

## اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر

### The effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Academic Procrastination and Academic Motivation of female students

Marzieh h Habibi

M. A of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

[M.habibi008@gmail.com](mailto:M.habibi008@gmail.com)

مرضیه ح حبیبی

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate the mindfulness-based stress reduction program on academic procrastination and academic motivation of female students. The research method was pretest-posttest with the control group. The statistical population of the study consisted of all female students of the third grade of secondary school in Mashhad during the first half of the first academic year of 2018-19. Among them, 30 were selected by random sampling method, and according to the initial assessments, they were randomly selected in two experimental groups (15 people) and control (15 people). The experimental group received mindfulness-based stress reduction program in 8 sessions of 45 minutes (weekly two sessions); the control group was placed on the waiting list for two months. Academic procrastination Solomon and Solomon & Rothblum (1984) and achievement motivation (1970) questionnaires were used to collect data. To analyze the data, multivariate analysis of covariance analysis was used. The results of data analysis showed that by controlling the effect of pretest, there was a significant difference between the mean scores of the post-test of the experimental group in the academic procrastination variables and the components of progressive motivation including assertiveness, perseverance, futures, and hardiness. There is ( $P < 0.001$ ). In terms of intervention, it can be concluded that the mindfulness-based stress reduction program has a significant effect on reducing academic procrastination and improving progressive motivation of female students.

**Keywords:** Mindfulness-based stress reduction, academic procrastination, progressive motivation, female students

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره دوم متوسطه شهر مشهد در نیم سال تحصیلی اول ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند که از بین آنها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی و با توجه به ارزیابی‌های اولیه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. دانش‌آموزان گروه آزمایش، برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی را در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (در هر هفته دو جلسه) دریافت کردند؛ گروه کنترل به مدت دو ماه در لیست انتظار قرار گرفت. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی سولومن و همکاران (۱۹۸۴) و انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، بین میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت شامل؛ اعتمادبه‌نفس، پشتکار، آینده‌نگری و سخت‌کوشی تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.001$ ). به عبارت دیگر می‌توان گفت که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش تعلل‌وری تحصیلی و بهبود انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر تأثیر معناداری دارد.

**واژه‌های کلیدی:** کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، تعلل‌ورزی تحصیلی، انگیزه پیشرفت، دانش‌آموزان دختر

ویرایش نهایی: دی ۹۸

پذیرش: اردیبهشت ۹۸

دریافت: فروردین ۹۸

نوع مقاله: پژوهشی

#### مقدمه

امروزه رسالت نظام‌ها، آموزش، پرورش و تربیت نسل‌هایی برای آینده است. آینده‌ای که بسیار پیشرفته‌تر، پیچیده‌تر و کامل‌تر از وضع موجود خواهد بود (بامبر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). یکی از اصلی‌ترین عناصر سیستم‌های آموزشی، عنصر فردی می‌باشد که دانش‌آموزان از مهمترین

