

پیش بینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان با اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی براساس کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل مادران

مرضیه بلالی^۱، فریده دوکانه‌ای فرد^{۲*}

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۳/۲۹

چکیده

مطالعه حاضر با هدف پیش بینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی براساس کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل مادران انجام پذیرفت. پژوهش حاضر از نوع کاربردی و توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی مراجعه کننده به مرکز توانبخشی وصال شهرستان کرج و مادرانشان در سال ۱۳۹۸ تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و با استفاده از فرمول کوکران ۳۰۰ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه موفقیت تحصیلی ولز (۲۰۱۰)، سنجش عملکرد خانواده (۱۹۸۳)، پرسشنامه ذهن آگاهی بائر (۲۰۰۶)، پرسشنامه پذیرش و عمل باند و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در قسمت آمار استنباطی از رگرسیون خطی چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی به ترتیب کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل بود. مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی از مولفه‌های کارکردهای خانواده به ترتیب نقش‌ها، کنترل رفتار و همراهی عاطفی بود و مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی از مولفه‌های ذهن آگاهی به ترتیب عدم قضاوت، عدم واکنش و توصیف بود. نتیجه تحقیق حاضر می‌تواند اشارات کاربردی برای دست اندرکاران امر آموزش و پرورش و خانواده‌ها باشد.

واژگان کلیدی: اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی، پذیرش و عمل، ذهن آگاهی، کارکردهای خانواده، موفقیت تحصیلی

۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه آزاد واحد رودهن، تهران، ایران

۲. دانشیار گروه مشاوره، دانشگاه آزاد واحد رودهن، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

اختلال نقص توجه- بیش‌فعالی^۱ به عنوان الگوی تکراری بیش‌فعالی، تکانشگری و بی‌توجهی توصیف شده است که غالباً قبل از هفت سالگی شروع می‌شود (بخشی، نجاتی، رضایی، حکمتی، ۱۳۹۱). این اختلال معمولاً از دوران پیش‌دبستانی آغاز و اغلب تا بزرگسالی تداوم دارد (هالپرین و هیلی^۲، ۲۰۱۰) و موجب بروز اختلال و آسیب در عملکردهای هنجار نظیر موفقیت‌های تحصیلی، رفتار در مدرسه، تعامل با خانواده و ارتباط با همسالان می‌شود (بوجاری، حقگو، رستمی و قنبری، ۱۳۹۳).

افراد مبتلا به این اختلال ممکن است توانایی توجه دقیق به جزئیات را نداشته باشند یا در انجام تکالیف مدرسه، کار یا سایر فعالیت‌ها از روی بی‌احتیاطی مرتکب اشتباه شوند. اغلب، در انجام فعالیت‌ها بی‌نظمی وجود دارد و وظایف با بی‌دقتی و بدون تفکر کافی انجام می‌دهند. حفظ توجه در بازی و تکالیف برای این افراد غالباً دشوار است و به سختی می‌توانند برای به پایان رساندن تکالیف توجه خود را متمرکز کنند (ایکاف، نسلی‌تزیپین، گالاگر، زمنتی، سیفرت و همکاران^۳، ۲۰۰۹). کودک یا نوجوان مبتلا به اختلال نقص توجه- بیش‌فعالی اغلب در عملکرد تحصیلی و کنترل رفتار همانند نادیده گرفتن روابط مثبت با اعضاء خانواده و همسالان دچار مشکل می‌شود (دوپل^۴، ۲۰۰۴). این کودکان علی‌رغم داشتن هوش طبیعی یا بالا، معمولاً در تحصیل مشکل دارد که این مورد باعث کاهش موفقیت تحصیلی در آنان می‌شود (نریمانی، شاهعلی و کیامرثی، ۱۳۹۳).

امروزه این اختلال به دلایل گوناگونی مورد توجه روان‌شناسان و مشاوران واقع شده است، از جمله این که این اختلال اولین یا دومین اختلال شایع در دوران کودکی و نوجوانی است که بر عملکرد تحصیلی، شناختی، اجتماعی، هیجانی و خانوادگی فرد مبتلا تأثیر منفی می‌گذارد (به‌پژوه، پرنده، امامی و سیدنوری، ۱۳۹۵).

شرایط محیطی و خانوادگی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر روند تعامل سازنده بین افراد خانواده می‌باشد. متأسفانه ناسازگاری و عدم عملکرد صحیح خانواده می‌تواند منجر به

1. Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD)

2. Halperin & Healay

3. Abikoff, Nissley-Tsiopinis, Gallagher, Zambenedetti, Sevfert, Boorad & McCarthy

4. Dupaul

اختلالاتی از جمله بیش‌فعالی شود. عملکرد خانواده عامل مهمی بر حفظ و تعادل کودک است. عدم تربیت نامناسب بر ذهن و افکار دانش آموزان تاثیر می‌گذارد و مانع رشد مناسب و در نتیجه کج‌روی آنان می‌شود (قاضوی و ورنیک، ۱۳۹۸). همچنین پژوهش‌های مختلفی حاکی از نفوذ و تأثیر روابط خانوادگی در رشد مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی کودکان است (نورالدین‌وند، مشتاقی و شهبازی، ۱۳۹۰).

در پژوهش‌های بسیاری به کیفیت ارتباط والدین با فرزندان، تأثیر حمایت خانواده^۱، وجود رابطه گرم و صمیمانه با فرزندان و نقش آن در سازگاری‌های موفقیت‌آمیز در بین دانش‌آموزان اشاره شده است و تأکید دارند که نوع ارتباط والد-فرزند می‌تواند پیش‌بینی‌کننده سازگاری در دانشگاه باشد و کیفیت این ارتباط بخصوص در سلامت روان و سازگاری دانشجویان تأثیرگذار است (جباری‌فر، زارعی و جهانگرد شرقی، ۱۳۹۴).

