

Research Paper

Providing Mindfulness-Based Educational Package for Evaluating Academic Procrastination



*Hoora Motie¹, Mahmood Heidari², Fatemeh Bagherian³, Fariba Zarani⁴

1. PhD. Candidate, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. PhD. in Educational Psychology, Associate Professor, Department of Applied Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. PhD. in Psychology, Associate Professor, Department of Applied Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
4. PhD. in Psychology, Assistant Professor, Department of Clinical Psychology and Health, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.



Citation Motie H, Heidari M, Bagherian F, Zarani F. Providing Mindfulness-Based Educational Package for Evaluating Academic Procrastination. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology. 2019; 25(1):26-41. <http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.25.1.25>

<http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.25.1.25>



Received: 17 Oct 2018

Accepted: 04 Oct 2018

Available Online: 01 Apr 2019

Keywords:

Academic procrastination, Mindfulness, Self-efficacy, Test anxiety, Self-esteem, Perfectionism

ABSTRACT

Objectives Academic procrastination is an unreasonable delay in the submission of academic assignments, which is very common. This research was designed to develop and study the effect of a mindfulness-based educational package on reducing academic procrastination.

Methods The educational package based on mindfulness for reducing academic procrastination was designed by using mindfulness-based techniques and the relevant literature of academic procrastination considering the effective constructs, including self-efficacy, test anxiety, self-esteem, and perfectionism. In a quasi-experimental study, 36 subjects were selected. In order to study the effect of the educational package on students, the experimental and control groups were put into pre-test, post-test, and follow-up categories.

Results Mixed ANOVA revealed the effectiveness of the provided educational package on improving mindfulness ($F=20.87$; $P<0.001$) and reducing academic procrastination ($F=44.67$; $P<0.001$) whose effect was significant.

Conclusion Based on the results, self-efficacy, test anxiety, self-esteem, and perfectionism of the participants in the post-test and follow-up were significantly different from the pre-test. The findings of this study are consistent with the findings of previous studies. These results are applicable to clinical and educational practitioners.

Extended Abstract

1. Introduction

Many students believe that their low scores (from the expected level) are due to their inability to complete academic assignments within a given time frame. Procrastination leads to increased stress,

disorder, and failure. The procrastination behavior is obvious among students, which can be observed significantly among those students who seek advisers.

Among new approaches, acceptance and commitment therapy and mindfulness-based therapy have drawn much attention. Based on the metacognitive awareness theory, difficult assignments can activate biases and defensive thoughts which encourage disappointment, self-criticism, and impul-

* Corresponding Author:

Hoora Motie, PhD. Candidate

Address: Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (21) 22041635

E-mail: hu.motie@gmail.com

sive decisions that end in avoiding the assignment. Instead, the mindfulness facilitates the confirmation and acceptance of these challenging thoughts and prevents mind confusion. Since procrastinators seek to achieve instant calm after experiencing a stressful assignment, low mindfulness may be regarded as another contributing factor to avoidance, which is usually related to procrastination. However, a large body of research indicates that procrastinators are highly resistant to change and may only respond positively to interventions based on the readiness for change. It seems that among the third wave interventions, the mindfulness can be effective in reducing the procrastination.

As procrastinators are resistant to change, the present study aimed to develop an educational package by investigating the structures affecting the academic procrastination, such as test anxiety, self-esteem, self-efficacy, perfectionism, and using mindfulness-based techniques. To the best of our knowledge, no mindfulness-based interventional plan has been ever performed to reduce academic procrastination. Thus, it seems that the present study is the first project in this field.

2. Method

Study subjects

In the present study, 36 students were willing to participate in the research. They were randomly selected and assigned to the experimental and control group (n=16 for each) after meeting the related inclusion and exclusion criteria. The inclusion criteria were being between 18 and 35 years old and studying in undergraduate or masters' degrees. The exclusion criterion was missing the training program even for one session. The subjects in both groups responded to the questionnaires before the start of the program, immediately after the end of the program, and one month after the end of the program. The training package was implemented during 8 sessions in a one-month course on the subjects of the experimental group, and the instructor committed to conducting this course for the control group in the next few months.

Developing the educational package

The mindfulness-educational package was studied and selected to reduce academic procrastination and extract common elements and principles of educational and therapeutic methods of mindfulness, research backgrounds, and researcher's findings in the study of predictor factors of academic procrastination and existing mindfulness-based guidelines which were designed by experts in Iran and outside of Iran. Then, the objectives, content of the sessions and assignments, and their exercises were evaluated.

By combining and matching exercises and assignments with the factors related to academic procrastination, a guide was formulated entitled "Mindfulness Training Guide", aiming at increasing mindfulness and reducing the academic procrastination. After designing the package, its copies were provided to five clinical psychologists with a PhD. degree and asked them to answer two questions related to the purpose and timing of the sessions. Then they provided their comments and suggestions concerning the purpose and duration of each session based on a Likert-type scale. Finally, the modifications intended by evaluators were conducted.

3. Results

In this section, first, the effect of the devised package on mindfulness was studied. Then, the effect of the package on the self-efficacy, self-esteem, perfectionism and test anxiety variables was assessed. Finally, the effect of the package was measured on the academic procrastination.

Mindfulness

In the present study, the Independent t-test method was used to determine the significance of the total mindfulness score in the pre-test. The difference in mindfulness score with an average of 108 in the experimental group and 109.8 in the control group was not significant in the pre-test ($P=0.59$, $t=-0.54$). The effectiveness of the educational package on the mindfulness score was studied by mixed Analysis of Variance (ANOVA). The results of the Greenhouse-Geysers test indicated that the main effect of the

Table 1. Mixed Anova results for procrastination scores

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Effect
Time	201.19	1.65	121.45	54.15	<0.001	0.615
Time×Group	166.01	1.65	100.21	44.67	<0.001	0.659
Error	104.04	46.38	2.24			

group, the condition of the test (pre-test, post-test, follow-up) and the group and condition interaction were significant with the effect size of 0.427 ($F=20.87$, $P<0.001$).

Self-efficacy, Self-esteem, Test anxiety, and perfectionism

The effectiveness of the educational package on each of the self-efficacy, self-esteem, test anxiety, and perfectionism variables were analyzed separately by using multivariate ANOVA. In order to evaluate the effectiveness of the experimental test, the difference between the post-test and the follow-up from the pre-test was calculated. The difference between the experimental and control groups was significant regarding the variables of test anxiety, self-efficacy, perfectionism, and self-esteem ($P<0.001$), i.e. the average test anxiety and perfectionism in the experimental group reduced by 2.75 and 2.4 points after the implementation of the educational package, while the self-efficacy and self-esteem increased by 1.87 points.

Academic procrastination

In order to analyze the significance of academic procrastination in the pre-test, the Independent t-test method was used. The effectiveness of the educational package on general procrastination was investigated by mixed ANOVA. The results of the Greenhouse-Geysers test indicated that the main effect of the group, the condition of the test (pre-test, post-test, follow-up) and the group and condition interaction were significant with the effect size of 0.659 ($F=44.67$, $P<0.001$) (Table 1).

4. Discussion

Based on the results, the mindfulness-based educational package was significantly effective in increasing self-esteem, self-efficacy, and reducing test anxiety, perfectionism and, consequently, decreasing academic procrastination. These findings support previous research results. Since exercises based on mindfulness techniques continue after the end of the period and the individual was supposed to perform these exercises outside the group, as expected, it was observed that after one-month follow-up, changes were significantly consistent, indicating the consistency of the therapeutic effect.

Generally, the theoretical and research fundamentals related to the effectiveness of mindfulness-based techniques on reducing academic procrastination and the results of applying educational package provided in this study have verified the effect of this package. It is suggested that future research compare the mindfulness-based educational pack-

age with traditional cognitive-behavioral methods in reducing academic procrastination.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages; they were also assured about the confidentiality of their information; Moreover, They were allowed to leave the study whenever they wish, and if desired, the results of the research would be available to them.

