



اثربخشی آموزش ذهن آگاهی تحصیلی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی با نقش تعدیل کننده خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه^۱

۱. هوشنگ جدیدی*: استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، کردستان، ایران

۲. نگین رشیدی: کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، کردستان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: hooshangjadidi@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی تحصیلی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی با تأکید بر نقش تعدیل کننده خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش شناسی: طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون — پس آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۱۲۳۷ نفر بود که از میان آنان ۳۰ دانش آموز واجد شرایط به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش طی هشت جلسه تحت آموزش ذهن آگاهی تحصیلی قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. داده ها با استفاده از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹) گردآوری شدند. تجزیه و تحلیل داده ها از طریق تحلیل کوواریانس تک متغیره و رگرسیون تعدیلی با بهره گیری از ماکروی PROCESS در نرم افزار SPSS انجام گرفت.

یافته ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش ذهن آگاهی تحصیلی تأثیر معناداری بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دارد. همچنین نتایج رگرسیون تعدیلی حاکی از معناداری اثر متقابل گروه و خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی بود. که نشان دهنده نقش تعدیل کنندگی خودکارآمدی تحصیلی است. بررسی اثرات شرطی نیز مشخص ساخت که اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در هر سه سطح خودکارآمدی معنادار بوده، اما با افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی، شدت کاهش اهمال کاری افزایش می یابد.

نتیجه گیری: آموزش ذهن آگاهی تحصیلی مداخله ای کارآمد در مهار رفتارهای تعویقی دانش آموزان است و اثربخشی آن در بستری از خودکارآمدی تحصیلی بالا تقویت می شود؛ از این رو، تلفیق مداخلات ذهن آگاهی با راهبردهای ارتقای باورهای خودکارآمدی در مدارس توصیه می گردد.

کلیدواژه ها: ذهن آگاهی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش آموزان متوسطه.



۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

^۱ پژوهش حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده دوم می باشد

The Effectiveness of Academic Mindfulness Training on Reducing Academic Procrastination with the Moderating Role of Academic Self-Efficacy in Female High School Students

1. Houshang Jadidi*: Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kurdistan, Iran

2. Negin Rashidi: M.A. in Educational Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kurdistan, Iran

*Corresponding Author's Email: hooshangjadidi@gmail.com

Abstract

Objective: The present study aimed to investigate the effectiveness of academic mindfulness training on reducing academic procrastination, emphasizing the moderating role of academic self-efficacy among female second-year high school students.

Methods: A quasi-experimental pretest-posttest design with a control group was employed. The statistical population comprised all female second-year high school students in the city of Qorveh during the 2025–2026 academic year, totaling 1,237 students. From this population, 30 eligible students were selected using convenience sampling and randomly assigned to two groups: experimental ($n = 15$) and control ($n = 15$). The experimental group received academic mindfulness training over eight sessions, whereas the control group received no intervention. Data were collected using the Solomon and Rothblum Academic Procrastination Scale (1984) and the Morgan and Jinks Academic Self-Efficacy Scale (1999). Data analysis was performed using univariate analysis of covariance (ANCOVA) and moderated regression via the PROCESS macro in SPSS.

Findings: The ANCOVA results demonstrated that academic mindfulness training had a significant effect on reducing academic procrastination. Additionally, the moderated regression results revealed a significant interaction effect between group and academic self-efficacy on academic procrastination, indicating the moderating role of academic self-efficacy. The examination of conditional effects further revealed that the effectiveness of mindfulness training was significant across all three levels of self-efficacy; however, as the level of academic self-efficacy increased, the magnitude of procrastination reduction intensified.

Conclusion: Academic mindfulness training is an effective intervention for curbing students' procrastinatory behaviors, and its efficacy is reinforced within the context of high academic self-efficacy. Therefore, integrating mindfulness interventions with strategies aimed at enhancing self-efficacy beliefs in schools is recommended.

Keywords: *Academic Mindfulness, Academic Procrastination, Academic Self-Efficacy, High School Students.*



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

نظام آموزش و پرورش یکی از بنیان‌های اساسی در رشد شناختی، رفتاری و عاطفی نسل آینده است و مدارس علاوه بر انتقال دانش، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری الگوهای یادگیری و نحوه مواجهه فراگیران با مسئولیت‌های تحصیلی ایفا می‌کنند. در این میان، دوره دوم متوسطه از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا دانش‌آموزان این دوره با افزایش حجم و پیچیدگی مطالب درسی، امتحانات نهایی و رقابت‌های سرنوشت‌ساز کنکور مواجه‌اند و موفقیت تحصیلی آنان به توانایی مدیریت زمان، آغاز به‌موقع فعالیت‌ها و پایداری در انجام وظایف وابسته است. با این حال، شواهد حاکی از آن است که بخش عمده‌ای از دانش‌آموزان در مدیریت فعالیت‌های درسی خود با چالش جدی مواجه هستند و انجام تکالیف، مطالعه و پروژه‌ها را به تعویق می‌اندازند؛ رفتاری که در روان‌شناسی تربیتی تحت عنوان اهمال‌کاری تحصیلی شناخته می‌شود. اهمال‌کاری صرفاً یک تأخیر مقطعی یا ضعف در مدیریت زمان نیست، بلکه پدیده‌ای شناختی، انگیزشی و رفتاری است که در آن فرد با وجود آگاهی از پیامدهای منفی تأخیر، انجام فعالیت‌های هدفمند را به‌طور عمدی به آینده موکول می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اهمال‌کاری یکی از بارزترین نشانه‌های نقص در خودتنظیمی است و شیوع آن در میان دانش‌آموزان و دانشجویان به بیش از هفتاد تا هشتاد درصد می‌رسد (استیل، ۲۰۰۷). تداوم این رفتار چرخه‌ای فرساینده از انباشت تکالیف، فشار زمانی، استرس، احساس گناه و افت انگیزه ایجاد کرده و در نهایت به افت عملکرد درسی و بهزیستی روانی منجر می‌گردد (ترکاشوند، ۱۳۹۹). این موضوع به‌ویژه در میان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، به دلیل قرار گرفتن در معرض اضطراب‌های چندگانه و فشارهای تحصیلی، اهمیتی دوچندان می‌یابد.