<sup>۱</sup>. Bamber

آنها هستند و نقش‌والایی در کارایی و اثربخشی نظام‌های آموزشی دارند (تارانینو، لمیس، بالارد، مسودا و دوراک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). در واقع آموزش و پرورش پایه و اساس پیشرفت جامعه بشری است و دانش‌آموزان به عنوان هسته اصلی این نظام، نقش مهمی در ارتقاء و بهبود وضعیت جامعه دارند (شیخ‌الاسلامی، قمری کیوی و اشرفی ورجوی، ۱۳۹۴). بنابراین، سیاست‌های آموزشی نهاد آموزش و پرورش، علاوه بر توسعه علمی و گسترش سطح سواد و معلومات، باید شامل رشد و بالندگی بهداشت روانی جامعه نیز باشد. کودکان و نوجوانان بهترین سال‌های عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و تجربه هر گونه شکست یا موفقیت در این دوران، تأثیری عمیق بر نگرش مثبت یا منفی آنها از خود و توانایی‌هایشان بر جا می‌گذارد (سلطانی مجد، تقی زاده و زارع، ۱۳۹۳). از این رو، موفقیت و پیشرفت در تحصیل محقق نخواهد شد مگر آنکه فرد از انگیزش<sup>۲</sup> لازم که یکی از مفاهیم اساسی از دید روان‌شناسان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای توضیح سطوح مختلف عملکرد بوده و تفاوت در میزان تلاش برای انجام تکالیف درسی و رفتارهای تحصیلی را بیان می‌کند، برخوردار باشد (جلیل زاده و زارعی، ۱۳۹۷). انگیزه پیشرفت<sup>۳</sup> یکی از عوامل روان‌شناختی پیشرفت تحصیلی بوده و سرمایه‌گذاری شناختی، عاطفی و رفتاری برای پیشرفت در تعلیم و تربیت است (دسی و ریان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). دسی و ریان (۱۹۸۵)، در نظریه خود تعیین‌گری<sup>۵</sup> به بررسی و نحوه اثر پذیری انگیزه تحصیلی پرداخته‌اند. بر اساس این نظریه، برانگیخته شدن به داشتن انگیزه برای انجام کارها اشاره دارد. نظر به اهمیت انگیزه در پیشرفت جوامع، این متغیر همواره توجه محققان را به خود جلب کرده است، عوامل مؤثر بر انگیزه پیشرفت را می‌توان در دو طبقه کلی جای داد. یکی عوامل و روحیات فردی و دیگری عوامل محیطی که در برگیرنده محیط خانواده، مدرسه و اجتماع می‌باشد. در حوزه آموزش، انگیزه یک پدیده سه بعدی است که در برگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مورد نظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت می‌باشد. روان‌شناسان، ضرورت توجه به انگیزه در تعلیم و تربیت را، به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده و یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین این انگیزش ارائه کرده‌اند، انگیزه پیشرفت است (جلیل زاده و زارعی، ۱۳۹۷). روان‌شناسان اعتقاد دارند که انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی، با عواملی نظیر اعتماد به نفس، تمرکز حواس، سخت‌کوشی و پشتکار در انجام دادن تکلیف دشوار، تمایل به ادامه مطالعه در ساعات پس از اتمام کلاس و انتخاب تکالیف نیازمند به تلاش بیشتر مرتبط می‌شود (مارتوس و سالی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). به اعتقاد بروس، دنینز و دنینز<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) راهبردهای انگیزه برای یادگیری، یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر یادگیری موفق بوده و در صورت توجه آموزش‌دهندگان به این مؤلفه، محیط‌های یادگیری برای یادگیرندگان جذاب‌تر و با نشاط‌تر خواهد بود. اختلال در انگیزش همچنین می‌تواند در سطح احساسات و رفتار سبب بروز مشکلاتی شده و باعث تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۸</sup> در دانش‌آموزان شود (پکران، لیچتلفلد، مارش، مورایاما و گاتز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷؛ پاسکورا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۶؛ ستین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۵).

تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۱۲</sup> یکی از ویژگی‌هایی است که عموماً به‌عنوان یکی از تجارب تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود ولی دلایل متعددی برای بررسی تعلل‌ورزی به‌عنوان عاملی آسیب‌زا برای دانش‌آموزان وجود دارد؛ تحقیقات نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی می‌تواند به‌عنوان عاملی برای عملکرد تحصیلی ضعیف (استیل<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۷) و هیجان‌های منفی همچون خجالت‌زدگی و احساس گناه، افسردگی (گاستاوسون و مایک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۷) و انگیزه پایین (رابرتز، روچات و لیندن<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۵)، باشد. تعلل‌ورزی شامل تأخیر عمدی در کارهایی است که فرد قصد انجام آن را دارد؛ درحالی‌که از پیامدهای منفی آن اطلاع دارد و در اکثر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (استیل، ۲۰۰۷). برخی پژوهشگران تعلل‌ورزی را یک مشکل رفتاری معرفی کرده‌اند. در این دیدگاه تعلل‌ورزی به‌عنوان یک مشکل رفتاری شناخته شده و هدف از درمان کاهش نسبت یا درصد زمان تعلل و افزایش نسبت یا درصد مطالعه یا فعالیت می‌باشد. برخی دیگر معتقدند

