

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی
نظریه و عمل در تربیت معلمان
سال هشتم، شماره سیزدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۱

تدوین مدل ساختاری اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی با تأکید بر نقش میانجی توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۱

علیرضا مرآتی^۱
سپیده قیطاسی^۲
زهرا سلگی^۳

چکیده

موضوع یادگیری، همواره یکی از دغدغه‌ها و مسائل مهم پیش‌روی پژوهشگران، صاحب‌نظران و مربیان بوده‌است. متغیرهای بسیاری اثرات مثبت و یا منفی در یادگیری و فرایند آن ایفا می‌کنند. اهمال‌کاری به‌عنوان یکی از این متغیرها جایگاه ویژه‌ای در یادگیری دانش‌آموزان دارد. در همین راستا این پژوهش با هدف بررسی تدوین مدل ساختاری اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی با تأکید بر نقش میانجی توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی و همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۲/۲۷

۱. استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسؤول)
alirezamerati@pnu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد رشته روانشناسی

۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران z_solgi@pnu.ac.ir

بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۳۷۹ نفر آنها انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱)، ذهن‌آگاهی بائر و همکاران (۲۰۰۶) و مهارت‌های شناختی نجاتی (۱۳۹۲) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و مدل معادلات ساختاری تحلیل و نتایج به دست آمده نشان می‌دهد اهمال‌کاری دانش‌آموزان تابعی از توانایی‌های شناختی و ذهن‌آگاهی آنان است. همچنین نتایج نشان از این دارد که توانایی‌های شناختی قادر است تا بر رابطه میان اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد؛ یعنی اهمال‌کاری متأثر از ذهن‌آگاهی و توانایی‌های شناختی قرار می‌گیرد و در نتیجه ذهن‌آگاهی بالا و توانایی شناختی مطلوب بهبود می‌یابد. بر همین اساس می‌توان یافته‌های پژوهش را در جهت بهبود اهمال‌کاری دانش‌آموزان به‌کار گرفت و با آموزش‌ها و دوره‌های تکمیلی برای والدین و دانش‌آموزان در بهبود و کنترل این متغیر گام برداشت.

کلید واژه‌ها: اهمال‌کاری، ذهن‌آگاهی، توانایی‌های شناختی، دانش‌آموزان

مقدمه

اهمال‌کاری نوعی شکست در خودتنظیم‌گری فراگیر است که تقریباً یک پنجم از جمعیت بزرگسالان و نیمی از جمعیت دانشجویان را مبتلا می‌سازد (بشارت و فرهمند، ۱۳۹۷). واژه لاتین اهمال‌کاری، مرکب از دو کلمه «پروا» و «کراسینوس^۱» به معنی «به تعویق انداختن تا صبح» است. این واژه معادل تعلل‌ورزی، سهل‌انگاری، به تعویق انداختن و این دست و آن دست کردن می‌باشد (شریفی رهنمو، فتحی و شریفی رهنمو، ۱۴۰۰). اهمال‌کاری رفتاری نکوهیده است که به تدریج در وجود انسان به صورت عادت درمی‌آید و لازم است که با آن مبارزه کرد؛ زیرا افراد اهمال‌کار، خود نیز به نامطلوب بودن کارشان آگاه هستند و همواره به واسطه این عادت نامناسب در رنج و عذاب هستند. این دسته از افراد در احساس ناخوشایندی و بی‌ارزشی درگیر

1. Peru
2. Krasinos

می‌باشند (وهاب‌زاده مقدم، عسگری ده‌آبادی و میرسپاسی، ۱۴۰۰). به عبارت دیگر افراد اهمال‌کار علی‌رغم احساس منفی که پس از به تعویق انداختن کارها برایشان حاصل می‌شود، دچار اهمال‌کاری می‌شوند. در توصیف عملکرد افراد اهمال‌کار ذکر این نکته ضروری است که این گروه از افراد تنها برای انجام یک دسته یا دسته‌ای خاص از کارها، دچار اهمال‌کاری می‌شوند؛ در نتیجه، به تعویق انداختن کارها تا حد زیادی با ماهیت کارهای مختلفی که باید انجام گیرد، ارتباط دارد (ثمری صفا و پوردل، ۱۴۰۱).

وانگ^۱ و همکاران (۲۰۲۱)، در تعریف اهمال‌کاری، دو عنصر اساسی را متمایز ساخته‌اند: اول اینکه اهمال‌کاری، سندرمی است که به آسیب‌های فراوان جسمی و روحی برای فرد می‌انجامد و دوم آنکه، فرد به صورت غیرعقلایی از انجام کار یا وظیفه‌ای مشخص، اجتناب می‌کند. اهمال‌کاری که آن را سندرم فردا نیز نامیده‌اند (کونگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۱)، دارای علائم و نشانه‌هایی به شرح زیر است: وقت‌کشی و اتلاف زمان، احساس غرق‌شدگی در مسئولیت‌ها، ناتوانی در رسیدن به اهداف مهم زندگی، انجام کارها با سرعت زیاد در آخرین دقایق، خیال‌بافی و آرزو به جای انجام کارها و نداشتن برنامه‌ریزی مداوم برای زندگی، دادن شعارهایی که هیچ‌گاه عملی نمی‌شوند.

