

تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

علی شیخ‌الاسلامی^۱

فریبرز درتاج^۲

علی دلاور^۳

صغری ابراهیمی‌قوام^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۷

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۶/۱۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر عبارت است از بررسی تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه‌ی پژوهش از کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر شهریار در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل شده است که از بین آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، دانش‌آموزانی که نمرات تعلل‌ورزی بالایی داشتند (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین گروه)، ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵) جایگزین شدند. به گروه آزمایش، ۸ جلسه برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی آموزش داده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی تعلل‌ورزی تاکنم استفاده شد. داده‌ها از طریق آزمون آماری کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفته است و دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل در پس‌آزمون به طور معناداری، تعلل‌ورزی کمتری داشتند. پس می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، Email: a_sheikholslami@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، f_dortaj@yahoo.com

۳. استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، delavarali@yahoo.com

۴. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، qavam2005@yahoo.com

واژگان کلیدی: ذهن‌آگاهی، برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی، تعلل‌ورزی، دانش‌آموزان

مقدمه

تعلل‌ورزی^۱ یکی از عوامل عمده‌ای است که می‌تواند مانع جدی در وصول دانش‌آموزان به پیشرفت و موفقیت تحصیلی باشد. تعلل‌ورزی یعنی به عقب انداختن، تاخیر داشتن، درنگ کردن، از جنبش ایستادن و موکول کردن انجام تکلیف به آینده (پدرو، مارتا، جوس، نونز، پائولا و آنتونی^۲، ۲۰۰۹؛ اوزون‌اوزر^۳، ۲۰۱۰). اسشر و اوسترمین^۴ (۲۰۰۲) تعلل‌ورزی را به عنوان «مانع بزرگی بر سر راه موفقیت» شناسایی کرده‌اند. پیکالری^۵ (۲۰۰۳)، هیز، شرمن و گودمن^۶ (۲۰۰۰) تعلل‌ورزی را به عنوان «تمایل به تاخیر انداختن یک تکلیف تا جایی که شخص از کامل نشدن آن احساس ناکامی کند»، تعریف کرده‌اند. والترز^۷ (۲۰۰۳) تعلل‌ورزی را شکست در انجام فعالیتی در چارچوب زمانی خواسته شده یا به عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقایقی که فرد گرایش به کامل کردن آن پیدا می‌کند، تعریف کرده است.

تعلل‌ورزی یکی از متغیرهایی می‌باشد که صاحب‌نظران آن را به عنوان یک عادت بد (چس^۸، ۲۰۰۳) و یک مشکل رفتاری در نظر گرفته‌اند که بسیاری از بزرگسالان نیز در کارهای منظم روزانه‌شان تجربه می‌کنند (جانسن، اُسوالد و سافران^۹، ۲۰۰۵)، به‌ویژه در تکالیفی که بایستی در مدت زمان معینی انجام شوند (اوینی و هاراتی^{۱۰}، ۲۰۰۱، به نقل آکینسولا، کولاول، تلا و تلا^{۱۱}، ۲۰۰۷).

-
1. procrastination
 2. Pedro, Marta, Jose, Nunez, Paula, & Antoni
 3. Uzun Özer
 4. Scher, & Osterman
 5. Picarelli
 6. Hess, Sherman, & Goodman
 7. Walters
 8. Chase
 9. Johansen, Oswald, & Safran
 10. Oweini, & Harraty
 11. Akinsola, Kolawole, Tella, & Tella