1. Tarantino, Lamis, Ballard, Masud & Dvorak

2. motivation

3. academic motivation

4. Deci & Ryan

5. self-determination

6. Martos & Sally

7. Bruce, Dennis & Dennis

8. academic procrastination

9. Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz

10. Paskova

11. Çetin

12. academic procrastination

13. Steel

14. Gustavson & Miyake

15. Rebetez, Rochat & Linden

تعلل‌ورزی یک مشکل شناختی است. در این دیدگاه مبنای تعلل ورزیدن، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌هاست. به اعتقاد برخی پژوهشگران، تعلل ورزی یک مشکل انگیزشی است. در این دیدگاه تعلل‌ورزی به دلیل تنبلی یا بی‌انگیزه بودن نیست، بلکه از آن جهت انجام می‌گیرد که افراد تعلل‌ورز علاقه‌مند به انجام فعالیت دیگری هستند (حیبی کلیبر و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۵). مطالعات متعدد شیوع تعلل‌ورزی تحصیلی را ۱۵ تا ۲۵ درصد و برخی حتی بالاتر تا ۷۵ درصد گزارش کرده‌اند (کندمیر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). مقدار نسبی تعلل‌ورزی طی فعالیت‌های روزمره نیز قابل توجه است؛ به طوری که دانش‌آموزان درگیر تعلل‌ورزی حدود یک‌سوم از روز خود را صرف خوابیدن، بازی کردن یا تماشای تلویزیون می‌کنند (گرانسچل، شوینگر، استینمایر و فریز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

با توجه به اینکه اختلال در انگیزه تحصیلی و تعلل‌ورزی مسئله‌ای رایج در میان دانش‌آموزان می‌باشد و باعث ایجاد مشکلات عمده، بخصوص افت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود، بایستی از روش‌ها و مداخلات مناسبی برای درمان آن استفاده نمود. در این رابطه، رویکردها و روش‌های آموزشی و درمانی مختلفی وجود دارد که در میان آنها روش ذهن آگاهی<sup>۳</sup> برای محیط‌های آموزشی و دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد (کربلایی پور، ۱۳۹۷؛ منصور، ۱۳۹۷). ذهن آگاهی شکلی از مراقبه می‌باشد که برگرفته از تعالیم و آیین‌های مذهبی شرقی خصوصاً بودا می‌باشد (موریس، جونز و اولیور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). ذهن آگاهی به طور کلی به فرآیندهایی شناختی اطلاق می‌شود که طی آنها فرد ذهن آگاه، تمرکز خود را روی تجربه احساسات و اتفاقاتی که در لحظه حال در خود یا اطرافش رخ می‌دهد متمرکز می‌سازد (زیگلر و اپدناکر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). این روش آموزشی به دنبال تحقق سه هدف اساسی تنظیم توجه، ایجاد آگاهی فراسناختی و تمرکززدایی و ایجاد پذیرش نسبت به حالت‌ها و محتویات ذهنی می‌باشد (ریمان، هرتنستین و شرام<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). در این رابطه، منصور (۱۳۹۷) و شیخ‌الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی بر بهبود حمایت اجتماعی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. اکبری، ارجمندنیسا، افروز و کامکار (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی بر افزایش خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. سعدی‌پور (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای نشان داد که برنامه آموزش ذهن آگاهی بر تقویت حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. جواهر فروش‌زاده و سلطانی‌کوهبنانی (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که آموزش برنامه‌ی ذهن آگاهی بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان متوسطه دختر، تأثیر مثبتی داشته است. پیکات، وولنر، نینهویس و نینهویس<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی گزارش کردند که ذهن آگاهی گروهی تأثیر معناداری در بهبود حمایت اجتماعی داشت. در پژوهشی دیگر جایاراجا، ایون و راماسامی<sup>۸</sup> (۲۰۱۷) گزارش کردند که ذهن آگاهی با اهمال‌کاری رابطه منفی و معنادار و با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین، تئودورزاک<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنادار مثبت داشت.

در مجموع، زندگی تحصیلی از مهمترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود؛ اما در زندگی روزانه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس، در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و ..) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند و انگیزه پیشرفت خود را از دست می‌دهند و دچار تعلل ورزی تحصیلی می‌شوند، بنابراین، این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر انجام شد.

## روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی همراه با پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره دوم متوسطه شهر تهران در نیم سال تحصیلی اول ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند. به‌منظور انتخاب نمونه پژوهش، از بین نواحی