دلایل اهمال‌کاری ناشناخته است و متخصصان علل مختلفی را برای آن بر شمرده‌اند (بکلین^۳، ۲۰۱۷) که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: ترس از موفقیت، ترس از شکست، رفتارهای خودشکن (رفتارهای آگاهانه یا ناآگاهانه‌ای که منجر به شکست و ناکامی فرد می‌شود/ فرد به خود آسیب می‌رساند)، اجتناب از کارهایی که فرد تمایلی به انجام آنها ندارد، نداشتن انگیزه برای انجام کار (پاداش)، ایجاد استرس برای انجام کارها در دقیقه نود (برخی افراد در فشار بهتر کار می‌کنند و عملکرد بهتری دارند)، سختی کار، فقدان دانش و مهارت مورد نیاز برای انجام کار.

طباطبایی، بشارت و غلامعلی لواسانی (۱۴۰۰) علل زیر را از جمله دلایل اهمال‌کاری می‌دانند: بی‌حالی و بی‌رمقی و تحرک نداشتن و شرایط نامساعد بدنی. همچنین، مواردی مثل کمال‌گرایی، پایین بودن سطح تحمل و ناتوانایی در برابر

1. Wang
2. Kong
3. Bekleyen

مشکلات و احساس خودکم‌بینی. متغیرهای بسیاری سبب شکل‌گیری اهمال‌کاری هستند، از جمله فقدان تعهد، نبود راهنما، نداشتن حمایت، مهارت‌های نامناسب در مدیریت زمان، و مشکلات اجتماعی و استرس (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). از جمله روش‌های مفید و مؤثر برای غلبه بر اهمال‌کاری و بهبود آن، ذهن‌آگاهی است. در پژوهش‌های بسیاری ارتباط میان این دو متغیر به اشکال گوناگون بررسی شده است (ر.ک. نیکوکار، مهدیان و قاسمی مطلق، ۱۴۰۰؛ میکائیلی و رهبری غازانی، ۱۳۹۹؛ صیادی قصبه و مقتدر، ۱۴۰۰؛ رضایی و کریم‌پور، ۱۳۹۹؛ شکوهی، امیریان‌زاده و کشت‌ورز کندازی، ۱۴۰۰). ذهن‌آگاهی به کیفیتی از نبود قضاوت و تمرکز بر زمان حال و همچنین آگاهی از آن اشاره دارد (پپینگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). یکی از تعاریف پایه از ذهن‌آگاهی، آگاهی لحظه به لحظه است (توما و مک‌کی^۲، ۲۰۱۵). از نگاه درمانی می‌توان ذهن‌آگاهی را تجربه‌کنونی همراه با پذیرش دانست (گوستاوسون^۳، ۲۰۱۳). ذهن‌آگاهی یک روش برای ارتباط با همه تجارب (مثبت، منفی و خنثی) است که توجه افراد را به تکلیف در حال انجام متمرکز می‌کند و باعث می‌شود تا رنجش کاهش و سطح سلامت روان‌شناختی افزایش یابد. جایاراجا، آون و راماسامی^۴ (۲۰۱۷) نشان دادند که ذهن‌آگاهی رابطه منفی و معنی‌داری با اهمال‌کاری و رابطه مثبت با بهزیستی ذهنی دارد. نمکی بیدگلی و صدیقی‌ارفعی (۱۳۹۶) رابطه منفی و معناداری بین اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی گزارش کرده‌اند. منصوری (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان داد که آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش اهمال‌کاری و افزایش حمایت‌های اجتماعی مؤثر است. کربلایی‌پور (۱۳۹۷) نشان داد که ذهن‌آگاهی سبب کاهش اهمال‌کاری می‌شود و بهزیستی روان‌شناختی را افزایش می‌دهد. حاجی شیخی و سلطانی‌زاده (۱۳۹۷) ذهن‌آگاهی را در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بالا مؤثر دانستند و تأثیر معناداری در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان با اضطراب آزمون پایین گزارش نکردند.

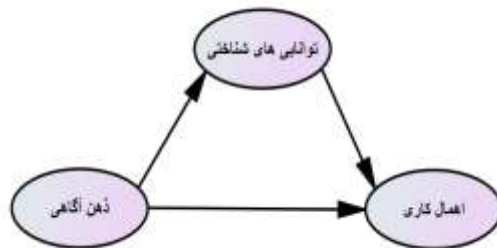
-
1. Pepping
 2. Thoma & McKay
 3. Gustavson
 4. Jayaraja, Aun & Ramasamy

بیگی خوزانی و حاتمیان (۱۳۹۸) ذهن‌آگاهی را در بهبود اهمال‌کاری و باورهای فراشناخت مثبت ارزیابی کردند. با بررسی دقیق موارد ذکر شده درک این نکته دور از ذهن نخواهد بود که بین دو متغیر اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی با وجود برخی شرایط و خصایص می‌توان ارتباط قوی‌تر و پویاتری برقرار کرد. توانایی‌های شناختی به‌عنوان یکی از ویژگی‌هایی که می‌توانند فرد و ذهنیت و عملکردهای او را متأثر از خود سازد، بسیار حائز اهمیت هستند. توانایی‌های شناختی یک رابط میان رفتارهای انسان و فرایندهای مغزی است و تقریباً طیف وسیعی از توانایی‌ها را شامل می‌شود (شویبه^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). این متغیر به‌عنوان یک نقشه‌انتزاعی شناختی عمل می‌کند و راهنمای تفسیر اطلاعات و حل مسئله است (فلر و سالتوس^۲، ۲۰۱۶). توانایی شناختی پروسه عصبی درگیر در کسب، نگهداری، پردازش و به‌کارگیری اطلاعات برای حل مشکلات و همچنین هدایت محیط‌های پیچیده اجتماعی را برعهده دارد (هی و کوت^۳، ۲۰۱۹). وجود نقص در توانایی‌های شناختی یکی از ویژگی‌های بالینی و مهم در بروز افسردگی و ایجاد مشکلات ذهن‌آگاهی محسوب می‌شود (مک جیولابهوئی^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). افسردگی و بروز مشکلات ذهن‌آگاهی در بزرگسالان، نوجوانان و کودکان زمینه‌ساز اختلال در عملکردهای شناختی و رفتاری همچون اهمال‌کاری است (واگنر^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). توانایی شناختی را همچنین یک توانایی مرتبط با سیستم تفکر منطقی می‌دانند (حسن‌نژاد، اصولیان و حمزه‌نژاد، ۱۳۹۸) و توانایی ذهنی عمومی شامل استدلال، برنامه‌ریزی، حل مسئله، درک ایده‌های پیچیده، تفکر انتزاعی و یادگیری تعریف می‌شود (آلوس فرر و هوگلچفار، ۲۰۱۲).