Funding

This research was extracted from the PhD. thesis of the first author, in Department of Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Authors contributions

Conceptualization: All authors; Methodology: Mahmood Heidari, Hooria Motie; Analysis: All authors; Research: All authors; Sources: Hooria Motie; Writing draft: Hooria Motie; Editing and finalizing: Hooria Motie; and Project management: All authors.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی

* حورا مطیعی^۱، محمود حیدری^۲، فاطمه باقریان^۳، فریبا زرانی^۴

- ۱- دانشجوی دکتره، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- ۲- دکترای روانشناسی تربیتی، دانشیار، گروه روانشناسی به کار بسته، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- ۳- دکترای روانشناسی، دانشیار، گروه روانشناسی به کار بسته، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- ۴- دکترای روانشناسی، استادیار، گروه روانشناسی بالینی و سلامت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

حکیده

تاریخ دریافت: ۲۵ مهر ۱۳۹۷
تاریخ پذیرش: ۱۳ آبان ۱۳۹۷
تاریخ انتشار: ۱۲ فروردین ۱۳۹۸

اهداف: اهمال کاری تحصیلی، تمایلی غیرمنطقی در به تأخیر انداختن انجام تکالیف تحصیلی و شیوع آن بسیار گسترده است. این پژوهش به منظور ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی و تأثیر این بسته بر کاهش اهمال کاری تحصیلی تدوین شده است.

مواد و روش ها: بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی، بر اساس تکنیک‌های ذهن آگاهی و پیشینه پژوهشی مربوط به اهمال کاری تحصیلی با در نظر گرفتن سازه‌های مؤثر بر آن، از جمله خودکارآمدی، اضطراب امتحان، عزت نفس و کمال گرایی ساخته شد. جامعه این پژوهش تمام دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در این دانشگاه مشغول تحصیل بودند. در طرحی شبه‌آزمایشی ۳۶ آزمودنی انتخاب شدند و برای بررسی اثر بسته آموزشی، از دانشجویان در گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شد و مرحله پیگیری نیز روی آن‌ها اجرا شد.

یافته‌ها: آزمون تحلیل واریانس آمیخته نشان داد بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی بر افزایش ذهن آگاهی ($F=20/87, P<0/001$) و کاهش اهمال کاری تحصیلی ($F=44/67, P<0/001$) تأثیر داشته است. نتایج نشان داد خودکارآمدی، اضطراب امتحان، عزت نفس و کمال گرایی شرکت کنندگان در پس‌آزمون و پیگیری تغییر معناداری نسبت به پیش‌آزمون داشته‌اند.

نتیجه گیری: به طور کلی این پژوهش نشان داد بسته آموزشی در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری باعث افزایش ذهن آگاهی و کاهش اهمال کاری تحصیلی در مقایسه با گروه کنترل می‌شود؛ از این رو بسته آموزشی می‌تواند روشی مؤثر در کاهش اهمال کاری تحصیلی باشد. این نتایج برای متخصصان بالینی و تربیتی کاربردی است.

کلیدواژه‌ها:

اهمال کاری، ذهن آگاهی، خودکارآمدی، اضطراب امتحان، عزت نفس، کمال گرایی

مقدمه

بسیاری از دانشجویان اذعان می‌کنند دلیل پایین ترشدن نمره‌هایشان، ناتوانی در به پایان رساندن تکالیف تحصیلی در چارچوب زمانی معین است [۱، ۲]. مطالعات فراوانی تأیید کرده‌اند که اهمال کاری تحصیلی با نمرات پایین همراه است [۳]. کیم^۱ و سئو^۲ بیان می‌کنند اهمال کاری تحصیلی می‌تواند تا جایی پیش رود که بعضی از دانشجویان به علت عملکرد نامناسب ترک تحصیل کنند [۴]. افراد معمولاً برای کم کردن اضطراب و به دست آوردن لذت آنی دست به اهمال کاری می‌زنند، اما این راهبردهای تعویقی، به ندرت باعث نتایج مثبت و تقریباً همیشه به افزایش استرس، بی‌نظمی و شکست منجر می‌شوند [۵]. در واقع،

اهمال کاری تحصیلی نوعی آسیب به خود است، همان‌طور که اهمال کاران به طور نامعقول از انجام کارهای ضروری و مدنظرشان اجتناب می‌کنند، تسلیم احساسات منفی از قبیل احساس گناه، استرس یا اضطراب هم می‌شوند [۶، ۷].

از پیامدهای اهمال کاری استرس ذهنی و فیزیکی، مشکلات خواب و خستگی است [۸]. دانشجویان همچنین از عواقب منفی موجود در زندگی شخصی‌شان همچون نبود شبکه‌های اجتماعی، واکنش‌های منفی به دیگران، هزینه‌های مالی، تداخل با برنامه‌های شغلی صحبت به میان آورده‌اند که بر دامنه تحصیلی‌شان سایه افکنده است [۹]. رفتار اهمال کاری میان دانشجویان مشهود است و آن را می‌توان میان درخواست‌های کمک آنان از مشاوران به صورت چشمگیری مشاهده کرد [۱۰]. در این میان، مداخلات

1. Kim
2. Seo

* نویسنده مسئول:

حورا مطیعی

نشانی: تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی.

تلفن: ۲۲۰۴۱۶۳۵ (۲۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: hu.motie@gmail.com

به اهمال‌کاری است. ذهن‌آگاهی، استرس را کاهش و بهزیستی را افزایش می‌دهد، زیرا منعکس‌کننده کیفیتی از توجه است که روشن و صریح و غیرانتقادی است و فعالانه در تجارب، افکار و احساساتی که در لحظه اتفاق می‌افتد نقش دارد [۲۱]. با وجود این، پژوهش‌ها نشان می‌دهند اهمال‌کاران نسبت به تغییر بسیار مقاوم هستند [۲۲].

در این پژوهش با بهره‌گیری از تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی که در میان مداخلات موج سوم در کاهش اهمال‌کاری اثرگذار است و با بررسی سازه‌های مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی که بیشترین پیشینه پژوهش درباره آن به چشم می‌خورد همچون اضطراب امتحان [۲۳-۲۶]، عزت نفس [۲۷، ۲۸]، خودکارآمدی [۲۹-۳۱] و کمال‌گرایی [۳۲، ۳۳] بسته آموزشی ساخته شد. براساس بررسی‌های پژوهشگران این تحقیق، تاکنون طرح مداخله‌ای مبتنی بر ذهن‌آگاهی متمرکز بر سازه‌هایی که با کاهش اهمال‌کاری در ارتباط هستند تدوین نشده است و به نظر می‌رسد این پژوهش اولین طرح موجود در این حوزه باشد.

روش

این پژوهش در دسته‌بندی بر مبنای هدف، از نوع تحقیقات کاربردی و در دسته‌بندی بر مبنای شیوه جمع‌آوری داده‌ها، از نوع تحقیقات شبه‌تجربی بود که در قالب طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با دو گروه انجام شد. جامعه این پژوهش تمام دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در این دانشگاه مشغول تحصیل بودند. از این بین ۳۶ دانشجو، به صورت دردسترس که تمایل به همکاری با پژوهش داشتند، انتخاب شدند. این پژوهش شامل ۱۸ آزمودنی در گروه آزمایش و ۱۸ آزمودنی در گروه کنترل بود که پس از بررسی ملاک‌های ورود و خروج درباره آن‌ها به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند.

ملاک‌های ورود شرکت‌کننده‌ها عبارت بودند از: دامنه سنی بین ۱۸ تا ۳۵، تحصیل در مقطع کارشناسی یا کارشناسی‌ارشد، تحت درمان نبودن به صورت موازی، نداشتن سابقه بیماری روان‌پزشکی بر اساس مصاحبه بالینی با آزمودنی‌ها و ملاک خروج شامل داشتن بیماری روان‌پزشکی و درمان روانشناختی به طور همزمان بود. آزمودنی‌ها در هر دو گروه در سه نوبت (پیش از شروع جلسات، بلافاصله پس از اتمام جلسات، و یک ماه پس از اتمام جلسات) به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. بسته آموزشی در هشت جلسه در یک دوره یک‌ماهه روی آزمودنی‌های گروه آزمایش اجرا شد و آموزش‌دهنده متعهد شد این دوره را برای افراد گروه کنترل در چند ماه آینده برگزار کند (جدول شماره ۱).

