

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

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.

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.

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 ($\beta=-0.25$, $P<0.0001$) 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.

چکیده
مدخلات روان‌شناسی 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 خوشبایی دومرحله‌ای از بین رشته‌های تحصیلی مختلف انتخاب و توسط پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (SOLMON and RASHLON)، 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 ($P<0.05$)، کارهای معنی‌دار دارند. بین اضطراب آشکار و سایر مولفه‌های ذهن‌آگاهی با اهمال‌کاری رابطه معناداری وجود نداشت. همچنین، تحلیل رگرسیون نشان داد تنها متغیر عمل توازن با هوشیاری ($\beta=-0.25$, $P<0.0001$) به صورت منفی نمرات اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت حذف عامل اضطراب پنهان به عنوان یک عامل زمینه‌ساز و تداوم‌بخش چرخه اهمال‌کاری و لزوم به کارگیری 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.

نقش اضطراب پنهان، اضطراب آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در اهمال کاری تحصیلی دختران نوجوان
The role of latent anxiety, manifest anxiety and mindfulness skills in academic procrastination among ...

مقدمه

اهمال کاری تحصیلی^۱ که به تاخیر تعمدی در شروع، ادامه و یا اتمام فعالیت‌های تحصیلی گفته می‌شود، با عملکرد ضعیف، عدم پیشرفت تحصیلی، تقلب در امتحانات و ترک تحصیل رابطه‌ای قوی دارد (کیم و سو، ۲۰۱۵؛ ریچارسون، آبراهام و باند، ۲۰۱۲؛ رویج و دی‌توماسو، ۱۹۹۵؛ کلاریانا، گاتزنس، دل ماربادیا و کلادلاس، ۲۰۱۲). عواقب ناخوشایند اهمال کاری 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 مovid ارتباط میان اهمال کاری و بیکاری و درآمد پایین (نگوین، استیل و فراری، ۲۰۱۳)، عدم اتخاذ رفتارهای ارتقاء‌دهنده سلامت نظری عادات غذایی سالم، ورزش و همچنین تاخیر در درمان جویی (سیرویس، ملیاگردون و پیچیل، ۲۰۰۳؛ سیرویس، شانهان و نئوفلد، ۲۰۱۰)، پایین بودن سطح رضایت از زندگی (کندمیر، ۲۰۱۴)، مشکلات روانشناختی نظیر اضطراب، افسردگی و نگرانی (راشلوم، سولومون و موراکامی، ۱۹۸۶؛ اسپادا، هایو و نیکسویک، ۲۰۰۶؛ ون ارد، ۲۰۰۳؛ استوبر و جورمن، ۲۰۰۱) است. بهمین منظور در دهه‌های اخیر اهمال کاری به عنوان یکی از معضلات مهم در حیطه روانشناسی به ویژه حوزه تربیتی، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود اختصاص داده است.

مرواری بر ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد دیدگاه‌های شاخص روانشناسی به طور متفاوتی سعی در تحلیل و تبیین این پدیده داشته‌اند. فروید اهمال کاری را به منزله یک مکانیسم دفاعی (اجتناب) در نظر می‌گرفت (فراری، جانسون و مک‌کون، ۱۹۹۵). رفتارگرایی بر مبنای شرطی‌سازی کنشگر^۲ بیان می‌دارد رفتار اجتنابی به دلیل ممانعت از مواجهه با محرك ناخوشایند (تکلیف) تقویت شده بروز می‌یابد و احتمال وقوع رفتار اهمال کارانه را افزایش می‌دهد (فراری و ایمونز، ۱۹۹۵). دیدگاه شناختی بر نقش کلیدی باورهای غیرمنطقی (الیس و کناس، ۱۹۷۷) و مولفه‌های شناختی نظیر عزت نفس (فراری، ۱۹۹۴) و خودکارآمدی پایین (هیکاک، مک‌کارتی و اسکای، ۱۹۹۸؛ سیرویس، ۲۰۰۴؛ کلاسن، کراوچاک و راجانی، ۱۹۰۰۸) تاکید می‌کند. در سالیان اخیر اهمال کاری به طور عمده به عنوان نقص در خودتنظیمی^۳ (استیل، ۲۰۰۷) یا به عبارتی تلاشی ناسازگارانه در جهت مدیریت رفتار و هیجانات در نظر گرفته شده است. هنگامی که دانش‌آموزان با تجربه‌ای استرس‌زا، نظیر یک تکلیف مواجه می‌شوند، اهمال کاری به عنوان 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 اهمال کاری دارند (ماکر، پیچتر، پاپوسک و راگری، ۲۰۱۲؛ فریتسشه، یونگ و هیکسون، ۲۰۰۳؛ میلگرم و تویانایا، ۱۹۹۹؛ راشلوم 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