با عنایت به هدف پژوهش حاضر مبنی بر رابطه ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری و باتوجه به اهمیت اهمال‌کاری به‌عنوان یک متغیر بسیار مؤثر در انجام تکالیف و فعالیت‌های روزمره و تأثیر مستقیم و غیرمستقیم آن در پیشرفت افراد، درک ما از عوامل سبب‌شناختی و همچنین تداوم این اختلال، علاوه بر کاهش هزینه‌ها و عواقب آن،

-
1. Schwibbe
 2. Fleur & Salthouse
 3. He & Cote
 4. Mac Giollabhui
 5. Wagner

قطعاً باعث شکل‌گیری تلاش‌هایی برای بهبود و درمان آن خواهد شد. بنابر این نتایج این پژوهش علاوه بر آزمون مدل ارائه‌شده و بررسی پژوهش‌های مرتبط با آن قادر خواهد بود تا متخصصان، والدین، دانش‌آموزان و همه افراد مرتبط با این مهم را کمک کند که در جهت بهبود آن گام بردارند. همچنین با وجود اهمیت این متغیر، در مرور پژوهش‌ها و پیشینه مربوط به آن، تحقیقات چندانی که زمینه‌های ارتباطی آن را با توانایی‌های شناختی و ذهن‌آگاهی بررسی کرده باشند، مشاهده نشد. همچنین با توجه به اینکه اهمال‌کاری به‌عنوان یک عامل درونی در شکل‌گیری رفتارهای شخص اهمیت زیادی دارد و همچنین ارتباط این متغیر با سایر ابعاد شخصیتی، به‌خصوص مسائل مربوط به تحصیل و هویت فرد، اهمیت بسیاری دارد. در همین ارتباط نقش میانجی متغیر توانایی‌های شناختی، تأثیر بسزایی در سبک رفتار فردی و اجتماعی افراد با محیط پیرامون خواهد داشت. ذهن‌آگاهی نیز به‌عنوان یکی از متغیرهای مهم فردی، می‌تواند متأثر از این فرایند باشد. بنابراین با توجه به اهمیت این سازه‌ها در مباحث تربیتی و آموزشی، مطالعه حاضر هدف بررسی تدوین مدل ساختاری اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی با تأکید بر نقش میانجی توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر کرمانشاه انجام گرفت.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری بود و جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان دوه دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۴۰۱ به تعداد ۲۸۰۰۰ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۳۷۹ نفر با استفاده از جدول گرجسی و مورگان به‌عنوان حجم

نمونه انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. پس از نامه‌نگاری و اخذ مجوزهای لازم از مسئولان مربوطه و باتوجه به شرایط آموزشی پیش‌آمده بر اثر گسترش بیماری کرونا و دسترسی نداشتن مستقیم به دانش‌آموزان و باتوجه به همبستگی بین سؤالات در همه پرسشنامه‌ها، که همگی پرسشنامه‌های استاندارد شده بودند، کلیه سؤالات به صورت پشت سر هم و در یک فایل در محیط مجازی و در سایت پرسا تدوین و لینک پاسخگویی در اختیار دانش‌آموزان منتخب به‌عنوان نمونه قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی برای خلاصه کردن نتایج و مدل معادلات ساختاری برای تدوین مدل و محاسبه ضرایب (AVE)، (CR)، (VIF)، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS تجزیه و تحلیل شد. همچنین برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه اهمال‌کاری: جهت بررسی سازه اهمال‌کاری TPS^۱ در این پژوهش از پرسشنامه اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱) استفاده شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارشی ۱۶ ماده‌ای است که بر مبنای طیف لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۴) طراحی شده است. دامنه نمرات از ۱۶ تا ۶۴ است و گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشانه تعلل بالا در افراد است. این ابزار دارای سه مؤلفه محیطی، فردی و سازمانی است. تاکمن، پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرده است. کندمیر و پالانسی^۲، (۲۰۱۴) با روش تحلیل عامل تأییدی برای اعتبار سازه آن بر روی دانش‌آموزان نشان دادند که تمام مسیرهای زیر مقیاس‌ها معنی‌دار و از برآزش مطلوبی برخوردار بودند. در ایران نیز کاظمی، فیاضی و کاوه (۱۳۸۹) مقدار آلفای کرونباخ کل ابزار را ۰/۷۱ محاسبه و گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده اعتبار مطلوب آن است.

