

مقایسه پریشانی روانشناختی و ذهن آگاهی مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی

Comparison of psychological distress and mindfulness of mothers of elementary school students with and without academic procrastination

Leila Shams Al-Ahrari

Master of Educational Psychology, Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Farzaneh Ghorbanpour Ahmadsargourabi

Master of General Psychology, Department of Psychology, Rahman Ramsar Institute of Higher Education, Mazandaran, Iran.

Email: farzaneh_ghorbanpour@yahoo.com

Samaneh Shafiei

Master of Educational Psychology, Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Negin Hajivandi

Master of Educational Psychology, Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

لیلا شمس الاحراری

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

فرزانه قربان پور احمدسرگورابی*

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی رحمان رامسر، مازندران، ایران.

سمانه شفیعی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

نگین حاجی وندی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Abstract

The aim of this study was to compare the psychological distress and mindfulness of primary school mothers with and without academic procrastination. The research was applied in terms of purpose and descriptive in terms of causal and comparative method. The study population included all students studying in primary school in districts 2 and 4 of Tehran in the academic year 1399-1400 with their mothers. The sampling method was randomized. The research instrument included the Solomon and Rathblum (1984) Academic Procrastination Questionnaire, which was first administered to 172 students and individuals with a standard deviation score higher than the average in the procrastination students group ($n = 35$) and

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه پریشانی روانشناختی و ذهن آگاهی مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی بود. پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش شناسی توصیفی از نوع علی و مقایسه ای بود. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی مناطق ۲ و ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به همراه مادرانشان بودند. روش نمونه گیری به صورت تصادفی مرحله ای بود. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) که ابتدا بر روی ۱۷۲ نفر از دانش آموزان مورد مطالعه اجرا گردید و افراد دارای نمره یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین در گروه دانش آموزان اهمالکار (۳۵ نفر) و افراد دارای نمره یک انحراف استاندارد پایین تر از میانگین در گروه دانش

individuals with a deviation score. The standard was lower than average in the group of students without academic procrastination ($n = 39$), as well as the Kessler et al.'s (2003) psychological distress questionnaire and the Walch et al.'s (2006) mindfulness questionnaire by mothers with children with and without academic procrastination. Findings were analyzed using multivariate analysis of variance (Manova) and independent t-test and SPSS statistical software. The results of the analysis showed that the mothers of elementary students with academic procrastination scored higher than the mothers of elementary students without academic procrastination in all three components of psychological distress (depression, anxiety and stress). Also, the mothers of primary school students with academic procrastination had lower mindfulness compared to the mothers of students without academic procrastination. As a result, it is recommended that cultural and higher education planners pay attention to improving the level of mindfulness and reducing psychological distress to reduce the prevalence of academic procrastination among students.

Keywords: Psychological distress, mindfulness, students, academic procrastination.

آموزان بدون اهمالکاری تحصیلی (۳۹ نفر) قرار گرفتند، و همچنین پرسشنامه پریشانی روانشناختی کسلر و همکاران (۲۰۰۳) و ذهن آگاهی والچ و همکاران (۲۰۰۶) بود که توسط مادران دارای فرزند با و بدون اهمالکاری تحصیلی تکمیل گردید. یافته های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری (Manova) و آزمون t مستقل و نرم افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل یافته ها نشان داد که مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی در هر سه مولفه پریشانی روان شناختی (افسردگی، اضطراب و استرس) میانگین نمرات بالاتری کسب کردند. همچنین مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش آموزان بدون اهمالکاری تحصیلی از ذهن آگاهی پایین تری برخوردار بودند. در نتیجه توصیه می شود که برنامه ریزان فرهنگی و آموزش عالی به بهبود سطح ذهن آگاهی و کاهش پریشانی روانشناختی جهت کاهش شیوع پدیده اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان توجه نمایند.

واژه های کلیدی: پریشانی روانشناختی، ذهن آگاهی، دانش آموزان، اهمالکاری تحصیلی.

پذیرش: تیر ۱۴۰۱

دریافت: اردیبهشت ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

اهمالکاری^۱ یا به تأخیر انداختن داوطلبانه یک فعالیت مهم و ضروری، علیرغم پیامدهای منفی مورد انتظار که بر پیامدهای مثبت حاصل از تأخیر سنگینی می کند، پدیده ای شایع در جامعه مدرن محسوب می شود (کلینگیسیک^۲، ۲۰۱۹). اهمال کاری به عنوان شکلی از شکست در خودتنظیمی^۳ مفهوم پردازی شده است که شامل تأخیر هدفمند در انجام تکالیف مورد نظر می شود (چن، استیل^۴، ۲۰۱۸). اهمال کاری اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان ها است ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می شود. این رفتار زمانی که شدت می یابد و بصورت عادت در می آید می تواند مساله ساز باشد. اهمال کاری جلوه های گوناگونی دارد اما متداول ترین نوع آن اهمال کاری تحصیلی^۵ است (فوجیا^۶، ۲۰۱۹). برآورد می شود که میزان شیوع اهمال کاری در دانش

¹ procrastination

² Klingsieck

³ Self-regulation

⁴ Chen, Frari & Still

⁵ Academic procrastination

⁶ Fuchia

آموزان بیش از دو برابر جمعیت عمومی باشد (ویپیچ^۷ و همکاران، ۲۰۱۷). مطالعه گوود^۸ (۲۰۱۷) نشان داد که هفتاد درصد دانش آموزان و بیست درصد عموم مردم دارای تمایلات اهمال کاری هستند. ۹۵ تا ۹۹ درصد از دانش آموزان خودشان را اهمال کار می دانند (دی، منسینک و اوسالیوان^۹، ۲۰۱۶) و بین ۳۲ تا ۴۶ درصد از دانش آموزان دچار اهمال کاری مزمن هستند (لویبوند^{۱۰}، ۲۰۲۰). این میزان شیوع اهمیت خاصی دارد از این نظر که اهمال کاری با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و با علائم استرس، افسردگی، مراجعه به پزشک و ترک تحصیل رابطه مثبت دارد (تایس و بامیستر^{۱۱}، ۲۰۱۸).