۱. Kandemir

۲. Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries

۳. mindfulness

۴. Morris, Mohns & Oliver

۵. Ziegler & Opendakker

۶. Riemann, Hertenstein & Schramm

۷. Pickut, Woolner, Nyenhuis & Nyenhuis

۸. Jayaraja, Aun & Ramasamy

۹. Teodorczuk

شهر تهران دو ناحیه (۳ و ۶) انتخاب و از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه در هر ناحیه ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و با مراجعه به مدارس و پس از اخذ مجوزات لازم و با هماهنگی مدیران مدارس، پرسشنامه‌های پژوهش بین دانش‌آموزان دختر پایه سوم، اجرا و پس از جمع‌آوری و تحلیل نتایج، تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره بالاتر از میانگین در آزمون‌های انگیزه پیشرفت پایین و تعلل‌ورزی بالا را کسب کردند، به صورت هدفمند به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: نداشتن اختلال‌های حاد روان‌شناختی (به تشخیص روان‌شناس)؛ کسب رضایت والدین و توانایی شرکت در جلسات آموزشی. ملاک‌های خروج مشتمل بر داشتن اختلالات رفتاری و روانی شدید، همچون اختلال نافرمانی مقابله‌ای، اختلال سلوک، بزهکاری، و افسردگی (تشخیص به وسیله روان‌شناس پژوهش)؛ داشتن نوعی بیماری پزشکی که فرد را وادار به جستجوی فوری درمان سازد و عدم تمایل به ادامه آموزش. لازم به ذکر است که از تمامی دانش‌آموزان نمونه پژوهش، جهت شرکت در این پژوهش از والدین و مسئولین مدرسه رضایت‌نامه گرفته شد و به آنها اطمینان خاطر در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و تحلیل داده‌ها به‌صورت گروهی داده شد.

### ابزار سنجش

**پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی نسخه دانش‌آموز<sup>۱</sup>:** این مقیاس توسط سولومن و بلوم<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) برای بررسی تعلل‌ورزی در سه حوزه تعلل‌ورزی در تکلیف، تعلل‌ورزی در امتحانات و تغلل‌ورزی در تهیه گزارش پژوهش، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است که از طریق طیف لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عوامل گویا با نمره کل استفاده شده است. تحلیل عامل این مقیاس با استفاده از روش مولفه‌های اصلی، مبین وجود سه عامل با عنوان تعلل‌ورزی در تکلیف، تعلل‌ورزی در امتحان و تعلل‌ورزی در تهیه گزارش پژوهش بود. علاوه‌براین، همبستگی گویه‌ها با نمره کل بالاتر از ۰/۷۱ درصد به دست آمد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۱ درصد گزارش شده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی همسانی درونی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن ۰/۸۹ درصد به‌دست آمد.

**پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس<sup>۳</sup>:** هرمنس (۱۹۷۰) این پرسشنامه را بر مبنای دانش نظری و تجربی دربارهٔ نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به موضوع ساخته است. ابتدا او ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه و در نهایت ۲۹ سؤال را به‌عنوان پرسشنامه نهایی انگیزه پیشرفت انتخاب کرد (به نقل از کدیور، جوادی و ساجدیان، ۱۳۸۹). اکبری (۱۳۸۶) روایی آزمون انگیزه پیشرفت را بررسی کرد. تحلیل عاملی یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه هرمنس از چهار عامل کلی یعنی اعتمادبه‌نفس، سخت‌کوشی، پشتکار و آینده‌نگری تشکیل شده است که در مجموع این چهار عامل ۴۰/۲۷ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کنند. او پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی برابر با ۰/۷۴ به دست آورد و ضریب آلفای کرونباخ را برای زیر مقیاس‌های این پرسشنامه شامل اعتماد به نفس ۰/۷۲، پشتکار ۰/۶۵، آینده‌نگری ۰/۶۰ و سخت‌کوشی ۰/۵۷ گزارش کرده است (مهدوی غروی، خسروی و نجفی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی همسانی درونی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن به ترتیب برای مؤلفه‌های اعتمادبه‌نفس، پشتکار، آینده‌نگری، سخت‌کوشی ۰/۵۴، ۰/۵۶، ۰/۶۲ و ۰/۶۴ به دست آمد.

**روش اجرا:** بعد از جایگزینی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل، دانش‌آموزان گروه آزمایش، برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی ذهن آگاهی را در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (در هر هفته دو جلسه) به شرح جدول ۱، دریافت کردند؛ گروه کنترل به مدت دو ماه در لیست انتظار قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره به کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

جدول ۱- خلاصه محتوای جلسات آموزش کاهش استرس مبتنی ذهن آگاهی

جلسه	محتوا
۱	برقراری ارتباط، تعریف و مفهوم‌سازی و لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی.
۲	آشنایی با نحوه‌ی تن‌آرامی، آموزش تن‌آرامی برای ۱۴ گروه از عضلات شامل ساعد، بازو، عضلات پشت ساق پا، ران‌ها، شکم، سینه، شانه‌ها، گردن، لب، چشم‌ها، آرواره‌ها و پیشانی.
۳	آموزش تن‌آرامی برای ۶ گروه از عضلات شامل دست‌ها و بازوها، پاها و ران‌ها، شکم و سینه، گردن و شانه، آرواره‌ها، پیشانی و لب‌ها و تکالیف خانگی تن‌آرامی.