درمانی شناختی‌رفتاری^۳ متعددی برای اهمال‌کاری وجود دارد. مداخلات درمانی شناختی‌رفتاری برای اهمال‌کاری بیشتر منحصراً مبتنی بر تکنیک‌های قدیمی مداخلات درمانی شناختی‌رفتاری (مثلاً تجدید ساختار شناختی، مدیریت زمان و هدف‌گذاری) است و بیشتر از درمان رفتاری منطقی‌هیجانی ناشی می‌شود [۱۱]. نبود پژوهش شبه‌تجربی^۴ نیز هنوز وجود دارد. همچنین روش‌هایی برای اثربخشی بیشتر وجود دارد [۱۲].

اخیراً، شکل‌های جدید مداخلات نیز پدید آمده و موج سوم مداخلات درمانی شناختی‌رفتاری رواج یافته است که مجموعه رویکردهایی است که از روش‌های پذیرش و آگاهی برای تشویق تغییر رفتار استفاده می‌کنند [۱۳]. در میان این رویکردهای جدید، درمان‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی [۱۴] توجه بیشتری را به خود جلب کرده است. مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی به عنوان یکی از درمان‌های شناختی‌رفتاری نسل سوم یا موج سوم قلمداد می‌شود [۱۵].

کابات زین^۵ بیان می‌دارد که در ذهن‌آگاهی از طریق مشاهده غیرقضاوتی افکار و تلقی آن‌ها فقط در قالب فکر، نه فرض واقعی بودن آن‌ها، می‌توان نگرش‌ها و هیجانات منفی درباره موقعیت‌های مختلف را تغییر داد [۱۶]. به واسطه این نوع مشاهده غیرقضاوتی، فرد احساس می‌کند بر پاسخ‌های هیجانی و رفتارهای خود کنترل بیشتری دارد و از این طریق خودتنظیمی^۶ او افزایش می‌یابد. سیرویس^۷ و توستی^۸ [۱۷]، در پژوهش خود نشان می‌دهند اهمال‌کاری با ذهن‌آگاهی پایین ارتباط دارد و توضیح می‌دهند، اهمال‌کاران ممکن است حالت انتقادی و قضاوتی نسبت به تکلیفی که با آن درگیرند، داشته باشند، کاری که می‌تواند خودگویی منفی یا مقاومت در کار را فعال کند. یافته‌های مطالعات دیگر نیز تأیید می‌کند که اهمال‌کاران مایل هستند خود را منفی ارزیابی کنند [۱۸].

بر اساس نظریه آگاهی‌فراشناختی [۱۹] تکالیف دشوار می‌تواند افکار قضاوتی و واکنشی را فعال کند که ترغیب‌کننده ناامیدی، خودانتقادی و تصمیمات تکانشی برای ترک کردن تکلیف باشد. در عوض، ذهن‌آگاهی، تأیید غیرواکنشی و پذیرش این تفکرات دشوار را تسهیل می‌کند، و از پراکنده شدن فکر جلوگیری می‌کند. از آنجا که اهمال‌کاران به دنبال دستیابی به آرامش فوری پس از تجربه تکلیف استرس‌زا هستند [۲۰]، ذهن‌آگاهی پایین ممکن است عامل دیگری برای کمک به اجتنابی^۹ باشد که معمولاً مربوط

3. Cognitive Behavioral Therapy (CBT)

4. Quasi-experimental

5. Kabat-Zinn

6. Sense of self-efficacy

7. Sirosis

8. Tosti

9. Avoidance

ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم^{۱۰}

این مقیاس را سولومون و راثبلوم [۳۴] در سال ۱۹۸۴ ساختند و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را چاری و دهقانی [۳۵] برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی ۲۷ گویه دارد که سه مؤلفه را بررسی می‌کند: مؤلفه اول، آماده‌شدن برای امتحانات و شامل هشت سؤال است. مؤلفه دوم، آماده‌شدن برای تکالیف و شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان ترم و شامل هشت گویه است.

نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های به‌ندرت، بعضی اوقات، اکثر اوقات و همیشه نشان می‌دهند که به گزینه به‌ندرت، نمره ۱؛ بعضی اوقات، نمره ۲؛ اکثر اوقات، نمره ۳ و همیشه، نمره ۴ تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش چاری و دهقانی [۳۵] پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی [۳۰]، محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ برآورد شده است که در سطح مورد قبولی است. آلفا کرونباخ در نمونه این پژوهش ۰/۹۱ برآورد شد.

مقیاس اضطراب امتحان^{۱۱}

از جمله ابزارهایی که برای ارزیابی و تشخیص اضطراب امتحان به کار می‌رود پرسش‌نامه اضطراب امتحان ساراسون است. ساراسون این پرسش‌نامه را در سال ۱۹۵۷ ساخته است و ۳۷ گویه دارد که باید در مدت ۱۰ الی ۱۵ دقیقه به صورت بلی و خیر به آن پاسخ داده شود. هرچه نمره فرد در این پرسش‌نامه بیشتر باشد نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتر است. با توجه به مشخصات روان‌سنجی مناسب و وجود نمرات برش استاندارد برای این پرسش‌نامه، استفاده از آن در سنجش اضطراب امتحان بسیار مناسب است. برای نمره‌گذاری پرسش‌نامه اضطراب امتحان ساراسون باید به جواب خیر برای سؤالات ۳، ۱۵، ۲۶، ۲۷، ۲۹ و ۳۳ نمره ۱ داده شود.

همچنین برای هر جواب بلی به سایر سؤالات نیز باید ۱ نمره داده شود. پس از جمع کردن نمرات، نمره اضطراب امتحان فرد به دست می‌آید. نمره بیشتر نشانگر اضطراب امتحان بیشتر است. یزدانی در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه

را ۰/۸۸ و همسانی درونی آن را ۰/۹۵ و روایی محتوای آن را ۰/۷۲ گزارش کرده است [۳۶]. آلفای کرونباخ در نمونه این پژوهش ۰/۷۲ است.

مقیاس چندبُعدی کمال‌گرایی^{۱۲}

مقیاس چندبُعدی کمال‌گرایی پرسش‌نامه‌ای است که در سال ۱۹۹۱ هویت و فلت آن را ساختند و در ایران بشارت، آن را روی نمونه ایرانی هنجاریابی و اعتباریابی کرده است. این مقیاس آزمونی ۳۰ سؤالی است که ۱۰ ماده اول آن کمال‌گرایی خویش‌تن‌دار، ۱۰ ماده دوم کمال‌گرایی دیگرمدار و ۱۰ ماده آخر کمال‌گرایی جامعه‌مدار را بررسی و ارزیابی کرده است. بشارت و همکاران [۳۷] در پژوهش خود آلفای کرونباخ را برای کمال‌گرایی خویش‌تن‌مدار ۰/۹۳، برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۹ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۹۱ به دست آوردند که نشانه همسانی درونی زیاد مقیاس است. در نمونه این پژوهش نیز، آلفای کرونباخ کلی ۰/۸۹ محاسبه شده است.

پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر و همکاران^{۱۳}

این مقیاس که برای خودکارآمدی در نظر گرفته شده است ۱۷ ماده دارد و در سال ۱۹۸۲ شرر و مادوکس آن را ساختند. برای هر ماده این مقیاس، پنج پاسخ پیشنهاد شده است که به هر ماده یک تا پنج امتیاز تعلق می‌گیرد. این پنج پاسخ عبارتند از: کاملاً مخالف، مخالف، بی‌نظر، موافق و کاملاً موافق. نمرات بیشتر بیانگر خودکارآمدی قوی و نمرات پایین‌تر نشانگر خودکارآمدی ضعیف‌تر است. سؤال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سؤال‌ها به صورت معکوس، یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند؛ بنابراین، حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. شرر اعتبار محاسبه‌شده برای آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی عمومی را ۰/۷۶ ذکر می‌کند [۳۸]. در پژوهش نجفی و فولادچنگ آلفای این مقیاس ۰/۸۰ به دست آمده است. در نمونه این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شده است [۳۹].

