

Research Paper

The Effect of Mindfulness Training on Academic Procrastination in
Students with High and Low Test Anxiety



Esmail Saadipour¹, Hadaya Soltanizadeh^{*2}, Soghra Ebrahim Ghavam³

1. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

2. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Citation: Saadipour E, Soltanizadeh H, Ebrahim Ghavam S. The effect of mindfulness training on academic procrastination in students with high and low test anxiety. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2020; 6(4): 266-277.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.4.24>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Mindfulness,
test anxiety,
academic procrastination

Background and Purpose: Academic procrastination is one of the behavioral problems that has affected the academic life of most students. People who are procrastinated deny their position and task at the moment and are unaware of what to do. Therefore, the present study aimed to investigate the effect of mindfulness training on academic procrastination in two groups of students with high and low test anxiety

Method: In this study, a pretest-posttest design with two control and two experimental groups were used. The statistical population of the study included all sixth grade primary school students in Sari city who were studying the academic year of 2017-2018. Sample size consisted of 60 students from the mentioned population who were selected by cluster random sampling method and assigned in two control and experimental groups with high test anxiety students (n=30) and two control and experimental groups for low test anxiety students (n=30). The experimental groups received eight sessions of mindfulness intervention. Solomon's academic procrastination questionnaire (1984) and Spielberg test anxiety inventory (1970) were used for data collection. Data analysis was performed using covariance analysis.

Results: The findings of this study showed that mindfulness training was effective in high anxiety students ($P = 0.01$ and $P < 0.01$) but had no effect in low anxiety students ($P < 0.5$ and $P = 0.5$). F . There was also a significant difference in the effectiveness of mindfulness training on academic procrastination in students with high anxiety and low anxiety ($F = 0.1$ and $P = 0.1$).

Conclusion: According to the findings, it can be concluded that test anxiety as a moderating variable in students' success is effective on the effect of mindfulness training on academic procrastination. Therefore, to reduce students' academic procrastination through mindfulness training, it is necessary to pay attention to the component of student test anxiety.

According to the findings, it is concluded that test anxiety is effective on the effectiveness of mindfulness education on students' academic procrastination; therefore, in order to reduce students' academic procrastination through mindfulness training, it is necessary to pay attention to the component of students' test anxiety.

Received: 15 Mar 2018

Accepted: 5 Jun 2018

Available: 10 Mar 2020

* **Corresponding author:** Hadaya Soltanizadeh, M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

E-mail addresses: Ha.soltanizadeh@gmail.com

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

مقاله پژوهشی

تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین

اسماعیل سعدی پور^۱، هدایا سلطانی زاده*^۲، صغری ابراهیم قوام^۳

۱. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

ذهن آگاهی،
اهمال کاری تحصیلی،
اضطراب امتحان

زمینه و هدف: اهمال کاری تحصیلی از جمله مشکلات رفتاری است که زندگی تحصیلی بیشتر دانش آموزان و دانشجویان را تحت تأثیر قرار داده است. افراد اهمال کار موقعیت و تکلیف خود را در لحظه حال انکار می‌کنند و نسبت به کاری که باید انجام دهند، آگاه نیستند. بدین ترتیب پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین انجام شده است.

روش: در این پژوهش از روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه گواه و دو گروه آزمایش استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان ساری بود که در سال ۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان اهمال کار از جامعه مذکور بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و به صورت تصادفی، ۳۰ نفر در گروه‌های آزمایش (۱۵ نفر گروه اضطراب امتحان بالا و ۱۵ نفر گروه اضطراب امتحان پایین) و ۳۰ نفر در گروه‌های گواه (۱۵ نفر گروه اضطراب امتحان بالا و ۱۵ نفر گروه اضطراب امتحان پایین) جایدهی شده‌اند. گروه‌های آزمایش شیوه مداخله ذهن آگاهی را به صورت هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای دریافت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعه از پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون (۱۹۸۴) و اضطراب امتحان اسپیلبرگر (۱۹۷۰) استفاده شد و تحلیل داده‌ها نیز با روش آماری تحلیل کوواریانس انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش ذهن آگاهی در دانش آموزان با اضطراب بالا مؤثر بوده ($F=۹۹۲/۶۸$ و $P<۰/۰۰۱$) ولی در دانش آموزان با اضطراب پایین تأثیری نداشته است ($F=۰/۱۸$ و $P>۰/۶۷$). همچنین تفاوت معناداری در اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با اضطراب بالا و اضطراب پایین وجود دارد ($F=۷۱۳/۸۳$ و $P<۰/۰۰۱$).

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌ها چنین نتیجه‌گیری می‌شود که اضطراب امتحان در میزان اثربخشی بودن آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، مؤثر است؛ بنابراین برای کاهش میزان اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان از طریق آموزش ذهن آگاهی، لازم است به مؤلفه اضطراب امتحان دانش آموزان نیز توجه شود.