1. Academic Procrastination Questionnaire

2. Solomon & Rothblum

3. Achievement Motivation Test (AMT)

۴	آموزش ذهن‌آگاهی تنفس: مرور کوتاه جلسه‌ی قبل، آشنایی با نحوه‌ی ذهن‌آگاهی تنفس، آموزش تکنیک دم و بازدم همراه با آرامش و بدون تفکر در مورد چیز دیگر و آموزش تکنیک تماشای تنفس و تکلیف خانگی ذهن‌آگاهی تنفس قبل از خواب به مدت ۲۰ دقیقه.
۵	آموزش تکنیک پویس بدن: آموزش تکنیک توجه به حرکت بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکت آنها و جستجوی حس‌های فیزیکی (شنوایی، چشایی و ...). تکلیف خانگی ذهن‌آگاهی خوردن (خوردن با آرامش و توجه به مزه و منظره‌ی غذا).
۶	آموزش ذهن‌آگاهی افکار: آموزش توجه به ذهن، افکار منفی و مثبت، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، اجازه دادن به ورود افکار منفی و مثبت به ذهن و به آسانی خارج کردن آنها از ذهن بدون قضاوت و توجه عمیق به آنها و تکلیف خانگی نوشتن تجربیات منفی و مثبت روزانه بدون قضاوت در مورد آنها.
۷	ذهن‌آگاهی کامل: تکرار آموزش جلسات ۴، ۵ و ۶ هر کدام به مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه.
۸	مرور و جمع‌بندی جلسات قبلی و اجرای پس‌آزمون‌ها.

## یافته‌ها

جدول ۲- آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها

متغیر / گروه	آزمایش		کنترل		کلموگرف	معنی داری	آزمون لوین	معنی داری
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون				
تعادل ورزشی	۴۲/۳۱	۳۴/۲۱	۴۲/۶۵	۴۳/۶۵	۰/۲۰	۰/۱۴	۱/۵۷	۰/۳۴
	۸/۱۲	۷/۶۵	۸/۰۱	۸/۵۶				
اعتماد به نفس	۱۳/۹۵	۱۹	۱۳/۲۵	۱۳/۲۸	۰/۱۹	۰/۰۵	۱/۹۰	۰/۱۷
	۲/۹۱	۳/۱۴	۱/۵۸	۱/۴۱	۰/۱۳	۰/۲۰	۲/۲۳	۰/۱۴
پشتکار	۱۶/۹۰	۱۹/۳۵	۱۷/۰۵	۱۶/۹۵	۰/۰۹	۰/۲۰	۰/۲۴	۰/۶۲
	۲/۳۷	۳/۷۵	۲/۳۷	۲/۴۶	۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۲۵	۰/۶۱
آینده نگری	۱۲/۹۵	۲/۵۰	۱۱/۸۰	۱۱/۸۵	۰/۱۷	۰/۱۳	۱/۵۳	۰/۱۶
	۲/۹۴	۲/۵۴	۲/۱۹	۲/۲۳	۰/۱۴	۰/۲۰	۰/۹۴	۰/۳۳
سخت‌کوشی	۱۴/۹۰	۲۰/۳۵	۱۳	۱۳/۹۵	۰/۰۹	۰/۲۰	۰/۲۴	۰/۶۲
	۲/۳۷	۳/۷۵	۲/۳۷	۲/۴۶	۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۲۵	۰/۶۱

نتایج آزمون لوین جهت بررسی تساوی واریانس گروه‌ها در تعادل ورزشی تحصیلی و انگیزه پیشرفت، نشان داد، سطح معناداری به دست آمده در متغیرهای وابسته پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین با ۰/۹۵ اطمینان می‌توان قضاوت کرد که گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر پراکندگی نمرات تعادل ورزشی تحصیلی و انگیزه پیشرفت در مرحله پیش‌آزمون یکسان می‌باشند. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف به منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات انگیزه پیشرفت نشان داد، شرط نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته در مرحله پس‌آزمون رعایت گردیده است ( $P > 0/05$ ). همچنین، به منظور بررسی تفاوت میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون لامبدای ویکلز استفاده شد که نتایج نشان داد، آزمون لامبدای ویکلز با مقداری برابر با ۰/۲۹ و  $F = 6/41$  با حذف اثر متغیرهای همپراش، تفاوت در اثربخشی دوره آموزشی، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته پژوهش معنادار می‌باشد ( $p < 0/01$ ). بنابراین، می‌توان گفت پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس رعایت گردیده و پژوهشگر مجاز به استفاده از این آزمون می‌باشد.

