰	۰/۶۷۷
خطا	۱/۳۸۱	۳۷	۰/۰۳۷			
مجموع	۱۳۵۸۴/۵۵۲	۴۰				
مجموع تصحیح شده	۸/۲۷۴	۳۹				

F در آزمون کوواریانس با درجه آزادی ۱ و ۳۷ برابر با ۲/۹۰۰ می باشد و در سطح ۰/۰۰۰ معنادار گردیده بنابراین نتیجه می گیریم که پیشرفت تحصیلی (معدل) گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت ($P < 0/05$) معناداری داشته. میانگین معدل گروه آزمایش برابر با ۱۸/۶۹ و گروه کنترل برابر با ۱۸/۱۵ می باشد. که نشان می دهد معدل گروه آزمایش افزایش یافته است و بر اساس مجذور اتا ۶۷/۷ درصد واریانس متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) به وسیله متغیر مستقل آموزش گروهی ذهن آگاهی تبیین می شود.

جدول ۲۰. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به مقایسه میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی (معدل) گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله

پیگیری بعد از کنترل نمره‌های پیش آزمون

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات F	سطح معناداری	اندازه اثر (مجذور اتا)
پیش‌آزمون (پیشرفت تحصیلی)	۱/۵۸۶	۱	۱/۵۸۶	۰/۰۰۰	۰/۳۲۴
گروه	۴/۴۵۱	۱	۴/۴۵۱	۰/۰۰۰	۰/۵۷۴
خطا	۳/۳۰۷	۳۷	۰/۰۸۹		
مجموع	۱۳۳۸۵/۳۶۲	۴۰			
مجموع تصحیح شده	۹/۸۸۵	۳۹			

F در آزمون کوواریانس با درجه آزادی ۱ و ۳۷ برابر با ۴۹/۸۰۱ می‌باشد و در سطح ۰/۰۰۰ معنادار گردیده بنابراین نتیجه می‌گیریم که پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیگیری نیز ($P < 0/05$) با یکدیگر تفاوت معناداری داشته. میانگین معدل گروه آزمایش برابر با ۱۸/۶۲ و گروه کنترل برابر با ۱۷/۹۵ می‌باشد. به عبارت دیگر می‌توان گفت تأثیر آموزش دوره گروهی ذهن آگاهی در مرحله پیگیری ادامه داشته و بر اساس مجذور اتا ۵۷/۴ درصد واریانس متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) به وسیله متغیر مستقل آموزش گروهی ذهن آگاهی تبیین می‌شود.

نتیجه گیری

فرضیه اول: روش آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر معناداری دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده، اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در سطح $0/000 < p$ تفاوت معناداری داشته‌اند. و با توجه به میانگین‌ها در مرحله پس آزمون، اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش بعد از آموزش ذهن آگاهی کاهش یافته است و بر اساس مجذور اتا ۸۳/۹ درصد واریانس متغیر وابسته (اهمال کاری تحصیلی) به وسیله متغیر مستقل، یعنی (آموزش ذهن آگاهی) تبیین شده است. هم چنین تأثیر آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیگیری ادامه داشته و بر اساس مجذور اتا ۸۵/۳ درصد واریانس متغیر وابسته (اهمال کاری تحصیلی) به وسیله متغیر مستقل (آموزش ذهن آگاهی) تبیین می‌شود.

نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط (شیخ الاسلامی، درتاج، دلور، ابراهیمی، ۱۳۹۳)، (رحیمی و احمدیان، ۱۳۹۳)، (فتاحی، حسینی، پورحمیدی، ۱۳۹۴)، دیون، گاگنون، کاربونو، هالیس، گریگور و همکاران (۲۰۱۶)، (توستی، ۲۰۱۲)، (هاولوبارو، ۲۰۱۰)، (سمپل، رید و میلر، ۲۰۰۵)، (براون، ریان، کرس ول، ۲۰۰۷)، (پلگرنیو، ۲۰۱۲) مبنی بر اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی مطابقت دارد. ذهن آگاهی جز درمان‌هایی است که هسته یاصلی آن تاکید بر آگاهی فرد، در لحظه بودن و هوشیاری نسبت به حقایق موجود است. ذهن آگاهی توجه ویژه به اهداف و زمان حال است. در افراد اهمال کار یکی از عمده‌ترین مشکلات این است که لحظات را به راحتی از دست می‌دهند و اهداف امری که پیش رو دارند به بعد موکول می‌کنند. آن‌ها نمی‌توانند در لحظه باشند و تصمیم درستی بگیرند. لذا همواره نوعی درنگ و تأخیر غیر منطقی در رفتارشان مشاهده می‌شود. از طرفی اهمال کاری فقط یک مشکل مدیریت زمان نیست بلکه فرایندی پیچیده است که مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری فرد را در بر می‌گیرد و همواره با استرس فراوانی از به تعویق انداختن امور همراه است. از آن جایی که ذهن آگاهی بر توجه و تمرکز فرد در لحظه تاکید زیادی دارد و با تمرینات مکرر در

لحظه بودن را تبدیل به یک عادت رفتاری درونی می‌کند، می‌تواند یک آموزش مؤثر در کاهش اهمال کاری و مدیریت زمان باشد تا جایی که فرد قادر می‌شود با توجه به لحظه کنونی و آن چه به عنوان هدف یا وظیفه در نظر دارد، برنامه ریزی نموده و با شناخت و آگاهی کافی و خودکنترلی در رفتار هیجان مثبت را تجربه کند و مدیریت امور خود را به عهده بگیرد و اینها حاصل نمی‌شود مگر اینکه فرد ذهنی پویا و کاملاً هوشیار داشته باشد. این موضوع برای دانش آموزان سال نهم که در شرف انتخاب رشته تحصیلی قرار دارند از حساسیت بیشتری برخوردار است، چون تصمیمی آگاهانه باید بگیرند که در آینده اثرات زیادی بر سرنوشت آن‌ها خواهد گذاشت. بنابراین آن گونه که مشاهده می‌شود، نتایج این پژوهش در زمینه تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی با دیگر پژوهش‌ها در این زمینه و پژوهش‌های مشابه مطابقت دارد و این امر تأیید و هم خوانی نتایج مربوط به فرضیه اول این پژوهش با دیگر پژوهش‌هاست. و نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی گروهی نه تنها به طور مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی اثر دارد، بلکه به طور غیر مستقیم می‌تواند به سلامت روانی افراد کمک کند.