از آنجا که اهمال‌کاری تحصیلی غالباً ناشی از ناآگاهی فرد نسبت به لزوم انجام کار نبوده، بلکه ریشه در دشواری مدیریت افکار مزاحم، مهار هیجان‌های ناخوشایند و اجتناب هیجانی از تکالیف دارد (سیرویز و فیچل، ۲۰۱۳)، مداخلات متمرکز بر تنظیم هیجان و حضور در لحظه می‌توانند افق‌های نوینی در کنترل این معضل بگشایند. در این چارچوب، آموزش ذهن‌آگاهی تحصیلی به‌عنوان رویکردی نوآورانه و کارآمد مورد توجه قرار گرفته است. ذهن‌آگاهی به توانایی هدایت آگاهانه و بدون قضاوت توجه به تجربه لحظه حاضر اطلاق می‌شود (کابات‌زین، ۲۰۰۹). فرد ذهن‌آگاه به جای تسلیم شدن در برابر الگوهای خودکار اجتناب یا نشخوار فکری درباره گذشته و آینده، افکار و تنش‌های خود را با پذیرش مشاهده می‌کند و واکنشی سازنده و متمرکز به تکالیف نشان می‌دهد (طاهری و همکاران، ۱۳۹۷). آموزش ذهن‌آگاهی در محیط آموزشی می‌تواند از طریق کاهش واکنش‌پذیری هیجانی، کاهش اضطراب امتحان، بهبود تمرکز و تسهیل فرآیند خودتنظیمی، فاصله میان قصد انجام تکلیف و عمل واقعی را کاهش داده و چرخه معیوب تعلل را متوقف سازد (آرمانی‌کیان و همکاران، ۱۳۹۸؛ مطیعی و همکاران، ۱۳۹۸).

با این وجود، چشم‌اندازهای نوین در روان‌شناسی یادگیری بیانگر آن است که اثربخشی مداخلات آموزشی همواره برای تمام یادگیرندگان یکسان نیست و ویژگی‌های درون‌فردی می‌توانند شدت و کیفیت پاسخ‌دهی به مداخله را دستخوش تغییر سازند. یکی از بنیادی‌ترین متغیرها در این حوزه، خودکارآمدی تحصیلی است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی به باور پایدار فرد به توانایی خود در سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم برای دستیابی به عملکرد مطلوب اشاره دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، تکالیف درسی را چالشی قابل حل می‌دانند، پشتکار و جهت‌گیری هدفمند بیشتری بروز می‌دهند و در مواجهه با موانع آموزشی پایداری بیشتری به خرج می‌دهند؛ در حالی که باور ضعیف به توانمندی‌ها بستر ساز احساس درماندگی، اجتناب و تشدید اهمال‌کاری است (مهدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ صیادی و سلیمانی، ۱۴۰۱).

اهمیت خودکارآمدی فراتر از یک عامل محافظتی صرف در برابر اهمال کاری است و می تواند در جایگاه یک متغیر تعدیل کننده ظاهر شود. به بیان دیگر، دانش آموزی که واجد باورهای خودکارآمدی نیرومندتری است، ممکن است مهارت های ذهن آگاهی آموخته شده را با اعتماد و ثبات بیشتری در موقعیت های چالش برانگیز درسی پیاده کند و تغییر رفتار ملموس تری نشان دهد؛ درحالی که دانش آموزان با خودکارآمدی پایین ممکن است حتی پس از فراگیری مهارت های توجه آگاهی، به دلیل شک در قابلیت های خود، در تبدیل این بینش به عمل با دشواری روبرو شوند (چویک، ۲۰۲۵؛ صمدی و همکاران، ۱۴۰۳). بررسی پیوند میان این متغیرها در قالب یک الگوی تعدیلی نشان می دهد که یک مداخله تحصیلی برای چه کسانی و تحت چه شرایطی بیشترین بازدهی را دارد و زمینه را برای طراحی آموزش های متناسب با تفاوت های فردی هموار می سازد (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۰).

بنابراین، با توجه به پیامدهای فرساینده اهمال کاری و ضرورت تدوین الگوهای کاربردی در مدارس، پژوهش حاضر درصدد است تا به این پرسش اساسی پاسخ دهد که آیا آموزش ذهن آگاهی تحصیلی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه اثربخش است و آیا خودکارآمدی تحصیلی نقش تعدیل کننده ای در این رابطه ایفا می کند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پیشینه نظری

۱. اهمال کاری تحصیلی و سازوکارهای تبیین کننده آن

اهمال کاری در گسترده ترین مفهوم خود، نوعی نارسایی در ساماندهی رفتار و طفره رفتن غیرمنطقی از انجام وظایف با وجود آگاهی از عواقب ناخوشایند آن تعریف می شود (استیل، ۲۰۰۷). در بافت آموزش، اهمال کاری تحصیلی جلوه ای بارز از اختلال در فرایندهای خودتنظیمی یادگیری است که غالباً در فعالیت هایی چون آمادگی برای آزمون ها، تدوین تکالیف کلاسی و آماده سازی فعالیت های پایانی نمایان می گردد (سولومون و رابنلوم، ۱۹۸۴). از منظر رویکرد شناختی-رفتاری، اهمال کاری صرفاً معلول تنبلی یا فقدان مهارت های مدیریت زمان نیست، بلکه حاصل نوعی سوگیری شناختی و چرخه معیوب میان «افکار ناکارآمد»، «هیجانات منفی» و «رفتارهای اجتنابی» است. بر اساس الگوی چرخه اهمال کاری باسکو (۲۰۱۰)، باورهای غیرمنطقی نظیر کمال گرایی افراطی و اضطراب ناشی از ترس از شکست («من کار را خراب می کنم»)، موجی از پریشانی هیجانی، تنش و بیمناکی به راه می اندازند که فرد برای تسکین کوتاه مدت این احساسات ناخوشایند، به رفتار اجتنابی و تعویق تکلیف پناه می برد. این اجتناب گرچه در لحظه تنش را فرو می نشاند، اما با متراکم ساختن وظایف و تشدید احساس گناه و خودسرزنی، چرخه را مجدداً با شدتی بیشتر بازتولید می کند. افزون بر این، نظریه پردازان حوزه شناخت، اهمال کاری را بازتابی از ضعف در کارکردهای اجرایی، خودتنظیمی پایین و ناتوانی در مهار و سوسه های هیجانی آنی در جهت پیگیری اهداف بلندمدت قلمداد می نمایند (مطیعی و همکاران، ۱۳۹۸).