مقیاس عزت نفس روزنبرگ^{۱۴}

این مقیاس را در سال ۱۹۶۵ روزنبرگ ساخته و شامل ۱۰ سؤال است. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به این ترتیب است که پاسخ موافق به هریک از عبارت‌های یک تا پنج، ++۱ پاسخ مخالف به هریک از عبارت‌های یک تا پنج، -۱ پاسخ موافق به هریک از عبارت‌های شش تا ۱۰، -۱ و پاسخ مخالف به هریک از عبارت‌های شش تا ۱۰، +۱ دریافت می‌کند. جمع جبری کل نمرات به دست

12. Multidimensional Perfectionism Scale (MPS)

13. Sherrer Self-Efficacy Scale

14. Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSEC)

10. Solomon and Rothblum Procrastination Assessment Scale for Students

11. Test Anxiety Scale

متوسط و در همه موارد معنی‌دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت [۴۲]. همچنین در مطالعه‌ای که روی اعتباریابی و پایایی این پرسش‌نامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون بازآزمون پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی در نمونه ایرانی بین $r=0/57$ (مربوط به عامل غیرقضاوتی بودن) و $r=0/84$ (عامل مشاهده) مشاهده شد [۴۳]. آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۲ محاسبه شده است.

روش ساخت بسته آموزشی

بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی برای استخراج عناصر و اصول مشترک روش‌های آموزشی و درمانی ذهن‌آگاهی، پیشینه پژوهشی و راهنماهای موجود مبتنی بر ذهن‌آگاهی که متخصصان در ایران و خارج از ایران طراحی کرده‌اند، مطالعه و انتخاب شد و سپس اهداف، محتوای جلسات و تکالیف و تمرین‌های آن‌ها بررسی شد. از جمله این راهنماها، راهنمای کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بزرگسالان که کابات زین تهیه کرده است [۴۴]، راهنمای آموزش ذهن‌آگاهی سال‌تازمن مختص کودکان [۴۵]، تمرین‌های ذهن‌آگاهی سیگل [۴۶]، رویکرد درمانی تلفیقی ذهن‌آگاهی با شناختی رفتاری و بهگارتز [۴۷] و گورکی [۴۷] و تمرینات حفظ تعادل هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کولن [۴۸] بود.

یکی از عناصر مشترک و اصلی در تمامی این راهنماها، بودن در اینجا و اکنون است. بدین معنا که اگر توجه خود را بر اینجا و حال متمرکز کنیم متوجه خواهیم شد که همه چیز لحظه‌به‌لحظه در حال تغییر است. عنصر دیگر مشترک در ذهن‌آگاهی قضاوت‌نکردن است. قضاوت‌نکردن و پذیرفتن امور به همان‌گونه که وجود دارند برای بیشتر افراد مفهومی پیچیده است. عنصر سوم مشترک در راهنماهای موجود ذهن‌آگاهی کنجکاوی است. کنجکاوی به

21. Siegel
22. Wiegartz
23. Gyoerkoe

آورده می‌شود و نمره بیشتر از صفر نشان‌دهنده عزت نفس بیشتر و کمتر از صفر نشان‌دهنده عزت نفس کم است؛ بنابراین، هرچه نمره بیشتر باشد، به همان اندازه سطح عزت نفس بیشتر خواهد بود. منصوری، خدآپناهی و حیدری آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را ۰/۸۵ گزارش کردند [۴۰]. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برآورد شده است.

پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی^{۱۵}

این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که بائر^{۱۶}، اسمیت^{۱۷}، هایکینز^{۱۸}، کریتمیر^{۱۹} و تونی^{۲۰} در سال ۲۰۰۶ آن را تدوین کرده‌اند [۴۱]. آن‌ها عامل‌های به‌دست‌آمده را مشاهده، عمل توأم با هوشیاری، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیرواکنشی بودن نام‌گذاری کردند. در این پرسش‌نامه، عامل مشاهده دربرگیرنده توجه به محرک‌های بیرونی و درونی مانند احساسات، شناخت‌ها، هیجان‌ها، صداها و بوهاست. توصیف به نام‌گذاری تجربه‌های بیرونی با کلمات مربوط می‌شود، عمل توأم با هوشیاری دربرگیرنده عمل کردن با حضور ذهن کامل در هر لحظه است و در تضاد با عمل مکانیکی است که در هنگام وقوع ذهن فرد در جای دیگری است. غیرقضاوتی بودن تجربه درونی است که شامل حالت غیرقضاوتی داشتن نسبت به افکار و احساسات می‌شود و غیرواکنشی بودن به تجربه درونی آمد و رفت به افکار و احساسات درونی گفته می‌شود، بی‌آنکه فرد در آن‌ها گیر کند.

بر اساس نتایج، همسانی درونی عامل‌ها مناسب بود و ضریب آلفا در گستره‌ای بین ۰/۷۵ در عامل غیرواکنشی بودن تا عامل ۰/۹۱ در عامل توصیف قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها

15. Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)
16. Baer
17. Smith
18. Hopkins
19. Krietemeyer
20. Toney

جدول ۱. خلاصه بسته آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی

جلسه	هدف جلسه	محتوای جلسات (تمرین‌های جلسه)
اول: شناخت	شناخت ذهن‌آگاهی	معرفی شرکت‌کنندگان به یکدیگر ذهن‌آگاهی: معرفی تمرین واکنش در برابر تغییرات تمرین توقف در برابر فکر تمرین فهرست افکار منفی
دوم: خوردن و تنفس	ذهن‌آگاهی و ادراک زمان خوردن همراه با ذهن‌آگاهی تقویت ذهن‌آگاهی	تمرین گوش‌سپاری معرفی ذهن‌آگاهی تمرین خوردن کشمش گفت‌وگو درباره تجربه خوردن به صورت ذهن‌آگاه تمرین تنفس

جلسه	هدف جلسه	محتوای جلسات (تمرین‌های جلسه)
سوم: شروع دوباره	حمایت و پشتیبانی از شرکت‌کنندگان برای انجام تمرین‌های روزانه	گفت‌وگو راجع به تجربه تمرین‌های منزل و موانع سد راه برای انجام آن‌ها و ارائه پیشنهاد و انتقاد درباره آن‌ها تمرین مراقبه و آرسی بدن جست‌وجو درباره وقایع خوشایند زندگی روزانه
چهارم: مشاهده افکار و ذهن قضاوت‌کننده و رویارویی با اضطراب اهداف	حمایت از شرکت‌کنندگان در انجام تمرینات روزانه و ایجاد توانایی مشاهده افکار، به‌ویژه در شرایط دشوار و رقابتی و دوستی با ترس‌ها و اضطراب‌هاست.	تمرین‌های گوش‌سپاری ذهن آگاهانه مرور تکالیف منزل تمرین پذیرش درونی کار کردن روی نگرانی و اضطراب تمرین پاکداشتن در دل ترس تمرین حباب ملاقات با ذهن قضاوت‌کننده چگونه از مواجهه و روش پاکداشتن در دل ترس برای غلبه بر اهمال‌کاری استفاده کنیم؟
پنجم: احساسات و تجربه‌های ناخوشایند	بررسی افکار و احساسات مرتبط با اتفاقات ناخوشایند و گفت‌وگو درباره مقاومتی که در مقابل آن‌ها داریم. علاوه بر این در این جلسه با انجام تمرین حس کردن به مفهوم خودکارآمدی و راه‌های افزایش آن پرداخته خواهد شد.	انجام تمرین‌های گوش‌سپاری و ادراک زمان مرور تکالیف منزل تمرین وقایع ناخوشایند و گفت‌وگو درباره آن در جست‌وجوی هیجان‌های از دست‌رفته مروری بر ذهن قضاوت‌کننده و گفت‌وگو درباره آن تمرین ذهن آگاهی احساسات گفت‌وگویی خود خجالتی گفت‌وگو با احساسات تمرین خودکارآمدی
ششم: پاسخ و عکس‌العمل	مرور و بسط ظرفیت شرکت‌کنندگان از طریق تمرین احساسات، تجربه وقایع ناخوشایند در زندگی واقعی، پرداختن به انتظارات خود و دیگران و بررسی کمال‌گرایی	تمرین گوش‌سپاری و تمرین تنفس به صورت ذهن آگاه و مراقبه و آرسی بدن و مرور تکالیف منزل تمرین بازگویی احساسات مرور تکالیف منزل تمرین گفت‌وگویی وقایع خوشایند تمرین گفت‌وگویی واکنش و پاسخ کمال‌گرا کیست تمرین دوراندختن بایدها
هفتم: واکنش و ارتباط	مروری بر تجربه شرکت‌کنندگان در ارتباط واکنش‌ها و انتخاب پاسخ‌های متفاوت، جست‌وجو در ورود و خروج به گفت‌وگوهای دشوار و همچنین معرفی قلب مهربان به عنوان درمانی برای ذهن قضاوت‌کننده	گوش‌سپاری ذهن آگاهانه و مراقبه تنفس به صورت ذهن آگاه مرور تکالیف منزل تمرین مراقبه و آرسی بدن تمرین ارتباطات دشوار و گفت‌وگو درباره این روابط/ تمرین پاسخ به جای عکس‌العمل پرداختن به احساسات در رابطه با افراد گروه و درمانگر گفت‌وگویی قلب مهربان تمرین خارش تمرین امتحان تمرین گوش‌سپاری ذهن آگاهانه پایانی
هشتم: اتمام دوره	جلسه گفت‌وگو راجع به تجربیات شرکت‌کنندگان در این دوره و چگونگی استفاده بلندمدت از دوره و پرداختن به تمرینات پس از دوره	تمرین گوش‌سپاری و تنفس ذهن آگاه مرور تکالیف منزل تمرینات پیشرو نامه به یک دوست گفت‌وگویی نهایی دوره گوش‌سپاری نهایی