به نظر می‌رسد پیشرفت تحصیلی متغیر چندبعدی باشد که از عوامل زیادی تاثیر می‌گیرد (دادوویتس، لی و چانگ^۲، ۲۰۱۳). یکی از این عوامل ذهن آگاهی^۳ محسوب می‌شود که عبارت است از توجه به طریقی خاص، معطوف به هدف در زمان حال و بدون داوری نسبت به تجربیات درونی و بیرونی. بیشتر این حالت ذهنی با شیوه‌های مختلف مراقبه^۴ آموخته می‌شود (پورپاریزی، توحیدی، خضری‌مقدم، ۱۳۹۷). افراد ذهن آگاه به جای واکنش تکانه‌ای یا عادت‌وار، به پردازش واقع‌بینانه‌تر رویدادها اقدام می‌کنند و با توجه به اینکه واقعیات درونی و بیرونی را بدون تحریف ادراک می‌کنند، حوادث را کمتر از آن میزان ناراحت‌کننده، دریافت و پردازش می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌ها دارند (فالكسنتر و م^۵، ۲۰۱۰).

درباره ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است. پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای ذهن آگاهی بالا به طور معناداری بیشتر از دانشجویانی است که ذهن آگاهی پایینی دارند (محتشمی، فرقدانی و گنجی، ۱۳۹۲).

با توجه به مشکلات دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه- بیش‌فعالی و نیاز به سازگاری بیشتر این افراد، می‌توان انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را به عنوان یک عامل مهم

1. Family support
2. Dudovitz, Li & Chung
3. mindfulness
4. meditation
5. Falkenström

در نظر گرفت (پوراکیران، مهرابی، بدیهی، تیمورزاده و دهقان‌زاده، ۱۳۹۷). با توجه به نقش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در سازگاری، دلایل زیربنایی برای تغییر انعطاف‌پذیری در افراد بسیار مهم است. یکی از جدیدترین نظریه‌ها برای تبیین انعطاف‌پذیری که به درمان‌های نسل جدید نیز منجر شده است، نظریه هیز و همکاران (هیز، لوما، باند، موسادا و لیلیس^۱، ۲۰۰۶) می‌باشد. توجه آگاهانه به حال و فرآیند پذیرش و تغییر رفتار، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را پرورش می‌دهد. لیکن در این رویکرد انعطاف‌پذیری روانی متأثر از پذیرش اقدام متعهدانه است. پذیرش (حالت متضاد اجتناب از تجربه‌ها) یکی از مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بوده و به معنای تمایل آگاهانه به تجربیاتی است که برای فرد به وقوع می‌پیوندد (مک کراکن و گوتیز-مارتینز^۲، ۲۰۱۱). هیز و همکاران (۲۰۰۶) دادند که انعطاف‌پذیری روانی از طریق ارتباطات بین این فرایندها آغاز شده است که به دو دسته تقسیم می‌شوند: فرآیند پذیرش و توجه آگاهانه به حال. براساس این رویکرد نظری، ایجاد انگیزه جهت عمل متعهدانه^۳ یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزش‌های مشخص شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی می‌تواند به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیانجامد (فرمن و هربرت^۴، ۲۰۰۸). بنابراین بنظر می‌رسد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نیازمند پذیرش و عمل است که پیامد آن انعطاف روان‌شناختی و در نتیجه سازگاری بیشتر است.

تحقیقات نشان داده است تجارب خانوادگی تأثیر عمده‌ای بر تکامل فرد در طول دوره نوجوانی و بعد از آن دارد و ارتباطات خانوادگی سایر جنبه‌های زندگی نوجوان از جمله موفقیت و پیشرفت تحصیلی او را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (بایرن و همکاران^۵، ۲۰۰۲). نانسی و لورین^۶ (۲۰۰۴) طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روابط والدین و عملکردشان در تعیین میزان عملکرد تحصیلی فرزندان نقش معناداری دارد (به نقل از لاریجانی، ۱۳۹۳).

1. Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis
2. McCracken & Gutiérrez-Martínez
3. committed action
4. Forman & Herbert
5. Byrne, Haddock & Poston
6. Nancy & Lorraine

مک فارلین^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد که جو عاطفی خانواده، توانایی شناختی مادر، رضایت شغلی و تحصیلی او، بر شکل‌گیری خانواده و عملکرد مدرسه فرزندان رابطه دارد (به نقل از لاریجانی، ۱۳۹۳).

آتش‌روز و همکاران (۱۳۸۶)، در پژوهشی دریافتند که از طریق میزان دلبستگی دانش آموزان به والدینشان می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کرد. همچنین دلبستگی به مادر بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی فرزندان است.

محبی نورالدین و همکاران (۱۳۸۲) نیز در پژوهشی خود رابطه جو عاطفی اعضای خانواده با سازگاری فردی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان‌های پسرانه مسجد سلیمانرا نشان داد. طی این پژوهش مشخص شد که نقش مجموع متغیرهای جو عاطفی خانواده از نقش تک تک آنها در پیش‌بینی سازگاری فردی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان بیشتر است.

لاریجانی (۱۳۹۳) نشان داد که دانش آموزان با جو خانوادگی ناکارآمد به طور معناداری از نظر وضعیت تحصیلی وضعیت بدتری دارند. وضعیت تحصیلی دانش آموزان خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی ضعیف در مقایسه با دانش آموزان با وضعیت اقتصادی بالا بیشتر بود. بین وضعیت تحصیلی دانش آموزان و سطح تحصیلات مادران تفاوت معناداری گزارش نشد و دانش آموزان دختر از نظر وضعیت تحصیلی بهتر از دانش آموزان پسر بودند. بطور کلی این پژوهش نشان داد که بین کارکرد پایین خانواده با کارایی ضعیف تحصیلی نوجوانان دوره راهنمایی رابطه معناداری وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی مراجعه‌کننده به مرکز توانبخشی وصال شهرستان کرج و مادرانشان در سال ۱۳۹۸ تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و با استفاده از فرمول کوکران ۳۰۰ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه زیر استفاده شد.

