



بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر، اهمال کاری و ترس از موفقیت در نوجوان

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
استادیار، گروه روانشناسی، واحد تهران، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

عاطفه جغتایی ^{id}

عبدالله مفاخری * ^{id}

ابوالفضل بخشی پور ^{id}

amafakheri@outlook.com

ایمیل نویسنده مسئول:

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۲۲

دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۹

فصلنامه علمی پژوهشی
خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۷۱۷-۲۴۳۰
<http://Aftj.ir>

دوره ۴ | شماره ۱ پیاپی ۱۵ | ۸۱-۶۴
بهار ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:

درون متن:

(جغتایی، مفاخری و بخشی پور، ۱۴۰۲)

در فهرست منابع:

جغتایی، عاطفه، مفاخری، عبدالله، و
بخشی پور، ابوالفضل. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی
آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر،
اهمال کاری و ترس از موفقیت در نوجوان.
خانواده درمانی کاربردی، ۴(۱)، ۸۱-۶۴.

چکیده

هدف: هدف از انجام این پژوهش بررسی تاثیر مداخلات ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر و اهمال کاری و ترس از موفقیت دانش آموزان بود. **روش پژوهش:** روش انجام این پژوهش از نوع نیمه تجربی پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه می‌باشد. جامعه آماری را دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر جغتای در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل می‌دهند. نمونه مورد مطالعه ۳۰ نفر بود که از بین دانش آموزان ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و سپس به صورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه جای گرفتند. سپس پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، ترس از موفقیت زاگرمین و آلیسون (۱۹۷۹) و پرسش‌نامه رفتارهای پرخطر محمدخانی (۱۳۹۵) در اختیار نمونه آماری قرار گرفت و بعد از برگزاری جلسات آموزش ذهن آگاهی سگال و همکاران (۲۰۰۲) برای گروه‌های آزمایش، پس‌آزمون انجام گرفت. داده‌های جمع‌آوری شده با بکارگیری آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار spss استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر ($F=78/35$ ، $p<0/001$)، اهمال کاری ($F=19/65$ ، $p<0/001$) و ترس از موفقیت ($F=21/23$ ، $p<0/001$) در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم موثر بود. **نتیجه‌گیری:** نتایج تحقیق حاکی از آن است که آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر و اهمال کاری و ترس از موفقیت در بین دانش آموزان اثربخشی معناداری دارد و می‌تواند در جهت بهبود مشکلات دانش‌آموزان موثر باشد.

کلیدواژه‌ها: ذهن آگاهی، رفتارهای پرخطر، اهمال کاری، ترس از موفقیت.

مقدمه

دوره نوجوانی از بحرانی‌ترین دوران زندگی است. بطور کلی اکثر نظریه‌ها در این امر توافق دارند که نوجوانان با تنیدگی‌های متعددی مواجه می‌شوند و علاوه بر آن، تعارض‌های گوناگونی در رابطه والد-نوجوان ایجاد می‌شود (کئومپفر و ماگالهایس، ۲۰۱۸). نوجوانی همانگونه که در بردارنده فرصت‌ها است، خطراتی نیز به همراه دارد. نوجوانان در آستانه عاشق شدن، ورود به دنیای کار، و مشارکت در جمع بزرگسالان قرار دارند. اما نوجوانی در عین حال زمانی است که بعضی از نوجوانان به رفتارهایی مبادرت می‌ورزند که انتخاب را برای آن‌ها کاهش می‌دهد و فرصت‌ها و امکاناتشان را محدود می‌سازد. امروزه پژوهش‌ها بیش از پیش متمرکز به این موضوع هستند که چطور می‌توان به نوجوانانی که محیط پیرامونی نامناسبی دارند، کمک کرد تا از خطراتی که می‌تواند جلوی پیشرفت آن‌ها و شکوفایی توانایی‌های بالقوه‌شان را بگیرد، اجتناب نماید (گانسنر، بیلفورث، کوک، لیهی، کولون و همکاران، ۲۰۱۹). به طور عمده، دوران نوجوانی با احساس‌های متناقض، تحریکات فیزیولوژیکی و عواطفی پرتنش همراه است. احتمالاً هیچ دوره تحولی به اندازه نوجوانی موجب سردرگمی والدین، معلمان و متخصصان بالینی نمی‌شود (کویی، مارتز، هاردی، زئوکر و هیتزیگ، ۲۰۱۹). نوجوانی مرحله‌ای از رشد است که احتمال خطر بسیاری برای رفتارهایی از قبیل سوء مصرف مواد، رفتارهای پرخطر جنسی و مشکلات سازگاری وجود دارد (فاگان و نواک، ۲۰۱۸).

رفتارهای پرخطر شامل رفتارهایی هستند که زندگی دیگران را مختل کرده و ممکن است به اشخاص و یا اموال آنان آسیب برسانند و شامل رفتارهایی است که معمولاً تحت عنوان بزهکاری نوجوانان دسته‌بندی می‌شوند که شامل تخطی از قانون، نظیر تخریب اموال، سرقت، خشونت یا استفاده از سیگار، الکل، مصرف مواد، فرار از مدرسه، آتش افروزی، تجاوز به عنف یا تهدید می‌شود. بر طبق آمارهای مرکز کنترل و پیشگیری بیماری‌ها، شیوع رفتارهایی که سلامتی را به خطر می‌اندازد در بین نوجوانان رو به افزایش است (دانتچی و ونولکی، ۲۰۱۹). رفتارهای پرخطر نوجوانی براساس تعریف سازمان بهداشت جهانی (WHO) شامل گروه سنی ۱۰ تا ۱۹ سال است که دوره گذر از نوجوانی به بلوغ به شمار می‌رود. این گذر دارای ابعاد زیست‌شناختی، روان‌شناختی، اجتماعی و عاطفی است که نوجوانان در معرض استرس‌های فراوانی قرار می‌گیرند (گیلمن، ایرتر، فیلدستین، کونگ و بریان، ۲۰۱۸). نوجوانانی که دچار چند انحراف هستند دو دسته‌اند: گروه اول با تعداد خیلی کمتر، کسانی هستند که تا آستانه بلوغ در خانواده‌های نسبتاً متعادل بزرگ شده‌اند. ولی در دوره فاصله گرفتن از خانواده توسط افراد منحرف به مصرف الکل یا مواد مخدر کشیده شده‌اند که باعث صدمه زدن به مغز می‌شود و رشد طبیعی را برهم می‌زند. این کار زمینه مساعدی برای رشد نابهنجاری جنسی و ناتوانی در کنترل رفتار ایجاد می‌کند و نوجوانان را برای دست زدن به سایر جرایم و رفتارهای پرخطر آماده می‌کند. گروه دیگر از نوجوانان کسانی هستند که از زمان کودکی دچار مشکلات خانوادگی، فقدان یکی از والدین، فشارهای شدید مالی، اختلال جسمی یا سوء استفاده جنسی و از همان دوران کودکی دچار اختلالات عاطفی - رفتاری بوده‌اند. گرایش به رفتارهای پرخطر در این گروه از نوجوانان بسیار بیشتر است (گیورگی، رئوسیل، پیونتاک و اودگیرس، ۲۰۱۸).