به آن بنویسند. نتایج نشان داد ضریب همبستگی درونی نظرات کارشناسان متخصص ۰/۷ بود. اصلاحات ارزیاب‌ها اعمال شد و تغییراتی که نیاز بود صورت گرفت.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا اثر بسته تدوین شده روی ذهن‌آگاهی بررسی شد. سپس اثر بسته روی متغیرهای مرتبط با اهمال‌کاری که شامل اضطراب امتحان، خودکارآمدی، عزت نفس و کمال‌گرایی بود، بررسی شد و در نهایت اثر بسته روی اهمال‌کاری تحصیلی اندازه‌گیری شد. میانگین سنی آزمودنی‌ها ۲۴ سال و ۶۶ درصد از آن‌ها زن بودند.

ذهن‌آگاهی

ابتدا برای بررسی معناداری نمره ذهن‌آگاهی کل در پیش‌آزمون از روش آماری تی مستقل استفاده شد. تفاوت نمره ذهن‌آگاهی با میانگین ۱۰۸ در گروه آزمایش و ۱۰۹/۸ در گروه کنترل در پیش‌آزمون معنادار نبود ($P=0/59$, $T=0/54$). اثربخشی بسته آموزشی روی نمره ذهن‌آگاهی، با روش تحلیل واریانس آمیخته ۲، بررسی شد. نتایج در **جدول شماره ۲** و **تصویر شماره ۱** آمده است.

24. Mixed ANOVA

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
موقعیت	۱۰۴/۹۴	۱/۴	۲۶/۲۳	۱۸/۵	<۰/۰۰۱	۰/۳۹۸
موقعیت×گروه	۱۱۸/۳۶	۱/۴	۲۹/۵۹	۲۰/۸۷	<۰/۰۰۱	۰/۴۲۷
خطا	۱۵۸/۷۶	۳۹/۴۵	۴/۰۲			

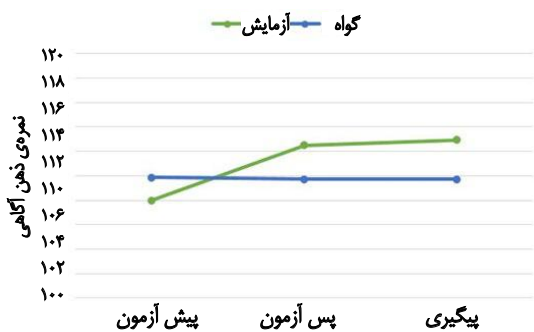
جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای نمره کلی ذهن‌آگاهی

مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالین ایران

جدول ۳. جدول تحلیل واریانس چندمتغیری تغییر اضطراب امتحان، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، عزت نفس در پس‌آزمون

منبع واریانس	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	اندازه اثر	سطح معناداری
گروه	اضطراب امتحان	۱۰۱/۰۳	۱	۱۰۱/۰۳	۲۶/۷	۰/۴۸	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی	۱۱۵/۲۳	۱	۱۱۵/۲۳	۱۳/۵	۰/۳۲	۰/۰۰۰۱
	کمال‌گرایی	۵۴/۲۸	۱	۵۴/۲۸	۲۱/۳۵	۰/۴۳	۰/۰۰۱
	عزت نفس	۲۲/۴	۱	۲۲/۴	۱۱/۳	۰/۲۸	۰/۰۰۰۲
خطا	اضطراب امتحان	۱۰۵/۹۲	۲۸	۳/۷۸			
	خودکارآمدی	۷۱/۷۹	۲۸	۲/۵۳			
	کمال‌گرایی	۷۱/۱۷	۲۸	۲/۵۴			
	عزت نفس	۵۵/۴۶	۲۸	۱/۹۸			

مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالین ایران



تصویر ۱. اثر تعامل گروه و موقعیت در نمره ذهن آگاهی تحصیلی

تصویر ۱. اثر تعامل گروه و موقعیت در نمره ذهن آگاهی تحصیلی

با توجه به جدول شماره ۳ نتایج سطح معناداری نشان می‌دهد تفاوت گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای اضطراب امتحان، خودکارآمدی، کمال‌گرایی و عزت نفس معنادار است. بدین معنا که میانگین اضطراب امتحان در گروه آزمایش پس از اجرای بسته آموزشی ۲/۷۵ نمره کاهش، خودکارآمدی ۳ نمره افزایش، کمال‌گرایی ۲/۴ نمره کاهش و عزت نفس ۱/۸۷ نمره افزایش داشته است.

نتایج سطح معناداری نشان می‌دهد میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای اضطراب امتحان، خودکارآمدی، کمال‌گرایی

نتایج آزمون کرویت موجلی نشان داد با $X^2=0/58$ ، درجه آزادی ۲ و در سطح معناداری $0/001$ ، H_0 رد می‌شود و شرط کرویت برقرار نیست؛ بنابراین، در جدول شماره ۲ تحلیل واریانس مربوط به نمره کل ذهن آگاهی، مقادیر مربوط به آزمون گرین‌هاوس گیسر^{۲۵} آورده شده است.

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد اثر اصلی موقعیت آزمایش (پیش آزمون، پس آزمون، پیگیری) و تعامل گروه و موقعیت معنادار است ($P<0/001$). اثر تعامل گروه و موقعیت بر ذهن آگاهی در تصویر شماره ۱ آمده است. تصویر نشان می‌دهد ذهن آگاهی گروه کنترل در سه موقعیت پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تغییری ندارد، اما در گروه آزمایش، نتایج مربوط به ذهن آگاهی در پس آزمون و پیگیری بیشتر از گروه کنترل است.

خودکارآمدی، عزت نفس، اضطراب امتحان و کمال‌گرایی

اثر بسته آموزشی روی هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، عزت نفس، اضطراب امتحان و کمال‌گرایی به طور جداگانه با روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی شد. برای بررسی اثربخشی کاربندی آزمایشی تفاضل پس آزمون و پیگیری از پیش آزمون محاسبه شد (جدول‌های شماره ۳ و ۴).