پرسشنامه ذهن‌آگاهی: پرسشنامه FFMQ^۳ (ذهن‌آگاهی) مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که بائر و همکاران (۲۰۰۶)، از طریق تلفیق گویه‌هایی از پرسشنامه ذهن‌آگاهی، فریبرگ، والش^۴ و همکاران، و مقیاس ذهن‌آگاهی کنچوکی^۵ و مقیاس

-
1. Tuckman Procrastination Scale
 2. Kandemir & Palanci
 3. Five Facet Mindfulness Questionnaire
 4. Freiburg & Walach
 5. Kentucky

هوشیاری و توجه ذهن آگاه (براون و ریان^۱، ۲۰۰۳)، با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی بسط و گسترش داده‌اند. براساس نتایج، همسانی درونی عامل‌ها مناسب بود 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 (نیاسر^۲، ۲۰۱۰؛ نقل از احمدوند، ۱۳۹۱). آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (هرگز و یا بسیار به ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) میزان موافقت یا مخالفت خود با هریک از عبارات را بیان کند. دامنه نمرات در این مقیاس ۳۹-۱۹۵ است. از جمع نمرات هر زیر مقیاس یک نمره کلی به دست می‌آید که نشان می‌دهد هرچه نمره بالاتر باشد، ذهن آگاهی هم بیشتر است. 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 $r=0/57$ (مربوط به عامل غیرقضایوتی بودن) و $r=0/84$ (عامل مشاهده) مشاهده شد. همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی (بین $\alpha=0/55$ مربوط به عامل غیرواکنشی بودن و $\alpha=0/83$ مربوط به عامل توصیف) به دست آمد (احمدوند، ۱۳۹۱).

پرسشنامه توانایی‌های شناختی: این پرسشنامه را نجاتی (۱۳۹۲)، طراحی و هنجاریابی کرده که شامل ۳۰ گویه و ۷ مؤلفه حافظه، کنترل مهارتی و توجه انتخابی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، توجه پایدار، شناخت اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی است. آلفای کرونباخ به دست آمده برای این پرسشنامه در پژوهش نجاتی (۱۳۹۲)، ۰/۸۳ به دست آمده است. همچنین همبستگی پیرسون آن نیز در سطح ۱٪ معنی‌دار بوده است.

جدول ۱. معرفی ابزار تحقیق و پایایی آن به تفکیک بخش‌های مختلف پرسشنامه

متغیر	تعداد	مقیاس اندازه‌گیری	آلفای کرونباخ
توانایی‌های شناختی	۳۰	ترتیبی	۰/۷۹
ذهن آگاهی	۳۹	ترتیبی	۰/۸۱
اهمال‌کاری	۱۶	ترتیبی	۰/۷۳

1. Brown & Ryan
2. Niasar

یافته‌های پژوهش

براساس پاسخ‌های آزمون‌شوندگان، تعداد ۲۱۵ نفر معادل (۵۶/۸) حجم نمونه را پسران و تعداد ۱۶۴ نفر معادل (۴۳/۲) را دختران تشکیل دادند.

جدول ۲. بررسی روایی تشخیصی براساس معیار فورنل و لارکر

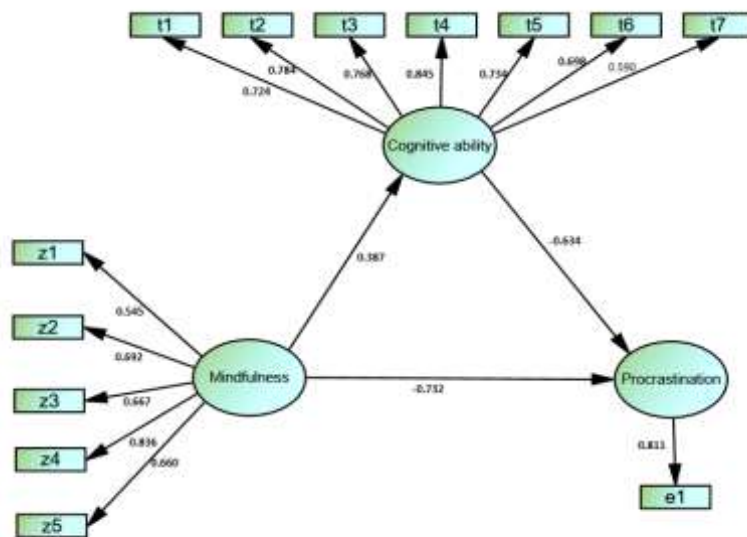
سازه‌ها	۱	۲	۳
اهمال‌کاری (۱)	۰/۸۱۵	---	---
ذهن‌آگاهی (۲)	۰/۱۳۶	۰/۹۲۰	---
توانایی شناختی (۳)	۰/۱۱۲	۰/۲۵۷	۰/۹۸۵

