رویش روان شناسی، سال۹ ، شماره ۱۱، شماره پیاپی ۵۶، بهمن ۱۳۹۹
Rooyesh-e-Ravanshenasi,9(11), 2021

نقش اضطراب پنهان، اضطراب آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در اهمال‌کاری تحصیلی دختران نوجوان

The role of latent anxiety, manifest anxiety and mindfulness skills in academic procrastination among adolescent girls

دکتر سجاد رضائی (نویسنده مسئول)
استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
کبری کریم پور
کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

چکیده

مداخلات روان‌شناختی به منظور مقابله با افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ضروری است. این پژوهش بر دو سازه‌ی اضطراب و ذهن‌آگاهی که به ترتیب ممکن است نقش تخریبی و محافظتی در اهداف یادگیری داشته باشند، تمرکز نموده است. هدف مطالعه تعیین نقش اضطراب پنهان، اضطراب آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دختران نوجوان بود. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. تعداد ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر مدارس دوره متوسطه شهرستان رشت به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دومرحله‌ای از بین رشته‌های تحصیلی مختلف انتخاب و توسط پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راثبلوم)، پرسشنامه پنج وجهی ذهن‌آگاهی (FFMQ) و مقیاس اضطراب کتل مورد ارزیابی قرار گرفتند. به منظور تحلیل داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود همزمان استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن است که اضطراب پنهان (P<۰/۰۵، r=۰/۱۳) و عمل توام با هوشیاری (P<۰/۰۱، r=-۰/۲۷) با اهمال‌کاری رابطه معنی‌دار دارند. بین اضطراب آشکار و سایر مولفه‌های ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری رابطه معناداری وجود نداشت. همچنین، تحلیل رگرسیون نشان داد تنها متغیر عمل توأم با هوشیاری (P<۰/۰۰۰۱، β=-۰/۲۵) به صورت منفی نمرات اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت حذف عامل اضطراب پنهان به عنوان یک عامل زمینه‌ساز و تداوم‌بخشِ چرخه اهمال‌کاری و لزوم به‌کارگیری تمرینات ذهن‌آگاهی متمرکز بر هوشیاری به عنوان یک مهارت انطباقی با هدف ارتقای کارآمدی تحصیلی صحه می‌گذارد.

واژه‌های کلیدی: اضطراب پنهان، اضطراب آشکار، ذهن‌آگاهی، اهمال کاری تحصیلی.

Dr. Sajjad Rezaei*
Assistant professor of psychology, University of Guilan, Rasht, Iran.
Rezaei_psy@hotmail.com
Kobra Karimpour
M. A. in Clinical Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Abstract

Psychological interventions are necessary for countering academic underachievement in students. This study focused on the two constructs of anxiety and mindfulness that may have a destructive and protective role in learning objectives, respectively. The purpose of this research was to determine the role of latent anxiety, manifest anxiety, and mindfulness skills in explaining academic procrastination in adolescent girls. A descriptive-correlational research design was used for the present study. 350 female students from the secondary schools of Rasht city in Guilan Province, Iran were selected. Two-stage cluster sampling was utilized to select students from various academic fields. Next, the samples were evaluated employing the Procrastination Assessment Scale for Students (Solomon and Rothblum), Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ), and Cattell's Anxiety Scale Questionnaire. For data analysis, the Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis with the enter method were employed. Findings indicate that there is a significant relationship between latent anxiety (r=0.13, p<0.05) and the subscale of action with alertness (r=-0.27, p<0.01) with procrastination. There was no significant relationship between manifest anxiety and other components of mindfulness with procrastination. Also, regression analysis showed that only the variable of action with alertness (β=- 0.25, P<0.0001) negatively predicts academic procrastination scores. Findings confirm the importance of removing the factor of latent anxiety as a fundamental and maintaining factor for the cycle of procrastination. Results also confirm that it is necessary to utilize mindfulness exercises with a focus on awareness as an adaptive skill for the improvement of academic efficacy.

Keywords: *academic procrastination, latent anxiety, manifest anxiety, mindfulness skills.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : شهریور ۹۹** **پذیرش: مهر ۹۹** **ویرایش نهایی : بهمن ۹۹**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی[1] که به تاخیر تعمدی در شروع، ادامه و یا اتمام فعالیت‌های تحصیلی گفته می‌شود، با عملکرد ضعیف، عدم پیشرفت تحصیلی، تقلب در امتحانات و ترک‌تحصیل رابطه‌ای قوی دارد (کیم و سو[2]، ۲۰۱۵؛ ریچارسون، آبراهام و باند[3]، ۲۰۱۲؛ رویج و دی‌توماسو[4]، ۱۹۹۵؛ کلاریانا،گاتزنس، دل ماربادیا و کلادلاس[5]، ۲۰۱۲). عواقب ناخوشایند اهمال‌کاری محدود به حوزه تحصیلی نبوده و در درازمدت عملکرد شغلی، سلامت جسمانی و بهزیستی روانشناختی افراد را نیز به مخاطره می‌اندازد. چنانچه بسیاری از منابع تحقیقاتی موید ارتباط میان اهمال‌کاری و بیکاری و درآمد پایین (نگوین، استیل و فراری[6]، ۲۰۱۳)، عدم اتخاذ رفتارهای ارتقاءدهنده سلامت نظیر عادات غذایی سالم، ورزش و همچنین تاخیر در درمان‌جویی (سیرویس، ملیاگوردون و پیچیل[7]، ۲۰۰۳؛ سیرویس، ۲۰۰۴؛ استید، شانهان و نئوفلد[8]،۲۰۱۰)، پایین بودن سطح رضایت از زندگی (کندمیر[9]، ۲۰۱۴)، مشکلات روانشناختی نظیر اضطراب، افسردگی و نگرانی (راثبلوم، سولومون و موراکامی[10]، ۱۹۸۶؛ اسپادا، هایو و نیکسویک[11]،۲۰۰۶؛ ون‌ارد[12]، ۲۰۰۳؛ استوبر و جورمن[13]، ۲۰۰۱) است. به‌همین منظور در دهه‌های اخیر اهمال‌کاری به‌عنوان یکی از معضلات مهم در حیطه روانشناسی به‌ویژه حوزه تربیتی، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود اختصاص داده است.