اجتناب^۱ لازوراس و فولکمن^۲ (۱۹۸۴) اهمال کاری نتیجه ارزیابی شناختی افراد از تکلیف است. افراد تحلیل می‌کنند که آیا موقعیت مورد نظر برای آنان تهدیدآمیز است؟ و آیا امکانات کافی جهت مقابله موثر با تکلیف را دارند؟ اگر موقعیت تهدیدآمیز و توانایی آن‌ها نابسته بیش بینی 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 توپیانا، ۱۹۹۹؛ کامران و فاطمیما، ۲۰۱۳).

در حیطه سنجش اضطراب، کتل (۱۹۶۶) بر اهمیت تمایز قائل شدن میان اضطراب به عنوان یک ویژگی شخصیتی (اضطراب پنهان^۳) و اضطراب به عنوان یک حالت هیجانی (اضطراب آشکار^۴) تاکید نموده است (اسپیلبرگر^۵، 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 (اسحقی مقدم، عبداللهی و شاهقلیان، ۱۳۹۴). عده‌ای از پژوهشگران در حیطه اهمال کاری، به بررسی دقیق‌تر رابطه انواع اضطراب پنهان و آشکار (یا به عبارتی حالت‌صفت^۶ و یا موقعیتی-شخصی^۷) با اهمال کاری پرداخته‌اند. چانگ^۸ (۲۰۱۴) و کامران و فاطمیما (۲۰۱۳) دریافتند میان اهمال کاری و اضطراب صفت رابطه مثبتی وجود دارد. ساپلاوسکا و جرکونکاوا^۹ (۲۰۱۸) نیز اظهار داشتند با افزایش اضطراب شخصی و موقعیتی، سطوح اهمال کاری تحصیلی افزایش می‌یابد. حتی به تازگی در تحقیقات علوم اعصاب مشخص شده است که اضطراب صفت (یا پنهان) و اهمال کاری 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 اهمال کاری دارد (ڈانگ، چن، سو، ژانگ و فنگ^{۱۰}، ۲۰۲۰). در مقابل ای، ادواردز، پارکر و اندلر^{۱۱} (۱۹۸۹) ولی و سیلورمن^{۱۲} (۱۹۹۶) در تحقیقات خود به هیچ رابطه‌ای میان اضطراب و اهمال کاری دست نیافتند.

در سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای به نقش ذهن‌آگاهی^{۱۳} در بروز اهمال کاری شده است. ذهن‌آگاهی به صورت آگاهی که از طریق توجه متمرکز بر هدف، در لحظه حال و غیرقطاوی نسبت به تجربیات لحظه به لحظه به دست می‌آید، تعریف می‌شود (کاباتزین^{۱۴}، 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 سگراستروم^{۱۵}، ۲۰۰۹). مطابق با نظریه آگاهی فراشناختی^{۱۶} تیزدل، سگال و ولیامز^{۱۷} (۱۹۹۵)، تکالیف دشوار می‌توانند باعث فعل اسازی افکار واکنشی و قضاآفرایانه 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 اهمال کار دارد، ذهن‌آگاهی پایین می‌تواند به عنوان یک عامل در بروز اهمال کاری، نقش داشته باشد (به نقل از سیرویس و تستی^{۱۸}، ۲۰۱۲). در این زمینه محققان دریافت‌هاند که مداخلات ذهن‌آگاهی به کاهش اهمال کاری تحصیلی و اضطراب حالت و صفت در جوامع دانش‌آموزی و دانشجویی منجر می‌شود (فرانکو، ماناس، کانگاس و