جدول ۳- نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره به منظور بررسی تأثیر برنامه آموزشی بر تعلل‌ورزی و انگیزه پیشرفت با کنترل اثر پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	معناداری	اندازه اثر
	پیش‌آزمون	۴۳۶/۷۶	۱	۴۳۶/۷۶	۶/۰۲	۰/۰۰۳	۰/۴۵
تعلل‌ورزی تحصیلی	گروه	۳۵۶/۱۲	۱	۳۵۶/۱۲	۱۲/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	خطا	۷۱۲/۷۳	۲۷	۷۱۲/۷۳			
اعتمادبه‌نفس	پیش‌آزمون	۱۳۴۳/۲۳	۱	۱۳۴۳/۲۳	۶/۰۶	۰/۰۲۱	۰/۱۹
	گروه	۱۹۷۸/۷۳	۱	۱۹۷۸/۷۳	۸/۹۳	۰/۰۰۶	۰/۲۵
	خطا	۵۷۶۲/۷۵	۲۷	۵۷۶۲/۷۵	-	-	-
پشتکار	پیش‌آزمون	۲۴/۴۴	۱	۲۴/۴۴	۱/۶۹	۰/۲۰۹	۰/۰۸
	گروه	۱۲۱/۹۰	۱	۱۲۱/۹۰	۹/۴۵	۰/۰۰۹	۰/۳۲
	خطا	۲۵۹/۵۶	۲۷	۲۵۹/۵۶	-	-	-
آینده‌نگری	پیش‌آزمون	۳۳/۹۲	۱	۳۳/۹۲	۴/۲۲	۰/۰۵۵	۰/۱۹
	گروه	۶۵/۹۶	۱	۶۵/۹۶	۹/۲۱	۰/۰۱۰	۰/۳۱
	خطا	۱۴۴/۵۱	۲۷	۱۴۴/۵۱	-	-	-
سخت‌کوشی	پیش‌آزمون	۲۴/۴۴	۱	۲۴/۴۴	۱/۶۹	۰/۲۰۹	۰/۰۸
	گروه	۱۲۱/۹۰	۱	۱۲۱/۹۰	۹/۴۵	۰/۰۰۹	۰/۳۲
	خطا	۲۵۹/۵۶	۲۷	۲۵۹/۵۶	-	-	-

با توجه به نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره جدول ۳، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، بین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین فرض صفر مبنی بر نبود تفاوت بین دو گروه رد می‌شود و می‌توان گفت آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی ( $F=12/32$  و  $P<0/001$ ) و افزایش مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت شامل؛ اعتمادبه‌نفس ( $F=8/93$  و  $P<0/001$ )، پشتکار ( $F=9/45$  و  $P<0/001$ )، آینده‌نگری ( $F=9/21$  و  $P<0/001$ ) و سخت‌کوشی ( $F=9/45$  و  $P<0/001$ )، دانش‌آموزان دختر تأثیر معناداری دارد که میزان تأثیر نمرات گروه آزمایش و کنترل برای متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی، اعتمادبه‌نفس، پشتکار، آینده‌نگری و سخت‌کوشی به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۲۵، ۰/۳۲، ۰/۳۱ و ۰/۳۲، به دست آمد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر انجام شد. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و افزایش مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت شامل؛ اعتمادبه‌نفس، پشتکار، آینده‌نگری و سخت‌کوشی دانش‌آموزان دختر تأثیر معناداری دارد. این یافته همسو با نتایج مطالعات منصوری (۱۳۹۷)؛ اکبری و همکاران (۱۳۹۶)؛ سعدی پور (۱۳۹۶)؛ جواهر فروش‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)؛ شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۳)؛ پیکات و همکاران (۲۰۱۷)؛ جایاراجا و همکاران (۲۰۱۷) و ثمودوزاک (۲۰۱۶)، می‌باشد.