دریافت شده: ۹۶/۱۲/۲۴

پذیرفته شده: ۹۷/۰۳/۱۵

منتشر شده: ۹۸/۱۲/۲۰

* نویسنده مسئول: هدایا سلطانی‌زاده، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

رایانامه: Ha.sultanizadeh@gmail.com

تلفن تماس: ۰۲۱-۴۸۳۹۰۰۰۰

مقدمه

از مسائل مهم در حوزه برنامه ریزی آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی، توجه به ابعاد روان شناختی است. یکی از این ابعاد، "اهمال کاری"^۱ است که رفتاری متداول در محیط های آموزشی است (۱). اهمال کاری از جمله مواردی است که میلیون ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان گیری محسوب می شود که تقریباً همیشه بر کارایی و بهزیستی افراد اثر سوء می گذارد (۲). این سازه در واقع به آینده و موکول کردن کارها اشاره دارد که در بسیاری از افراد وجود دارد و شیوع فراوانی در جوامع مختلف دارد. این عادت با به تأخیر انداختن انجام کارها یا مسئولیت ها توأم است (۳). پژوهشگران بر این باورند که اهمال کاری یک نوع تمایل ذاتی انسانی است که از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، می تواند پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه داشته باشد (۴). استیل (۵) بیان می کند که اهمال کاری شکل های متنوعی دارد که یکی از رایج ترین آنها، اهمال کاری تحصیلی^۲ است. کلاسنین، کراوچک و راجانی (۶) اهمال کاری تحصیلی را یک مشکل رفتاری در به تأخیر انداختن وظایف و تکالیفی تعریف می کنند که باید انجام شده و به اتمام برسند. پژوهش ها نشان می دهند که اهمال کاری تحصیلی یکی از معضلات اصلی در بیشتر دانشجویان و دانش آموزان است (۷) و در آنها بسیار شایع بوده و بر یادگیری و موفقیت تحصیلی بسیاری از آنها تأثیر منفی دارد (۸). یکی از عوامل مهم شکست و عدم موفقیت دانش آموزان در یادگیری و پیشرفت تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی است (۹). ذهن افراد اهمال کار سرشار از افکار قضاوت کننده، واکنشی، قضاوت گونه، خودانتقادی، و منفی است که مانع از فعالیت سازنده آنها می شود (۱۰). برای مثال ذهن این افراد پر از جملاتی مانند این است که اگر نتوانم کارم را انجام دهم چه می شود؟ اگر دیگران واقعیت درونی من را متوجه بشوند چه می شود؟ اگر این کار را شروع نکنم خیالم راحت تر است تا این که شروع کنم و شکست بخورم. در این میان باید به نقش مؤثر برخی مهارت های روان شناختی و هیجانی همچون ذهن آگاهی^۳ و تنظیم هیجان اشاره کرد که می توانند در

افزایش توانمندی افراد در حوزه های مختلف زندگی، به خصوص در زندگی تحصیلی کمک کنند (۱۱).

ذهن آگاهی و حضور ذهن روشی برای کاهش و یا از بین بردن مشکلات زندگی، ناراحتی ها، پریشانی های روان شناختی، و اضطراب است که در دهه اخیر در استفاده از مداخلات ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش اضطراب، افزایش ناگهانی مشاهده می شود. ذهن آگاهی که مهارت های حضور ذهن را برای ارتقای سلامت و بهزیستی روان شناختی آموزش می دهد، به طور مستمر در حال گسترش است. این سازه به معنای توجه کردن به شیوه ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی، و بدون قضاوت و پیش داوری تعریف شده است (۱۰). دو جریان عمده ذهن آگاهی که سایر روی آوردها نیز به نوعی مبتنی بر همین دو جریان هستند، عبارت اند از: الف) کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی^۴ و ب) شناخت درمانی بر ذهن آگاهی^۵. روی آوردهای درمانی مختلف با ادغام ذهن آگاهی در تکنیک های خود، سعی در ارتقای اثربخشی شیوه درمانی خود دارند: مانند کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، پرورش آگاهی از خوردن مبتنی بر ذهن آگاهی، و غنی سازی روابط مبتنی بر ذهن آگاهی (۱۲).

افرادی که به دلیل اجتناب، اهمال کاری می کنند، موقعیت و تکلیف خود در لحظه حال انکار می کنند، نسبت به کاری که باید انجام دهند آگاه نیستند، و از تعلل به عنوان مکانیزمی دفاعی برای رهایی از اضطراب استفاده می کنند. فکر کردن به شکست های گذشته و هراس از شکست در آینده عواملی هستند که به اضطراب و نهایتاً کاهش کارآمدی فرد منجر می شود. اهمال کاری ناشی از اضطراب در ترس و تردید در مورد خود، ریشه دارد که می تواند به اعتماد به خود فرد لطمه بزند و باعث شود فرد تصمیم گیری های مهم را کنار بگذارد و در عوض راهی برای فرار از اضطراب را به فرد نشان می دهد. مثلاً فرد به جای انجام تکالیف، سرگرم شبکه های اجتماعی می شود (۱۰). پژوهش سولومون و راثیلوم (۱۳) نشان دادند که ترس از شکست در امتحان که یک پاسخ اضطرابی است باعث می شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه شخص برای کاهش این اضطراب ممکن است دچار اهمال کاری تحصیلی شود