۱. Rio & Benavie

۲. Lazarus & Folkman

۳. Kamran & Fatima

۴. Latent anxiety

۵. Manifest anxiety

۶. Spielberger

۷. State-Trait

۸. Situational - Personal

۹. Chang

۱۰. Saplavska & Jerkunkova

۱۱. Zhang, Chen, Xu, Zhang, & Feng

۱۲. Lay, Edwards, Parker & Endler

۱۳. Lay & Silverman

۱۴. Mindfulness

۱۵. Kabat-Zinn

۱۶. Evans, Baer & Segerstrom

۱۷. Metacognitive Awareness Theory

۱۸. Teasdale, Segal, & Williams

۱۹. Sirois & Tosti

نقش اضطراب پنهان، اضطراب آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در اهمال کاری تحصیلی دختران نوجوان
The role of latent anxiety, manifest anxiety and mindfulness skills in academic procrastination among ...

گالگو^۱، 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، ۲۰۰۸).^۲ هشیاری و خودنمختاری خود-تایید بر اساس نظریه خود تعیین‌گری^۳ (دسى و رایان، ۱۹۸۰؛ به نقل از براون، ریان و کرسول، ۲۰۰۷) هشیاری و خودنمختاری 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 یا پردازش از روی عادت به واسطه فیلترهای فکری، در لحظه حال حضور داشته باشند (براون و همکاران، ۲۰۰۷). اسکوآگر، هالشگر و لنگ^۴ (۲۰۱۶) دریافتند ذهن‌آگاهی با رفتارهای غیرسودمند در حوزه تحصیلی نظیر اهمال کاری رابطه‌ای منفی دارد. قاسمی، موسوی، ظنبی پور و حسینی صدیق (۱۳۹۵) و همچنین رستمی، جهانگیرلو، سهرابی و احمدیان (۱۳۹۵) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که میان اهمال کاری تحصیلی و ذهن‌آگاهی رابطه منفی وجود دارد و با آموزش ذهن‌آگاهی به دانشجویان می‌توان به بهبود اهمال کاری آنان کمک نمود. سیرویس و تستی (۲۰۱۲) دریافتند اهمال کاری با ذهن‌آگاهی رابطه‌ای منفی داشته و ذهن‌آگاهی رابطه میان اهمال کاری و استرس را میانجی‌گری می‌کند. رحیمی، احمدیان، مسلم، قادری و خوشروی (۱۳۹۳) دریافتند آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) به طور معناداری موجب می‌شود اهمال کاری در پرستارانی که تحت آموزش بودند، کاهش یابد. چیونگ و انگ^۵ (۲۰۱۹) دریافتند که اهمال کاری رابطه معکوسی با ذهن‌آگاهی دارد و این رابطه دو سویه است. فلت، حق‌بین و پیچل^۶ (۲۰۱۶) نیز بین کاهش ذهن‌آگاهی و اهمال کاری رابطه‌ای گزارش نمودند. گلیک، میلسین و اورسیلو^۷ (۲۰۱۴) در پژوهش خود دریافتند سه عامل توصیف، عمل توان با هوشیاری و غیرقضاوتی بودن ذهن‌آگاهی با اهمال کاری رابطه منفی دارند. ایوانز و همکاران (۲۰۰۹) نیز دریافتند تنها عامل عدم واکنش و قضاؤت 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 اهمال کاری 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 اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