مروری بر ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد دیدگاه‌های شاخص روانشناسی به‌طور متفاوتی سعی در تحلیل و تبیین این پدیده داشته‌اند. فروید اهمال‌کاری را به منزله یک مکانیسم دفاعی (اجتناب) در نظر می‌گرفت (فراری، جانسون و مک‌کون[14]، ۱۹۹۵). رفتارگرایی بر مبنای شرطی‌سازی کنشگر[15] بیان می‌دارد رفتار اجتنابی به دلیل ممانعت از مواجهه با محرک ناخوشایند (تکلیف) تقویت شده بروز می‌یابد و احتمال وقوع رفتار اهمال‌کارانه را افزایش می‌دهد (فراری و ایمونز[16]، ۱۹۹۵). دیدگاه شناختی بر نقش کلیدی باورهای غیرمنطقی (الیس و کناس[17]، ۱۹۷۷) و مولفه‌های شناختی نظیر عزت‌نفس (فراری، ۱۹۹۴) وخودکارآمدی پایین (هیکاک، مک‌کارتی و اسکای[18]، ۱۹۹۸؛ سیرویس، ۲۰۰۴؛ کلاسن، کراوچاک و راجانی[19]، ۲۰۰۸) تاکید می‌کنند. در سالیان اخیر اهمال‌کاری به‌طور عمده به‌عنوان نقص در خودتنظیمی[20] (استیل[21]، ۲۰۰۷) یا به عبارتی تلاشی ناسازگارانه در جهت مدیریت رفتار و هیجانات در نظر گرفته شده است. هنگامی‌که دانش‌آموزان با تجربه‌ای استرس‌زا، نظیر یک تکلیف مواجه می‌شوند، اهمال‌کاری به‌عنوان یک راهبرد تنظیمی با هدف فرار از هیجانات و افکار منفی و ایجاد احساسات مطلوب در کوتاه‌مدت، علی‌رغم منتج شدن به پیامدهای نامطلوب در درازمدت، به کار برده می‌شود.

بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند افراد با سطوح اضطراب بالا، گرایش بیشتری به اهمال‌کاری دارند (ماکر، پیچتر، پاپوسک و راگری[22]، ۲۰۱۲؛ فریتسشه، یونگ و هیکسون[23]، ۲۰۰۳؛ میلگرم و توبیانا[24]، ۱۹۹۹؛ راثبلوم و همکاران، ۱۹۸۶). از منظر مدل ارزیابی–اضطراب–

---

1. Academic Procrastination
2. Kim & Seo
3. Richardson, Abraham & Bond
4. Roig & DeTommaso
5. Clariana, Gotzens, del Mar Badia & Cladellas
6. Nguyen, Steel & Ferrari
7. Sirois, Melia-Gordon & Pychyl
8. Stead, Shanahan & Neufeld
9. Kandemir
10. Rothblum, Solomon & Murakami
11. Spada, Hiou & Nikcevic
12. Van Eerde
13. Stöber & Joormann
14. Ferrari, Johnson & McCown
15. Operant Conditioning
16. Ferrari & Emmons
17. Ellis & Knaus
18. Haycock, McCarthy & Skay
19. Klassen, Krawchuk, & Rajani
20. Self-regulation
21. Steel
22. Macher, Paechter, Papousek & Ruggeri
23. Fritzsche, Young & Hickson
24. Milgram & Toubiana

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

اجتناب[1] لازوراس و فولکمن[2] (۱۹۸۴) اهمال‌کاری نتیجه ارزیابی شناختی افراد از تکلیف است. افراد تحلیل می‌کنند که آیا موقعیت موردنظر برای آنان تهدیدآمیز است؟ و آیا امکانات کافی جهت مقابله موثر با تکلیف را دارند؟ اگر موقعیت تهدیدآمیز و توانایی آن‌ها نابسنده پیش‌بینی شود، پاسخ آن‌ها به موقعیت اضطراب بوده و در نتیجه تلاش می‌کنند از آن فرار کنند. در موقعیت‌های تحصیلی، فرار کردن معادل تاخیر و یا اجتناب در انجام تکلیف، موجّد اضطراب است که به دلیل کاهش اضطراب، در نقش یک تقویت‌کننده منفی، احتمال وقوع دوباره این رفتار را افزایش می‌دهد (به نقل از میلگرم و توبیانا، ۱۹۹۹؛ کامران و فاطیما[3]، ۲۰۱۳).

در حیطه سنجش اضطراب، کتل (۱۹۶۶) بر اهمیت تمایز قائل شدن میان اضطراب به‌عنوان یک ویژگیِ شخصیتی (اضطراب پنهان[4]) و اضطراب به‌عنوان یک حالت هیجانی (اضطراب آشکار[5]) تاکید نموده است (اسپیلبرگر[6]، ۲۰۱۰). اضطراب پنهان ویژگی فردی پایدار و نسبتاً باثباتی است که فرد را مستعد تجربه اضطراب در اکثر مکان‌ها و موقعیت‌ها می‌کند و در مقابل، اضطراب آشکار بیانگر تفاوت‌های فردی گذرا و موقتی در احساسات ذهنی است (اسحقی‌مقدم، عبداللهی و شاهقلیان، ۱۳۹۴). عدّه‌ای از پژوهشگران در حیطه اهمال‌کاری، به بررسی دقیق‌تر رابطه انواع اضطراب پنهان و آشکار (یا به عبارتی حالت-صفت[7] و یا موقعیتی- شخصی[8]) با اهمال‌کاری پرداخته‌اند. چانگ[9] (۲۰۱۴) و کامران و فاطیما (۲۰۱۳) دریافتند میان اهمال‌کاری و اضطراب صفت رابطه مثبتی وجود دارد. ساپلاوسکا و جرکونکاوا[10] (۲۰۱۸) نیز اظهار داشتند با افزایش اضطراب شخصی و موقعیتی، سطوح اهمال‌کاری تحصیلی افزایش می‌یابد. حتی به تازگی در تحقیقات علوم اعصاب مشخص شده است که اضطراب صفت (یا پنهان) و اهمال‌کاری دارای زیربنای عصبی مشترکی در هیپوکامپ سمت راست هستند. علاوه بر این، تحلیل میانجی نشان داد که حجم ماده خاکستری در این منطقه همپوشانی (مشترک) نقش واسطه‌ای در رابطه بین اضطراب صفت و اهمال‌کاری دارد (ژانگ، چن، سو، ژانگ و فنگ[11]، ۲۰۲۰). در مقابل لی، ادواردز، پارکر و اندلر[12] (۱۹۸۹) و لی و سیلورمن[13] (۱۹۹۶) در تحقیقات خود به هیچ رابطه‌ای میان اضطراب و اهمال‌کاری دست نیافتند.

در سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای به نقش ذهن‌آگاهی[14] در بروز اهمال‌کاری شده است. ذهن‌آگاهی به صورت آگاهی که از طریق توجه متمرکز بر هدف، در لحظه حال و غیرقضاوتی نسبت به تجربیات لحظه به لحظه به دست می‌آید، تعریف می‌شود (کاباتزین[15]، ۲۰۰۳). ذهن‌آگاهی شکلی از خودتنظیمی توجهی است که کیفیت متفاوتی از توجه مرتبط به خود، با تاکید بر آگاهی بی‌طرفانه و غیراستدلالی از ادراکات، احساسات، افکار و هیجانات شخص را شامل می‌شود (ایوانز، بائر و سگراستورم[16]، ۲۰۰۹). مطابق با نظریه آگاهی فراشناختی[17] تیزدل، سگال و ویلیامز[18] (۱۹۹۵)، تکالیف دشوار می‌توانند باعث فعال‌سازی افکار واکنشی و قضاوت‌گرایانه شوند که خود موجب افزایش ناکامی، خودانتقادگری و تصمیمات تکانشی جهت رها کردن تکلیف می‌شوند. در مقابل ذهن‌آگاهی با تسهیل قبول غیرواکنشی و پذیرش این افکار دشوار و خودگویی‌های منفی و افکار خود انتقادگرایانه، امکان از بین رفتن آنها را فراهم می‌کند. از آنجایی که آسودگی آنی از تجربیات ناخوشایند اهمیت بیشتری نسبت به منافع درازمدت آن‌ها برای افراد اهمال‌کار دارد، ذهن‌آگاهی پایین می‌تواند به‌عنوان یک عامل در بروز اهمال‌کاری، نقش داشته باشد (به نقل از سیرویس و تستی[19]، ۲۰۱۲). در این زمینه محققان دریافته‌اند که مداخلات ذهن‌آگاهی به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب حالت و صفت در جوامع دانش‌آموزی و دانشجویی منجر می‌شود (فرانکو، ماناس، کانگاس و

1. Rio & Benasive
2. Lazarus & Folkman
3. Kamran & Fatima
4. Latent anxiety
5. Manifest anxiety
6. Spielberger
7. State-Trait
8. Situational - Personal
9. Chang
10. Saplavska & Jerkunkova
11. Zhang, Chen, Xu, Zhang, & Feng
12. Lay, Edwards, Parker & Endler
13. Lay & Silverman
14. Mindfulness
15. Kabat-Zinn
16. Evans, Baer & Segerstrom
17. Metacognitive Awareness Theory
18. Teasdale, Segal, & Williams
19. Sirois & Tosti

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

گالگو[1]،۲۰۱۰؛ مطیعی، حیدری، باقریان و زرانی، ۱۳۹۸). این نتایج امیدوارکننده حتی برای جوامع دانش‌آموزی دارای ناتوانی یادگیری ویژه نیز تکرار شده است (بیوچمین، هاتچینز و پترسون[2]، ۲۰۰۸).

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری[3] (دسی و رایان[4]، ۱۹۸۰؛ به نقل از براون، ریان و کرسول[5]، ۲۰۰۷) هشیاری و خودمختاری خود- تایید شده برای عملکرد بهینه حیاتی هستند؛ به گونه‌ای که افراد بتوانند بر روی تکالیف در حال انجام تمرکز نمایند. هشیاری و توجه به افراد این امکان را می‌دهد در رابطه با واقعیت، به جای واکنش نشان دادن و یا پردازش از روی عادت به واسطه فیلترهای فکری، در لحظه حال حضور داشته باشند (براون و همکاران، ۲۰۰۷). اسکوآگر، هالشگر و لنگ[6] (۲۰۱۶) دریافتند ذهن‌آگاهی با رفتارهای غیرسودمند در حوزه تحصیلی نظیر اهمال‌کاری رابطه‌ای منفی دارد. قاسمی، موسوی، ظنی‌پور و حسینی صدیق (۱۳۹۵) و همچنین رستمی، جهانگیرلو، سهرابی و احمدیان (۱۳۹۵) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که میان اهمال‌کاری تحصیلی و ذهن‌آگاهی رابطه منفی وجود دارد و با آموزش ذهن‌آگاهی به دانشجویان می‌توان به بهبود اهمال‌کاری آنان کمک نمود. سیرویس و تستی (۲۰۱۲) دریافتند اهمال‌کاری با ذهن‌آگاهی رابطه‌ای منفی داشته و ذهن‌آگاهی رابطه میان اهمال‌کاری و استرس را میانجی‌گری می‌کند. رحیمی، احمدیان، مسلم، قادری و خوشرویی (۱۳۹۳) دریافتند آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) به‌طور معناداری موجب می‌شود اهمال‌کاری در پرستارانی که تحت آموزش بودند، کاهش یابد. چیونگ و انگ[7] (۲۰۱۹) دریافتند که اهمال‌کاری رابطه معکوسی با ذهن‌آگاهی دارد و این رابطه دو سویه است. فلت، حق‌بین و پیچل[8] (۲۰۱۶) نیز بین کاهش ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری رابطه‌ای گزارش نمودند. گلیک، میلستین و اورسیلو[9] (۲۰۱۴) در پژوهش خود دریافتند سه عامل توصیف، عمل توام با هوشیاری و غیرقضاوتی بودن ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری رابطه منفی دارند. ایوانز و همکاران (۲۰۰۹) نیز دریافتند تنها عامل عدم واکنش و قضاوت نسبت به افکار و احساسات منجر به استقامت ورزیدن در تکالیف دشوار می‌شود. در پژوهشی سعدی‌پور، سلطانی‌زاده و ابراهیم قوام (۱۳۹۸) نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود اهمال‌کاری در دانش‌آموزان با اضطراب بالا مؤثر بوده اما در دانش‌آموزان با اضطراب پایین تأثیری نداشته است و دریافتند میزان اضطراب امتحان در میزان اثربخش بودن آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