۲. خودکارآمدی تحصیلی و چارچوب های شناختی-انگیزشی

مفهوم خودکارآمدی که از نظریه شناختی-اجتماعی آلبرت بندورا (۱۹۹۷) سرچشمه می گیرد، ناظر بر باور درونی فرد نسبت به قابلیت ها و ظرفیت های خود برای سازمان دهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به سطوح معینی از عملکرد است. در محیط های آموزشی، خودکارآمدی تحصیلی به اطمینان ادراک شده دانش آموز از توانایی اش در فراگیری مطالب، غلبه بر دشواری های درسی و دستیابی به اهداف تحصیلی اطلاق می شود (مورگان و جینکز، ۱۹۹۹). بر پایه الگوی علیت متقابل سه گانه بندورا، رفتار انسان محصول دادوستد پویای عوامل درونی، محیطی و رفتاری

است و باورهای کارآمدی به عنوان یک میانجی و فیلتر شناختی، شیوه تفسیر رویدادها را تعیین می کنند. خودکارآمدی از چهار خاستگاه بنیادین تغذیه می شود: تجارب تسلط پیشین، تجارب جانشین (الگوبرداری از همسالان)، ترغیب های کلامی-اجتماعی، و وضعیت های فیزیولوژیکی و عاطفی. دانش آموزی که از باورهای خودکارآمدی استواری برخوردار است، شکست را نشانه عدم شایستگی ذاتی ندانسته بلکه آن را ناشی از راهبردهای ناکافی تفسیر می کند و در مواجهه با تکالیف چالش زار، پایداری، سخت کوشی و انعطاف پذیری شناختی و الاتری نشان می دهد. از دیدگاه روان شناسی مثبت نگر نیز خودکارآمدی یک سازه سرمایه روان شناختی است که نه تنها هیجان های بازدارنده نظیر اضطراب امتحان را تعدیل می کند، بلکه با فعال سازی اراده و شایستگی، فراگیر را از موضع انفعال و تردید خارج ساخته و به سوی عاملیت فعال سوق می دهد (مادوکس، ۲۰۲۲؛ صدوقی و اسکندری، ۱۴۰۲).

۳. ذهن آگاهی و اثرات تنظیمی آن بر یادگیری

ذهن آگاهی، وضعیتی از هوشیاری معطوف به زمان حال است که با ویژگی هایی چون جهت دهی هدفمند توجه، کنجکاوی و پرهیز از قضاوت و ارزش گذاری مشخص می گردد (کابات زین، ۲۰۰۹). در چارچوب مدل های نوین پردازشگری ذهن، انسان ها غالباً در وضعیت «عملکرد خودکار» و نشخوار فکری درباره گذشته یا نگرانی پیرامون آینده به سر می برند که این حالت، آسیب پذیری هیجانی و فرار از تکالیف را تشدید می کند. تمرین های ذهن آگاهی با تکیه بر سازوکارهایی نظیر تمرکز بر تنفس، پوشش بدنی و گسلش شناختی، به یادگیرنده می آموزند که تجارب هیجانی ناخوشایند، خستگی یا اضطراب ناشی از تکلیف را صرفاً به عنوان رویدادهایی گذرا در پهنه ذهن بنگرد و از واکنش های شتاب زده و اجتنابی پرهیز کند (سگال و همکاران، ۲۰۱۳). ذهن آگاهی در بستر تحصیلی، ظرفیت های نظارت فراشناختی و کنترل توجه را استحکام می بخشد و فراگیر را قادر می سازد در لحظه هجوم افکار حواس پرت کن یا افکار ناکارآمد («نمی توانم این تکلیف را انجام دهم»)، ارتباط غیرواکنشی با این شناخت ها برقرار سازد. این فرایند از طریق کاهش برانگیختگی فیزیولوژیکی و ارتقای انعطاف پذیری شناختی، فضای روانی لازم را برای شروع و تداوم تکالیف درسی مهیا می سازد.

۴. مدل ترکیبی: نقش تعدیل کننده خودکارآمدی در مداخله ذهن آگاهی

پیوند میان این سه سازه نشان می دهد که ذهن آگاهی با کاستن از شدت هیجانات بازدارنده و مهار اجتناب تجربی، مستقیماً می تواند اهمال کاری را تقلیل دهد. با این حال، ترجمه مهارت های توجه آگاهی به رفتارهای کارکردی درسی، ماهیتی یکنواخت در میان تمام دانش آموزان ندارد. بر اساس مبانی شناختی، خودکارآمدی می تواند به عنوان یک سازه تعدیل کننده در این فرایند ایفای نقش کند؛ بدین معنا که دانش آموزان با خودکارآمدی بالا، به سبب پیش فرض ذهنی مثبت پیرامون توانمندی های خود، ابزارهای ذهن آگاهی (مانند پذیرش استرس و حفظ تمرکز) را با جسارت و کارآمدی بیشتری در محیط های تحصیلی واقعی عملیاتی کرده و کاهش چشمگیرتری در رفتارهای تعویقی نشان می دهند. در مقابل، فقدان کارآمدی ادراک شده ممکن است مانعی در به کارگیری اثربخش مهارت های ذهن آگاهی در مواجهه با تکالیف دشوار به شمار آید. از این رو، خودکارآمدی تحصیلی بستر شناختی تعیین کننده ای است که شدت اثر آموزش ذهن آگاهی را بر کاهش رفتارهای اهمال کارانه هدایت و تعدیل می کند.