جامعه در صورتی به پیشرفت و موفقیت دست می‌یابد که دارای افرادی سالم و با نشاط باشند و این افراد با برقراری روابطی سالم به تکامل رسیده و شخصیت آنان رشد می‌کند. در این میان نمی‌توان افرادی که اهمال کاری می‌کنند را نادیده گرفت (رستم اوغلی و همکاران، ۱۳۹۲). اهمال کاری برای انجام دادن فعلی

از دسته مواردی است که همواره مورد بحث محققین بوده است. تعلل ورزی موجب می‌شود که دانش آموزان از موفقیت و پیشرفت تحصیلی دور بمانند (سوکولوسکا، ۲۰۱۹). تعداد زیادی از محققین در مطالعات خویش نشان دادند که تعلل ورزی در امور تحصیلی آثار زیان بار زیادی بر جای گذاشته و بعضاً منجر به مشروطی و حتی ترک از تحصیل وی می‌گردد و این عامل اثرات منفی در نظام آموزش و پرورش به همراه دارد (فراری، ۲۰۱۷).

محققین در مطالعات خود بیان کردندند اند که در دوره جوانی که در حدود سن ۱۸ سالگی واقع است افراد دست به انجام رفتارهای پرخطر مانند گرفتاری در ددام اعتیاد و مشروبات الکلی و ... می‌زنند (ترسا و همکاران، ۲۰۱۹) همچنین دیگر محققین نشان دادند که شیوع این موارد از جمله سیگاری شدن و استفاده از سایر مواد مخدر در رنج سنی ۱۴-۱۸ سال در نوجوانان اتفاق افتاده است (علیخیرایم و همکاران، ۲۰۱۶). سالیان پی‌درپی است که سوال چرا برخی افراد در تلاش هستند که در امورات تحصیلی موفق بوده و پیشرفت کنند ولی بعضاً افرادی هستند که تلاش برای موفقیت نکرده و به سمتی می‌روند که موفق نباشند، در ذهن محققین نقش بسته است، (شهنی ییلاق و بساک نژاد، ۱۳۹۶). دوری از موفقیت ویژگی‌های شخصیتی هر فرد در ارتباط بوده که منجر به عدم درک حقیقت در فرد می‌شود و چون فرد معیارهای درجه بالایی در عملکرد را برای خود متصور بوده و خود و دیگران را برای نیل به این هدف به شدت مقایسه می‌کرده، امکان ابتلا به انواع بیماری‌ها و رفتارهای نامناسب در وی وجود دارد. تعداد زیادی از افراد که بهره هوشی بالایی دارند به دلیل عدم خودشناسی و اینکه توانمندی‌های خود را باور ندارند و اعتقاد دارند که این دیگران هستند که چنین نظری نسبت به آنان دارند و به نظر خودشان در واقع تیز هوش نیستند. این اعتقاد در این دسته از افراد، سبب می‌شود که موفقیت‌های خود را شانس تلقی کرده و وابسته به عوامل خارجی می‌بینند، و براین باورند که موفقیتی که دارند واقعی نبوده و همواره در هراس هستند که مبدا مشخص شود که این عامل موفقیت خارجی بوده و از هوش بالای آنان نشأت نمی‌گیرد، و در مجموع به این فکر می‌کنند که صلاحیت داشتن این موفقیت‌ها را ندارند. از جمله مواردی که می‌تواند در بهبود ترس از موفقیت، اهمال کاری و رفتار پرخطر در دانش آموزان اثرگذار باشد، اثربخشی ذهن آگاهی است (لاندرگرن، ۲۰۱۸).

در میان انواع درمان‌های روان‌شناختی از قبیل بیوفیدبک، تصویرسازی ذهنی، شناخت درمانی و روش مبتنی بر ذهن آگاهی مداخله گروهی است که به نظر می‌رسد در درمان مشکلات روانی مختلف، کمکی امیدبخش است. به این صورت که درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی با تمرکز بر شناخت‌ها و احساس‌های فردی و بین فردی در زمان حال، آرامش ذهنی برای فرد ایجاد کرده و باعث افزایش سازگاری و تحمل فرد در برابر فشارهای جسمی و روانی می‌شود (کرین، ۲۰۰۹). ذهن آگاهی را می‌توان اینگونه شرح داد که روشی است برای توجه به آنچه که الان حاضر بوده و قضاوتی در آن نباشد در واقع ذهن آگاهی به معنای تفکر در حال و شرایط موجود فعلی بدون پیش بینی اینکه چه اتفاقی در آینده رخ می‌دهد (روزنر و همکاران، ۲۰۱۶؛ وانگ، ۲۰۱۹). در رابطه با موارد یاد شده در بالا و با استناد به اینکه اخیراً محققین نشان دادند که مداخلات ذهن آگاهی در مواردی مشابه بسیار موثر واقع شده است می‌توان اذعان داشت که ذهن آگاهی سبب می‌شود که فرد، کاملاً بر حال متمرکز شده و گذشته و آینده خود را از ذهن دور کند (ولستاد، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش

وانگ (۲۰۱۹) و مارش و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که ذهن آگاهی بر کاهش افسردگی و اضطراب موثر بوده و سلامت روانی را بهبود می‌بخشد.