با توجه به شیوع بالای اهمال‌کاری تحصیلی و به تبع آن عملکرد ضعیف تحصیلی در میان محصلین و کمبود تحقیقات پژوهشی ویژه نوجوانان در این زمینه، و از سوی دیگر اهمیت اقدامات پیش‌گیرانه در سنین پایین‌تر و برنامه‌ریزی مداخلاتی جهت اصلاح رفتاری، پژوهش حاضر با هدف روشن ساختن نقش اضطراب پنهان و آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دختران نوجوان انجام شد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش اضطراب پنهان و آشکار، و نیز مهارت‌های ذهن‌آگاهی به منزله متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ است که تعداد آنها بالغ بر ۸۰۰ نفر بود. این دانش‌آموزان از مدارس هجرت۲، پیک نور۱و ۲ و ۴، بعثت، کوثر، فرهنگ و پانزده خرداد شهرستان رشت انتخاب شدند. نمونه آماری پژوهش براساس جدول مورگان ۲۸۰ نفر دانش‌آموز دختر تعیین شد که به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای دومرحله‌ای (ابتدا انتخاب مدارس و سپس انتخاب خوشه‌های تصادفی کلاس‌ها از مدارس) و از بین رشته‌های تحصیلی مختلف انتخاب شدند. اما به‌منظور مقابله با افت حجم نمونه و تکمیل ناقص آزمون‌ها با ۲۰ درصد ریزش[10] درنظر گرفته شد که حجم نمونه نهایی ۳۵۰ نفر محاسبه شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل موارد ذیل بود: ۱) دانش‌آموزان با رضایت کامل در پژوهش

1. Franco, Mañas, Cangas & Gallego
2. Beauchemin, Hutchins & Patterson
3. Self-determination Theory
4. Deci & Ryan
5. Brown, Ryan & Creswell
6. Schwager, Hülsheger & Lang
7. Cheung & Ng
8. Flett, Haghbin & Pychyl
9. Glick, Millstein & Orsillo
10. dropout

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

شرکت نمایند؛ ۲) در دامنه‌ی سنی ۱۴-۱۸ سال باشند؛ ۳) عدم وجود بیماری‌های جسمی و یا عدم ابتلا به اختلالات روانی و شناختی. ملاک‌های خروج عبارت بودند از: ۱) همکاری نامناسب در تکمیل ارزیابی‌ها؛ ۲) ابراز هرگونه نارضایتی طی اجرای آزمون‌ها. هریک از شرکت‌کنندگان در کلاس‌های خودشان به‌صورت گروهی پس از کسب رضایت آگاهانه و به شرط حفظ گمنامی و محرمانه بودن اطلاعات و پس از ارائه توضیحات کوتاهی در مورد آزمون‌ها و نحوه‌ی تکمیل آن‌ها به سه پرسشنامه به انضمام یک پرسشنامه مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی پاسخ دادند. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی شامل ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود همزمان[1] توسط نرم افزار SPSS-۲۴ پردازش شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی[2] (PASS): این پرسشنامه توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته و دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهند: آماده شدن برای امتحانات (۸ سوال)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ سوال)، آماده شدن برای تکالیف پایان‌ترم (۸ سوال). گویه‌ها در یک لیکرت پنج درجه‌ای و برخی از آن‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این ابزار با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری داشت و بدین ترتیب روایی آن تایید شد. علاوه بر آن پایایی این ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شده است (سولومون و روثبلوم، ۱۹۸۴). در ایران جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده تحلیل عاملی به ساختار تک‌عاملی آن پی بردند (مجذور خی بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ در سطح ۰/۰۰۰۱ ، KMO=۰/۸۸) که ۳۷ درصد از واریانس را تبیین می‌نمود. پایایی همسانی درونی این ابزار با استفاده ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی[3] (FFMQ): این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که توسط بائر، اسمیت، هاپکینز و کریت‌میر و تونی[4] (۲۰۰۶) با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی ساخته شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه در مقیاس لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) انجام می‌شود. این محققان تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه‌ای از دانشجویان انجام دادند و عامل‌های بدست آمده این چنین نام‌گذاری گردید: مشاهده، عمل توام با هوشیاری، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیرواکنشی بودن. براساس نتایج، همسانی درونی پایای هر یک از عامل‌ها مناسب بود و ضریب آلفای کرونباخ در گستره بین ۰/۷۵ (در عامل غیرواکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف) قرار داشت (بائر و همکاران، ۲۰۰۶). در ایران ضرایب همبستگی آزمون- بازآزمون FFMQ بین r =۰/۵۷ (مربوط به عامل غیرقضاوتی بودن) و r=۰/۸۴ (عامل مشاهده) محاسبه شد. برای تعیین روایی نیز بین ۵ عامل شخصیت و ۵ وجه ذهن‌آگاهی به استثنای عامل روان‌رنجورخویی همبستگی‌های مثبت و معنادار مشاهده شد. همچنین بین تمام ابعاد بهزیستی روانشناختی و پنج وجه ذهن‌آگاهی همبستگی‌های مثبت مشاهده گردید، در حالی که بین پنج وجه ذهن‌آگاهی با تمامی نشانه‌های اختلال وارسی شده در SCL-25 همبستگی‌های منفی گزارش شد. این یافته‌ها موید روایی همگرا و واگرای FFMQ است (احمدوند، حیدری نسب و شعیری، ۱۳۹۲). دهقان، تقوی و دهقان (۱۳۹۱) نیز همسانی درونی ابعاد مختلف FFMQ را مطلوب (۰/۸۱ تا ۰/۹۳) گزارش کردند.

مقیاس اضطراب کتل (CAS)[5] (۱۹۵۷): این مقیاس دارای ۴۰ سوال سه گزینه‌ای بله، خیر و بین این دو است که آزمودنی باید یکی از گزینه‌ها را انتخاب کند. این مقیاس نه تنها اضطراب کلی افراد را می‌سنجد؛ بلکه اضطراب پنهان (۲۰ گویه) و اضطراب آشکار (۲۰ گویه) و همچنین پنج عامل نخستین شخصیت یعنی فقدان توحیدیافتگی یا انسجام هشیاری از خود، فقدان نیروی من یا نوروزگرایی عمومی، ناایمنی پارانویایی، گرایش به احساس گناهکاری و تنش ارگی را مورد سنجش قرار می‌دهد که هر کدام از عوامل نخستین، از سوالات مربوط به خود برخوردارند. روش نمره‌گذاری CAS بدین صورت است که در دسته‌ای از سوالات پاسخ بله ۲ نمره، پاسخ بین این دو ۱ نمره و پاسخ خیر نمره‌ای دریافت نمی‌کند. اما در دسته دیگر از سوالات پاسخ خیر ۲ نمره، پاسخ بین این دو ۱ نمره وپاسخ بله نمره‌ای دریافت نمی‌کند. این آزمون در سال ۱۳۶۸ توسط منصور و دادستان در آزمودنی‌های ایرانی هنجاریابی شد و دارای نمرات تراز یا هنجار برای اضطراب پنهان، آشکار و کلی است. در این هنجاریابی ۲۴۸۹۴ نفر شرکت داشتند. پایایی این مقیاس که از طریق اجرای مجدد آن و به دفعات متعدد انجام گرفته، همیشه بالاتر از ۰/۷۰ به دست آمده است (منصور و دادستان، ۱۳۸۱). به علاوه سالاری‌فر و