پژوهش ها نشان داده است که اهمال کاری با عملکرد شخصی ضعیف در زمینه شغلی و تحصیلی و تجربه هیجانات منفی مانند شرم و گناه همراه است و به رفتارهای منفی سلامت مانند تأخیر در جستجوی مراقبت برای مشکلات بهداشتی منجر می شود (استیل، ۲۰۱۸). اکثر تحقیقاتی که در کشور در مورد اهمال کاری تحصیلی انجام شده است در مورد میزان شیوع و عوامل مرتبط با اهمال کاری است اما در خصوص پیامدهای اهمال کاری تحصیلی در والدین بررسی های کمی صورت گرفته است (سواری، ۱۳۹۰). اهمال کاری به معنای نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری برای به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، تعریف می شود و یک مشکل جدی برای دانش آموزان محسوب می شود. به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی که شخص باید انجام دهد یا همان تعلل ورزی موجب می شود فرد سطحی از اضطراب ناشی از تعلل ورزی را نیز تجربه می کند (کاهیل^{۱۲}، ۲۰۱۳). تعلل ورزی راهبردی برای تنظیم هیجان های منفی بوده و دست کم به صورت گذرا به افراد کمک می کند تا از هیجان های منفی دور شوند و احساس بهتری را تجربه کنند و نیز نوعی توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجان ها و عملکرد در راستای استانداردها است (نوروزی، محمدی پور و مهدیان، ۱۴۰۰).

اهمال کاری تحصیلی گاهی صدمات جبران ناپذیری را برای دانش آموزان به وجود می آورد، اساساً خود اهمال کاری با نگرانی ناشی از کار به تعویق افتاده همراه می باشد اما از جمله نتایجی که اهمال کاری دارد اضطراب^{۱۳}، روان رنجوری^{۱۴}، انگیزش ناکافی (بالکیس^{۱۵} و دورو^{۱۶}، ۲۰۰۹)، عملکرد تحصیلی^{۱۷} پایین (بسویک^{۱۸} و دیگران، ۲۰۱۲)، خود ارزیابی^{۱۹} ضعیف (ایفرت^{۲۰} و فراری^{۲۱}، ۱۹۹۴) است که این نتایج در اثر عدم دستیابی به نتیجه ای که مورد انتظار دانش آموز بوده است، به وجود می آید. اهمال کاری تحصیلی در فرزندان، والدین و به خصوص مادران را از لحاظ روانشناختی درگیر می کند. به این دلیل که مادران ساعت های بیشتری در روز را با فرزندان خود می گذارند (طاهری نیا و یوسفی، ۱۳۹۳). پژوهش ها نشان داده است با توجه به اینکه مادر مهم ترین الگوی رفتاری برای فرزندان بوده و همانندسازی فرزندان با مادر بسیار چشم گیر است (افروز، ۱۳۸۹). از این رو می توان انتظار داشت یک فرزند اهمال کار که دائماً کارهایش را به تأخیر انداخته و به بعد موکول می کند، این الگوی رفتاری را به تدریج بر ارتباط مادر با فرزند تاثیر می گذارد (صفرزاده و همکاران، ۱۳۹۳). از طرف دیگر اهمال کاری فرزندان

⁷ Wypych

⁸ Good

⁹ Dey, Mensink & Osalivan

¹⁰ Lovibond

¹¹ Tyse & Bamister

¹² Cahill A C

¹³ Anxiety

¹⁴ Psychiatry

¹⁵ Balkis

¹⁶ Duru

¹⁷ academic performance

¹⁸ Beswick

¹⁹ self-assessment

²⁰ Effert

²¹ Ferrari

مادران را دچار اضطراب، بی‌انگیزشی، خودکم‌بینی، خودتردیدی و در نهایت پریشانی‌های روانشناختی^{۲۲} می‌سازد که این صفات او نیز بر فرزندش تأثیر گذاشته و زمینه‌های اهمال‌کاری را در او به وجود می‌آورد (صفری زاده و همکاران، ۱۳۹۳). نتایج مطالعه‌ی نریمانی و همکاران نشان داد که سلامت روان مادران دارای دانش آموز اهمال‌کار کمتر از مادران کودکان عادی است و آنها در معرض افسردگی^{۲۳}، اضطراب، روان‌پریشی^{۲۴}، پرخاشگری^{۲۵} و ترس مرضی^{۲۶} بیشتری درمقایسه با مادران دیگر کودکان قرار دارند (زابلینا^{۲۷}، ۲۰۱۷). همچنین مطالعه‌ی دیگر مشخص کرد که این مادران درمقایسه با مادران کودکان عادی بهزیستی روانشناختی ضعیف‌تری دارند (اسمرسینیک^{۲۸}، ۲۰۱۸) در همین راستا نتایج پژوهش میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه والدین در رضایت از زندگی و تاب‌آوری روانشناختی و سلامت عمومی وجود دارد. بطورکلی اهمیت این پژوهش در خانواده‌های دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی از آن جهت است که تمایز خاصی بین این خانواده‌ها و سایر خانواده‌های دارای دانش‌آموزان عادی وجود دارد. به همین دلیل، مطالعه‌ی خانواده‌های این دانش‌آموزان و مخصوصاً مادران آنها با توجه به نقش اساسی که در رشد فرزندان و شکل‌گیری شخصیت آنان دارند، دارای اهمیت است (بارلو^{۲۹}، ۲۰۱۸).