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی به همراه معنی‌داری آنان

سازه	گویه	بار	t	Sig.	CR	AVE
اهمال‌کاری	اهمال‌کاری	۰/۸۱۱	۹/۱۲۵	۰/۰۰۰	۰/۹۲۲	۰/۶۶۵
	مشاهده	۰/۵۴۵	۶/۴۱۳	۰/۰۰۰		
ذهن‌آگاهی	توصیف	۰/۶۹۲	۴/۶۶۷	۰/۰۰۰	۰/۹۳۵	۰/۸۴۸
	عمل همراه با آگاهی	۰/۶۶۷	۱/۲۰۲	۰/۰۰۰		
	عدم قضاوت	۰/۸۳۶	۳/۸۸۹	۰/۰۰۰		
	عدم واکنش	۰/۶۶۰	۶/۴۳۵	۰/۰۰۰		
	حافظه	۰/۷۲۴	۷/۰۴۵	۰/۰۰۰		
توانایی شناختی	کنترل مهاري و توجه	۰/۷۸۴	۱۵/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۹۴۶	۰/۹۷۱
	تصميم‌گيري	۰/۷۶۸	۱۲/۷۸	۰/۰۰۰		
	برنامه‌ريزي	۰/۸۴۵	۱۳/۷۱	۰/۰۰۰		
	توجه پایدار	۰/۷۳۴	۱۱/۷۸	۰/۰۰۰		
	شناخت اجتماعي	۰/۶۹۸	۱۰/۸۹	۰/۰۰۰		
	انعطاف‌پذيري شناختي	۰/۵۹۰	۹/۶۱	۰/۰۰۰		

براساس نتایج جدول (۴-۵) مشخص می‌شود که نشانگرهای هر سازه به‌دلیل معنی‌داری در سطح يك درصد از اهمیت لازم برای اندازه‌گیری برخوردارند؛ بنابراین

روایی سازه^۱ که برای بررسی دقت و اهمیت نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌ها انجام شد، نشان می‌دهد که نشانگرها، ساختارهای عاملی مناسبی را برای اندازه‌گیری ابعاد مورد مطالعه در مدل پژوهش فراهم می‌آوردند. مقدار VIF نیز زیر مقدار ۵ است و نشان از نبود تلاقی همبستگی بین نشانگرهای انتخابی و دقت یافته‌ها دارد. علاوه بر روایی سازه که برای بررسی اهمیت نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌ها به کار می‌رود، روایی تشخیصی^۲ نیز در پژوهش حاضر مورد نظر است؛ به این معنا که نشانگرهای هر سازه در نهایت تفکیک مناسبی را به لحاظ اندازه‌گیری نسبت به سازه‌های دیگر مدل فراهم آورند. به عبارت ساده‌تر هر نشانگر فقط سازه خود را اندازه‌گیری کند و ترکیب آنها به گونه‌ای باشد که تمام سازه‌های به‌خوبی از یکدیگر تفکیک شوند. این فرایند از دو طریق قابل مطالعه است که هر دو روش در این پژوهش استفاده شد.



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش

1. Construct Validity
2. Discriminant Validity

از سازه	به سازه	ضریب مسیر	مقدار t	Sig
ذهن‌آگاهی	اهمال‌کاری	-۰/۷۳۲	۹/۱۲۵	۰/۰۰۱
توانایی شناختی	اهمال‌کاری	-۰/۶۳۴	۶/۰۳۹	۰/۰۰۱
ذهن‌آگاهی	توانایی شناختی	۰/۳۸۷	۷/۰۴۵	۰/۰۲۹
ذهن‌آگاهی	اهمال‌کاری (با نقش میانجی توانایی شناختی)	-۰/۲۴۵	۴/۶۶۲	۰/۰۰۱

بررسی ضریب مسیر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری نشان می‌دهد که این اثر غیرمستقیم برابر ۰/۲۴۵ - به دست آمده است که دارای سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۱ بوده و در نتیجه فرض صفر با اطمینان ۹۹٪ رد می‌شود؛ و با توجه به منفی بودن ضریب مسیر غیرمستقیم، می‌توان گفت ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان با نقش میانجی توانایی‌های شناختی‌شان اثر معنی‌دار و معکوسی بر اهمال‌کاری آنان دارد. واکاوی ضریب‌های مسیر نشان می‌دهد که اثر ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان ۰/۷۳۲ - محاسبه شده که دارای سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۱ است؛ در نتیجه فرض صفر با اطمینان ۹۹٪ رد می‌شود و نظر به ضریب منفی، می‌توان نتیجه گرفت میان ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان و اهمال‌کاری آنان رابطه معنادار و معکوسی دیده می‌شود. ضریب مسیر اثر توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان بر اهمال‌کاری آنان ۰/۶۳۴ - محاسبه شد که سطح معنی‌داری آن پایین‌تر از ۰/۰۱ است و به همین خاطر با اطمینان ۹۹٪ دلیل کافی برای رد فرض صفر وجود دارد و با توجه به منفی بودن آن، می‌توان گفت با افزایش توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان، میزان اهمال‌کاری تحصیلی آنان کاهش خواهد یافت. نتایج نشان می‌دهد ضریب مسیر ذهن‌آگاهی بر روی توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان برابر با ۰/۳۸۷ به دست آمده و سطح معنی‌داری آن بین ۰/۰۱ و ۰/۰۵ بوده است. با توجه به همین موضوع، فرض صفر با اطمینان ۹۵٪ رد می‌شود؛ در نتیجه متغیر ذهن‌آگاهی اثر معنی‌داری بر روی توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

اهمال‌کاری به معنی مشکل داشتن در زمینه شروع یا تمام کردن کارهاست یا به زبانی ساده‌تر می‌توانیم بگوییم که اهمال‌کاری به معنی کار امروز را به فردا انداختن است. این پژوهش با هدف تبیین رابطه ساختاری اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی با تأکید بر نقش میانجی توانایی‌های