25. Green House-Geisser

جدول ۴. تحلیل واریانس چندمتغیری تغییر اضطراب امتحان، خودکارآمدی، کمال‌گرایی و عزت نفس در پیگیری

منبع واریانس	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	اندازه اثر	سطح معناداری
گروه	اضطراب امتحان	۱۱۱/۶	۱	۱۱۱/۶	۲۲/۹۶	۰/۴۹	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی	۷۵/۰۱	۱	۷۵/۰۱	۸/۷۶	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱
	کمال‌گرایی	۴۸۳/۲	۱	۴۸۳/۲	۵۲/۳	۰/۶۵	۰/۰۰۱
	عزت نفس	۲۲/۴۲	۱	۲۲/۴۲	۱۱/۳	۰/۲۴	۰/۰۰۶
خطا	اضطراب امتحان	۱۱۵/۸۶	۲۸	۴/۱۳			
	خودکارآمدی	۲۳۹/۶۵	۲۸	۸/۵۵			
	کمال‌گرایی	۲۵۸/۶۵	۲۸	۹/۲۳			
	عزت نفس	۵۵/۴	۲۸	۱/۹۸			

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای نمره کلی اهمال کاری تحصیلی

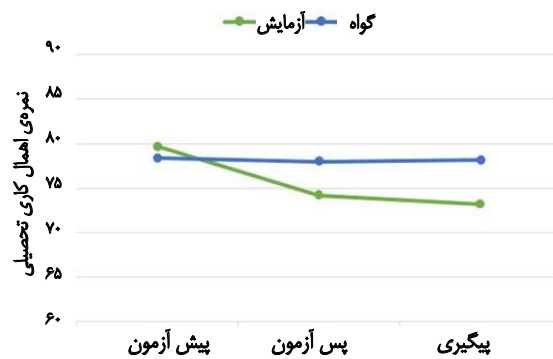
منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
موقعیت	۲۰۱/۱۹	۱/۶۵	۱۲۱/۴۵	۵۴/۱۵	<0/001	0/615
موقعیت×گروه	۱۶۶/۰۱	۱/۶۵	۱۰۰/۲۱	۴۴/۶۷	<0/001	0/659
خطا	۱۰۴/۰۴	۴۶/۲۸	۲/۲۴			

هورا مطیعی و همکاران. ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی

کمال‌گرایی و در نتیجه کاهش اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد. این یافته‌ها تأییدی بر پژوهش‌های پیشین است. تأثیر مداخلات ذهن‌آگاهی بر کاهش اضطراب در پژوهش‌ها چشم‌گیر است [۵۰، ۴۹]. از طرف دیگر، تامپسون^{۲۶} و والز^{۲۷} [۵۱] و رندال^{۲۸}، پرت^{۲۹} و بوچی^{۳۰} [۵۲] نشان دادند ذهن‌آگاهی موجب افزایش عزت نفس می‌شود. هانلی^{۳۱}، پالچوالا^{۳۲}، هانلی^{۳۳}، سانتو^{۳۴} و گارلند^{۳۵} [۵۳]، رابطه مثبت و معناداری را میان ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی بیان کردند. ویمبرلی^{۳۶}، مینتز^{۳۷} و سو^{۳۸} [۵۴]، جیمز^{۳۹} و رایمز^{۴۰} [۵۵] هم تأثیر مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر کمال‌گرایی نشان می‌دهند. همچنین پژوهش‌های پیشین رابطه اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی را نشان می‌دهند [۵۶، ۱۷].

ذهن‌آگاهی به عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه که در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد تعریف شده است [۵۷]. توجهی هدفمند، به همراه پذیرش بدون داوری درباره تجربه‌های در حال وقوع در لحظه کنونی ذهن [۵۸]، آگاهی کمک می‌کند تا فرد درک کند هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهد، اما آن‌ها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند. همچنین به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آنکه به رویدادها به طور غیرارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد، با تفکر و تأمل پاسخ دهد. در ذهن‌آگاهی تلاشی برای رسیدن به هدف یا پیامد خاصی صورت نمی‌پذیرد و حرکت مداومی به سوی هدف خاصی وجود ندارد، بلکه تمرین ذهن‌آگاهی امکان حضور در لحظه را فراهم می‌کند [۱۵]. اضطراب امتحان منجر می‌شود فرد در همان ابتدای آزمون به قضاوت درباره ادامه آن بپردازد [۵۹]؛ بنابراین در تمرینات مبتنی بر ذهن‌آگاهی افراد می‌آموزند که هر لحظه بدون قضاوت به تجربیات و محرک‌های درونی و بیرونی خود توجه کنند و نسبت به آن‌ها آگاه شوند؛ بنابراین، به جای پیش‌داوری درباره آینده، به لحظه کنونی توجه کنند و به جای عکس‌العمل، به آن‌ها پاسخ بدهند [۴۳].

علاوه بر این، کابات زین بیان می‌کند که می‌توان نگرش‌ها و



مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالین ایران

تصویر ۲. اثر تعامل گروه و موقعیت در نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی

عزت نفس در آزمون پیگیری تفاوت معنادار دارد. بدین معنا که میانگین اضطراب امتحان در گروه آزمایش پس از گذشت یک ماه از اجرای بسته آموزشی ۲/۹۳ نمره کاهش، خودکارآمدی ۲/۸۱ نمره افزایش، کمال‌گرایی ۵ نمره کاهش و عزت نفس ۱/۸۷ نمره افزایش داشته است.

اهمال‌کاری تحصیلی

ابتدا برای بررسی معناداری اهمال‌کاری تحصیلی در پیش‌آزمون از روش آماری تی مستقل استفاده شد. تفاوت نمره اهمال‌کاری تحصیلی با میانگین ۷۹/۶۸ در گروه آزمایش و ۷۸/۴۲ در گروه کنترل در پیش‌آزمون معنادار نبود ($T=0/47, P=0/63$). اثربخشی بسته آموزشی روی اهمال‌کاری کلی، با روش تحلیل واریانس آمیخته، بررسی شد. نتایج در جدول شماره ۵ و تصویر شماره ۲ آمده است.

نتایج آزمون کرویت موچلی نشان داد با $X^2=0/79$ ، درجه آزادی ۲ و در سطح معناداری ۰/۰۴، H_0 رد می‌شود و شرط کرویت برقرار نیست؛ بنابراین در جدول شماره ۵ تحلیل واریانس مربوط به نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی، مقادیر مربوط به آزمون گرین هاوس گیسر آورده شده است. نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد اثر اصلی گروه، موقعیت آزمایش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری) و تعامل گروه و موقعیت معنادار است ($P<0/01$). اثر تعامل گروه و موقعیت بر اهمال‌کاری در تصویر شماره ۲ آمده است.

تصویر نشان می‌دهد اهمال‌کاری تحصیلی گروه کنترل در سه موقعیت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تغییری ندارد، اما در گروه آزمایش نتایج مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی در پس‌آزمون و پیگیری کمتر از گروه کنترل است.

بحث

نتایج پژوهش نشان داد بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به صورت معناداری بر افزایش ذهن‌آگاهی، عزت نفس، خودکارآمدی و کاهش اضطراب امتحان،

26. Thompson
27. Waltz
28. Randall
29. Pratt
30. Bucci
31. Hanley
32. Palejwala
33. Hanley
34. Canto
35. Garland
36. Wimberley
37. Mintz
38. Suh
39. James
40. Rimes

این تمرین‌ها را خود نیز در خارج از گروه انجام دهد مطابق انتظار دیده می‌شود که بعد از پیگیری یک‌ماهه، همچنان تغییرات به شکل معناداری پایدار هستند که نشان از پایداری اثر آموزش دارد.