1. Multiple regression analysis with enter method
2. Procrastination Assessment Scale-Student (PASS)
3. Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)
4. Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney
5. Cattell Anxiety Scale (CAS)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

پوراعتماد (۱۳۹۰) پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس اضطراب پنهان ۰/۵۹، اضطراب آشکار ۰/۶۹ و برای کل مقیاس ۰/۷۷ گزارش نمودند.

یافته‌ها

میانگین سنی دانش‌آموزان ۱/۵۴ ±۱۶/۲۳ و میانگین سال‌های تحصیلی آنها ۱/۲۳ ± ۱۱/۲۸ سال بود تحلیل داده‌ها روی ۳۵۰ دانش‌آموز انجام شد. در هر تحلیل استنباطی داده‌های پرت تک و چندمتغیری وجود داشت که به ترتیب از طریق Box Plot و آزمون فاصله‌ی ماهالانوبیس[1] شناسایی و از پردازش آماری خارج می‌شد. به همین دلیل در برخی از تحلیل‌های آماری حجم نمونه‌های وارد شده در پردازش نهایی متفاوت است. جدول ۱ مشخصه‌های آماری شامل میانگین و انحراف معیار و نیز ضرایب همبستگی اضطراب پنهان، اضطراب آشکار، مهارت‌های ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش

متغیرها	M±SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱-اهمال‌کاری تحصیلی	۷۵/۷۲ ± ۱۵/۴۸	۱							
۲-اضطراب پنهان	۱۸/۶۷ ± ۵/۰۹	٭۰/۱۳	۱						
۳-اضطراب آشکار	۱۹/۱۱ ± ۴/۸۳	-۰/۰۷	۰/۲۷	۱					
۴- مشاهده	۲۶/۵۴ ±۶/۶۰	۰/۰۶	-۰/۰۱	٭۰/۱۳	۱				
۵- توصیف	۲۲/۸۶ ±۵/۶۱	-۰/۰۸	٭٭۰/۱۵	-۰/۱۱	٭٭۰/۲۳	۱			
۶- عمل توام با هوشیاری	۲۵/۳۵±۵/۷۰	٭٭-۰/۲۷	٭٭-۰/۲۹	٭٭-۰/۱۶	-۰/۰۴	۰/۰۳	۱		
۷- غیرقضاوتی بودن	۲۴/۰۵ ±۵/۹۱	-۰/۰۸	-۰/۰۹	٭٭-۰/۲۱	٭٭-۰/۳۰	۰/۰۱	٭٭۰/۳۸	۱	
۸- غیرواکنشی بودن	۲۰/۷۷ ±۵/۲۹	-۰/۰۱	۰/۰۶	-۰/۰۲	٭٭۰/۲۷	٭٭۰/۴۲	٭٭۰/۱۹	٭٭۰/۳۸	۱

٭٭p<۰/۰۱ , ٭p< ۰/۰۵

همانطورکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود بین اهمال‌کاری تحصیلی با اضطراب پنهان به‌طور مثبت (r=۰/۱۳) و با مهارت عمل توام با هوشیاری به‌طور منفی (r=-۰/۲۷) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بین سایر متغیرها با اهمال‌کاری تحصیلی رابطهٔ معنی‌دار مشاهده نشد (p>۰/۰۵).

قبل از انجام تحلیل رگرسیون ابتدا پیش فرض بهنجار بودن متغیر ملاک در تحلیل رگرسیون نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی از روی اضطراب پنهان و متغیر عمل توام با هوشیاری به وسیله نمودار هیستوگرام باقی‌مانده‌های استاندارد شده و تطبیق آن با منحنی نرمال مورد بررسی قرار گرفت. نمودار هیستوگرام نشان داد، باقی‌مانده‌های استاندارد شده رگرسیونِ نمرات اهمال‌کاری تحصیلی از توزیع نرمال تبعیّت می‌کند. همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، متغیر اضطراب آشکار و چهار مولفه دیگر ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنی‌داری ندارند و به منظور برازش بهتر مدل رگرسیون آن متغیرها در بلوک پیش‌بین وارد نشدند. نتایج آزمون دوربین-واتسن[2] (DW) نشان داد مفروضه‌ی مستقل بودن خطاها برای اجرای تحلیل رگرسیون اهمال‌کاری تحصیلی از روی اضطراب پنهان و نیز عمل توام با هوشیاری (DW= ۱/۷۱) برقرار است و در دامنه‌ی قابل قبول ۱/۵۰ تا ۲/۵۰ قرار دارد (کواکس و استید[3]، ۲۰۰۹). برای بررسی همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس[4] (VIF) و تحمل[5] استفاده شد که نتایج نشان داد مفروضهٔ عدم همخطی بین متغیرها برقرار است. به بیان دیگر دامنه VIF کمتر از ۱۰ و تحمل بالاتر از ۰/۲۰ قابل قبول است (هایر، بلک، بابین و اندرسون[6]، ۲۰۱۰).

1. Mahalanobis distance
2. Durbin–Watson test
3. Coakes & Stee
4. Tolerance
5. Variance Inflation Factor
6. Hair, Black, Babin, & Anderson

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

در ادامه، جدول ۲ نتایج خلاصه تحلیل رگرسیون چندگانه جهت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از روی اضطراب پنهان و عمل توأم با هوشیاری را با سطح اطمینان ۹۵٪ نشان می‌دهد. طبق ضرایب R^2 و R^2 سازگارشده متغیرهای بلوک پیش‌بین هشت درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند (F=۱۳/۵۴ ،p<۰/۰۰۰۱).