رفتار تعلل‌ورزانه باعث ایجاد تاثیراتی در افراد از قبیل: بی‌قراری شبانه، سطوح بالای استرس، افسوس و پشیمانی، اضطراب، گوشه‌گیری و عقب‌نشینی به علت کمبود وقت یا انجام ناقص کارها می‌شود. بعد از آن افراد به خودشان قول می‌دهند که کارهایشان را تا آخرین دقیقه به تاخیر نیندازند، اما دوباره این کار اتفاق می‌افتد (کاگان، کاکیر، ایلهان و کاندمیر^۱، ۲۰۱۰). تعلل‌ورزی دو سطح رفتاری و شناختی را دربرمی‌گیرد. در سطح رفتاری، فرد کاری را که قصد انجام دادن آن را داشته، بدون هیچ دلیل خاصی و به‌طور کاملاً اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی، فرد در گرفتن تصمیمات به‌موقع، تعلل می‌ورزد. در نتیجه، چنین افرادی آنچه را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند، به‌موقع انجام نمی‌دهند. پژوهش‌های اولیه بیشتر بر ویژگی رفتاری تعلل‌ورزی متمرکز بودند و راه‌حل‌های آنها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس‌های تعیین رفتار مانند بهبود مدیریت زمان، کاربرد عادت‌های خوب مطالعه و ...، متمرکز بود (شونبورگ^۲، ۲۰۰۵).

طبق مطالعات انجام شده با موضوع تمایل به تعلل‌ورزی، دلایلی برای آن فهرست شده که می‌توان به مواردی از قبیل: مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، عدم خودنظم‌دهی، خصوصیات فردی (عدم مسئولیت‌پذیری، کمال‌گرایی، تمایلات روان‌نژند)، تفکر غیرمنطقی، ناتوانی در تمرکز، ترس از شکست، عزت‌نفس پایین، اضطراب، منبع کنترل بیرونی، مهارت‌های حل مسأله‌ی ضعیف، انتظارات غیرواقعی و ... اشاره نمود (الکساندر و انوگبوزی^۳، ۲۰۰۷؛ فراری و دیازمورالز^۴، ۲۰۰۷؛ هاوول و واتسون^۵، ۲۰۰۷؛ سنکال، جولن و گی^۶، ۲۰۰۳؛ واتسون^۷، ۲۰۰۱).

1. Kagan, Cakir, Ilhan, & Kandemir
2. Schouwenburg
3. Alexander, & Onwuegbuzie
4. Ferrari, & Diaz-morales
5. Howell, & Watson
6. Senecal, Julien, & Guay
7. Watson

به شهادت تحقیقات، تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان (تایس و بامستر^۱، ۱۹۹۷) و به خصوص در زمینه‌ی تحصیل شایع‌تر است (لی^۲، ۲۰۰۵). تقریباً یک چهارم دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا اندازه‌ای تعلل‌ورزی می‌کنند که برای آنها ایجاد استرس می‌نماید و این امر عملکرد آموزشی ضعیف آنها را موجب می‌شود و از مهمترین علل شکست یا فقدان موفقیت‌شان در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی می‌باشد (بالکس و دورا^۳، ۲۰۰۹). مطالعات پژوهشی اولیه‌ی انجام شده توسط هیل، هیل، کابوت و بارال^۴ (۱۹۸۷) مشخص کردند که تقریباً ۹۰ درصد از دانش‌آموزان حداقل گاهی اوقات تکالیف تحصیلی خود را به تعویق می‌اندازند و ۵۰ درصد از آنها حداقل نیمی از اوقات یا بیشتر، در انجام تکالیف تحصیلی تعلل می‌ورزند. این مساله مخصوصاً در میان دانشجویان رایج است (بورکا و یوئن^۵، ۲۰۰۸). راتبلوم، سولومن و مورکامی^۶ (۱۹۸۶) تعلل‌ورزی تحصیلی را تمایل همیشگی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. از آنجایی که تعلل‌ورزی پیامدهای مهم عینی مانند از دست دادن فرصت‌ها و زمان و پیامدهای عاطفی مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، انگیزه‌ی پایین و... را در یادگیرندگان دربر دارد (مانچیک و همکاران^۷، ۱۹۸۸، به نقل و ونویک^۸، ۲۰۰۴)، حوزه‌های جدیدی را برای انجام پژوهش ایجاد نموده است (آکینسولا و همکاران، ۲۰۰۷؛ فلت، گرین و هویت^۹، ۲۰۰۴؛ فراری و دیاز‌مورالز^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ بورکا و یوئن^{۱۱}، ۲۰۰۸).