با توجه به مطالب گفته شده در بالا و اینکه تا به حال توسط دیگر محققین پژوهش در رابطه با اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر، اهمال کاری و ترس از موفقیت دانش آموزان انجام نشده است؛ لذا هدف از انجام این پژوهش بررسی تاثیر مداخلات ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر و اهمال کاری و ترس از موفقیت دانش آموزان بود. پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر بود:

۱- آیا آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر، اهمال کاری و ترس از موفقیت دانش آموزان در مرحله پس‌آزمون موثر بود؟

۲- آیا آموزش ذهن آگاهی بر رفتارهای پرخطر، اهمال کاری و ترس از موفقیت دانش آموزان در مرحله پیگیری پایدار بود؟

روش پژوهش

این مطالعه جز پژوهش‌های توصیفی نیمه تجربی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه گواه انجام شده است. جامعه آماری مورد پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر جغتای در سال ۱۳۹۹ می‌باشد. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر مدرسه حضرت زینب (س) در سال ۱۳۹۹ است که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. به منظور انجام این پژوهش ابتدا به مدارس مقطع متوسطه دوم شهر جغتای مراجعه شد. پس از هماهنگی‌های لازم با مدارس ۳۰ نفر از افراد به عنوان نمونه انتخاب شدند و پس از هماهنگی و جلب رضایت آن‌ها ابتدا با پرسشنامه‌ها پیش‌آزمون گرفته شده و بعد از برگزاری جلسات آموزش ذهن آگاهی برای گروه آزمایش، پس‌آزمون انجام گرفت. روش انجام این پژوهش از نوع مطالعات کتابخانه‌ای و در ادامه میدانی از طریق پرسشنامه می‌باشد. ملاک‌های ورود عبارت بودند از تمایل به شرکت منظم و متوالی در جلسات؛ تحصیل در دوره دوم متوسطه؛ و نداشتن مشکلات جسمی و روانی. ملاک‌های خروج عبارت بودند از عدم تمایل به اتمام دوره یا تکمیل پرسشنامه؛ امتناع از ادامه حضور و ادامه دادن طرح داشتن بیش از یک جلسه غیبت در جلسات گروه بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه دارد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه می‌باشد. این مقیاس دارای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «هرگز=۱»، «به ندرت=۲»، «گهگاه=۳»، «اکثر اوقات=۴»، و «همیشه=۵» می‌باشد. نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آورد. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه

بود. همچنین پایایی پرسشنامه در تحقیق حاضر با انجام مطالعه در مجموع بر روی ۳۰ نفر بدست آمد که میزان آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای این پرسشنامه ۰/۷۸۹ بدست آمد.

۲. مقیاس یا پرسشنامه ترس از موفقیت زاگرمین و آلیسون (۱۹۷۹): مقیاس یا پرسشنامه ترس از موفقیت زاگرمین و آلیسون (۱۹۷۹) به عنوان مقیاس عینی، شامل ۲۷ عبارت است که بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی استوار بوده و از طیف کاملاً مخالف تا کاملاً موافق امتداد دارد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش‌های محققین بالای ۰/۷ گزارش شده است. میزان آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای این پرسشنامه ۰/۷۳۴ بدست آمد. با توجه به اینکه ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه بزرگتر از ۰/۷ می‌باشد، نشان از اعتبار مناسب پرسشنامه می‌باشد و می‌توان گفت که قابلیت اعتماد این پرسشنامه برای همه ابعاد در حد قابل قبول و سازگاری درونی بین متغیرها در سطح مطلوبی می‌باشد.

۳. پرسشنامه رفتارهای پرخطر محمدخانی (۱۳۹۵): پرسشنامه رفتارهای پرخطر محمدخانی (۱۳۹۵)، شامل دو بخش جمعیت شناختی و رفتارهای پرخطر است که شیوع هفت گروه از رفتارهای پرخطر مانند (۱) مصرف سیگار و قلیان، (۲) مصرف مشروبات الکلی، (۳) مصرف مواد روان‌گردان، (۴) رفتارهای پرخاشگرانه (۵) فکر و اقدام به خودکشی، (۶) فرار (۷) ارتباط با جنس مخالف را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. محمدخانی (۱۳۸۶) پایایی آن را ۰/۸۷ گزارش کرده است (محمدخانی، ۱۳۸۵). در مطالعه آزر می و محمدخانی (۱۳۸۸) پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است. ضریب همسانی درونی آن در پژوهش عنبری و محمدخانی (۱۳۸۹) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. میزان آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای این پرسشنامه ۰/۷۵۵ بدست آمد.

۴. بسته آموزش ذهن آگاهی. دستورالعمل جلسه‌ها براساس راهنمای کتاب شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی سگال و همکاران، ۲۰۰۲ تنظیم شد. این درمان شامل هشت جلسه آموزش گروهی بود که هفته‌ای یک بار و به مدت دو ساعت به طول انجامید. در این آموزش، افراد یاد گرفتند که چگونه به شیوه‌های متفاوت با افکار و احساسات منفی خود رابطه برقرار کنند و بر تغییر محتوی باورها و افکارشان متمرکز شوند. آن‌ها همچنین یاد گرفتند که چگونه جهت رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی، انسجام اجتماعی خود را تغییر دهند، نسبت به آن‌ها آگاه شوند و آن‌ها را در چشم انداز وسیع‌تری ببینند.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش ذهن آگاهی (سگال و همکاران، ۲۰۰۲)

جلسات	موضوع	برنامه	تکالیف
جلسه اول	هدایت خودکار	بیان قوانین و اهداف جلسات گروهی، خوردن کشمش ذهن آگاه (مراقبه‌ای است که در آن شرکت‌کنندگان چند دقیقه را صرف بررسی ویژگی‌های حسی-بینایی، بویایی، مزه و لمس یک دانه کشمش می‌کنند).	فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای سه بار در هر روز

وارسی بدنی، تکلیف خانگی: انجام ذهن آگاه یک فعالیت عادی روزمره در هر روز (شستن، غذا خوردن، مسواک زدن و...).			
تمرین افکار و احساسات	مقابله باموانع	جلسه دوم	ثبت وقایع خوشایند
مراقبه ی نشسته	حضور ذهن یا تکنیک تنفس	جلسه سوم	فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای سه بار در هر روز
راه رفتن ذهن آگاهانه			راه رفتن ذهن آگاه.
مراقبه دیدن/مراقبه شنیدن؛ تکلیف خانگی: مراقبه ی نشسته؛ تکلیف خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.	ماندن در زمان حال	جلسه چهارم	ثبت وقایع ناخوشایند
مراقبه نشستن.	اجازه و مجوز	جلسه پنجم	مراقبه نشستن هدایت شده
مراقبه نشسته تجسم.	افکار	جلسه ششم	مراقبه هدایت شده ی کوتاه‌تر حداقل به مدت ۴۰ دقیقه.
سناریوهای مبهم			فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
اشاره به ارتباط بین خلق و فعالیت.	مراقبت از خود	جلسه هفتم	فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
بحث در مورد نشانه‌های بیماری.	استفاده از آموخته ها	جلسه هشتم	وارسی بدنی، تکلیف خانگی، انعکاس، پس‌خوراند