با توجه به شیوع بالای اهمال کاری 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 اهمال کاری 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 اهمال کاری تحصیلی به عنوان 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 هجرت^۸، پیک نور^۹ و^{۱۰}، بخت، کوثر، فرهنگ و پازدده خرداد شهرستان رشت انتخاب شدند. نمونه آماری پژوهش براساس جدول مورگان^{۱۱} نفر دانش‌آموز دختر تعیین شد که به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوش‌های دومرحله‌ای (ابتدا انتخاب مدارس و سپس انتخاب خوش‌های تصادفی کلاس‌ها از مدارس) و از بین رشته‌های تحصیلی مختلف انتخاب شدند. اما به منظور مقابله با افت حجم نمونه و تکمیل ناقص آزمون‌ها با ۲۰ درصد ریزش^{۱۲} در نظر 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, Hüsleger & Lang

⁷. Cheung & Ng

⁸. Flett, Haghbin & Pychyl

⁹. Glick, Millstein & Orsillo

¹⁰. dropout

شرکت نمایند؛ ۲) در دامنه 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 به صورت گروهی پس از کسب رضایت آگاهانه و به شرط حفظ گمنامی و محترمانه بودن اطلاعات و پس از ارائه توضیحات کوتاهی در مورد آزمون‌ها و نحوهٔ تکمیل آن‌ها به سه پرسشنامه به انضمام یک پرسشنامه مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی پاسخ دادند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استطباطی شامل ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود همزمان^۱ توسط نرم افزار SPSS-۲۴ پردازش شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۲ (PASS): این پرسشنامه توسط سولومون و رابلوم (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 روابی آن تایید شد. علاوه بر آن پایایی این ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شده است (سولومون و روتبلوم، ۱۹۸۴). در ایران جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده تحلیل عاملی به ساختار تک‌عاملی آن پی برند (مجذور خی بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ در سطح ۰/۰۰۰) 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^۳ (FFMQ): این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که توسط بائر، اسمیت، هاپکینز و کریت‌میر و تونی^۴ (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 توان با هوشیاری، غیرقضاؤی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیرواکنشی بودن. براساس نتایج، همسانی درونی پایایی هر یک از عامل‌ها مناسب بود و ضریب آلفای کرونباخ در ۰/۷۵ 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 ۰/۵۷ = r بین ۰/۸۴ = r (مربوط به عامل مشاهده) محاسبه شد. برای تعیین روابی 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 موبایل روابی 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)^۵: 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 آشکار (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، نایمی پارانویایی، گرایش به احساس گناهکاری و تنیش ارجی 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 و پاسخ 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 سالاری فر 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)

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 ...

پوراعتماد (۱۳۹۰) پایاًی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس اضطراب پنهان 0.59 ، اضطراب آشکار 0.69 و برای کل مقیاس 0.77 گزارش نمودند.

یافته‌ها

میانگین سنی دانش‌آموزان 15.4 ± 2.3 و میانگین سال‌های تحصیلی آنها 12.3 ± 1.2 سال بود تحلیل داده‌ها روی 350 دانش‌آموز انجام شد. در هر تحلیل استنباطی داده‌های پرت تک و چندمتغیری وجود داشت که به ترتیب از طریق Box Plot و آزمون فاصله‌ی مahaانوبیس^۱ 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

	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	M±SD	متغیرها
۱-اهمال‌کاری تحصیلی								۱	$75/72 \pm 15/48$	
۲-اضطراب پنهان							۱	$*.0/13$	$18/67 \pm 5/09$	
۳-اضطراب آشکار						۱	$.0/27$	$-.0/07$	$19/11 \pm 4/83$	
۴-مشاهده					۱	$*.0/13$	$-.0/01$	$.0/06$	$26/54 \pm 6/60$	
۵-توصیف			۱	$**.0/23$	$-.0/11$	$**.0/15$	$-.0/08$		$22/86 \pm 5/61$	
۶-عمل توان با هوشیاری	۱	$.0/03$	$-.0/04$	$**.0/16$	$**.0/29$	$**.0/27$	$**.0/27$		$25/35 \pm 5/70$	
۷-غیرقضاوی بودن	۱	$**.0/38$	$.0/01$	$**.0/30$	$**.0/21$	$-.0/09$	$-.0/08$		$24/05 \pm 5/91$	
۸-غیرواکنشی بودن	۱	$**.0/38$	$**.0/19$	$**.0/42$	$**.0/27$	$-.0/02$	$.0/06$	$-.0/01$	$20/77 \pm 5/29$	