1. Mcfarlin

پرسشنامه موفقیت تحصیلی^۱: پرسشنامه موفقیت تحصیلی توسط ولز^۲ (۲۰۱۰) در ۳۹ گویه ۱۰ و مولفه شامل: مهارت‌های آکادمیک عمومی، کارآمدی مربی، تصمیم‌گیری شغلی، انگیزه خارجی برای آینده، اعتماد، تطابق شخصی، خودتنظیمی، اجتماعی شدن، انگیزه درونی یا علاقه‌مندی، فقدان اضطراب که بصورت درجه‌بندی چهارگانه لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. ادیب حاج باقری، صادقی گندمانی، امین‌الرعا یابی یمنی (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه موفقیت تحصیلی یا آکادمیک ۰/۷۶ محاسبه شد. این پرسشنامه توسط دانش‌آموزان تکمیل شد.

سنجش عملکرد خانواده^۳: این سنجش را اپشتاین، بالدوین و بیشتاب^۴ (۱۹۸۳) در ۶۰ سوال تهیه کردند و هدف آن سنجیدن عملکرد خانواده براساس مدل مک مستر^۵ است. این الگو ویژگی‌های ساختاری، شغلی و تعاملی خانواده شامل حل مشکل، ارتباط، نقش‌ها، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی و کنترل رفتار را مشخص می‌کند؛ بنابراین ابزار سنجش عملکرد خانواده متناسب با این شش بعد، از شش خرده‌مقیاس برای سنجیدن آن‌ها، به علاوه یک خرده‌مقیاس هفتم مربوط به عملکرد کلی خانواده تشکیل شده است (ثنایی، ۱۳۹۶). بصورت لیکرت ۴ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. این آزمون پس از تهیه توسط اپشتاین، بالدوین و بیشتاب در سال ۱۹۸۳، بر روی یک نمونه ۵۰۳ نفری اجرا شد. دامنه‌ی ضریب آلفای زیرمجموعه‌های آن بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ است که حاکی از همسانی درونی نسبتاً خوب است. تحقیقات انجام شده در ایران نیز تایید کننده روایی و پایایی این آزمون است (ثنایی، ۱۳۹۶). قمری و خوشنام (۱۳۹۰) ضرایب آلفای خرده‌مقیاس‌های حل مشکل ۰/۶۱، ارتباط ۰/۳۸، نقش ۰/۷۲، همراهی عاطفی ۰/۶۴، آمیزش عاطفی ۰/۶۵، کنترل رفتار ۰/۶۱ و عملکرد کلی ۰/۸۱ و همچنین برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آورده‌اند.

پرسشنامه ذهن آگاهی^۶: این پرسشنامه به وسیله بائر و همکاران (۲۰۰۶) که دارای ۳۹ گویه و ۵ مولفه شامل: مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، عدم قضاوت، عدم واکنش که بصورت لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. بر اساس نتایج، همسانی درونی عامل‌ها

1. Academic Success Inventory for College Students (ASICS)
2. Welles
3. Family Assessment Device (FAD)
4. Epstein NB, Baldwin LM, Bishop DS.
5. McMaster
6. The Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

مناسب بود و ضریب آلفا در گستره‌های بین ۰/۷۵ (در عامل غیر واکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف) قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنی‌دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت (نئوسر، ۲۰۱۰؛ نقل از احمدوند، ۱۳۹۱). همچنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتبار یابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون-باز آزمون پرسشنامه در نمونه ایرانی بین $r=0/57$ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و $r=0/84$ (عامل مشاهده) مشاهده گردید. همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی (بین $\alpha=0/55$ مربوط به عامل غیر واکنشی بودن و $\alpha=0/83$ مربوط به عامل توصیف) بدست آمد (احمدوند، ۱۳۹۱).

پرسشنامه پذیرش و عمل - نسخه دوم^۱: این پرسشنامه به وسیله باند^۲ و همکاران (۲۰۱۱) برای سنجش انعطاف‌پذیری روانشناختی، به ویژه در رابطه با اجتناب تجربه‌ای و تمایل به درگیری در عمل با وجود افکار و احساس‌های ناخواسته، تدوین شده و دارای ۷ سؤال است. سؤال‌های این پرسشنامه بر اساس میزان توافق در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (هرگز = ۱ تا همیشه = ۷) رتبه‌بندی می‌شود. این پرسشنامه توسط خود افراد تکمیل می‌گردد. نمره پرسشنامه هر فرد، جمع ۷ سؤال است. نمرات بالاتر در این مقیاس نشان دهنده انعطاف‌پذیری روانشناختی پایین‌تر و اجتناب تجربه‌ای بالاتر است. پایایی آزمون-باز آزمون این پرسشنامه ۰/۸۱ و همسانی ۸ درونی آن ۰/۸۴ دست آمده است (باند و دیگران، ۲۰۱۱). در ایران نیز ضریب پایایی آلفای کرونباخ پرسشنامه پذیرش و عمل ویرایش دوم، ۰/۸۹ و ضریب پایایی باز آزمون ۰/۷۱ به دست آمده است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۱).

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
کاکردهای خانواده	۱۶۰/۹۲	۲۲/۱۹۹	۱۰۴	۲۱۹
ذهن آگاهی	۱۱۷/۲۸	۶/۵۹۸	۹۹	۱۳۴
پذیرش و عمل	۴۳/۹۲	۸/۱۲۰	۲۰	۶۷
موفقیت تحصیلی	۸۵/۲۶	۱۰/۷۹۸	۵۵	۱۱۲

1. Acceptance and Action Questionnaire- II (AAQ-II)
2. Bond, Hayes, Baer, Carpenter, Guenole, Orcutt & Zettle.

۳۵	۱۵	۴/۴۴۴	۲۴/۱۱	نقش‌ها
۲۳	۷	۳/۱۹۷	۱۵/۶۶	حل مشکل
۲۸	۹	۳/۷۹۱	۱۸/۸۷	ارتباط
۳۲	۱۴	۳/۹۳۲	۲۲/۰۴	همراهی عاطفی
۳۱	۹	۴/۰۳۳	۲۰/۱۵	آمیزش عاطفی
۳۳	۱۵	۴/۱۴۱	۲۵/۴۹	کنترل رفتار
۴۹	۱۷	۶/۸۲۹	۳۴/۵۹	عملکرد کلی
۳۸	۱۴	۳/۷۲۳	۲۴/۳۳	مشاهده
۳۳	۱۲	۳/۸۸۶	۲۱/۴۱	توصیف
۳۲	۱۴	۳/۳۳۹	۲۲/۹۸	عمل همراه با آگاهی
۳۷	۱۴	۳/۹۰۷	۲۵/۴۱	عدم قضاوت
۳۰	۱۲	۳/۴۵۰	۱۹/۹۳	عدم واکنش