4. Mindfulness-based stress reduction (MBSR)
5. Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT)

1. Procrastination
2. Academic procrastination
3. Mindfulness

تا اضطرابش را به تأخیر بیندازد. در نتیجه این افراد وقتی در انجام یک تکلیف تحصیلی با مشکلی مواجه می‌شوند با توجه به دیدگاهی که به دیگران دارند، زمان انجام دادن تکلیف از این ترس دارند که کاری که انجام می‌دهند مطلوب واقع نشود، به همین خاطر دچار اضطراب می‌شوند و برای رهایی از این اضطراب، تکلیف تحصیلی را به تأخیر می‌اندازند زیرا رهایی از اضطراب اثر تقویتی مثبتی برای شخص اهمال کار دارد (۱۴). اسپیلبرگر (۱۵)، اضطراب را شامل دو نوع موقعیتی و خصلتی دانسته است. در اضطراب موقعیتی فرد تنها در موقعیت تهدید کننده، واکنش هیجانی نشان می‌دهد؛ در حالی که در اضطراب خصلتی، فرد آمادگی اضطراب را دارد و تقریباً همه موقعیت‌ها را تهدید کننده ارزیابی می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که اضطراب و به ویژه اضطراب امتحان به عنوان یک عامل اثرگذار در بروز اهمال کاری تحصیلی و به تأخیر انداختن موفقیت تحصیلی می‌تواند نقش داشته باشد. در نتیجه برای این که بتوانیم راه حل اثربخشی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی ارائه بدهیم، به نظر می‌رسد، لازم است که اضطراب نیز به عنوان یک عامل مداخله گر در نظر گرفته شود.

تلاش‌های پژوهشی برای حل اهمال کاری تحصیلی که شیوع بسیاری در مدارس و دانشگاه‌ها دارد، انجام شده است. بادان فیروز، مکوند حسینی و محمدی فر (۱۶) در پژوهشی به بررسی رابطه تنظیم هیجانی با نشانگان افسردگی و اضطراب در دانشجویان و نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی پرداختند. نتایج معادلات ساختاری در مطالعه آنها نشان داد که مسیر مستقیم معناداری از تنظیم هیجانی بر افسردگی و اضطراب برقرار است که به ترتیب با ضریب مسیر ۰/۵۴ و ۰/۶۳ درصد گزارش شده است. همچنین مسیر غیرمستقیم معناداری نیز از تنظیم هیجانی بر افسردگی و اضطراب به واسطه ذهن آگاهی با ضریب مسیر ۰/۱۴ درصد برقرار است. رستمی، جهانگیرلو، احمدیان و سهرابی (۱۷) نیز در پژوهشی نتیجه گرفتند که بین انعطاف پذیری شناختی و اهمال کاری، و همچنین بین ذهن آگاهی و اهمال کاری، همبستگی منفی وجود دارد. تقوایی و جهانگیری (۱۸) پژوهشی با عنوان "اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش اضطراب و شدت درد ناشی از شیوه‌های دندان پزشکی در کودکان" انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش حاکی از اثربخشی مثبت آموزش ذهن آگاهی در کاهش اضطراب و شدت درد

ناشی از شیوه‌های دندان پزشکی در کودکان است. هاشمی و ماهور (۱۹) در مطالعه خود نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند باعث افزایش شادزیستی دانش آموزان شود. همچنین پژوهشی توسط عرب قانتی و همکاران (۱۴) با عنوان "اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش تنیدگی بر افزایش جرئت‌ورزی در دانشجویان مضطرب" انجام شده است که نتایج آن نشان داد روش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش تنیدگی بر افزایش جرئت‌ورزی مؤثر است.

از دیگر مطالعات انجام شده می‌توان به پژوهش‌های ستارپور، احمدی و صادق‌زاده (۲۰) مبنی بر تأثیر مثبت آموزش ذهن آگاهی بر کاهش نشانه‌های افسردگی دانشجویان؛ قاسمی جوبنه، موسوی، زنی پور، و حسینی صدیق (۱۰) درباره رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان؛ جایاراجا، تان و راماسامی (۲۱) به نقش پیش‌بین ذهن آگاهی و اهمال کاری در سلامت روان شناختی دانشجویان؛ بدل (۲۲) درباره رابطه منفی اهمال کاری تحصیلی با ذهن آگاهی و هشیاری فراشناختی؛ فلت، هاگین و پیچل (۲۳) مبنی بر رابطه منفی معنادار بین اهمال کاری با ذهن آگاهی و خودهمدردی؛ و سانگ و لیند کوئیست (۲۴) مبنی بر نقش مؤثر روش کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی افسردگی، اضطراب، و تنیدگی دانشجویان، اشاره کرد.

با وجود تلاش‌های قابل توجهی که انجام شده است، اهمال کاری تحصیلی همچنان به عنوان یک معضل تحصیلی باقی مانده است. در این پژوهش، پژوهشگر تلاش دارد تا با ارائه مداخله پژوهشی خود یعنی آموزش ذهن آگاهی به حل و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بپردازد. از دیگر عوامل بدیع بودن این پژوهش، در نظر گرفتن مؤلفه اضطراب امتحان به عنوان متغیر تأثیرگذار در این رابطه است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین انجام شده است و تلاش دارد به سه فرضیه زیر پاسخ دهد:

۱. آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری در دانش آموزان با اضطراب بالا مؤثر است.
۲. آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری در دانش آموزان با اضطراب پایین مؤثر است.

۳. میزان تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش آموزان با اضطراب بالا و اضطراب پایین، تفاوت معنادار ندارد.