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از روی اضطراب پنهان و عمل توأم با هوشیاری

پیش‌بین‌ها	R	R^2	F	B	SE_E	β	t-value	p-value	آماره‌های همخطی	
									تحمل	VIF
مقدار ثابت (constant)				۸۸/۸۵	۵/۹۱		۱۵/۰۴	۰/۰۰۰۱		
اضطراب پنهان	۰/۲۸	۰/۰۸	۱۳/۵۳	۰/۲۲	۰/۱۸	۰/۰۷	۱/۲۵	۰/۲۱	۰/۹۱	۱/۱۰
عمل توام با هوشیاری				−۰/۶۹	۰/۱۶	−۰/۲۵	−۴/۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱	۱/۱۰

همانطور که جدول ۲ روشن می‌سازد، متغیر اضطراب پنهان در رقابت با مولفهٔ عمل توام با هوشیاری معنی‌داری اثر خود را از دست داد. از میان مهارت‌های ذهن‌آگاهی تنها خرده‌مقیاس عمل توأم با هوشیاری وارد بلوک پیش‌بین شد و توانست به‌طور معکوس و معنی‌دار نمرات اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید (β= -۰/۲۵ ،p<۰/۰۰۰۱). علامت‌های ضرایب بتا می‌تواند همانند ماتریس ضرایب همبستگی به دست آمده در این پژوهش تفسیر شود، بنابراین، می‌توان گفت با یک واحد افزایش در انحراف استاندارد نمره عمل توأم با هوشیاری، نمره اهمال‌کاری تحصیلی به میزان ۰/۲۵ انحراف استاندارد کاهش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش اضطراب پنهان، اضطراب آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دختران نوجوان انجام شد. تحلیل‌های همبستگی نشان داد میان اضطراب پنهان (اما نه اضطراب آشکار) و اهمال‌کاری رابطه مثبت معنادار وجود دارد؛ گرچه در تحلیل رگرسیون، اضطراب پنهان نتوانست اهمال‌کاری را به طور معنادار پیش‌بینی کند. این یافته مبنی بر رابطه اضطراب پنهان و اهمال‌کاری همسو با نتایج چانگ (۲۰۱۴) و کامران و فاطیما (۲۰۱۳) بود. همچنین، نتایج نشان داد از بین مولفه‌های ذهن‌آگاهی، مولفه عمل توام با هشیاری با اهمال‌کاری رابطه منفی معنادار دارد و می‌تواند به طور معنادار آن را پیش‌بینی کند. این یافته اختصاصاً با مطالعهٔ گلیک و همکاران (۲۰۱۴) همخوان است که رابطه اهمال‌کاری با عمل توام با هشیاری را نشان داده است. همچنین چندین مطالعه دیگر نیز رابطه مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری تحصیلی را نشان داده‌اند (اسکوآگر و همکاران، ۲۰۱۶؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ رستمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ سیرویس و تستی، ۲۰۱۲؛ چیونگ و انگ، ۲۰۱۹؛ فلت و همکاران، ۲۰۱۶).

بر اساس نظریه شناختی استرس و مدل سه بخشی ارزیابی – اضطراب – اجتناب لازوراس و فولکمن (۱۹۸۴) چنانچه فرد تکلیفی را به منزله تهدید در نظر گرفته و منابع مقابله‌ای خود را جهت رویارویی با آن نابسنده ارزیابی نماید، پاسخ واکنشی وی به موقعیت اضطراب بوده و از طریق اجتناب از انجام تکلیف به تقلیل اضطراب خود مبادرت می‌ورزد. از آنجایی که این راهبرد مقابله‌ای با ایجاد احساس آرامش آنی، منجر به حذف یا کاهش محرک آزاردهنده (اضطراب) می‌شود، در نقش یک تقویت‌کننده منفی قدرتمند، منجر به استمرار الگوی رفتار اجتنابی می‌شود (میلگرم و توبیانا، ۱۹۹۹؛ کامران و فاطیما، ۲۰۱۳).

همچنین، با استناد به نظریه خودکارآمدی[1] بندورا[2] (۱۹۸۶) می‌توان اذعان داشت تاثیر اضطراب بر اهمال‌کاری می‌تواند توسط انتظارات فرد از کارآمدی خود، میانجی‌گری شود. بدین‌گونه که ممکن است اشخاص با سطح اضطراب بالا در موقعیت‌های بالقوه تهدیدآمیز، ترس از شکست بالا و خودکارآمدی پایینی را تجربه کنند. سطوح اضطراب برانگیخته می‌تواند بر میزانی که افراد معتقدند می‌توانند موقعیت را کنترل کنند، تاثیر بگذارد؛ و برعکس، وقتی افراد کارایی ضعیفی را در موقعیت‌های بالقوه تهدیدآمیز تجربه می‌کنند، اضطراب بیشتری نیز تجربه می‌کنند. اهمال‌کاری ممکن است پاسخی اجتنابی به اضطراب زیاد و یا خودکارآمدی ضعیف و یا شاید هر دو متغیر اخیر باشد (هیکاک و همکاران، ۱۹۹۸).

1. Self-efficacy Theory
2. Bandura

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

به‌طور کلی، به تعویق انداختن انجام تکالیف می‌تواند باعث ایجاد یک چرخه منفی و خودویرانگر شود. گرچه اجتناب از انجام تکالیف افراد را قادر می‌سازد به‌طور موقت از افکار و هیجانات منفی نظیر اضطراب دوری کنند، اما این راهبرد در درازمدت با نزدیک شدن به مراحل پایانی بازه زمانی مشخص شده برای انجام تکلیف، باعث می‌شود که دانش‌آموزان هیجانات منفی قوی‌تری ازجمله استرس و فشار روانی بابت انجام موثر تکلیف، نگرانی بابت ارزیابی دیگران و پشیمانی بابت اتلاف وقت را تجربه کنند؛ چنین شرایطی منجر به خودسرزنشگری و تجربه احساسات منفی نسبت به خود شده و همراه با ضعف در عملکرد تحصیلی می‌تواند منجر به استمرار چرخه اهمال‌کاری شود.