یکی از متغیرهایی که در مادران تحت تأثیر اهمال‌کاری تحصیلی فرزندان قرار می‌گیرد پریشانی روانشناختی است. پریشانی روانشناختی جنبه‌ای از ناخوشی روانی است که به مجموعه‌ای از نشانه‌های بیماری روانی، فیزیولوژیک و رفتاری مانند اختلالات خواب، بی‌قراری، اضطراب، تنزل توانایی‌های هوشی و افسردگی اشاره دارد (سویسا^{۳۰}، ۲۰۱۸). این نوع پریشانی اغلب به صورت بخشی از زندگی طبیعی افراد است که در نتیجه چالش‌ها، شکست‌های تحصیلی و شغلی و مشکلات خانوادگی به وجود می‌آید و می‌تواند آثار مخربی داشته باشد (محبی، خاکساری، بابای میبیدی و همکاران، ۱۳۹۹). پریشانی روان‌شناختی مجموعه‌ای از علائم روانی، فیزیولوژیک و رفتاری مانند اضطراب، واکنش‌های افسردگی، بی‌قراری، کاهش توانایی هوشی و اختلالات خواب است که با علائمی مانند احساسات منفی و خسته کننده، تحریک‌پذیر و نگران‌کننده مشخص می‌شود (کاوا و شافی^{۳۱}، ۲۰۱۵) که با علائم جسمی مانند بی‌خوابی سردرد و کمبود انرژی ارتباط دارد (دراپیا^{۳۲}، ۲۰۱۰). پریشانی روان‌شناختی می‌تواند روابط بین فردی را به شدت تخریب کند؛ زیرا چنین افرادی تنش بیشتری را در رابطه با همسر، فرزندان و دوستان خود ایجاد می‌کند (گیوق، ریکاردی، تیمپانو، میشل و اسمیت^{۳۳}، ۲۰۱۰).

طبق دیدگاه پاتارست، بارتمنز و بوگلز^{۳۴} (۲۰۱۸) والدینی که فرزندان‌شان مشکلات خاص، ناتوانایی یا تاریخچه‌ای از رفتارهای غیرقابل کنترل و هیجانات منفی از خود نشان می‌دهد، بیشتر توجه خود را به رفتارهای منفی کودک‌شان اختصاص می‌دهند، چنین سوگیری توجهی به رفتارهای منفی فرزندان، با توجه خنثی یا مثبت به رفتارهای کودک تداخل کرده و موجب می‌شود والدین حساس‌تر و تکانه‌ای‌تر شده و درمجموع مهربانی و صبوری کمتری از خود نشان دهند. مطالعه‌ای دیگر نشان می‌دهد که خانواده‌های کودکان عادی از سطح سازگاری و تحمل پریشانی بیشتری درمقایسه با والدین دانش آموز اهمال‌کار

²² Psychological distress

²³ Depression

²⁴ psychosis

²⁵ aggression

²⁶ morbid fear

²⁷ Zabelina

²⁸ Smerecnik

²⁹ Barlow

³⁰ Soysa

³¹ Kava & Shafi

³² Drapia

³³ Giugh, Ricardy, Timpano, Mishel & smith

³⁴ Potharst, E. S., Baartmans, J. M., & Bögels, S. M

برخورد دارند (گلدنی، ۳۵، ۲۰۱۷). در پژوهشی مشابه با بررسی تاب آوری و چیره شدن بر مشکلات و انتظارات آینده در خانواده های با دانش آموز دارای اهمال کاری مشخص شد که والدین این کودکان نیاز به الگوهای سازگاری و حمایتی دارند؛ زیرا پدر و مادرها مجبور به ایجاد تغییراتی در زندگی خود می شوند و در زندگی اجتماعی شان نیز سطوحی از نارضایتی داشته اند (ساندین، ۳۶، ۲۰۱۵).

با توجه به آنچه که مطرح شد، به نظر می رسد که بیشتر اشتغالات فکری افراد مضطرب با افکاری در مورد وقوع رویدادی تهدیدکننده در آینده است. بنابراین به نظر می رسد که افراد مضطرب توانایی لذت بردن از زمان حال را نداشته و در شرایط ترس از آینده به سر می برند. بنابراین مشکلی که افراد مضطرب با آن مواجه هستند، بودن در حال حاضر، هدفمند و خالی از قضاوت است (اسمعیل زاده آخوندی و محمدعلیزاده، ۱۳۹۵).