فرضیه دوم: روش آموزش ذهن آگاهی بر عزت نفس، تأثیر معناداری دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده، میانگین نمرات عزت نفس گروه آزمایش در مرحله‌ی پس آزمون نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است و بر اساس مجذور اتا $73/7$ درصد واریانس متغیر وابسته (عزت نفس) به وسیله متغیر مستقل (آموزش گروهی ذهن آگاهی) تبیین می‌شود. هم چنین در مرحله پیگیری، در میانگین نمرات گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معنا داری دیده می‌شود. به طوری که میانگین گروه آزمایش برابر $39/04$ و گروه کنترل برابر با $27/25$ می‌باشد. به عبارت دیگر می‌توان گفت تأثیر آموزش گروهی ذهن آگاهی در مرحله پیگیری ادامه داشته و بر اساس مجذور اتا $74/2$ درصد واریانس متغیر وابسته (عزت نفس) به وسیله متغیر مستقل (آموزش گروهی ذهن آگاهی) تبیین می‌شود. نتایج حاصله از این آزمون فرضیه با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط، (حسینی و شاره، 1394)، (یوسفیان و اصغری پور، 1392)، (مظاهری، محمدزاده، محتشمی، بهرنیان، شاکری، جمشیدی، 1385) میکجان، فیلیپس، فریدمن، گریفین، بیگل و همکاران (2012)، (کیمبرلی آ، 2010)، (اندرو، هال و نانسی، 2008)، (وارن برون و ام دیان، 2003) و (کان، 1989) مطابقت دارد عزت نفس برداشت شخصی فرد درباره ارزش و اهمیت خویش است. مطمئناً هر چه افراد در امور خود کارآمدتر ظاهر شوند به توانایی‌های خود اعتماد کرده و برای خودشان حرمت بیشتری قائل می‌شوند. در تمرینات ذهن آگاهی تأکید زیادی بر واریسی بدنی و ذهنی انجام می‌شود در حدی که نهایتاً فرد به یک پارچگی ذهن و بدن دست یابد و بتواند تجربیات شخصی خود را ثبت و آن‌ها را به طور منطقی مورد ارزیابی قرار دهد و در نتیجه در موقعیت‌های مختلف براساس دانایی خود انتخاب کند نه صرفاً هدایت خودکار رفتارها، که گاه منجر به پیامد ناکامی در امور می‌شود. چنین فردی توانمندی‌های خود را درست ارزیابی نموده و تکالیفی را بر می‌گزیند که با وجود ایجاد چالش احتمال دستیابی به نتایج مثبت بالایی داشته باشد و در نتیجه رضایت خاطر فردی و آرامش و نیاز فرد به پیشرفت و تکاپور افزایش دهد. این خودارزیابی‌های مثبت که ناشی از شناسایی افکار و هیجانات و تعبیر و تفسیر وقایع و کنترل و هدایت نشخوارهای فکری فرد می‌باشند از تمرینات اساسی آموزش ذهن آگاهی هستند که می‌توانند به ارزشمندی درونی فرد منجر شوند و به عنوان محافظی شخص را از آسیب‌های روانی که در بسیاری از موارد ناشی از عزت نفس پایین فرد می‌باشند در امان نگه دارند. لذا این نکته حائز اهمیت است که با آموزش‌های مناسب ذهن آگاهی احساس ارزشمندی و حرمت نفس نوجوانان را با شناسایی ارزش‌های شخصی خود و توانمند شدن در غلبه کردن بر مشکلات و سازگاری با وقایع روزمره و تصمیم‌گیری‌های عاقلانه و به موقع افزایش داد. از جمله این تصمیم‌گیری‌ها در مورد انتخاب رشته تحصیلی

است که در پایان سال نهم صورت می گیرد و اهمیت آن بر کسی پوشیده نیست. و مطمئناً دانش آموزانی که توانمندی های خود را شناخته و به خود اعتماد دارند و برای خود ارزش قائلند، تصمیمات شایسته گری خواهند گرفت.

فرضیه سوم: روش آموزش گروهی ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری دارد.

بر اساس نتایج به دست آمده از این تحقیق، پیشرفت تحصیلی (معدل) گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معناداری داشته، میانگین گروه آزمایش برابر با ۱۸/۶۹ و گروه کنترل برابر با ۱۸/۱۵ می باشد که نشان می دهد معدل گروه آزمایش افزایش یافته است و بر اساس مجذور اتا ۶۷/۷ درصد واریانس متغییر وابسته (پیشرفت تحصیلی) به وسیله متغییر مستقل (آموزش گروهی ذهن آگاهی) تبیین می شود. همین طور در مرحله پیگیری پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش برابر با ۱۸/۶۲ و گروه کنترل برابر با ۱۷/۹۲ می باشد که می توان گفت آموزش ذهن آگاهی در مرحله پیگیری ادامه داشته است و بر اساس مجذور اتا ۵۷/۴ درصد واریانس متغییر وابسته (پیشرفت تحصیلی) به وسیله متغییر مستقل (آموزش گروهی ذهن آگاهی) تبیین می شود. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با نتایج پژوهش های انجام شده توسط (رحمتی و غفاری، ۱۳۹۴)، سرافراز و ولیخانی (۱۳۹۴)، عابدی درچه (۱۳۹۴)، معینی منش، ولیدی پاک، رنجبر و قاسمی (۱۳۹۳)، گنجی، فرقدانی و محتشمی (۱۳۹۲)، (لارا و کلسکی، ۲۰۱۵)، (استریچ و مارگالیت، ۲۰۱۵)، (توروکوک (۲۰۱۳)، میکجان، فیلیپس، فریدمن، گریفیلین، بیگل و همکاران (۲۰۱۲) و (وود، ۲۰۰۶) همخوانی دارد. یکی از عمده ترین مشکلات دانش آموزان ناتوانی در مدیریت امور و وظایف تحصیلی شان با توجه به حجم و زمان موجود می باشد. غیر از متغیرهای محیطی متغیرهای شخصیتی از جمله بهره هوشی، سبک های شناختی، گرایش ها، انگیزه ها، اهداف و ... تأثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان می گذارند که گاهی باعث می شوند پیشرفت تحصیلی آن ها مثبت یا منفی ارزیابی شوند. در تمرینات ذهن آگاهی بر عوامل شخصیتی تأکید زیادی می شود به نحوی که سعی در توانمند نمودن فرد دارد تا در هر شرایطی بتوان بر عوامل مزاحم محیطی غلبه کن و با هدایت کنترل شده عوامل شخصیتی را مدیریت نماید. تمرینات توجه و تمرکز در ذهن آگاهی فرایندهای هوشیاری، حافظه، انعطاف پذیری ذهن و هدایت فکری فرد را تحت تأثیر قرار می دهد. دانش آموز ذهن آگاه در هر لحظه در همان لحظه است و در گذشته و آینده سیر نمی کند ریا، چون توانمندی تنظیم هیجانی را آموخته و با برنامه ریزی اصولی و انجام به موقع مطرح های آموزشی تکالیف خود را به نحو احسن انجام می دهد و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بیشتری دارد. در پایان سال نهم دانش آموزان باید رشته تحصیلی خود را برای ورود به دوره ی متوسطه ی دوم انتخاب کنند، و ۳۵٪ ارزیابی هر دانش آموز بر اساس نمرات درسی، و معدل پایان سال می باشد، که این موضوع اهمیت عملکرد تحصیلی بهینه را افزون می کند.