نتیجه‌گیری

در مجموع، مبانی نظری و پژوهشی مربوط به اثرگذاری تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و نتایج به‌دست‌آمده از کاربست بسته آموزشی تهیه‌شده در این پژوهش، مؤید اثر بسته است. این پژوهش محدودیت‌هایی داشت، از جمله آن‌ها می‌توان به شیوه نمونه‌گیری و انتخاب نکردن تصادفی آزمودنی‌ها اشاره کرد. همچنین در این پژوهش روی گروه کنترل، مداخله‌ای صورت نگرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مقایسه بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی با روش‌های سنتی شناختی-رفتاری به منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی انجام شود. همچنین از آنجا که بیشتر پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی مربوط به دانشجویان است، پیشنهاد می‌شود، این مداخلات در نمونه دانش‌آموزان نیز اجرا شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

همه اصول اخلاقی در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این مقاله از پایان‌نامه دکترای نویسنده اول در گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران گرفته شده است.

مشارکت نویسندگان

مفهوم‌سازی: تمام نویسندگان؛ روش‌شناسی: محمود حیدری، حورا مطیعی؛ تحلیل: تمام نویسندگان؛ تحقیق و بررسی: تمام نویسندگان؛ منابع: حورا مطیعی؛ نگارش پیش‌نویس: حورا مطیعی؛ ویراستاری و نهایی‌سازی متن: حورا مطیعی؛ مدیریت پروژه: تمام نویسندگان.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

هیجانان منفی درباره موقعیت‌های مختلف را از طریق مشاهده غیرقضاوتی افکار و تلقی آن‌ها فقط به عنوان یک فکر، تغییر داد [۱۶]. افزایش خودکارآمدی به واسطه این نوع مشاهده غیرقضاوتی که باعث می‌شود فرد احساس کند بر پاسخ‌های هیجانی و رفتارهای خود کنترل بیشتری دارد، ایجاد می‌شود. زیادبودن کارایی شخصی در فرد می‌تواند با کاهش احتمال اهمال‌کاری در انجام تکالیف همراه باشد. افزایش عزت نفس نیز با تغییر شناخت و افزایش پذیرش خود در فرد اتفاق می‌افتد. تکنیک‌های ذهن‌آگاهی، فرد را از عادات رفتاری شناختی ناسازگار رها خواهد کرد [۶۰] و با ایجاد خودنظم‌جویی که موجب ادراک غیرقضاوتی در فرایند شناختی فرد می‌شود، فرد را به پذیرش آنچه هست ترغیب می‌کند [۱۹].

در این بسته آموزشی با راهبردهایی چون گفت‌وگو با خود خجالتی، و تمرین ذهن‌آگاهانه احساسات به این موضوع پرداخته شد. مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی افراد دریافت‌کننده این مداخله را از قالب‌بندی و قضاوت‌های همیشگی از تجربه‌هایشان مانند این بد است یا این خسته‌کننده است جدا می‌کند و به سمت و سوی آگاهی از این تجربه‌ها به شیوه‌ای ذهنی‌تر و متمرکزتر سوق می‌دهد. هدف از این کار این است که در قبال تجربه‌ها موضعی بی‌طرفانه گرفته و قضاوت‌ها و سوگیری‌های بعدی و پیش‌گویی‌ها به حداقل رسانده شود [۱۵]. پژوهش‌ها نشان می‌دهد بُعد منفی کمال‌گرایی نتیجه سطح پایینی از پذیرش خود است. فردی با کمال‌گرایی زیاد به صورت مداوم در حال قضاوت خود و انتقاد کردن از خویش است [۶۱].

این مداخلات کمک می‌کند با افزایش تمرکز بر لحظه حال و خودداری از قضاوت، پذیرش خود افزایش پیدا کند [۶۲] که در کاهش کمال‌گرایی مؤثر است. در تمرینات واکنش و ارتباط، انتظارات اطرافیان و جامعه از فرد به چالش کشیده می‌شود و به فرد کمک می‌شود از قضاوت و خودانتقادی فاصله بگیرد. همچنین، فراگیران کمال‌گرا فارغ از آموزش صحیح، زمان زیادی را صرف سازماندهی مطالب می‌کنند؛ سازماندهی‌ای که به شیوه صحیح صورت نمی‌گیرد؛ برای مثال ساعت‌های زیادی را برای تهیه طرح درس اختصاص می‌دهند و از اصل موضوع غافل می‌شوند [۶۳].

تمرین‌های ذهن‌آگاهی با بیشترشدن هشیاری و پذیرش غیرقضاوتی افکار و هیجانان مرتبط با آن، نظم بخش هیجانی را بسط می‌دهد [۱۵] و در نتیجه به فرد کمک می‌کند روی اصل موضوع تمرکز کند. ایده زیربنایی ذهن‌آگاهی این است که توجه به شیوه‌های خاص و حفظ ارتباط با حال و تجربه اکنون، استرس را به حداقل می‌رساند. در این پژوهش نیز بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، به طور مؤثری توانسته است ذهن‌آگاهی را در دانشجویان افزایش دهد و متعاقباً کاهش کمال‌گرایی، اضطراب امتحان و افزایش عزت نفس و خودکارآمدی را منجر شود. از آنجایی که تمرین‌های مبتنی بر تکنیک‌های ذهن‌آگاهی بعد از پایان دوره ادامه پیدا می‌کند و فرد قرار است

References

- [1] Pychyl TA, Morin RW, Salmon BR. Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*. 2000; 15(5):135-50.
- [2] Ferrari JR. Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In Schouwenburg HC, Lay CH, Pychyl TA, Ferrari JR, editors. *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. Washington: American Psychological Association; 2004.
- [3] Steel P, Klingsieck KB. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*. 2016; 51(1):36-46. [DOI:10.1111/ap.12173]
- [4] Kim KR, Seo EH. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 2015; 82:26-33. [DOI:10.1016/j.paid.2015.02.038]
- [5] Essau, C, Uzun, B. Procrastination. In Wenzel A, editors. *The SAGE encyclopedia of abnormal and clinical psychology*. Thousand Oaks: Sage; 2017. [DOI:10.4135/9781483365817]
- [6] Ferrari JR, Ferrari JR. *Still procrastinating: The no-regrets guide to getting it done*. Hoboken: Wiley; 2010.
- [7] Ozer BU, Demir A, Ferrari JR. Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2013; 31(3):127-35. [DOI:10.1007/s10942-013-0165-0]
- [8] Grunschel C, Patrzek J, Fries S. Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*. 2013; 28(3):841-61. [DOI:10.1007/s10212-012-0143-4]
- [9] Patrzek J, Grunschel C, Fries S. Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 2012; 34(3):185-201. [DOI:10.1007/s10447-012-9150-z]
- [10] Uzun B, Ferrari JR, LeBlanc S. Put aside procrastination: Positive emotional outcomes from self-forgiveness for delays. *North American Journal of Psychology*. 2018; 20(1):171-86.
- [11] Ellis, A, Knus WJ. *Overcoming procrastination*. Sydney: Signet, 2002.
- [12] Dionne F, Gagnon J, Carboneau N, Hallis L, Grégoire S, Balbinotti M. Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Práxis*. 2016; 13(1):8-20. [DOI:10.25112/rp.v1i0.431]
- [13] Hayes SC, Villatte M, Levin M, Hildebrandt M. Open, aware, and active: Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2011; 7:141-68. [DOI:10.1146/annurev-clinpsy-032210-104449] [PMID]
- [14] Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. New York City: Guilford Press; 2011.
- [15] Saltzman A, Goldin P. Mindfulness-based stress reduction for school-age children. In Greco LA, Hayes SC, editors. *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents: A Practitioner's Guide*. Oakland: New Harbinger; 2008.
- [16] Kabat-Zinn J. *Full catastrophe living*. New York: Delta Trade; 1990.
- [17] Sirois FM, Tosti N. Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2012; 30(4):237-48. [DOI:10.1007/s10942-012-0151-y]
- [18] Flett GL, Blankstein KR, Martin TR. Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. In Ferrari JR, Johnson JL, McCown WG. *Procrastination and Task Avoidance*. New York: Plenum Press; 1995. [DOI:10.1007/978-1-4899-0227-6_7]
- [19] Teasdale JD, Segal Z, Williams JM. How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help. *Behaviour Research and Therapy*. 1995; 33(1):25-39. [DOI:10.1016/0005-7967(94)E0011-7]
- [20] Sirois FM. Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*. 2004; 37(1):115-28. [DOI:10.1016/j.paid.2003.08.005]
- [21] Brown KW, Ryan RM, Creswell JD. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*. 2007; 18(4):211-37. [DOI:10.1080/10478400701598298]
- [22] Cutshall JL. Procrastinating in college: Students' readiness and resistance to change. *Journal of College Student Development*. 2018; 59(4):498-504. [DOI:10.1353/csd.2018.0047]
- [23] Klassen RM, Ang RP, Chong WH, Krawchuk LL, Huan VS, Wong IY, et al. A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*. 2009; 19(4):799-811. [DOI:10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x]
- [24] Schraw G, Wadkins T, Olafson L. Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 99(1):12-25. [DOI:10.1037/0022-0663.99.1.12]
- [25] Yang Z, Asbury K, Griffiths MD. An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2018; 1-19. [DOI:10.1007/s11469-018-9961-1]
- [26] Firoozabad H, Hosseinzadeh Y, Bassaknejad S, Davoodi, I. [Prediction of subscale test anxiety considering behavioral procrastination, decisional procrastination and cognitive avoidance in university students (Persian)]. *Iranian Journal of Psychiatry & Clinical Psychology*. 2018; 23(4):424-37. [DOI:10.29252/nirp.ijpcp.23.4.424]
- [27] Klassen RM, Krawchuk LL, Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 2008; 33(4):915-31. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2007.07.001]
- [28] Hajloo N. Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. 2014; 8(3):42-9. [PMID] [PMCID]
- [29] Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 2007; 133(1):65-94. [DOI:10.1037/0033-2909.133.1.65] [PMID]