پیشینه تجربی

یافته های پژوهشی در سطوح ملی و بین المللی بر روابط چندگانه میان ذهن آگاهی، خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی صحنه می گذارند. در ادبیات تجربی داخل کشور، آرمانی کیان و همکاران (۱۳۹۸) و مطیعی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که مداخلات و آموزش های مبتنی بر

ذهن آگاهی به طور معناداری اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن (آمادگی برای امتحانات و تکالیف) را کاهش داده و موجب بهبود خودتنظیمی و باورهای کارآمدی فراگیران می شوند. حسن آبادی و همکاران (۱۴۰۱) نیز گزارش کردند که آموزش ذهن آگاهی در بافت آموزشی، نه تنها اهمال کاری را فرو می نشاند، بلکه سرزندگی و درگیری تحصیلی دانش آموزان را ارتقا می دهد. از سوی دیگر، پژوهش های مهدی زاده و همکاران (۱۳۹۷) و چراغی و یوسفی (۱۳۹۸) پیوند معکوس و نیرومند میان خودکارآمدی تحصیلی و گرایش به رفتارهای اهمال کارانه را به اثبات رساندند. همچنین، شیخ الاسلامی، قمری گیوی و حقوقی (۱۴۰۰) و ولی زاده و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند که رویکردهای مبتنی بر ذهن آگاهی می توانند به عنوان ابزاری کارآمد در جهت فعال سازی و تقویت باورهای خودکارآمدی دانش آموزان عمل کنند.

در گستره پژوهش های بین المللی نیز نتایج فراتحلیل کلاسیک استیل (۲۰۰۷) تأیید کرد که نقص در خودکارآمدی و مهارت های خودتنظیمی از عمده ترین ریشه های پایداری اهمال کاری است. سیرویز و فیچل (۲۰۱۳) اهمال کاری را اساساً مشکلی در مدیریت هیجانات منفی دانستند و اثربخشی مداخلات ذهن آگاهی را از مجرای بهبود تنظیم هیجان تبیین کردند. در سال های اخیر، مطالعات زنجیره ای بر تعامل ساختاری این سازه ها متمرکز شده اند؛ به گونه ای که لیو و همکاران (۲۰۲۰) و ژو و عبدالله (۲۰۲۵) بر نقش محوری خودکارآمدی در پیوند میان ذهن آگاهی و افت اهمال کاری تأکید کردند. افزون بر این، چویک (۲۰۲۵) نشان داد که خودکارآمدی نقش تعدیل کننده ای داشته و سطوح بالای آن موجب هم افزایی و تقویت اثر ذهن آگاهی بر افت رفتارهای اهمال کارانه می گردد. این یافته ها همسو با فراتحلیل مائو و همکاران (۲۰۲۵) و نتایج لیلی و همکاران (۲۰۲۵) و یو و همکاران (۲۰۲۵) مبین آن است که تمرین های ذهن آگاهی از طریق مهار مؤلفه های شناختی ناکارآمد نظیر کمال گرایی منفی، موجبات کاهش تعلل را فراهم می سازند و در این بین، ویژگی های باوری یادگیرنده در نحوه بهره مندی از این آموزش ها نقشی کلیدی ایفا می کند.

روش شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از منظر نحوه گردآوری داده ها، در زمره پژوهش های کمی و آزمایشی از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون همراه با گروه کنترل قرار دارد. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر قروه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۱۲۳۷ نفر تشکیل دادند. از میان این جامعه، ابتدا تعداد ۳۰ دانش آموز واجد شرایط به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه همگن آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. ملاک های ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در پایه دهم دوره دوم متوسطه (دامنه سنی ۱۷ سال)، کسب نمره اهمال کاری بالاتر از ۸۱ در پیش آزمون (نشان دهنده سطح اهمال کاری بالا)، رضایت کتبی و آگاهانه دانش آموز و اولیا برای شرکت در جلسات مداخله، و عدم دریافت همزمان سایر خدمات مشاوره ای و روان شناختی بود؛ ملاک های خروج نیز شامل غیبت در بیش از دو جلسه آموزشی یا انصراف داوطلبانه از ادامه فرایند مداخله تعیین گردید. جهت گردآوری داده های متغیرهای پژوهش، ابزارهای زیر مورد استفاده قرار گرفتند:

الف) پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (PASS): این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) با هدف ارزیابی گرایش دانش آموزان به تأخیر در فعالیت های درسی تدوین شده است و مشتمل بر ۲۷ گویه در قالب طیف پنج درجه ای لیکرت می باشد. این ابزار سه مؤلفه اصلی شامل آماده شدن برای امتحانات (گویه های ۱ تا ۸)، آماده شدن برای تکالیف (گویه های ۹ تا ۱۹) و آماده شدن برای فعالیت های پایان ترم (گویه های ۲۰ تا ۲۷) را می سنجد. گویه های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نمرات حاصل بین ۲۷ تا ۱۳۵ نوسان دارد که در آن دامنه ۲۷ تا ۵۴ معرف اهمال کاری پایین، ۵۵ تا ۸۱ بیانگر اهمال کاری متوسط و نمرات بالاتر از ۸۱ نشان دهنده اهمال کاری شدید است. پایایی کلی پرسشنامه در مطالعه اولیه ۸۹/۰ و در هنجاریابی های پیشین داخلی ۸۶/۰ به دست آمده است؛ در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۷۹/۰ برآورد شد که حاکی از همسانی درونی مطلوب ابزار است.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (MJSES): این مقیاس توسط مورگان و جینکز (۱۹۹۹) جهت سنجش ادراک و باور دانش‌آموزان نسبت به توانمندی‌های درسی خود ساخته شده و دارای ۳۰ عبارت بر پایه طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است. پرسشنامه از سه خرده‌مقیاس استعداد (۱۳ گویه)، کوشش (۴ گویه) و بافتار (۱۳ گویه) تشکیل شده که گویه‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ در آن به صورت معکوس ارزش‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات این آزمون بین ۳۰ تا ۱۵۰ متغیر است که در آن نمرات ۳۰ تا ۵۲ سطح پایین، ۵۳ تا ۷۵ سطح متوسط و نمرات بیش از ۷۵ نمایانگر خودکارآمدی تحصیلی بالا تلقی می‌گردد. پایایی این پرسشنامه توسط سازندگان ۸۲/۰ و در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۷۱/۰ به دست آمد که کفایت روان‌سنجی آن را مورد تأیید قرار می‌دهد.