-
1. Tice, & Baumeister
 2. Lee
 3. Balkis, & Duru
 4. Hill, Hill, Chabot, & Barral
 5. Burka, & yuen
 6. Rothblum, Solomon, & murkami
 7. Munchik et al.
 8. Vanwyk
 9. Flett, greene, & Hewitt
 10. Ferrari, & diaz-morales
 11. Burka, & yuen

بنابراین، با توجه به این که تعلل‌ورزی مساله‌ای رایج در میان دانش‌آموزان می‌باشد و باعث ایجاد مشکلات عمده، بخصوص افت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود، بایستی از روش‌ها و مداخلات مناسبی برای درمان آن استفاده نمود. از جمله روش‌ها و مداخلاتی که تاکنون در زمینه‌ی کاهش تعلل‌ورزی مورد استفاده قرار گرفته است می‌توان به آموزش رفتاری، شناختی-رفتاری، مدیریت رفتار، مدیریت زمان و خودکنترلی اشاره نمود؛ اما مساله‌ای که باید مورد نظر قرار داد این است که در سال‌های اخیر، روانشناسی از مفاهیم و مداخلات متفاوتی تأثیر پذیرفته که یکی از آنها ذهن آگاهی^۱ می‌باشد. ذهن آگاهی شکلی از مراقبه است (اوست^۲، ۲۰۰۸) که کابات-زین^۳ (۲۰۰۳) آنرا توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیشداوری تعریف نموده است. به واسطه‌ی تمرین‌ها و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن آگاهی، فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه‌ی خود آگاهی می‌یابد، از کارکرد اتوماتیک ذهن مطلع می‌شود و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات و حالت‌های جسمانی، بر آنها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن روزمره و اتوماتیک متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود (سگال، ویلیامز و تیزدل^۴، ۲۰۰۲).

درمان‌های مبتنی بر ذهن آگاهی به واسطه‌ی این که به هر دو بعد جسمانی و ذهنی می‌پردازند، دارای اثربخشی بالایی برای درمان برخی اختلالات بالینی و بیماری‌های جسمانی گزارش شده‌اند. در دو دهه‌ی اخیر تعداد زیادی از مداخلات و درمان‌های مبتنی بر ذهن آگاهی ظهور کرده‌اند (بائر^۵، ۲۰۰۶)، از آن جمله می‌توان به دو روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی کابات-زین (۱۹۹۰) و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی^۶ سگال و همکاران (۲۰۰۲) اشاره نمود که روی تمرین‌های نشستن، مراقبه‌ی قدم زدن و برخی تمرین‌های یوگا تأکید می‌کنند. این مداخلات شامل تمرین توجه متمرکز است و

-
1. mindfulness
 2. Ost
 3. Kabat-Zin
 4. Segal, Williams, & Teasdal
 5. Baer
 6. mindfulness-based cognitive therapy

در آن فرد توجه خود را روی یک محرک خاص همچون تنفس، احساس‌های بدنی و ... در طول یک دوره‌ی زمانی خاص متمرکز می‌کند و برای این کار از تکنیک‌های آرام‌بخش ذهنی و جسمی و فنون شناختی بهره می‌گیرد. فنون ذهن‌آگاهی در افزایش آرام‌بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، استرس و اضطراب موثر می‌باشند (کابات-زین، ۲۰۰۳).