شناختی صورت گرفت. نتایج نشان می‌دهد بین اهمال‌کاری و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین بین اهمال‌کاری و توانایی‌های شناختی و بین ذهن‌آگاهی و توانایی‌های شناختی ارتباط معناداری هست. نتایج وجود ارتباط بین ارتباط ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری با نقش میانجی توانایی‌های شناختی را نشان می‌دهد. براساس یافته‌های این مطالعه، می‌توان نتیجه گرفت که اهمال‌کاری دانش‌آموزان نتیجه‌ای از توانایی‌های شناختی و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان است. رفتار اهمال‌کارانه، زیان‌بار، غیرضروری و تأخیری است. در واقع به‌طور خودخواسته، مجموعه‌ای از اقدامات را به تأخیر می‌اندازیم، باینکه می‌دانیم شرایط بدتر خواهند شد. برای مقابله با این مسئله محققان و روان‌شناسان راه‌های مختلفی را پیشنهاد کرده‌اند که یکی از این راه‌ها، تقویت مهارت ذهن‌آگاهی در میان افراد است. ذهن‌آگاهی هم نوعی تمرین و هم وضعیتی ذهنی است. مثلاً وقتی مراقبه ذهن‌آگاهی انجام می‌دهید و همه حواس را به نفس‌کشیدن معطوف می‌کنید و نه تنها قوه تمرکز تقویت می‌شود، مغز نیز یاد می‌گیرد که حتی پس از پایان مراقبه نیز همچنان آگاه باقی بماند. وقتی در حالت ذهن‌آگاهی باشید، یعنی به هرآنچه در اطراف می‌گذرد، احاطه کامل دارید. تمرینات ذهن‌آگاهی بسیار متنوع‌اند و مراقبه فقط یکی از آنهاست. خودمراقبگی هم انواع مختلفی دارد و فقط به مراقبه ذهن‌آگاهی محدود نمی‌شود. با تقویت ذهن‌آگاهی در میان افراد و دانش‌آموزان، تمرکز آنها برای انجام امور مهم و اصلی خود بالا می‌رود و در نتیجه میزان اهمال‌کاری در آنان کاهش پیدا می‌کند. در تبیین رابطه میان ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری می‌توان به پژوهش‌های جایاراجا، آون و راماسامی^۱ (۲۰۱۷)، کربلایی‌پور (۱۳۹۷)، بیگی خوزانی و حاتمیان (۱۳۹۸) و (هی و کوت^۲، ۲۰۱۹) رجوع کرد که وجود ارتباط معکوس و معنی‌دار میان ذهن‌آگاهی و اهمال‌کاری را تأیید کرده‌اند.

همچنین فرضیه دوم پژوهش نیز چنین تبیین می‌کند که میان توانایی‌های شناختی و اهمال‌کاری رابطه معنادار و منفی برقرار است. توانایی شناختی اصطلاحی است که به توانایی‌های فرد برای پردازش (افکار) اشاره دارد و باید در یک فرد سالم باشد و به صورت «توانایی‌های یک فرد برای انجام فعالیت‌های مختلف ذهنی تعریف می‌شود که بیشتر مرتبط با یادگیری و حل مسئله است». مهارت شناختی مهارت‌های اصلی

1. Jayaraja, Aun & Ramasamy

2. He & Cote

مغز برای تفکر، خواندن، یادگیری، یادآوری، استدلال و توجه است. این توانایی‌ها با هم کار می‌کنند و اطلاعات دریافتی را می‌گیرند و آن را به بانک دانش می‌سپارند تا هر روز در مدرسه، محل کار و زندگی از آنها استفاده کنند. تحقیقات مختلف اثبات کرده‌اند که تقویت مهارت‌های شناختی در میان دانش‌آموزان موجب تقویت و بهبود عملکرد تحصیلی و انجام امور درسی آنان می‌شود. انجام صحیح و به‌موقع امور و تکالیف درسی یکی از مؤلفه‌ها و فعالیت‌هایی است که در تضاد مستقیم با اهمال‌کاری قرار دارد. در نتیجه می‌توان با تقویت توانایی‌ها و مهارت‌های فکری و شناختی در دانش‌آموزان، میزان اهمال‌کاری را در میان آنان کاهش داد. مشابه این یافته در پژوهش‌هایی همچون (نیکوکار، مهدیان و قاسمی مطلق، ۱۴۰۰؛ میکائیلی و رهبری غازانی، ۱۳۹۹؛ صیادی قصبه و مقتدر، ۱۴۰۰؛ رضایی و کریم‌پور، ۱۳۹۹؛ شکوهی، امیریان‌زاده و کشت‌ورز کندازی، ۱۴۰۰)، نیز مشاهده می‌شود که به وجود ارتباط معکوس و معنادار میان مهارت‌های شناختی و اهمال‌کاری اذعان داشته‌اند.

ذهن‌آگاهی و توانایی‌های شناختی مؤلفه‌های فردی هستند که هر دو در ذهن فرد اتفاق می‌افتند. در نتیجه می‌توان با تقویت هرکدام از آنها، بر روی دیگری نیز اثر گذاشت و موجب تقویت آن شد. از طرفی، ذهن‌آگاهی و توانایی‌های شناختی هر دو قابلیت‌هایی هستند که باعث بهبود و افزایش تمرکز در میان دانش‌آموزان می‌شوند و تقویت این دو مؤلفه موجب بهبود عملکرد ذهنی دانش‌آموزان نیز می‌شود. در نتیجه می‌توان تثبیت کرد که میان این دو نوع مؤلفه و قابلیت ارتباط مستقیم، مثبت و معنی‌داری می‌تواند برقرار باشد که در این پژوهش نیز به همین نتیجه دست یافته شد. (طباطبایی، بشارت و غلامعلی لواسانی، ۱۴۰۰؛ بکلین^۱، ۲۰۱۷؛ پپینگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۸) نیز در پژوهش‌های خود به ارتباط مثبت و معنادار میان ذهن‌آگاهی و توانایی‌های شناختی پی برده‌اند.