روش اجرا

ملاحظات اخلاقی در این پژوهش به این صورت بود که شرکت در این پژوهش کاملاً اختیاری بود. قبل از شروع طرح، مشارکت-کنندگان با مشخصات طرح و مقررات آن آشنا شدند. نگرش و عقاید افراد مورد احترام

بود. اعضای گروه آزمایش و گواه، اجازه خروج از پژوهش در هر مرحله‌ای داشتند. علاوه بر این، اعضای گروه گواه در صورت علاقه‌مندی می‌توانستند بعد از اتمام طرح، مداخله انجام شده برای گروه آزمایش را در جلسات درمانی مشابه، عیناً دریافت کنند. کلیه مدارک و پرسشنامه‌ها و سوابق محرمانه، تنها در اختیار مجریان بود. رضایت نامه کتبی آگاهانه از همه داوطلبان اخذ گردید. در بررسی توصیفی داده‌ها شاخص-های آماری مربوط به هر یک از متغیرهای پژوهش محاسبه گردید. در بخش آمار استنباطی از آزمون تحلیل واریانس با اندازه-گیری مکرر و نرم افزار SPSS-22 استفاده گردیده است.

یافته‌ها

میانگین (انحراف معیار) سن شرکت‌کنندگان گروه آزمایش ۱۶/۷ (۳/۴) و گروه گواه ۱۶/۲ (۳/۹) بود. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک نوع آزمون و گروه‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک نوع آزمون و گروه‌ها

ابعاد	مرحله	گروه آزمایش	گروه گواه
		میانگین	انحراف معیار
		میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری	پیش‌آزمون	۹۰/۰۰	۱۷/۱۱
	پس‌آزمون	۷۰/۵۳	۱۶/۴۵
	پیگیری	۷۴/۱۵	۱۶/۸۷
ترس از موفقیت	پیش‌آزمون	۱۱۸/۷۵	۲۰/۱۳
	پس‌آزمون	۱۰۸/۵۴	۱۸/۸۹
	پیگیری	۱۰۶/۱۰	۱۸/۰۲
رفتارهای پرخطر	پیش‌آزمون	۲۲/۶۷	۵/۹۹
	پس‌آزمون	۱۶/۸۷	۵/۱۳
	پیگیری	۱۶/۴۶	۵/۱۰

طبق نتایج جدول ۲، میانگین تمام متغیرها در مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش با کاهش میانگین همراه بوده است، در صورتی که در گروه گواه این تغییر مشاهده نشد.

جدول ۳. نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره‌ها و آزمون همگنی واریانس‌ها

متغیر	گروه	کولموگروف-اسمیرنف		آزمون لوین		موخلی	
		آماره	معناداری	درجه آزادی	آماره	معناداری	آماره
اهمال کاری	آزمایش	۱۵	۰/۱۲۹	۲۸	۰/۸۴۲	۲/۶۷	۰/۹۳
	گواه	۱۵	۰/۶۵۱				
ترس از	آزمایش	۱۵	۰/۲۳۵	۲۸	۱/۲۴۶	۲/۹۹	۰/۹۵
	گواه	۱۵	۰/۷۳۵				
رفتارهای پرخطر	آزمایش	۱۵	۰/۵۱۰	۲۸	۲/۳۹۱	۳/۱۶	۰/۸۴
	گواه	۱۵	۰/۳۳۴				

نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر چند متغیری در بین گروه‌های مورد مطالعه در متغیرهای اهمال کاری، ترس از موفقیت و رفتارهای پرخطر نشان داد اثر بین آزمودنی (گروه) معنادار می‌باشد و این اثر بدین معنی است که حداقل یکی از گروه‌ها با یکدیگر در حداقل یکی از متغیرهای اهمال کاری، ترس از موفقیت و رفتارهای پرخطر تفاوت دارند. اثر درون آزمودنی (زمان) برای متغیرهای پژوهش نیز معنادار بود که بدین معنی است که در طی زمان از پیش آزمون تا پیگیری حداقل در یکی از متغیرهای میانگین با تغییر همراه بوده است.

جدول ۴. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

اهمال کاری، ترس از موفقیت و رفتارهای پرخطر در گروه‌های آزمایش و گواه

مقیاس	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	
						مجذورات	مجدور
اهمال کاری	زمان*گروه	۱۷۰/۵۵۶	۲	۸۵/۲۷۸	۲۵/۶۳۲	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳
	گروه	۸۱/۶۶۷	۱	۸۱/۶۶۷	۱۹/۶۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱۲
ترس از موفقیت	زمان*گروه	۲۶۱/۶۲۲	۲	۱۳۰/۸۱۱	۴۶/۵۷۳	۰/۰۰۱	۰/۴۷۸
	گروه	۸۱/۶۶۷	۱	۸۱/۶۶۷	۲۱/۲۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۳
رفتارهای پرخطر	زمان*گروه	۸۶۱/۸۰۰	۲	۴۳۰/۹۰۰	۸۸/۵۷۰	۰/۰۰۱	۰/۷۶۰
	گروه	۵۵۲/۱۵۰	۱	۵۵۲/۱۵۰	۷۸/۳۵۰	۰/۰۰۱	۰/۷۳۷

نتایج از جدول ۴ نشان داد نسبت F به دست آمده در عامل گروه‌ها در ابعاد اهمال کاری ($p < 0/01$)، ترس از موفقیت ($p < 0/01$) و رفتارهای پرخطر ($p < 0/01$) معنادار است. این یافته بیانگر این است که آموزش ذهن آگاهی بر بهبود اهمال کاری، ترس از موفقیت و رفتارهای پرخطر موثر بود. در این خصوص، یک تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای گروه آزمایش در سه مرحله مداخله درمانی صورت گرفت که نسبت F

مشاهده شده در بهبود اهمال‌کاری ($p < 0/01$)، ترس از موفقیت ($p < 0/01$) و رفتارهای پرخطر ($p < 0/01$) موثر بود.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی درون‌گروهی آموزش ذهن‌آگاهی در متغیرهای اهمال‌کاری، ترس از موفقیت و رفتارهای پرخطر در گروه آزمایش