به نظر می‌رسد مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی خودکنترلی توجه باشد، چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می‌آورد (سمپل، رید و میلر^۱، ۲۰۰۵). برون، ریان و کرسول^۲ (۲۰۰۷) در پژوهشی دریافتند که ذهن‌آگاهی می‌تواند آگاهی عمیق‌تر نسبت به احساسات و افکار دشوار را افزایش دهد، استرس را کاهش دهد، پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل‌ورزی را پایین بیاورد و سلامتی را بهبود ببخشد. هاول و بورو^۳ (۲۰۱۰) در پژوهش خود دریافتند که ذهن‌آگاهی در حالی که گرایش به تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد، تاثیر مثبتی روی خودکنترلی و کمک‌طلبی نیز دارد. دان^۴ (۲۰۱۰) در پژوهش خود این‌چنین نتیجه‌گیری می‌کند که بین ذهن‌آگاهی و انجام تکلیف، ارتباط مثبتی وجود دارد که این امر می‌تواند در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان موثر باشد. سیروئیس و توستی^۵ (۲۰۱۲) در پژوهشی تحت عنوان ارتباط بین ذهن‌آگاهی، تعلل‌ورزی، استرس و سلامتی جسمی، به این نتیجه رسیدند که تعلل‌ورزی با ذهن‌آگاهی پائین، استرس زیاد و سلامتی تصویری ضعیف، همبسته است. آنها همچنین دریافتند که ذهن‌آگاهی پائین ممکن است عامل خطری برای تعلل‌ورزی، سلامتی عاطفی و جسمی ضعیف باشد.

بنابراین، با توجه به این که تعلل‌ورزی دانش‌آموزان در خلال تحصیل، مشکل بسیار شایع و مهمی است که به عنوان مانعی جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی آنان در نظر گرفته می‌شود و با در نظر داشتن این مساله که دانش‌آموزان مقطع

-
1. Semple, Reid, & Miller
 2. Brown, Ryan, & Creswell
 3. Howell, & Buro
 4. Dane
 5. Sirois, & Tosti

پیش‌دانشگاهی از بابت آماده شدن برای کنکور و ورود به دانشگاه در دوره‌ی حساسی قرار دارند که وجود تعلل‌ورزی در بین آنها می‌تواند مانع جدی در دستیابی به هدف‌هایشان باشد و از آنجایی که تاکنون در داخل کشور، پژوهشی به صورت آزمایشی به بررسی تأثیر ذهن آگاهی روی تعلل‌ورزی نپرداخته است؛ هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان پسر مقطع پیش‌دانشگاهی می‌باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند قابل استفاده توسط روانشناسان و مشاوران مدارس باشد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی بوده و از لحاظ روش، آزمایشی می‌باشد که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. دیاگرام این طرح در زیر ارائه شده است.

پس‌آزمون	متغیر مستقل	پیش‌آزمون	نحوه انتخاب	گروه‌ها
T2	X1	T1	R	آزمایش
T2	-	T1	R	کنترل

جامعه آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر مقطع پیش‌دانشگاهی مدارس دولتی شهر شهریار در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه ابتدا پرسشنامه‌ی تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان اجرا شد. سپس از بین دانش‌آموزانی که دارای نمرات تعلل‌ورزی بالایی بودند (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین گروه)، ۳۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شده و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند.

ابزار اندازه گیری که برای این پژوهش استفاده شد عبارتند از:

پرسشنامه‌ی تعلل‌ورزی تاکمن: این پرسشنامه توسط تاکمن^۱ (۱۹۹۱)، به نقل سواری، (۱۳۸۸) ساخته شده و از ۱۶ ماده و یک عامل تشکیل شده است که آزمودنی به یکی از چهار گزینه‌ی مطمئناً این چنین نیستم، این تمایل در من وجود ندارد، این تمایل در من وجود دارد و مطمئناً این چنین هستم، پاسخ می‌دهد. پاسخ‌ها به ترتیب براساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره گذاری می‌شوند. دوازده ماده به صورت مستقیم و چهار ماده (۷، ۱۲، ۱۴، ۱۶) به صورت وارونه نمره گذاری می‌شوند. گرفتن نمره‌ی بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده‌ی تعلل‌ورزی بالا است. این پرسشنامه توسط بیات مقدس (۱۳۸۲) ترجمه و بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد رودهن هنجاریابی و پایایی آن ۰/۷۳ به دست آمد. تاکمن (۱۹۹۱) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ و آکینسولا و همکاران (۲۰۰۷) نیز طی مطالعه‌ی آلفای کرانباخ آن را ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. شهنی بیلاق، سلامتی، مهرابی زاده هنرمند و حقیقی (۱۳۸۵) طی مطالعه‌ی روایی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن این آزمون با آزمون شوارزر و همکاران (۲۰۰۰) تعیین و مقدار آن را ۰/۵۶ برآورد کردند. در پژوهش حاضر نیز، پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرانباخ، ۰/۸۰ به دست آمد.