باتوجه به اینکه یکی از دستاوردهای ذهن‌آگاهی و توانایی‌های شناختی، چگونگی کاریست و شناخت عمده‌ی کسب نتیجه‌های مورد نظر است، استفاده از متدهای آموزشی این متغیرها بر این فرضیه استوار است که اگر شخصی کار مشخصی را انجام

1. Bekleyen
2. PePPing

دهد، افراد دیگر هم قادرند یاد بگیرند که به همان نتایج مشابه دست پیدا کنند (اسمیرنو و سولاگاب^۱، ۲۰۲۰)؛ به سخنی دیگر دانش‌آموزان از راه آموزش و مشاهده می‌توانند اهمال‌کاری خود را کاهش دهند.

از آنجایی که پیش‌گیری همیشه بهتر از درمان است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با نمونه گسترده‌تر و محدوده جغرافیایی وسیع‌تر انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی در زمینه اهمال‌کاری در سطوح آموزشی برگزار شود. برای جلوگیری از آسیب‌های تحصیلی، روانی و اجتماعی حاصل از اهمال‌کاری برنامه‌های آموزشی اصلاحی در سطح مدارس دایر شود. با توجه به نقش همسالان در سنین نوجوانی و با عنایت به تأثیر گروه‌های همسال در تغییر رفتار و ایجاد رفتار جدید، فرهنگ همسالان، رقابت، گذراندن وقت با دوستان و در نتیجه موکول کردن تکالیف‌شان به آینده پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش از متخصصان گروه بهداشتی به ویژه مشاوران در جهت آموزش کنترل اهمال‌کاری نوجوانان به صورت گروهی استفاده کند. همچنین ارتباط اهمال‌کاری با سایر متغیرها و نیز در سایر مقاطع تحصیلی مورد نظر قرار گیرد. با توجه به نمونه و جامعه پژوهش در تعمیم یافته‌ها احتیاط لازم صورت گیرد. وجود محدودیت‌های ناشی از پاندمی کووید ۱۹، محدودیت‌های زمانی و مکانی و استفاده از پرسشنامه به‌عنوان تنها ابزار خودگزارشی در پژوهش از جمله محدودیت‌های پیش روی پژوهشگران بود. در پایان از همه کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند نهایت سپاس و قدردانی را داریم.

منابع

- بشارت، محمدعلی و فرهمند هادی (۱۳۹۷). «بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری». *رویش روان‌شناسی*، ۷ (۲)، ۷۹-۹۶.
- بیگی خوزانی، زهرا و حاتمیان، فاطمه (۱۳۹۸). «بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی و باورهای فراشناختی در عملکرد دانش‌آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع دوم متوسطه ناحیه دو شهر اصفهان». *فصلنامه روان‌شناسی و علوم رفتاری ایران*، ۵ (۱۹)، ۱۱۶-۱۰۷.

ثمری صفا، جعفر و پوردل، مژگان (۱۴۰۱). «ارائه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد». فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۳ (۴۹)، ۱۶۲-۱۳۱.

حسن‌نژاد، محمد، اصولیان، محمد و حمزه‌نژادی، یاسر (۱۳۹۸). «بررسی تأثیر توانایی شناختی و اعتماد به شهود بر استراتژی‌های معاملاتی و عملکرد سرمایه‌گذاران حرفه‌ای بورس اوراق بهادار تهران». نشریه چشم‌انداز مدیریت مالی، ۲۸ (۴)، ۱۶۴-۱۴۳.

حاجی‌شیخی، محسن و سلطانی‌زاده، هادی (۱۳۹۷). «بررسی تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با اضطراب آزمون بالا و پایین». دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره‌تعلیم‌وتربیت، دانشگاه شهید بهشتی.

رضائی، سجاد و کریم‌پور، کبری (۱۳۹۹). «نقش اضطراب پنهان، اضطراب آشکار و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در اهمال‌کاری تحصیلی دختران نوجوان». نشریه علمی رویش روان‌شناسی، ۹ (۱۱)، ۱۲-۱.

شکوهی، محمدجعفر؛ امیریان‌زاده، مژگان و کشت‌ورز‌کنندازی، احسان (۱۴۰۰). «رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی». پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۱۱ (۱)، ۲۰۸-۱۸۷.

شریفی رهنمو، سعید؛ فتحی، آیت‌اله و شریفی رهنمو، مجید (۱۴۰۰). «رابطه میزان اعتیاد اینترنتی با اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان متوسطه». چشم‌انداز برنامه‌درسی و آموزش، ۱ (۲)، ۵۱-۴۲.

صیادی‌قصبه، محدثه و مقتدر، لیلا (۱۴۰۰). «اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان». فصلنامه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۴ (۵۴)، ۱۱۳-۱۳۵.

طباطبایی، شکبیا السادات؛ بشارت، محمدعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۴۰۰). «پیش‌بینی مشکلات جنسی براساس ترس از صمیمیت و اهمال‌کاری». رویش روان‌شناسی، ۱۰ (۲)، ۶۸-۵۷.