با توجه به پژوهش های متعددی که در زمینه آموزش ذهن آگاهی و بر روی متغیرهای مختلف به خصوص در گروه دانش آموزی انجام گرفته و نتایج مثبتی به همراه داشته روش آموزشی ذهن آگاهی می تواند به عنوان یک روش مؤثر پیشگیری اولیه، جهت بهتر نمودن عملکرد تحصیلی دانش آموزان و تأمین بهداشت روانی آنان باشد و به عنوان یک واحد درسی یا فصلی از کتاب های آموزشی در دوره های مختلف تحصیلی اعم از دبستان، راهنمایی و دبیرستان تدریس شود. از آنجایی که آموزش های ذهن آگاهی هم در زمینه پیشگیری از بروز آسیب های روانی و هم در درمان بسیاری از اختلالات روانی از جمله استرس، اضطراب، افسردگی نتایج مثبتی به همراه داشته است، و در جامعه رو به پیشرفت کنونی استرس جزء لاینفک زندگی بشر به شمار می رود. پیشنهاد می شود از طریق رسانه های گروهی و با بهره گیری از کارشناسان مجرب به آموزش ذهن آگاهی به عنوان یک برنامه همگانی پرداخته شود و به روش های مختلف از جمله تصویری و انیمیشن برای کودکان و آموزش های رسمی تر به همه سطوح جامعه، با توجه به تأثیر مثبت آن بر ابعاد گوناگون سلامت روان پرداخته شود و همچنین

پیشنهاد می شود با توجه به گسترده بودن فضای آموزشی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر روی متغیرهای دیگری در گروه دانش آموزی بررسی شود.