پس از انتخاب نمونه، به شرکت کنندگان گروه آزمایش، هشت جلسه برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی ذهن آگاهی آموزش داده شد و شرکت کنندگان گروه کنترل هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرده و به روال عادی خود ادامه دادند. خلاصه جلسات آموزشی برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی ذهن آگاهی، در زیر ارائه شده است:

جلسه‌ی اول: برقراری ارتباط، تعریف و مفهوم سازی و لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی. جلسه‌ی دوم: آشنایی با نحوه‌ی تن آرامی، آموزش تن آرامی برای ۱۴ گروه از عضلات شامل ساعد، بازو، عضلات پشت ساق پا، ران‌ها، شکم، سینه، شانه‌ها، گردن، لب، چشم‌ها، آرواره‌ها و پیشانی. جلسه‌ی سوم: آموزش تن آرامی برای ۶ گروه از عضلات شامل دست‌ها و بازوها، پاها و ران‌ها، شکم و سینه، گردن و شانه، آرواره‌ها، پیشانی و لب‌ها و تکالیف خانگی تن آرامی. جلسه‌ی چهارم: آموزش ذهن آگاهی تنفس: مرور کوتاه

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

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی، از محاسبه‌ی فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی، از روش تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد.

یافته‌ها پژوهش

جدول ۱. آماره‌های توصیفی مربوط به تعلل‌ورزی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون

مرحله	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمایش	۱۵	۴۴,۶۶	۶,۶۱
	کنترل	۱۵	۴۴,۹۳	۶,۷۵

جدول ۲. آماره‌های توصیفی مربوط به تعلل‌ورزی دانش‌آموزان در پس‌آزمون

مرحله	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پس‌آزمون	آزمایش	۱۵	۲۸,۰۶	۳,۱۵
	کنترل	۱۵	۴۲,۸۰	۶,۰۶

برای آزمون فرضیه، از تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه آزمودنی‌ها بکار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون بکار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند همگنی شیب خط رگرسیون، وجود رابطه‌ی خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد و سپس از آنجایی که این مفروضه‌ها برقرار بودند (همگنی شیب خط رگرسیون: $F=2.635, P>0.05$ ، وجود رابطه‌ی خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته با توجه به موازی بودن شیب‌های خطوط رگرسیون و همگنی واریانس‌های خطا: $F=3.449, P>0.05$)، از تجزیه و تحلیل کواریانس به منظور مقایسه‌ی تعلل‌ورزی گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل کواریانس برای مقایسه‌ی تعلل‌ورزی گروه‌های آزمایش و کنترل در

پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	اندازه‌ی اثر
مدل تصحیح شده	۱۹۵۳,۲۱۵	۲	۹۷۶,۶۰۷	۸۰,۳۵۴	۰,۰۰۰۱	۰,۸۵۶
عرض از مبدا	۹۷,۱۰۰	۱	۹۷,۱۰۰	۷,۹۸۹	۰,۰۰۰۹	۰,۲۲۸
پیش‌آزمون تعلل‌ورزی	۳۲۵,۱۸۲	۱	۳۲۵,۱۸۲	۲۶,۷۵۶	۰,۰۰۰۱	۰,۴۹۸

۰,۸۳۰	۰,۰۰۰۱	۱۳۱,۴۳۷	۱۵۹۷,۴۶۰	۱	۱۵۹۷,۴۶۰	گروه
			۱۲,۱۵۴	۲۷	۳۲۸,۱۵۲	خطا
				۳۰	۳۹۹۴۷,۰۰۰	کل
				۲۹	۲۲۸۱,۳۶۷	کل تصحیح شده