کربلایی پور، هنگامه (۱۳۹۷). «اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روان شناختی و اجتماعی دانش آموزان». *مجله روان شناسی اجتماعی*، ۱۲ (۴۷)، ۶۷-۷۷.

منصوری، جمیله (۱۳۹۷). «اثر بخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر حمایت اجتماعی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان». *مجله پژوهش های نوین روان شناسی اجتماعی*، ۱۳ (۴۸)، ۶۷-۷۶.

میکاییلی، نیلوفر و رهبری غازانی، نسرين (۱۳۹۹). «اثر بخشی یک برنامه مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری و باورهای فراشناختی در افراد وابسته به مواد». *فصلنامه علمی اعتیاد پژوهی*، ۱۵ (۵۹)، ۱۵۷-۱۷۲.

نیکوکار، حسن؛ مهدیان، حسین و قاسمی مطلق، مهدی (۱۴۰۰). «الگوی ساختاری ارضای نیازهای روان شناختی توسط معلم و ذهن آگاهی با اهمال کاری تحصیلی با واسطه کمال گرایی در دانش آموزان پسر». *فصلنامه توسعه آموزش جنبدی شاپور اهواز*، ۱۲ (۳)، ۴۲۷-۴۳۸.

نمکی بیدگلی، زینب و صدیقی ارقعی، فریبرز (۱۳۹۶). «بررسی رابطه ذهن آگاهی و تاب آوری با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان». *مجله پژوهش های نوین روان شناختی*، ۱۲ (۴۵)، ۳۰۱-۲۸۱.

وهاب زاده مقدم، فاطمه سادات؛ عسگری ده آبادی، حمید رضا و میرسپاسی، ناصر (۱۴۰۱). «رابطه بین تفاوت های نسل کاری در بروز اهمال کاری در کارکنان بخش بانکداری». *پژوهشنامه مدیریت تحول*، ۱۳ (۲)، ۲۶-۳۵.

Alos-Ferrer, C. , & Hügelschafer, S. (2012). Faith in intuition and behavioral biases. *Journal of Economic Behavior and Organization*. 84(4): 182-192

Besharat, M. A. , and H. Farahmand. (2018). "The relationship between dimensions of perfectionism and procrastination. " *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*. 7(2): 79-96 .

Bekleyen, N. (2017). Understanding the Academic Procrastination Attitude of Language Learners in Turkish Universities. *Educational Research and Reviews*, 12 (3), 108-115 .

Brown, K. W. , Ryan R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *J Pers Soc Psycho*. 84 (4): 822-48 .

- Baer R. A. , Smith G. T. , Hopkins, J. , Krietemeyer, J. , & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *13*: 27-45.
- Fleur, C. G. L. , & Salthouse, T. A. (2016). Which aspects of social support are associated with which cognitive abilities for which people? *The Journals of Gerontology*, *72*(6): 1006-1016 .
- Gustavson, D. E. , & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, *54*, 160-172
- Hussain, I. E, Sultan S. (2010). "Analysis of procrastination among university students". *Procedia Social and Behavioral Sciences*. *5*, 1897-1904
- He, J.C. & Cote, S. (2019). Self-insight into emotional and cognitive abilities is not related to higher adjustment. *Nature Human Behaviour*, *3*(8): 867-884 .
- Jayaraja, A. R. , Aun, T. S. , & Ramasamy, P. N. (2017). Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia. *Journal of Psychology of Malaysia*, *31*(2), 29-36 .
- Kazemi, M. , Fayyazi, M. , Kaveh, M. , (2011). Investigation of procrastination prevalence and its causes among university managers and employees. *Transformation Management Research Letter*, *2*(4),42-63. (InPersian) .
- Kandemir, M. A, & Palanci, M. (2014). Academic Functional Procrastination: Validity and Reliability Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *152*,194-198 .
- Kong, L. N. , Yang, L. , Pan, Y. , & Chen, SH. (2021). Proactive personality, professional self efficacy and academic burnout in undergraduate nursing students in China. *Journal of professional Nursing*, *37*(4), 690-695
- Mac Giollabhui, N. , Olino, T. M., Nielsen, J., Abramson, L. Y. , & Alloy, L. B. (2018). Is worse attention a risk factor for or a consequence of depression, or are worse attention and depression better accounted for by stress? A prospective test of three hypotheses. *Clinical Psychological Science*. *4*(7): 93–109 .
- Pepping, C. A. , Cronin, T. J. , Lyons, A. , & Caldwell, J. G. (2018). The Effects of Mindfulness on Sexual Outcomes: The Role of Emotion Regulation. *Archive of Sexual Behavior*, *47*(7), 1-12

- Schwibbe, A. Lackamp J, Knorr M, Hissbach J, Kadmon M, Hampe W. (2018). Selection of medical students: Measurement of cognitive abilities and psychosocial competencies. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 61(2): 178-186 .
- Smirnov, D. A. , & Sologub, G. B. (2020). Automatic Recommendation of Video for Online School Lesson Using Neuro- Linguistic Programming. *Modelling and Data Analysis*, 10(2), 102-109 .
- Thoma, N. C. , & McKay. , D. (2015). *Working with Emotion in Cognitive-Behavioral Therapy: Techniques for Clinical Practice*. Guilford publication .
- Wang, Y. , Gao, H. , Sun, C. H. , Liu, J. , & Fan, X. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 86(6): 178-188 .
- Wagner, S. , Müller, C. , Helmreich, I. , Huss, M. , & Tadić, A. (2015). A metaanalysis of cognitive functions in children and adolescents with major depressive disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 24(2): 5-19.