$**p < .01$ ، $*p < .05$

همانطورکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود بین اهمال‌کاری تحصیلی با اضطراب پنهان به‌طور مثبت ($r = .13$) و با مهارت عمل توان با هوشیاری به‌طور منفی ($r = -.27$) رابطه معنی‌دار وجود دارد. بین سایر متغیرها با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنی‌دار مشاهده نشد. ($p > .05$)

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 توان با هوشیاری به وسیله نمودار هیستوگرام باقی مانده‌های استاندارد شده و تطبیق آن با منحنی نرمال مورد بررسی قرار گرفت. نمودار هیستوگرام نشان داد، باقی مانده‌های استاندارد شده رگرسیون نمرات اهمال‌کاری تحصیلی از توزیع نرمال تبعیت 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 برآذش بهتر مدل رگرسیون آن متغیرها در بلوک پیش‌بین وارد نشدنند. نتایج آزمون دوربین-واتسن^۲ ($DW = 1.71$) برقرار است و در دامنه‌ی قابل قبول $1/50$ تا $2/50$ قرار دارد (کواکس و استید، ۲۰۰۹). برای بررسی همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس^۳ (VIF) و تحمل^۴ استفاده شد که نتایج نشان داد مفروضه عدم همخطی بین متغیرها برقرار است. به بیان دیگر دامنه VIF کمتر از 10 و تحمل بالاتر از 20 قبل قبول است (هایر، بلک، بایین و اندرسون، ۲۰۱۰).

¹. Mahalanobis distance

². Durbin-Watson test

³. Coakes & Stee

⁴. Tolerance

⁵. Variance Inflation Factor

⁶. Hair, Black, Babin, & Anderson

در ادامه، جدول ۲ نتایج خلاصه تحلیل رگرسیون چندگانه جهت پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی از روی اضطراب پنهان و عمل توأم با هوشیاری را با سطح اطمینان ۹۵٪ نشان می‌دهد. طبق ضرایب R^2 و R سازگارشده متغیرهای بلوک پیش‌بین هشت درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند ($F=13/54$, $p<0.0001$).

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

آماره‌های همخطی		p-value	t-value	β	SE _E	B	F	R^2	R	پیش‌بین‌ها
VIF	تحمل									
		.00001	15/04		5/91	88/85				(constant)
1/10	.91	.021	1/25	.007	.018	.022	13/53	.008	.028	اضطراب پنهان
1/10	.91	.00001	-4/45	-.025	.016	-.069				عمل توام با هوشیاری

همانطور که جدول ۲ روش می‌سازد، متغیر اضطراب پنهان در رقابت با مولفه عمل توام با هوشیاری معنی‌داری اثر خود را از دست داد. از میان مهارت‌های ذهن‌آگاهی تنها خردمندانه عمل توأم با هوشیاری وارد بلوک پیش‌بین شد و توانست به طور معکوس و معنی‌دار نمرات اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید ($p<0.0001$, $R^2=0.25$). 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 توام با هوشیاری، نمره اهمال کاری 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 اهمال کاری تحصیلی دختران نوجوان انجام شد. تحلیل‌های همبستگی نشان داد میان اضطراب پنهان (اما نه اضطراب آشکار) و اهمال کاری رابطه مثبت معنادار وجود دارد؛ گرچه در تحلیل رگرسیون، اضطراب پنهان نتوانست اهمال کاری را به طور معنادار پیش‌بینی کند. این یافته مبنی بر رابطه اضطراب پنهان و اهمال کاری همسو با نتایج چانگ (۲۰۱۴) و کامران و فاطیما (۲۰۱۳) بود. همچنین، نتایج نشان داد از بین مولفه‌های ذهن‌آگاهی، مولفه عمل توام با هوشیاری با اهمال کاری رابطه منفی معنادار دارد و می‌تواند به طور معنادار آن را پیش‌بینی کند. این یافته اختصاصاً با مطالعه گلیک و همکاران (۲۰۱۴) همخوان است که رابطه اهمال کاری با عمل توام با هوشیاری را نشان داده است. همچنین چندین مطالعه دیگر نیز رابطه مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اهمال کاری تحصیلی را نشان داده‌اند (اسکوآگر و همکاران، ۲۰۱۶؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ رستمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ سیرویس و تستی، ۲۰۱۶؛ چیونگ و انگ، ۲۰۱۲). 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 نابستنده 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 محرك آزاردهنده (اضطراب) می‌شود، در نقش یک تقویت‌کننده منفی قدرتمند، منجر به استمرار الگوی رفتار اجتنابی می‌شود (میلگرم و توپیانا، ۱۹۹۹؛ کامران و فاطیما، ۲۰۱۳).