یکی از فرآیندهایی که برای برای بهبود بخشیدن به زندگی افراد جهت دست یافتن به آرامش، و اخذ نتایج بهتری از عمر خود؛ روش ذهن آگاهی و حضور ذهن است، که مدت هاست برای کاستن و یا از بین بردن مشکلات زندگی و ناراحتی ها و پریشانی های روان شناختی (استرس، اضطراب، افسردگی، مشکلات رفتاری، تعارضات بین فردی، بی میلی) به کار می رود (نیگرن، ۳۷، ۲۰۱۹). ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، ذهن آگاهی یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح. ذهن آگاهی به معنی توجه کردن به زمان حال به شیوه های خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است (شی، وانگ، لئو، ۳۸، ۲۰۱۶). پژوهش ها نشان داده است که ذهن آگاهی، یک مفهوم مربوط به آگاهی ها و هوشیاری هایی است که به اینجا و زمان حال محدود می شود و نه تنها در بر گیرنده عدم پیش داوری در نگرش است، بلکه نیازمند، هوشیاری، تمرکز پایدار و گشودگی ذهن است. بر همین اساس، ذهن آگاهی منجر به بینش غیر دردآور و غیر شخصی خواهد شد؛ زیرا تجارت کاملاً آگاهانه و هوشیارانه منجر به پایداری در کسب تجربه های اساسی خواهد شد (بار، لاکیز و پترز، ۳۹، ۲۰۱۲). به این ترتیب، کابات زین ۴۰ (۲۰۰۳) ذهن آگاهی را به عنوان حالت توجهی برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می افتد، تعریف کرده است (اصغری، قاسمی چوبنه، حسینی صدیق و جامعی، ۱۳۹۵)، البته توجه در این تعریف، توجهی است هدفمند، به همراه پذیرش بدون داوری در مورد تجربه های در حال وقوع در لحظه کنونی برخی از یافته ها نشان داده اند که ذهن آگاهی روشی است برای ارتباط بهتر با زندگی و معنادار کردن آن و از این راه، باعث افزایش بهزیستی افراد می شود و به علاوه، یک چارچوب متعادل ذهنی است که از بزرگنمایی های هیجانی و ناگوار جلوگیری می کند و فرصتی فراهم می سازد که فرد از حالت های هیجانی ناخوشایند و بروز ناپایداری هیجان ها فاصله بگیرد (والش، بالنت، فردریکسن و مدسن، ۴۱، ۲۰۰۹).

پژوهشگران نشان دادند که کودکان بیشتر با مادران خود صحبت می کنند و تحت تأثیر عقاید آنها هستند. آنها گزارش داده اند که مادران آنها می دانند که چه احساسی دارند. مشکلات را بیشتر با مادرانشان در میان می گذارند و همچنان ارتباط نزدیک خود را با مادرانشان حفظ می کنند (آقامحمدیان و حسینی، ۱۳۸۴). در پژوهش لفکویتز و فینگرمن ۴۲ (۲۰۰۳) احساسات و رفتارهای مثبت مادران با احساسات و رفتارهای مثبت فرزندان شان رابطه داشت. فوجیا ۴۳ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که اهمال کاری دانشگاهی یک عامل ناتوان کننده است که ارتباط زیادی با دستاوردهای اندک دانشگاهی، اضطراب و عزت نفس اندک دارد دانسته اند. بنابراین با توجه به

35 Goldney

36 Sandin

37 Nygren,

38 Shi, Wang, Liu

39 Bar, Lakiz & Piters

40 Kabat Zinn, J

41 Walsh, J. J., Balint, M. G., SJ, D. R. S

42 Lfkoytz & Fingerman

43 Fochia

اهمیت موضوع و خلا پژوهشی موجود، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا ذهن آگاهی و پربشانی روانشناختی مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی با هم تفاوت دارد؟

فرضیه های تحقیق:

۱. پربشانی روان شناختی مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی و مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی متفاوت است.
۲. ذهن آگاهی مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی و مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی متفاوت است.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش شناسی توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی مناطق ۲ و ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به همراه مادرانشان بودند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی مرحله‌ای بود ابتدا از بین مدارس مناطق ۲ و ۴ آموزش و پرورش شهر تهران، چهار مدرسه به تصادف (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شدند. سپس پرسشنامه پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) بر روی ۱۷۲ نفر از دانش آموزان مورد مطالعه اجرا و افراد دارای نمره یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین در گروه دانش آموزان دارای اهمالکاری تحصیلی (۳۵ نفر) و افراد دارای نمره یک انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین در گروه دانش آموزان بدون اهمالکاری تحصیلی (۳۹ نفر) قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری (Manova) و آزمون t مستقل و نرم‌افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه پربشانی روان‌شناختی کسلر: این پرسشنامه توسط کسلر، بارکر، کوپ، اپستین، گروور (۲۰۰۲) به صورت ۱۰ سؤالی تنظیم شده و وضعیت روانی فرد بویژه علائم افسردگی و سطح اضطراب را طی یک ماه اخیر بررسی می‌کند، پاسخ سؤالات، به صورت پنج درجه ای (هیچ گاه تا تمام اوقات) تنظیم شده که بین صفر تا چهار نمره و حداکثر نمره برابر ۴۰ است. مطالعات مختلف اندروز و اسلید (۲۰۰۱)، فورکارو (۲۰۰۳) و همکاران (۲۰۰۳) اعتبار و پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ مورد تأیید قرار داده اند. وزیری و لطفی کاشانی (۱۳۹۱) در پژوهشی پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش یعقوبی (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور ۰/۹۳ و ضریب پایایی تصنیف و اسپیرمن- براون ۰/۹۱ بدست آمد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی انجام شده در پژوهش مذکور، مقادیر بار عاملی برای سنجش عامل اصلی را بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۴ و نقطه برش پرسشنامه ۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی کل این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ به دست آمده است.

پرسشنامه اهمال کاری: این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شد و دارای ۲۷ گویه است، نحوه نمره گذاری گویه ها در این پژوهش با استفاده از طیف لیکرت (هرگز = ۱، به ندرت = ۲، گهگاهی = ۳، اکثر اوقات = ۴ و همیشه =

⁴⁴ Ksler, Barker, Kup & Gorr

⁴⁵ Androz & Slid

⁴⁶ Furkaru

۵) است. در پژوهشی که توسط سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴) انجام شد، پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین، این پژوهشگران اعتبار این مقیاس را از طریق همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در نمونه دانشجویان با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی هر گویه با نمره کل به تعیین روایی این مقیاس پرداختند. مقدار کایرز مایر اولکین نیز برابر با ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین گویه‌ها نیز با نمره کل آزمون در سطح مطلوب و معنادار گزارش شده است.

پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF): این پرسشنامه توسط والچ^{۴۷} و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده است و شامل ۱۴ سؤال است. از آزمودنی خواسته می‌شود که بر روی یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (به ندرت=۱ تا تقریباً همیشه=۴) به سؤالات پاسخ دهد. لازم به ذکر است عبارت شماره ۱۳، به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. ضریب پایایی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF) به شیوه ضریب آلفای کرونباخ، تتای ترتیبی و بازآزمایی به دست آمد. تتای ترتیبی یکی از شیوه‌های سنجش پایایی می‌باشد که از آن در سایر پژوهش‌ها کمتر استفاده شده است. در حالی که در مقایسه با ضریب آلفای کرونباخ، از دقت بالاتری برخوردار است و می‌توان برای اطمینان از میزان ضریب پایایی از این شیوه نیز استفاده کرد (زامیوبورنو، گادرم و زیسر ۲۰۰۷، ۴۸). حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۴ و حداکثر ۵۶ است. نمره بیشتر نشانگر ذهن آگاهی بالاتر است. در پژوهش جوبنه، عربزاده، جلیلی نیکو (۱۳۹۴) ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

نتایج یافته‌های توصیفی نشان داد در گروه با اهمالکاری تحصیلی ۲۶ نفر دانش آموزان دختر و ۹ نفر پسر و در گروه بدون اهمالکاری تحصیلی جنسیت ۲۶ نفر از دانش آموزان دختر و ۱۳ نفر پسر بود. نتایج آزمون کای اسکوتر پیرسون نشان داد که بین دو گروه به لحاظ جنسیت فرزند تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین میانگین و انحراف استاندارد سن دانش آموزان با اهمالکاری تحصیلی به ترتیب ۱۱/۶۰ و ۱/۰۴ و میانگین و انحراف استاندارد سن دانش آموزان بدون اهمالکاری تحصیلی به ترتیب ۱۱/۵۸ و ۰/۶۳ بود. استفاده از آزمون t مستقل نشان داد که بین دو گروه به لحاظ سن فرزند تفاوت معناداری وجود ندارد و بنابراین دو گروه به لحاظ سن فرزند همگن بودند. منطبق بر نتایج در گروه دارای فرزند با اهمالکاری تحصیلی ۲ نفر از فرزندان در پایه سوم، ۲ نفر در پایه چهارم، ۲۳ نفر در پایه پنجم و ۸ نفر در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. در گروه دارای فرزند بدون اهمالکاری تحصیلی ۲ نفر از فرزندان در پایه سوم، ۱ نفر در پایه چهارم، ۲۷ نفر در پایه پنجم و ۹ نفر در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. همچنین در گروه دارای فرزند با اهمالکاری تحصیلی میزان تحصیلات ۳ نفر از مادران زیر دیپلم، ۱۴ نفر دیپلم، ۴ نفر فوق دیپلم، ۷ نفر لیسانس و ۷ نفر فوق لیسانس یا بالاتر بود. در گروه دارای فرزند بدون اهمالکاری تحصیلی میزان تحصیلات ۶ نفر از مادران زیر دیپلم، ۱۷ نفر دیپلم، ۱ نفر فوق دیپلم، ۹ نفر لیسانس و ۶ نفر فوق لیسانس یا بالاتر بود. ۹ نفر از مادران دارای فرزند با اهمالکاری تحصیلی یک فرزند، ۲۰ نفر دو فرزند و ۶ نفر سه فرزند یا بیشتر از سه فرزند داشتند. همچنین ۱۴ نفر از مادران دارای فرزند بدون اهمالکاری تحصیلی یک فرزند، ۱۶ نفر دو فرزند و ۹ نفر سه فرزند یا بیشتر از سه فرزند داشتند.

⁴⁷ Valch

⁴⁸ Zumbo Bruno D, Gadermann Anne M, Zeisser Cornelia

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد و مقادیر کالماگروف-اسمیرنف مؤلفه های پربشانی روان شناختی در دو گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی

پربشانی روان شناختی	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد		کالماگروف-اسمیرنف (سطح معناداری)	
	با اهمالکاری	بدون اهمالکاری	با اهمالکاری	بدون اهمالکاری
افسردگی	۳/۶ $\pm$ ۴۵/۴۸	۲/۳ $\pm$ ۳۹/۸۷	۰/۱۳۰ (۰/۱۴۲)	۰/۱۲۲ (۰/۱۶۳)
اضطراب	۲/۵ $\pm$ ۶۶/۶۳	۲/۳ $\pm$ ۲۹/۴۸	۰/۱۰۲ (۰/۲۰۰)	۰/۱۲۰ (۰/۱۶۹)
استرس	۴/۹ $\pm$ ۵۲/۴۶	۴/۶ $\pm$ ۱۴/۸۲	۰/۱۳۸ (۰/۰۹۰)	۰/۱۳۶ (۰/۰۶۵)
ذهن آگاهی	۲۲/۶۳	۲۷/۲۳	۰/۱۰۹ (۰/۱۷۴)	۰/۱۰۵ (۰/۱۸۹)

بر اساس نتایج جدول ۱ مقادیر کالماگروف-اسمیرنف برای هر سه مؤلفه در هر دو گروه گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است. این موضوع بیانگر آن است که توزیع داده های مربوط به مؤلفه ها در هر دو گروه نرمال است.