منابع و مراجع

- آخوندی، نیلا؛ سیدیونس محمدی و ژاله قربانپور، ۱۳۹۵، پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس عزت نفس و ابعاد شخصیتی در دانشجویان دانشگاه پیام نور، *کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز، پژوهش شرکت ایده بازار صنعت سبز.*
- ایزدی ر، عابدی، م. ۱۳۹۲. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد. چاپ اول. تهران: انتشارات جنگل. کاوشیار.
- الیسم، و جیمز نال. ۱۳۸۷. روان شناسی اهمال کاری و غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه محمد علی فرجاد. تهران. انتشارات رشد. برگ. ل. روان شناسی رشد. ۱۳۹۰. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران. ارسباران. چاپ هجدهم.
- بیایانگرد ا. ۱۳۸۰. روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. چاپ ششم. تهران. انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- جلالی د. آقایایی ا. ۱۳۹۴. مدیریت شناختی - رفتاری استرس مبتنی بر ذهن آگاهی. چاپ اول. تهران. انتشارات ابن سینا.
- رحیمی ل، احمدیان ح. ۱۳۹۳. اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر اهمال کاری پرستاران. *مجله علوم پزشکی* ۱۴(۵): ۲۹-۳۹.
- شفیع آبادی ع. ۱۳۸۹. راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی. تهران. سمت. چاپ دهم.
- زارع ح. ۱۳۸۹، علی بخشی س ز. اثربخشی آموز، ش خودتنظیمی و یادگیری و مهارت ها مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان شناسی کاربردی*، ۴(۳): ۸۰ - ۶۹.
- سرافرازم ر، ولیخانی ا. ۱۳۹۴. رابطه ذهن آگاهی و وضعیت تحصیلی در چاقوب نقش جنسیت بین دانش آموزان دبیرستانی پایه سوم شهر شیراز. *آموزش پژوهی*، ۱: ۳۹ - ۲۳.
- شفیع آبادی ع. ۱۳۸۲. راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی. تهران. سمت. چاپ دهم.
- عابدی درچه س. ۱۳۹۴. اثربخشی درمان گروهی پذیرش و تعهد بر عملکرد تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه ناحیه پنج اصفهان. اولین کنگره سراسری موج سوم درمان های رفتاری کاشان، ۱۷ - ۱۵ مهرماه
- گنجی ک، فرقدانی آ، محتشمی س ن. ۱۳۹۲. بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک های دفاعی د ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیسم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۹(۳): ۱۰۶ - ۸۷.
- مظاهری ا. ۱۳۸۵. بررسی تاثیرات آموزش گروهی عزت نفس بر افزایش سازگاری اجتماعی دانشجویان دانشگاه اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره.
- معینی منش ک، ولیدی پاک آ، رنجبرش، قاسمی ا. ۱۳۹۳. تأثیر کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

Baer, R.A. (۲۰۰۳). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review, *Clinical Psychology: Science and Practice*, ۱۰, ۱۵۵-۱۴۳.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (۲۰۰۳). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۴, ۸۲۲-۸۴۸.

- Ellis, A., & Knaus, W. J. (۲۰۰۲) Overcoming procrastination (Rev. ed.). NY: New American Library.
- Efklides, A. (۲۰۱۱). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, ۶۶(۱), ۶-۵۵
- Kimberly A. Schonert-Reichl & Molly Stewart Lawlor. ۲۰۱۰. Springer Science Business Media, LLC
- Laurae M, Closkey c. ۵۰۱۵. Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorder. *procedia- social and behavioral sciences* vol ۱۷۸۲ feb ۵۰۱۵, pages ۲۲۱- ۲۲۶.
- Meiklejohn J, Phillips C, Freedman ML, Griffin ML, Biegel G, Roach A, Frank J, Burke C, Pinger L, Soloway G, Isberg R, Sibinga, Grossman L, Saltzman A. ۲۰۱۲. Intergrating mindfulness training into K-۱۲ education: Fostering the resilience of teachers and student. *Mindfulness*, ۳(۴): ۲۹۱-۳۰۷.
- Pellegrino. B. ۲۰۱۲, Evaluating the Mindfulness-Based and Cognitive-Behavior Therapy for Anger Management Program: PCOMP psychology Dissertation.
- Rosenstreich, E. & Margalit, M (۵۰۱۵). Loneliness, Mindfulness, and Academic Achievements: A Moderation Effect among First-Year College Students. *The Open Psychology Journal*, ۸, (Suppl ۲-M۱۱), P ۱۳۸-۱۴۵.
- Segal, Z, V., Williams, J. M. G., & Teasdel, J. D. ۲۰۱۰. Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A new approach to preventing relaps. New York: Guilford Press.
- Wolters, C. I. (۲۰۰۳). Understanding Procrastination from a Self-Regulated learning perspective. *Educational Psychology*. ۹۵(۱), ۱۷۹-۱۸۷.