همچنین، با استناد به نظریه خودکارآمدی^۱ بندورا^۲ (۱۹۸۶) می‌توان اذعان داشت تاثیر اضطراب بر اهمال کاری 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 بر عکس، وقتی افراد کارایی ضعیفی را در موقعیت‌های بالقوه تهدیدآمیز تجربه می‌کنند، اضطراب بیشتری نیز تجربه می‌کنند. اهمال کاری 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

نقش اضطراب پنهان، اضطراب آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در اهمال کاری تحصیلی دختران نوجوان
The role of latent anxiety, manifest anxiety and mindfulness skills in academic procrastination among ...

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 به طور 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 از جمله استرس و فشار روانی بابت انجام موثر تکلیف، نگرانی بابت ارزیابی دیگران و پشیمانی بابت ائتلاف 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 اهمال کاری شود.

در پژوهش حاضر به طور خاص مشخص شد اضطراب پنهان با اهمال کاری تحصیلی مرتبط است اما چنین رابطه‌ای در مورد اضطراب آشکار مشاهده نشد. در تبیین این یافته می‌توان به نقش مولفه پیش‌نگری رویدادی منفی^۱ 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 (کاکلین، رابینز و گتی، 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 اهمال کاری با احتمال بیشتری مجدد رخ می‌دهد (سیرلویس، ۲۰۰۴؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۰). احتمالاً افراد دارای اضطراب صفت با یک سوگیری شناختی از جنس پیش‌نگری رویدادی منفی خود را به سمت تجربه انجار اغراق‌آمیز از تکلیف پیش‌برده و در نتیجه رفتارهای اهمال کارانه بیشتری نشان می‌دهند.

نتایج پژوهش سپلاوسکا و جرکونکلاوا (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 این گونه اذعان داشت که تفاوت نداشتن گروه‌های موردنظر می‌تواند به دلیل برره 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 محول شده در برنامه تحصیلی، می‌تواند میزان اضطراب آشکار را تحت الشاعر قرار داده و منتج به عدم ارتباط معنی‌دار این عامل با اهمال کاری متعاقب آن شود.

در این مطالعه منحصرأ از میان متغیرهای پیش‌بین مشخص شد که مولفه عمل توان با هوشیاری تنها عامل تعیین‌کننده برای اهمال کاری تحصیلی است. عمل توان با هوشیاری و متمرکز شدن روی خود تکالیف به افراد این امکان را می‌دهد تا به لحاظ روانشناسی از قید عوامل استرس‌زا نظیر نگرانی‌ها و تعهدات رها شوند و این کناره‌گیری از عوامل ایجاد‌کننده استرس، بهنوبه خود باعث تمرکز کامل‌تری بر تکالیف شده و در نهایت منجر به تسهیل عملکرد می‌شود. عمل توان 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 اهمال کاری 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 به عنوان فرآیندی تاثیرگذار بر تنظیم و تعديل هیجانات ناخوشایند و بالا بردن میزان تحمل افراد نسبت به آن‌ها (آرک و کرسک، ۲۰۰۶؛ هولشگر، آلبرتز، فین‌هولدت و لنگ، ۲۰۱۳) می‌تواند منجر به کاهش اهمال کاری شود. همانطور که قاسمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود آشکار ساخته‌اند تنظیم هیجان به افراد در تعديل 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 اهمال کاری روی می‌آورند.