روش پژوهش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: در این پژوهش از روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون — پس آزمون با دو گروه گواه (اضطراب امتحان بالا و پایین) و دو گروه آزمایشی (اضطراب امتحان بالا و پایین) استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه ششم دبستان‌های دولتی شهر ساری استان مازندران بود که در سال ۹۷_۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا دبستان‌های دولتی دوره دوم هر دو ناحیه شهر ساری فهرست شدند و به هر یک از مدارس یک کد اختصاص داده شد. از هر ناحیه ۵ مدرسه انتخاب شد و سپس به دانش آموزان این ۱۰ مدرسه (۳۰۹ نفر) پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راث بلوم) داده شد. در مرحله بعد دانش آموزانی که دارای نمرات یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بودند (۱۸۷ نفر اهمال کار تحصیلی)

انتخاب شده و پرسشنامه اضطراب امتحان (اسپیلبرگر) را تکمیل کردند و آنهایی که دارای نمرات یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بودند (۳۰ نفر از چهار مدرسه که دارای دو کلاس بودند) به صورت تصادفی (که سعی بر این شد در هر مدرسه یک گروه آزمایش و یک گروه گواه در نظر گرفته شود) در گروه آزمایش (۱۵ نفر اهمال کار با اضطراب امتحان بالا) و گروه گواه (۱۵ نفر اهمال کار با اضطراب امتحان بالا) جایدهی شدند. همچنین آنانی که دارای نمرات یک انحراف معیار پایین تر از میانگین بودند (۳۰ نفر از پنج مدرسه که چهار مدرسه دارای دو کلاس و یک مدرسه تک کلاس بودند) را به صورت تصادفی (که سعی بر این شد در هر مدرسه یک گروه آزمایش و یک گروه گواه در نظر گرفته شود) در گروه آزمایش (۱۵ نفر اهمال کار با اضطراب امتحان پایین) و گروه گواه (۱۵ نفر اهمال کار با اضطراب امتحان پایین) جایدهی شدند. لازم به ذکر است که همه آزمودنی‌ها دختر بودند و دامنه سنی آنها بین ۱۲ تا ۱۳ سال بود. ملاک‌های ورود به این پژوهش عبارت بودند از: جنسیت دختر، دارای اضطراب بالا یا پایین بر اساس شاخص‌های تعیین شده، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، و تحصیل در پایه ششم. دیاگرام طرح پژوهش حاضر در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: دیاگرام طرح پژوهش

پس آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	نحوه انتخاب	گروه‌ها
T ₂	X ₁	T ₁	R (تصادفی)	آزمایش اول (اهمال کار با اضطراب بالا)
T ₂	-	T ₁	R (تصادفی)	گواه اول (اهمال کار با اضطراب بالا)
T ₂	X ₁	T ₁	R (تصادفی)	آزمایش دوم (اهمال کار با اضطراب پایین)
T ₂	-	T ₁	R (تصادفی)	گواه دوم (اهمال کار با اضطراب پایین)

ب) ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون^۱ (۱۹۸۴). آزمون اهمال کاری تحصیلی سولومون در سال (۱۹۸۴) توسط سولومون و راث بلوم ساخته شده است و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهاده‌اند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات، شامل ۸ گویه است؛ مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف، شامل ۱۱ گویه است؛ و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم، که شامل ۸ گویه است. نحوه

پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی»، «بیشتر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، و ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند (۱۳). در پژوهش نامیان و حسین‌چاری، ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۳ به دست آمد (۲۵) و تاج‌الدینی، توحیدی و موسوی‌نسب نیز در پژوهش خود ضریب اعتبار این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱

1. Solomon's academic procrastination questionnaire

همبستگی دارد. همچنین همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه اضطراب حالت - صفت در پسران و دختران به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه های دختر و پسر بالای ۰/۹۲ بوده است. ضرایب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه نیز بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (۲۷). در این پژوهش نیز ضریب اعتبار برای این پرسشنامه طبق روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آمد.

ج) برنامه مداخله ای: در فرایند اجرای این پژوهش، متغیر مستقل که آموزش ذهن آگاهی (۲۸) است، در طی هشت جلسه ۴۵ دقیقه ای تا ۱ ساعت هفته ای یک بار در ساعت ورزش دانش آموزان به صورت مداخله ای برای گروه های آزمایش ارائه شد. خلاصه جلسات آموزشی طبق نظریه کبات-زین در سال ۱۹۹۰ (۲۹) به شرح زیر است:

گزارش کردند (۲۶). در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون ۰/۹۱ به دست آمد.

۲. پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر^۱ (۱۹۷۰): پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر دارای ۲۰ گویه است و سؤالات آن به صورت چهار گزینه ای (هرگز، گاهی اوقات، اغلب، و همیشه) مطرح می شوند. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۸۰ است. گرفتن نمره بالا در این پرسشنامه، نشان دهنده اضطراب امتحان بیشتر است. برخلاف مقیاس های سنتی اضطراب امتحان، پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر بیان می کند که نگرانی، مؤلفه مهم تری نیست که با عملکرد امتحان تداخل کند، بلکه ترکیبی از نمره های نگرانی و هیجان پذیری بالاست که بر عملکرد امتحان اثر می گذارد. پژوهش ها درباره روایی و پایایی این پرسشنامه رضایت بخش بوده اند. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استوپز^۲ (۱۹۷۸) در پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳

جدول ۲: شرح جلسات برنامه آموزش ذهن آگاهی

جلسات آموزشی	موضوعات مورد نظر
جلسه یکم	برقراری ارتباط و مفهوم سازی مشکل، تمرکز ذهن آگاهانه بر روی فعالیتی که به صورت خودکار انجام می شود، توجه بدون قضاوت به افکار و احساسات.
جلسه دوم	آموزش تن آرامی و نحوه نشستن در فرایند تن آرامی، رویارویی با موانع موقع واریسی بدن، گوش دادن آگاهانه به صداها محیط (در مرحله ۲ تا ۷ به مدت ۱۰ تا ۱۵ دقیقه و هم به صورت تکلیف خانگی در هر هفته).
جلسه سوم	همانند جلسه دوم تن آرامی برای عضلات انجام شد. آگاهی ذهن آگاهانه از بدن در زمان حرکت، کش آمدن یا حفظ یک حالت (در هفته های ۳ تا ۶ به صورت تکلیف خانگی).
جلسه چهارم	آموزش توجه به تنفس یعنی آموزش تکنیک دم و بازدم با آرامش بدون توجه و تفکر در مورد چیز دیگر برای جلوگیری از پراکندگی ذهن، تکلیف خانگی ذهن آگاهی تنفس قبل از خواب ۲۰ دقیقه.
جلسه پنجم	روش پوشش بدن یعنی آموزش تکنیک توجه به حرکت بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکت آنها و جست و جوی حس های فیزیکی. تکلیف: ذهن آگاهی خوردن.
جلسه ششم	ذهن آگاهی افکار یعنی 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. تکلیف: نوشتن تجربیات منفی و مثبت روزانه بدون قضاوت.
جلسه هفتم	آموزش جلسات ۴، ۵، ۶ تکرار شد: پذیرش تجارب و احساس های ناخوشایند و ایجاد رابطه ای متفاوت با احساس های ناخوشایند (مراقبه، آگاهی از تنفس، بدن، صدا، افکار و بیان دشواری هایی که طی تمرین روی می دهد).
جلسه هشتم	روش های موجود در ذهن آگاهی در زندگی و فعالیت های عادی، نفس کشیدن ذهن آگاهانه، تمرین آگاهی درست نشستن، ارتقای تعمیم خود آگاهی به حالت تجربه شده و دائماً در حال تغییر در فعالیت های معمولی.

جلسه توجیهی به توضیح پژوهش و پیامدها و نتایج احتمالی آن برای دانش آموزان پرداخت. سپس با معلمان کلاس های منتخب، صحبت های لازم درباره چگونگی اجرای مداخله انجام شد و ملاحظات اخلاقی پژوهش از قبیل کسب رضایت شرکت کنندگان برای حضور در

د) روش اجرا: برای انجام این پژوهش ابتدا با انجام هماهنگی های لازم با آموزش و پرورش شهرستان ساری، فهرست مدارس ابتدایی شهرستان استخراج شد و با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، مدارس مورد نظر برای انجام پژوهش انتخاب شدند. سپس پژوهشگر با برگزاری یک

جدول ۵: شاخص های توصیفی نمرات پیش آزمون-پس آزمون در دو گروه آزمایش و گواه آزمودنی با اضطراب بالا (تعداد: ۳۰)

وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو-ویلکز	p
پیش آزمون	آزمایش	۹۷/۴۷	۹/۳۸	۰/۸۶	۰/۰۸
	گواه	۹۴/۸۹	۹/۸۱	۰/۸۶	۰/۰۸
پس آزمون	آزمایش	۵۶/۸۰	۱۰/۳۵	۰/۸۴	۰/۰۶
	گواه	۹۶/۳۳	۸/۵۶	۰/۹۶	۰/۸۴

برای بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در گروه دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون اهمال کاری در گروه آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F_{(1,26)}=2,54$ ، $P \leq 0,09$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در گروه ها نشان

داد که واریانس اهمال کاری دانش آموزان با اضطراب بالا، در گروه ها برابر است ($F_{(1,28)}=2,24$ ، $P \leq 0,08$). در جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در پیش آزمون با پس آزمون متغیر اهمال کاری تحصیلی با اضطراب بالا، گزارش شده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در اهمال کاری تحصیلی با اضطراب بالا

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	P	اندازه اثر
پیش آزمون	۸۴/۰۸	۱	۸۴/۰۸	۱۹/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۵۲
عضویت گروهی	۱۱۵/۱۳	۱	۱۱۵/۱۳	۲۶/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۶۸
خطا	۱۱۸/۹۲	۲۷	۴/۴۰			

با توجه به جدول ۶، آماره F اهمال کاری تحصیلی با اضطراب بالا، در پس آزمون (۲۶/۱۶) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این نشان می دهد که بین دو گروه با اضطراب امتحان بالا، در میزان اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر (۰/۶۸) نیز نشان می دهد این تفاوت در جامعه بزرگ است. آماره F پیش آزمون اهمال کاری تحصیلی نیز (۱۹/۱۰) به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این یافته نشان می دهد که پیش آزمون تأثیر معناداری بر نمرات پس آزمون دارد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان می دهد که میانگین تصحیح شده گروه آزمایش در اهمال کاری تحصیلی (۵۳/۵۵) و

میانگین گروه گواه (۹۸/۳۶) است که با توجه به آماره F در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. در نتیجه می توان گفت که آموزش ذهن آگاهی در کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا تأثیر دارد؛ در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر "آموزش ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا تأثیر دارد"، تأیید می شود. در جدول ۷ نتایج اثر تعاملی تحلیل کوواریانس برای گروه های آزمودنی اضطراب بالا و اضطراب پایین گزارش شده است.