در تبیین اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر بر مبنای نظر براون، ریان و کرسول<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) می‌توان گفت که از ویژگی‌های دانش‌آموزان تعلل‌ورز این است که ترس از شکست دارند، از عزت‌نفس و خودکارآمدی پایین رنج می‌برند و نسبت به آینده بدبین هستند. در واقع ذهن آنها سرشار از افکار منفی است که مانع از

<sup>۱</sup> . Brown, Ryan & Creswell

انجام فعالیت‌های سازنده می‌شود و در نتیجه فرد انگیزه‌ای برای انجام دادن تکالیف ندارد. آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی از طریق مشاهده بدون قضاوت افکار، احساسات و هیجان‌ها می‌تواند مدیریت هیجان و مدیریت مطالعه را بهبود بخشد، آگاهی دانش آموزان را نسبت به مسائل تحصیلی افزایش دهد، استرس تحصیلی آنها را کاهش دهد، انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی و پیگیری صحت آنها را بهبود بخشد. در نتیجه آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی باعث کاهش تعلل ورزی تحصیلی می‌شود. همچنین می‌توان گفت که ذهن آگاهی، رفتارهای مرتبط با پیشرفت (مانند خودنظم‌دهی) را در میان دانش آموزان ارتقاء می‌بخشد و تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد. براساس نظر هاول و بورو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) ذهن آگاهی در حالی که گرایش به تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد، تاثیر مثبتی روی خودکنترلی و کمک طلبی دارد. پژوهشگران همچنین دریافته‌اند که ذهن آگاهی بین عواطف مثبت و منفی، تعادل ایجاد می‌کند و به‌طور مثبتی عملکرد تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۳). در مجموع می‌توان گفت که افزایش ذهن آگاهی، تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد. این بدان معنی است که افرادی که افزایش حالت ذهن آگاهی را تجربه می‌نمایند، نسبت به آنهایی که ذهن آگاهی کمتری دارند، روی لحظه‌ی حال و محرک‌های درونی و بیرونی متمرکز می‌شوند و کمتر متمایل به تعلل‌ورزی می‌شوند.

در تبیین اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش انگیزه پیشرفت دانش آموزان می‌توان گفت که این شیوه آموزشی از طریق بازسازی شناختی و تن آرامی باعث بهبود توجه و تمرکز هنگام مطالعه می‌شود. در نتیجه عوامل فوق از طریق کاهش اضطراب و افزایش توجه و تمرکز باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شوند. همچنین می‌توان گفت که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به افراد می‌آموزد چگونه مهارت‌های عادی را از حالت نیرومندی خارج و منابع پردازش اطلاعات را به طرف اهداف خنثی مانند تنفس متوجه کرده و شرایط را برای تغییر آماده نمایند. همچنین ذهن آگاهی از این نظر که توجه و آگاهی فرد را نسبت به احساسات فیزیکی و روانی بیشتر می‌کند و احساس اعتماد در زندگی، دل‌سوزی عمیق، احساس عشق عمیق به دیگران و پذیرش واقعی رخدادهای زندگی را افزایش می‌دهد، می‌تواند باعث شناخت توانایی‌های فرد توسط خودش شود، استرس را کاهش و میزان مشارکت اجتماعی و حل مسائل و چالش‌ها را افزایش دهد. در نتیجه آموزش ذهن آگاهی از طریق راهکارهای توضیح داده شده می‌تواند باعث بهبود انگیزش پیشرفت در دانش آموزان شود. همچنین آموزش ذهن آگاهی به افراد می‌آموزد که در برخورد با موانع هنگام یادگیری، به جای آنکه احساس ضعف و ناتوانی کنند با پشتکار و سخت‌کوشی بیشتر برای اهدافی که در نظر گرفته‌اند تلاش کنند و تکالیف و وظایف تحصیلی خود را ارزشمند تلقی کرده و به همین دلیل بیشتر توجه و دقت کرده و با استفاده از راهبردهایی به مدیریت هیجان‌ها و تن آرامی به انجام امور تحصیلی خود اقدام کنند، که این امر علاوه بر اینکه پیشرفت تحصیلی آنها را افزایش می‌دهد، به‌طور قابل ملاحظه‌ای بر افزایش انگیزه پیشرفت آنان نیز تأثیر می‌گذارد.

تحقیق حاضر همانند سایر تحقیقات دارای برخی محدودیت‌ها بود از جمله: عدم وجود مرحله پیگیری به جهت محدودیت‌های زمانی و مکانی؛ عدم تعمیم‌پذیری نتایج به دانش آموزان شهرهای دیگر به دلیل محدود شدن نمونه پژوهش به دانش آموزان شهر مشهد؛ عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌کننده از قبیل شرایط محیطی، وضعیت اقتصادی، عاطفی و مسائل خاص شخصی دانش آموزان، که باعث محدودیت در تعمیم دادن نتایج می‌شود. در مجموع می‌توان گفت که آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن بر بهبود تعلل‌ورزی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش آموزان مؤثر بود. بنابراین مشاوران، روان‌شناسان تربیتی و درمانگران می‌توانند از روش مذکور برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و افزایش انگیزه پیشرفت دانش آموزان استفاده کنند.