جدول ۲. آزمون کلموگرف اسمیرنوف برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرها

فرض نرمال	معنی داری	Z آماره	متغیر
برقرار است	۰/۱۳۹	۱/۱۵۵	کارکردهای خانواده
برقرار است	۰/۳۶۶	۰/۹۲۰	ذهن آگاهی
برقرار است	۰/۲۵۲	۱/۰۱۸	پذیرش و عمل
برقرار است	۰/۶۳۱	۰/۷۴۸	موفقیت تحصیلی

نتایج آزمون نرمال بودن متغیرها بر اساس آزمون کلموگرف اسمیرنوف نشان می‌دهد که معنی داری اکثر متغیرهای تحقیق از سطح معنی داری $\alpha=۰/۰۵$ بالاتر است، لذا در این سطح فرض H_0 یعنی نرمال بودن داده‌ها رد نمی‌شود، بنابراین می‌توان گفت که اکثر متغیرهای تحقیق دارای توزیع نرمال است پس جهت آزمون فرضیه‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شده است.

جدول ۳. آماره‌های آزمون همبستگی پیرسون بین کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل مادران با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

موفقیت تحصیلی				متغیر
نوع رابطه	وجود رابطه	معنی داری	ضریب همبستگی	

کارکردهای خانواده	۰/۲۳۷	۰/۰۰۱	دارد	مستقیم
ذهن‌آگاهی	۰/۲۵۴	۰/۰۰۱	دارد	مستقیم
پذیرش و عمل	۰/۶۱۷	۰/۰۰۱	دارد	مستقیم

برای بررسی رابطه خطی بین ابعاد متغیر پیش‌بین (متغیر مستقل) و متغیر ملاک (متغیر وابسته) از رگرسیون چند گانه به روش همزمان استفاده شده است. قبل از اجرای رگرسیون همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک توسط همبستگی در مرحله پیشین به دست آورده شد تا در مرحله بعد معنی‌داری رگرسیون مورد آزمون قرار گیرد. با توجه به اینکه مقدار آماره دورین واتسون در دامنه ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، لذا می‌توان گفت خطاها نا هم بسته‌اند. همچنین نتایج بدست آمده نشان می‌دهد «میزان تحمل» (Tolerance) بالاتر از ۰/۱۰ و «عامل تورم واریانس» (VIF) نزدیک ۱ و کمتر از ۱۰ می‌باشد بنابراین همخطی بین متغیرهای پیش‌بین وجود ندارد. نتایج حاصل از توزیع باقی مانده خطاها در نمودار هیستوگرام ۱ نشان می‌دهد که باقی مانده خطاها نرمال است بنابراین مفروضه استقلال خطاها نیز برقرار می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت مفروضه‌های نرمال بودن، همخطی نداشتن متغیرهای پیش‌بین و استقلال خطاها برقرار است و می‌توان از رگرسیون خطی جهت آزمون این فرضیه استفاده کرد.

جدول ۴. خلاصه مدل همبستگی چندگانه همبستگی بین کارکردهای خانواده و ذهن‌آگاهی، پذیرش و عمل مادران با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

دورین واتسون	$R^2_{(adj)}$	R^2	R
۱/۸۹۱	۰/۴۳۶	۰/۴۴۲	۰/۶۶۵

پیش‌بین: کارکردهای خانواده و ذهن‌آگاهی، پذیرش و عمل
متغیر ملاک: موفقیت تحصیلی

با توجه به این که p -مقدار محاسبه شده از آزمون (۰/۰۰۱) کمتر از سطح معنی‌دار ۰/۰۵ است، نتیجه مدل رگرسیون خطی معنی‌دار می‌باشد، یعنی بین کارکردهای خانواده و ذهن‌آگاهی، پذیرش و عمل با موفقیت تحصیلی رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد. ضریب همبستگی چندگانه $r=0/665$ می‌باشد که نشان دهنده میزان روابط همزمان کارکردهای

خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل با موفقیت تحصیلی می باشد و با توجه به اینکه سطح معنی داری برابر $0/001$ و کوچکتر از سطح $\alpha = 0/05$ است. بنابراین این رابطه معنی دار می باشد. با توجه به اینکه مقدار R^2_{adj} (تعدیل شده R^2)، برابر با $0/436$ می باشد، پس کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل بصورت همزمان $0/361$ واریانس موفقیت تحصیلی را تبیین می کنند.

جدول ۵. تحلیل واریانس همبستگی بین کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل مادران با موفقیت تحصیلی دانش آموزان

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	معنی داری
رگرسیون	۱۵۴۰۷/۵۳	۳	۵۱۳۵/۸۴		
باقیمانده	۱۹۴۵۶/۱۸	۲۹۶	۶۵/۷۳	۷۸/۱۳	$< 0/001^*$
کل	۳۴۸۶۳/۷۲	۲۹۹	-		

متغیر ملاک: موفقیت تحصیلی

* در سطح $0/05$ معنی دار

همچنین با توجه به p -مقدار محاسبه شده در آزمون ضرایب مدل رگرسیون H_0^1 , H_0^2 , H_0^3 ، در سطح $0/05$ رد می شود، مقدار t کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل به ترتیب برابر $3/799$ ، $3/574$ و $13/39$ با معنی داری کمتر از $0/05$ می باشند پس موفقیت تحصیلی با توجه به میزان کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل متفاوت می باشد، و با توجه به مقدار β برای کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل به ترتیب برابر $0/489$ و $0/218$ می باشد، پس با کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل می توان موفقیت تحصیلی را پیش بینی کرد، و مهم ترین پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی به ترتیب کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل می باشد.