با توجه به نتایج جدول ۳ ($F=131.437, P<0.01$)، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰,۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان تعلل‌ورزی در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر عبارت بود از بررسی تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان پسر مقطع پیش‌دانشگاهی. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل‌شده‌ی گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون از لحاظ تعلل‌ورزی تفاوت معناداری وجود دارد، بدین صورت که آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی باعث کاهش قابل ملاحظه‌ای در میزان تعلل‌ورزی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده بود. یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه‌ها و یافته‌های براون، ریان و کرسول (۲۰۰۷)، هاول و بورو (۲۰۱۰)، دان (۲۰۱۰) و سیروئیس و توستی (۲۰۱۲)، همسو است.

پژوهشگران زیادی به اثرات ذهن آگاهی روی سلامتی و بهزیستی اشاره کرده‌اند. تمرین‌های ذهن آگاهی، اختلالات خلقی، استرس (براون و ریان، ۲۰۰۳)، نگرانی، ترس و هراس را کاهش می‌دهد (کیم، لی، کیم، چوی، یوک، سوح، چو و یوک، ۲۰۱۰). این نتایج در پژوهش ویلیامز، استراک و فوستر^۳ (۲۰۰۸) نیز مورد حمایت قرار گرفته‌اند. آن‌ها

1. Brown, & Ryan
2. Kim, Lee, Kim, Choi, Yook, Suh, Cho, & Yook
3. Williams, Stark, & Foster

دریافتند که افرادی که از سطح ذهن آگاهی بالایی برخوردارند، بهتر می‌توانند از عهده‌ی نگرانی‌های تحصیلی برآیند و بنابراین، کمتر احتمال دارد که تعلل‌ورزی بکنند. پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که ذهن آگاهی، رفتارهای مرتبط با پیشرفت (مانند خودنظم‌دهی) را در میان دانش‌آموزان ارتقاء می‌بخشد و تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد. براساس نظر هاول و بورو (۲۰۱۰) ذهن آگاهی در حالی که گرایش به تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد، تاثیر مثبتی روی خودکنترلی و کمک‌طلبی دارد. نویسندگان همچنین دریافته‌اند که ذهن آگاهی بین عواطف مثبت و منفی، تعادل ایجاد می‌کند و به‌طور مثبتی عملکرد تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. دان (۲۰۱۰) این چنین نتیجه‌گیری می‌کند که بین ذهن آگاهی و انجام تکلیف، ارتباط مثبتی وجود دارد که این امر می‌تواند در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان موثر باشد.

علاوه بر تاثیر مثبت مستقیم ذهن آگاهی که در بالا ذکر شد، ذهن آگاهی همچنین ممکن است به‌طور غیرمستقیم تاثیر مثبتی روی تعلل‌ورزی داشته باشد (دروست^۱، ۲۰۱۲). لای^۲ (۱۹۸۶) در پژوهش خود دریافت که رفتار تعلل‌ورزی ممکن است در نتیجه‌ی نگرانی، ترس (از شکست)، اضطراب و استرس، ایجاد شود. همان‌گونه که ذهن آگاهی، نگرانی، ترس، اضطراب و استرس را کاهش می‌دهد، همچنین ممکن است تعلل‌ورزی را نیز به‌طور غیرمستقیم کاهش دهد.

افزایش ذهن آگاهی، تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد. این بدان معنی است که افرادی که افزایش حالت ذهن آگاهی را تجربه می‌نمایند، نسبت به آنهایی که ذهن آگاهی کمتری دارند، روی لحظه‌ی حال و محرک‌های درونی و بیرونی متمرکز می‌شوند و بنابراین، کمتر متمایل به تعلل‌ورزی می‌شوند. این نتیجه با یافته‌های پژوهشگران دیگر از قبیل ویلیامز، استراک و فوستر (۲۰۰۸)، هاول و بورو (۲۰۱۰) و براون و ریان (۲۰۰۳)، منطبق می‌باشد. ذهن آگاهی می‌تواند آگاهی عمیق‌تر نسبت به احساسات و افکار را افزایش دهد، استرس را کاهش دهد، پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل‌ورزی را پایین بیاورد و سلامتی را بهبود