- [30] Katz I, Eilat K, Nevo N. "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*. 2014; 38(1):111-9. [DOI:10.1007/s11031-013-9366-1]
- [31] Motie H, Heidari M, Sadeghi MA. Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012; 69:2299-308. [DOI:10.1016/j.sbspro.2013.02.023]
- [32] Çapan BE. Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010; 5:1665-71. [DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.342]
- [33] Pychyl TA, Flett GL. Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2012; 30(4):203-12. [DOI: 10.1007/s10942-012-0149-5]
- [34] Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984; 31(4):503-9. [DOI:10.1037/0022-0167.31.4.503]
- [35] Hossein Chari M, Dehghani Y. [Prediction of academic failure based on self-regulatory strategies in learning (Persian)]. *Journal of Research in Educational Systems*. 2008; 2(4):63-74.
- [36] Yazdani F. [Test anxiety and academic performance in female nursing students (Persian)]. *Quarterly Journal of Nursing Management*. 2012; 1(1): 47-58.
- [37] Besharat MA, Azizi K, Poursharifi H. The relationship between parenting styles and children's perfectionism in a sample of Iranian families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011; 15:1276-9. [DOI:10.1016/j.sbspro.2011.03.276]
- [38] Sherer M, Maddux JE, Mercandante B, Prentice-Dunn S, Jacobs B, Rogers R. The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*. 1982; 51(2):663-71. [DOI:10.2466/pr0.1982.51.2.663]
- [39] Najafi M, Foadjang M. [The relationship between self-efficacy and mental health among high school students (Persian)]. *Journal of Clinical Psychology & Personality*. 2007; 1(22):69-83.
- [40] Mansouri Sepehr R, Khodapanahi Mk, Heidari M. [Cognitive dissonance: The effect of self-centered self-esteem moderation on changing attitudes (Persian)]. *Journal of Applied Psychology*. 2012; 6(2):25-40.
- [41] Baer RA, Smith GT, Hopkins J, Krietemeyer J, Toney L. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 2006; 13(1):27-45. [DOI:10.1177/1073191105283504] [PMID]
- [42] Neuser NJ. Examining the factors of mindfulness: A confirmatory factor analysis of the five facet mindfulness questionnaire. [PhD. thesis]. Forest Grove, Oregon: Pacific University; 2010.
- [43] Ahmadvand Z, Heydarinasab L, Shairi MR. [An investigation of the validity and reliability of psychometric characteristics of five facet mindfulness questionnaire in Iranian non-clinical samples (Persian)]. *Journal of Behavioral Sciences*. 2013; 7(3):229-37.
- [44] Kabat-Zinn J. Mindfulness-based stress reduction. *Constructivism in the Human Sciences*. 2003; 8(2):73-107.
- [45] Saltzman A, Santorelli S. A still quiet place: A mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions. Oakland, California: New Harbinger; 2014.
- [46] Siegel RD. *The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems*. New York City: Guilford Press; 2009.
- [47] Gyoerkoe K, Wiegartz P. *The worrier's guide to overcoming procrastination: Breaking free from the anxiety that holds you back*. Oakland, California: New Harbinger; 2011.
- [48] Cullen M, Pons GB. *The mindfulness-based emotional balance workbook: An eight-week program for improved emotion regulation and resilience*. Oakland, California: New Harbinger; 2015.
- [49] Beauchemin J, Hutchins TL, Patterson F. Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*. 2008; 13(1):34-45. [DOI:10.1177/1533210107311624]
- [50] Woodruff SC, Glass CR, Arnkoff DB, Crowley KJ, Hindman RK, Hirschhorn EW. Comparing self-compassion, mindfulness, and psychological inflexibility as predictors of psychological health. *Mindfulness*. 2014; 5(4):410-21. [DOI:10.1007/s12671-013-0195-9]
- [51] Thompson BL, Waltz J. Everyday mindfulness and mindfulness meditation: Overlapping constructs or not? *Personality and Individual Differences*. 2007; 43(7):1875-85. [DOI:10.1016/j.paid.2007.06.017]
- [52] Randal C, Pratt D, Bucci S. Mindfulness and self-esteem: A systematic review. *Mindfulness*. 2015; 6(6):1366-78. [DOI:10.1007/s12671-015-0407-6]
- [53] Hanley AW, Palejwala MH, Hanley RT, Canto AI, Garland EL. A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*. 2015; 86:332-7. [DOI:10.1016/j.paid.2015.06.033]
- [54] Wimberley TE, Mintz LB, Suh H. Perfectionism and mindfulness: effectiveness of a bibliotherapy intervention. *Mindfulness*. 2016; 7(2):433-44. [DOI:10.1007/s12671-015-0460-1]
- [55] James K, Rimes KA. Mindfulness-based cognitive therapy versus pure cognitive behavioural self-help for perfectionism: A pilot randomised study. *Mindfulness*. 2018; 9(3):801-14. [DOI:10.1007/s12671-017-0817-8] [PMID] [PMCID]
- [56] Kervin CE, Barrett HE. Emotional management over time management: Using mindfulness to address student procrastination. *Journal of Writing Center Scholarship*. 2018; 42(9-10):10-8.
- [57] Walsh JJ, Balint MG, SJ DR, Fredericksen LK, Madsen S. Predicting individual differences in mindfulness: The role of trait anxiety, attachment anxiety and attentional control. *Personality and Individual Differences*. 2009; 46(2):94-9. [DOI:10.1016/j.paid.2008.09.008]
- [58] Leigh J, Bowen S, Marlatt GA. Spirituality, mindfulness and substance abuse. *Addictive Behaviors*. 2005; 30(7):1335-41. [DOI:10.1016/j.addbeh.2005.01.010] [PMID]
- [59] Schutz PA, Davis HA. Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*. 2000; 35(4):243-56. [DOI:10.1207/S15326985EP3504_03]
- [60] Brown KW, Ryan RM. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003; 84(4):822-48. [DOI:10.1037/0022-3514.84.4.822] [PMID]

- [61] Short MM, Mazmanian D. Perfectionism and negative repetitive thoughts: Examining a multiple mediator model in relation to mindfulness. *Personality and Individual Differences*. 2013; 55(6):716-21. [DOI:10.1016/j.paid.2013.05.026]
- [62] Fletcher L, Hayes SC. Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 2005; 23(4):315-36. [DOI:10.1007/s10942-005-0017-7]
- [63] Motie H, Heidari M, Sadeghi MA. Development of a self-regulation package for academic procrastination and evaluation of its effectiveness. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. 2013; 4(1):889-96.

This Page Intentionally Left Blank