فرایند اجرای پژوهش پس از اخذ مجوزهای قانونی از اداره آموزش و پرورش شهرستان قروه و انجام هماهنگی با مسئولان مدارس آغاز گردید. در مرحله نخست، هر دو گروه آزمایش و کنترل در شرایطی کاملاً یکسان پرسشنامه‌های پژوهش را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند. سپس گروه آزمایش طی ۸ جلسه آموزشی هفتگی (هر جلسه به مدت ۶۰ تا ۷۵ دقیقه) تحت آموزش برنامه ذهن‌آگاهی تحصیلی قرار گرفت. جلسات توسط پژوهشگر اجرا شد و محورهای مداخله مشتمل بر آشنایی با ذهن‌آگاهی و تمرین تنفس سه‌دقیقه‌ای (جلسه اول)، هدایت توجه و رهاسازی افکار مزاحم (جلسه دوم)، مدیریت استرس و تنفس شکمی (جلسه سوم)، شناخت عوامل اهمال‌کاری و اولویت‌بندی (جلسه چهارم)، هدف‌گذاری کوتاه‌مدت و استفاده از زمان‌سنج حین مطالعه (جلسه پنجم)، تقویت تجارب تسلط و خودکارآمدی (جلسه ششم)، اصلاح افکار ناکارآمد تعویق و بازسازی شناختی (جلسه هفتم)، و مرور، یکپارچه‌سازی و تثبیت مهارت‌های خودتنظیمی (جلسه هشتم) بود. در طول این مدت، گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. پس از اتمام دوره آموزشی، هر دو گروه مجدداً در مرحله پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار استفاده شد؛ در سطح آمار استنباطی، پس از بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک (شامل بررسی نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون شاپیرو-ویلک، همگنی واریانس‌ها با آزمون لوین و همگنی شیب‌های رگرسیون)، جهت آزمون فرضیه اصلی اثربخشی آموزش از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) و برای آزمون نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی تحصیلی و اثرات شرطی آن، از تحلیل رگرسیون تعدیلی با بهره‌گیری از ماکروی PROCESS نسخه ۴,۲ (مدل ۱ هیز) در نرم‌افزار SPSS استفاده گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه دهم دوره دوم متوسطه با میانگین سنی ۱۷ سال شرکت داشتند که به‌طور مساوی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند.

۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

میانگین و انحراف معیار متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
اهمال‌کاری تحصیلی	کنترل	پیش‌آزمون	۹۵,۹	۴,۴
	کنترل	پس‌آزمون	۹۷,۸	۵,۱
	آزمایش	پیش‌آزمون	۹۶,۳	۵,۶
	آزمایش	پس‌آزمون	۵۳,۴	۵,۲

۵,۸	۱۰۴,۱	پیش آزمون	کنترل
۵,۳	۱۰۶,۱	پس آزمون	کنترل
۶,۱	۱۰۵,۶	پیش آزمون	آزمایش
۶,۴	۱۲۶,۳	پس آزمون	آزمایش

خودکارآمدی تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش از مرحله پیش‌آزمون (۹۶,۳) به پس‌آزمون (۵۳,۴) کاهش محسوسی یافته است، در حالی که در گروه کنترل تغییرات چندانی رخ نداده است (از ۹۵,۹ به ۹۷,۸). همچنین میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش در پس‌آزمون (۱۲۶,۳) نسبت به پیش‌آزمون (۱۰۵,۶) رشد نشان می‌دهد.

۲. بررسی پیش‌فرض‌های آزمون کوواریانس

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس و رگرسیون، پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس خطای متغیر وابسته و همگنی شیب خط رگرسیون بررسی شد که نتایج در جدول ۲ تلخیص گردیده است.

جدول ۲. خلاصه آزمون پیش‌فرض‌های آماری تحلیل کوواریانس

نوع پیش‌فرض	آزمون / منبع اثر	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری (p)	نتیجه
نرمال بودن (پیش‌آزمون کنترل)	شاپیرو-ویلک	۰,۹۵	۱۵	۰,۶۰	رعایت پیش‌فرض
نرمال بودن (پس‌آزمون کنترل)	شاپیرو-ویلک	۰,۹۴	۱۵	۰,۴۰	رعایت پیش‌فرض
نرمال بودن (پیش‌آزمون آزمایش)	شاپیرو-ویلک	۰,۹۰	۱۵	۰,۴۰	رعایت پیش‌فرض
نرمال بودن (پس‌آزمون آزمایش)	شاپیرو-ویلک	۰,۹۷	۱۵	۰,۸۰	رعایت پیش‌فرض
همگنی واریانس‌ها	لوین (F)	۱,۲	۱ و ۲۸	۰,۳۰	رعایت پیش‌فرض
همگنی شیب رگرسیون (اهمال‌کاری)	اثر متقابل گروه × پیش‌آزمون	۰,۰۲	۱	۰,۹۰	رعایت پیش‌فرض
همگنی شیب رگرسیون (خودکارآمدی)	اثر متقابل گروه × خودکارآمدی	۰,۶۰	۱	۰,۴۰	رعایت پیش‌فرض

بر اساس اطلاعات جدول ۲، آزمون شاپیرو-ویلک در هیچ‌یک از مراحل و گروه‌ها معنادار نشد ($p > ۰,۰۵$) که موبد برقراری فرض توزیع نرمال است. آزمون لوین نیز عدم معناداری تفاوت واریانس‌ها را تایید کرد ($F=1.2, p=0.30$). همچنین اثر تعاملی پیش‌آزمون‌ها با متغیر گروه معنادار نگردید که نشان‌دهنده همگنی شیب خطوط رگرسیون است؛ لذا شرایط برای اجرای آزمون کوواریانس فراهم است.