مدل پیش بینی

موفقیت تحصیلی = $7/539 + 0/081 * \text{کارکردهای خانواده} + 0/259 * \text{ذهن آگاهی} + 0/78 * \text{پذیرش و عمل}$

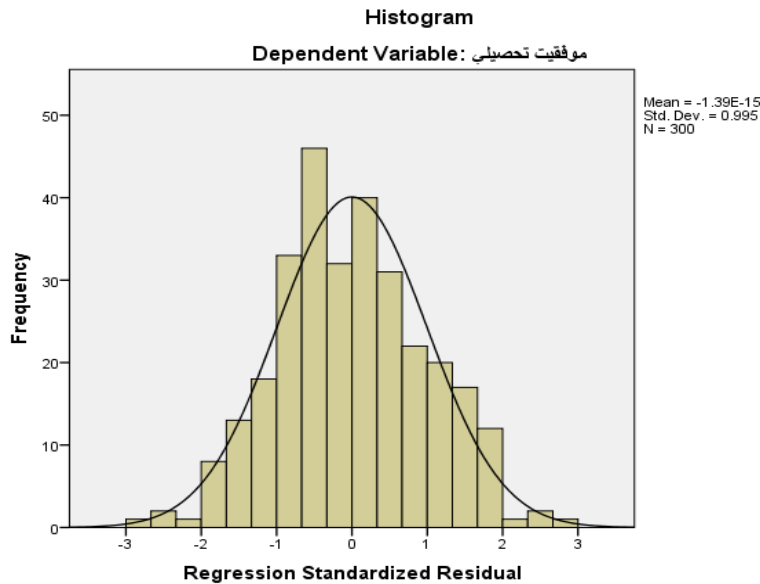
جدول ۶. ضرایب رگرسیون همبستگی بین کارکردهای خانواده و ذهن آگاهی، پذیرش و عمل مادران با موفقیت تحصیلی دانش آموزان

متغیرهای پیش بین	ضریب استاندارد نشده	ضریب استاندارد شده	t	P	آماره های هم خطی

VIF	Tolerance	Beta	خطای معیار	ضریب B	ضریب	متغیر	
-	-	۰/۰۰۱	۰/۸۶۴	-	۸/۷۲۲	۷/۵۳۹	ثابت
۱/۰۳۱	۰/۹۷۰	۰/۰۰۱	۳/۷۹۹	۰/۱۶۷	۰/۰۲۱	۰/۰۸۱	کارکردهای خانواده
۱/۰۳۹	۰/۹۶۲	۰/۰۰۱	۳/۵۷۴	۰/۱۵۸	۰/۰۷۲	۰/۲۵۹	ذهن آگاهی
۱/۰۱۷	۰/۹۸۳	۰/۰۰۱	۱۳/۳۹	۰/۵۸۶	۰/۰۵۸	۰/۷۸۰	پذیرش و عمل

متغیر ملاک: موفقیت تحصیلی

* در سطح ۰/۰۵ معنی دار



نمودار ۱. توزیع نرمال باقی مانده خطاها در مدل رگرسیون

جدول ۷. ضرایب رگرسیون همبستگی بین نقش‌ها، حل مشکل، ارتباط، همراهی عاطفی، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی مادران با موفقیت تحصیلی دانش آموزان

آماره‌های هم خطی		P	t	ضریب استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده	متغیرهای پیش‌بین	
VIF	Tolerance			Beta	خطای معیار B		
-	-	۰/۰۰۱	۱۴/۴۵۱	-	۴/۵۶۳	۶۵/۹۳۵	ثابت
۱/۸۰	۰/۵۵۶	۰/۰۰۳	۲/۹۷۶	۰/۲۲۵	۰/۱۸۴	۰/۵۴۷	نقش‌ها

۲/۰۵۳	۰/۴۸۷	۰/۵۹۵	۰/۵۳۳	۰/۰۴۳	۰/۲۷۲	۰/۱۴۵	حل مشکل
۲/۰۰۷	۰/۴۹۸	۰/۶۷۶	۰/۴۱۸	۰/۰۳۳	۰/۲۲۸	۰/۰۹۵	ارتباط
۱/۸۶۷	۰/۵۳۵	۰/۰۴۸	۲/۰۲۱	۰/۱۰۳	۰/۱۴۱	۰/۲۸۵	همراهی عاطفی
۲/۰۳۷	۰/۴۹۱	۰/۸۸۴	۰/۱۴۶	۰/۰۱۲	۰/۲۱۵	۰/۰۳۱	آمیزش عاطفی
۱/۸۰	۰/۵۵۶	۰/۰۴۵	۲/۰۵۱	۰/۱۳۹	۰/۱۷۷	۰/۳۶۱	کنترل رفتار
۱/۵۶۴	۰/۶۴۰	۰/۲۴۸	۱/۱۵۷	۰/۰۸۲	۰/۱۱۱	۰/۱۲۹	عملکرد کلی

متغیر ملاک: موفقیت تحصیلی

* در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار

جدول ۸. ضرایب رگرسیون همبستگی بین مولفه‌های ذهن‌آگاهی مادران با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

آماره‌های هم خطی		ضریب استاندارد شده		ضریب استاندارد نشده		متغیرهای پیش‌بین	
VIF	Tolerance	P	t	Beta	خطای معیار	ضریب B	
-	-	۰/۰۰۱	۳/۵۷	-	۱۰/۲۱	۳۶/۴۴	ثابت
۱/۰۳	۰/۹۷۱	۰/۱۵۵	۱/۴۲۶	۰/۰۸	۰/۱۶۲	۰/۲۳۲	مشاهده
۱/۱۳۹	۰/۸۷۸	۰/۰۴	۲/۰۶	۰/۱۲۱	۰/۱۶۴	۰/۳۳۷	توصیف
۱/۰۴	۰/۶۹۱	۰/۱۰۳	۱/۶۳۷	۰/۰۹۲	۰/۱۸۲	۰/۲۹۸	عمل همراه با آگاهی
۱/۰۷۴	۰/۹۳۱	۰/۰۰۱	۵/۵۱۸	۰/۳۱۶	۰/۱۵۸	۰/۸۷۲	عدم قضاوت
۱/۰۹۱	۰/۹۱۷	۰/۰۴۹	۱/۹۹۴	۰/۱۱۲	۰/۱۷۵	۰/۳۴۹	عدم واکنش