جدول ۷: نتایج اثر تعاملی تحلیل کوواریانس برای گروه های آزمودنی اضطراب بالا و اضطراب پایین

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	P	(اندازه اثر)
پیش آزمون	۱۸۹/۸۱	۱	۱۸۹/۸۱	۲۴/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۷۱
عضویت گروهی*اضطراب	۲۳۲/۱۶	۱	۲۳۲/۱۶	۳۰/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۸۲
خطا	۴۲۱/۸۵	۵۵	۷/۶۷			

نتایج اثر تعاملی حاصل از تحلیل کوواریانس دوره‌ها نشان می‌دهد که اثر تعاملی آموزش ذهن آگاهی و اضطراب بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر معنادار داشته است ($F=30/26$ و $P<0/01$)؛ بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود. اندازه اثر ($0/82$) نیز نشان می‌دهد اثر تعاملی آموزش ذهن آگاهی و اضطراب بر اهمال کاری تحصیلی در جامعه بزرگ است؛ در نتیجه می‌توان گفت نوع اضطراب یعنی بالا و پایین بودن آن می‌تواند تأثیر آموزش ذهن آگاهی در کاهش اهمال کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. همان‌طور که در نتایج تحلیل‌های قبلی دیده شد آموزش ذهن آگاهی در دانش آموزان با اضطراب پایین مؤثر نبوده ولی در دانش آموزان با اضطراب بالا مؤثر بوده است که این نتایج تحلیل کوواریانس دوره‌ها را تأیید می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

اهمال کاری تحصیلی یکی از عوامل افت تحصیلی است که با عدم پیشگیری و تبدیل آن به عادت، برای زندگی هر فرد می‌تواند مسئله‌ساز باشد. اهمال کاری جلوه‌های گوناگونی دارد، اما متداول‌ترین نوع آن اهمال کاری تحصیلی است. امتحانات و آزمون‌ها به عنوان یکی از بخش‌های اساسی زندگی مدرن، به خصوص در حیطه تحصیلی هستند و موجب ایجاد تنیدگی و اضطراب در افراد می‌شوند. به همین جهت روان‌شناسان در پی روش‌هایی هستند که با انجام فعالیت‌هایی، موجبات کاهش آن را فراهم کنند. هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش آموزان با اضطراب بالا و پایین بوده است. یافته‌های این پژوهش به طور کلی نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر دانش آموزان با اضطراب بالا مؤثر بوده و در دانش آموزان با اضطراب پایین اثری نداشته است و بین دو گروه اضطراب پایین و اضطراب بالا در اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی، تفاوت معناداری وجود داشته است.

نتایج تحلیل کوواریانس برای فرضیه یک نشان داد اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه، کاهش معناداری داشته است. این کاهش بدان معنی است که آموزش ذهن آگاهی تأثیر مثبتی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با اضطراب بالا داشته است. نتایج این فرضیه با نتایج برخی پژوهش‌ها ($10, 14, 16-18, 21-24$).

همسو است. این یافته‌ها را می‌توان این گونه تبیین کرد زمانی که به مبانی نظری مفهوم ذهن آگاهی پردازیم متوجه می‌شویم که ذهن آگاهی شامل ویژگی‌های از قبیل غیرقضاوتی بودن، پذیرندگی، عدم واکنش‌گری، و توانایی توصیف تجربه است و به تقویت آگاهی و توجه منجر می‌شود (27). بنابراین وقتی فرد از طریق آموزش ذهن آگاهی به ارتقای شناخت خود می‌پردازد، انتظار می‌رود که از سوی دیگر، مشکل شناختی او (اهمال کاری) کاهش یابد. همچنین می‌توان به متغیر جمعیت‌شناختی جنسیت، به عنوان عاملی دیگر در تبیین یافته و همسویی پژوهش اشاره کرد. در پژوهش حاضر، تنها دختران به عنوان نمونه‌های پژوهش انتخاب شده بودند. همچنین در پژوهش تقوایی و جهانگیری (18) شرکت کنندگان پژوهش محدود به دختران و جنس مونث بوده است. سومین مورد، عامل مهم اضطراب است که در این پژوهش به عنوان متغیر تعدیل‌گر در نظر گرفته شده است. پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که آموزش ذهن آگاهی بر کاهش اضطراب نقش مثبت و مؤثری دارد (15 و 17). نتیجه این که پژوهش‌های قبلی از نقش آموزش ذهن آگاهی در کاهش اضطراب حمایت می‌کنند.

نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس برای فرضیه دوم نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با اضطراب پایین تأثیر ندارد، یعنی بعد از تعدیل نمرات پیش‌آزمون برای بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با اضطراب پایین، تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و گواه مشاهده نشد. نتایج این فرضیه با برخی پژوهش‌ها مانند ($10, 14, 16-19, 20-24$) همسو است. در تبیین همسویی نتیجه این فرضیه با پژوهش‌های مذکور می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، پژوهش‌های پیشین از نقش مثبت آموزش ذهن آگاهی در کاهش اضطراب حمایت کرده‌اند. در این فرضیه، نمونه‌های پژوهش افرادی بودند که اضطراب پایینی داشتند؛ بنابراین، اساساً سطح اضطرابی در افراد نمونه بالا نبوده است که آموزش ذهن آگاهی در کاهش آن اثر داشته باشد. دلیل این موضوع را شاید بتوان در دیگر متغیرهای تأثیرگذار آموزه‌های فرهنگی، اختلال شخصیتی و ضعف وجدان با ویژگی‌های چون نداشتن پشتکار، تنبلی، عدم توجه و ضعف قدرت‌طلبی، جستجو کرد و یافت. نتیجه این که می‌توان گفت که آموزش ذهن آگاهی تنها مؤلفه‌ای نیست که بر

اهمال کاری می تواند تأثیر گذار باشد و باید اثرات مؤلفه های دیگر را نیز در نظر گرفت.

نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس برای فرضیه سوم نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی بین گروه های اضطراب بالا و اضطراب پایین تفاوت معنادار دارد؛ بنابراین، فرضیه سوم پژوهش رد می شود. نتایج این فرضیه با برخی پژوهش ها مانند (۱۰، ۱۴، ۱۶-۱۹، ۲۰-۲۴) همسو است. نتیجه این فرضیه نشان داده است که اضطراب عامل میانجی اثر گذار در رابطه آموزش ذهن آگاهی و اهمال کاری تحصیلی است، اما نمی توان از نقش عوامل دیگر مانند فرهنگ، جنسیت، مقطع تحصیلی، عوامل روان شناختی، و اضطراب در این رابطه غفلت کرد. با توجه به اهمیت متغیر اضطراب در این فرضیه و پژوهش، در تبیین این همسویی می توان به عامل اضطراب نیز اشاره کرد. آنچه که در این پژوهش بین دو فرضیه یکم و دوم تفاوت ایجاد کرده است، متغیر سومی به نام اضطراب به عنوان متغیر تعدیل گر بوده است. همان طور که اشاره شده است، آموزش ذهن آگاهی در کاهش اضطراب نقش مثبتی دارد؛ بنابراین انتظار می رود وقتی فردی دارای اضطراب زیاد است، آموزش ذهن آگاهی بتواند در کاهش این اضطراب کمک کند. اما زمانی که اضطراب فرد پایین باشد، از تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی کاسته می شود. در کل می توان چنین نتیجه گرفت که با توجه به مضرات اهمال کاری تحصیلی، از جمله آسیب ها و نابهنجاری هایی که مربوط به وضعیت روانی فرد اهمال کار است و آسیب هایی که در ارتباط با دیگر اشخاص و یا محیط اطراف، خود را نشان می دهد؛ کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی این پتانسیل را دارد که دامنه کاملی از اضطراب ها و تنیدگی های تحصیلی که دامن گیر دانش آموزان می شود را از بین ببرد و سطح تعلل ورزی را پایین بیاورد.

از محدودیت های این پژوهش می توان به محدود بودن مطالعه به دانش آموزان دختر، پایه ابتدایی، و پایین بودن سطح میزان همکاری

دانش آموزان با اضطراب پایین در پژوهش، اشاره کرد؛ بنابراین در تعمیم نتایج این پژوهش به پسران یا مقاطع دیگر تحصیلی باید توجه داشت و با احتیاط عمل کرد. همچنین پیشنهاد می شود در مطالعات آتی از شرکت کنندگان جنس مذکر به عنوان نمونه های پژوهش استفاده شود تا به تبیین بهتری از نقش جنسیت در این موضوع پژوهش دست یابیم. همچنین خطر همکاری پایین دانش آموزان با اضطراب پایین را باید مورد توجه قرار داد. انجام پژوهش های کیفی در راستای تکمیل و پشتیبانی از نتایج این پژوهش در رابطه با متغیرهای آموزش ذهن آگاهی، اهمال کاری تحصیلی، و اضطراب در قالب مطالعات موردی، مصاحبه های کانونی، و مشاهده میدانی، می تواند مورد توجه مطالعات آینده باشد. بالاخره پیشنهاد می شود دیگر عوامل روان شناختی مانند تنیدگی و افسردگی به عنوان متغیر تعدیل گر در نظر گرفته شود تا به تحلیل و تبیین جامع تری از نقش عوامل مخرب از قبیل اضطراب، تنیدگی، و افسردگی در رابطه با این موضوع برسیم. در سطح به کار بسته نیز پیشنهاد می شود معلمان و مشاوران مدارس برای کاهش اهمال کاری دانش آموزان دارای اضطراب امتحان بالا از روش ذهن آگاهی استفاده کنند.

تشکر و قدردانی: این پژوهش برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد خانم هدایا سلطانی زاده در رشته روان شناسی تربیتی با کد ۱۹۱۵۵ تاریخ ۹۷/۲/۱۵ در دانشگاه دولتی علامه طباطبایی است. همچنین مجوز اجرای آن روی افراد نمونه از سوی اداره آموزش و پرورش شهرستان ساری با شماره نامه ۲۰۰۱/۲۲۲۴۶/۶۰۱ و ۲۰۰۱/۲۴۲۴۹/۴۰۹ مورخ ۹۶/۹/۱۱ صادر شده است. بدین وسیله از مسئولین اداره آموزش و پرورش مخصوصاً کارشناس هسته مشاوره که هماهنگی با مدارس جهت اجرای این پژوهش را انجام دادند و همچنین از کادر اداری و مربیان مدارس و افراد نمونه که در اجرای این طرح به ما کمک کردند، تشکر و قدردانی می شود.

تضاد منافع: این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تضاد منافع به دنبال نداشته است.