۳. آزمون فرضیه اول: اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی

به‌منظور بررسی تأثیر مداخله پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) انجام شد که نتایج در جدول ۳ درج گردیده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره جهت بررسی اثر آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مربعات (MS)	آماره F	سطح معناداری (p)	اندازه اثر (η^2)
گروه (مداخله)	۹۸۴,۳	۱	۹۸۴,۳	۴,۱۵	۰,۰۱	۰,۶۳

خطا	۱۶۶۰٫۵	۲۶	۶۳٫۹	—	—	—
کل	۶۰۰۳۸	۳۰	—	—	—	—

بر اساس یافته‌های جدول ۳، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) بر اهمال‌کاری تحصیلی از نظر آماری در سطح $p > 0.01$ معنادار است ($F=4.15$). اندازه اثر به‌دست آمده برابر با 0.63 است که نشان می‌دهد 63 درصد از تغییرات نمرات پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی ناشی از شرکت در دوره آموزش ذهن‌آگاهی تحصیلی بوده است. بدین ترتیب فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تأیید می‌شود.

۴. آزمون فرضیه دوم: بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی تحصیلی
جهت آزمون فرضیه تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین آموزش ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی، از رگرسیون تعدیلی با استفاده از مدل ۱ افزونه PROCESS نسخه ۴٫۲ استفاده شد. شاخص‌های برازش کلی و ضرایب رگرسیونی در جدول ۴ تجمیع شده‌اند.

جدول ۴. خلاصه ضرایب رگرسیونی و شاخص‌های مدل تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها و شاخص‌ها	ضریب غیراستاندارد (B)	خطای استاندارد (SE)	آماره t	سطح معناداری (p)
گروه	۱۰۶٫۹	۱۹٫۶	۵٫۴	۰٫۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۴	۰٫۲	۱٫۷	۰٫۰۸۰
گروه $\times$ خودکارآمدی (اثر تعاملی)	۱٫۴-	۰٫۲	۷٫۷-	۰٫۰۰۱
پیش‌آزمون اهمال‌کاری	۰٫۲-	۰٫۳	۰٫۵	۰٫۶۰۰
شاخص‌های برازش کلی مدل:	$R = 0.89$	$\Delta R^2 = 0.79$	$F_{(4, 25)} = 56.7$	$p < 0.001$
آزمون اثر تعامل:	$\Delta R^2 = 0.03$	$F_{(1, 25)} = 59.8$	—	$p < 0.001$

یافته‌های جدول ۴ حاکی از آن است که کل مدل رگرسیون تعدیلی معنادار بوده ($F = 56.7, p < 0.01$) و توانسته است 79 درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین نماید ($R^2 = 0.79$). ضریب تعاملی گروه و خودکارآمدی تحصیلی از نظر آماری منفی و معنادار است ($p < 0.01$). همچنین افزودن اثر تعاملی به مدل موجب افزایش معنادار ضریب تعیین به میزان 3 درصد شده است ($\Delta p < 0.001$). $R^2 = 0.03, F = 59.8$ ، منفی بودن این ضریب نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی نقش تعدیل‌کننده داشته و با افزایش سطح خودکارآمدی، اثر آموزش ذهن‌آگاهی بر افت اهمال‌کاری تحصیلی تشدید می‌شود.

۵. آزمون اثرات شرطی (شیب‌های ساده) در سطوح مختلف متغیر تعدیل‌کننده
برای تبیین دقیق‌تر نقش تعدیل‌کنندگی، اثر مداخله در سه سطح پایین، متوسط و بالای خودکارآمدی تحصیلی (بر اساس میانگین و یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر) بررسی شد.

جدول ۵. اثرات شرطی آموزش ذهن‌آگاهی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی در سطوح مختلف خودکارآمدی تحصیلی

سطح خودکارآمدی (نمره برش)	اثر مداخله (B)	خطای استاندارد (SE)	آماره t	سطح معناداری (p)	فاصله اطمینان ۹۵٪
پایین (۹۷)	-۳۲٫۷	۱٫۹	-۱۷٫۱	۰٫۰۰۱	[-۳۶٫۱، -۲۸٫۷]
متوسط (۱۰۵)	-۴۴٫۲	۱٫۲	-۳۸٫۱	۰٫۰۰۱	[-۴۶٫۶، -۴۱٫۸]
بالا (۱۱۱)	-۵۲٫۸	۱٫۶	-۳۴٫۳	۰٫۰۰۱	[-۵۶٫۱، -۴۹٫۶]

مطابق جدول ۵، اثر آموزش ذهن آگاهی بر کاهش اهمال کاری در هر سه سطح پایین ($B = -32.7$)، متوسط ($B = -44.2$) و بالای خودکارآمدی ($B = -52.8$) از نظر آماری در سطح $p > 0.001$ معنادار است و فاصله اطمینان ۹۵ درصد در هیچ کدام شامل صفر نمی شود. با این حال، افزایش قدرمطلق ضرایب رگرسیونی از سطح پایین به سطح بالا نشان می دهد دانش آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، به شکل بارزتر و با شدت بیشتری از مداخله ذهن آگاهی برای مهار رفتارهای تعویقی و اهمال کاری تحصیلی بهره مند شده اند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی تحصیلی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه و تبیین نقش تعدیل کنندگی خودکارآمدی تحصیلی در این رابطه بود. نتایج به دست آمده از تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان داد که مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی تحصیلی توانسته است به طور معناداری اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان را کاهش دهد. این یافته با نتایج پژوهش های پیشین همسویی دارد؛ از جمله با مطالعات آرمانی کیان و همکاران (۱۳۹۸)، مطیعی و همکاران (۱۳۹۸) و حسن آبادی و همکاران (۱۴۰۱) در بافت پژوهشی داخل کشور که بر نقش مداخلات ذهن آگاهی در تقلیل رفتارهای تعویقی، اضطراب امتحان و افزایش درگیری و خودتنظیمی تحصیلی تأکید کرده اند. همچنین این نتیجه در پهنه پژوهش های بین المللی با یافته های سیرویز و فیچل (۲۰۱۳)، براون و همکاران (۲۰۱۵)، یانگ و یائو (۲۰۲۲)، مایر (۲۰۲۴)، مائو و همکاران (۲۰۲۵) و یو و همکاران (۲۰۲۵) هماهنگ است که همگی بر پیوند معکوس میان سازه ذهن آگاهی و گرایش به اهمال کاری صحه گذاشته اند.