متغیر ملاک: موفقیت تحصیلی

* در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی بر اساس کارکردهای خانواده و ذهن‌آگاهی، پذیرش و عمل مادران اجرا شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی به ترتیب کارکردهای خانواده و ذهن‌آگاهی، پذیرش و عمل در مادران می‌باشد. همچنین مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی از مولفه‌های کارکردهای خانواده به ترتیب نقش‌ها، کنترل رفتار و همراهی عاطفی بود و

مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی از مولفه‌های ذهن آگاهی به ترتیب عدم قضاوت، عدم واکنش و توصیف در مادران بود. این یافته‌ها با نتایج قاضوی و ورنیک (۱۳۹۸)، پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷)، به‌پژوه و همکاران (۱۳۹۵)، غفورپو همکاران (۱۳۹۳)، بابائی و همکاران (۱۳۹۳)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۱) و مزارک^۱ و همکاران (۲۰۱۷)، لیلاند^۲ (۲۰۱۵)، اسمانچنکو^۳ (۲۰۱۳)، تونودورزاک^۴ (۲۰۱۳)، فرانکو^۵ و همکاران (۲۰۱۱)، بولمایجر^۶ و همکاران (۲۰۱۰)، نایلینگ^۷ (۲۰۱۰) بیان^۸ و همکاران (۲۰۰۳) و هاوردمپسی^۹ و همکاران (۲۰۰۱) همخوانی دارد.

مشخصه اصلی اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی، وجود الگوی پایدار و مستمر کاستی توجه، بیش‌فعالی و تکانش‌وری است سبب اختلال در عملکرد تحصیلی فرد می‌شود. این گروه از کودکان از عهده انجام تکالیف خود برنیامده و پیشرفت تحصیلی آنها دچار تأخیر می‌شود. نتایج پژوهش به‌پژوه و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال نسبت به دانش‌آموزان بدون این اختلال کمتر است.

فضای درون خانواده می‌تواند با انسجام خود و آسوده خاطر بودن از حاشیه‌های زندگی شرایطی را فراهم کنند، که در آن فرزندان به یک نوع خودباوری و احساس ارزشمندی و برداشت مثبت و مناسب از وضعیت کنونی خود دست یابند و دست‌یابی به چنین شرایطی می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. مهم‌ترین عامل مؤثر در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموز نسبت به تحصیل، خانواده است. چنانچه نگرش خانواده، نسبت به مدرسه، معلمان و درس، مثبت باشد فرزند آنها نیز نگرش مثبت به درس و تحصیل پیدا خواهد کرد که موجب عملکرد تحصیلی بالا و در نتیجه پیشرفت تحصیلی می‌شود (غفوری، افلاکی فرد، برومند و عمادی، ۱۳۹۳).

-
1. Mrazek
 2. Leland
 3. Osmachenko
 4. Teodorczuk
 5. Franco
 6. Bohlmeijer
 7. Nailing
 8. Bean
 9. Hoover-Dempsey

نتایج پژوهش قاضوی و ورنیک (۱۳۹۸) نشان داد بین مولفه حل مشکل، نقش‌ها، همراهی عاطفی، ارتباط، آمیزش عاطفی و کنترل رفتار با میزان نقص توجه (بیش‌فعالی) در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معنادار و منفی وجود داشت. همچنین بابائی، عبخدایی و غفاری (۱۳۹۳) عملکرد خانواده را به عنوان پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی معرفی کردند.

تجارب خانوادگی تأثیر عمده‌ای بر تکامل فرد دارد و ارتباطات خانوادگی سایر جنبه‌های زندگی نوجوان، مانند موفقیت تحصیلی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. نایلینگ (۲۰۱۰) به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با مؤلفه‌های چندگانه خانوادگی همانند باورها و انتظارات والدین، اعمال انضباطی و مداخلات والدین، محیط عاطفی حاکم بر خانواده و منابع در دسترس خانوادگی ارتباط دارد. همچنین نتایج این پژوهش با نتیجه تحقیق بیان و همکاران (۲۰۰۳) و هاوردمپسی و همکاران (۲۰۰۱) همخوان است که عملکرد خانواده را با پیامدهای تحصیلی مرتبط دانسته‌اند. بنابراین می‌توان گفت، وقتی خانواده عملکرد خود را در ابعاد مختلف مانند حل مسأله، عاطفی همراهی، کنترل رفتار و غیره به خوبی ایفا نکند عملکرد تحصیلی یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزی که در چنین خانواده‌ای قرار دارد نیز به طور منفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در واقع آنچه درون خانواده اتفاق می‌افتد و چگونگی عملکرد آن می‌تواند یک عامل کلیدی در ایجاد انعطاف‌پذیری و کاهش خطرات فعلی و آینده مرتبط با رویدادهای ناگوار و شرایط نامناسب باشد. محیط‌های برانگیزنده و پرورش‌دهنده کودکان را قادر می‌سازد تا یاد بگیرند و پیشرفت کنند. برعکس، محیط‌های خانوادگی بدکار جنبه‌های رشد کودکان و نوجوانان و انتقال مثبت آنان به بزرگسالی بسیار مضر باشد.