1. Drost

2. Lay

بیخشد (بروان، ریان و کرسول، ۲۰۰۷). براساس نظریه‌ی آگاهی فراشناختی، تکالیف مشکل می‌توانند افکار واکنشی و قضاوتی را فعال کنند که این افکار باعث ناامیدی، خودانتقادی و تصمیمات تکانشی در جهت رها کردن تکالیف می‌شود. در مقابل این، ذهن آگاهی به پذیرش و تصدیق غیرواکنشی این افکار کمک می‌نماید و باعث پیگیری تکلیف و عدم تعلل‌ورزی می‌شود (تیزدل، سگال و ویلیامز، ۱۹۹۵). تمرین برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی این پتانسیل را دارد که دامنه‌ی کاملی از اضطراب‌ها و استرسورهای تحصیلی را که دانش‌آموزان و دانشجویان تجربه می‌کنند، کاهش دهد و تعلل‌ورزی را پایین بیاورد. برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، در بهبود باورهای خودکارآمدی (کابات-زین، ۱۹۹۴؛ چانگ و همکاران، ۲۰۰۴) که مشکل عمده‌ی افراد تعلل‌ورز می‌باشد، موثر است.

تعلل‌ورزان عمدتاً به راهبردهای مقابله‌ای هیجانی و یا اجتنابی متکی هستند (تایس و بامستر، ۱۹۹۷)، اما یافته‌های تجربی نشان داده‌اند که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مساله‌مدار و کمتر از راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار استفاده می‌کنند (گروسمن، نیمان، اشمیت و والش^۱، ۲۰۰۴). همچنین چندین مطالعه نشان داده‌اند که برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، اثرات مثبتی روی مکان کنترل دارد. در پایان این برنامه، افراد شرکت‌کننده حس کنترل بیشتری بر موقعیت‌های قابل کنترل خواهند داشت (تاکن، کالدرا و روناگان^۳، ۲۰۰۴؛ تاکن، مک‌کمب، کالدرا و راندولف، ۲۰۰۳، به نقل‌ور، بروورس، اورس و تومیک^۴، ۲۰۰۹) که این، برخلاف ویژگی افراد تعلل‌ورز می‌باشد.

در کل، به نظر می‌رسد که برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی با تحت‌تأثیر قرار دادن بسیاری از ابعاد دخیل در تعلل‌ورزی، در کاهش آن موثر است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که روانشناسان و مشاوران مدارس از این برنامه برای کاهش تعلل‌ورزی

-
1. Teasdale, Segal, & Williams
 2. Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach
 3. Tacón, Caldera, & Ronaghan
 4. Veer, Brouwers, Evers, & Tomic

دانش آموزان استفاده نمایند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به جامعه‌ی آماری آن است که فقط متشکل از پسران بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده، پژوهش‌هایی از این نوع روی هر دو جنس انجام پذیرد.

منابع

بیات مقدس، محمدرضا. (۱۳۸۲). *هنجاریابی آزمون سنجش اهمالکاری تاکمن برای دانشجویان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

سواری، کریم. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش اهمال کاری تحصیلی. رساله‌ی دکتری چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.

شهنی بیلاق، منیجه، سلامتی، سیدعباس، مهربابی‌زاده هنرمند، مهناز و حقیقی، جمال. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل‌ورزی و تاثیر روش‌های شناختی و رفتاری بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۳ (۳)، ۳۰-۱.

- Akinsola, M.K. Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students eurasia. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Alexander, E.S. & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42 (7), 1301-1310.
- Baer, R.A. (2006). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and application*. USA: Academic Press is an Imprint of Elsevier.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.
- 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.