در تبیین این یافته می توان استدلال نمود که اهمال کاری تحصیلی رفتاری صرفاً ناشی از تنبلی یا ضعف در برنامه ریزی تقویمی نیست، بلکه ریشه در نقص در خودتنظیمی هیجانی و مواجهه اجتنابی با وظایف دارد. بر اساس الگوی چرخه اهمال کاری باسکو، تکالیف درسی غالباً با افکار خودآیند منفی، ترس از شکست و کمال گرایی ناکارآمد همراه اند که این باورها هیجانات ناخوشایندی نظیر اضطراب و آشفتگی درونی ایجاد می کنند و فرد برای گریز آنی از این تنش ها، انجام فعالیت را به تعویق می اندازد. آموزش ذهن آگاهی تحصیلی با بهره گیری از تکنیک های توجه آگاهی، تنفس هدفمند و پذیرش بدون داوری، سازوکارهای پردازش اطلاعات را بازتنظیم می کند. دانش آموزان از طریق این تمرین ها می آموزند که افکار و هیجانات بازدارنده را به مثابه رخدادهایی ذهنی و گذرا بنگرند و پیوند خودکار میان هیجان ناخوشایند و رفتار اجتنابی را قطع نمایند. بدین ترتیب، ظرفیت شناختی فراگیران به جای اشتغال به نشخوار فکری درباره پیامدهای شکست یا نگرانی های مربوط به آینده، بر زمان حال و آغاز گام به گام تکالیف متمرکز شده و چرخه معیوب اهمال کاری شکسته می شود.

یافته بنیادین دیگر پژوهش، تأیید نقش تعدیل کنندگی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان آموزش ذهن آگاهی تحصیلی و کاهش اهمال کاری بود. نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی و بررسی اثرات شرطی نشان داد که گرچه مداخله ذهن آگاهی در هر سه سطح پایین، متوسط و بالای خودکارآمدی موجب افت اهمال کاری گردیده، اما با افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی، شدت اثربخشی آموزش در فروپاشی رفتارهای

اهمال کارانه به طور معناداری فزونی یافته است. این یافته با شواهد تجربی ارائه شده توسط مهدی زاده و همکاران (۱۳۹۷)، چراغی و یوسفی (۱۳۹۸)، لیو و همکاران (۲۰۲۰)، ژو و عبدالله (۲۰۲۵) و به ویژه مطالعه چویک (۲۰۲۵) همخوانی دارد که خودکارآمدی را عنصری کلیدی و هم افزا در مهار رفتارهای تعویقی و بهبود اثربخشی برنامه های مبتنی بر ذهن آگاهی گزارش کرده اند.

تبیین نظری این الگو را می توان در چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی بندورا و الگوهای خودتنظیمی یادگیری زیمرمن جست و جو کرد. خودکارآمدی به مثابه باوری درونی، میزان احساس تسلط و پایداری فرد در برابر موانع چالش را جهت دهی می کند. دانش آموزانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردارند، از پیش فرض های شناختی مثبتی نسبت به توان حل مسئله خود بهره می برند؛ بنابراین، هنگامی که این دسته از دانش آموزان به مهارت های ذهن آگاهی نظیر پذیرش هیجانات و مدیریت حواس پرتی مجهز می شوند، این ابزارها را با قاطعیت و اعتماد بیشتری در موقعیت های عملی مطالعه پیاده سازی کرده و در مواجهه با چالش های تحصیلی استقامت نشان می دهند. در نقطه مقابل، دانش آموزان با خودکارآمدی پایین، حتی در صورت فراگیری بینش های ذهن آگاهی، به دلیل شک در قابلیت های فردی و ترس از ناتوانی، ممکن است در مواجهه با نخستین موانع درسی مجدداً در ورطه درماندگی و رفتارهای اجتنابی گرفتار شوند. از این رو، خودکارآمدی تحصیلی نه صرفاً یک سازه انگیزشی منفرد، بلکه پیش نیاز و بستری شتاب دهنده است که کارآمدی مداخلات روان شناختی را در حوزه یادگیری حداکثر می سازد.

در مجموع، یافته های این مطالعه گویای آن است که تلفیق رویکردهای پذیرش محور و تمرکز بر لحظه حال با سازه های شناختی مبتنی بر شایستگی فردی، می تواند الگویی جامع برای پیشگیری و درمان اهمال کاری در مدارس فراهم آورد. با وجود دستاوردهای علمی حاصل، تعمیم پذیری یافته های حاضر با محدودیت هایی روبه روست؛ از جمله آنکه نمونه پژوهش صرفاً به دانش آموزان دختر پایه دهم دوره دوم متوسطه یک شهرستان محدود بوده و انتخاب نمونه به شیوه در دسترس انجام پذیرفته است که تعمیم نتایج به دانش آموزان پسر یا سایر پایه های تحصیلی را با احتیاط مواجه می سازد. علاوه بر این، ابزارهای جمع آوری داده ها مبتنی بر گزارش دهی فردی بوده اند که احتمال سوگیری مطلوبیت اجتماعی در پاسخ ها را در پی دارد و عدم پیگیری طولی نتایج به سبب محدودیت های زمانی، امکان سنجش پایداری درازمدت اثرات مداخله را سلب کرده است.

بر اساس یافته های حاصل، پیشنهاد می شود مشاوران و دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت، کارگاه های آموزش ذهن آگاهی تحصیلی را در کنار برنامه های ویژه تقویت خودکارآمدی (مانند تجارب تسلط موفقیت آمیز و بازخوردهای کلامی مثبت) در تقویم آموزشی و پرورشی مدارس ادغام نمایند تا بیشترین بازدهی در مهار رفتارهای تعویقی به دست آید. همچنین سنجش دوره ای و غربالگری سطوح خودکارآمدی و اهمال کاری دانش آموزان می تواند بستر شناسایی زودهنگام فراگیران در معرض خطر و مداخله هدفمند را فراهم سازد. در قلمرو پژوهش های آتی نیز توصیه می شود پژوهشگران اثربخشی این مداخله را در میان دانش آموزان پسر، انواع مدارس (دولتی، غیردولتی، سمپاد) و همراه با پیگیری های چندماهه مورد ارزیابی قرار دهند و نقش سایر متغیرهای روان شناختی نظیر تنظیم شناختی هیجان، کمال گرایی و سرزندگی تحصیلی را در ساختارهای میانجی یا تعدیل کننده چندگانه بررسی نمایند.