جدول ۲. آزمون لون در ارزیابی برابری واریانس های خطا برای مؤلفه های پربشانی روان شناختی

مؤلفه ها	F	df ₁	df ₂	Sig
افسردگی	۳/۲۰	۱	۷۲	۰/۰۷۸
اضطراب	۰/۳۲	۱	۷۲	۰/۵۷۳
استرس	۰/۰۱	۱	۷۲	۰/۹۸۸

جدول ۲ نشان می دهد که واریانس خطای هیچ یک از مؤلفه های پربشانی روان شناختی در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. بنابراین می توان گفت مفروضه همگنی واریانس های خطا در هر یک از مؤلفه های پربشانی روان شناختی در دو گروه برقرار است. فرضیه اول: پربشانی روان شناختی مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمال کاری تحصیلی و مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمال کاری تحصیلی متفاوت است.

برای آزمون فرضیه اول از روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد و نتایج نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین داده های مربوط به دو گروه برقرار است (Box's M = ۱۳/۵۹، $P = ۰/۰۶۳$)، $F = ۲/۱۶$ ، همچنین نتیجه آزمون کرویت بارتلت^{۴۹} در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($p < ۰/۰۰۱$)، $\chi^2(۵) = ۵۱/۰۱$. این موضوع نشان می دهد که سطح قابل قبولی از همبستگی بین مؤلفه های پربشانی روان شناختی وجود دارد و بنابراین چنین نتیجه گیری شد که تحلیل واریانس چند متغیری روش مناسبی برای مقایسه مؤلفه های پربشانی روان شناختی در بین دو گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی است.

در ادامه نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که ارزش F در سطح ۰/۰۱ معنادار است (۰/۷۵۶ = ویلکز لامبدا، $۰/۲۴۴ = \eta^2$ ، $P = ۰/۰۰۱$ ، $F(۳ و ۷۰) = ۷/۵۲$). به همین منظور تحلیل واریانس یک راهه انجام شد تا معین گردد کدام یک از مؤلفه های پربشانی روان شناختی در بین دو گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی به لحاظ آماری

متفاوت است. جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس یکراهه در مقایسه مؤلفه های پریشانی روان شناختی در بین دو گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی را نشان می دهد.

جدول ۳. تحلیل واریانس یکراهه در مقایسه مؤلفه های پریشانی روان شناختی

در بین دو گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی

مؤلفه ها	میانگین مجزورات	میانگین مجزورات خطا	F	سطح معناداری	η^2
افسردگی	۱۲۶/۰۳	۸/۷۱	۱۴/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۱۶۷
اضطراب	۸۴/۵۹	۶/۱۱	۱۳/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۱۶۱
استرس	۱۲۸/۲۳	۱۸/۷۳	۶/۸۵	۰/۰۱۱	۰/۰۸۷

نکته ۱: در تحلیل واریانس یک راهه درجات آزادی بین گروهی ۱ و درجه آزادی خطا ۷۲ بود.

جدول ۳ نشان می دهد که نمره F مربوط به مؤلفه های افسردگی ($P < ۰/۰۱$ ، $F(۱ و ۷۲) = ۱۴/۴۷$) و اضطراب ($P < ۰/۰۱$ ، $F(۱ و ۷۲) = ۱۳/۸۴$) در سطح $۰/۰۱$ و مؤلفه استرس ($P < ۰/۰۵$ ، $F(۱ و ۷۲) = ۶/۸۵$) در سطح $۰/۰۵$ معنادار است. استفاده از آزمون تعقیبی بن فرونی نشان داد که مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی در مؤلفه های افسردگی ($P < ۰/۰۱$ ، $\Delta\bar{x} = ۲/۶۱$ ، $SE = ۰/۶۹$)، اضطراب ($P < ۰/۰۱$ ، $\Delta\bar{x} = ۲/۱۴$ ، $SE = ۰/۵۸$) و استرس ($P < ۰/۰۵$ ، $\Delta\bar{x} = ۲/۶۴$ ، $SE = ۱/۰۱$) میانگین نمرات بالاتری کسب کرده اند. بنابراین با توجه به مطالب فوق چنین نتیجه گیری شد که مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی در هر سه مؤلفه پریشانی روان شناختی میانگین نمرات بالاتری کسب می کنند.

فرضیه دوم: ذهن آگاهی مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمال کاری تحصیلی و مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمال کاری تحصیلی متفاوت است.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد و کالماگروف- اسمیرنف متغیر ذهن آگاهی

در دو گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی

بدون اهمالکاری	با اهمالکاری
آزمون لون	$F = ۱/۹۹$ ، $p = ۰/۱۶۲$
آزمون t	$t(۷۲) = ۳/۴۹$ ، $p = ۰/۰۰۱$