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان بیان کرد که با وجود اینکه ذهن آگاهی موجب می‌شود فرد توانایی‌های خود را بشناسد و یاد بگیرد با هیجانات و افکار منفی، مقابله و حوادث منفی، مقابله و حوادث ذهنی را به صورت مثبت تجربه کند (بولمایجر، پرنگر، تال و کایچرس^۱، ۲۰۱۰). به نظر می‌رسد دانش‌آموزان با ذهن آگاهی، پیشرفت تحصیلی خوبی دارند. در پژوهشی که به کشف اثرات برنامه ذهن آگاهی برای دانش‌آموزان دبیرستانی صورت گرفت، نشان داده شد آموزش ذهن آگاهی باعث پیشرفت تحصیلی (لیلاند، ۲۰۱۵)

1. Bohlmeijer, Prenger, Taal & Cuijpers

و همچنین سبب افزایش تمامی جنبه‌های خودپنداره می‌شود (فرانکو، ماتاس، کنگاس و الگو، ۲۰۱۱). همچنین در پژوهشی که ذهن‌آگاهی در آموزش و یادگیری بررسی شد مشخص شد آموزش ذهن‌آگاهی پیشرفت تحصیلی را بیشتر می‌کند (مزارک و همکاران، ۲۰۱۷). در پژوهشی دیگر نشان داده شد که ذهن‌آگاهی در پیشرفت تحصیلی نقش میانجی دارد (اسماچنکو، ۲۰۱۳). دیگر پژوهش‌ها نیز نشان دادند ذهن‌آگاهی به طور غیرمستقیم با اثرگذاری بر استرس، خودکارآمدی و سایر متغیرهای بر پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (تونود و رزاک، ۲۰۱۳). همچنین در مطالعه بولمایجر و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده شد دانشجویان با پیشرفت تحصیلی بالاتر دارای ذهن‌آگاهی بیشتری هستند. ذهن‌آگاهی موجب می‌شود فرد توانایی‌های خود را شناخته و یاد بگیرد تا با هیجان‌ها و افکار منفی، مقابله و حوادث ذهنی را به صورت مثبت تجربه کند.

به طور کلی مطالعات کمتری برای بررسی رابطه موفقیت تحصیلی با پذیرش و عمل انجام شده است. اما اکثر پژوهش‌های اخیر بیانگر تأثیر انعطاف‌پذیری شناختی بر سازگاری بیشتر است و این دقیقاً همان مساله‌ای که برای عملکرد بهتر دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی امری ضروری است. پذیرش و عمل علاوه بر سازگاری، باعث افزایش توان مقابله افراد در برخورد با مشکلات است و به عنوان یک میانجی در مواقع استرس عمل می‌کند، در واقع پذیرش و عمل، امکانات لازم را به منظور مقابله با موقعیت استرس در اختیار فرد قرار می‌دهد. این حالت تمام توانایی‌های بالقوه فرد را برای مقابله مثبت و حل مساله فرا می‌خواند و احتمال موفقیت و را افزایش می‌دهد (پورا کبران و همکاران، ۱۳۹۷).

پژوهش حاضر نیز مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌های روبرو بوده است. نظر به این که گروه مورد مطالعه از میان دانش‌آموزان شهر کرج انتخاب شده بودند، بنابراین امکان تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر مناطق و شهرها به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و جغرافیایی با محدودیت رو به رو است. این پژوهش از محدودیت طرح‌های پس‌رویدادی نیز برخوردار است و نتایج حاصل از آن، از دقت نتایج طرح‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی برخوردار نیست. در پایان بر اساس یافته‌های به دست آمده در این پژوهش و پژوهش‌های مشابه، به پژوهشگران، مشاوران، برنامه‌ریزان و کارشناسان توصیه می‌شود به منظور پیشگیری از افت تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال

کاستی توجه و بیش‌فعالی ضرورت دارد، به عملکرد خانواده‌هایشان، ذهن‌آگاهی و پذیرش و تعهد در این دانش‌آموزان توجه ویژه داشت. اینگونه دانش‌آموزان هر چه زودتر شناسایی و برای دریافت خدمات روانشناختی و مشاوره‌ای به مراکز مشاوره ارجاع داده شوند. با توجه به فزونی در میزان شیوع دانش‌آموزان با اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی و تأثیرات منفی این اختلال بر عملکرد تحصیلی و سازشی کودکان در مدارس پیشنهاد می‌شود در آینده پژوهش‌هایی درباره میزان شیوع و بروز این اختلال و عوامل همبسته با آن در شهرها و محیط‌های اجتماعی اقتصادی مختلف ضرورت گیرد تا برنامه‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای لازم توسط دست‌اندرکاران مختلف آموزشی و بهداشتی صورت گیرد.

منابع

- ادیب حاج باقری، محسن؛ صادقی گندمانی، حمیدرضا؛ امین‌الرعایایی یمینی، عفت. (۱۳۹۴). میزان موفقیت آکادمیک و عوامل پیش‌گویی‌کننده آن از دیدگاه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کاشان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶۶)، ۵۱۰-۵۲۰.
- بابائی، عقیده؛ عبد خدایی، محمد سعید؛ بوالفضل غفاری ابوالفضل غفاری، ابوالفضل. (۱۳۹۳). نقش عملکرد خانواده و احساس انسجام در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- بخشی، سروش؛ نجاتی، وحید؛ رضایی، سارا؛ حکمتی، عیسی. (۱۳۹۱). شیوع اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی در بین دانش‌آموزان سال سوم ابتدایی شهرستان رشت. *نشریه حکیم*، ۱۴(۴): ۲۰۳-۱۰.
- به‌پژوه، احمد؛ پرنده، اکرم؛ امامی، ناهید؛ سیدنوری، زهرا. (۱۳۹۵). مقایسه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ابتدایی مبتلا و غیرمبتلا به اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی. *فصلنامه سلامت روانی کودک*، ۳(۲): ۳۱-۳۹.
- پوراکبران، الهه؛ مهربانی، ریحانه؛ بدیهی، فرنوش؛ تیمورزاده، سارا خاتون؛ دهقان‌زاده، طاهره. (۱۳۹۷). بررسی رابطه پذیرش و عمل و چشم‌انداز زمان آینده با انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و سازگاری در مادران کودکان کم‌توان ذهنی. *کودکان استثنایی*، ۱۹(۱): ۸۱-۹۴.