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

¹. negative episodic prospection

². Coughlin, Robins, & Ghetti.

³. Arch, & Craske

⁴. Hulsheger, Alberts, Feinholdt & Lang

راهبرد مقابله‌ای شده و در درازمدت به دلیل عدم برآورده شدن انتظارات موردنظر، هیجانات ناخوشایند مضاعف منجر به تداوم چرخه اهمال کاری 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 فرستی جهت یادگیری و پیشرفت تحصیلی تبدیل کنند. نتیجه پژوهش حاضر بر اهمیت حذف عامل اضطراب پنهان در چرخه اهمال کاری 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 اهمال کاری 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 به عنوان روشی موثر در کاهش اهمال کاری توجه ویژه‌ای مبذول دارند.

منابع

- احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلا؛ شعیری، محمد رضا. (۱۳۹۲). وارسی اعتبار و روایی پرسشنامه پنج وجهی ذهن‌آگاهی در نمونه‌های غیربالینی ایرانی. *مجله علوم رفتاری*, ۷(۳)، ۲۲۸-۲۲۹.
- اسحقی مقدم کتهشمیشیر، فائزه؛ عبداللهی، محمد حسین و شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۴). مقایسه طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه، اضطراب پنهان و تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان بهنجار و بزهکار. *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*, ۴(۳)، ۳۱-۴۰.
- جوکار، بهرام و دلارپور، محمد آقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی*, ۳(۳)، ۶۱-۸۰.
- دهقان منشادی، زبیده؛ تقی، سید محمد رضا و دهقان منشادی، ماریه. (۱۳۹۱). خصوصیات روان‌سنگی سیاهه مهارت ذهن‌آگاهی کنتاکی. *اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی*, ۷(۲۵)، ۲۷-۴۰.
- رحیمی، لیلا؛ احمدیان، حمزه؛ مسلمی، بختیار؛ قادری، ناصح و خوشروی، محمد. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس، بر کاهش اهمال کاری پرستاران شهرستان مریوان. *مجله علوم پژوهشی زانکو*, ۱۵(۴۶)، ۲۹-۳۹.
- rstemi، چنگیز؛ جهانگیرلو، اکرم؛ سهرابی، احمد و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۵). نقش انعطاف پذیری شناختی و ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اهمال کاری دانشجویان. *مجله علوم پژوهشی زانکو*, ۱۷(۵۳)، ۵۰-۶۱.
- سالاری‌فر، محمد حسین؛ پوراعتماد، حمید رضا. (۱۳۹۰). رابطه باورهای فراشناختی با اختلال افسردگی و اضطراب. *مجله علمی پژوهشی یافته*, ۱۳(۴)، ۳۸-۲۹.
- سعید پور، اسماعیل؛ سلطانی‌زاده، هدایا؛ ابراهیم قوام، صفری. (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 جوبنی، رضا؛ موسوی، سید ولی الله؛ ظنی پور، آذین و حسینی صدیق، مریم السادات. (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل - ورزی تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی اهیبردهای آموزش در علوم پژوهشی*, ۹(۲)، ۱۳۴-۱۴۱.
- مطیعی، حوراء؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه؛ زرانی، فربیبا. (۱۳۹۸). ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی. *مجله روانپژوهشی و روانشناسی بالینی ایران*, ۲۵(۱)، ۲۶-۴۱.
- منصور، محمود و دادستان، پریخ. (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., Krieger, 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.

- 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.

- 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., & Tostl, 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/pii/S002839322030244X>