سپاسگزاری

از مدیریت محترم، کادر آموزشی و کلیه دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش که با همکاری صمیمانه خود زمینه اجرای این مطالعه را فراهم آوردند، صمیمانه قدردانی می شود.

- آرماني کيان، عليرضا، توپچی خسروشاهی، وحید، فتحی، مهدی، رستمی، بهرام، و فکور، احسان. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین مولفه های ذهن آگاهی و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی خود پنداره تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۳۶)، ۴۱-۳۲.
- ترکاشوند، عارفه. (۱۳۹۹). اثربخشی پروتکل درمان اهمال کاری در کاهش اهمال کاری دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده پردیس بین الملل.
- چراغی، اعظم، و یوسفی، فریده. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۰ (۲ پیاپی ۷۶)، ۴۷-۳۴.
- حسن آبادی، حمیدرضا، علی دوستی، ترمه، کدیور، پروین، و عرب زاده، مهدی. (۱۴۰۰). اثر مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی در بافت آموزشی بر اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۸ (۷۰)، ۳۵-۱۵.
- رحیمی اصل، مهوش، زهراکار، کیانوش، و محسن زاده، فرشاد. (۱۴۰۱). اثربخشی نظریه انتخاب بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۵ (۲)، ۹۴۳-۹۵۵.
- رستمی، اعظم، شریعت نیا، کاظم، و خواجهوندخوشلی، افسانه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودکارآمدی و ذهن آگاهی با نشخوار فکری در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود. *علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۴ (۴)، ۲۵۴-۲۵۹.
- سعدی پور، اسماعیل، سلطانی زاده، هدایا، و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین. *سلامت روان کودک (روان کودک)*، ۶ (۴)، ۲۶۶-۲۷۷.
- صدوقی، مجید و اسکندری، نجمه. (۱۴۰۲). پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی: نقش میانجی پایداری تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۳ (۱): ۱۰۵-۱۱۴.
- صمدی، لیلا؛ الهیاری، پروین؛ محمدی، رقیه و رحیمی، زهرا. (۱۴۰۳). تأثیر آموزش هدفگذاری بر بهبود خودکارآمدی دانش آموزان، دهمین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پژوهش، تهران.
- شیخ الاسلامی، علی، قمری گیوی، حسین و حقوقی، رویا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان دختر دچار افت تحصیلی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷ (۶۱)، ۱۰۵-۱۱۸.
- صیادی، یاسر و سلیمانی، حبیب. (۱۴۰۱). پیش بینی عملکرد تحصیلی براساس حمایت خانواده حمایت دوستان و دیگران، نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۵۲): ۲۳۹-۲۶۸.
- طاهری، فرناز، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، و سعادت شامیر، ابوطالب. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر مشارکت تحصیلی: نقش واسطه ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی. *مطالعات روان شناختی*، ۱۴ (۴)، ۱۵۷-۱۷۴.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود، باقریان، فاطمه، و زرانی، فریا. (۱۳۹۸). ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی کاهش اهمال کاری تحصیلی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۲۵ (۱)، ۴۱-۲۶.
- مهدی زاده، ایرج، رجایی پور، سعید، هویدا، رضا، و سلم آبادی، مجتبی. (۱۳۹۷). نقش خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان سازی تحصیلی در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. *راهنمای آموزش (راهنمای آموزش در علوم پزشکی)*، ۱۱ (۳)، ۱۰۵-۱۱۰.
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدایی، محمدسعید و حسن آبادی، حسین. (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی برافزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره*. دانشگاه فردوسی مشهد ۳ (۲) صص ۸۱-۹۴.
- ولی زاده، مریم، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، و حاجی علی زاده، کبری. (۱۳۹۷). ارزشیابی بسته آموزشی متمرکز بر شفقت و ذهن آگاهی و تأثیر آن بر فعال سازی خودکارآمدی. *اندازه گیری تربیتی*، ۹ (۳۳)، ۲۱-۱.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Basco, M. R. (2010). *The procrastinator's guide to getting things done*. Guilford Press.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2015). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.

- Çevik Kocagöz, K. (2025). *The mediator role of academic motivation in the relationship between mindfulness and academic procrastination* (Master's thesis). Middle East Technical University.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Ibili, G., Tree, J. J., & Gurluk, Y. O. (2025). Maladaptive perfectionism can explain the inverse relationship between dispositional mindfulness and procrastination. *PLoS ONE*, 20(2), e0318845.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224–230.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Random House.
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1752.
- Maddux, J. E. (2022). Self-efficacy. In S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (4th ed.). Oxford University Press.
- Mao, Y., Zhang, J., Liu, Y., & Wang, Y. (2025). Mindfulness matters: Unveiling the relationship between trait mindfulness and procrastination—A three level meta-analysis. *The Journal of General Psychology*, 152(3), 475–496.
- Mayr, J. (2024). *Procrastination, mindfulness, self-compassion and belongingness as predictors of resilience and well-being in an academic context* (Master's thesis). University of Vienna.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). Guilford Press.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Xue, P., & Abdullah, S. M. S. (2025). A systematic review of mindfulness-based stress reduction (MBSR) and its effects on mental health and academic performance in university students. *The Open Psychology Journal*, 18(1), Article e18743501317187.
- Yang-Lei, Z. H. E. N. G., & Yao-Shan, X. U. (2022). The effect of mindfulness on academic procrastination of college students in online learning environments: Resilience and self-control as chain mediator. *Journal of Psychological Science*, 45(6), 1450–1457.
- Yue, P., Zhang, J., & Jing, Y. (2025). Mindfulness and academic procrastination among Chinese adolescents: A moderated mediation. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1425104.