متغیر	زمان	اختلاف میانگین	خطای معیار	Sig	
اهمال‌کاری	پیش	پس	-۱/۷۲	۱/۱۵	۰/۰۰۴
		پیگیری	-۲/۳۰	۱/۱۵	۰/۰۵
	پس	پیگیری	-۳/۸۸	۱/۱۲	۰/۱۳۱
ترس از موفقیت	پیش	پس	۱/۷۲	۱/۱۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۰/۵۷	۱/۲۱	۰/۰۱۳
	پس	پیگیری	-۲/۱۵	۱/۱۹	۰/۰۸۱
رفتارهای پرخطر	پیش	پس	۲/۳۰	۱/۱۵	۰/۰۵
		پیگیری	۰/۵۷	۱/۲۱	۰/۰۳
	پس	پیگیری	-۰/۵۷	۱/۲۲	۰/۱۴۲

تغییرات گروه آزمایش در طی زمان در جدول ۵ نشان داد متغیرهای اهمال‌کاری، ترس از موفقیت و رفتارهای پرخطر در گروه آموزش ذهن‌آگاهی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون معنی‌دار بود ($P < 0/01$). همچنین در مرحله پیگیری نسبت به پیش‌آزمون اختلاف معنی‌داری مشاهده شد ($P < 0/05$). ولی در پیگیری نسبت به پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد ($p > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی تاثیر مداخلات ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر و اهمال‌کاری و ترس از موفقیت دانش‌آموزان بود. نتایج حاصل نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی بر رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان اثر بخشی معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های یوسانی و لارنس (۲۰۱۴)، حامدی و همکاران (۱۳۹۲)، یوسفی، اورکی، زارع و ایمانی (۱۳۹۲) و ویلیامز، مک مانوس و میوز (۲۰۱۱) هم‌سو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، نظریه ذهن‌آگاهی اثرات زیادی بر هیجانات دارد. به بیانی دیگر ذهن‌آگاهی سبب می‌شود که فرد احساسات مثبت خود را بیشتر شناخته و این عامل اعتماد به نفس بیشتری برای کسب موفقیت به وی می‌دهد، چراکه ذهن‌آگاهی سبب می‌شود که اشخاص با هیجانات منفی مبارزه کرده و به صورت مثبتی در رابطه با آن‌ها تفکر کنند. و علاوه بر این چون ذهن‌آگاهی بر حال تمرکز دارد می‌تواند از بروز رفتارهای پرخطر اجتناب به عمل آورد. لذا انجام تکنیک ذهن‌آگاهی، فرد را در برابر هیجانات منفی مقاوم می‌سازد. بنابراین می‌تواند در مجکوع از بروز رفتارهای پرخطر بکاهد. به صورت کلی، تکرار مداوم تکنیک‌های ذهن‌آگاهی، شناخت و آگاهی را از بدن، احساسات و افکار افزایش خواهد داد. بنابراین می‌توان گفت که ذهن‌آگاهی مواردی را تقویت می‌کند که منجر به تنظیم هیجان و کاهش رفتارهای پرخطر گردد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شعبانی و سودجانی (۱۳۹۷) و بدری (۱۳۹۸) هم‌سو است. در تبیین این یافته می‌توان

ادعان داشت که در انجام تکنیک ذهن آگاهی ابعاد جسمی و ذهنی هر دو به مقابله با هیجانات منفی بر می‌خیزند و فرد فرا می‌گیرد که نسبت به هیجانات منفی خود، مسلط باشد و بدون هیچ قضاوتی پذیرای آن باشد.

نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری بین دانش آموزان اثربخشی معناداری دارد. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط شیخ الاسلامی، درتاج، دلاور، ابراهیمی (۱۳۹۳)، رحیمی و احمدیان، مسلمی، قادری و خوشرویی (۱۳۹۳)، فتاحی، حسینی و پورحمیدی (۱۳۹۴)، براون، ریان و کرسول (۲۰۰۷) مبنی بر اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی مطابقت دارد. ذهن آگاهی جز درمان‌هایی است که هسته اصلی آن تاکید بر آگاهی فرد، در لحظه بودن و هوشیاری نسبت به حقایق موجود است. ذهن آگاهی توجه ویژه به اهداف و زمان حال است. در افراد اهمال کار یکی از عمده‌ترین مشکلات این است که لحظات را به راحتی از دست می‌دهند و اهداف و اموری که پیش رو دارند را به بعد موکول نمی‌کنند. آن‌ها می‌توانند در لحظه باشند و تصمیم‌گیری بگیرند. لذا همواره نوعی درنگ و تأخیر غیر منطقی در رفتارشان مشاهده می‌شود. از طرفی اهمال کاری فقط یک مشکل مدیریت زمان نیست بلکه فرایندی پیچیده است که مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری فرد را در برمی‌گیرد و همواره با استرس فراوانی از به تعویق انداختن امور همراه است. از آن جایی که ذهن آگاهی بر توجه و تمرکز فرد در لحظه تاکید زیادی دارد و با تمرینات مکرر در لحظه بودن را تبدیل به یک عادت رفتاری درونی می‌کند، می‌تواند یک آموزش مؤثر در کاهش اهمال کاری و مدیریت زمان باشد تا جایی که فرد قادر می‌شود با توجه به لحظه کنونی و آن چه به عنوان هدف یا وظیفه در نظر دارد، برنامه ریزی نموده و با شناخت و آگاهی کافی و خودکنترلی در رفتار هیجان مثبت را تجربه کند و مدیریت امور خود را بر عهده بگیرد و این‌ها حاصل نمی‌شود مگر این‌که فرد ذهنی پویا و کاملاً هوشیار داشته باشد. این موضوع برای دانش آموزان دبیرستانی که در شرف کنکور قرار دارند از حساسیت بیشتری برخوردار است، چون تصمیمی آگاهانه باید بگیرند که در آینده اثرات زیادی بر سرنوشت آن‌ها خواهد گذاشت. بنابراین آن گونه که مشاهده می‌شود، نتایج این پژوهش در زمینه تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی با دیگر پژوهش‌ها در این زمینه و پژوهش‌های مشابه مطابقت دارد و این امر تأیید و هم خوانی نتایج مربوط به فرضیه این پژوهش با دیگر پژوهش‌هاست. و نشان می‌دهد آموزش ذهن آگاهی گروهی نه تنها به طور مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی اثر دارد، بلکه به طور غیر مستقیم می‌تواند به سلامت روانی افراد کمک کند.

نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر ترس از موفقیت در بین دانش آموزان اثر بخشی معناداری دارد. ذهن آگاهی به عنوان سبکی برای زندگی، با استفاده از تمرین‌های مراقبه‌ای که در زندگی روزمره ادغام می‌شود به افراد کمک می‌کند تا با وضعیت‌های دوگانه ذهن آشنا شوند و آگاهانه از آن‌ها به صورت یک ذهن انسجام‌یافته استفاده کنند. با این روش افراد متوجه می‌شوند که آن‌ها تنها فکر نمی‌کنند، بلکه می‌توانند فکر کردن خود را مشاهده کنند. از طریق مراقبه‌های رسمی (نظیر مراقبه تنفس و بدن، مراقبه یوگای هوشیارانه و مراقبه و آرسی بدن)، همین‌طور مراقبه‌های غیررسمی (نظیر خوردن، قدم زدن، دوش گرفتن و... آگاهانه) و تمرینات عادت شکن افراد یاد می‌گیرند که همه زندگی را در اینجا و اکنون حاضر باشند. ناتوانی در عدم حضور در لحظه اکنون باعث می‌شود بین فرد و واقعیت فاصله افتد و امکان درک صحیح موقعیت و ارائه پاسخ‌های معقول و هشیارانه از او سلب شود. ذهن آگاهی به ما اجازه می‌دهد که در زمان

حال حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت‌کننده هستند دریافت کنیم. وقتی ما نسبت به زمان حال آگاه هستیم دیگر توجه ما روی گذشته یا آینده درگیر نیست در حالی که بیشتر مشکلات روانی ناشی از تمرکز روی گذشته است که این خود باعث عدم ترس از شکست یا موفقیت شود. حضور ذهن با مؤلفه‌هایی نظیر پذیرش (واقعیت)، حضور (در زمان حال)، اجتناب (از نشخوار فکری) شامل اهدافی همچون ارتقای بهزیستی و آگاهی از خود و محیط همراه با تعدیل ذهن است که این خود عامل دیگری جهت کاهش اثربخشی بر ترس از شکست‌های گذشته در دانش‌آموزان می‌شود.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به جامعه آماری پژوهش اشاره کرد که کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر جغتای بودند، که محدودیت‌هایی را در زمینه تعمیم یافته‌ها متغیرهای مورد بررسی ایجاد می‌کند. به‌علاوه این مطالعه مقطعی بوده و نتایج این مطالعه در مقایسه با نتایج مطالعات طولی ممکن است، پایداری کمتری داشته باشد. زیرا بررسی همه جانبه متغیرهای این پژوهش نیاز به پژوهش‌های طولانی‌تری دارد. کمبود پیشینه عملی در مورد موضوع پژوهش که مختص تمام مؤلفه‌های این اثر باشد، محقق را به ناچار ملزم به استفاده از نتایج تحقیقاتی نموده است. بنابراین باید در تعمیم به سایر مناطق کشور و با وجود تمامی مؤلفه‌ها با احتیاط برخورد کرد. استفاده از پرسشنامه‌ی خود گزارشی از محدودیت‌ها و نقاط ضعف عمده مطالعه حاضر بودند. همچنین کنترل تمامی متغیرهای موجود به طور همزمان در پژوهش‌ها بسیار مشکل و نزدیک به محال است. عدم همکاری برخی دانش‌آموزان و طولانی بودن فرآیند پاسخگویی به پرسشنامه‌ها و نیز نگرانی دانش‌آموزان در مورد گزارش میزان واقعی متغیرهای تحقیق (علی‌رغم تأکید پژوهشگر بر اصل رازداری) و نیز فقدان دوره پیگیری جهت ارزیابی میزان تداوم اثر برنامه از جمله محدودیت‌هایی است که در این پژوهش می‌توان به آن اشاره کرد. بر اساس نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود در نیازسنجی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان مهارت ذهن آگاهی و تنظیم هیجان به معلمان و در جلسه‌های آموزش خانواده، دوره آموزش ذهن آگاهی به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان آموزش داده شود تا معلمان و والدین به شیوه‌های مختلف آشنا شوند و دانش‌آموزان را به انجام رفتارهای مبتنی بر ذهن آگاهی و تنظیم هیجان ترغیب کنند. همچنین آنان را برای پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی جدید از قبیل مسئولیت خود در اجتماع آماده کنند. با توجه به مطالب عنوان شده می‌توان اظهار کرد که رویکرد آموزش بر ذهن آگاهی روشی اثربخش در کاهش ترس از شکست و رفتارهای پرخطر نوجوانان بوده است. لذا این رویکرد درمانی می‌تواند به عنوان اصلی‌ترین رویکردها در مشاوره نوجوانان به کار گرفته شود. براساس یافته‌های این پژوهش استادان، مربیان و مشاوران تحصیلی دانش‌آموزان باید برای کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان به افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان به رشته‌شان، کاهش کمال‌گرایی منفی، افزایش انگیزه درونی، افزایش هدفمندی و خودنظم‌دهی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها اقدام نمایند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند.

سیاسگزاری

نویسندگان پژوهش حاضر بر خود لازم دانستند که از کلیه افرادی که در پژوهش شرکت نمودند، کمال تشکر و سپاس خود را ابراز نماید.

مشارکت نویسندگان

پژوهش حاضر حاصل اقتباس از طرح پژوهشی نویسنده اول بود. نویسنده این پژوهش در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری داده‌ها، پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی‌سازی نقش داشت.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- امین پور، ح؛ زاهدی، ر؛ اروج یار، م. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر ترس از موفقیت و مهارت‌های ذهن آگاهی بر شادی و نشاط دانشجویان، کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و روانشناسی و آسیب‌های اجتماعی ایران، تهران.
- بدری، ر؛ رشیدزاده، ع؛ فتحی آذر، ا؛ هاشمی، ت. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی. فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزش، ۱۸(۱)، ۱۵۸-۱۳۹.
- تقی‌پور، ف؛ رشیدی، ع؛ حجت خواه، م. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس، بر اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی در دانشجویان دختر دانشگاه لرستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه رازی.
- حامدی، ع؛ شهیدی، ش؛ خادمی، ع. (۱۳۹۲). اثربخشی ذهن آگاهی و مشاوره کاهش آسیب بر پیشگیری از عود مجدد مصرف مواد مخدر. فصلنامه اعتیاد، ۱۱۷، ۲۸-۱۰۲.
- رحیمی، ل؛ احمدیان، ح؛ مسلمی، ب؛ قادری، ناصح و محمد خوشروی (۱۳۹۳). تاثیر آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس، بر کاهش اهمال کاری پرستاران شهرستان مریوان. مجله علوم پزشکی زانکو مریوان، ۱۵ (۴۶)، ۲۹-۳۹.
- رستم اوغلی، ز؛ موسی زاده، ت؛ رضا زاده، ب؛ رستم اوغلی، س. (۱۳۹۲). نقش اهمال کاری، خودتنظیمی و باورهای فراشناختی در پیش بینی اختلال خلقی دانش آموزان دختر دبیرستان. مجله روانشناسی مدرسه، ۲ (۳)، ۱۸۰-۱۸۸.
- سلطانی‌زاده، ه؛ اسدزاده، ح؛ ابراهیم قوام، ص؛ سعدی‌پور، ا. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

شیخ الاسلامی، ع؛ درتاج، ف؛ دلاور، ع؛ ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل ورزی دانش آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۰(۳۴)، ۹۴-۱۰۹.