در پژوهش حاضر به طور خاص مشخص شد اضطراب پنهان با اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط است اما چنین رابطه‌ای در مورد اضطراب آشکار مشاهده نشد. در تبیین این یافته می‌توان به نقش مولفهٔ پیش‌نگری رویدادی منفی[1] که در اضطراب صفت قرار دارد اشاره نمود. این مولفه به عنوان شبیه‌سازی ذهنی از یک رویداد آتی برای فرد موردنظر تعریف می‌شود که دارای جزئیات زمینه‌ای غنی است (کاگلین، رابینز و گتی[2]، ۲۰۱۹). در واقع اهمالکاری می‌تواند تحت تاثیر این سوگیری شناختی (یعنی پیش‌نگری رویدادی منفی) در اضطراب صفت قرار بگیرد. به بیان دقیق‌تر، سودمندی به عهده نگرفتن تکلیف به ویژه بیزاری از انجام آن، انگیزه اجتناب از کار را تقویت نموده و نتیجتاً اهمال‌کاری با احتمال بیشتری مجددا رخ می‌دهد (سیرویس، ۲۰۰۴؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۰). احتمالاً افراد دارای اضطراب صفت با یک سوگیری شناختی از جنس پیش‌نگری رویدادی منفی خود را به سمت تجربه انزجارِ اغراق‌آمیز از تکلیف پیش برده و در نتیجه رفتارهای اهمال‌کارانهٔ بیشتری نشان می‌دهند.

نتایج پژوهش ساپلاوسکا و جرکونکاوا (۲۰۱۸) و هیکاک و همکاران (۱۹۹۸) مبنی بر ارتباط معنی‌دار میان اضطراب حالت و اهمال-کاری با این یافته از پژوهش حاضر همسو نیست. در تبیین این نتایج می‌توان این‌گونه اذعان داشت که تفاوت نداشتن گروه‌های موردنظر می‌تواند به دلیل برهه زمانی جمع‌آوری داده‌ها باشد. اجرای پژوهش حاضر، در اوایل سال تحصیلی انجام شده و عدم تقارن زمانی با ایام امتحانات و زیاد نبودن حجم تکالیف محول‌شده در برنامه تحصیلی، می‌تواند میزان اضطراب آشکار را تحت‌الشعاع قرار داده و منتج به عدم ارتباط معنی‌دار این عامل با اهمال‌کاری متعاقب آن شود.

در این مطالعه منحصراً از میان متغیرهای پیش‌بین مشخص شد که مولفهٔ عمل توأم با هوشیاری تنها عامل تعیین‌کننده برای اهمال‌کاری تحصیلی است. عمل توام با هوشیاری و متمرکز شدن روی خود تکالیف به افراد این امکان را می‌دهد تا به لحاظ روانشناختی از قید عوامل استرس‌زا نظیر نگرانی‌ها و تعهدات رها شوند و این کناره‌گیری از عوامل ایجادکنندهٔ استرس، به‌نوبهٔ خود باعث تمرکز کامل‌تری بر تکالیف شده و در نهایت منجر به تسهیل عملکرد می‌شود. عمل توام با هوشیاری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر روی انجام خود تکلیف تمرکز کنند (برای مثال برای اینکه در امتحان قبول بشوم در حال حاضر چه کاری می‌توانم انجام دهم؟). در مقابل افراد دارای ذهن‌آگاهی پایین، بیشتر با افکار و نگرانی در مورد گذشته و آینده اشتغال ذهنی دارند (برای مثال اگر امتحانم را قبول نشوم چه اتفاقی می‌افتد؟). این افکار باعث از بین رفتن امکانات مقابله‌ای شده و منجر به رفتارهای غیرسودمند از جمله اهمال‌کاری می‌شود (اسکوآگر و همکاران، ۲۰۱۶). همانطور که فرانکو و همکاران (۲۰۱۰) و بیوچمین و همکاران (۲۰۰۸) خاطرنشان ساخته‌اند برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش اضطراب صفت و حالت و افزایش عملکرد تحصیلی موثر است.

از طرفی می‌توان این احتمال را در نظر گرفت که ذهن‌آگاهی به‌عنوان فرآیندی تاثیرگذار بر تنظیم و تعدیل هیجانات ناخوشایند و بالا بردن میزان تحمل افراد نسبت به آن‌ها (آرک و کرسک[3]، ۲۰۰۶؛ هولشگر، آلبرتز، فین‌هولدت و لنگ[4]، ۲۰۱۳) می‌تواند منجر به کاهش اهمال‌کاری شود. همانطورکه قاسمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود آشکار ساخته‌اند تنظیم هیجان به افراد در تعدیل و مدیریت هیجانات خوشایند و ناخوشایند کمک اساسی نموده و افراد به راحتی تحت تأثیر منفی هیجانات خود قرار نمی‌گیرند و در نتیجه به احتمال کمتری به رفتارهای مشکل‌آفرین و بی‌حاصل همچون اهمال‌کاری روی می‌آوردند.

در مجموع یافته‌های این پژوهش بر اهمیت نقش مخرّب اضطراب پنهان به‌عنوان یک ویژگی نسبتاً پایدار فرد در آمادگی برای اضطراب در بروز اهمال‌کاری صحه گذاشت. علاوه بر آن روشن ساخت، عمل توأم با هوشیاری به‌عنوان یک مهارت انطباقی در مقابله با اهمال‌کاری نقشی محافظتی ایفا می‌کند. اضطراب ناشی از امتحانات و تکالیف درسی منجر به انتخاب اهمال‌کاری از سوی دانش‌آموزان به‌عنوان یک

[1]. negative episodic prospection
[2]. Coughlin, Robins, & Ghetti.
[3]. Arch, & Craske
[4]. Hülsheger, Alberts, Feinholdt & Lang

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

راهبرد مقابله‌ای شده و در درازمدت به دلیل عدم برآورده شدن انتظارات موردنظر، هیجانات ناخوشایند مضاعف منجر به تداوم چرخه اهمال‌کاری می‌شود. در مقابل عمل توام با هوشیاری به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد در ارزیابی و ادراک رویدادها در زمینه تحصیلی متفاوت عمل کرده، از طریق تمرکز بر تکالیف، شرایط را به فرصتی جهت یادگیری و پیشرفت تحصیلی تبدیل کنند. نتیجه پژوهش حاضر بر اهمیت حذف عامل اضطراب پنهان در چرخه اهمال‌کاری و استفاده از تمرینات ذهن‌آگاهی متمرکز بر هوشیاری با هدف ارتقاء کارآمدی تحصیلی صحه می‌گذارد.