- پورپاریزی، معصومه؛ توحیدی، افسانه؛ خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۴(۳): ۲۹-۴۳.
- ثنائی، باقر. (۱۳۹۶). *مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج، مدرسه*. انتشارات بعثت: تهران. چاپ سوم.
- جباری‌فر، تقی؛ زارعی، حسن؛ جهانگرد شرقی، محبوبه. (۱۳۹۴). نگاهی بر نقش خانواده در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *اولین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه، تهران*.
- عباسی، ایمانه، فتی، لادن؛ مولودب، رضا. (۱۳۹۱). کفایت روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه پذیرش و عمل - نسخه دوم. *مجله روشها و مدل‌های روانشناختی*، ۳(۱۰): ۶۵-۸۰.
- غفوری، هدایت اله؛ حسین افلاکی فرد؛ محمد برومند و فرحناز عمادی، (۱۳۹۳). عملکرد خانواده و عملکرد تحصیلی. *نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت*.
- قاضوی، سیدحسین؛ ورنیک، مریم. (۱۳۹۸). بررسی کارکرد خانواده در اختلال نقص توجه (ADHD) - پیش‌فعالی دانش آموزان. *نشریه پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲(۱۱): ۴۲-۵۳.
- قمری، محمد؛ خوشنام، امیرحسین. (۱۳۹۰). بررسی رابطه عملکرد خانواده اصلی و کیفیت زندگی در بین دانشجویان. *فصلنامه خانواده‌پژوهشی*، ۷(۲۷): ۳۵۴-۳۴۳.
- محبی نورالدین وند، محمدحسین. شهنی بیلاق، منیجه. پاشا، غلامرضا. (۱۳۸۲). رابطه بین جو عاطفی اعضای خانواده با سازگاری فردی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان‌های پسرانه مسجد سلیمان. *دانش و پژوهش در روانشناسی*، ۶(۱۹): ۷۴-۵۱.
- محتشمی، نسیم؛ فرقدانی، آزاده؛ گنجی، کامران. (۱۳۹۲). بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۹): ۸۷-۱۰۶.
- نریمانی، محمد؛ شاهعلی، اعظم؛ کیامرثی، آذر. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مدیریت والدین بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی / کم توجهی. *روانشناسی مدرسه*، ۳(۴): ۱۲۸-۱۴۲.

- Abikoff H, Nissley-Tsiopinis J, Gallagher R, Zambenedetti M, Seffert M, Boorady R, McCarthy J. (2009). Effects of MPH-OROS on the organizational, time management, and planning behaviors children with ADHD. *Journal of the American Academy of children & Adolescent psychiatry*, 48: 166-175.
- Bean RA, Bush KR, McKenry PC, Wilson SM. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18: 523-541.
- Bohlmeijer E, Prenger R, Taal E, Cuijpers P. (2010). The effect of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(6): 539-544.
- Bond FW, Hayes SC, Baer RA, Carpenter KM, Guenole N, Orcutt HK, Zettle RD. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behaviour Therapy*, 42(4): 676-688
- Byrne BA, Haddock CK, Poston SC. (2002). Mid-American Heart Institute. Parenting Style and adolescent smoking. *Journal of Adolescence*, 6 (30): 414-425.
- Dudovitz RN, Li N, Chung PJ. (2013). Behavioral self-concept as predictor of teen drinking behaviors. *Academic Pediatrics*, 13(4): 316-321.
- Dupaul GJ. (2004). Assessment of ADHD Symptom, Psychological Assessment, 5: 115-117.
- Epstein NB, Baldwin LM, Bishop DS. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2): 171-180.
- Falkenström F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasiexperimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3): 305-310.
- Forman EM, Herbert JD. (2008). *New directions in cognitive behavior therapy: acceptance based therapies*, chapter to appear in w. o'donohue, je. Fisher, (eds), *cognitive behavior therapy: Applying empirically supported treatments*.
- Halperin JM, Healy DM. (2010). The influences of environmental enrichment, cognitive enhancement, and physical exercise on brain development: Can we alter the developmental trajectory of ADHD? *Journal of neuroscience & bio behavioral*, 35: 621-634.
- Hayes SC, Luoma JB, Bond FW, Masuda A, Lillis J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcome. *Behaviour Research and Therapy*. 44(1): 1-25.
- Hoover-Dempsey KV, Battiato AC, Walker JMT, Reed RP, DeJong JM, Jones KP. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36: 195-209.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1): 19-24.

- McCracken LM, Gutiérrez-Martínez O. (2011). Processes of change in psychological flexibility in an interdisciplinary group-based treatment for chronic pain based on Acceptance and disorder at one, two, and two-to-five year follow-up. *Journal of Personality Disorder*, 22(2): 123-134
- Mrazek MD, Zedelius CM, Gross ME, Mrazek AJ, Phillips DT, Schooler JW. (2015). *Mindfulness in education: Enhancing academic achievement and student well-being by reducing mindwandering*. In J. C. Karremans & E. K. Papies (Eds.) (2017). *Mindfulness in social psychology*. Milton Park, Didcot, United Kingdom: Taylor and Francis Ltd.
- Nailing, Xia. (2010). *Family factors and student outcomes*. Rand Corporation, Ph.D. ERIC Document Reproduction Service, Retrieved <http://www.eric.ed.gov/ERICPortal/recordDetail?accno=EJ302109>.
- Nancy EH, Lorraine CT. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current directions in psychological science*. 13 (4): 161-164
- Osmachenko A, Littler S. (2014). *Mindfulness can assist FYHE students with academic adjustment*. In Proceedings of the 17th International First Year in Higher Education Conference (FYHE 2014) (pp. 110). Queensland University of Technology.
- Ported treatments in your practice. 2nd ed. Wiley, editor, Hoboken. Franco, C., Mañas, I., Cangas AJ, Gallego J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research*, 2(1): 14-28.
- Teodorczuk K. (2013). *Mindfulness and academic achievement in South African university students*. *Doctoral dissertation, South Africa: University of Johannesburg*.
- Welles TL. (2010). *An analysis of the academic success inventory for college students: construct validity and factor scale invariance*. [Dissertation]. Florida: The Florida State University. [Cited 2015 Oct 19]. Available from: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5146&context=etd>.