شعبانی، م؛ رنجبر سودجانی، ی. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش رفتارهای پرخطر و تکانشگری نوجوانان. نشریه رویش روانشناسی، ۸، ۳۰-۱۷.

شهینی ییلاق، م؛ بساک‌نژاد، س. (۱۳۹۶). بررسی رابطه‌ی انواع راهبردهای خودابزاری با نشانگان وانمودگرایی. دو ماهنامه‌ی دانشور رفتار، ۲۵، ۷۴-۶۱.

صمدزاده، ا؛ صالحی، م؛ بنی‌جمالی، ش؛ احدی، ح. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری با ذهن آگاهی بر رواندرستی بیماران مبتلا به دیابت نوع دو. مجله علوم روانشناختی، ۱۷(۶۸)، ۴۹۹-۴۹۰.

فتاحی، ن؛ حسینی، س ح ر؛ پورحمیدی، م؛ حسینی، س. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش و تمرین تکنیک ذهن آگاهی بر افزایش تمرکز و توجه، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، ۲۵-۱۸.

فلاحیان، م؛ حاتمی، ح ر؛ احدی، ح؛ اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش واقعیت درمانگری و شناخت درمانگری مبتنی بر ذهن آگاهی بر بلوغ عاطفی نوجوانان. مجله علوم روانشناختی، ۱۸(۷۸)، ۶۷۳-۶۶۷.

یوسفی، ع ر؛ اورکی، م؛ زارع، م؛ ایمانی، س. (۱۳۹۲). ذهن آگاهی و اعتیاد: اثربخشی ذهن آگاهی بر کاهش استرس، اضطراب و افسردگی در سومصرف کنندگان مواد. اندیشه و رفتار روانشناسی بالینی، ۲۷، ۲۸-۱۷.

References

- Berger, K. S. (2003). *The developing person through childhood and adolescence*. Macmillan.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Cope, L. M., Martz, M. E., Hardee, J. E., Zucker, R. A., & Heitzeg, M. M. (2019). Reward activation in childhood predicts adolescent substance use initiation in a high-risk sample. *Drug and alcohol dependence*, 194, 318-325.
- Dantchev, S., & Wolke, D. (2019). Sibling bullying at 12 years and high-risk behavior in early adulthood: A prospective cohort study. *Aggressive behavior*, 45(1), 18-32.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents—a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258.
- Fagan, A. A., & Novak, A. (2018). Adverse childhood experiences and adolescent delinquency in a high-risk sample: A comparison of white and black youth. *Youth violence and juvenile justice*, 16(4), 395-417.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological reports*, 68(2), 455-458.
- Gansner, M., Belfort, E., Cook, B., Leahy, C., Colon-Perez, A., Mirda, D., & Carson, N. (2019). Problematic internet use and associated high-risk behavior in an adolescent clinical sample: results from a survey of psychiatrically hospitalized youth. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(5), 349-354.

- Garland, E. L., Gaylerd, G & Fredrickson, L.(2014). Positive Reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2, 59-67.
- George, M. J., Russell, M. A., Piontak, J. R., & Odgers, C. L. (2018). Concurrent and subsequent associations between daily digital technology use and high-risk adolescents' mental health symptoms. *Child development*, 89(1), 78-88.
- Gillman, A. S., Yeater, E. A., Feldstein Ewing, S. W., Kong, A. S., & Bryan, A. D. (2018). Risky sex in high-risk adolescents: associations with alcohol use, marijuana use, and co-occurring use. *AIDS and Behavior*, 22(4), 1352-1362.
- Juan-Pablo, G., & Stefan, M. (2004, November). Sexual risk behavior among adolescence: the role of socioeconomic and demographic household characteristics. In *Global Forum for Health Research*.
- Kumpfer, K. L., & Magalhães, C. (2018). Strengthening families program: An evidence-based family intervention for parents of high-risk children and adolescents. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 27(3), 174-179.
- MacDonald, H. Z., & Baxter, E. E. (2017). Mediators of the relationship between dispositional mindfulness and psychological well-being in female college students. *Mindfulness*, 8(2), 398-407.
- Marsh, H. W. (2014). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In *Psychological Perspectives on the Self*, Volume 4 (pp. 71-110). Psychology Press.
- Momtazi, S., & Rawson, R. A. (2010). Substance abuse among Iranian high school students. *Current opinion in psychiatry*, 23(3), 221.
- Ramasubramanian, S. (2017). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed methods approach. *International Journal of adolescence and youth*, 22(3), 308-321.
- Rawlett, K., & Scrandis, D. (2015). Mindfulness based programs implemented with at-risk adolescents. *Open Nursing Journal*, 9(1), 82-88.
- Rosenzweig, S., Greeson, J. M., Reibel, D. K., Green, J. S., Jasser, S. A., & Beasley, D. (2010). Mindfulness-based stress reduction for chronic pain conditions: variation in treatment outcomes and role of home meditation practice. *Journal of psychosomatic research*, 68(1), 29-36.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., & Williams, J. M. G. (2004). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Theoretical Rationale and Empirical Status*.
- Smith, T. M. E., & Wessel, M. T. (2011). Alcohol, drugs, and links to sexual risk behaviors among a sample of Virginia college students. *Journal of drug education*, 41(1), 1-16.
- Sokolowska, J. (2009). Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ methodology approach. *Fordham University*.
- Vøllestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 49(4), 281-288.
- Williams, M. J., McManus, F., Muse, K., & Williams, J. M. G. (2011). Mindfulness-based cognitive therapy for severe health anxiety (hypochondriasis): An interpretative phenomenological analysis of patients' experiences. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 379-397.
- Wong, S., Mak, W. W., Cheung, E. Y., Ling, C. Y., Lui, W. W., Tang, W. K., ... & Ma, H. S. (2011). A randomized, controlled clinical trial: the effect of mindfulness-based cognitive therapy on generalized anxiety disorder among Chinese community patients: protocol for a randomized trial. *BMC psychiatry*, 11(1), 1-6.