## منابع

- اکبری، بهنام (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش آموزان دوره متوسطه استان گیلان. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۶، ۹۶-۷۳.
- اکبری، مریم؛ ارجمندنی، علی اکبر؛ افروز، غلامعلی و کامکاری، کامبیز (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با اختلال در یادگیری حساب. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۵(۴)، ۵۱۸-۵۲۵.
- جلیل زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۱۳-۳۶.

<sup>1</sup>. Howell & Buro

اثربخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر  
The effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Academic Procrastination and ...

- جوهر فروش‌زاده، ماهرخ و سلطانی‌کوهبنانی، سکینه (۱۳۹۵). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۸ (ویژه نامه)، ۴۳۶-۴۴۰.
- جوکار، ب و دلاوری‌پور، م. آ. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳۰۳، ۸۰-۶۱.
- حبیبی کلیدر، ر و بهادری خسروشاهی، ج. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر از خودبیگانگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی و زورگویی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۵)، ۳۷۱-۳۸۰.
- سعدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۶). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۵ (۲)، ۹۹-۹۱.
- سلطانی مجد، امیرهوشنگ؛ تقی‌زاده، محمد احسان و زارع، حسین (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروه مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. *فصلنامه پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴ (۲)، ۷.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فربرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۳). تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۳۴ (۱۰)، ۹۳-۱۰۹.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ قمری کیوی، حسین و اشرفی ورجوی، صبا. (۱۳۹۴). تأثیر روش آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکنترلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹ (۲۸)، ۸۷-۱۰۴.
- کدیور، پروین؛ جوادی، محمد جواد و ساجدی‌ان، فریبا (۱۳۸۹). رابطه سبک تفکر و خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت. *مجله تحقیقات روان‌شناختی*، ۲ (۶)، ۴۳-۳۰.
- کربلایی‌پور، هانیبه (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی‌براهمال‌کاری‌تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۲ (۴۷)، ۶۷-۷۷.
- منصوری، جمیله (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر حمایت اجتماعی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۳ (۴۸)، ۶۷-۷۶.
- مهدوی غروی، مریم؛ خسروی، معصومه و نجفی، محمود (۱۳۹۱). رابطه اضطراب امتحان، کمال‌گرایی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸ (۳)، ۳۱-۵۰.
- Bamber, M. D. (2016). *The effects of mindfulness meditation on anxiety in college students* (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Bruce, W. T., Dennis, A. A., & Dennis, R. S. (2007). *Learning and Motivation strategies: Your Guide to success*. Pearson Education.
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation And Approaches To Learning In Predicting College Students' Academic Achievement: Findings From Turkish And US Samples. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 141-150.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in Human behavior*: new york: plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and wellbeing. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Howell, A.J. & Buro, K. (2010). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*.
- Jayaraja, A. R., Aun, T. S., & Ramasamy, P. N. (2017). Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 31(2), 29-36.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographic variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172.
- Martos, T., & Sally, V. (2017). Self-determination theory and the emerging fields of relationship science and Nich construction theory. *European Journal of Mental Health*, 1(12), 73-87.
- Morris, E. M. J., Johns, L. C. and Oliver, J. E. (2013). *Acceptance and commitment therapy and mindfulness for psychosis*. London: John Wiley and Sons.
- Paskova, R. (2017). *Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects*. Child development. [Epub ahead of print]
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). *Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects*. Child development. [Epub ahead of print]



- Pickut, B., Woolner, S., Nyenhuis, R., & Nyenhuis, D. (2017). Mindfulness for people with Parkinson's: emotional well-being, social support and group effect. *21st International Congress of Parkinson and Movement Disorder Society*, 284-285.
- Rebetez, M., Rochat, L., & Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Pers Individ Dif*, 76, 1-6.
- Riemann, D., Hertenstein, E., & Schramm, E. (2016). Mindfulness-based cognitive therapy for depression. *The Lancet*, 387, 1054-1057.
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-519.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychol Bull.* 133: 65- 94.
- Tarantino, N., Lamis, D. A., Ballard, E. D., Masuda, A., & Dvorak, R. D. (2015). Parent-child conflict and drug use in college women: A moderated mediation model of self-control and mindfulness. *Journal of counseling psychology*, 62(2), 303.
- Teodorczuk, K. (2016). Mindfulness and academic achievement in South African university students. Bachelor Dissertation, University of Johannesburg.
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.





شپوهنگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی