

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دوازدهم شماره ۴۵ بهار ۱۳۹۶

## بررسی رابطه ذهن آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان

زینب نمکی بیدگلی<sup>۱</sup>

فریبرز صدیقی ارفعی<sup>۲</sup>

### چکیده

اهمال‌کاری تحصیلی از مشکلات شایع و رایج بین دانشجویان است که پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد. لذا به منظور مقابله با چنین رفتاری، تعیین علل و همبسته‌های آن لازم و ضروری است. در این راستا هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه ذهن آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان می‌باشد. بدین منظور نمونه‌ای مشتمل بر ۳۵۷ نفر از دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی، مهندسی و پردیس دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۱۳۹۴ به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب گردید. در ادامه به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن آگاهی بائر، اسمیت، هاپکینز و تونی (۲۰۰۶)، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) استفاده به عمل آمد. برای تحلیل داده‌ها از روش رگرسیون چندمتغیره به روش گام به گام استفاده شد که در نهایت، مشخص گردید، بین ذهن آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان رابطه معنادار است. از سوی دیگر، بین ذهن آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی نیز رابطه معنادار مشاهده شد و نیز بین اهمال‌کاری و تاب‌آوری و همچنین، بین ذهن آگاهی و تاب‌آوری همسو با دیگر پژوهش‌ها، ارتباط معنادار مشاهده شد.

**واژگان کلیدی:** ذهن آگاهی، تاب‌آوری، اهمال‌کاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

1- دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان (نویسنده مسئول)  
Email: zeinabnamaki1371@gmail.com

2- دانشیار دانشگاه کاشان

## مقدمه

اهمال کاری<sup>۱</sup>، پدیده‌ای شایع به‌ویژه در زمینه تحصیلی است. اهمال کاری رفتاری است که موجب به تأخیر انداختن کارها می‌شود که در افراد ابعاد مختلفی دارد. یکی از ابعاد آن به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی می‌باشد که اهمال کاری تحصیلی نام دارد. می‌توان آن را به‌عنوان عادت به تأخیر انداختن تعریف کرد که در بین دانشجویان بسیار رایج است؛ بنابراین رفتار اهمال کاری دانشجویان موجب می‌شود که آنها نتوانند از عملکرد واقعی خویش در جریان یادگیری بهره بگیرند و در نتیجه شکست می‌خورند. اهمال کاری، برای توصیف اقدام به انجام عملی که به‌صورت غیرضروری به تأخیر افتاده است، به کار می‌رود و در نهایت زمانی تمایل به تکمیل آن کار در فرد به‌وجود می‌آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (سولومون وراثبلوم<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴). اهمال کاری اگر چه بخشی از رفتار تمامی انسان‌ها است ولی یک صفت نا مطلوب و منفی تلقی می‌شود. این رفتار زمانی که شدت می‌یابد و به‌صورت عادت درمی‌آید می‌تواند مساله‌ساز باشد.

طی پژوهش‌های متعدد، پیامدها و نیز دلایل متعددی برای اهمال کاری ذکر شده است: از جمله این پیامدهای زیان‌بار، می‌توان به گرفتن نمره‌های کلاسی پایین، انصراف از تحصیل (حسین و سلطان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰)، استرس و نگرانی (ویلیمامز، استارک و فاستر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸)، عملکرد تحصیلی پایین (ترویا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰)، شرکت غیرفعال در کلاس‌ها و بحث‌ها (میچینوف<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۱)، رضایت پایین از عملکرد و شکست تحصیلی (کاگان، شاکیر، ایلهان و کاندمیر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰) و حتی اضطراب عمومی بالاتر اشاره کرد. و از جمله دلایل متعددی که برای اهمال کاری برشمرده‌اند می‌توان به ضعف مهارت‌های مدیریت زمان، باورهای خودکارآمدی ضعیف، ناراحتی ناشی از دشواری انجام کارها (الکساندر و آنوگبوزی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷)، نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس (لای<sup>۹</sup>، ۱۹۸۶) اشاره کرد.

1- procrastination

3- Hussain &amp; Sultan

5- Troia

7- Kagan, Çakır, İlhan &amp; Kandemir

9- Lay

2- Solomon &amp; Rothblum

4- Williams, Stark &amp; Foster

6- Michinov

8- Alexander &amp; Onwuegbuzie

یکی از عواملی که با اهمال‌کاری مرتبط فرض شده است ذهن‌آگاهی<sup>۱</sup> می‌باشد. در واقع یکی از روش‌های درمانی نوین که در رویکردهای موج سوم درمان‌های رفتاری مطرح است، برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR)<sup>۲</sup> می‌باشد که نخستین بار توسط کابات-زین برای دامنه وسیعی از افراد مبتلا به اختلالات مرتبط با استرس طراحی شده (کابات-زین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). ذهن‌آگاهی به رشد سه کیفیت: خودداری از قضاوت، آگاهی قصدمندانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد نیاز دارد که توجه متمرکز بر لحظه حال پردازش تمام جنبه‌های تجربه بلاواسطه شامل فعالیت‌های شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را موجب می‌شود. به‌واسطه تمرین و تکنیک‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی پیدا می‌کند. به کارکرد اتوماتیک ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد 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، ویلیام و تیزدل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). پژوهش‌های شیخ‌الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام (۱۳۹۳) نشان داده است که آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه‌ها و یافته‌های برون، ریان و کرسول<sup>۵</sup> (۲۰۰۷)، هاوول و بورو<sup>۶</sup> (۲۰۱۰)، دان<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) و سیروئیس و توسی<sup>۸</sup> (۲۰۱۲) همسو است. دان (۲۰۱۰) این چنین نتیجه‌گیری می‌کند که بین ذهن‌آگاهی و انجام تکلیف، ارتباط مثبتی وجود دارد که این امر می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان موثر باشد. ذهن‌آگاهی 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 ببخشد (بروان، ریان و کرسول، ۲۰۰۷). علاوه بر تأثیر مثبت مستقیم ذهن‌آگاهی که در بالا ذکر شد، ذهن‌آگاهی همچنین ممکن است به‌طور غیرمستقیم تأثیر

1- mindfulness

3- Kabat-Zinn

5- Brown, Ryan &amp; Creswell

7- Dane

2- mindfulness-based stress reduction program

4- Sequal, William &amp; Teasdale

6- Howell &amp; Buro

8- Sirois &amp; Tosti

مثبتی روی تعلل‌ورزی داشته باشد (دروست<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). لای (۱۹۸۶) در پژوهش خود دریافت که رفتار تعلل‌ورزی ممکن است در نتیجه نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس، ایجاد شود. همان‌گونه که ذهن‌آگاهی، نگرانی، ترس، اضطراب و استرس را کاهش می‌دهد، هم‌چنین ممکن است تعلل‌ورزی را نیز به‌طور غیرمستقیم کاهش دهد.

یکی دیگر از عوامل مفروض با اهمال‌کاری تحصیلی که پژوهش حاضر به بررسی آن پرداخته تاب‌آوری<sup>۲</sup> می‌باشد. تاب‌آوری یکی از مفاهیمی است که اخیراً در حوزه اختلالات روانی و آسیب‌ها مطرح شده و می‌تواند کلید پیشگیری باشد. تاب‌آوری توانایی فعالانه عمل کردن و مؤثر بودن به‌جای واکنشی عمل کردن و منفعل بودن در پاسخ به موقعیت‌های استرس‌آمیز است (فریبرگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۲: ۳). تاب‌آوری به توانایی یک انسان گفته می‌شود که به‌طور موفقیت‌آمیز شرایط نامطلوب را پشت سرگذاشته و با آنها تطابق می‌یابد و علی‌رغم مواجهه با مشکلات زندگی به قابلیت تحصیلی و هیجانی و اجتماعی دست می‌یابد (فورنهم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). هم‌چنین تاب‌آوری صلاحیت و توانایی فردی است که به‌جای تأکید بر نقاط ضعف و آسیب‌شناسی بر توانمندی‌ها و اسنادهای مثبت تأکید می‌کند (ورنر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۲: ۳). در واقع تاب‌آوری یک ویژگی شخصیتی است که اثر رویدادهای منفی استرس را تعدیل می‌کند و باعث افزایش سازگاری می‌گردد (واگنیلد و یانگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۲: ۳). هم‌چنین پورافضل و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که بین استرس درک شده و تاب‌آوری همبستگی آماری معنادار و معکوس وجود دارد. به بیان دیگر هر چقدر تاب‌آوری بالا می‌رود سطح استرس درک شده پایین می‌آید و برعکس با پایین آمدن تاب‌آوری سطح استرس درک شده افزایش می‌یابد. افراد با تاب‌آوری بالا قدرت کنترل درونی بالا، همدلی، خودپنداری مثبت، خوش بینی و توانایی سازمان دهی مسئولیت‌های روزمره بالایی دارند (به نقل از پورافضل و همکاران، ۱۳۹۲). هارنیش<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) نیز به این نتیجه رسید که آموزش تاب‌آوری می‌تواند باعث

1- Drost  
3- freiberg  
5- Werner  
7- Harnish

2- resilience  
4- Furnham  
6- Wagnild & Young

بهبود تاب‌آوری در دانش‌آموزان شده که این خود در افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها مؤثر است. در واقع دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا ویژگی‌هایی مانند نظم، خوش‌بینی، مهارت‌های حل مسأله، خودمختاری، هوش، سخت‌رویی و عزت‌نفس بالایی دارند (مدی و خوش‌ابا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). پژوهش‌هایی زیادی نشان داده‌اند که ویژگی‌هایی چون خودکارآمدی، مهارت حل خلاقانه مسأله، درون‌گرایی و توانایی تعامل با زمان حال به‌طور معنادار با تاب‌آوری رابطه دارند (تامپسون، امکوف و گلس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱ و وان بردا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از کی و پیدجتون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳).

باجاج و پاندی<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) یافتند که تاب‌آوری با ذهن‌آگاهی رابطه مثبت دارد. به عبارت دیگر، سطح بالاتر ذهن آگاهی ممکن است به افراد کمک کند تا شرایط سخت را پست سر گذارند و به سطح بالاتر در تاب‌آوری دست یابند اما نتایج غیرمنتظره پژوهش اوکسوزو گوون<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که رابطه‌ای مثبت بین تاب‌آوری روانی و سطح اهمال‌کاری کاندیده‌های معلمی وجود دارد.

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که رابطه هر دو متغیر ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری هم می‌تواند به‌صورت مستقیم باشد هم غیرمستقیم، بدین صورت که نتایج نشان داد ذهن آگاهی پیگیری تکالیف را بالا می‌برد و سطح اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد. همچنین افراد تاب‌آور توانایی فعالانه عمل کردن و مصمم بودن در انجام امور را دارند در نتیجه کمتر به سمت اهمال‌کاری سوق داده می‌شوند. از طرفی نیز نتایج نشان داد که یکی از دلایل اهمال‌کاری استرس می‌باشد و مشاهده شد که هر دو متغیر ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری در کاهش استرس تاثیر بسزایی دارند، در نتیجه این دو متغیر می‌توانند اهمال‌کاری را نیز کاهش دهند.

موضوع ذهن آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در این تحقیق مورد بررسی است، بنابراین بی‌بدون به عوامل مؤثر و مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی دارای اهمیت

1- Maddi & Khoshaba  
3- VanBreda  
5- Bajaj & Pande

2- Thompson, Amkoff & Glass  
4- Keye & Pidgeon  
6- Oksuz & Guven

زیادی است؛ زیرا اهمال‌کاری مشکل شایع و مهمی است که به‌عنوان مانع جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود. از آنجا که در داخل کشور پژوهشی به بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی نپرداخته است، سؤال تحقیق این است که چه ارتباطی بین ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی، وجود دارد؟

### روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشکده علوم انسانی، مهندسی و پردیس دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۴ به تعداد ۲۴۲۱ نفر بود که از این تعداد، ۳۵۷ نفر به‌روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با استفاده از جدول کرجسی و مورگان از جامعه آماری فوق‌الذکر انتخاب گردیده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون<sup>۱</sup>، پرسشنامه پنج وجهی ذهن‌آگاهی<sup>۲</sup> و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم-نسخه دانشجوی<sup>۳</sup> استفاده شده است:

**پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون:** پرسشنامه تاب‌آوری توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، جهت اندازه‌گیری قدرت مقابله با فشار و تهدید، تهیه شده است که محمدی (۱۳۸۴) آن را برای استفاده در ایران انطباق داده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده پنج گزینه‌ای است که گزینه‌های آن به ترتیب از ۰ تا ۴، نمره‌گذاری شده است. بدین‌صورت که به گزینه کاملاً نادرست، نمره ۰، گزینه به‌ندرت درست، نمره ۱، گزینه گاهی درست، نمره ۲، گزینه اغلب درست، نمره ۳ و گزینه همیشه درست، نمره ۴ تعلق می‌گیرد. جمع نمرات مواد ۲۶ گانه، نمره کل مقیاس راتشکیل می‌دهد. در پژوهشی که توسط سامانی، جوکار و صحراگرد (۱۳۸۶) انجام شد، پایایی این مقیاس به کمک ضریب آلفای کرونباخ

1- Resilience conner & Davidson Inventory (CD-RISC)  
3- Procrastination Assessment Scale Student (PASS)

2- Five Fact Mindfulness Questionaair (FFMQ)

برابر ۰٫۸۷، به دست آمد. محمدی (۱۳۸۴) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی مقیاس را ۰٫۸۹ و روایی مقیاس را به روش همبستگی هرگویه با نمره کل مقوله ضریبها بین ۰٫۴۱ و ۰٫۶۴ به دست آورد. ضریب آلفای به دست آمده در این مطالعه برای متغیر تاب آوری ۰/۸۵۶ بوده است.

پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی: این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتی است که توسط بائر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۶) از طریق تلفیق گویه‌هایی از پرسشنامه ذهن آگاهی فریبرگ (والاش<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۶)، مقیاس هوشیاری و توجه ذهن آگاه (بروان و ریان، ۲۰۰۳)، مقیاس ذهن آگاهی کنجوقی<sup>۳</sup> (بائر و اسمیت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)، مقیاس تجدیدنظر شده ذهن آگاهی شناختی و عاطفی (کومر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۵) و پرسشنامه ذهن آگاهی سوتامپتون (چادویک<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۷) با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی<sup>۷</sup> تحول یافته است. بائر (۲۰۰۶) تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه انجام داد. عامل‌های به دست آمده این چنین نامگذاری گردید: مشاهده، عمل توأم با هوشیاری، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیرواکنشی بودن. براساس نتایج همسانی درونی عامل‌ها مناسب و ضریب آلفا در گستره‌ای بین ۰٫۷۵ (در عامل غیرواکنشی 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<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). هم‌چنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون-بازآزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین  $r=0.57$  و (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و  $r=0.84$  (عامل مشاهده) مشاهده گردید. هم‌چنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی (بین  $\alpha=0.55$  و مربوط به عامل غیرواکنشی بودن  $\alpha=0.83$  مربوط به عامل توصیف) به دست آمد (احمدوند، ۱۳۹۰). ضریب آلفای به دست آمده در این مطالعه برای متغیر ذهن آگاهی ۰/۷۳۳ بوده است. هم‌چنین برای

1- Baer

3- Kentucky

5- Kumer

7- Factor analyses

2- Walach

4- Smith

6- Chadwick

8- Neuser

مؤلفه‌های مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، عدم قضاوت و عدم واکنش به‌ترتیب ۰/۷۷۶، ۰/۶۶۷، ۰/۸۰۲، ۰/۷۲۴ و ۰/۶۲۳ به‌دست‌آمده است.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم-نسخه دانشجو: این مقیاس، توسط سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی، در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آماده شدن برای امتحان و تهیه گزارش نیمسال یا ارائه مقالات، ساخته‌شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف پنج گزینه‌ای، به‌صورت هرگز (۱)، به‌ندرت (۲)، گه‌گاهی (۳)، اکثر اوقات (۴) و همیشه (۵) قرار دارد. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری در نظر گرفته شده است که بنابه پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و اعتبار، این ۶ سؤال منظور نمی‌شوند (جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). در پژوهش جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰،۹۱ بود. علاوه بر این، در پژوهش حسینی‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) ضریب اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ، معادل ۰،۷۹ به دست آمد. همچنین، همسانی درونی مقیاس در بعد آمادگی برای امتحان، ۰،۸۵، آمادگی برای تکالیف، ۰،۸۶ و آمادگی برای مقاله، ۰،۸۹ گزارش شده است. ضریب آلفای به‌دست‌آمده در این مطالعه برای متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۷۶۹ بوده است.

### یافته‌ها

این قسمت شامل یافته‌های پژوهش بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل‌های استنباطی است. جدول زیر شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش، در نمونه کل را نشان می‌دهد.

جدول (۱) نتایج توصیفی

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار
ذهن‌آگاهی	کل نمونه	۱۲۳/۶۴	۱۱/۸۹
تاب‌آوری	کل نمونه	۶۵/۵۹	۱۱/۸۲
اهمال‌کاری تحصیلی	کل نمونه	۳۸/۷۱	۱۰/۲۴



برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای اصلی تحقیق از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شده است.

جدول (۲) آزمون تعیین نرمال بودن متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	آماره کلموگروف- اسمیرنوف	مقدار p*
اهمال کاری تحصیلی	۱/۲۲۳	۰/۱۰۰
نمره کل		
ذهن آگاهی	۱/۳۶۲	۰/۰۴۹
مشاهده		
توصیفش	۱/۸۰۳	۰/۰۰۳
عمل همراه با آگاهی	۱/۲۷۵	۰/۰۷۸
عدم قضاوت	۱/۲۴۱	۰/۰۹۲
عدم واکنش	۱/۲۷۱	۰/۰۷۹
نمره کل	۱/۴۳۴	۰/۰۳۳
تاب آوری	۱/۰۳۲	۰/۲۳۷
نمره کل		

p-value\*

نتایج جدول (۲) نشان می دهد که، مقدار pی مربوط به آزمون کلموگروف اسمیرنوف در نمرات تمام متغیرها به جز مؤلفه های مشاهده، توصیف و نمره کل ذهن آگاهی بیشتر از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین نتیجه می شود که توزیع تمام متغیرها به جز مؤلفه های مشاهده و توصیف و نمره کل ذهن آگاهی نرمال است.

جدول (۳) ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش

متغیرها	اهمال کاری تحصیلی	ذهن آگاهی	مشاهده توصیف	عمل همراه با آگاهی	عدم قضاوت	عدم واکنش	تاب آوری
اهمال کاری تحصیلی	۱						
ذهن آگاهی	-.۳۷۳**	۱					
مشاهده	-.۲۱۷**	۰/۵۳۳**	۱				
توصیف	-.۲۸۸**	۰/۷۳۰**	۰/۳۳۹**	۱			
عمل همراه با آگاهی	-.۳۴۳**	۰/۶۵۲**	-.۰۳۹	۰/۳۵۱**	۱		
عدم قضاوت	-.۰۰۵	۰/۳۶۶**	-.۰۲۸۷**	۰/۰۲۱	۰/۴۳۵**	۱	
عدم واکنش	-.۰۰۵۹	۰/۲۲۵**	۰/۴۵۲**	۰/۱۸۵*	-.۰/۳۳۶**	-.۰/۴۱۷**	۱
تاب‌آوری	-.۰/۳۴۴**	۰/۳۳۵**	۰/۲۹۲**	۰/۳۱۷**	۰/۱۲۲*	-.۰/۱۶۵*	۰/۳۶۷**

\* معنادار در سطح ۰/۰۵ \*\* معنادار در سطح ۰/۰۱

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که بین نمره کل ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. ( $p < ۰/۰۱$ ) به عبارتی با توجه به مقدار منفی ضریب همبستگی ( $r = -۰/۳۷۳$ ) بین نمره کل ذهن آگاهی و اهمال کاری تحصیلی می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش نمره ذهن آگاهی در بین دانشجویان دانشگاه کاشان میزان اهمال کاری تحصیلی آنها کاهش معناداری پیدا می‌کند. همچنین با توجه به مقادیر منفی ضریب همبستگی بین هر یک از مؤلفه‌های مشاهده، توصیف و عمل همراه با آگاهی با اهمال کاری تحصیلی می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش نمره هر یک از مؤلفه‌های مشاهده، توصیف و عمل همراه با آگاهی در بین دانشجویان دانشگاه کاشان میزان اهمال کاری تحصیلی آنها کاهش معناداری پیدا می‌کند. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری و اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. ( $p < ۰/۰۱$ ). به عبارتی با توجه به مقدار منفی ضریب همبستگی ( $r = -۰/۳۴۴$ ) می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش نمره تاب‌آوری در بین دانشجویان دانشگاه کاشان میزان اهمال کاری تحصیلی آنها کاهش معناداری پیدا می‌کند. علاوه بر این نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که بین ذهن آگاهی و تاب‌آوری رابطه معناداری وجود دارد. ( $p < ۰/۰۱$ ). به عبارتی با توجه به مقدار

مثبت ضریب همبستگی ( $r=0/335$ ) می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش نمره ذهن آگاهی در بین دانشجویان دانشگاه کاشان میزان تاب آوری آنها نیز افزایش معناداری پیدا می‌کند.

به منظور بررسی این نکته که از متغیرهای مفروض پیش‌بین (ذهن آگاهی و تاب آوری) کدام متغیر به بهترین وجهی می‌تواند متغیر وابسته (اهمال کاری تحصیلی) را پیش‌بینی کند، سهم هر متغیر چقدر است و در کل با همدیگر چقدر قادر به پیش‌بینی هستند از شیوه آماری تحلیل رگرسیون چند گانه گام به گام استفاده شد.

جدول (۴) نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام متغیر اهمال کاری تحصیلی با توجه به ذهن آگاهی و تاب آوری

متغیرهای پیش‌بین	B	B	t	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	تغییرات R <sup>2</sup>	مقدار p
۱ ذهن آگاهی	-۰/۳۲۱	-۰/۳۷۳	-۷/۵۷۶	-۰/۳۷۳	۰/۱۳۹	۰/۱۳۷	۰/۱۳۹	۰/۰۰۰
۲ ذهن آگاهی	-۰/۲۵۰	-۰/۲۹۰	-۵/۷۳۲	-	-	-	-	۰/۰۰۰
تاب آوری	-۰/۲۱۴	-۰/۲۴۷	-۴/۸۷۶	-۰/۴۴۰	۰/۱۹۳	۰/۱۸۹	۰/۰۵۴	۰/۰۰۰

همان‌طور که از جدول (۴) مشاهده می‌شود در گام اول متغیر ذهن آگاهی وارد معادله شده که مقدار ضریب همبستگی آن (R) با متغیر وابسته  $-0/373$  به دست آمده است. در این مرحله، ضریب تعیین برابر  $R^2=0/139$  و ضریب تعیین تعدیل شده برابر با  $R^2(Ad)=0/137$  به دست آمده است. با وارد شدن دومین متغیر یعنی تاب آوری، ضریب همبستگی چندگانه  $R=-0/440$ ، ضریب تعیین  $R^2=0/193$  و ضریب تعیین تعدیل شده برابر با  $R^2(Ad)=0/189$  افزایش یافته است. به عبارت دیگر بر اساس ضریب تعیین تعدیل شده، نزدیک به ۱۹ درصد از تغییرات متغیر وابسته (اهمال کاری تحصیلی) به وسیله ذهن آگاهی و تاب آوری تبیین می‌شود. قضاوت در مورد سهم متغیرهای ذهن آگاهی و تاب آوری در تبیین متغیر اهمال کاری تحصیلی بر اساس ضریب رگرسیونی استاندارد ( $\beta$ ) به دست آمده به ازای یک واحد تغییر در انحراف معیار ذهن آگاهی و تاب آوری به

ترتیب به اندازه  $-۰/۲۹۰$  و  $-۰/۲۴۷$  واحد در انحراف معیار متغیر اهمال‌کاری تحصیلی تغییر ایجاد می‌شود. از این رو سهم و نقش متغیر ذهن‌آگاهی در تبیین متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر از متغیر تاب‌آوری است. در واقع رگرسیون چندگانه گام به گام به کار گرفته شد تا به صورت آماری، تعامل ترکیب عوامل تعیین کننده اهمال‌کاری تحصیلی مشخص شود. متغیر ذهن‌آگاهی با مقدار  $p < ۰/۰۰۱$ ،  $\beta = -۰/۲۹۰$  و متغیر تاب‌آوری با مقدار  $p < ۰/۰۱$ ،  $\beta = -۰/۲۴۷$  نشان داد که این دو متغیر از متغیرهای پیش‌بینی کننده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی بوده‌اند. به عبارتی هر بین دو متغیر ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

#### بحث

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه کاشان بود. بدین منظور پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های توزیع شده و تجزیه و تحلیل آنها مشخص شد بین ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان رابطه وجود دارد. دو متغیر ذهن‌آگاهی و متغیر تاب‌آوری نشان داد که این دو متغیر از متغیرهای پیش‌بینی کننده اهمال‌کاری تحصیلی بوده‌اند. به عبارتی بین دو متغیر ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد. بنابراین فرضیه اصلی پژوهش مورد تأیید می‌باشد.

دیگر یافته این پژوهش این بود که بین ذهن‌آگاهی و مؤلفه‌های آن با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان رابطه منفی وجود دارد. شیخ‌الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام (۱۳۹۳) به نتایجی همسو با پژوهش حاضر دست یافتند. نتایج نشان می‌دهد آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان تأثیر دارد. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه‌ها و یافته‌های پروان، ریان و کرسول (۲۰۰۷)، هاول و بورو (۲۰۱۰)، دان (۲۰۱۰)، و سیروئیس و توستی (۲۰۱۲) همسو است. ویلیامز، استراک و فاستر (۲۰۰۸) دریافتند که افرادی که از سطح ذهن‌آگاهی بالایی برخوردارند، بهتر می‌توانند از عهده نگرانی‌های تحصیلی برآیند و

بنابراین، کمتر احتمال دارد که تعلل‌ورزی بکنند. دان (۲۰۱۰) این چنین نتیجه‌گیری می‌کند که بین ذهن آگاهی و انجام تکلیف، ارتباط مثبتی وجود دارد که این امر می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان موثر باشد. علاوه بر تأثیر مثبت مستقیم ذهن آگاهی که در بالا ذکر شد، ذهن آگاهی هم‌چنین ممکن است به‌طور غیرمستقیم تأثیر مثبتی روی تعلل‌ورزی داشته باشد (دروست، ۲۰۱۲). لای (۱۹۸۶) در پژوهش خود دریافت که رفتار تعلل‌ورزی ممکن است در نتیجه 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. افرادی که افزایش حالت ذهن آگاهی را تجربه می‌نمایند، نسبت به آن‌هایی که ذهن آگاهی کمتری دارند، روی لحظه حال و محرک‌های درونی و بیرونی متمرکز می‌شوند و بنابراین، کمتر متمایل به تعلل‌ورزی می‌شوند. این نتیجه با یافته‌های پژوهشگران دیگر از قبیل ویلیامز، استارک 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 بهبودبخشد (بروان، ریان و کرسول، ۲۰۰۷).

هم‌چنین مشخص شد بین تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان رابطه منفی وجود دارد. هارنیش (۲۰۰۵) به این نتیجه رسید که آموزش تاب‌آوری می‌تواند باعث بهبود تاب‌آوری در دانش‌آموزان شده که این خود در افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها مؤثر است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین استدلال کرد که دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا ویژگی‌هایی مانند نظم، خوش‌بینی، مهارت‌های حل مسأله، خودمختاری، هوش، سخت‌رویی و عزت نفس بالایی دارند (مدی و خوشابا، ۲۰۰۵). پس می‌توان بیان کرد که افراد با تاب‌آوری بالا پیشرفت تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. ایشان با توجه به ویژگی‌های تاب‌آوری، مصمم و دارای کنترل نسبت به رویدادهای اطراف خود هستند؛ به بیان دیگر این ویژگی‌ها به افراد کمک می‌کند که چگونه با مسائل مختلف و البته مهم زندگی برخورد کنند و آن‌ها را قادر می‌سازد که حتی

رویدادهای ناخوشایند را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری در نظر بگیرند. تاب‌آوری توانایی فعالانه عمل کردن و مؤثر بودن به جای واکنشی عمل کردن و منفعل بودن در پاسخ به موقعیت‌های استرس‌آمیز است (فریبرگ، ۱۹۹۴؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۲: ۳). همچنین پیامد منفی اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی و تحصیلی نیز، در گستره‌ای از عملکرد تحصیلی پایین (حسین و سلطان، ۲۰۱۰)، شرکت غیرفعال در کلاس‌ها و بحث‌ها (میچینوف و همکاران، ۲۰۱۱)، رضایت پایین از عملکرد و شکست تحصیلی (کاگان، شاکیر، ایلهان و کاندمیر، ۲۰۱۰) و حتی اضطراب عمومی بالاتر گزارش شده است. سازه اهمال‌کاری به‌طور قطع بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد (ترویا، ۲۰۱۰). با توجه به جمع‌بندی مطالب بیان شده مشخص شد تاب‌آوری باعث پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود اما اهمال‌کاری تأثیر منفی و بسزایی بر پیشرفت تحصیلی دارد در واقع می‌توان بیان کرد که افراد تاب‌آور با ویژگی‌های مانند نظم، خوش‌بینی، مهارت‌های حل مسأله، خودمختاری، هوش، سخت‌رویی و عزت‌نفس و مصمم و فعال بودن کمتر احتمال دارد که اهمال‌کاری بکنند. تاب‌آوری همچنین ممکن است به‌طور غیرمستقیم تأثیر مثبتی روی اهمال‌کاری داشته باشد. لای در پژوهش خود دریافت که رفتار اهمال‌کاری ممکن است در نتیجه نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس، ایجاد شود. همان‌گونه که تاب‌آوری استرس را تعدیل می‌کند همچنین ممکن است اهمال‌کاری را کاهش دهد. بنابراین، این جمع‌بندی با نتیجه حاصل در پژوهش ما که وجود رابطه منفی و بین تاب‌آوری و اهمال‌کاری است، همسویی دارد.

اما در پژوهشی ناهمسو با پژوهش حاضر اوکسوزو گوون (۲۰۱۴) نشان دادند که رابطه‌ای مثبت بین تاب‌آوری روانی و سطح اهمال‌کاری کاندیده‌های معلمی وجود دارد. آن‌ها بیان می‌کنند که این نتیجه غیرمنتظره را می‌توان با مفهوم یکی از ابعاد تاب‌آوری یعنی کنترل توجیه کرد. کنترل شامل اعتقادات شخصی، افکار و فعالیت‌ها، بر وجهه‌های مختلف زندگی شخص تأثیرگذار است (هولت، فاین، توفلسون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷؛ به نقل از اوکسوز

---

1- Holt, Fine & Tolefson

و گوون، ۲۰۱۴: ۱۹۲). از این رو، اعتقاد به توانایی حل مسائل موجود ممکن است باعث شود فرد حل مسأله را تا لحظه آخر به تأخیر بیندازد. به علاوه، اهمال کاری باعث شود توانایی‌های شخصی و عملکرد فرد بیشتر از پتانسیل وی برای عملکرد مثبت جلوه کند. به عبارت دیگر، سطح عزت نفس و کمال‌گرایی ممکن است فرد را به سمت اهمال کاری سوق دهد. برک و یوئن<sup>۱</sup> (۱۹۸۳؛ به نقل از اوکسوز و گوون ۲۰۱۴: ۱۹۲) بیان می‌کند افرادی که در انجام کارها تعلل می‌ورزند، کمال‌گرا هستند و اغلب خود از این موضوع اطلاعی ندارند. می‌توان گفت که افرادی که عزت نفس خود را به عملکرد بالا نسبت می‌دهند، ممکن است از آزمایش مهارت‌های خود پرهیز کنند و امور را تا لحظه آخر به تأخیر بیندازند (بری<sup>۲</sup>، ۱۹۷۵؛ به نقل از اوکسوز و گوون، ۲۰۱۴: ۱۹۲).

از دیگر نتایج پژوهش این بود که بین ذهن آگاهی و تاب آوری در دانشجویان دانشگاه کاشان رابطه وجود دارد. این نتیجه با نتیجه پژوهش کی و پیدجتون (۲۰۱۴) همخوانی داشت. در واقع آنها نتیجه گرفتند که افراد با سطح بالاتر ذهن آگاهی از سطح بالای تاب آوری نیز برخوردار می‌باشند. طی چند دهه گذشته، پژوهش‌هایی زیادی نشان داده‌اند که ویژگی‌هایی چون خودکارآمدی، مهارت حل خلاقانه مسأله، درون‌گرایی و توانایی تعامل با زمان حال با تاب آوری رابطه دارند (تامپسون، امکوف و گلس، ۲۰۱۱؛ وان بردا، ۲۰۰۱؛ به نقل از کی و پیدجتون، ۲۰۱۳: ۱). پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که بسیاری از این ویژگی‌ها که با تاب آوری رابطه دارند، با ذهن آگاهی نیز ارتباط دارند (وان بردا، ۲۰۰۱؛ به نقل از کی و پیدجتون، ۲۰۱۳: ۱). در یکی از این پژوهش‌ها اسمیت و همکاران (۲۰۱۱) با مطالعه‌ای که بر روی ۱۲۴ آتش‌نشان انجام داد نشان داد که ذهن آگاهی ممکن است استفاده از سبک مقابله‌ای اجتنابی در پاسخ به استرس را کاهش دهد و تاب آوری را افزایش دهد (به نقل از باجاج و پاندی، ۲۰۱۵). همچنین، باجاج و پاندی (۲۰۱۵) یافتند که تاب آوری با ذهن آگاهی رابطه مثبت دارد. به عبارت دیگر، سطح بالاتر

1- Burke &amp; Yuen

2- Berri

ذهن آگاهی ممکن است به افراد کمک کند تا شرایط سخت را پست سر گذارند و به سطح بالاتر در تاب‌آوری دست یابند. افراد ذهن آگاه بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند. آن‌ها در مقابل ادراکات جدید باز برخورد می‌کنند، تمایل دارد خلاق‌تر باشند و بهتر می‌توانند با شرایط، افکار و احساسات سخت بدون ضعف و ناراحتی مقابله کنند (باجاج و پاندی، ۲۰۱۵).

با توجه به مطالب جمع‌آوری شده و نتایج حاصله در این تحقیق مشخص شد که اهمال‌کاری تحصیلی برای سیستم آموزشی کشور زیانبار است و باید تمهیداتی برای پیشگیری و درمان آن اندیشیده شود. با توجه به اهمیت تربیت دانشجویانی که در امور تحصیلی خودانگیزه، فعال، علاقمند و موفق بوده و از پیشرفت تحصیلی مطلوبی برخوردار باشند لزوم شناسایی عوامل اهمال‌کاری تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و هم‌چنین، با توجه به نتایج حاصل از پژوهش توصیه می‌شود که برنامه‌ریزان فرهنگی، آموزش عالی و نهادهای تربیتی کشور به بهبود سطح ذهن آگاهی و تاب‌آوری دانشجویان توجه و برنامه‌ریزی نمایند تا بتوانند شیوع پدیده مضر اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان که قشری تأثیرگذار در پیشرفت کشور می‌باشند محدود کنند. به علاوه، اقدامات لازم به‌منظور افزایش توانایی دانشجویان در مقابله با عوامل استرس‌زا و عواملی که سلامت روان فرد را تهدید می‌کند، توسط افراد و نهادهای تربیتی انجام شود تا میزان اهمال‌کاری تحصیلی بین دانشجویان کاهش یابد.

از سوی دیگر اقداماتی جهت افزایش توانایی ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری دانشجویان توسط افراد و نهادهای تربیتی انجام شود تا دانشجویان توانایی بالاتری در برخورد با مشکلات معمول تحصیل برخوردار باشند. در نهایت به‌منظور انجام پژوهش‌های آتی در این زمینه توصیه می‌شود، از ابزارهای دیگر موجود در ادبیات پژوهش برای سنجش متغیرتاب‌آوری، ذهن آگاهی و اهمال‌کاری تحصیلی استفاده شود و نتایج با پژوهش حاضر مقایسه گردد، تا تأثیر ابزارها در نتیجه حاصل شده مشخص شود. این پژوهش با



نمونه‌ای با تنوع محدوده سنی، سطح تحصیلات، دانشگاه‌ها و مدارس مختلف اجرا و نتایج با پژوهش حاضر مقایسه شود تا این ویژگی‌های جمعیتی در نتیجه حاصل شده مشخص شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۱۶  
تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۰۴  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۲

## منابع

- احمدوند، زهرا (۱۳۹۰). واری اعتبار و پایایی پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی FFMQ در نمونه‌های غیربالینی ایرانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شاهد.
- پورافضل، فرزانه؛ سیدفاطمی، نعیمه؛ اینانلو، مهرنوش و حمید حقانی (۱۳۹۲). بررسی همبستگی استرس درک شده با تاب‌آوری در دانشجویان کارشناسی پرستاری، *مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران (حیات)*، دوره ۱۹، شماره ۱: ۴۱-۵۲.
- جوکار، بهرام و محمدآقا دلاورپور (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۸۰-۶۱.
- حسینچاری، مسعود و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴، ۶۳-۷۳.
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و نرگس صحراگرد (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی، *مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، سال ۱۳، شماره ۳، صفحه ۲۹۰.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و صغری ابراهیمی قوام (۱۳۹۳). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان، *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی تربیتی*، دوره ۱۰، شماره ۳۴، ۱۰۹-۹۴.
- علیزاده، حمید (۱۳۹۲). تاب‌آوری روانشناختی (بهزیستی روانی و اختلال‌های رفتاری)، تهران، ارسباران.
- محمدی، مسعود؛ جزایری، علیرضا؛ رفیعی، میرحسین؛ جوکار، بهرام و عباس پورشهناز (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض سوء‌مصرف مواد مخدر، *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، سال اول، شماره ۳ و ۲، تابستان و پاییز ۱۳۸۴.
- Alexander, E. & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy, *Personality Differences*, 42, 1301-1310.
- Baer, R.A. Smith, G.T. & Allen, K.B. (2004). Assessment of mindfulness byself-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills, *Assessment*, 11, 191-206.

- 
- Baer, R.A. Smith, G.T. Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using Self-report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness, *Assessment*, 13 (1): 27-45.
- Bajaj, B. & Pande, N. (2015). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being, *Personality and Individual Differences*, In Press.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing, *Journal of personality and Social psychology*, 84, 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), PP.211-237.
- Chadwick, P. Hember, M. Mead, S. Lilley, B. & Dagnan, D. (2007). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ), Unpublished manuscript, *University of Southampton Royal South Hants Hospital, U.K.*
- Conner, K, M & Davidson, J, R, (2003). Development of a new resilience scale, *Depression and Anxiety*, 18, PP.76-82.
- Dane, e. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace, *Journal of Management*, 20, 10, PP.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.*
- Furnham, A. (2008). Chamoro-Premuzic, T. Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades, *Personality and Individual Differences*, 37, PP.943-955.
- Harnish, R. (2005). Student resilience and academic performance, *Recruitment & retention higher education*, 11, P.19.
- Howell, A.J. & Buro, K. (2010). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions, *Journal of Happiness Studies*.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, PP.1897-1904.
-

- 
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future, *Clinical Psychology: Science and Practice*, Vol. 10, PP.144-156.
- Kağan, M. Çakır, O. İlhan, T. &Kandemir, M. (2010). the Explanation of the Academic Procrastination Behaviour of University Students with Perfectionism, Obsessive-Compulsive and Five Factor Personality Traits, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), PP.2121-2125.
- Keye, M. & Pidgeon, A. (2013). Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy, *Open Journal of Social Sciences*, 1, 1-4.
- Keye, M. & Pidgeon, A. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in University students, *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 27-32.
- Kumar, S.M. Feldman, G.C. & Hayes, A.M. (2005). Change in mindfulness andemotional regulation in an integrativetherapy for depression, *Manuscriptunder review*.
- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination, *Journal of Research in Personality*, 20 (4), PP.474-495.
- Maddi, S.R. & Khoshaba, D.M. (2005). Resilience at work, NY: Amacom.
- Michinov, N. Brunot, S. Bohec, O.L. Juhel, J. & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments, *Computers & Education*, 56, PP.243-252.
- Neuser, N. J. (2010). Examining TheFactors of mindfulness: A confirmatory Factot Analysis of the Five Facetmindfulness Questionnaire, *School ofprofessional psychology paper*, PP.128.
- Öksüz, Y. & Güven, E. (2014). The Relationship between Psychological Resilience and Procrastination Levels of Teacher Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 116, PP.3189–3193.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). Mindfulness-based cognitive therapy for depression, *New York: Guilford*.
- 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.
-

- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) Measure for Clinical Practice, *New York: The Free Press*, Vol. 2, PP. 446-452
- Troia, G.A. (2010). Instruction and assessment for struggle long writers, A devision, *Guilford publications, Inc.*
- Walach, H. Buchheld, N. Bütünmuller, V. Kleinknecht, N. & Schmidh, S. (2006). Measuring mindfulness- theFreiburg Mindfulness Inventory (FMI), *Personalityand Individual differences*, 40, PP.1543-1555.
- 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), PP.37-44.