References

- Gazidari E, Gholamali Lavasani M, Ejei J. The relationship between academic identity and self-regulation learning strategies with academic procrastinate students. *Journal of Psychology*. 2016; 19(4/76): 346–362. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Zobeydi F, HajiAlizadeh K. The relationship between parent-child contradiction and adolescent academic procrastination with the role of mediation of documentary styles in secondary secondary school students in Bandar Abbas. *Journal of Advanced Progress in Behavioral Sciences*. 2016; 5(1): 23-29. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Moltafet G, Ranjbar Z. Prediction of academic procrastination based on personality traits with mediator role of self-regulation skills. *Journal of psychological science*. 2015; 14(53): 55–74. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Kim KR, Seo EH. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Pers Individ Dif*. 2015; 82: 26–33. [\[Link\]](#)
- Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*. 2007; 133(1): 65-94. [\[Link\]](#)
- Klassen RM, Krawchuk LL, Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemp Educ Psychol*. 2008; 33(4): 915–931. [\[Link\]](#)
- Chehrzad MM, Ghanbari A, Rahmatpour P, Barari F, Pourrajabi A, Alipour Z. Academic procrastination and related factors in students of Guilan University of Medical Sciences. *The Journal of Medical Education and Development*. 2017; 11(4): 352–362. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Karatas H. Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. *Anthropologist*. 2015; 20(1, 2): 243-255. [\[Link\]](#)
- Nasri S, Damavandi ME, Ashoori A. Prediction of academic procrastination according to personality characteristics, identity styles and commitment. *Journal of Personality & Individual Differences*. 2014; 3(4): 1–17. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Ghasemi Jobaneh R, Mousavi SV, Zanipoor A, Hoseini Seddigh MA. The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic Procrastination of Students. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2016; 9(2): 134–141. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Soltanizadeh, H. Study the Effect of Mindfulness Education on Academic Negligence in Two Students with High and Low Test Anxiety. Master's Degree in Consultation. Faculty of Psychology. Allameh Tabataba'i University. 2018, p.p 30. [Persian] [\[link\]](#)
- Abyar Z, Makvandi B, Bakhtyarpour S, Naderi F, Hafezi F. Comparing the effectiveness of acceptance and commitment therapy, mindfulness training, and combined method (mindfulness-based and acceptance and commitment) on depression. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2019; 5(4): 27–38. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *J Couns Psychol*. 1984; 31(4): 503 509. [\[Link\]](#)
- Arab Ghaeni M, Hashemian K, Mojtabaei M, Majd Ara E, Aghabeiki A. The effect of mindfulness training (MBSR) on the increasing assertiveness among anxious students. *Urmia Medical Journal*. 2017; 28(2): 119–129. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Spielberger CD. State-trait anxiety inventory. In: Weiner IB, Craighead WE, editors. *The Corsini encyclopedia of psychology*, Volume 4. 4 edition. Hoboken, NJ: Wiley; 2010, pp: 1 1. [\[Link\]](#)
- Badan Firoz A, Makvand Hosseini S, Mohammadifar MA. The relationship of emotion regulation with depression and anxiety symptoms of university students: The Mediating Role of Mindfulness. *Shenakht journal of psychology & psychiatry*. 2017; 4(2): 24–38. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Rostami C, Jahangerlu A, Ahmadian H, Sohrabi A. The role of cognitive flexibility and mindfulness in predicting student Procrastination. *Zanko Journal of Medical Sciences*. 2016; 17(53): 50–61. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Taghvayi D, Jahangiri M. The effectiveness Mindfulness training on reducing of anxiety and pain intensity resulting from dentistry procedures in children. *Iranian Journal of Pediatric Dentistry*. 2016; 12(1): 63–70. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Hashemi SE, Mahoor H. The effectiveness of mindfulness training on students happiness. *Research in Clinical Psychology and Counseling*. 2017; 6(2): 111-120. [Persian]. [\[Link\]](#)
- Sattarpour F, Ahmadi E, Sadegzadeh S. Effect of mindfulness training on reduction of depressive symptoms among students. *Journal of Gorgan*

- University of Medical Sciences. 2015; 17(3): 81–88. [Persian]. [\[Link\]](#)
21. Jayaraja AR, Tan SA, Ramasamy PN. Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*. 2017; 31(2): 29-36. [\[Link\]](#)
22. Bedel EF. The role of mindfulness and metacognitive awareness in predicting academic procrastination in pre-service early childhood teachers. *Journal of Higher Education and Science*. 2017; 7(3): 504–514. [\[Link\]](#)
23. Flett AL, Haghbin M, Pychyl TA. Procrastination and depression from a cognitive perspective: an exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *J Ration Emot Cogn Behav Ther*. 2016; 34(3): 169–186. [\[Link\]](#)
24. Song Y, Lindquist R. Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Educ Today*. 2015; 35(1): 86–90. [\[Link\]](#)
25. Namian S, Hossein chari M. Explaining academic procrastination in university students based on locus of control and religious beliefs. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2012; 8(14): 99–128. [Persian]. [\[Link\]](#)
26. Tajoldini S, Tohidi A, Mousavinasab H. The effect of mindfulness-based-stress reduction (MBSR) training on academic buoyancy and academic self-regulation in high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2018; 15(31): 59–88. [Persian]. [\[Link\]](#)
27. Abolghasemi A, Najarian B. Test anxiety, assessment and treatment. *Psychological Research*. 2000; 5(3&4): 82-99. [Persian]. [\[Link\]](#)
28. Crane R. Mindfulness-based cognitive therapy (from a series of Cognitive-Behavioral Therapy topics). Abedi F, Farid N. (Persian translators). Third edition. Avaye Noor; 2018. [Persian].
29. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clin Psychol (New York)*. 2003; 10(2): 144–156. [\[Link\]](#)