جدول ۴ نشان می دهد که استفاده از آزمون لون نشان داد که مفروضه همگنی واریانس های خطا برای متغیر ذهن آگاهی در دو گروه برقرار است ($f = ۱/۹۹$ ، $p > ۰/۰۵$). در ادامه استفاده از آزمون t مستقل نشان داد که بین دو گروه مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد ($t(۷۲) = ۳/۴۹$ ، $p = ۰/۰۳۹$). مقایسه ظاهری میانگین ها نشان داد که مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی میانگین نمرات پایین تری در ذهن آگاهی کسب کرده اند. بدین ترتیب چنین نتیجه گیری شد که مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی از ذهن آگاهی پایین تری برخوردارند.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اول: پربشانی روانشناختی مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی با هم تفاوت دارد. نتایج این مطالعه نشان دهنده این است که بین نمره پربشانی روانشناختی در مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی تفاوت وجود دارد ($P < 0/05$). نتایج این پژوهش با پژوهش‌های رحیمی، شیربند و اسعدی (۱۳۹۸)، زبیدی و حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵)، سوری‌نژاد، فرهادی و کردنوقایی (۱۳۹۴)، بتول (۲۰۲۰)^{۵۰} و سویسا و ویس (۲۰۱۴)^{۵۱} همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت همان گونه که صفات منفی مادر مانند اضطراب، افسردگی، اهمالکاری و غیره بر فرزند او اثر گذار است، صفات مثبت او نیز تاثیر مثبت بر فرزندان می‌گذارد. مادری که بیشتر از سبک دفاعی رشد یافته استفاده می‌کند، فردی است که گرایش به ارزش‌ها، توانایی تعدیل احساسات، توانایی تحمل تنش‌ها، سنجش درست واقعیت، توانایی طرح ریزی اقدامات و خود آگاهی نسبت به احساسات و هیجانات داشته و از سلامت روان بالایی برخوردار است. از آنجایی که فرزند هنگامی به شایستگی با مادر خود همانند سازی می‌کند که شخصیت مادر برایش باصلاط، مطمئن، مصمم، محکم، با اعتماد به نفس، فعال و پویا باشد و مادران رشد یافته دارای این خصوصیات می‌باشند. از طرف دیگر فرزند هنگامی به دنبال الگویی غیر از مادر می‌رود که مادر او فقط دستوردهنده بوده، به فرزندش به عنوان فردی بالغ و مستقل ننگرد و به او اجازه تصمیم گیری ندهد (گیتی پسند، ۱۳۸۷). مادرانی که از پربشانی روانشناختی پایینی دارند، به احتمال کمتری چنین ویژگی داشته در نتیجه فرزند، این مادر مطمئن و مطلوب را برای خود الگویی نیک قرار داده، میزان استفاده او از سبک رشد یافته بیشتر می‌شود. همچنین مادرانی که اضطراب بالایی دارند فشار بیشتری به فرزند وارد می‌کنند. این فشار برای خوب درس خواندن، ترس از ارتکاب اشتباه موقع خواندن و باز خورد فوری و منفی، منجر به افزایش اضطراب و پایین آمدن اعتماد به نفس و خودکارآمدی فرزند می‌شود. تهدید و تنبیه و تذکرات مداوم به دانش آموز برای بهتر بودن در مدرسه، برای دانش آموزی که هنوز راهبردهای خودتنظیمی را یاد نگرفته است و به دلیل رفتارهای سختگیرانه نمی‌تواند به راحتی با والدینش ارتباط برقرار کند و از آنها کمک و راهنمایی بخواهد، سبب بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی او به خواندن می‌شود. این امر نیز سبب عملکرد ضعیف در مدرسه می‌شود. همچنین افت عملکرد تحصیلی در مدرسه رفتارهای کنترلی بیشتری را از سوی پدر و مادر در پی دارد (رحیمی، شیربند و اسعدی، ۱۳۹۷).

فرضیه دوم: ذهن آگاهی مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمال کاری تحصیلی با هم تفاوت دارد.

نتایج این مطالعه نشان دهنده این است که بین نمره ذهن آگاهی در مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمال کاری تحصیلی تفاوت وجود دارد ($P < 0/05$). نتایج این پژوهش با پژوهش‌های رحیمی، شیربند و اسعدی (۱۳۹۸)، زبیدی و حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵)، سوری‌نژاد، فرهادی و کردنوقایی (۱۳۹۴)، بتول (۲۰۲۰)^{۵۲} و سویسا و ویس (۲۰۱۴)^{۵۳} همسو است. در تبیین نتایج می‌توان گفت ویلیامز، استراک و فاستر^{۵۴} (۲۰۰۸) دریافتند که والدینی که از سطح ذهن آگاهی بالایی برخوردارند، بهتر می‌توانند از عهده نگرانی‌های تحصیلی فرزندان خود برآیند و بنابراین، کمتر احتمال دارد که تعلل ورزی بکنند. دان^{۵۵} (۲۰۱۰) این چنین نتیجه گیری می‌کند که بین ذهن آگاهی و انجام تکلیف، ارتباط مثبتی وجود دارد که این امر می‌تواند در کاهش اهمال کاری دانش آموزان موثر باشد. علاوه بر تأثیر مثبت مستقیم ذهن آگاهی که در بالا ذکر شد، ذهن آگاهی

⁵⁰ Batool

⁵¹ Soysa CH, Weiss A

⁵² Batool

⁵³ Soysa CH, Weiss A

⁵⁴ Williams, J.G. Stark, S.K. & Foster, E.E

⁵⁵ Dane, e

هم چنین ممکن است به طور غیرمستقیم تأثیر مثبتی روی تعلل ورزی داشته باشد (دروست^{۵۶}، ۲۰۱۲). لای^{۵۷} (۱۹۸۶) در پژوهش خود دریافت که رفتار تعلل ورزی ممکن است در نتیجه نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس، ایجاد شود. همان گونه که ذهن آگاهی، نگرانی، ترس، اضطراب و استرس را کاهش می دهد، هم چنین ممکن است تعلل ورزی را نیز به طور غیرمستقیم کاهش دهد. افرادی که افزایش حالت ذهن آگاهی را تجربه می نمایند، نسبت به آنهایی که ذهن آگاهی کمتری دارند، روی لحظه حال و محرک های درونی و بیرونی متمرکز می شوند و بنابراین، کمتر متمایل به تعلل ورزی می شوند. این نتیجه با یافته های پژوهشگران دیگر از قبیل ویلیامز، استارک و فوستر (۲۰۰۸)، هاول و بورو (۲۰۱۰) و براون و ریان (۲۰۰۳) منطبق می باشد. ذهن آگاهی در مادران می تواند آگاهی عمیق تر نسبت به احساسات و افکار را افزایش دهد، استرس را کاهش دهد، پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل ورزی در فرزندان را پایین بیاورد و سلامتی را بهبود ببخشد (بروان، ریان و کرسول^{۵۸}، ۲۰۰۷). علاوه بر این، همانطور که برونسون (۲۰۰۰) اشاره می کند، مادرانی که بر افکار، هیجانات و رفتار خود آگاهی پایینی دارند، بیش از حد ممکن است به عملکرد فرزندان خود پاسخ های احساسی بدهند که این مورد تفکر سطح بالاتر و عملکرد اجرایی انعطاف پذیر را محدود می کند. این شرایط موجب مشارکت پایین فرزندان در امور تحصیلی و ارزش شخصی احتمالی می شود و ممکن است مانع عملکرد ذهنی آنها شود (رایان و دسی، ۲۰۰۴).

⁵⁶ Drost, W⁵⁷ Lay, C.H⁵⁸ Brown, K.W. Ryan, R.M. & Creswell, J.D

منابع

- [۱] احمدپور، امیر؛ سلیسی، فاطمه؛ نقش، زهرا. (۱۳۹۷). مدل یابی علی خلاقیت: نقش سبک های تعامل معلم دانش آموزان و نیازهای بنیادی روانشناختی. فصلنامه علمی/اندیشه های نوین تربیتی، ۱۴ (۱)، ۳۱-۵۴.
- [۲] اسمعیل زاده آخوندی، م.، و محمدعلیزاده نمینی، آ. (۱۳۹۵). مقایسه مولفه های ذهن آگاهی و مزاج های عاطفی در افراد با افسردگی اساسی، اضطراب منتشر و افراد بهنجار. روانشناسی و روانپزشکی شناخت، ۳ (۴)، ۱۲-۲۶.
- [۳] اصغری، فرهاد؛ قاسمی چوبنه، رضا؛ حسینی صدیق، مریم؛ جامعی، مینو. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان و کیفیت زندگی زنان دارای همسر معتاد. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۷ (۲۶): ۱۱۶-۱۳۱.
- [۴] حسینی نسب، سیدداود و مهری، لطف الهی (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی تکنیک های خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی در دانش آموزان دختر سال اول متوسطه ناحیه دو تبریز. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۷ (۲۷)، ۲۳-۳۷.
- [۵] رحیمی، م.، و شیربند، ا.، و اسعدی، س. (۱۳۹۸). بررسی رابطه کیفیت مشارکت والدین در انجام دادن تکالیف درسی با عملکرد تحصیلی در حوزه خواندن دانش آموزان پایه ششم. خانواده و پژوهش، ۱۶ (۴) (پیاپی ۴۵)، ۶۵-۸۱.
- [۶] سوری نژاد محسن، فرهادی مهران، کردنوقایی رسول. (۱۳۹۴). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بر اساس ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری. فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۲ (۴): ۷-۲۶.
- [۷] شیخی، محسن، فتح آبادی، جلیل، حیدری، محمود (۱۳۹۲)، ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال گرایی با اهمال کاری در تدوین پایان نامه، فصلنامه روان شناسی تحولی، روان شناسان ایرانی، ۹ (۳۵)، ۲۹۶-۲۸۳.
- [۸] صفرزاده، آسیه؛ عبدخدایی، محمدسعید؛ طیبی، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه بین اهمال کاری و سبک های دفاعی مادران با اهمال کاری و سبک های دفاعی دختران. مطالعات اجتماعی روان شناختی زنان، ۳۸: ۱۴۱-۱۵۸.
- [۹] فتحی، آیه؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمود (۱۳۹۴)، اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل ورزی تحصیلی در تعلل ورزی دانش آموزان متوسطه شهر تبریز، نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸ (۲۹)، ۳۱-۴۲.
- [۱۰] هاشمی، ل.، و لطیفیان، م. (۱۳۹۲). کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای اضطراب امتحان. شخصیت و تفاوت های فردی، ۲ (۳)، ۷۳-۹۹.
- [11] Brown, K.W. Ryan, R.M. & Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18 (4), PP.211-237.
- [12] Dane, e. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace, *Journal of Management*, 20, 10, PP.1-22.
- [13] Drost, W. (2012). The influence of entrepreneurial intent, nonlinear thinking, mindfulness and neuroticism & conscientiousness on procrastination, Unpublished Master's thesis, university of twente.
- [14] Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library
- [15] Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future*, *Clinical Psychology: Science and Practice*, Vol. 10, PP.144-156.
- [16] Kandemir, M., (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- [17] Lay, C. H., & Silverman, S., (1996). Trait procrastination, anxiety and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- [18] Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination, *Journal of Research in Personality*, 20 (4), PP.474-495.
- [19] Potharst, E. S., Baartmans, J. M., & Bögels, S. M. (2018). Mindful Parenting Training in a Clinical Versus Non-Clinical Setting: An Explorative Study. *Mindfulness*, 1-15

- [20] Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. (Doctoral dissertation, Hofstra University, 1987). Dissertation Abstracts International, 48, 1543.
- [21] Senecal, C, Julien, E, & Guay, F(2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- [22] Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice* (Volume 2, pp. 446-452). New York: The Free Press.
- [23] Soysa CK, Weiss A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*; 34:77–85
- [24] Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- [25] Walsh, J. J., Balint, M. G., SJ, D. R. S., Fredericksen, L. K., & Madsen, S. (2009). Predicting individual differences in mindfulness: The role of trait anxiety, attachment anxiety and attentional control. *Personality and Individual differences*, 46(2), 94-99.
- [26] Yazıcı, H., & Bulut, R., (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-227759.