گرچه این پژوهش از نقش اضطراب پنهان و آشکار و ذهن‌آگاهی در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دختران نوجوان حمایت می‌کند، اما محدود بودن آن به دختران نوجوان شهر رشت، پژوهشگر را از تعمیم دادن نتایج به سایر افراد و موقعیت‌ها باز می‌دارد. شناسایی فرآیندهای متعددی که از طریق آن‌ها، ذهن‌آگاهی می‌تواند عملکرد تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد، می‌تواند مسیر مهمی برای مطالعات آینده باشد. پیشنهاد می‌شود متولیان امر آموزش و پرورش و متخصصین شاغل در مراکز مشاوره و روان‌درمانی مشاوره به آموزش ذهن‌آگاهی به‌عنوان روشی موثر در کاهش اهمال‌کاری توجه ویژه‌ای مبذول دارند.

منابع

احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلا؛ شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۲). وارسی اعتبار و روایی پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی در نمونه های غیربالینی ایرانی. *مجله علوم رفتاری*، ۷(۳)، ۲۲۹-۲۳۸.

اسحقی‌مقدم کته‌شمشیر، فائزه؛ عبداللهی، محمد حسین و شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۴). مقایسهٔ طرحواره‌های ناکارآمد اولیه، اضطراب پنهان و تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان بهنجار و بزهکار. *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*، ۳(۴)، ۳۱-۴۰.

جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *نشریه اندیشه های نوین تربیتی*، ۳(۳)، ۶۱-۸۰.

دهقان منشادی، زبیده؛ تقوی، سیدمحمدرضا و دهقان منشادی، ماریه. (۱۳۹۱). خصوصیات روان سنجی سیاهه مهارت ذهن‌آگاهی کنتاکی. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۷ (۲۵)، ۲۷ - ۳۶.

رحیمی، لیلا؛ احمدیان، حمزه؛ مسلمی، بختیار؛ قادری، ناصح و خوشرویی، محمد. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس، برکاهش اهمال‌کاری پرستاران شهرستان مریوان. *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۱۵ (۴۶)، ۲۹-۳۹.

رستمی، چنگیز؛ جهانگیرلو، اکرم؛ سهرابی، احمد واحمدیان، حمزه. (۱۳۹۵). نقش انعطاف پذیری شناختی و ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان. *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۱۷ (۵۳)، ۵۰-۶۱.

سالاری‌فر، محمد حسین؛ پوراعتماد، حمیدرضا. (۱۳۹۰). رابطه باورهای فراشناختی با اختلال افسردگی و اضطراب. *مجله علمی پژوهشی یافته*، ۱۳ (۴)، ۲۹-۳۸.

سعدی‌پور، اسماعیل؛ سلطانی‌زاده، هدایا؛ ابراهیم قوام، صغری. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶ (۴)، ۲۶۶-۲۷۷.

قاسمی جوبنه، رضا؛ موسوی، سید ولی اله؛ ظنی پور، آذین و حسینی صدیق، مریم السادات. (۱۳۹۵) رابطه بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل-ورزی تحصیلی دانشجویان .*دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۲)، ۱۳۴-۱۴۱.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه؛ زرانی، فریبا. (۱۳۹۸). ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۵ (۱)، ۲۶-۴۱.

منصور، محمود و دادستان، پریرخ. (۱۳۸۱). *بیماری‌های روانی*. تهران، انتشارات رشد.

Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour research and therapy*, 44(12), 1849-1858.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45.

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.

Cattell, R. B. (1957). The conceptual and test distinction of neuroticism and anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, *13*(3), 221-233.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

Chang, H. K. (2014). Perfectionism, anxiety and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students. (Master Thesis).*Electronic Theses, Projects and Dissertations, 28.* Retrieved from http://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/28/

Cheung, R. Y., & Ng, M. C. (2019). Being in the moment later? Testing the inverse relation between mindfulness and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 141, 123-126.

Clariana, M., Gotzens, C., del Mar Badia, M., & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.

Coakes, S. J., & Steed, L. (2009). *SPSS: Analysis without anguish using SPSS version 14.0 for Windows*. John Wiley & Sons, Inc.

Coughlin, C., Robins, R. W., & Ghetti, S. (2019). Development of episodic prospection: Factors underlying improvements in middle and late childhood. *Child development*, *90*(4), 1109-1122.

Ellis, A., Knaus, W.J., (1977). Overcoming Procrastination: or How to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles. Institute for Rational Living.

Evans, D. R., Baer, R. A., & Segerstrom, S. C. (2009). The effects of mindfulness and self-consciousness on persistence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 379-382.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.

Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.

Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186.

Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2010, September). The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. In World Summit on Knowledge Society (pp. 83-97). Springer, Berlin, Heidelberg.

Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.

Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81-88.

Hair J. F., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis.* Pearson, NJ: Pearson Education Inc.

Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of counseling & development*, 76(3), 317-324.

Hülsheger, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., & Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310-325.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. Clinical psychology: *Science and practice*, 10(2), 144-156.

Kamran, W., & Fatima, I. (2013). Emotional intelligence, anxiety and procrastination in intermediate science students. Pakistan *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(2), 3-6.

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.

Lay, C. H., Edwards, J. M., Parker, J. D., & Endler, N. S. (1989). An assessment of appraisal, anxiety, coping, and procrastination during an examination period. *European Journal of Personality*, 3(3), 195-208.

Lay, C., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 61-67.

Macher, D., Paechter, M., Papousek, I., & Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European journal of psychology of education*, 27(4), 483-498.

Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 345-361.

Nguyen, B., Steel, P., & Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(4), 388-399.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.

Roig, M., & DeTommaso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination?. *Psychological reports*, 77(2), 691-698.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. Conference: 17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development.

Schwager, I. T., Hülsheger, U. R., & Lang, J. W. (2016). Be aware to be on the square: Mindfulness and counterproductive academic behavior. *Personality and Individual Differences*, 93, 74-79.

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual differences*, 37(1), 115-128.

Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509.

Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319.

Spielberger, C. D. (2010). State-trait anxiety inventory. The Corsini encyclopedia of psychology. *Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. doi*, *10*, 9780470479216.

Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.

Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive therapy and research*, 25(1), 49-60.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.

Zhang, R., Chen, Z., Xu, T., Zhang, L., & Feng, T. (2020). The overlapping region in right hippocampus accounting for the link between trait anxiety and procrastination. *Neuropsychologia*, Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S002839322030244X

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-08]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1399.9.11.4.7]