Yusainy, C., & Lawrence, C. (2014). Relating mindfulness and self-control to harm to the self and to others. *Personality and Individual Differences*, 64, 78-83.

پرسشنامه رفتارهای پرخطر

نام خرده مقیاس	سؤالات
رانندگی خطرناک	۱- من از سرعت زیاد لذت می‌برم.
	۲- من اغلب حوصله رانندگی با سرعت کم را ندارم.
	۳- من اگر راننده بودم سعی می‌کردم از مسیری بروم که بتوانم با سرعت بیشتری برانم.
	۴- من هر چقدر هم سریع رانندگی کنم، می‌توانم ماشین‌اموتور را کنترل کنم.
	۵- تا جایی که بتوانم از چراغ قرمز رد می‌شوم.
	۶- من از حرکات نمایشی مثل لایی کشیدن، تک چرخ زدن و مسابقه با دیگران خوشم می‌آید.
خشونت	۷- معمولاً زود از کوره درمی‌روم و دعوا راه می‌اندازم.
	۸- چندین بار با همسن و سال‌هایم درگیر شده‌ام و کار به فحش، تهدید و زدوخورد کشیده شده است.
	۹- بدم نمی‌آید که با خودم چاقو حمل کنم.
	۱۰- گاهی دلم می‌خواهد کسی را که حقم را پایمال کرده، از بین ببرم.
سیگار کشیدن	۱۱- از روی عصبانیت چیزهای زیادی را شکسته یا خراب کرده‌ام.
	۱۲- اگر به من سیگار تعارف شود حتماً قبول می‌کنم.
	۱۳- سیگار کشیدن آدم را آرام می‌کند.
	۱۴- من سیگار کشیدن را دوست دارم.
مصرف مواد مخدر	۱۵- از نظر من سیگار کشیدن عیب نیست.
	۱۶- سیگار باعث می‌شود حس بهتری داشته باشم.
	۱۷- این روزها تریاک یا حشیش دیگر عیب نیست
	۱۸- مواد مخدر اگر تفریحی استفاده شود، اعتیادآور نیست.
	۱۹- من به پارتی‌ها یا مهمانی‌هایی که در آنها مواد مصرف می‌شود، می‌روم.
	۲۰- در بین دوستان نزدیک من کسانی هستند که مواد مخدر مصرف کنند.
	۲۱- اگر به من موادی مثل گراس، تریاک یا اکس تعارف کنند، رد نمی‌کنم.
	۲۲- آنقدرها هم که می‌گویند قرص اکس مضر نیست.
	۲۳- قرص‌های اکس به آدم شادی و هیجان می‌دهد.
	۲۴- اگر توی پارتی‌های دوستانه قرص اکس به من تعارف کنند رد نمی‌کنم.
مصرف الکل	۲۵- اگر توی یک مهمانی به من الکل/مشروب تعارف شود بدم نمی‌آید که امتحان کنم.
	۲۶- الکل اعتیادآور نیست.
	۲۷- اکثر دوستان من الکل مصرف می‌کنند.
	۲۸- الکل باعث می‌شود که آدم سختی‌های زندگی‌اش را فراموش کند.
	۲۹- من انواع مارک‌های الکل را می‌شناسم.
	۳۰- الکل/مشروب باعث می‌شود حس بهتری داشته باشم.
دوستی با جنس مخالف	۳۱- دوست‌دختر/پسر داشتن بد نیست.
	۳۲- اکثر دوستان من دوست‌دختر/پسر دارند.
رابطه و رفتار جنسی	۳۳- برای شناخت جنس مخالف لازم است که آدم دوست‌دختر/پسر داشته باشد.
	۳۴- من تا بحال دوست‌دختر/پسر داشته‌ام.
	۳۵- بنظر من وقتی دو نفر از نظر احساسی بهم نزدیک شدند، نزدیکی جسمی ایرادی ندارد.
	۳۶- رابطه جنسی باعث محکم‌تر شدن رابطه/عشق می‌شود.
	۳۷- اگر کسی را عاشقانه دوست داشته باشم حاضرم با او رابطه جنسی داشته باشم.
	۳۸- به غیر از ازدواج، من راههای دیگری را برای رفع نیاز جنسی انتخاب می‌کنم.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی

سوالات	به ندرت	بعضی اوقات	اغلب اوقات	همیشه
۱				
۲				
۳				
۴				
۵				
۶				
۷				
۸				
۹				
۱۰				
۱۱				
۱۲				
۱۳				
۱۴				
۱۵				

Evaluation of the effectiveness of mindfulness training on high-risk and procrastination behaviors and fear of success among students

Atefeh. Joghataei¹, Abdollah. Mafakheri^{2*} & Abolfazl. Bakhshipoor³

Abstract

Aim: The aim of this study was to investigate the effect of mindfulness interventions on high-risk behaviors and procrastination and fear of students' success. **Method:** The method of this research is quasi-experimental pre-test and post-test with a control group. The statistical population consists of female high school students in the city of Jaghtai in the academic year 2021-22. The study sample was 30 people. Among the students, 30 people were selected by available sampling and then 15 people were randomly assigned to the experimental group and 15 people to the control group. Then the academic procrastination questionnaires of Solomon and Roth Blum (1984), fear of Zuckerman and Allison success (1979) and Mohammadkhani high risk behaviors questionnaire (2016) were given to the statistical sample. After the training sessions of Segal et al. (2002) mindfulness for the experimental groups, post-test was performed. The collected data were analyzed using repeated measures analysis of variance and SPSS software. Analysis of variance with repeated measures and SPSS software were used to analyze the data. **Results:** The results showed that mindfulness training on high-risk behaviors ($F=78.35$, $p<0.001$), procrastination ($F=19.65$, $p<0.001$), and fear of success ($F=21.23$, $p<0.001$) was effective in female high school students. **Conclusion:** The results of this study indicate that mindfulness training has a significant effect on high-risk behaviors and procrastination and fear of success among students and can be effective in improving the problems of students. **Keywords:** *mindfulness, risky behaviors, procrastination, fear of success.*

1. Ph.D. Student, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran
2. *Corresponding author: Assistant Professor, Department of Psychology, Tehran Branch, Payame Noor University, Tehran, Iran
Email: amafakheri@outlook.com
3. Assistant Professor, Department of Counseling, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.