- Burka, J.B. & yuen, L.M. (2008). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Da capo press.
- Chang, V.Y. Palesh, O. Caldwell, R. Glasgow, N. Abramson, M. Luskin, F. Gill, M. Burke, A. & Koopman, C. (2004). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy, and positive states of mind. *Stress and Health, 20*, 141-147.
- Chase, L. (2003). Procrastination: the new Master's skill of time management. *Agency Sales Magazine, 33*, 60-62.
- Dane, e. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management, 20*, 10, 1-22.
- Drost, w. (2012). *The influence of entrepreneurial intent, nonlinear thinking, mindfulness and neuroticism & conscientiousness on procrastination*. Unpublished Master's thesis, university of twente.
- Ferrari, J.R. & Diaz-morales, J.F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinations: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology, 10*, 91-96.
- Flett, G.L. greene, A. & Hewitt, P.L. (2004). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 22*, 39-57.
- Grossman, P. Niemann, L. Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: a meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 57*, 35-43.
- Hess, B. Sherman, M.F. & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality, 15* (5), 61-74.
- Hill, M. Hill, D. Chabot, A. & Barral, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Students Personal Journal, 12*, 256-262.
- Howell, A.J. & Buro, K. (2010). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*.
- Howell, A.J. Watson, D.C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43* (1), 167-178.
- Johansen, G. Oswald, K. & Safran, S. (2005). Preventing trouble: Making schools safer places using positive behavior supports. *Journal of Education & Treatment of Children, 28* (3), 265-279.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical psychological: Science & Practice, 10*, 144-156.

- Kagan, M. Cakir, O. Ilhan, T. & Kandemir, M. (۲۰۱۰). *The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits*. Ankara University.
- Kim, B. Lee, S. Kim, Y.W. Choi, T.K. Yook, K. Suh, Y.S. Cho, S.J. & Yook, K. (2010). Effectiveness of a mindfulness-based cognitive therapy program as an adjunct to pharmacotherapy in patients with panic disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 4, 590-595.
- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20 (4), 474-495.
- Lee, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Ost, L.G. (2008). Efficacy of the third wave of behavioral therapies: A systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 296-321.
- Pedro, R. Marta, C. Jose, C. Nunez, J.G.P. Paula, S. & Antonia, V. (2009). Academic procrastination: Association with personal school and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.
- Picarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. *The American Salesman*, 48 (5), 27-29.
- 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), 387-394.
- Scher, S. & Osterman, N.M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Journal of Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398.
- Schouwenburg, H. (2005). *On counseling the procrastinator in academic setting*. Presented at The Fedora Psyches Conference.
- Segal, Z.V. Williams, J.M. G. & Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Semple, R.J. Reid, E.F.G. & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: an open trial of mindfulness training in anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19, 379-392.
- Senecal, C. Julien, E. & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33 (1), 135-145.
- Sirois, F.M. Tosti, N. (2012). Lost in the Moment? an investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rat-Emo Cognitive-Behave Ther*, published online.

- Tacón, A.M. Caldera, Y.M. & Ronaghan, C. (2004). Mindfulness-based stress reduction in women with breast cancer. *Families, Systems, & Health*, 22 (2), 193-203.
- Teasdale, J.D. Segal, Z.V. & Williams, M.G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness training) help? *Behaviour Research and Therapy*, 33 (1), 25-39.
- Tice, D.M. & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8 (6), 454-458.
- Uzun Özer, B. (2010). *A path analytic model of procrastination: testing cognitive, affective, and behavioral components*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Vanwyk, L. (2004). *The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher*. A Thesis for Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Human Resource Management, The University of Pretoria.
- Veer, S.D. Brouwers, A. Evers, W. & Tomic, W. (2009). A pilot study of the psychological impact of the mindfulness-based stress reduction program on persons who stutter. *European Psychotherapy*, 9 (1), 39-56.
- Walters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-185.
- Watson, D.C. (۲۰۰۱). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30 (1), ۱۴۹-۱۵۸.
- Williams, J.G. Stark, S.K. & Foster, E.E. (2008). Start today or the very last day? the relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychology Research*, 4 (1), 37-44.